



Tomado de: <https://pixabay.com/es/photos/ni%C3%B1a-ordenador-port%C3%A1til-5662435/>

Hacia una nueva normalidad: Los retos de la educación socioemocional en México

Towards a new normality: The challenges of socio-emotional education in México

Carlos Alberto Jasso-Gaona

RESUMEN

La necesidad de estudiar a distancia a raíz de la contingencia sanitaria provocada por el virus Covid-19 coloca como principal tema de interés, entre las figuras que integran el sistema educativo, al desarrollo de competencias socioemocionales. Por consiguiente, es importante realizar una revisión hermenéutica crítica a la interpretación oficial que se da a la educación socioemocional desde dos ámbitos: el curricular y la intervención pedagógica; para indicar si la propuesta que ofrece la Secretaría de Educación Pública (SEP) es pertinente o si, por el contrario, los hacedores de política podrían realizar algunas adecuaciones en este respecto. Los resultados obtenidos a partir del razonamiento expuesto indican que es preciso hacer ajustes en la formulación curricular, en relación con la eliminación de concepciones heterogéneas en la intervención pedagógica y la inclusión de una perspectiva de género, así como el fortalecimiento de la función evaluativa; por lo que los docentes deben ser capacitados en este respecto. Por esta razón, se concluye que los tomadores de decisiones deben impulsar políticas educativas que realmente otorguen el rol protagónico que requiere la educación socioemocional dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: educación socioemocional, perspectiva de género, criterios de evaluación.

ABSTRACT

The need to study remotely because of the health contingency caused by the Covid-19, places the development of socio-emotional skills as the main topic of interest, among the figures merging to educational system. Consequently, it is important to carry out a critical hermeneutical review of the official interpretation given to socio-emotional education from two spheres: the curricular and pedagogical intervention; to indicate if the proposal offered by the Ministry of Public Education (SEP) is relevant or by the contrary, policy makers should make some adjustments in this regard. The results obtained from the exposed reasoning indicate that it is necessary to adjust the curricular formulation, in relation to the elimination of heterogeneous conceptions in the pedagogical intervention and the inclusion of a gender perspective, as well as the strengthening of the assessment function; so, teachers must be trained in this regard. For this reason, it is concluded that decision makers should promote educational policies that really grant a leading role that socio-emotional education requires within the teaching-learning process.

Keywords: socio-emotional education, gender perspective, assessment criteria.

Fecha de recepción: 19/11/2020 Fecha de aceptación: 15/12/2020

*Autor para correspondencia: cjasso7@hotmail.com /Asesor Técnico Pedagógico en Lenguaje Oral y Escrito, zona escolar 164, nivel primaria y estudiante del Doctorado en Políticas Educativas del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRETAM)

INTRODUCCIÓN

La contingencia sanitaria ocasionada por el virus Covid-19 ha revelado un secreto a voces, una realidad que siempre estuvo a la vista de todos, pero que al parecer nadie había querido enfrentar: la escuela, desde hace mucho tiempo, ha desatendido el desarrollo socioemocional de los alumnos. Y es que -- aunque mucho se habla sobre educación de calidad, en la que el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes es igualmente importante-- la verdad es que en las aulas se sigue priorizando el estudio de asignaturas de carácter académico, como lo son español y matemáticas, como resultado de la presión constante a la que son sometidos los docentes para alcanzar la media en las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales; o también por la desacertada creencia de que el dominio de estos campos es “suficiente” para que los alumnos se integren a la sociedad.

En este sentido, durante muchos años, en México se excluyó del currículo la asignatura de educación socioemocional, aun cuando desde 2011 el desarrollo personal y actitudinal de los estudiantes se viene enaltecendo en el discurso de la autoridad educativa. Fue hasta 2017 que la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017) incluyó en los Planes y Programas de estudio oficiales una propuesta para el desarrollo de competencias socioemocionales en las escuelas de educación básica a lo largo de la República Mexicana.

Sin embargo, a pesar de los intentos encaminados a que el currículo se aborde desde un enfoque transversal, sigue imperando en el sistema educativo nacional una visión enciclopedista de la escuela y de los aprendizajes (Ferrini, 1997) en la que las áreas de estudio son separadas en departamentos estancos, asignándole un horario preestablecido, tratando el conocimiento desde una perspectiva disciplinar concebida de intereses intelectuales y sociales muy antiguos, y resultando en la obstaculización del logro de los aprendizajes.

Por lo contrario, autores como Vaello (2007)

consideran que el desarrollo de las habilidades socioemocionales debe ocurrir, de manera sostenida, durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, para lo que el docente debe dominar ciertas técnicas a las que denomina como “cuñas socioemocionales”, las cuales son de corta duración, deben aplicarse de modo constante, y tienen un carácter proactivo; es decir, se enfocan más en la prevención de conflictos que en su resolución. Indudablemente, el desarrollo de competencias socioemocionales en los estudiantes es una tarea fundamental para la educación básica, pues en ellas se sustentan los dos grandes objetivos del sistema educativo: lograr que los estudiantes construyan los conocimientos y habilidades esenciales para afrontar los retos de las sociedades del conocimiento y la formación de ciudadanos ejemplares, educados en valores, que se preocupen por las necesidades de su entorno y de sus semejantes; ambos necesarios para contribuir al desarrollo social.

Por lo tanto, es innegable que la perspectiva con la que se emprende la tarea de desarrollar las competencias socioemocionales resulta fundamental para determinar el éxito o el fracaso de esta empresa. Es así, que este artículo centra su objetivo en hacer una revisión hermenéutica crítica sobre cómo concibe la autoridad educativa la educación socioemocional desde el currículo, así como los diversos enfoques sobre el que se sustentan las intervenciones pedagógicas en cuanto al desarrollo de las ya referidas competencias socioemocionales, contrastando lo propuesto por la SEP con las investigaciones de otros autores, para señalar la manera que supone un abordaje más eficaz en este respecto.

Las competencias socioemocionales y su valor educacional

La educación socioemocional es un campo de investigación relativamente nuevo. Las indagaciones en este respecto no van más allá de las últimas décadas del siglo XX, cuando se comienza a transformar la idea tradicional de que la educación debe centrarse únicamente en el desarrollo del intelecto, hacia una concepción integral en donde lo cognitivo debe comple-

mentarse con lo emocional, pues el logro académico solamente puede ser alcanzado cuando se tienen bien cimentadas competencias socioemocionales (Bisquerra, 2011; Vivas, 2003; Vaello, 2007).

De esta manera surge la concepción de una escuela conciliadora, en donde los planes y programas ejerzan la función de mediadores entre lo cognitivo y lo social con el fin de lograr el desarrollo integral del alumnado, atendiendo la enseñanza de habilidades humanas indispensables como el autoconocimiento, el autocontrol, la empatía, el saber escuchar, la resolución de conflictos, y, sobre todo, la colaboración con otros (Goleman, 1996). Pero, de entrada, antes de profundizar en este tema de estudio surgen un par de cuestiones primarias que es importante esclarecer para que, a partir de ahí, se pueda discernir sobre otros puntos un tanto más cruciales, y estas son ¿a qué se está refiriendo cuando se habla de competencias socioemocionales? y ¿por qué es importante su abordaje en los centros educativos?

Para afrontar la primera cuestión es necesario hacer hincapié en que existe una amplia literatura que aborda el tema de las competencias socioemocionales, la cual podemos remontar hasta Gardner (2001), uno de los primeros investigadores en dar cuenta que la inteligencia no es una capacidad única, general y hereditaria, y que puede ser medida inequívocamente a través de pruebas estandarizadas; por el contrario, este investigador sostiene que la cognición humana abarca una gran variedad de aptitudes universales en un sentido más amplio del que se suele considerar.

De esta manera, dentro de su teoría de las inteligencias múltiples considera lo que denomina como inteligencias personales, de la que subyacen dos categorías: la interpersonal y la intrapersonal. En primer lugar, la inteligencia interpersonal se refiere al acceso de la propia gama de afectos o emociones, dominando la capacidad de efectuar discriminaciones entre estos sentimientos, así como nombrarlos, reconocerlos y, eventualmente, utilizarlos como un modo

de comprender y orientar la conducta propia (Gardner, 2001).

En segunda instancia, el término inteligencia intrapersonal alude a la facultad de notar y establecer distinciones entre los estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones de otros individuos, pero, sobre todo, tener la habilidad de actuar con base en ese conocimiento (Gardner, 2001).

La influencia de la teoría de Gardner en el ámbito educativo se ve reflejada en el hecho de que, a raíz de estas investigaciones, se comienza a centrar la atención en la necesidad de formar al alumno más allá del sentido estrictamente académico, resultando imperioso el desarrollo de otras habilidades mayormente relacionadas con su calidad de ser humano: las competencias socioemocionales.

Desde esta perspectiva, se considera la presencia de una relación explícita entre sentimientos y pensamiento, sustentadas sobre el argumento de que existen relaciones fisiológicas entre las áreas emocionales y ejecutivas del cerebro. Esto se debe a que, en los lóbulos prefrontales del cerebro donde se gestionan los impulsos emocionales, también reside la memoria de trabajo y se construye el aprendizaje, por lo que este último se ve influenciado positiva o negativamente de acuerdo al estado de ánimo del estudiante (Lantieri y Goleman, 2009). En este sentido, el éxito académico depende de la capacidad del alumno para mantener relaciones sociales e intrapersonales positivas.

A estas habilidades que permiten identificar y dominar las emociones, comunicarse de manera eficaz y resolver los conflictos de manera no violenta, que resultan en la toma de decisiones correctas, fortalecen la empatía y generan una actitud optimista frente a los problemas, es lo que Lantieri y Goleman (2009) denominan como competencias socioemocionales. Dentro de la literatura, las diversas definiciones de competencia socioemocional no difieren mucho de lo que ya se ha expuesto. Por ejemplo, Bisquerra (2011) las concibe como el conjunto

de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes que permiten a los estudiantes comprender, expresar y regular adecuadamente los fenómenos emocionales. Como se puede observar, aunque se utilizan palabras distintas, el objetivo de ambas concepciones converge en lo fundamental que resulta una correcta gestión del ámbito emocional.

En México, la SEP (2017), entendida como la máxima autoridad del sistema educativo y la institución responsable de diseñar los planes y programas de estudio, también se aproxima a las ideas anteriores al definir, oficialmente, a las competencias socioemocionales como los conceptos, valores, actitudes y habilidades que les permiten a los alumnos comprender y manejar sus emociones y construir una identidad personal; también, atender y cuidar a los demás; ser colaborativos; establecer relaciones positivas, así como aprender a tomar decisiones responsables y afrontar situaciones retadoras de una manera constructiva y ética.

Una vez que se ha establecido lo que se entiende por competencias socioemocionales, es necesario abordar ahora la justificación del porqué se considera necesaria la inclusión de la educación socioemocional en el currículo. Al respecto, se puede comenzar ratificando que las capacidades académicas y emocionales se encuentran íntimamente relacionadas por factores neurobiológicos (Davison y Begley, 2012); entonces, el hecho de que ambas se desarrollen en igualdad de condiciones en las escuelas supone importantes contribuciones a la mejora en los diversos campos que constituyen el contexto en el que se encuentran inmersas estas instituciones educativas.

Es así, que se puede conjeturar que la educación socioemocional adquiere una función desarrolladora, primeramente, en el campo educativo, en relación con los fines de la educación, los procesos de aprendizaje y el logro académico; pero, también, se extiende hacia lo social y lo personal, abarcando la salud física y mental; asuntos que deben fortalecerse proporcionalmente a los avances científicos que se van dan-

do en este respecto y a la masificación acelerada que tienen las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), por lo determinante que resultan para gestionar positivamente el impacto que pudieran tener estos fenómenos.

Para profundizar en este análisis, en primer lugar, cabe hacer notar que la educación, en el plano internacional, ha dejado de concebirse como el medio a través del cual ocurre un proceso exclusivamente de alfabetización, para demandar la inclusión del principio de calidad, el cual exige ocuparse de un desarrollo más profundo e integral de los individuos (Bellei, 2013).

Lo anterior puede relacionarse con la aparición de tratados internacionales como la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI, de donde surge la propuesta de cambiar el paradigma educativo tradicional para dar paso a un nuevo sistema educacional que se sustente en cuatro pilares básicos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos (Delors, 1996). Desde este punto de vista, para dar un valor equitativo a cada uno de estos pilares, necesariamente deben diseñarse currículos que se ocupen del estudio de asignaturas académicas, pero también que favorezcan el desarrollo de competencias socioemocionales.

Y es que, la evidencia demuestra que, en países en desarrollo, como es el caso de México, el logro educativo se encuentra lejos de ser alcanzado. Esta aserción se deriva de los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas que se aplican a nivel nacional e internacional, pero también de otros factores como lo son los niveles de abandono escolar y rezago educativo, el índice elevado de embarazos no deseados en adolescentes y el acoso escolar, los cuales pueden aludirse a la influencia de emociones perturbadoras como la apatía, la agresión, la depresión, entre otras; y que pueden ser atendidas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje para gestionar su transformación a través de la educación socioemocional (Lantieri y Goleman, 2009).

Por otro lado, es importante también reconocer que fenómenos como la globalización y la acelerada revolución digital han generado una transformación en la conectividad y las relaciones interpersonales, dando origen a lo que se conoce como sociedades del conocimiento, resultando en la aparición de nuevos retos que demandan a los individuos contar con una amplia variedad de competencias esenciales para afrontarlos, urgiendo la necesidad de mantenerse en constante capacitación so pena de quedarse relegados en la carrera hacia el progreso, elevando, así, los niveles de estrés y generando una gran vulnerabilidad emocional en los ciudadanos (Vivas, 2003), indudablemente, esto tiene repercusiones en el ámbito personal que pueden derivar en problemas de salud física y mental. Actualmente, con la situación de contingencia sanitaria que se vive, la mayoría de la población fue confinada en sus hogares como una medida para evitar la propagación del virus, lo que repercute directamente en el desarrollo de las relaciones interpersonales, pues se tuvo que adoptar la modalidad de trabajo en línea y educación a distancia suspendiendo toda interacción presencial con amigos y colegas.

A raíz de esto, se han recuperado muchas experiencias que dan cuenta de que este aislamiento forzado afecta la vida emocional de los individuos. Asimismo, el diálogo sobre las dificultades que presentan los estudiantes para regular su propio aprendizaje es una constante en las reuniones académicas que mantienen los maestros con regularidad.

Es así, que en una sociedad que presenta nuevos retos y donde se ha redefinido el criterio de éxito, es innegable que el sistema educativo debe asumir la responsabilidad de la formación de un nuevo tipo de ciudadano, que además de estar preparado en el ámbito intelectual y domine una amplia variedad de habilidades técnicas, cuente con lo que Goleman (1998) sostiene como factor determinante de logro: la inteligencia emocional.

En suma, se puede concluir que la educación socioemocional debe dirigirse al desarrollo de la capacidad para comprender las emociones, para expresarlas de una manera productiva y para escuchar empáticamente a los demás; debe concebirse como una práctica continuada, presente durante todo el ciclo vital; y requiere de la acción conjunta y cooperativa de todos los actores que integran la estructura educativa (Steiner y Perry, 1997; Vivas, 2003, Bisquerra, 2011).

Para cerrar esta sección, es importante mencionar que oficialmente, en México, la educación socioemocional se entiende como aquella que busca que los estudiantes desarrollen y pongan en práctica herramientas fundamentales para forjar una sensación de bienestar consigo mismos y con los demás, mediante experiencias, prácticas y rutinas asociadas a las actividades escolares; que comprendan y aprendan a lidiar de forma satisfactoria con los estados emocionales impulsivos o aflictivos, y que consigan que su vida emocional y sus relaciones interpersonales sean una fuente de motivación y aprendizaje para alcanzar sus metas individuales y constructivas en la vida (SEP, 2017).

En este sentido, se proponen 5 dimensiones que conjuntamente servirán de guía tanto del enfoque didáctico como de las interacciones educativas, estas son: autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración. (SEP, 2017). Ahora bien, sería conveniente señalar cuál es el enfoque más pertinente desde el cual dirigir la intervención pedagógica para cumplir con este propósito, idea central sobre la que gira la disertación del siguiente apartado.

Una revisión hermenéutica crítica de la interpretación oficial de la educación socioemocional.

Desde hace varios años, el desarrollo integral de los individuos, entendido como aquel en el que converge lo intelectual, lo físico y lo emocional, es el pilar sobre el que, en teoría, se sustentan las prácticas pedagógicas modernas.

No obstante, la necesidad de estudiar desde casa, a consecuencia de la contingencia sanitaria que se vive actualmente, ha evidenciado que los alumnos son incapaces de ejecutar mecanismos internos de autorregulación, de empatía y de superación de adversidades.

Por lo tanto, resulta necesario cuestionar las causas que dan origen a esta situación, es decir, por qué la educación emocional no ha logrado trascender más allá del currículo escolar para influir de manera positiva en los distintos campos que componen la comunidad educativa.

Al respecto, se puede llegar a conjeturar que la educación formal está fallando en preparar a los estudiantes para la vida real, en el sentido de que pierde de vista el objetivo principal de esta: amar y ser feliz (Piron, 2016). Esta sentencia está cierta como poco ortodoxa. Y es que, difícilmente, en los pasillos de las escuelas, o en las altas esferas políticas donde se razonan las reformas en materia educativa, se pueden escuchar discusiones que giren en torno a la búsqueda de la felicidad.

Todavía, en este siglo XXI, los temas de interés sobre el logro educativo siguen siendo determinados por los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas, favoreciendo la perpetuidad del academicismo en las aulas, con lo que, paradójicamente, no se consigue la excelencia académica (Vaello, 2007). Fue necesario el arribo de una pandemia para sacudir estas ideas tan arraigadas y reafirmar lo que desde hace algunas décadas se viene planteando: que la educación socioemocional es igual o incluso más importante que el desarrollo de habilidades intelectuales.

Sin embargo, es importante tener una visión clara acerca del enfoque que debe guiar la intervención pedagógica en la educación socioemocional. Para esto, en primera instancia es importante distinguir entre lo que Bisquerra (2001) denomina como educación afectiva y educación del afecto. Históricamente, se ha entendido como educación afectiva al hecho de que el docente intervenga de manera afectuosa durante

el proceso de enseñanza-aprendizaje. En cambio, lo que se pretende es modificar esta percepción y dejar en claro que el objetivo es educar el afecto, es decir, regular las emociones a través de la impartición de conocimientos teóricos y prácticos.

En segundo lugar, es necesario mencionar que el estudio de las emociones es un campo estrechamente relacionado con áreas como la psicología y las ciencias de la salud, por lo que la SEP (2017) enfatiza que el enfoque desde el que se debe abordar la educación socioemocional debe ser exclusivamente pedagógico. Es decir, el propósito que se persigue es proporcionar a los estudiantes y a los docentes las herramientas necesarias para fortalecer, desde lo socioemocional, el ámbito instruccional y las interacciones que ocurren cotidianamente en el aula, con la finalidad de favorecer el aprendizaje y la convivencia escolar.

De lo anterior, surgen un par de interrogantes que sirven para guiar la disertación que se expone en este apartado. En primer lugar, ¿cuál es el papel que tiene la educación socioemocional dentro del currículo y cómo se entiende esto? Y, después, desde esta perspectiva curricular ¿cuál es la intervención pedagógica que se propone y si esta favorece el desarrollo de competencias socioemocionales?

Para iniciar con la primera cuestión, es importante tener en cuenta lo que señala Miranda (2006) acerca de la necesidad de hacer un análisis crítico de las políticas educativas, pues si bien son presentadas como una solución a las necesidades generales de la sociedad, suelen tener un fondo oculto donde subyacen intereses del Estado por imponer una voluntad legítima.

Desde este enfoque, se plantea que el currículo desempeña la función de ser el sostén del conocimiento oficial, es decir, de aquel que es construido por el Estado, pues es este quien selecciona los fundamentos pedagógicos, la orientación de los contenidos de formación sociocultural y moral, y los mecanismos de control ideológico

que posteriormente son distribuidos a las escuelas (Barstein, 1997, citado en Miranda, 2006). Por consiguiente, el análisis del currículo debe superar la simple lectura de lo que se establece en los planes y programas, para centrarse, en cambio, en la búsqueda de aquellas intenciones que no se encuentran explicitadas pero que se pueden deducir a partir de lo que está manifiesto. En este sentido, el hecho de que hasta el año 2017 la educación socioemocional estuviera completamente ausente del currículo, ya dice mucho por sí mismo acerca de lo que resulta prioritario para el sistema educativo.

Por ejemplo, en esta reforma la autoridad educativa encumbra a la educación socioemocional reconociendo lo fundamental que resulta para que los estudiantes alcancen sus metas, construyan relaciones sanas entre ellos, su familia y la comunidad, y mejoren su rendimiento académico; además de prevenir situaciones de riesgo y estar asociada al éxito profesional. Sin embargo, al momento de establecer los periodos lectivos semanales, la SEP únicamente destina treinta minutos de trabajo para educación preescolar y primaria, y una hora en secundaria. Al respecto, Vaello (2007) sostiene que con frecuencia el desarrollo de competencias socioemocionales suele elogiarse en el aspecto teórico y, sin embargo, posteriormente son relegadas a un papel secundario en la práctica.

Por este motivo, es necesario cuestionar la configuración del currículo escolar, pues al contar con una gran cantidad de contenidos fundamentalmente académicos y orientados al conocimiento científico-técnico, deja pocos espacios para la consideración y el desarrollo de contenidos más relacionados con el conocimiento de principios de carácter afectivo-motivacional que puedan contribuir a la comprensión y control de los estados emocionales (Espejo, 1999). Por otra parte, la SEP (2017) afirma que gracias a los avances en el campo de la neurociencia se puede comprobar que las emociones influyen en el aprendizaje, por lo que puede suponerse que la inclusión de la educación socioemocional se justifica en los estudios de

sarrollados en esta área del conocimiento. Por este motivo, resulta inesperado que la autoridad educativa plantee en su discurso que las emociones que experimentan los estudiantes al transitar por diferentes etapas de la vida durante su travesía por la educación básica son, de alguna manera, homogéneas para todos ellos, cuando la neurociencia ha demostrado que las suposiciones universales en este respecto tienen poca validez (Davison y Begley, 2012).

Dicho con otras palabras, la SEP (2017) considera que todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria poseen las mismas características, reaccionan de manera similar ante los mismos estímulos, y tienen las mismas necesidades, en referencia al desarrollo de competencias socioemocionales. Es así que, en consecuencia, ha diseñado fichas en donde se sugieren actividades generalizadas que favorecen el alcance del equilibrio emocional

Por el contrario, Davison y Begley (2012) sostienen que no existe tal cosa como el cerebro universal. En sus estudios, ambos investigadores demuestran que los patrones de actividad cerebral son distintos en todos los sujetos y, por lo tanto, responden de manera extraordinariamente diferente ante un mismo acontecimiento. Desde esta perspectiva, para que la intervención pedagógica sea eficaz, el profesorado debe ser capaz de identificar los rasgos y estados emocionales que definen a cada uno de los estudiantes individualmente.

Algo que llama aún más la atención, es el enfoque con que se aborda la educación socioemocional en el nivel de secundaria, pues si bien la SEP (2017) señala que la adolescencia es una etapa en donde ocurren grandes cambios corporales, cerebrales y actitudinales, sostiene que estos surgen por la transformación que ocurre en el cerebro adolescente, y no tanto por la influencia de cuestiones hormonales. Esta tesis se contrapone a los estudios realizados por Brizendine (2010), pues de alguna manera resta importancia a los enormes efectos neurológicos que producen los cambios químicos ocasionados por las hormonas sexuales. En

cambio, la científica estadounidense sostiene que el poder de la influencia hormonal es tan significativo que es capaz de construir diferentes realidades según el sexo del estudiante.

Entonces, resulta necesario hacer una reflexión para determinar por qué si la adolescencia es una etapa en donde la mujer, a consecuencia de su desarrollo biológico, experimenta con mayor intensidad los efectos cerebrales, y por consiguiente emocionales, de esta influencia de las hormonas sexuales; no se contempla en la educación socioemocional una perspectiva de género.

Y es que, si lo que se intenta es educar las emociones conviene conocer cuáles de estas son más propensas a ser desarrolladas por los estudiantes para, en consecuencia, realizar una intervención pedagógica proactiva en este tema. Es decir, una perspectiva de género hace posible saber, por ejemplo, que el cerebro de las mujeres refleja cambios significativos los días que menstrua, lo que pueden llegar alterar considerablemente su desempeño académico y afectivo; o, también, que la menstruación es considerada como desencadenante de la depresión (Brizendine, 2010). De igual manera, podría suponer un entendimiento del por qué los hombres son más propensos a la agresión física, además de que les cuesta mayor trabajo comunicar sus emociones (Op cit).

En suma, que la educación socioemocional cuente desde su formulación curricular con una perspectiva de género, supone un apoyo al profesorado para el mejoramiento de su intervención pedagógica, pues, de esta manera, se reconoce que los cerebros femenino y masculino procesan de diferentes maneras los estímulos de ver, oír, sentir y juzgar lo que otros están sintiendo (Brizedine, 2010), facilitando la búsqueda de técnicas que favorezcan el desarrollo de competencias interpersonales e intrapersonales en los alumnos.

De esta manera, queda asentado, entonces, que en el ámbito curricular existen varios temas

en los que la autoridad educativa debe ahondar en sus reflexiones, si en realidad se pretende lograr el desarrollo de competencias socioemocionales en los estudiantes. Ahora, es necesario analizar la manera en que debe orientarse la intervención pedagógica del profesorado en aras de conseguir este objetivo.

Según las indicaciones oficiales, el docente, en el abordaje de la educación socioemocional, debe asumir un rol de facilitador del aprendizaje, favoreciéndose del diálogo, el respeto y la empatía para desempeñar su trabajo. Asimismo, enfatiza la necesidad de ejercer la transversalidad de esta disciplina, para que pueda ser trabajada más allá del tiempo establecido en el plan curricular, del que se habló con anterioridad (SEP, 2017).

En consecuencia, la SEP (2017) indica que es responsabilidad del maestro favorecer un ambiente positivo de aprendizaje, en el que el ejercicio de las habilidades de la educación socioemocional debe estar íntimamente ligado al trabajo que se realiza en las diferentes asignaturas y en diferentes momentos. Para esto, establece algunas cualidades y actitudes que deben ser inherentes a aquellas figuras educativas en quienes recae la responsabilidad de impartir la asignatura de educación socioemocional.

De lo anterior, surgen varios asuntos que son oportunos traer a discusión. En primer lugar, como sostiene Ferrini (1997), un enfoque transversal del currículo difiere necesariamente del longitudinal o disciplinar. En este sentido, la puesta en práctica de esta visión curricular supone un reto enorme para el docente por el hecho de que se sigue manteniendo una posición enciclopedista que tiende a separar el conocimiento en campos temáticos aislados.

Esta dificultad se extiende en secundaria, donde cada asignatura es impartida por distintos maestros que, en general, suelen ocuparse únicamente de su área de estudio.

En segunda instancia, es necesario tomar en

cuenta la innegable sentencia de que los cambios no ocurren por decreto. Es decir, es ilógico suponer que solamente porque en los planes y programas oficiales se establece el perfil que debe tener un maestro para considerarse apto en el abordaje de la educación socioemocional, el profesorado adoptará este como propio, así, sin más. Por consiguiente, es pertinente cuestionar por qué si la autoridad educativa considera que el desarrollo de competencias socioemocionales resulta determinante para la consecución de tantas bondades para el presente y futuro de los estudiantes, ha eludido extender una capacitación oficial que certifique a todos los docentes como aptos para desempeñar tan importante consigna.

Lo anterior puede remontarse hasta la formación inicial del profesorado, pues no es hasta la reforma de 2018 para las escuelas Normales que se incluyen en el plan de estudios asignaturas encaminadas a la preparación de los futuros docentes en materia de educación socioemocional (DOF, 2018). Esto puede asociarse a lo expuesto por Vivas (2003), cuando menciona que se espera que los maestros sean razonables y justos; que regulen sus propios sentimientos y conductas; y que sean capaces de enfrentar situaciones intra y extraescolares que afectan la vida de sus alumnos, sin siquiera haber sido formados para atender estos problemas. Y es que, si se hace un análisis profundo de esta situación, aun considerando que la última generación que se graduó de la escuela Normal, con toda la incertidumbre que generó la educación a distancia ocasionada por la contingencia sanitaria, se encuentra capacitada para el desarrollo de competencias socioemocionales, y suponiendo que todos los docentes se jubilan en el mínimo de años de servicio requisitados, que son treinta, se estaría hablando de una relación de 1/30 entre las generaciones de docentes que se encuentran en servicio activo que son aptos en este respecto.

Tomando en cuenta que muchos docentes no se retiran en el tiempo anteriormente establecido y que probablemente esta nueva generación de profesores presente algunas áreas de

oportunidad en este tema debido al escenario extraordinario que se vive, la situación refleja una necesidad de intervención inmediata por parte de la autoridad educativa. Siguiendo este orden de ideas, es preciso enfatizar que las habilidades socioemocionales son entrenables/educables; no obstante, para conseguir este propósito es importante sostener una práctica continuada, que se caracterice por un tratamiento sistematizado y planificado que no dependa de voluntarismos o ensayos al azar (Vaello, 2007; Bisquerra, 2011).

Por lo tanto, resulta indispensable que el profesorado reciba una formación que le garantice poder educar desde esta perspectiva (Bisquerra, 2011).

Por último, y en relación con lo que se ha expuesto anteriormente, si bien es cierto que en preescolar y primaria la responsabilidad de impartir educación socioemocional recae necesariamente en la educadora o en el maestro de grupo, respectivamente, llama la atención el hecho de que no existe ningún tipo de criterio, relacionado con el perfil requerido, para seleccionar el docente que desempeñará la función de tutor en el nivel de secundarias.

Al respecto, la SEP (2017) sugiere que el factor con mayor influencia en la selección del tutor está relacionado con la gestión administrativa de cada centro educativo, pues establece que esta depende de las características de la escuela y de la plantilla docente, en relación con la cantidad de grupos; así como el tipo de contratación y la cantidad de horas disponibles entre los maestros.

Siendo que, como ya se ha mencionado anteriormente, en la etapa de la adolescencia ocurren importantes cambios que afectan el estado cognitivo y emocional del alumnado, resulta preocupante que este tipo de criterios de selección puedan incurrir en prácticas no deseables, donde los docentes sean elegidos para tan importante labor únicamente por la necesidad de justificar horas laborales.

De igual manera, otro tema que se está pasando por alto en la selección de los responsables de ofrecer educación socioemocional, es el manejo que tienen los docentes sobre sus propias competencias socioemocionales. En este sentido, es preciso que los profesionales de la enseñanza tengan conciencia de sus propias emociones, así como la capacidad de controlarlas; sean capaces de motivarse a sí mismos, empatizar con sus alumnos, padres y colegas, y tener habilidades sociales para crear y mantener relaciones, así como para reconocer el conflicto y saber solucionarlo (Gallego, Alonso, Cruz y Lizama, 1999, citados en Vivas, 2003).

Por otra parte, es importante considerar lo que señala Grenberg (2000) acerca de que si se pretende desarrollar competencias socioemocionales es necesario que en las escuelas se produzcan entornos emocionales que ayuden a los alumnos a desenvolverse emocionalmente del mismo modo que se han creado entornos físicos que fomentan el desarrollo corporal. En este respecto, es importante subrayar que a nivel internacional la Organización Mundial de la Salud (OMS), en colaboración con los sistemas educativos, han impulsado un plan para fortalecer la actividad física que transforma la práctica educativa habitual (SEP, 2018).

En México, una de las acciones que se tomaron en consideración para conseguir el objetivo planteado por la OMS es la implementación de la estrategia conocida como pausas activas. Esto “consiste en realizar pequeños descansos con actividades en movimiento durante la jornada escolar que sirven para recuperar energía, mejorar el desempeño y hora de clase dirigido por el maestro frente a grupo” (SEP, 2018, p.54).

Por consiguiente, si la SEP (2018) incorpora estas estrategias porque reconoce la influencia positiva que tiene la actividad física en el aprendizaje académico, se puede conjeturar que la inclusión de momentos de reflexión intrapersonal también supone un fortalecimiento del ámbito cognitivo de los estudiantes.

Estas actividades, que podrían llevar el nom-

bre de pausas reflexivas, son respaldadas por el estudio realizado por Armstrong (2006) sobre la aplicación de la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner en las aulas. Este investigador considera que, durante las clases, los alumnos “deben disponer de paréntesis frecuentes para la introspección o pensamiento profundo” (Op cit, p.91), pues sostiene que la incorporación de este tipo de actividades de corta duración a la intervención pedagógica supone un refrescante cambio de ritmo que ayuda a los estudiantes a permanecer atentos para la siguiente actividad.

Esto conduce hacia otro punto de debate. Y es que, aunque la SEP (2017) señale en los planes y programas que el docente debe conservar un rol de facilitador del aprendizaje, lo que en realidad pretende es que sea solamente un desarrollador de las fichas que ha propuesto, o al menos esa es la impresión que deja al no brindarle al profesorado ningún otro recurso para fortalecer el aspecto técnico metodológico de su práctica en el campo de la educación socioemocional.

Este tipo de prácticas son severamente criticadas por Goleman (1998) quien, en oposición a este tratamiento heterogéneo, sostiene que es más relevante que cada estudiante elabore su plan individualizado de aprendizaje, en lo correspondiente a competencias socioemocionales. Desde esta perspectiva, se encumbra la figura del profesor-entrenador sobre la de aquel que únicamente portea el conocimiento. Dicho con otras palabras, se considera de más eficaz centrarse en una cultura de soluciones, donde el desarrollo de competencias socioemocionales favorezca una visión proactiva del proceso de enseñanza-aprendizaje, que además de disminuir los efectos de emociones negativas, simultáneamente se facilite la construcción autónoma del aprendizaje (Vaello, 2007).

En este enfoque, la idea central sugiere que la tarea educativa se despliegue desde una visión global y coherente, en la que el profesor realice una correcta gestión de la clase, creando en los alumnos una disposición favorable hacia

la actividad escolar. Para esto, debe enfocar su planificación, no solo en los contenidos académicos, sino también en las variables socioemocionales que pueden presentarse, incluyendo estrategias eficaces, sencillas, formativas y fáciles de aplicar para su atención (Vaello, 2007).

Asimismo, Bisquerra (2011) coincide en que la práctica de la educación socioemocional se debe realizar mediante metodologías activas, vivenciales y participativas, centrando la atención principalmente en la historia del estudiante, respecto a su entorno y sus necesidades. Además, sugiere que en el ámbito emocional se suele aprender de lo que se observa hacer a las personas que funcionan como modelos de referencia, por lo que propone como metodología de intervención la inclusión de estrategias de modelado.

Al respecto, se rescata lo que postula Vivas (2003) acerca de las investigaciones de Martin y Brock, quienes afirman que los alumnos que tienen profesores inteligentes, desde el punto de vista emocional, disfrutan asistiendo a la escuela, aprenden sin pasar miedo alguno y van edificando una sana autoestima; pero, sobre todo, la postura humana del profesor trasciende a ellos. Por último, resulta ineludible destacar que, por su enorme carácter subjetivo, las habilidades socioemocionales son de las competencias más difíciles de adquirir. Por este motivo, uno de los factores que resulta determinante para el éxito en su desarrollo tiene que ver con la evaluación que se hace de este proceso (Bisquerra, 2011).

Al respecto, la SEP (2017) sugiere que en educación socioemocional se realice una evaluación cualitativa y formativa, argumentando que, al estar centrada en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, supone la oportunidad de ofrecer realimentación pertinente, reformular estrategias de enseñanza y aprendizaje y explorar formas más creativas de intervención. Para esto, propone el uso de técnicas e instrumentos pertinentes para este fin, como la guía de observación, la escala de valoración o los portafolios de evidencias, por ejemplo. Por lo contrario, Bisquerra (2011) sostiene que, al evaluar el desarrollo de las habilidades so-

cioemocionales, el autoinforme del profesor generalmente no es suficiente, pues no existe consenso al definir las condiciones mínimas necesarias para poder afirmar que se está cumpliendo, o no, con esta tarea. Además, resulta ineludible la posibilidad de distorsión de la realidad que surge de basarse en valoraciones subjetivas (Bisquerra, Martínez, Obiols, Pérez, 2006).

Una opción eficiente para sortear esta situación es que dicho autoinforme se complemente con las opiniones de otras personas que conocen al estudiante. De esta manera, Bisquerra, Martínez, Obiols y Pérez (2006) plantean una estrategia denominada Evaluación de 360° con la que están obteniendo resultados satisfactorios en la medición de competencias socioemocionales.

La Evaluación de 360° es una técnica que consiste en obtener una visión estereoscópica del fenómeno a partir de las opiniones de diversas personas. Para esto, se propone un mínimo de siete personas que se encargan de evaluar a cada alumno: tres profesores, tres alumnos y la autoevaluación que cada alumno hace de sí mismo. Si bien es una técnica compleja de aplicar, probablemente sea una de las más apropiadas para la evaluación en educación socioemocional (Bisquerra, Martínez, Obiols, Pérez, 2006).

Al respecto, Delgado (2016) también encuentra resultados positivos al evaluar el desarrollo de competencias socioemocionales, al combinar la autopercepción del alumno con evaluaciones externas realizadas por uno de sus profesores. Esta investigadora desarrolló un estudio con 8 estudiantes universitarios en el estado de Veracruz, México, en el que demuestra que este tipo de evaluaciones mixtas elevan la eficacia en la medición de la inteligencia emocional. A manera de cierre, se considera oportuno hacer una crítica al hecho de que la evaluación de la educación socioemocional, como se señala en el Art. 8° del Acuerdo 12/03/19 (DOF, 2019), no se incluye en la boleta de calificaciones para la educación básica. Asimismo, en el Art. 10° se menciona que estos resul-

tados únicamente serán comentados a los padres y alumnos de manera oral y escrita cuando se considere pertinente, pero sin utilizar alguna escala numérica; además, esta evaluación no es tomada en cuenta como factor de acreditación.

Con esto se abre un espacio de reflexión importante, pues mientras que asignaturas de carácter académico como español y matemáticas si resultan determinantes al momento de acreditar a un alumno para ascender de grado o nivel, la educación socioemocional es relegada a simples comentarios, aun cuando se ha expuesto su relevancia para fortalecer el logro de los aprendizajes en los alumnos. Es importante, entonces, que la SEP reconozca el valor de esta, no solo elogiándola en lo teórico, sino concediéndole el rol protagónico que requiere para conseguir los objetivos de logro que se persiguen en el ámbito educativo.

CONCLUSIONES

El desarrollo de habilidades socioemocionales es sustancial, tanto para lograr la construcción de conocimientos, como para la formación de buenos ciudadanos, ambos objetivos fundamentales del sistema educativo. Por lo tanto, es importante que esta reciente preocupación que surge en torno a la necesidad de que las escuelas brinden educación socioemocional no se convierta en un tema pasajero; sino que más bien esta situación derivada de la contingencia de salud mundial sirva de punto de partida a los tomadores de decisiones para encaminar políticas educativas que realmente atiendan las necesidades de los estudiantes para desarrollar competencias socioemocionales.

En este sentido, un buen comienzo puede ser el impulso de programas de formación docente que ofrezcan al profesorado un fortalecimiento de sus conocimientos teóricos y aspectos técnico-metodológicos que impacten positivamente su intervención pedagógica al momento de abordar la educación socioemocional en las aulas y, al mismo tiempo, que le ofrezcan instrumentos efectivos para medir el avance que el alumno va teniendo en el desarrollo de sus

emociones. Por otro lado, resulta necesario que los hacedores de política reflexionen sobre el enfoque curricular que proponen para la educación socioemocional, en el sentido de que es importante considerar una perspectiva de género, así como un tratamiento individualizado de los alumnos, considerando su historia, su contexto y sus necesidades.

De igual manera, es preciso que la valoración de los avances en el desarrollo de las competencias socioemocionales se considere con la misma importancia que se otorga a otras asignaturas de carácter académico como español y matemáticas. La educación socioemocional influye en el desarrollo cognitivo, por lo que no debe ser relegada a un plano secundario en el proceso de enseñanza-aprendizaje

REFERENCIAS

- Bisquerra, R. (2003) *Educación Emocional y Competencias Básicas para la Vida*. Recuperado de <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>
- Bisquerra, R., Martínez, F., Obiols, M., Pérez, N. (2006). *Evaluación de 360º: una aplicación a la educación emocional*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2833/283321886010.pdf>
- Bisquerra, R. (2011). *Educación Emocional. Propuestas para educadores y familias*. Recuperado de <http://otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2019/04/Educaci%C3%B3n-Emocional-Propuestas-para-educadores-y-familias-Rafael-Bisquerra-Alzina-2.pdf>
- Brizendine, L. (2010). *El cerebro femenino*. Barcelona: Pérez Galdós Editor
- Davison, R., Beagley, S. (2012) *El perfil emocional de tu cerebro*. Recuperado <https://gualleguaychu.gov.ar/apps/dashboard/ftp/biblioteca/60/60.pdf>
- Delgado, Y. (2017). *Evaluación de la Inteligencia Emocional en la Educación Universitaria: un enfoque práctico*. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/277658551.pdf>
- Delors, J. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro*. Recuperado de <http://innovacioneducativa.uaem.mx:8080/innovacioneducativa/web/Do->

cumentos/educacion_tesoro.pdf

DOF (2018) *ACUERDO número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio para las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican*. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018

DOF (2019). *ACUERDO número 11/03/19 por el que se establecen las normas generales para la evaluación del aprendizaje, acreditación, promoción, regularización y certificación de los educandos de la educación básica*. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5555921&fecha=29/03/2019

Espejo, B. (1999). Hacia un modelo de educación integral: el aprendizaje emocional en la práctica educativa. *Revista de Ciencias de la Educación*, 180, 521-535. Recuperado de https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/33409/1999_CienciasEducacion%20180_7_Espejo.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ferrini, R. (julio-diciembre, 1997). *La Transversalidad del Currículum*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/998/99826037002.pdf>

Garner, H. (2001). *Estructuras de la mente. La Teoría de las Inteligencias Múltiples*. Colombia. Fondo de Cultura Económica Ltda.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Recuperado de <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Inteligencia%20Emocional%20Daniel%20Goleman.pdf>

Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Recuperado de https://training.crecimiento.ws/wp-content/uploads/2017/09/EBOOK_Daniel_Goleman_-_La_Practica_De_La_Inteligencia_Emocional.pdf

Greenberg, L. (2000). *Emociones: una guía interna*. Recuperado de <https://www.edesclee.com/img/cms/pdfs/9788433015112.pdf>

Lantieri, L., Goleman, D. (2009). *Inteligencia Emocional Infantil. Ejercicios para cultivar la fortaleza interior de niños y jóvenes*. Recuperado de https://www.murciaeduca.es/cpjaracarrillo/sitio/upload/Inteligencia_Emocional_Infantil_y_Juvenil_Daniel_Goleman.pdf

Miranda, G. (2006). Hacia una visión hermenéutica crítica de la política educativa. *Revista de Ciencias Sociales* (Cr), I-II(111-112),101-117. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153/15311209>

SEP (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y Programas de estudio para la Educación Básica*. Recuperado de https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf

SEP (2019). *Hacia una Nueva Escuela Mexicana. TALLER DE CAPACITACIÓN*. Recuperado de <https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201908/201908-RSC-m93QN-nsBgD-NEM020819.pdf>

Steiner, V. y Perry, R. (1998). *La educación emocional*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.

TEDx Talks. (23 de febrero, 2016). *Break the wall with meaningful education | Shai Piron | TEDxTelAvidUniversity*. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=PqliCQaQQzc>

Vaello, J. (2007). *Cómo dar clases a los que no quieren*. Recuperado de https://www.academia.edu/36611637/Joan_Vaello_Orts_C%C3%B3mo_dar_clase_a_los_que_no_quieren

Vivas, M. (2003). *La Educación Socioemocional: conceptos claves*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/410/41040202.pdf>