

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS



**FORMACIÓN CONTINUA DOCENTE PARA LA PROMOCIÓN DE
HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES DESDE LA PLANEACIÓN
DEL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN INGENIERÍA**

**TRABAJO TERMINAL
PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN EDUCACIÓN**

**PRESENTA
MELISSA ZUNO BOLAÑOS**

**DRA. ERIKA PAOLA REYES PIÑUELAS
DIRECTORA DE TRABAJO TERMINAL**

**ISRAEL MORENO SALTO
CO-DIRECTOR DE TRABAJO TERMINAL**

Mexicali, B.C. 02 de junio de 2023

Constancia de aprobación

Dedicatoria

A mi familia, por ser una red de apoyo y motivación que me impulsa para el logro de mis objetivos mediante actos de servicio, amor y comprensión. En especial a mis padres que son mi principal ejemplo de lucha, trabajo dedicación y esfuerzo.

A Juan Antonio, quien desde el 2013 ha sido una pieza fundamental en mi trayecto académico y ahora profesional, al ser la persona que más me comprende, apoya y anima a realizar mis actividades con pasión, entrega y excelencia. Desde entonces mi cómplice y colega incondicional.

A Bruno.

Agradecimientos

A Erika e Israel, por su paciencia, dedicación y entrega para llevar a cabo este proyecto con la rigurosidad que merece. Me considero afortunada por aprender de personas que admiro por su calidad humana, académica y profesional, ya que contagian de su pasión excelencia por la academia. Por su motivación constante e interés por mi formación. Sin duda son un ejemplo de la profesionista que quiero llegar a ser.

A Antonio, Daniela y Teresa, quienes fueron el lazo principal para llevar a cabo el proyecto en la Facultad de Ciencias de la Ingeniería y Tecnología, por su amabilidad, comprensión e interés por la formación de su planta académica. A los docentes participantes en las diferentes fases del proyecto, en especial a Emilio, Alberto, Adriana, Miguel, Emigdia, Alma, Rodrigo, Claudia, Marina, Leticia, Paulina, Maricruz y Samantha, con quienes tuve la oportunidad de interactuar y aprender durante el taller, por su disposición, colaboración y palabras de ánimo. Este proyecto y lo que surja del mismo es para ustedes.

A Antelmo y Yessica, por su tiempo y dedicación para la mejora de esta propuesta. Por ser académicos que admiro desde sus ámbitos de intervención, por su trabajo en la universidad y su excelencia en los proyectos que llevan a cabo. Desde que inicié el proyecto esperé que formaran parte de él y se volvió una realidad.

A los docentes que me formaron durante el posgrado. De cada académico aprendí y desaprendí mis teorías implícitas sobre la educación y cada uno desde sus ámbitos, ha contribuido a mi mejora como profesionista. Ingresé con el

objetivo de mejorar en lo académico, sin embargo, gracias a su labor y ejemplo me volví a encontrar con la pasión y vocación por trabajar en beneficio de los alumnos, la comunidad y la UABC. Al ver todo lo que hacen, cuando sentía que ya no podía me llegué a inspirar en su ejemplo y pensar, *si ellos pueden con todas sus actividades, yo también puedo y hacerlo bien*. Por ellos quiero llegar a diseñar proyectos que les permitan mejorar en su bienestar y eficacia, un acercamiento es este trabajo. En especial a Fausto, Eduardo, Juan Carlos, Pedro, Alma, Luis Fernando, Araceli y Claudia por ser un ejemplo de pasión por sus áreas y la práctica docente.

A Yareli, en quien encontré a una gran persona para compartir crisis, ideas, risas, comidas y todo lo que surja. Por ser una mujer que admiro en muchas áreas como mamá, profesionista y amiga, por sus ganas de superarse y mantenerse fiel a quien es a pesar de los retos que se le presenten.

Resumen

El objetivo de este proyecto de intervención es promover habilidades socioemocionales en estudiantes de ingeniería, desde el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se llevó a cabo un estudio de caso en la Facultad de Ciencias de la Ingeniería y Tecnología, con base en el método de investigación-acción de cuatro fases: diagnóstico, diseño, intervención y evaluación. Se aplicó un cuestionario a 51 docentes de ingeniería y entrevistas a profundidad con ocho coordinadores de carrera. Se reporta una brecha entre las habilidades requeridas por el sector laboral y la formación universitaria; falta de claridad sobre la relevancia de las habilidades socioemocionales en ingeniería; y docentes manifiestan necesidades formativas para integrar con eficacia estas habilidades en el currículo. Se justifica el diseño de un taller de formación continua para promover habilidades socioemocionales en estudiantes de ingeniería desde la planeación del proceso de enseñanza y aprendizaje, que fue implementado con 13 docentes en modalidad a distancia. La evaluación de la intervención refleja logros respecto a reflexionar sobre la relevancia de las habilidades socioemocionales en la disciplina; distinguir estrategias para su promoción; y diseñar un plan de clase que integre la promoción de saberes disciplinares y socioemocionales.

Tabla de contenido

| | |
|--|------|
| Constancia de aprobación | iii |
| Dedicatoria | iv |
| Agradecimientos | v |
| Resumen..... | vii |
| Lista de tablas | xi |
| Lista de figuras..... | xiii |
| Tabla de acrónimos..... | xiv |
| Introducción..... | 1 |
| Capítulo I. Objeto de estudio..... | 4 |
| 1.1 Antecedentes. Estado del arte | 4 |
| 1.1.1 Estudios empíricos sobre los ámbitos en los que son relevantes las habilidades socioemocionales en la educación superior | 4 |
| 1.1.2 Estudios sobre la UABC que destacan las habilidades socioemocionales en la práctica docente..... | 10 |
| 1.1.3 El desarrollo de habilidades socioemocionales en ingeniería..... | 16 |
| 1.1.4 Intervenciones que se han realizado en Instituciones de Educación Superior, para el desarrollo de habilidades socioemocionales de los docent. | 24 |
| 1.2 Marco normativo/jurídico..... | 27 |
| 1.3 Planteamiento del problema | 34 |
| 1.4 Objetivos..... | 39 |
| 1.5 Preguntas que orientan el estudio | 40 |
| 1.6 Justificación | 41 |
| 1.7 Revisión de la literatura. Marco conceptual | 42 |
| 1.7.1 Definición de las habilidades socioemocionales..... | 42 |
| 1.7.2 Formación continua docente. | 45 |
| 1.7.3. Fundamento teórico. Inteligencias múltiples..... | 45 |
| 1.7.4 Fundamento teórico. Inteligencia emocional | 46 |
| 1.7.5. Fundamento teórico. Capital humano..... | 47 |
| 1.7.6. Habilidades socioemocionales en las instituciones educativas | 48 |
| Capítulo II. Diseño del método | 53 |

| | |
|--|-----|
| 2.1 Características del estudio..... | 53 |
| 2.2 Estrategia de ingreso a campo | 56 |
| 2.3 Contexto de la unidad académica..... | 57 |
| 2.4 Muestreo..... | 57 |
| 2.4.1 Muestreo cuantitativo..... | 58 |
| 2.4.2 Muestreo cualitativo..... | 58 |
| 2.5 Técnicas de recolección de información | 59 |
| 2.5.1 Cuestionario | 59 |
| 2.5.2 Entrevistas en profundidad | 61 |
| Capítulo III. Análisis de resultados para fundamentar el diagnóstico educativo.... | 63 |
| 3.1 Análisis de datos cuantitativos..... | 63 |
| 3.2 Análisis de datos cualitativos | 66 |
| Capítulo IV. Diseño de la intervención | 80 |
| 4.1 Identificación de las necesidades a intervenir..... | 80 |
| 4.2 Delimitación de los participantes de la intervención..... | 85 |
| 4.3 Propuesta de intervención | 86 |
| 4.4 Objetivos de la propuesta de intervención | 88 |
| 4.5 Planificación de la intervención..... | 88 |
| Capítulo V. Intervención educativa..... | 90 |
| 5.1 Especificaciones de los cambios efectuados durante la intervención..... | 90 |
| 5.2 Narración cronológica del proceso de aplicación..... | 91 |
| Capítulo VI. Evaluación de la intervención | 99 |
| 6.1 Resultados de la intervención | 99 |
| 6.2 Evaluación de satisfacción..... | 100 |
| Capítulo VII. Discusión..... | 106 |
| Capítulo VIII. Hallazgos..... | 110 |
| Capítulo IX. Alcances y limitaciones | 115 |
| 9.1 Alcances del proyecto..... | 115 |
| 9.2 Limitaciones del proyecto | 115 |
| Capítulo X. Recomendaciones..... | 117 |
| Referencias..... | 118 |

| | |
|--|-----|
| Apéndices | 135 |
| Apéndice A. Oficio solicitud de apoyo para facilitar el ingreso a campo | 135 |
| Apéndice C. Correo invitación a participar en el proyecto | 137 |
| Apéndice D. Oficio comisión para participar en entrevista a profundidad | 138 |
| Apéndice E. Inventario de habilidades socioemocionales para profesores de educación superior. Formulario de Google | 139 |
| Apéndice F. Consentimiento informado para participar en la fase cuantitativa del estudio | 146 |
| Apéndice G. Categorías y guion de entrevista semiestructurada | 147 |
| Apéndice H. Consentimiento informado, fase cualitativa del estudio | 150 |
| Apéndice I. Planeación del taller | 151 |
| Apéndice J. Carta aval que da fe de la intervención en la unidad receptora ... | 157 |

Lista de tablas

| | |
|---|----|
| Tabla 1 <i>Estudios empíricos sobre los ámbitos en los que son relevantes las habilidades socioemocionales en la educación superior.....</i> | 5 |
| Tabla 2 <i>Estudios que se han analizado para identificar el estado en el que se encuentra el abordaje de las habilidades socioemocionales en la práctica docente en la UABC.</i> | 11 |
| Tabla 3 <i>El desarrollo de habilidades socioemocionales en el área de ingeniería.</i> | 16 |
| Tabla 4 <i>Normatividad institucional con relación a las habilidades socioemocionales.....</i> | 33 |
| Tabla 5 <i>Definiciones de habilidades socioemocionales de acuerdo a la literatura especializada.</i> | 43 |
| Tabla 6 <i>Características de los participantes en la aplicación del cuestionario.</i> | 58 |
| Tabla 7 <i>Categoría relevancia de las habilidades socioemocionales en la práctica docente.</i> | 63 |
| Tabla 8 <i>Resultados del Inventario de habilidades socioemocionales de Jiménez-Macías et al., 2021.....</i> | 64 |
| Tabla 9 <i>Categorías analíticas para el análisis del discurso</i> | 67 |
| Tabla 10 <i>Categorías emergentes para el análisis del discurso</i> | 68 |
| Tabla 11 <i>Necesidades identificadas a partir de las técnicas aplicadas que orientan el diagnóstico educativo.....</i> | 81 |
| Tabla 12 <i>Fundamentar la problemática.</i> | 82 |
| Tabla 13 <i>Establecer las competencias de las unidades.</i> | 84 |
| Tabla 14 <i>Relación de competencias específicas con contenidos.....</i> | 85 |
| Tabla 15 <i>Cronograma de sesiones y evidencias de desempeño.....</i> | 89 |

| | |
|---|-----|
| Tabla 16 <i>Lista previa de participantes en el taller de planeación didáctica para el desarrollo de habilidades socioemocionales en ingeniería.</i> | 92 |
| Tabla 17 <i>Lista de participantes que asistieron al taller de planeación didáctica para el desarrollo de habilidades socioemocionales en ingeniería.</i> | 93 |
| Tabla 18 <i>Comparación de conocimientos adquiridos al principio y final del taller</i> | 100 |
| Tabla 19 <i>¿Qué aspectos de este taller te resultaron más útiles?.....</i> | 103 |
| Tabla 20 <i>¿Cómo mejorarías este taller?.</i> | 104 |

Lista de figuras

| | |
|---|-----|
| Figura 1 <i>Método del proyecto. Ciclo de acción reflexiva propuesto por Lewin.</i> | 55 |
| Figura 2 <i>Conocimientos adquiridos. Nivel de contribución a la mejora de los aprendizajes.....</i> | 101 |
| Figura 3 <i>Valoración de los elementos que conforman el taller.</i> | 102 |
| Figura 4 <i>Habilidades y dedicación de la instructora.</i> | 102 |

Tabla de acrónimos

| | |
|--------|---|
| ABP | Aprendizaje Basado en Problemas |
| DOF | Diario Oficial de la Federación |
| IES | Instituciones de Educación Superior |
| INEE | Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación |
| MOOC | (massive open online course, por sus siglas en inglés) |
| OCDE | Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos |
| ODS | Objetivo de Desarrollo Sostenible |
| PDI | Plan de Desarrollo Institucional |
| PUA | Programa de Unidad de Aprendizaje |
| SEP | Secretaría de Educación Pública |
| SNTE | Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación |
| TICC | Tecnología de información, comunicación y colaboración |
| UABC | Universidad Autónoma de Baja California |
| UNESCO | Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura |

Introducción

En la última década, organismos de la política educativa internacional como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE., 2016); y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019), destacan la importancia de complementar la formación cognitiva con habilidades del tipo no cognitivo como las habilidades socioemocionales para aumentar el autoconocimiento y la capacidad para establecer relaciones positivas que impacten en un mejor desempeño en los diferentes ámbitos de la vida del siglo XXI. En la política educativa nacional, la Ley General de Educación (2019); y la Ley General de Educación Superior (2021), establecen que los planes y programas de estudio deberán desarrollar habilidades socioemocionales para adquirir generar saberes que fortalezcan la autonomía para aprender y desenvolverse en la sociedad.

En respuesta a los lineamientos descritos en el párrafo anterior, Instituciones de Educación Superior (IES), como la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) han renovado su proceso formativo para promover perfiles híbridos y complejos que integren las habilidades socioemocionales mediante experiencias formales e informales de aprendizaje. No obstante, para lograr consolidar este tipo de reformas de manera efectiva, el papel del docente es fundamental, ya que será el vínculo entre el currículo formal y los resultados que se den en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Al respecto, la UABC (2019), ha reconocido la necesidad de fortalecer los esquemas de formación y actualización docente para mejorar las capacidades disciplinares y didácticas del personal académico de tiempo completo y de asignatura.

Sin embargo, este tipo de habilidades tiene una connotación distinta de acuerdo al contexto en el que se apliquen. Por ejemplo, el área médica, la ingeniería y las ciencias

sociales requieren una capacidad de comunicación, manejo emocional y liderazgo (Schulz, 2008). Diversos estudios han reportado que empleadores del área de ingeniería detectan una carencia de habilidades socioemocionales en los egresados (Sánchez, 2021), al respecto se detectan tres causas principales (1) en las IES que forman profesionistas en ingeniería, se identifica que en la práctica se le da mayor relevancia al contenido disciplinar que a la formación en áreas transversales como las habilidades socioemocionales; (2) falta de interés de los estudiantes por desarrollar sus propias habilidades socioemocionales (Tang et al., 2015); (3) docentes manifiestan falta de tiempo para integrar habilidades socioemocionales en sus clases (Tang et al., 2015). Empero, a mayor integración de habilidades socioemocionales en los programas de formación, mayor éxito en el mundo laboral de los egresados (Bancino y Zevalkink, 2007).

El presente proyecto de intervención tiene como propósito responder a la cuestión sobre cómo promover las habilidades socioemocionales desde la planeación del proceso de enseñanza y aprendizaje del área de ingeniería, a partir de la formación continua docente. En los siguientes párrafos se describe a grandes rasgos los elementos que contienen cada uno de los capítulos que integran este documento.

Las primeras tres secciones del proyecto corresponden al diagnóstico educativo de acuerdo a la siguiente estructura: el capítulo I corresponde al planteamiento del problema. Se describen la revisión teórica de antecedentes como el estado del arte, el marco normativo, delimitación del problema, objetivos, preguntas y justificación. En el capítulo II se describe el diseño del método, se expone el paradigma, diseño y tipo de estudio, ingreso a campo, muestreo, instrumentos y técnicas de recolección de

información. Finalmente, en el capítulo III se analizan los resultados que justifican el diseño de una intervención.

Las secciones cuatro, cinco y seis agrupan la información respecto al diseño de la intervención, aplicación y evaluación de resultados. El cuarto capítulo describe el diseño de la intervención educativa; en el quinto se narra cronológicamente el proceso de la aplicación de la intervención; y en el sexto se exponen los resultados de la evaluación de la intervención. Las últimas tres secciones describen las conclusiones del proyecto de intervención: discusión, hallazgos y propuesta de mejora para la unidad receptora. Finalmente se incluyen las referencias y apéndices.

Capítulo I. Objeto de estudio

Este capítulo se estructura en cuatro secciones generales. La primera corresponde a los antecedentes donde se describe el estado del arte y el marco normativo; en la segunda se argumenta el problema a intervenir; en la tercera se delimitan objetivos y preguntas; y en la cuarta se expone la justificación teórica, práctica y metodológica del proyecto.

1.1 Antecedentes. Estado del arte

La revisión de antecedentes se compone por cuatro tipos de estudios: los primeros son referentes a los ámbitos en los que son relevantes las habilidades socioemocionales en la educación superior; los segundos permiten identificar el estado en el que se encuentra el abordaje de las habilidades socioemocionales en la práctica docente de la UABC; los terceros sobre las habilidades socioemocionales en el área de la ingeniería; y los últimos sobre intervenciones para el desarrollo de habilidades socioemocionales en docentes y su labor, que se han realizado en IES a nivel internacional

1.1.1 Estudios empíricos sobre los ámbitos en los que son relevantes las habilidades socioemocionales en la educación superior. En relación con los estudios empíricos revisados (véase tabla 1), se identifica que la mayoría de los autores emplearon métodos con técnicas cuantitativas y mixtas, como el cuestionario de autopercepción y el grupo focal. Las habilidades más analizadas son las que se vinculan con el aspecto social tales como: trabajo en equipo, liderazgo, empatía, comunicación efectiva, respeto, tolerancia, entre otras).

Los hallazgos exponen que las habilidades socioemocionales son indispensables para la formación personal, profesional y la práctica de los docentes, ya que, al

desarrollarlas, es posible incrementar el bienestar social y personal, lo cual influye en la construcción de comunidades proactivas y efectivas. Más adelante se profundizan cada uno de estos casos.

Tabla 1

Estudios empíricos sobre los ámbitos en los que son relevantes las habilidades socioemocionales en la educación superior

| Autor/ año | País | Método | Técnicas e instrumentos | habilidades socioemocionales | Áreas de oportunidad sobre las habilidades socioemocionales en educación superior | Fortalezas de incorporar habilidades socioemocionales en el proceso de enseñanza y aprendizaje |
|------------------------------------|------------|--------------|--------------------------------|--|--|--|
| Aristulle y Paoloni-Stente (2019). | Costa Rica | Cuantitativo | Cuestionario de autopercepción | Autoestima, adaptabilidad, creatividad, manejo del estrés y emociones. | Redefinir las funciones, competencias y responsabilidades de la educación para hacer frente a las necesidades del entorno social y personal. | Favorecen el bienestar personal y social. Facilitan la construcción de comunidades proactivas. |
| Echevarría, (2019). | Perú | Cuantitativo | Cuestionario | Autonomía, liderazgo, integridad, escucha, curiosidad, reflexión, pasión, empatía, argumentación y gestión del tiempo. | Se identifica una carencia de habilidades socioemocionales en docentes de educación superior, debido a ello no logran establecer un vínculo positivo con el alumnado que impacte en un aprendizaje conjunto. | Mejoran la interacción y clima del aula en el proceso de enseñanza y aprendizaje. |
| Garrido y Gaeta (2016) | México | Cuantitativo | Cuestionario | Autoconocimiento, control y expresión de emociones. | La mayoría de los docentes encuestados tiene un bajo nivel de habilidades socioemocionales. | Las emociones del docente influyen en su práctica. |
| Hernández-Jaimes (2018) | México | Cuantitativo | Cuestionario | Empatía, asertividad, autonomía, responsabilidad social, solución de problemas, tolerancia al estrés y automotivación. | 60% docentes encuestados no cuenta con un buen nivel de habilidades socioemocionales. Indispensable replantear las capacitaciones especializadas que el docente requiere. | Nivel de habilidades socioemocionales que posea el docente impacta en su desempeño y en su evaluación. |
| Huanaco, (2019). | Perú | Cuantitativo | Cuestionario. | Trabajo en equipo, negociación, liderazgo y empatía | IES priorizan las habilidades cognitivas de cada | Favorecen la participación para contribuir en la |

Tabla 1

Estudios empíricos sobre los ámbitos en los que son relevantes las habilidades socioemocionales en la educación superior

| Autor/ año | País | Método | Técnicas e instrumentos | habilidades socioemocionales | Áreas de oportunidad sobre las habilidades socioemocionales en educación superior | Fortalezas de incorporar habilidades socioemocionales en el proceso de enseñanza y aprendizaje |
|---------------------------|----------|--------------|-----------------------------|---|--|--|
| | | | | | disciplina y se dejan de lado las habilidades socioemocionales. Empleadores requieren un complemento entre ambas habilidades. | construcción y mejora continua de un programa de calidad. |
| Jaramillo, et al. (2019). | Colombia | Mixto. | Cuestionario y grupo focal. | Trabajo en equipo, solución de problemas, gestión del tiempo, liderazgo y comunicación efectiva. | Se requiere diseñar diagnósticos efectivos para el diseño de programas de mejora en la formación docente. | Los programas de mejoramiento de las habilidades socioemocionales de los docentes, elevan la calidad institucional. |
| Naranjo, (2019). | Chile | Mixto | Cuestionario y grupo focal. | Asertividad, liderazgo, confianza, comunicación efectiva, respeto, adaptabilidad, autocrítica, empatía, motivación. | Se requiere un complemento y equilibrio en cuanto a las habilidades socioemocionales y habilidades duras para ser eficiente. | Nivel de habilidades socioemocionales impacta en el desempeño y percepción de "buen docente" por parte de los alumnos. |
| Perugachi, (2020). | Ecuador | Cuantitativo | Cuestionario | Trabajo en equipo, apertura y flexibilidad. | Docentes requieren de una sana convivencia en el centro educativo para generar aprendizajes exitosos. Para ello las habilidades socioemocionales son indispensables. | habilidades socioemocionales fortalecen el trabajo en equipo, mejoran el ambiente laboral y hacen eficientes los procesos. |
| Pumacayo, (2018). | Perú | Cuantitativo | Cuestionario | Trabajo en equipo, liderazgo y motivación. | Relaciones del profesorado se ven afectadas por la presión y las exigencias del propio trabajo. Baja asistencia a cursos de formación continua. Es necesario trabajar el clima organizacional y lograr que los docentes se sientan valorados, necesarios y parte de la | Permiten establecer un mejor clima de convivencia y eficiencia en los centros escolares. |

Tabla 1*Estudios empíricos sobre los ámbitos en los que son relevantes las habilidades socioemocionales en la educación superior*

| Autor/ año | País | Método | Técnicas e instrumentos | habilidades socioemocionales | Áreas de oportunidad sobre las habilidades socioemocionales en educación superior | Fortalezas de incorporar habilidades socioemocionales en el proceso de enseñanza y aprendizaje |
|---------------------|------|--------------|-------------------------|--|--|---|
| | | | | | organización. | |
| Rodríguez, (2021). | Perú | Cuantitativo | Rúbrica | Responsabilidad, comunicación, adaptabilidad, autoaprendizaje. | Formación continua deberá fortalecer las dimensiones del desempeño docente, centrarse en la práctica e incluir un sistema de acompañamiento con metas a mediano y largo plazo. | Es indispensable que los docentes tengan una formación socioemocional además de lo cognitivo. |
| Villacorta, (2021). | Perú | Cuantitativo | Cuestionario. | Autoconocimiento, liderazgo, solución de problemas, trabajo en equipo y comunicación | Se requiere un enfoque educativo multidisciplinario e integral que combine al aprendizaje con la aplicación de conocimientos a la vida real y a la resolución de problemas. | Mejoran el clima de convivencia antes los integrantes de la comunidad educativa. Aumenta la eficiencia y motivación para el logro de metas. |

Nota. Elaboración propia con información de: Aristulle y Paoloni-Stente (2019); Echevarría, (2019); Garrido y Gaeta (2016); Hernández-Jaimes (2018); Huanaco, (2019); Jaramillo, et al. (2019); Maquera, (2021); Naranjo, (2019); Perugachi, (2020); Pumacayo, (2018); Rodríguez, (2021); y Villacorta, (2021).

A partir de la revisión de estudios se ha identificado que, para iniciar o consolidar cualquier modelo educativo, el papel de los docentes es primordial, pero deberán tener una debida formación que les permita reflexionar sobre los cambios del modelo, conocer y aplicar estrategias vinculadas a la actualización de la práctica para operar con eficiencia la propuesta educativa que permita impactar en la formación de los estudiantes. En el caso de las habilidades socioemocionales, el docente deberá aprender a identificarlas, valorarlas debidamente y desarrollarlas en ellos mismos para

lograr integrarlas en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Aristulle y Paoloni-Stente, 2019).

De acuerdo a los resultados de la investigación de Hernández-Jaimes (2018), sobre el nivel de inteligencia emocional y su influencia en el aprendizaje de los estudiantes, se ha encontrado que más del 60% de los docentes encuestados no cuenta con un nivel adecuado de inteligencia emocional. Los efectos pedagógicos del nivel de habilidades socioemocionales de los docentes influyen en el desempeño académico de manera positiva o negativa. Lo anterior expone un área de oportunidad para replantear las capacitaciones que el docente necesita.

De ahí que, a mejor desarrollo de habilidades socioemocionales, mejor práctica pedagógica docente (Herrera-Montero, et al., 2021), pues su labor no solo se basa en la calidad de sus conocimientos, sino también de la calidad de lo que transmite (Alviárez y Pérez, 2009). Por lo cual, el docente requiere de un nivel adecuado de habilidades socioemocionales, formación didáctica-pedagógica relacionada al tema y un fuerte compromiso ético y profesional para el logro de los objetivos educativos (Garrido y Gaeta, 2016).

Un mayor nivel de desempeño de los docentes en su labor se asocia a un mejor desarrollo de las habilidades socioemocionales, pues, si el profesional posee estas habilidades, será capaz de mejorar el desarrollo de otras competencias básicas y crecer profesionalmente, porque le será posible comunicarse con los demás, escuchar y actuar con respeto y gratitud (Extremera et al., 2016). Además, en un estudio realizado por Hernández-Jaimes (2018), se encontró que el bienestar emocional del docente es importante para mejorar su evaluación y para mejorar las relaciones entre docente-alumno.

Dicho lo anterior, que las instituciones faciliten la construcción de ambientes sanos, colaborativos y emocionalmente armónicos es primordial (Cabanillas et al., 2020), ya que las habilidades socioemocionales favorecen el bienestar social y personal, por lo cual son un elemento crucial para construir comunidades productivas (Aristulle y Paoloni-Stente, 2019).

Para llevar a cabo con éxito procesos de socialización en la escuela, el papel de los docentes es fundamental ya que estos fungen un papel de guías y modelos de las reacciones, relaciones y vínculos interindividuales que se generan en el ambiente escolar (Villacorta, 2021). Las habilidades interpersonales también poseen un impacto institucional, pues permiten establecer un mejor clima de convivencia y eficiencia en los centros escolares (Pumacayo, 2018).

Para construir relaciones efectivas, las habilidades interpersonales son cruciales pues permiten mejorar la relación y horizontalidad con los estudiantes, además de favorecer una actitud cordial con otros docentes y directivos, así como un trato respetuoso y cálido con el personal administrativo y padres de familia (Villacorta, 2021). Además, estas habilidades les permiten fomentar un ambiente adecuado para desarrollar las actividades de aprendizaje (Solís, et al., 2021).

Otra destreza importante en este subgrupo de habilidades interpersonales es el trabajo en equipo, debido a que la unión de talentos de cada uno de los integrantes potencializa los esfuerzos aplicados en las labores y alcanzan la eficacia de los resultados (Vela, 2011; e Yturralde, 2016, citado en Perugachi, 2020). En suma, se debe trabajar con los docentes estrategias que permitan desarrollar en ellos habilidades de compromiso con la institución educativa y con el mejoramiento de sus habilidades interpersonales.

Esta primera revisión de estudios ha permitido identificar las dimensiones de la práctica docente en las que impactan las habilidades socioemocionales y que son relevantes en el diseño de un taller de formación continua. En primer lugar, considerar que, para iniciar o consolidar las propuestas formativas como lo es el aprendizaje socioemocional, los docentes son elementos indispensables, ya que ellos son el vínculo entre el currículo formal y el real. Por lo cual, requieren una debida capacitación que considere comenzar por presentar un bagaje teórico-práctico sólido en cuanto a la formación socioemocional, de modo que primero desarrolle estas habilidades para después promoverlas en las dimensiones de su práctica (planeación, conducción y evaluación).

En segundo lugar, reconocer el impacto de las emociones del docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que estas influyen de forma positiva o negativa tanto en el desempeño académico de los estudiantes como en su propia percepción de eficacia. Pero esta situación no sólo se limita al aula, sino que también se ve reflejado en las interacciones que se dan en la comunidad educativa. En el siguiente apartado se describen los estudios que han sido desarrollados en UABC respecto a las habilidades socioemocionales de los docentes para identificar las necesidades que se deben atender mediante un taller de formación continua.

1.1.2 Estudios sobre la UABC que destacan las habilidades socioemocionales en la práctica docente. Al momento en el que se desarrolla el presente trabajo no fue posible identificar estudios específicos sobre las habilidades socioemocionales y la docencia en la UABC, ya que es un tema que recientemente cobra relevancia y fuerza para la comunidad. Por lo cual, la revisión del estado del arte que se realiza en este

apartado (véase tabla 2), considera temas diversos que involucran a la institución, en los que se distingue la necesidad o fortaleza de las habilidades socioemocionales.

Se identifica que los temas de estudio donde más figuran las habilidades socioemocionales son: rendimiento académico de los estudiantes y el clima del aula, inclusión educativa, eficacia y formación continua del docente.

Tabla 2.

Estudios que se han analizado para identificar el estado en el que se encuentra el abordaje de las habilidades socioemocionales en la práctica docente en la UABC

| Autor/ año | Tema principal del estudio | Hallazgos relacionados a las habilidades socioemocionales |
|-----------------------------|--|---|
| Arámburo (2006) | La influencia de la disciplina y la etapa de formación de los estudiantes universitarios en los puntajes de evaluación | La personalidad y la actitud de los docentes influye en el puntaje que los estudiantes les otorguen al evaluar su práctica. Se identifica una relación entre las carreras que presentan mayor deserción y el bajo nivel de habilidades del docente para orientar, empatizar y comunicarse con los estudiantes. |
| Be (2022) | Formación profesional e identidad disciplinar en psicología entre jóvenes cimarrones con discapacidad visual | Para favorecer la inclusión en la institución, los docentes requieren desarrollar e integrar en su práctica habilidades como el acompañamiento, la empatía, la confianza, el interés genuino, con la aptitud de propiciar la capacidad creativa y reflexiva. |
| Camacho (2022) | Desarrollo de una aplicación móvil para mejorar el aprovechamiento académico en estudiantes con dificultad matemática en la UABC | Es necesario crear ciertas intervenciones emocionales para reducir emociones negativas como la ansiedad, en asignaturas complejas. |
| García-Gomar et al. (2022) | Factores psicológicos asociados a la desventaja académica. | Para elevar el desempeño académico, se requiere favorecer el ámbito social de los estudiantes. Desde la labor docente, se requiere desarrollar estrategias para elevar la percepción de apoyo social mediante la empatía y la colaboración. |
| Luna (2016) | Condiciones para el desarrollo de la práctica docente en UABC. | Las evaluaciones encaminadas a conocer el grado de satisfacción de los programas de apoyo a la calidad de la enseñanza han sido escasos o nulos. |
| Martínez-Soto et al. (2020) | Habilidades socioemocionales en estudiantes de la UABC | La emocionalidad de los docentes es capaz de generar impactos de cambio en el rendimiento académico de los estudiantes. |

Tabla 2.

Estudios que se han analizado para identificar el estado en el que se encuentra el abordaje de las habilidades socioemocionales en la práctica docente en la UABC

| Autor/ año | Tema principal del estudio | Hallazgos relacionados a las habilidades socioemocionales |
|-----------------------------|---|--|
| | | Es necesario que los docentes asuman en su praxis la promoción de habilidades socioemocionales para responder a las necesidades del contexto y establecer climas positivos en el aula. |
| Martínez-Soto et al. (2022) | Estrategia de inclusión en la UABC. | Se requiere de actitudes positivas y generar conciencia y empatía para el trabajo docente, y así brindar un mejor servicio educativo a toda la comunidad |
| Ponce y Cuamea (2022) | Revisión histórica del desarrollo de la inclusión en UABC | Promoción de estrategias para el desarrollo de habilidades socioemocionales en UABC mediante un MOOC (massive open online course, por sus siglas en inglés). |
| Reyes et al. (2018) | Evaluar la práctica docente a partir de los comentarios de estudiantes universitarios | Los estudiantes perciben que sus docentes tienen malas actitudes que afectan el clima de la clase como el ser irrespetuosos y autoritarios. |

Nota. Elaboración propia con información de: Arámburo (2006); Be (2022); Camacho (2022); García-Gomar et al. (2022); Luna (2016); Martínez-Soto et al. (2020); Martínez-Soto et al. (2022); Ponce y Cuamea (2022); y Reyes et al. (2018).

De acuerdo con Cabanillas et al. (2021), un docente emocionalmente competente, “tiene la capacidad de subsanar en sus estudiantes aspectos que afectan el aprendizaje como la baja autoestima, irresponsabilidad, desmotivación, conformismo, vulnerabilidad (p.2). Al respecto, en un estudio para mejorar el aprovechamiento académico en estudiantes con dificultad matemática en la UABC, Camacho, (2022) puntualiza que es necesario crear intervenciones para reducir emociones negativas como la ansiedad matemática.

En seguimiento a lo anterior, García-Gomar et al. (2022), ha analizado los factores psicológicos asociados a la desventaja académica en la UABC y uno de sus hallazgos es que para intervenir sobre el rendimiento académico en la Universidad, se requiere

trabajar el ámbito social de los estudiantes. En esta tarea los docentes y la institución pueden llevar a cabo actividades que eleven la percepción de apoyo social y se fomente la empatía, colaboración entre pares y el desarrollo de habilidades socioemocionales para establecer aulas inclusivas.

El adecuado desarrollo de habilidades socioemocionales en los docentes favorece la creación de un clima acogedor y eficaz para el proceso de enseñanza y aprendizaje (Cabanillas et al., 2021). En contraste, en un estudio para evaluar la práctica docente a partir de los comentarios de estudiantes universitarios, desarrollado por Reyes et al. (2018), se ha encontrado que los estudiantes reconocen a algunos docentes como irrespetuosos y autoritarios, lo cual crea un clima social negativo en el aula, que se percibe como un ambiente tenso en clase.

En un estudio desarrollado por Be, (2022) para “distinguir las acciones teórico-metodológicas pertinentes para estudiantes con discapacidad o con alguna otra condición que amerite una estrategia basada en la educación inclusiva” (p. 107), se ha identificado que los docentes requieren desarrollar habilidades como el acompañamiento, la empatía, la confianza, el interés genuino, con la aptitud de propiciar la capacidad creativa y reflexiva de estos alumnos según sus capacidades y limitaciones, y que involucre el trabajo colaborativo.

Para identificar las características en los puntajes otorgados por los estudiantes a los docentes de acuerdo con la etapa de formación, uno de los hallazgos es que la personalidad y actitud del docente son un atributo que influye en la evaluación que los estudiantes realizan sobre su desempeño (Aramburo, 2006). Además, al identificar las características del desempeño docente según las áreas de conocimiento: Ciencias Naturales y Exactas, Ingeniería y Tecnología, y Ciencias Administrativas de la UABC,

Aramburo, (2006) ha identificado que hay una relación entre la baja disposición y competencia del docente para dar orientación al estudiante y motivarlo a participar en clase y las carreras que presentan altos índices de deserción estudiantil, lo cual es un dato importante a ser considerado por quienes diseñan los programas de formación docente.

En un análisis sobre el desarrollo de la docencia en la UABC, Luna, (2016) destaca que la calidad de la enseñanza no solo involucra el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino también abarca el conjunto de programas dirigidos al docente que las instituciones ponen a disposición para el desarrollo profesional. Sin embargo, en la institución, las evaluaciones encaminadas a conocer el grado de satisfacción de los programas de apoyo a la calidad de la enseñanza han sido escasas o nulas. Por lo cual, se requiere de actitudes positivas y generar conciencia y empatía para el trabajo administrativo y docente, y así brindar un mejor servicio educativo a toda la comunidad (Martínez-Soto et al., 2022).

Si bien todavía queda mucho por hacer en el tema de las habilidades socioemocionales en la UABC, recientemente se vislumbran propuestas dirigidas por la Coordinación General de Formación Profesional para el aprendizaje y la enseñanza de estas habilidades. En el currículo formal, desde el 2020, se promueve la asignatura de habilidades socioemocionales como una asignatura obligatoria perteneciente a la etapa básica del área de Ciencias Sociales y Contaduría y Administración. Para el resto de las áreas de conocimiento esta misma asignatura se ofrece como optativa.

A partir del 2022 se ha promovido un curso MOOC (massive open online course, por sus siglas en inglés) sobre el desarrollo de habilidades socioemocionales, el cual es autoadministrado y se imparte a través de la plataforma digital *México X* (Ponce y

Cuamea, 2022). Si bien es un curso externo, en el caso de los alumnos de la UABC se oferta como una modalidad de aprendizaje optativa.

Respecto a la formación docente, desde el 2022 se promueven cursos de capacitación en cuanto al tema: *desarrollo de habilidades socioemocionales y desarrollo de habilidades para la docencia universitaria: implementación de estrategias en el aula*. El primero se centra en estrategias personales para fomentar el bienestar socioemocional de los docentes y el segundo en estrategias aplicables en el proceso de enseñanza y aprendizaje para la promoción de habilidades socioemocionales de los estudiantes.

Uno de los aspectos que más destacan en el análisis de los estudios, es que de forma indirecta los investigadores han detectado situaciones en las que, de acuerdo a la literatura especializada, son consecuencia de un bajo nivel de habilidades socioemocionales.

En primer lugar, los casos detectados en la evaluación de la eficacia donde las emociones de los docentes han influido en su desempeño, pero también permean el rendimiento académico de los estudiantes y el clima del aula. En segundo lugar, la capacidad de los docentes para favorecer la inclusión y el bajo rendimiento académico que evidencian un déficit de habilidades socioemocionales. En tercer lugar, los esfuerzos por promover la formación continua que históricamente no han sido bien evaluados, además de que se demuestra que el tema de las habilidades socioemocionales en la UABC, es un tema que ha cobrado reciente interés pero que todavía requiere mayores esfuerzos para consolidarse y mejorar la práctica docente. En el siguiente apartado se analizan diversos estudios internacionales que narran la relevancia de las habilidades socioemocionales en el área de ingeniería.

1.1.3 El desarrollo de habilidades socioemocionales en ingeniería. A

continuación, en la tabla 3, se enlistan estudios a nivel internacional que han analizado las habilidades socioemocionales que requieren los profesionistas del área de ingeniería. La mayoría de las investigaciones se tratan de revisiones teóricas que analizan el cambio que ha tenido la industria en los últimos tiempos y el contraste del perfil de profesionistas que actualmente se requiere, tanto para emplearse como para emprender. Además, se realizan recomendaciones a las instituciones formadoras para favorecer la incorporación de estas habilidades para mejorar el desempeño profesional de sus egresados. Más adelante se puntualizan los hallazgos más relevantes para el proyecto.

Tabla 3.

El desarrollo de habilidades socioemocionales en el área de ingeniería

| Autor/ año | País | Habilidades socioemocionales más relevantes para la disciplina |
|------------------------------|---------|--|
| Zepeda-Hurtado et al. (2019) | México | Adaptación, comunicación, trabajo en equipo, emprendimiento, creatividad e internacionalización. |
| Sorana (2013) | Rusia | Habilidades de comunicación, dominio de idiomas extranjeros, actitud adecuada en la relación con los miembros del equipo, organización personal, gestión del tiempo y desarrollo de la personalidad. |
| Schulz (2008) | África | Habilidades de comunicación, pensamiento crítico, habilidades para resolver problemas, creatividad, capacidad de trabajo en equipo, habilidades de negociación, autogestión, gestión del tiempo, manejo de conflictos, conciencia cultural, conocimiento común, responsabilidad, etiqueta y buenos modales, cortesía, autoestima, sociabilidad, integridad / honestidad, empatía, ética de trabajo, gestión de proyectos y administración de empresas. |
| Sánchez (2021) | Perú | Comunicación, motivación, liderazgo, conciencia de sí mismo, trabajo en equipo, capacidad de trabajar bajo presión, gestión del tiempo, flexibilidad, negociación y solución de problemas. |
| Matturro y Raschetti (2018) | Uruguay | Capacidad de análisis, autonomía, gestión del cambio, compromiso, responsabilidad, habilidades de comunicación, manejo de conflictos, creatividad, pensamiento crítico, orientación al cliente, toma de decisiones, ética, aprender rápido, flexibilidad, iniciativa, innovación, liderazgo, capacidad de escucha, negociación, gestión del tiempo, presentación, solución de problemas, manejo de estrés, trabajo en equipo y disposición. |

| | | |
|-------------------------|----------------|---|
| Marzo et al. (2006) | España | Habilidades sociales: capacidad de trabajo en equipo, capacidad de organización y de planificación, capacidad de comunicación, adaptabilidad, capacidad analítica y decisión; habilidades personales, autonomía, creatividad, responsable y ordenado, dotes de mando, dinámico, entusiasmo y emprendedor, habilidades académicas y extra- académicas, determinada especialidad, conocimiento de idiomas y conocimientos de informática. |
| Kumar y Hsiao (2007) | Estados Unidos | Habilidad para trabajar en equipos multidisciplinarios, habilidad para identificar, formular y resolver problemas de ingeniería, comprensión de la responsabilidad profesional y ética, comunicación efectiva, aprendizaje permanente. |
| Hernández et al. (2021) | México | Trabajo en equipo y cooperación, capacidad de aprendizaje, responsabilidad laboral, actitud positiva y compromiso, adaptabilidad y flexibilidad, solución de problemas y negociación. |
| Gaeta y Ortíz (2019) | México | Habilidades sociales y habilidades emocionales. |
| Gallo (2020) | Perú | Adaptación, trabajo en equipo, liderazgo, toma de decisiones y manejo de conflictos, comunicación efectiva, autogestión y autorregulación. |
| Esa et al. (2014) | Malasia | Comunicación, aprendizaje permanente, habilidad empresarial, ética moral y profesional. |
| Dure y Muchutti (2019) | Argentina | Se categorizan en tres tipos: habilidades críticas (gestión de la calidad, trabajo en equipo, responsabilidad y compromiso); habilidades emergentes (trabajo en equipo, uso de herramientas informáticas); habilidades cuello de botella (iniciativa, visión estratégica, capacidad de análisis, manejo de equipos, motivación e innovación). |
| Tang et al. (2015) | Malasia | Comunicación, pensamiento crítico, solución de problemas, trabajo en equipo, aprendizaje permanente y habilidades de gestión de la información, emprendimiento, ética y liderazgo. |
| García y Garza (2022) | México | Aprendizaje socioemocional. |

Nota Elaboración propia con información de: Dure y Muchutti (2019), Esa et al. (2014), Gaeta y Ortíz (2019), Gallo (2020), García y Garza (2022), Hernández et al. (2021), Kumar y Hsiao (2007), Marzo et al. (2006), Maturro y Raschetti (2018), Sánchez (2021), Schulz (2008), Sorana (2013), Tang et al. (2015), Zepeda-Hurtado et al. (2019).

Con el objetivo de validar la relación directa entre la necesidad de incorporación de las habilidades socioemocionales en la formación de los ingenieros para mejorar su desempeño profesional, Sánchez (2021), ha identificado que en esta disciplina hay tres facetas principales en las que se aporta a la sociedad y en las que se requieren diferentes niveles de habilidades: (1) trabajo como ingeniero; (2) ejercicio profesional como gerente de proyectos; (3) y desarrollo de puestos gerenciales. Otra área relevante

a considerar es el emprendimiento. En estas facetas, las habilidades socioemocionales son fundamentales, ya que permiten al profesionalista gestionar estrategias y comportamientos de incidencia en el entorno (Gaeta y Ortiz, 2019, p. 113).

El cambio en el contexto social y laboral es tal que en profesiones como la ingeniería en software que se consideraban carreras más solitarias ya requieren de la aplicación de habilidades transversales como las socioemocionales. En este sentido, Matturro y Raschetti (2018), mediante un mapeo sistemático determinan las habilidades socioemocionales que requieren los ingenieros en software. En primer lugar, la profesión dejó de ser una actividad aislada y comenzó a requerir profesionistas que se desempeñen en proyectos que en ocasiones son transdisciplinarios. Para que estos grupos funcionen eficazmente se deben aplicar habilidades de comunicación, colaboración, toma de decisiones y solución de conflictos.

A partir de una revisión teórica que consideró los requerimientos del mercado laboral de la disciplina de ingeniería y los perfiles de egreso que ofrecen las IES en España realizada por Marzo et al. (2006), se concluye que actualmente hay una situación deficitaria que es indispensable corregir en cuanto a la formación de profesionistas y las habilidades que realmente se requieren para la vida y el trabajo.

Esta situación de carencia de habilidades socioemocionales en los profesionistas del área de ingeniería es tal, que en una encuesta de egreso de educación superior desarrollada en Perú, se encontró que de 100 estudiantes evaluados solo el 10% contestó adecuadamente a preguntas cualitativas sobre opinión crítica en aspectos como emociones, liderazgo, trabajo en equipo, realización de proyectos, redacción e idioma inglés (Gallo, 2020). Este comportamiento se repite al otro lado del continente en Malasia, al analizar las habilidades socioemocionales que poseen los egresados de las

ingenierías, se determinó que la mayoría tiene buenas habilidades técnicas, pero no habilidades interpersonales. Esto se debe a la falta de habilidades relacionadas con valores morales y éticos, habilidades de comunicación y tecnología, nivel de confianza y también capacidad de adaptación en el lugar de trabajo (Esa et al., 2014).

Por ende, para mantener la competitividad económica de la nación y mejorar la calidad de vida de las personas en todo el mundo, los docentes de ingeniería y los desarrolladores de planes de estudios deben anticipar cambios drásticos en la práctica de la ingeniería y en consecuencia adaptar sus programas formativos (Kumar y Hsiao, 2007).

En un estudio teórico realizado por Zepeda-Hurtado et al. (2019), sobre las megatendencias, de los requerimientos de la industria 4.0 y los perfiles de egreso de las áreas de ingeniería y tecnología, se distingue la relevancia de la educación integral para el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes. Se plantea la necesidad de concientizar a las comunidades educativas que forman profesionistas del área de ciencias duras sobre la importancia de promover perfiles de egreso más híbridos y complejos que integren saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales con un mismo nivel de relevancia, sin importar que se traspasen los límites entre una disciplina de ciencias duras con blandas.

La necesidad de esta concientización sobre la relevancia de las habilidades socioemocionales para la ingeniería no sólo concierne a las instituciones, sino también al gremio y a los estudiantes. Por ejemplo, en un estudio realizado por Tang et al. (2015), en una Universidad donde ya se aplican programas para desarrollar habilidades socioemocionales y se evaluó su efectividad, los docentes manifestaron que la actitud

desinteresada de los estudiantes fue un desafío para integrar estas habilidades en su formación, pues no eran conscientes de su importancia.

Por su parte, Sánchez (2021), realiza una serie de recomendaciones a las instituciones que forman profesionistas de ingeniería, para la adquisición de habilidades socioemocionales: (1) implementar talleres para reforzar las habilidades socioemocionales y mantener vínculos con las empresas para fortalecer las experiencias prácticas; (2) clarificar los mecanismos para evaluar estas habilidades; (3) diseñar estrategias para forjar el carácter de los nuevos ingenieros para que adquieran y fortalezcan virtudes, valores y una capacidad de tomar decisiones para llevar una vida equilibrada, promover la salud mental, curiosidad, resiliencia, ética y liderazgo (Neri, 2020 como se cita en Sánchez, 2021).

No obstante, en un trabajo elaborado por Schulz (2008) sobre la importancia de las habilidades socioemocionales para los ingenieros, se reconoce que no es tan sencillo modificar el plan de estudios para incorporar asignaturas específicas sobre estas habilidades, ya que usualmente el currículo ya se encuentra sobrecargado con los contenidos disciplinares que se requieren para la profesión. Una alternativa que el autor propone para promoverlas sin alterar los procesos educativos de manera formal, es integrar en la enseñanza de cada una de las asignaturas, tanto disciplinares como transversales, estrategias para desarrollar habilidades.

Para que sea posible integrar con éxito la enseñanza de las habilidades socioemocionales en las asignaturas disciplinares, los docentes deben tomar conciencia que ahora no sólo es importante el dominio técnico, sino también las habilidades transversales. Algunas estrategias para lograrlo son el “trabajo en equipo, presentación de proyectos, uso del idioma inglés, la metodología y redacción de

trabajos con normas APA y otras, así como la presentación y exposición de los temas” (Gallo, 2020, p. 83).

Sin embargo, de acuerdo a las evidencias del estudio de Tang et al. (2015), para lograr esta integración de saberes disciplinares y transversales en el proceso de enseñanza y aprendizaje, se puede llegar a considerar como limitaciones el tiempo y las clases numerosas. Respecto a la primera limitación se reconoció que a pesar de que los docentes percibieron que el tiempo era poco, se determinó que más bien fue su falta de conocimiento de los diversos métodos de enseñanza que podían emplear para integrar las habilidades interpersonales en su enseñanza dentro del tiempo del que disponían. Pero en cuanto a la segunda limitante, algunos docentes eran conscientes de las pedagogías que subyacen al desarrollo de las habilidades, pero se vieron limitados por el gran tamaño de la clase. Muchos sintieron que perdieron la flexibilidad para integrar habilidades blandas en su enseñanza y no podían enfocarse en cada estudiante.

Los investigadores concluyeron que se debe dejar claro a los docentes que integrar habilidades blandas no significa que tengan que agregar un nuevo tema en su plan de estudios o agregar actividades largas en su enseñanza. Las habilidades podrían integrarse en las tareas y asignaciones existentes. Por lo tanto, se logrará un impacto positivo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las universidades al hacerlos más atractivos (Tang et al., 2015).

En una revisión teórica desarrollada por Sorana (2013), con el propósito de identificar estrategias para el desarrollo de habilidades socioemocionales, se reconoce que, si bien es un hecho que los profesionistas requieren de un perfil que articule habilidades duras y blandas, también es cierto que crear las experiencias de enseñanza y

aprendizaje propicias para su desarrollo, no es una tarea sencilla debido a que estas habilidades se relacionan con la personalidad y la psicología, aspectos que exigen estrategias más elaboradas que las convencionales. La razón es que, por un lado, no existe un modelo de adquisición o estrategia de formación y, por lo tanto, ni los docentes ni los estudiantes han sido expuestos al tipo de conocimiento respectivo ni a las técnicas requeridas para activar y desarrollar las habilidades requeridas (Sorana, 2013).

Es importante actualizar las normativas y modelos pedagógicos, pero *nada cambia si nada cambia*. Bajo esta premisa, Hernández et al. (2021), han realizado un estudio para implementar con eficacia el nuevo modelo de formación del Instituto Tecnológico de México, el cual considera el desarrollo de habilidades blandas. Uno de los ejes que consideraron prioritarios para comenzar es el docente, pues son ellos quienes deberán diseñar propuestas curriculares innovadoras para promover la integración y desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales. Por lo cual, los docentes tienen la responsabilidad de ser competentes de forma teórica y práctica en el tema del proceso de enseñanza y aprendizaje socioemocional.

En sintonía con lo anterior, en un estudio desarrollado por Dure y Muchutti (2019), se distinguen las características que requieren los docentes formadores de ingenieros para el desarrollo de habilidades socioemocionales: promover prácticas más flexibles, trabajo colaborativo con otros docentes para diseñar metodologías que impulsen la innovación educativa. Asimismo, se recomienda a las instituciones de educación, fortalecer las experiencias de acompañamiento docente para desarrollar la autonomía del aprendizaje.

Lograr estos cambios en el rol docente y su práctica es un proceso que comienza al reconocer que el personal académico requiere de estar formado sobre el tema de la formación socioemocional. Esto es que se deberá dotar de un bagaje sólido en cuanto al tema de las habilidades socioemocionales para lograr ejecutar los programas de educación socioemocional de manera efectiva y exitosa (García y Garza, 2022).

La previa revisión de estudios sobre el estado en el que se encuentra el desarrollo de habilidades socioemocionales en el área de ingeniería ha permitido distinguir las siguientes necesidades: (1) déficit de habilidades socioemocionales en los profesionistas que egresan de ingeniería; (2) percepción de baja relevancia de las habilidades socioemocionales en la disciplina; se requiere dotar a los profesionistas de habilidades cognitivas y no cognitivas para un mejor desempeño en distintos ámbitos; (3) se requiere concientizar al gremio de ingeniería sobre la relevancia de estas habilidades en su disciplina; (4) los docentes requieren de un bagaje sólido en cuanto al tema de las habilidades socioemocionales en el proceso de enseñanza y aprendizaje; y (5) facilitar diversas estrategias para promover las habilidades socioemocionales a en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Las habilidades socioemocionales que más ocupan los profesionistas del área de ingeniería son: adaptación, comunicación, trabajo en equipo, liderazgo, emprendimiento, creatividad, internacionalización/dominio de idiomas, gestión del tiempo, pensamiento crítico, solución de problemas, negociación, ética laboral, gestión de proyectos, autoestima, motivación, flexibilidad, tolerancia a la frustración, compromiso, toma de decisiones.

En el siguiente apartado se describen las características y consideraciones de intervenciones para el desarrollo de habilidades socioemocionales en docentes que se han implementado en diversas instituciones de educación superior.

1.1.4 Intervenciones que se han realizado en Instituciones de Educación Superior, para el desarrollo de habilidades socioemocionales de los docentes. La UNESCO (2019), ha realizado un análisis sobre las propuestas de formación continua para docentes en América Latina, en la cual se determina que las principales estrategias de capacitación son los cursos, talleres o seminarios de actualización, aprendizaje entre pares y especializaciones como licenciaturas, diplomados, especialidades o posgrados. En la misma revisión teórica se determina que para que un programa de formación continua sea efectivo deberá centrarse en áreas específicas de la enseñanza, incorporar aprendizaje activo, colaborativo y ofrecer apoyo por parte de expertos, así como promover la retroalimentación.

Respecto al aseguramiento de la pertinencia de los programas de formación continua, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2018), puntualiza una serie de aspectos a considerar: Independientemente del modelo que se utilice, es indispensable acreditar la calidad de la formación que se ofrezca, desde el diseño de los contenidos hasta el perfil de los facilitadores y tutores que interactúan con los docentes. Sin embargo, no puede centrarse solamente en encuestas de satisfacción como se realiza en la actualidad. Por lo contrario, se requiere establecer estándares de acreditación. Se requiere mayor flexibilidad para la oferta de los programas de capacitación. Un proceso ideal integra opciones a distancia con actividades presenciales, observación y retroalimentación.

Los docentes requieren de herramientas emocionales para gestionar de mejor modo sus relaciones, pensamientos y sentimientos. Pero la formación emocional ha sido una tarea pendiente (Gutiérrez-Torres y Buitrago-Velandia, 2019). En los últimos años ha aumentado el interés por parte de las administraciones educativas por diseñar talleres para desarrollar habilidades socioemocionales en los docentes, pero existe cierta apatía entre los docentes con respecto a la actualización debido a la falta de tiempo (García y Garza, 2022). Además, se ha considerado que el ámbito socioemocional no está ligado con el profesional, por lo cual los docentes no siempre muestran apertura para discutir temas emocionales en sus clases o con sus colegas (Aspelin, 2019).

Respecto al diseño de talleres de formación docente para el desarrollo de habilidades socioemocionales se han encontrado limitantes respecto a que todavía falta investigación en el ámbito de las habilidades socioemocionales, lo cual dificulta encontrar apoyo teórico (Aspelin, 2019). Asimismo, pocos talleres han demostrado su eficacia, ya que no se encuentran debidamente evaluados y además, la mayoría de ellos no están basados en un modelo teórico sólido (Cabello et al., 2010).

Las administraciones educativas tienen la tarea de ser conscientes respecto a la necesidad de llevar a cabo acciones formativas encaminadas a la promoción de y mejora de la calidad de vida personal y profesional de los docentes por medio de las habilidades socioemocionales (Extremera, et al., 2016).

Rodríguez et al. (2019) argumenta que la capacitación pedagógica deberá fortalecer las dimensiones del desempeño docente (planeación, conducción y evaluación) para hacer eficiente el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para conseguir una transformación pedagógica, Guerra-Báez (2019) sugiere comenzar por dar a

conocer una conceptualización clara del término y cada una de las habilidades socioemocionales del conjunto; reconocer y apropiarse de teorías que acepten la viabilidad de las habilidades socioemocionales en las IES y adoptar teorías que las fundamenten como el paradigma del aprendizaje social para guiar y orientar metodológicamente los procesos de entrenamiento; y reconocer que este tipo de habilidades requiere de actividades vivenciales y experienciales.

En cuanto a las estrategias se sugiere implementar charlas, capacitaciones, manuales de actividades, incorporación y uso de materiales concretos y didácticos para trabajo en aula. Lo anterior para establecer un equilibrio con las habilidades cognitivas y las socioemocionales y formar un ser integral, capaz de enfrentarse a cualquier situación con una formación adecuada, que permita lograr un buen desarrollo personal y el éxito laboral (Oyarzo, et al., 2019).

Estos programas de capacitación para el desarrollo de habilidades socioemocionales en los docentes, deberán estar centrados en el hacer, así como incluir un sistema de acompañamiento con metas a mediano y largo plazo, que priorice a aquellos docentes que necesiten un mayor desarrollo de habilidades socioemocionales (Rodríguez, 2021).

En suma, las IES deben asegurarse de que los docentes en servicio y en formación reciban una orientación pedagógica y personal para desarrollar sus habilidades socioemocionales en beneficio de su ser y práctica (Aspelin, 2019), de modo que sea posible transformar la pedagogía pasiva o tradicional, que se limita a la transmisión de conocimientos, por una pedagogía activa que fomente el trabajo multidisciplinar en las IES y formar docentes de manera integral (Guerra-Báez, 2019).

1.2 Marco normativo/jurídico

Los fundamentos normativos y jurídicos que fundamentan el proyecto son tres: los organismos económicos y la política educativa internacional; la política educativa nacional; y la política institucional de la UABC. A continuación, se presenta la información.

En los últimos años, diversos Organismos Educativos, Económicos y Políticos, han puesto sobre la mesa la necesidad de reestructurar los fines de la educación formal e informal a partir de crear nuevas vías que aseguren el desarrollo sostenible y (Aristulle y Paoloni-Stente, 2019). Al respecto, la UNESCO (2015), ha establecido que para el 2030 se reduzca la pobreza, se proteja al planeta y se asegure la prosperidad para todos los ciudadanos del mundo con base en el desarrollo sostenible para evitar comprometer los recursos de futuras generaciones.

Lo anterior, será posible mediante el desarrollo de nuevas habilidades que le permitan a las personas actuar en el contexto del siglo XXI de manera efectiva, al relacionarse de forma positiva consigo mismos y con los demás (Macarena Del Valle y Andrés, 2019). Un ejemplo de ello son las habilidades socioemocionales, que se definen como un “conjunto de capacidades que permiten gestionar sentimientos y emociones propias y de los demás, para guiar el pensamiento y acciones hacia un desempeño satisfactorio” (Jiménez-Macías et al., 2021, p. 205).

De ahí que, diversos estudios relacionados al tema de las habilidades socioemocionales han demostrado que, poseer un alto nivel de estas habilidades representa mayores indicadores de bienestar general y mayor satisfacción de las relaciones interpersonales, lo cual al traducirse al contexto educativo impacta en el

rendimiento académico y profesional, aprendizaje y dominio de contenidos, así como la motivación y el compromiso (Berger et al., 2014).

Por ende, el desarrollo de estas habilidades facilita la adaptación de las personas a contextos diversos, cambiantes y complejos, superar situaciones adversas y promover un desempeño eficiente en distintos ámbitos de la vida al solucionar problemas y autorregular las emociones (Cabanillas et al., 2021). Por lo cual, estas habilidades en conjunto con las del tipo cognitivas como el dominio de saberes teóricos, prácticos y disciplinares se asocia con un mayor éxito en la vida (Ortega, 2016).

De ahí que el desarrollo de estas habilidades y el complemento con los saberes disciplinares es pertinente para el cumplimiento del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS), número 4., educación de calidad en el cual se cita que para el 2030 se proyecta aumentar el desarrollo de habilidades relevantes como las técnicas y vocacionales en jóvenes y adultos para su desempeño efectivo en el trabajo, la generación de espíritu empresarial y la obtención de empleos decentes (UNESCO, 2015a).

En la construcción de esta nueva conciencia global es indispensable capacitar al docente para que desarrollen las habilidades que se requieren para promover el desarrollo sostenible, derechos humanos, igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y diversidad cultural (UNESCO, 2015a).

Cada vez se tiene una expectativa más alta respecto a la labor del docente, pues la enseñanza ya no sólo se limita a presentar los saberes disciplinares, ahora la educación se concibe como integral y se busca formar a las personas en todos los ámbitos del ser para que sea capaz de desenvolverse de manera óptima en su vida personal, profesional y académica (Carretero, 2009). No obstante, respecto a la capacitación de los docentes para el desarrollo de habilidades del siglo XXI, la OCDE

(2016), asegura que solo unos pocos países o regiones promueven programas específicos para formación de docentes que enseñan estas habilidades.

En México, a pesar de los esfuerzos realizados para la formación continua de los docentes, se ha demostrado que la oferta de cursos no atiende de manera pertinente y suficiente las necesidades de las instituciones educativas para atender estos cambios y retos, además que el cursarlos no siempre se traduce en mejoras para la práctica docente (Programa sectorial derivado del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024, 2020). En el siguiente párrafo describe cómo se identifican las habilidades socioemocionales en el currículo de la educación básica en el sistema educativo nacional, así como las leyes que orientan el diseño curricular con base en las habilidades socioemocionales para la educación superior.

Política educativa nacional. El término de educación socioemocional o habilidades socioemocionales en el currículo oficial aparece por primera vez en el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (SEP, 2017), en el cual se explica que la formación académica se deberá complementar con habilidades, actitudes y valores, autoconocimiento, autonomía, autorregulación y convivencia.

En este modelo se identifica que la educación socioemocional se caracteriza por ser un proceso de aprendizaje permanente que promueve la formación integral desde la adquisición y construcción de habilidades personales para la socialización. Se busca potenciar el bienestar personal y con los demás (SEP, 2017). En cuanto a las habilidades socioemocionales, estas se consideran “herramientas mediante las cuales las personas pueden entender y regular las emociones; establecer y alcanzar metas positivas; sentir y mostrar empatía hacia

los demás; establecer y mantener relaciones positivas; y tomar decisiones responsablemente” (SEP, 2017, p. 208).

La estructura curricular de las habilidades socioemocionales en los planes de estudio de la educación obligatoria, se organiza en torno a cinco dimensiones: autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración. Se espera que estas dimensiones sean trabajadas de manera entrelazada más que de forma individual para potenciar el desarrollo integral (SEP, 2017).

Las habilidades socioemocionales en cada nivel de la educación obligatoria.

Tal como se ha mencionado anteriormente, la estructura curricular para todos los niveles se basa en las cinco dimensiones de las habilidades socioemocionales antes mencionadas, sin embargo, en cada nivel educativo estas tienen un énfasis distinto de acuerdo a la fase en la que se encuentran los estudiantes. A continuación, se describe cada nivel según la (SEP, 2017):

Preescolar. El propósito de esta fase es la construcción de la identidad y el desarrollo de habilidades emocionales y sociales para construir confianza en los niños que les permita sentirse capaces de enfrentar y resolver situaciones problemáticas con mayor autonomía. Se le da especial énfasis al lenguaje, para expresar ideas sentimientos y emociones, así como autorregular su forma de actuar.

Primaria. Se busca formar ciudadanos responsables, libres, incluyentes y solidarios, capaces de actuar en comunidad establecer relaciones honestas con base en el respeto y la empatía.

Secundaria y educación media superior. En este nivel se consideran los cambios físicos, cerebrales y conductuales de la etapa de los adolescentes

y jóvenes. Por lo cual, se busca que las habilidades socioemocionales permitan fortalecer el bienestar de los estudiantes para afrontar y prevenir conductas de riesgo.

En el caso de la educación media superior se cuenta con el programa *Construye-T*, cuyo propósito es promover el desarrollo de habilidades socioemocionales en las y los jóvenes de educación media superior pública, a través de actividades didácticas, deportivas y culturales para mejorar su bienestar presente y futuro” (SEP, 2022, párr. 1), el programa considera cinco componentes esenciales: (1) práctica y colaboración ciudadana; (2) educación integral en sexualidad y género; (3) actividades físicas y deportivas, (4) arte; y (5) educación para la salud.

A partir de 2019, se publican los principios y orientaciones de la Nueva Escuela Mexicana, propuesta formativa cuyo objetivo es “promover el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo a lo largo del trayecto de su formación, adaptado a todas las regiones de la república” (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación [SNTE], 2023, párr. 3). En esta propuesta se le da continuidad a la promoción de la educación socioemocional como uno de los propósitos de la educación en México mediante el campo formativo de estilos de vida saludables y habilidades socioemocionales; valores, trabajo en equipo, entre otros. Es importante mencionar que se espera operar esta propuesta a partir de agosto de 2023.

Desde el aspecto normativo, la Ley General de Educación estipula que el sistema educativo mexicano deberá brindar una formación integral a lo largo de la vida y se enfocará en el desarrollo de habilidades cognitivas, socioemocionales y

físicas que les permitan alcanzar su bienestar personal y contribuir al desarrollo social, así como “incorporar en sus planes de estudio los temas de educación socioemocional, valores y principios del cooperativismo que propicien la construcción de relaciones, solidarias y fraternas y la promoción de actitudes positivas hacia el trabajo, el ahorro y el bienestar general” (2019, p. 15).

Respecto al nivel educativo en el que se desarrolla este trabajo, la Ley General de Educación Superior señala que uno de los propósitos de la educación superior es: “desarrollar habilidades socioemocionales para adquirir y generar conocimientos, fortalecer la capacidad para aprender a pensar, sentir, actuar y desarrollarse como persona integrante de una comunidad” (2021, p.1.).

En este contexto cambiante, se reconoce que la labor educativa requiere de una constante actualización de la práctica docente en temas relacionados al desempeño y desarrollo de las actividades docentes y el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales (SEP, 2021). No obstante, a pesar de los esfuerzos realizados en cuanto a la formación del personal educativo, históricamente se ha reportado una escasa pertinencia en cuanto a la oferta de cursos de formación, además de un nulo seguimiento que no siempre ha derivado en mejoras a la práctica educativa (Programa sectorial derivado del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024, 2020).

La situación anterior resulta contradictoria pues cada vez se tiene una expectativa más alta respecto a las capacidades del docente para llevar a cabo su práctica en conceptos más complejos y numerosas como es la incorporación de habilidades socioemocionales en el proceso educativo, promover el aprendizaje colaborativo, inclusión, atención a grupos multigrado, entre otros,

pero ante baja pertinencia y seguimiento de los cursos de formación sigue ha sido un desafío que aún no ha sido debidamente atendido.

Política institucional. El Modelo Educativo de la UABC (2018) reconoce al docente como un facilitador, gestor y promotor del aprendizaje y se destaca la relevancia de la formación continua del docente para que desarrolle las competencias necesarias para el mejoramiento de su quehacer académico. En la tabla 4 se enlistan las habilidades socioemocionales que han sido identificadas en la política institucional de la UABC, se retoma el Modelo Educativo y el Plan de Desarrollo Institucional (2019-2023).

Tabla 4.

Normatividad institucional con relación a las habilidades socioemocionales

| Documento | Año | Propuesta | habilidades socioemocionales |
|--|------|------------------------------|--|
| Modelo educativo | 2018 | Competencias genéricas | Organización del tiempo Toma de decisiones Resolución de problemas |
| | | Competencias interpersonales | Automotivación Sentido ético Aceptación de la diversidad y multiculturalidad Comunicación interpersonal Trabajo en equipo o colaborativo Manejo de conflictos Negociación |
| | | Competencias sistémicas | Creatividad Capacidad para actuar en distintos entornos |
| Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2019-2023 | 2019 | Temáticas emergentes | Formar integralmente profesionistas competentes, con sentido colaborativo, capacidad de liderazgo, de emprendimiento y conscientes y comprometidos con su entorno. Promover el emprendimiento, la innovación y las habilidades de liderazgo en los estudiantes a lo largo del proceso formativo. Promover habilidades de lectura y argumentación en los estudiantes para el desarrollo del pensamiento crítico. Estimular el desarrollo de habilidades socioemocionales (soft skills) mediante experiencias formales e informales de aprendizaje. |

Nota. Elaboración propia con información de: UABC (2018); y UABC (2019).

Tal como se aprecia, el modelo de la educativo de la UABC no delimita a las habilidades socioemocionales por su nombre, sin embargo, de manera indirecta se expone que una de las finalidades formativas del modelo es promover competencias genéricas, interpersonales y sistémicas, por lo cual el perfil del docente de la UABC deberá contar también con ese tipo de habilidades socioemocionales como la comunicación, la reflexión, el trabajo colaborativo, la solución de problemas y relacionarse constructivamente con los alumnos.

Es en el PDI 2019-2023, donde aparece por primera vez el término de habilidades socioemocionales, en el cual se plantea la importancia de renovar el proceso formativo para el desarrollo de las habilidades socioemocionales mediante experiencias formales e informales de aprendizaje (UABC, 2019). Este último punto marca la pauta para el desarrollo de investigaciones que fomenten el tema, así como la propuesta de estrategias para su promoción en la comunidad educativa.

1.3 Planteamiento del problema

En los últimos años los sistemas educativos han buscado consolidar una nueva conceptualización del proceso de enseñanza y aprendizaje, así como de los objetivos formativos, para promover una educación más democrática, inclusiva, integral y globalizada, que reconozca las necesidades económicas para favorecer el emprendimiento y la empleabilidad de las personas (Cuevasanta et al., 2021).

En este sentido, la educación superior ha comenzado a implementar modelos emergentes para mejorar la formación de sus estudiantes (Jiménez-Macías et al., 2021), al transitar de una perspectiva pasiva de la formación que priorizó la transmisión de conocimientos por parte del docente, para adoptar un enfoque integral que

desarrolle todos los ámbitos del ser y permita el desarrollo de ciudadanos autónomos, capaces de emitir juicios y tomar decisiones responsables, con base en el conocimiento y razonamiento para aprender a lo largo de la vida y resolver problemas más allá del contexto escolar (Aristulle y Paoloni-Stente, 2019).

Una alternativa para este tipo de formación son las habilidades socioemocionales, pues diversos estudios han identificado que influyen en el aprendizaje y el bienestar personal y comunitario, además pueden ser promovidas desde la acción educativa (Cuevasanta et al., 2021).

Si bien los esfuerzos por promover las habilidades socioemocionales en el ámbito educativo han permitido incorporarlas a la política educativa y el currículo formal según se demuestra en la previa revisión de antecedentes respecto al marco normativo, para lograr operar estas propuestas y lograr los propósitos formativos en los estudiantes, el papel del docente es primordial ya que es un facilitador entre el currículo formal y lo que se planea e interacciona en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo, para iniciar o consolidar cualquier modelo educativo deberán tener una debida formación que les permita reflexionar sobre los cambios del modelo, conocer y aplicar estrategias vinculadas a la actualización de la práctica para operar con eficiencia la propuesta educativa que permita impactar en la formación de los estudiantes. En el caso de las habilidades socioemocionales, el docente deberá aprender a identificarlas, valorarlas debidamente y desarrollarlas en ellos mismos para lograr integrarlas en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Aristulle y Paoloni-Stente, 2019). Además de que la promoción de habilidades socioemocionales en los docentes y para su práctica es importante en relación con la pertinencia de los propósitos formativos, también es relevante debido a que a mayor nivel de habilidades socioemocionales que posea el

docente, mayor eficacia, pues su labor no solo se basa en la calidad de sus conocimientos, sino también de la calidad de lo que transmite (Alviárez y Pérez, 2009). Por lo cual, el docente requiere de un nivel adecuado de habilidades socioemocionales, formación didáctica-pedagógica relacionada al tema y un fuerte compromiso ético y profesional para el logro de los objetivos educativos (Garrido y Gaeta, 2016).

A pesar de la relevancia de poseer habilidades socioemocionales, la formación en este tema ha sido una tarea pendiente (Gutiérrez-Torres y Buitrago-Velandia, 2019). Un ejemplo de esta carencia se visualiza en un estudio desarrollado por Reyes et al. (2018) sobre los resultados de la evaluación docente en la UABC, en los que se refleja que los estudiantes perciben a algunos docentes como irrespetuosos y autoritarios, lo cual crea un clima social negativo en el aula. En la misma institución se obtuvo un resultado similar en un estudio desarrollado por Arámburo (2006) quien identificó una relación entre las carreras que presentan mayor deserción y el bajo nivel de habilidades del docente para orientar, empatizar y comunicarse con los estudiantes. De ahí que, para fortalecer el desempeño académico y establecer aulas inclusivas, la UABC requiere implementar intervenciones socioemocionales que aumenten la percepción de apoyo social hacia los estudiantes (Camacho y García-Gomar, 2022).

En la UABC, los esfuerzos para promover el desarrollo de habilidades socioemocionales son relativamente nuevos. Se ha comenzado por promover cursos de formación continua mediante la Coordinación General de Formación Profesional (Ponce y Cuamea, 2022). Sin embargo, hay algunas áreas de oportunidad detectadas en el área de formación docente de la institución. La primera es en cuanto a su diseño y evaluación ya que no hay evidencia sobre la realización de diagnósticos para el diseño de cursos de formación continua que consideren las necesidades de los docentes y las

evaluaciones encaminadas a conocer el grado de satisfacción de los programas de apoyo a la calidad de la enseñanza han sido escasas o nulas (Luna, 2016).

La segunda área de oportunidad es sobre la actitud de los docentes ya que se distingue cierta apatía con respecto a la actualización debido a la falta de tiempo (García y Garza, 2022). Por lo cual, se requiere promover actitudes positivas y generar conciencia y empatía para el trabajo administrativo y docente, y así brindar un mejor servicio educativo a toda la comunidad (Martínez-Soto, Jiménez-Yáñez, y Lechuga, 2022).

Para asegurar la pertinencia de los programas de formación continua el INEE (2018), puntualiza una serie de puntos a considerar: Independientemente del modelo que se utilice, es indispensable acreditar la calidad de la formación que se ofrezca, desde el diseño de los contenidos hasta el perfil de los facilitadores y tutores que interactúan con los docentes. Sin embargo, no puede centrarse solamente en encuestas de satisfacción como se realiza en la actualidad. Por lo contrario, se requiere establecer estándares de acreditación. Se requiere mayor flexibilidad para la oferta de los programas de capacitación. Un proceso ideal integra opciones a distancia con actividades presenciales, observación y retroalimentación.

Respecto al área de ingeniería y tecnología, Zepeda-Hurtado et al. (2019) ha realizado un estudio teórico sobre las megatendencias, de los requerimientos de la industria 4.0 y los perfiles de egreso de las áreas mencionadas, en el cual se ha determinado la necesidad de transformar la formación que se brinda a los estudiantes debido a que actualmente hay una situación deficitaria en cuanto a las habilidades que se requieren en el mundo laboral y las que poseen los profesionistas. Resulta necesario concientizar a las IES y al gremio sobre la relevancia de promover perfiles de egreso

más híbridos y complejos que integren saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales con un mismo nivel de relevancia, sin importar que se traspasen los límites entre una disciplina de ciencias duras con blandas. Empero, algunas IES en las que se han aplicado programas para la promoción de habilidades socioemocionales han reportado limitantes como la actitud desinteresada de los estudiantes, pues no consideran que sea igual de importante desarrollarlas como actualizar sus capacidades relacionadas a la disciplina; los docentes del área consideran que es necesario modificar el currículo para fomentar las habilidades socioemocionales y éste usualmente ya se encuentra sobrecargado con los contenidos disciplinares que se requieren para la profesión.

Una alternativa que el autor propone para promoverlas sin alterar los procesos educativos de manera formal, es integrar en la enseñanza de cada una de las asignaturas, tanto disciplinares como transversales, estrategias para desarrollar habilidades. Sin embargo, de acuerdo a las evidencias del estudio de Tang et al. (2015) sobre la importancia de la adquisición de habilidades socioemocionales en ingeniería, los docentes encuestados consideraron como limitaciones el tiempo y las clases numerosas para lograr esta integración de saberes disciplinares y transversales en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El presente proyecto aporta una visión institucional al campo de estudio sobre la promoción de habilidades socioemocionales en ingeniería y la formación continua en educación superior, lo cual es relevante debido a la necesidad de establecer pautas para la formación efectiva de docentes en las IES y el auge del tema de la promoción de las habilidades socioemocionales a consecuencia de la política educativa a nivel internacional y nacional.

En consideración con las prácticas que han surgido sobre la formación de habilidades socioemocionales en la UABC y el posible rumbo que seguirán, es importante destacar el trabajo que se ha iniciado desde la Coordinación General de Formación Profesional para promover el tema de las habilidades socioemocionales y orientar las pautas para la formación continua.

Por tanto, en este proyecto se recaban elementos que distinguen la relevancia de las habilidades socioemocionales en las IES, en los docentes y en su práctica, así como en el área de ingeniería. Se describe el proceso para diseñar e implementar un taller de formación continua para la promoción de habilidades socioemocionales en estudiantes de acuerdo a una disciplina específica que en este caso es ingeniería. A continuación, se plantean los objetivos y preguntas que guían el desarrollo de este proyecto.

1.4 Objetivos

Objetivo general. Promover habilidades socioemocionales desde el proceso de enseñanza y aprendizaje en estudiantes de ingeniería, a partir de un taller de formación continua docente en la Facultad de Ciencias de la Ingeniería y Tecnología.

Objetivos específicos.

Identificar las habilidades socioemocionales que poseen los docentes del área de ingeniería.

Distinguir las habilidades socioemocionales que se requieren en el área de ingeniería.

Diseñar un taller de formación continua para la promoción de habilidades socioemocionales enfocadas en el área de ingeniería, desde el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Implementar un taller de formación continua para la promoción de habilidades socioemocionales enfocadas en el área de ingeniería, desde el proceso de enseñanza y aprendizaje con docentes de la Facultad de Ciencias de la Ingeniería y Tecnología.

Evaluar la efectividad de un taller de formación continua para la promoción de habilidades socioemocionales enfocadas en el área de ingeniería, desde el proceso de enseñanza y aprendizaje con docentes de la Facultad de Ciencias de la Ingeniería y Tecnología.

1.5 Preguntas que orientan el estudio

Pregunta general. ¿Cómo Promover habilidades socioemocionales desde el proceso de enseñanza y aprendizaje en estudiantes de ingeniería, a partir de un taller de formación continua docente en la Facultad de Ciencias de la Ingeniería y Tecnología?

Preguntas específicas.

¿Cuáles son las habilidades socioemocionales que poseen los docentes del área de ingeniería?

¿Cuáles son las habilidades socioemocionales que se requieren en el área de ingeniería?

¿Cuáles características del área de ingeniería se deben considerar en el diseño de un taller de formación continua para la promoción de habilidades socioemocionales desde el proceso de enseñanza y aprendizaje?

¿Cómo implementar un taller de formación continua para la promoción de habilidades socioemocionales enfocadas en el área de ingeniería, desde el proceso de enseñanza y aprendizaje con docentes de la Facultad de Ciencias de la Ingeniería y Tecnología?

¿Cuál es la efectividad de un taller de formación continua para la promoción de habilidades socioemocionales enfocadas en el área de ingeniería, desde el proceso de enseñanza y aprendizaje con docentes de la Facultad de Ciencias de la Ingeniería y Tecnología?

1.6 Justificación

Las razones que justifican este proyecto de intervención son (1) el aporte al campo de estudio de la formación continua docente a partir de un fenómeno emergente como lo son las habilidades socioemocionales en el área de ingeniería.; (2) operatividad de las habilidades socioemocionales en el ámbito de la educación superior. Estudio de caso de un programa educativo de ingeniería de la Facultad de Ciencias de la Ingeniería y Tecnología de la UABC; y (3) aporte la construcción metodológica de un taller de formación continua para la promoción de habilidades socioemocionales.

(1) Se busca aportar a la formación continua docente como campo de estudio en México. Se exponen elementos que involucran las necesidades, fortalezas y consideraciones para integrar las habilidades socioemocionales específicamente en ingeniería. Es importante considerar este factor, ya que hay poca información referente a las habilidades socioemocionales de los docentes y para su práctica en la UABC. Además, es interesante distinguir la percepción de las diferentes disciplinas respecto a las habilidades socioemocionales, así como el proceso de diseño de programas de formación continua que siguen las IES, pues la mayoría considera talleres y la UABC opta por cursos en línea.

En cuanto a las aportaciones del estudio, en el ámbito social se presenta información para concientizar a la comunidad educativa sobre la utilidad de las

habilidades socioemocionales para su persona y las labores que desempeñen. Además, se analizan estrategias para promoverlas en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

(2) De acuerdo con Sergeevna et al. (2021), la universalidad es una característica distintiva de las habilidades socioemocionales que indica su posibilidad de extenderse a numerosas situaciones y áreas profesionales, aunque en diferentes contextos nacionales y culturales las mismas habilidades pueden tener diferente significado y propósito. Al respecto, surge el interés por analizar la relevancia práctica de estas habilidades en el contexto de la UABC, mediante un estudio de caso implementado con docentes de ingeniería de la Facultad de Ciencias de la Ingeniería y Tecnología.

(3) La aportación metodológica consiste en el diseño de un taller de formación continua para promover las habilidades socioemocionales de manera integrada en las asignaturas disciplinares ya que los estudiosos señalan que los intentos de organizar cursos de formación individuales para el desarrollo de habilidades socioemocionales fuera de contextos disciplinarios tuvieron poco éxito; su desarrollo combinado con el estudio de disciplinas profesionales resulta más eficiente (Sergeevna et al., 2021). La propuesta de formación continua se realiza conforme a cinco etapas: diagnóstico, contexto, diseño, intervención y evaluación. Este proceso permite analizar tanto a los elementos de la formación continua en la UABC como a los requerimientos de las áreas de conocimiento.

1.7 Revisión de la literatura. Marco conceptual

1.7.1 Definición de las habilidades socioemocionales. Definir las habilidades socioemocionales en el campo de la investigación es un desafío debido a la falta de

claridad conceptual para delimitarlas (UNESCO, 2019). Algunos de los términos con los que se conocen son: habilidades no cognitivas, habilidades blandas (*soft skills*), competencias del siglo XXI, entre otros (García-Cabrero, 2018).

A continuación, en la tabla 5, se presentan diferentes definiciones que se han empleado para denominar a este grupo de habilidades.

Tabla 5.

Definiciones de habilidades socioemocionales de acuerdo a la literatura especializada

| Autor (año) | Definición |
|---|---|
| Jiménez-Macías et al. (2021) | Conjunto de capacidades que permiten gestionar sentimientos y emociones propias y de los demás, con la intención de guiar el pensamiento y acciones hacia un desempeño satisfactorio, lidiar de la mejor manera con distintos estados emocionales como una vía de motivación y sentido de vida. |
| Arias et al. (2020) | Habilidades que ayudan a las personas a identificar y manejar sus propias emociones y las de los demás, tales como el compromiso, la empatía o la habilidad de trabajar en equipo. hacen parte de las habilidades del siglo XXI, las cuales buscan responder al entorno extremadamente dinámico en términos educativos, sociales y laborales de este siglo. |
| Delgado-Villalobos y López-Riquelme, (2022) | Conjunto de capacidades para autorregular las respuestas emocionales, así como el comportamiento en las interacciones sociales, se conocen como habilidades socioemocionales, fundamentales para el desempeño y el éxito de los individuos. |
| Aranda Romo y Caldera Montes (2019) | Son aquellas herramientas que permiten conocerse mejor como personas, manejar las emociones propias, comunicar efectivamente, resolver conflictos, plantear y alcanzar metas, manejar el estrés y tomar decisiones reflexivas. |
| OCDE (2019) | Capacidades que se expresan mediante patrones estables de comportamiento y pensamiento, las cuales son imprescindibles para alcanzar objetivos, trabajar con otros y regular las emociones. |
| Lund y Aballay (2020) | Características personales que favorecen la comunicación e interacción entre personas. Estas se pueden adquirir o desarrollar y son actualmente muy demandadas en el ámbito profesional o laboral. Estas habilidades facilitan la socialización, el trabajo en grupo y manejo de conflictos. |

Nota. Elaboración propia con información de: Aranda Romo y Caldera Montes (2019); Arias et al.

(2020); Delgado-Villalobos y López-Riquelme, (2022); Jiménez-Macías et al. (2021); Lund y Aballay (2020); y OCDE (2019).

A partir de sus diferentes denominaciones se extrae que las habilidades socioemocionales se consideran habilidades no cognitivas porque difieren de las cognitivas asociadas a los conocimientos teóricos y capacidades técnicas y

procedimentales específicas. De acuerdo con Ortega (2016) las habilidades cognitivas permiten a las personas interpretar, reflexionar, razonar, pensar de manera abstracta y asimilar ideas complejas, resolver problemas y generalizar de lo que se aprende. En contraste las habilidades no cognitivas se refieren a la capacidad de una persona de relacionarse con otros y consigo mismo, comprender y manejar las emociones, establecer y lograr objetivos, tomar decisiones autónomas y confrontar situaciones adversas de forma creativa y constructiva. De acuerdo a su connotación de habilidades blandas (*soft skills*), se les denomina de esta forma debido a que son capacidades transversales que toda persona requiere independientemente del ámbito en el que se desempeñe, a diferencia de las habilidades duras que tal como se denominan son más estáticas y corresponden a saberes intelectuales, teóricos y procedimentales de acuerdo a algún área de conocimiento (Lund y Aballay, 2020). A partir de la explicación previamente descrita se destaca que los dos tipos de habilidades se complementan (Schulz, 2008).

Finalmente, se consideran habilidades para la vida porque incluyen capacidades socioafectivas que son indispensables para la interacción con otros y permiten afrontar con efectividad las situaciones que se presenten en cualquier ámbito al aplicar habilidades como la toma de decisiones, solución de problemas, comunicación, colaboración, creatividad y pensamiento crítico (Guerra-Báez, 2019).

De acuerdo con información de García-Cabrero (2018); y la UNESCO (2019) las habilidades socioemocionales son un grupo de capacidades que a su vez se agrupan en tres tipos: intrapersonales (autogestión, auto regulación, gestión del tiempo, autodesarrollo, adaptabilidad); interpersonales (comunicación, trabajo en equipo,

empatía); y cognitivas (pensamiento crítico, creatividad, toma de decisiones y solución de problemas).

Esta revisión de conceptos para delimitar las habilidades socioemocionales, permite reconocer que se tratan de un grupo de capacidades intra e interpersonales, cuyo objetivo es hacer eficiente a la persona desde la regulación de sus sentimientos y establecer relaciones sociales positivas. Sus fundamentos teóricos, son las inteligencias múltiples y la inteligencia emocional.

1.7.2 Formación continua docente.

1.7.3. Fundamento teórico. Inteligencias múltiples. Las habilidades socioemocionales se conforman por habilidades interpersonales e intrapersonales. Estos dos tipos de habilidades pertenecen al grupo de inteligencias múltiples que Howard Gardner (1987), ha propuesto.

Esta teoría ha permitido ampliar la concepción de la inteligencia al señalar que la brillantez académica no lo es todo, sino que hay diversas aptitudes y destrezas que conforman una inteligencia específica para cada campo o actividad y esto no hace que sean mejor o peor, sino distinto (Suárez et al., 2010). De ahí que el ámbito cognitivo requiere de un complemento no cognitivo que abarca las emociones y permitirá a las personas tener más posibilidades de enfrentar los retos que se presenten en la vida (Gardner, 1987).

A partir de la descripción anterior se reconoce que otro de los atributos de las habilidades socioemocionales es su carácter no cognitivo, que de acuerdo con varios autores se trata de cualidades del tipo transversal, indispensables para hacer frente a la vida personal y laboral (Ortega, 2016), pues se adaptan a la evolución del mundo. Estas

habilidades se adquieren en todos los contextos donde se desenvuelven las personas (Castro, 2019; García-Cabrero, 2018).

En contraste, las habilidades cognitivas agrupan capacidades para interpretar, reflexionar, razonar, pensar de forma abstracta, resolver problemas y en general su capacidad para aprender (Ortega, 2016). Su adquisición se asocia a la educación formal (López et al., 2020). Otro de los fundamentos teóricos de las habilidades socioemocionales es la inteligencia emocional.

1.7.4 Fundamento teórico. Inteligencia emocional. Las habilidades socioemocionales, pertenecen al constructo de la inteligencia emocional que fue popularizado por Goleman (1996) y definido por primera vez por Salovey y Mayer en 1990. La propuesta de Salovey et al. (2002), planteó la existencia de cuatro dimensiones básicas de las emociones que dan lugar a procesos cognitivos de mayor nivel: regulación reflexiva de las emociones, comprensión y análisis emocional, uso de las emociones para facilitar el pensamiento, y percepción, valoración y expresión de la emoción (Gutiérrez-Torres y Buitrago-Velandia, 2019).

El modelo que más se menciona al fundamentar las habilidades socioemocionales es el de Bar-On (1997), ya que su propuesta concibe la inteligencia emocional como un conjunto de capacidades no cognitivas que influyen en la posibilidad de tener éxito (Gutiérrez-Torres y Buitrago-Velandia, 2019). En su propuesta intenta explicar cómo una persona se relaciona con los demás y su contexto a partir de cinco elementos: (1) intrapersonal, que consiste en la habilidad de ser consciente, comprensivo, conocer y manejar sus emociones; (2) interpersonal, implica empatía, ser responsable y establecer y mantener vínculos positivos con los demás; (3) manejo del estrés, habilidad para controlar los impulsos, tolerar la frustración; y (4) estado de

ánimo, implica ser optimista y estar satisfecho con su vida en general; y (5) adaptabilidad o ajuste, que requiere ser flexible y resolver problemas (Aristulle y Paoloni-Stente, 2019).

Este tipo de inteligencia abona a las habilidades socioemocionales la importancia de vincular la inteligencia académica con la emocional (Casas, 2003), bajo el supuesto de que se cuenta con dos cerebros: el emocional y el de razonamiento. Y en el desempeño de la vida lo determinan los dos, por lo cual es indispensable desarrollar ambos (Goleman, 1996). Por tanto, desarrollar el aspecto emocional es un indicador de éxito al permitir a las personas desarrollarse de manera efectiva con un alto nivel de logro al complementar su capacidad cognitiva (Tang et al., 2015). Un profesional emocionalmente inteligente es consciente de la proyección positiva de sus emociones en su labor y no solo se limita al ejercicio del razonamiento (Palomera et al., 2008). En el siguiente apartado se hace referencia a las habilidades socioemocionales en el ámbito educativo.

1.7.5. Fundamento teórico. Capital humano. Las habilidades socioemocionales desde su función de contribuir a la eficacia para complementar las habilidades cognitivas con no cognitivas (Arias et al., 2020), se relacionan con el fundamento teórico del capital humano, el cual promueve la reciprocidad entre la educación y el sector laboral para favorecer la calidad de vida de la sociedad en general (Maya y Serrano, 2016). Empero, de acuerdo con Azqueta et al., (2007) esta concepción de formación no se limita a la inserción laboral y la productividad, sino formar ciudadanos de manera integral.

Las habilidades socioemocionales son cada vez más necesarias para la formación profesional y técnica, ya que permiten añadir valor y ventaja competitiva a las personas,

lo cual constituye la marca diferencial que el mundo laboral identifica como capital humano avanzado (McGuinness, 2006).

1.7.6. Habilidades socioemocionales en las instituciones educativas. La finalidad de la educación superior del siglo XXI es garantizar el desarrollo integral y armónico de cada persona, así como promover la interacción positiva en la sociedad (Garrido y Gaeta, 2016). En el contexto de un mundo globalizado se proyectan retos que obligan al replanteamiento de la visión, estructura y currículo de la educación (Zepeda-Hurtado et al., 2019). Uno de los cambios principales de la época es redefinir el proceso formativo para dejar de concebir a la educación superior como un escenario que se limita al aprendizaje de habilidades cognitivas para convertirse en un espacio enfocado al desarrollo del potencial de cada persona, además de ampliar las oportunidades para mejorar la calidad de vida (Marchant et al., 2020).

En este panorama las habilidades socioemocionales toman mayor protagonismo, ya que la tendencia es formar profesionistas capaces de enfrentarse a los retos de los ámbitos en los que se desenvuelva de una forma emocionalmente saludable (Estrada et al., 2016). Lograr esta articulación entre los saberes disciplinares y socioemocionales significa la reconfiguración del proceso de enseñanza y aprendizaje para incorporar estrategias que las desarrollen, pero no solamente de forma aislada sino en cada una de las asignaturas (Zepeda-Hurtado et al., 2019).

La percepción de desempeño docente también se reconfigura, ya que esencialmente se ha vinculado al rendimiento escolar y los logros académicos de los estudiantes. Por lo cual, en sintonía con la búsqueda por el desarrollo integral, ahora la eficacia del docente se vuelve una tarea más compleja pues estará ligada a la promoción de los

saberes disciplinares y socioemocionales (Cabello et al., 2010). En la siguiente sección se expone con mayor detalle el rol del docente y su eficacia en este proceso formativo.

1.7.7 Los docentes como agentes clave en la formación. Para implementar un proceso formativo que considere la promoción de habilidades socioemocionales el rol del docente es clave ya que no solo son responsables de llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje con este enfoque, sino que también actúan como modelos centrales para reflejar la aplicación de habilidades socioemocionales (Cuevasanta et al., 2021). En este apartado se enfatiza el rol del docente desde la percepción de eficacia y sus requerimientos de formación en el sentido de las habilidades socioemocionales.

1.7.7.1 Eficacia docente en el ámbito socioemocional. De acuerdo con Morey (2000), la eficacia docente se refiere a su creencia y capacidad para lograr el efecto que se desea cumplir en el proceso educativo. Esta percepción de eficacia determina las actividades del docente antes, durante y después del proceso de enseñanza y aprendizaje, con el propósito de producir cambios a nivel cognitivo, afectivo y a veces psicomotor (García, 2003). En pocas palabras, la eficacia docente es la forma en la que se aplican las capacidades necesarias para gestionar el proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo cual se relaciona con el logro de los propósitos formativos (Pincay et al., 2020).

En el ámbito educativo convergen múltiples factores que influyen en la excelencia del proceso de enseñanza y aprendizaje, algunos de ellos son el contexto social, económico, plan de estudios o infraestructura, sin embargo, de acuerdo con Sekreter (2019), la eficacia docente es el mayor contribuyente al rendimiento estudiantil y el éxito académico. Un docente eficaz cuenta con habilidades para la gestión del aula, su experiencia en la docencia y en la asignatura, conocimiento sobre pedagogía y

didáctica, profesionalismo, organización del proceso de enseñanza y aprendizaje, y la determinación de estrategias para valorar el aprendizaje.

Sin embargo, el factor socioemocional es el componente más relevante que distingue a los docentes efectivos de la mayoría. A continuación se describen características que debe tener el docente eficaz en relación a las habilidades socioemocionales: adaptación y autoaprendizaje; flexibilidad y paciencia para enfrentarse a los obstáculos de la comunidad educativa; compromiso y perseverancia para perfeccionar su labor; comunicación efectiva; ser proactivo y motivador (Blanco, 2014 como se cita en Pincay et al., 2020). El factor más importante para el aprendizaje es la calidad de la práctica del docente.

En suma, para la promoción de habilidades socioemocionales, los docentes realizan una contribución central, ya que debido al vínculo que se desarrolla en el proceso de enseñanza y aprendizaje son modelos a seguir para su desarrollo. Su rol influye tanto en el desempeño académico como en el bienestar de los estudiantes (Berger et al., 2014). Debido al impacto que tienen las emociones y actitudes del docente en las interacciones del proceso educativo, con el propósito de crear un clima propicio para el aprendizaje disciplinar y socioemocional, el docente deberá desarrollar capacidades para identificar, comprender y regular sus emociones (Rodríguez, 2019). Por lo cual, para desempeñarse con eficacia en la sociedad del siglo XXI, es necesario promover una formación saludable, competente y feliz, que sería imposible si no se consideran docentes emocionalmente competentes (Cabello et al., 2010). En el siguiente apartado se describen pautas de la formación continua.

1.7.7.2 Formación continua docente para la promoción de habilidades socioemocionales. La reforma en el proceso de enseñanza y aprendizaje, no solo

implica el establecimiento de nuevas normas y un nuevo currículo, sino que también debe considerar la formación de los docentes que deberán operar las pautas de enseñanza y aprendizaje (Ramana, 2013), ya que no es posible enseñar algo que no se ha adquirido, así como no es posible tener una enseñanza de excelencia en ausencia del propio bienestar del docente (Sekreter, 2019). Las habilidades socioemocionales se pueden desarrollar y promover mediante programas de formación que ayuden a los docentes a ejercer control sobre sus emociones y actuar de manera adecuada en lugar de reaccionar negativamente (Ramana, 2013).

La formación continua de los actores educativos es una oportunidad para atender las demandas y cambios emergentes (Cuevasanta et al., 2021) como es el caso de las habilidades socioemocionales. Al respecto es relevante considerar que el éxito de los programas para la promoción de habilidades socioemocionales depende de la capacidad del docente para manejarlas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por lo cual, para asegurar que las habilidades socioemocionales se promuevan con éxito en el contexto escolar es indispensable que los docentes reciban capacitación (Gutiérrez-Torres y Buitrago-Velandia, 2019).

Un aspecto esencial aunado a la pertinencia del diseño de los programas de formación es que el docente desde su postura profesional adquiera el compromiso para reflexionar sobre su práctica para mejorarla y/o fortalecerla ya que en el ejercicio docente continuará su enseñanza y deberá contar con saberes actualizados (Jaramillo et al., 2019). En otras palabras, el docente como formador requiere de una autoevaluación constante y formación continua.

En suma, la formación continua docente es primordial para que integren mejoras en su labor y desarrollen capacidades para su profesión y su persona. Sin embargo, para

que este desarrollo y actualización se dé con efectividad primero se requiere de la concientización del docente para autoevaluar su práctica y determinar sus fortalezas y áreas de oportunidad.

Capítulo II. Diseño del método

2.1 Características del estudio

Se lleva a cabo un estudio de caso que permite investigar un fenómeno contemporáneo en su contexto real (Gil-Flores et al., 1996). Es pertinente optar por este tipo de estudios cuando en una situación técnicamente distintiva hay muchas más variables de interés que datos observacionales (Yacuzzi, 2005). Esta elección permite promover habilidades socioemocionales desde el proceso de enseñanza y aprendizaje en estudiantes de ingeniería, a partir de un taller de formación continua docente en la Facultad de Ciencias de la Ingeniería y Tecnología

El método que orienta el desarrollo del proyecto es la investigación-acción, cuyo propósito es comprender y resolver problemas específicos vinculados a un ambiente colectivo, al aportar información que orienta a la toma de decisiones en proyectos, procesos y reformas estructurales (Álvarez-Gayou, 2003). A diferencia de otros métodos no se limita a generar conocimiento o cuestionar las prácticas sociales para explicarlos, sino más bien se centra en proponer cambios a partir de la comprensión de las prácticas para transformar de manera positiva una situación en un lugar concreto (Latorre, 2003). Se considera apropiada para aplicarse en investigaciones de menor escala, en áreas orientadas al trabajo con organizaciones y comunidades como la educación, administración o la salud (Blaxter et al., 2002).

Para Bausela (2004), la investigación-acción en el campo educativo se esquematiza en tres modelos principales: técnico, práctico y crítica-emancipadora. En cada uno el docente adquiere un rol de participación distinto.

El objetivo del modelo técnico es mejorar la práctica educativa o docente, mediante la implementación de programas diseñados por expertos externos. Sus

principales expositores son Lewin y Corey; el modelo práctico otorga un protagonismo autónomo y activo al docente al seleccionar el problema a atender y llevar el control del proyecto, sus principales autores son Stenhouse y Elliott; por último, el modelo de crítica-emancipadora, se centra en la práctica educativa con el objetivo de profundizar en la emancipación del docente. Asimismo, vincula la acción con el contexto para ampliar el cambio a todos los agentes que convergen en el proceso educativo. Este modelo lo definen Carr y Kemmis (Latorre, 2003).

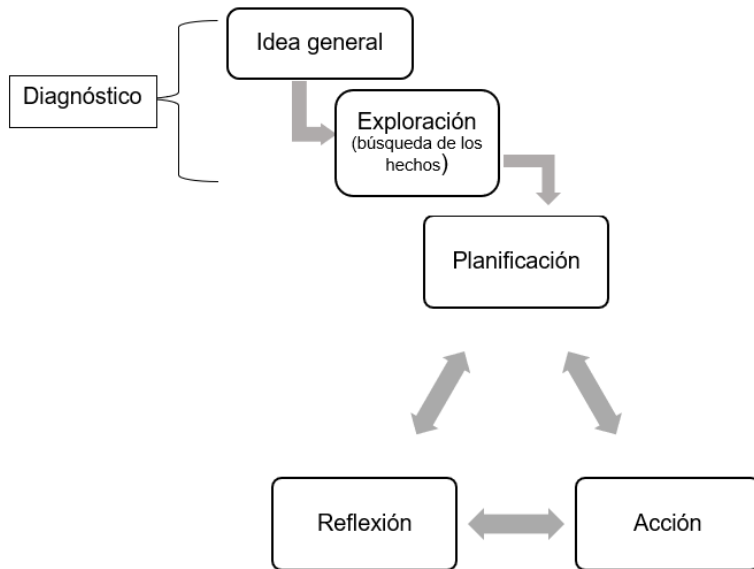
Para este proyecto, se sigue la ruta del modelo técnico, ya que el rol del investigador es el de un agente externo a la unidad académica que diseña, interpreta y establece las posibles acciones que ejecutará el docente (Pereira, 2011), con el objetivo de contribuir al desarrollo profesional y la efectividad/eficiencia de la práctica educativa (Carr y Kemmis, 1988 como se cita en Latorre, 2003).

De acuerdo con las aportaciones realizadas por Lewin (1946), Kolb (1984) y Carr y Kemmis (1988), se ha determinado que la investigación-acción es un proceso cíclico (como se cita en Bausela, 2004), flexible e interactivo en cada una de las fases que lo constituyen, con el propósito de complementar e integrar la acción y reflexión (Abero, 2018). Estas fases son: planificación, actuación y reflexión de la acción (Latorre, 2003).

Para el presente proyecto, se utiliza como base procesual el ciclo de acción reflexiva propuesto por Lewin (1946, como se cita en Abero, 2018) ya que se parte de una idea general sobre la cual se elabora el plan, según se muestra en la figura 1:

Figura 1.

Método del proyecto. Ciclo de acción reflexiva propuesto por Lewin



Nota. Elaboración propia con información de: Abero (2018) y Latorre (2003).

La fase del diagnóstico parte de una idea general sobre el tema, que deberá tener el propósito de mejorar o cambiar alguna práctica educativa (Latorre, 2003). En esta fase se formula el problema con claridad a partir de la profundización de su significado y características (Gómez, 2010). El problema que se delimite, deberá ser posible de manejar, mejorar algo e implicar la enseñanza y el aprendizaje (Latorre, 2003). Una vez enunciado el problema a intervenir, se lleva a cabo el diagnóstico para apoyar a describir, explicar y comprender la situación actual del problema (Gómez, 2010).

La fase de planificación consiste en la inmersión inicial en la problemática/necesidad y su contexto por parte del investigador. Se recolectan los datos sobre la problemática y las necesidades, para plantear el problema (Núñez, 2017). Posteriormente, se prevén acciones no prescriptivas que permitirán mejorar la práctica actual. El plan deberá ser flexible, para adaptarse a efectos imprevistos (Abero, 2018).

La fase de actuación consiste en implementar el plan, el cual deberá ser deliberado y controlado. Al mismo tiempo, se da la fase de observación, cuyo propósito es captar evidencias para evaluar la progresión del plan. Esta acción deberá ser planificada para registrar el nivel de cumplimiento de los propósitos del plan. En la fase de reflexión se genera un diálogo entre el investigador e integrantes de la comunidad para analizar los registros tomados durante la observación. Lo cual permitirá la toma de decisiones para mejorar el plan (Latorre, 2003).

2.2 Estrategia de ingreso a campo

Para facilitar la comunicación y recepción con la Facultad de Ciencias de la Ingeniería y Tecnología, el 08 de junio de 2022, se solicitó el respaldo de la Coordinación General de Formación Profesional mediante un oficio (ver apéndice A). Al recibir una respuesta favorable, el coordinador de formación profesional procedió a enviar un correo dirigido a los directivos de la facultad (ver apéndice B), para vincular a la responsable del proyecto y exponer de manera general las fases y beneficios de la intervención.

El 09 de junio los directivos de la facultad aceptaron participar. Por la tarde de ese día se llevó a cabo una reunión vía *Google Meet* con la subdirectora de la facultad para explicar los objetivos, fases, fechas y requerimientos de la intervención. En total se requería contar con la participación de la planta docente en dos momentos específicos: (1) aplicación de un cuestionario vía *formularios de Google*, a los docentes de ingeniería del 10 al 25 de junio de 2022; y (2) entrevista a profundidad con ocho coordinadores de carrera del 15 al 25 de junio de 2022. En la reunión se determinó el proceso para aplicar ambas técnicas según se narra a continuación.

Para la aplicación del cuestionario, la tarde del 09 de junio de 2022, la subdirectora envió un correo dirigido a la planta docente de ingeniería para informar a sobre el proyecto y solicitar su colaboración para contestar el cuestionario adjunto en un enlace de *formularios de Google* (ver apéndice C). Para llevar a cabo las entrevistas a profundidad, se envió un oficio para comisionar a los coordinadores de carrera de ingeniería (ver apéndice D).

2.3 Contexto de la unidad académica

La Facultad de Ciencias de la Ingeniería y Tecnología inició labores el 15 de agosto de 2009, pertenece al campus Tijuana, de la UABC. En el ciclo 2022-2, se registró un total de 2,615 estudiantes de licenciatura y 385 docentes de los cuales 256 son profesores de asignatura, 114 profesores de tiempo completo y 15 técnicos académicos.

La misión de la Facultad es ser un referente de calidad formativa e integral de profesionistas e investigadores en las áreas de Arquitectura, Diseño e Ingeniería para contribuir al desarrollo social, tecnológico y económico (Facultad de Ciencias de la Ingeniería y Tecnología, 2021).

La Facultad imparte las licenciaturas de: Arquitectura, Diseño Gráfico, Diseño Industrial, Bioingeniería, Ingeniería Aeroespacial, Ingeniería Civil, Ingeniería en Energías Renovables, Ingeniería Industrial, Ingeniería en Electrónica, Ingeniería en Mecatrónica, Ingeniería Mecánica e Ingeniería Eléctrica. Asimismo, cuenta con los siguientes programas de posgrado: Maestría en Tecnologías para el Aprendizaje Organizacional, Maestría y Doctorado en Arquitectura, Urbanismo y Diseño (Facultad de Ciencias de la Ingeniería y Tecnología, 2021).

2.4 Muestreo

2.4.1 Muestreo cuantitativo. El tipo de muestreo fue estratificado, ya que se consideró captar a los docentes en categorías (Vivanco, 2005), de acuerdo a su categoría docente y años de experiencia en servicio docente. De acuerdo a información proporcionada por los directivos de la unidad académica, en la tabla 6 se describen los totales de acuerdo a las categorías mencionadas:

Tabla 6.

Características de los participantes en la aplicación del cuestionario

| Características | Cantidad | Porcentaje | |
|----------------------------------|-----------------------------|------------|-------------|
| Programa educativo Ingeniería | 51 | 100% | |
| Categorías de los docentes | Profesor de tiempo completo | 28 | 55% |
| | Profesor de asignatura | 20 | 39% |
| | Profesor de medio tiempo | 1 | 2% |
| | Técnico académico | 2 | 4% |
| Total | | 51 | 100% |
| Años de experiencia como docente | Menos de 5 años | 9 | 18% |
| | 6 a 10 años | 14 | 27% |
| | 11 a 15 años | 15 | 29% |
| | 16 a 20 años | 6 | 12% |
| | 21-25 años | 2 | 4% |
| | Más de 30 años | 5 | 10% |
| Total | | 51 | 100% |
| Sexo | Mujer | 23 | 45% |
| | Hombre | 28 | 55% |
| Total | | 51 | 100% |

Nota. Elaboración propia.

2.4.2 Muestreo cualitativo. El muestreo es de tipo no probabilístico para priorizar la conveniencia con los objetivos de la investigación, rapidez y menor costo (Berenson et al., 2006), así como obtener y rescatar la riqueza, profundidad y calidad de la información (Creswell, 2012). Al respecto, se contó con la participación de ocho Coordinadores de Carrera de los programas educativos de Ingeniería Aeroespacial, Diseño Gráfico y Tronco Común de Ingeniería. Cuatro de los participantes fueron del sexo femenino y cinco de sexo masculino. Contaban con más de cuatro años en el puesto administrativo y más de 10 como docentes de la Facultad de Ciencias de la

Ingeniería y Tecnología. Sus edades oscilan entre los 40 y 55 años. Los docentes se han identificado bajo el seudónimo de meses del año y días de la semana.

2.5 Técnicas de recolección de información

Se responde a un enfoque mixto, el cual brinda una perspectiva más integral y completa (Newman, 2002), que consiste en emplear técnicas de paradigmas positivista y naturalista, para la recolección de datos. Se utiliza un diseño explicativo secuencial que se caracteriza por una primera fase donde se recopilan y analizan los datos cuantitativos y posteriormente se da una segunda fase donde se profundizan los datos obtenidos del primer instrumento mediante la recogida e interpretación de datos cualitativos (Creswell, 2012).

2.5.1 Cuestionario. El objetivo de esta fase es identificar las habilidades socioemocionales que poseen los docentes del área de ingeniería, para ello se aplicó vía *formularios de Google* un cuestionario que consta de tres secciones: sección 1. Datos personales, laborales y de formación docente; sección 2. habilidades socioemocionales en la práctica docente; y sección 3. Inventario de habilidades socioemocionales para Profesores de Educación Superior (Jiménez-Macías et al., 2021) (ver apéndice E.).

En la primera sección se recopila información como: sexo, años de experiencia docente, categoría docente, plan de estudios en el que imparte clases y se pregunta si tiene conocimiento sobre el tema de las habilidades socioemocionales. En la segunda sección, se solicita calificar de acuerdo a una escala del 1 al 5 en donde 1 es nada importante y 5 muy importante. El grado de relevancia de habilidades socioemocionales en tus funciones docentes (planeación e impartición de la clase, asesoría y comunicación con estudiantes y evaluación del aprendizaje):

En la tercera sección, se utilizó el Inventario de habilidades socioemocionales y Salud Mental para Profesores de Educación Superior, diseñado y validado en México por Jiménez-Macías et al. (2021). El instrumento consta de 80 reactivos distribuidos en dos dimensiones: (1) habilidades socioemocionales, con 40 reactivos y tres áreas; y (2) salud mental, con 40 reactivos y tres áreas. En sintonía con el objetivo del estudio sólo se aplicó la dimensión de habilidades socioemocionales y sus áreas: conciencia, regulación, comunicación y expresión; relaciones sociales y satisfacción laboral; y autoconocimiento y estado personal.

Los reactivos son afirmaciones que se valoran de acuerdo a una escala de medición tipo Likert con cinco alternativas: siempre, casi siempre, algunas veces, casi nunca y nunca. De acuerdo con información de Jiménez-Mejía et al. (2021), el instrumento se construyó a partir de una revisión teórica sobre habilidades socioemocionales y salud mental, así como cuestionarios afines para elaborar una primera versión que fue revisada por medio de cinco expertos que valoraron la pertinencia, calidad y claridad de la redacción de los reactivos, así como la relevancia de las categorías.

La segunda revisión se llevó a cabo mediante juicio de 20 expertos del área educativa que evaluaron la pertinencia y redacción de los reactivos mediante un enfoque cuali-cuantitativo que arrojó los siguientes resultados de validez: V de Aiken > 0.80 ; $ICI > 0.75$. Asimismo, en términos de consistencia interna de los reactivos se obtuvo un Alfa de Cronbach de 0.84 (Jiménez-Macías et al., 2021).

Consideraciones éticas. Se facilitó a los docentes un formulario de consentimiento informado (ver apéndice F) para asegurar que los individuos participen en la investigación sólo cuando ésta sea compatible con sus valores, intereses y

preferencias, participar por propia voluntad con el conocimiento suficiente para decidir con responsabilidad por sí mismos (González, 2002, p. 101).

2.5.2 Entrevistas en profundidad. Con el objetivo de distinguir las habilidades socioemocionales que se requieren en el área de ingeniería, se aplicó una entrevista a profundidad para sondear a fondo las situaciones que permitan comprender las perspectivas que tienen los coordinadores de carrera respecto a sus vidas, experiencias o situaciones, desde sus propias palabras (Taylor y Bogdan, 1992).

La guía de entrevista que se utiliza como apoyo es semiestructurada (ver apéndice G), que, a diferencia de las entrevistas formales, que siguen un formato rígido con una serie de preguntas establecidas, las entrevistas semiestructuradas se centran en temas específicos, pero los abordan como si fuera una conversación. Suelen ser la mejor manera de averiguar las motivaciones que subyacen detrás de las decisiones y los comportamientos de las personas, así como sus actitudes y creencias, y las consecuencias que han tenido en sus vidas o acontecimientos concretos (Raworth et al., 2019).

Consideraciones éticas. De acuerdo al modelo de evaluación de la ética en la investigación cualitativa desarrollado por González, (2002) el presente estudio cuenta con un valor social o científico que consiste en “plantear una intervención que lleve a mejoras en las condiciones de vida o en el bienestar de las personas, o bien producir conocimiento que abra oportunidades de superación de problemas, aunque no sea de forma inmediata” (González, 2002, p. 98). Este estudio cumple con este requerimiento al tener como objetivos realizar un diagnóstico para identificar fortalezas y necesidades de formación docente respecto a las habilidades socioemocionales, para implementar un programa de formación docente para el desarrollo de habilidades socioemocionales

en UABC. Al llevar a cabo la reunión en *Google Meet*, se otorgará un consentimiento informado (ver apéndice H). Además, se pedirá a los docentes identificarse con un seudónimo para preservar su identidad, además se solicitará su autorización para grabar la sesión, sin encender la cámara.

Capítulo III. Análisis de resultados para fundamentar el diagnóstico educativo

3.1 Análisis de datos cuantitativos

El tiempo estimado para concluir el instrumento osciló entre 15-20 minutos. Una vez que se concluyó la aplicación del cuestionario se diseñó una base de datos en Excel para organizar la información y posteriormente procesar los datos en el software SPSS en su versión 21.

El análisis de los datos se llevó a cabo mediante estadística descriptiva que permitió calcular frecuencias y medidas de tendencia central de acuerdo a la escala tipo Likert correspondiente a cada uno de los reactivos. Las variables fueron analizadas en forma de porcentajes y porcentajes acumulados.

En la siguiente tabla 7 se muestran los resultados correspondientes a la sección dos del cuestionario, cuyo objetivo es definir qué tan importantes consideran que son las habilidades socioemocionales en dimensiones específicas de la práctica docente según la escala de cinco puntos *muy importantes, importantes, algo importantes, poco importantes y nada importantes*.

Tabla 7.

Categoría relevancia de las habilidades socioemocionales en la práctica docente

| Ámbito del proceso de enseñanza y aprendizaje | Muy importantes | Importantes | Algo importantes | Poco importantes | Nada importantes |
|---|-----------------|-------------|------------------|------------------|------------------|
| Planeación de la clase | 51% | 33% | 16% | 0% | 0% |
| Impartición de la clase | 65% | 27% | 8% | 0% | 0% |
| Asesoría a estudiantes | 80% | 20% | 0% | 0% | 0% |
| Comunicación con estudiantes | 75% | 24% | 2% | 0% | 0% |
| Evaluación de la clase | 47% | 31% | 20% | 2% | 0% |

Nota. Elaboración propia.

En general los docentes, consideran que las habilidades socioemocionales son muy importantes en todos los ámbitos de la práctica docente, sin embargo, los porcentajes

son más altos en las actividades que evidentemente exigen el trato directo con los estudiantes como la comunicación y la asesoría.

En contraste, las labores que exigen un desempeño más técnico y de mayor trabajo de organización y estructura como la planeación y la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje, desde su percepción las habilidades socioemocionales tienen menor relevancia. Respecto a la tercera sección que corresponde al Inventario de habilidades socioemocionales de Jiménez-Macías et al. (2021), en la tabla 8 se describen los principales hallazgos.

Tabla 8.

Resultados del Inventario de habilidades socioemocionales de Jiménez-Macías et al., 2021

| Áreas del cuestionario | Siempre | Casi siempre | Algunas veces | Casi nunca | Nunca | Total |
|--|---------|--------------|---------------|------------|-------|-------|
| Conciencia, regulación, comunicación y expresión | 52% | 33% | 12% | 2% | 1% | 100% |
| Relaciones sociales y satisfacción laboral | 47% | 27% | 15% | 7% | 3% | 100% |
| Autoconocimiento y estado personal | 35% | 33% | 17% | 7% | 8% | 100% |

Nota. Elaboración propia.

A continuación, se presentan los principales hallazgos obtenidos como parte del proceso de diagnóstico cuantitativo con los académicos participantes:

El 85% de las respuestas de los académicos de ingeniería apunta a reconocer que cuentan con un amplio manejo en las habilidades correspondientes a *conciencia regulación, comunicación y expresión*, se destaca la facilidad para expresar lo que sientes y piensas, empatía, reconocer la importancia de sus emociones, asertividad, resolución efectiva ante problemas, modular el tono de voz, escuchar y comunicar

efectivamente, capacidad para recibir cumplidos y ofrecer disculpas ante los errores cometidos.

Con respecto al área de relaciones sociales y satisfacción laboral el porcentaje total de respuestas apunta a que el 74% de los resultados obtenidos se ubican entre *siempre* y *casi siempre*, se demuestran habilidades como el respeto a la diferencia en las formas de pensar y actuar, trabajo en equipo, realizar cumplidos hacia los demás, así como críticas constructivas, asertividad, satisfacción hacia el trabajo que realizan, entre otros.

Por otro lado, el 84 % de las respuestas (de acuerdo al porcentaje acumulado en las respuestas siempre, casi siempre y algunas veces) apuntan hacia una visión punitiva de la evaluación, en la que expresan al menos alguna vez haber sentido que su trabajo es constantemente supervisado, lo cual visualiza, tal vez, la percepción de la evaluación como un proceso de regulación para el trabajo, en lugar de un espacio para toma de decisiones en beneficio a sus competencias docentes.

De la misma forma, en el área de autoconocimiento y estado personal el 68% de los resultados se encuentran respuestas de *siempre* y *casi siempre*. Los resultados obtenidos apuntan a que los participantes cuentan con habilidades para reconocer sus emociones, defender sus derechos, experimentar emociones agradables a través de situaciones. Así mismo, expresan no sentir preocupación ante la posibilidad de no saber hacer algo, reconocer sus límites y retos personales. Expresan solidaridad, manejo efectivo de emociones, confianza personal, toma de decisiones y reconocer los estados de ánimos de las personas que les rodean.

Por otro lado, el 69% comenta tener dificultades para decir que no, lo que demuestra inconsistencias en las respuestas emitidas por los participantes con altos porcentajes (82%) en el reactivo correspondiente a asertividad.

En suma, las habilidades socioemocionales que más destacan en los docentes participantes, son las interpersonales, por lo cual, son capaces de establecer relaciones positivas y efectivas con los demás. Este aspecto sobresaliente, impacta positivamente el ámbito profesional, ya que reconocen la importancia de trabajar en equipo y reportan una alta cantidad de afirmaciones que se relacionan con la armonía, colaboración, trato a los demás, solidaridad y empatía para colaborar con los demás. Además, expresan que sus actividades les satisfacen y sienten pasión por llevarlas a cabo, pero hay cierta duda en cuanto a realizar las funciones de gestión.

Mientras que, en lo intrapersonal, reconocen sus emociones, límites y capacidades, sin embargo, afirman tener dificultades para expresar sus sentimientos y pensamientos, así como poner límites a los demás.

En el siguiente apartado se describe la segunda técnica de recolección de información, que consiste en la aplicación de la entrevista en profundidad. La cual permite ahondar en la información recabada mediante el cuestionario.

3.2 Análisis de datos cualitativos

Transcripción de la información. Una vez que se realizaron las entrevistas en profundidad, se procedió a transcribir las entrevistas realizadas para extraer los temas que subyacen de datos directos y dar paso al desarrollo y refinamiento de la interpretación de los datos mediante la codificación, “de aquí se derivan las proposiciones, las interpretaciones y los conceptos” (Álvarez, 2007, p. 73). En la siguiente sección se profundiza sobre el procedimiento para codificar los datos cualitativos propuesta por Álvarez (2007).

Definición de categorías y códigos. El primer paso consistió en determinar categorías y códigos para analizar la información obtenida en las entrevistas. Se emplearon dos tipos de categorías, analíticas y emergentes.

A partir de la revisión del estado del arte y el marco teórico, se han determinado tres categorías analíticas según se describe en la tabla 9: (1) relevancia de las habilidades socioemocionales en la práctica docente. Conducción del proceso de enseñanza y aprendizaje; (2) diseño curricular para la formación socioemocional. Planeación y evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje; y (3) diseño curricular para la formación socioemocional. Planeación y evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje. Tales categorías captan las experiencias relacionadas a la aplicación de las habilidades socioemocionales en las dimensiones que conforman la práctica docente: planeación, conducción y evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje del área de ingeniería. Además, se analizan las áreas de oportunidad en cuanto a la formación docente relacionada a este tema.

Tabla 9

Categorías analíticas para el análisis del discurso

| Categorías analíticas | Descripción |
|---|--|
| Relevancia de las habilidades socioemocionales en la práctica docente. Conducción del proceso de enseñanza y aprendizaje. | Habilidades cognitivas. Son habilidades transversales que favorecen la resolución de problemas, la innovación y permiten a las personas actuar con éxito en diferentes ámbitos. Habilidades interpersonales. Son las habilidades que permiten establecer relaciones positivas y efectivas con los demás. Habilidades intrapersonales. Se refiere a las habilidades que favorecen el autoconocimiento y manejo de las emociones para tener una mejor relación consigo mismos. |
| Diseño curricular para la formación socioemocional. Planeación y evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje. | Se precisan las particularidades de las disciplinas y etapas formativas, para reconocer las habilidades socioemocionales que se requieren promover en la práctica docente. |
| Formación continua del docente, habilidades duras y socioemocionales. | Se identifican las diferentes áreas en las que se requiere mejorar la formación del docente como: programas de formación que han tomado en la institución y sus razones, sus intereses, incentivos y consideraciones de su carga laboral para participar. |

Nota. Elaboración propia.

Las categorías emergentes fueron identificadas mediante el refinamiento de la información del tipo inductivo, que consiste en una inmersión al documento para identificar los temas o dimensiones más relevantes (Strauss, 1994, como se cita en Ruíz, 2012). Como resultado de las entrevistas, surgieron seis categorías según se enlistan en la tabla 10.

Tabla 10

Categorías emergentes para el análisis del discurso

| Ámbito | Listado de categorías |
|--------------------|---|
| Diseño curricular | Diferencia entre asignaturas disciplinares y transversales. Proyectos formativos/transversales. Habilidades socioemocionales por etapa formativa. Habilidades socioemocionales por disciplina/campo laboral. |
| Formación continua | Promoción/interés de la oferta de programas para la formación continua. Condiciones institucionales para la formación continua. |

Nota. Elaboración propia.

Análisis del contenido. El análisis de contenido es “una técnica de interpretación de textos, que se basa en procedimientos de descomposición y clasificación de los mismos” (Losito, 1993 como se cita en Díaz, 2017, p. 125) , para identificar las habilidades socioemocionales que requieren los docentes de ingeniería para llevar a cabo su labor. La descripción se estructura de acuerdo a las siguientes categorías: relevancia de las habilidades socioemocionales en la práctica docente. Conducción del proceso de enseñanza y aprendizaje; diseño curricular para la formación socioemocional. Planeación y evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje; diferencia entre asignaturas disciplinares y transversales; proyectos formativos/transversales; habilidades socioemocionales por etapa formativa; habilidades socioemocionales por disciplina/campo laboral; formación continua del

docente, habilidades duras y socioemocionales; promoción/interés de los programas para la formación continua; y condiciones institucionales para la formación continua.

Relevancia de las habilidades socioemocionales en la práctica docente. Se utiliza la clasificación de tres categorías de habilidades definida por García-Cabrero, (2018); y la UNESCO, (2019): (1) cognitivas; (2) intrapersonales; y (3) interpersonales, según se explica a continuación:

En la categoría de cognitivas, se ubican habilidades como: creatividad (Rodríguez, 2019); pensamiento crítico (Lund y Aballay, 2020); resolución de problemas (Cabanillas et al., 2021); y toma de decisiones (Guerra-Báez, 2019). En la práctica docente, se dan situaciones diversas que exigen la actuación crítica, creativa y resolutiva de los docentes. Por ejemplo, deben ser capaces de resolver problemas que se den en la relación y comunicación con los estudiantes, es decir “entre un docente y un alumno considerar a ambas partes y dar el derecho de réplica en caso de que haya una inconformidad o queja” (Docente, comunicación personal, 2022).

Además, en caso de que alguna estrategia, materiales o infraestructura no funcione, es indispensable contar con un plan alternativo...”me las tenía que ingeniar para ver si realmente estaba capté o no su atención... cómo hacer preguntas y ejemplificar con casos reales o con algo que les fuera interesante o atractivo a ellos (Docente, comunicación personal, 2022).

Respecto a las habilidades intrapersonales, implican el autocontrol (Justis et al., 2017), autoconfianza y automotivación (Castro, 2019). Permiten desarrollar un alto nivel de autoconciencia para reconocer, regular y expresar nuestros pensamientos, sentimientos y percepciones, lo cual, permite lograr un estado de mayor adaptación y bienestar a nivel personal/laboral (Bortolotto y Piorno, 2019). En una profesión como la

docencia, es indispensable contar con un buen nivel de este grupo de habilidades ya que, al potenciar el bienestar personal, permiten disfrutar el trabajo al manejar de mejor modo el estrés. A continuación, se describe un ejemplo desde la percepción del docente:

Se debe aprender a disfrutar el trabajo, ya que no solo es trabajar, si no es dónde vas a estar la mayor parte de tu día, pues que por lo menos lo disfrutes y no te cause estrés el trabajo y no por las asignaciones que tienes o las responsabilidades como tal del trabajo, sino para que puedas cumplir con tus metas y objetivos de trabajo y también las personales (Docente, comunicación personal, 2022).

Lo anterior, permite reconocer que, en una profesión compleja como la docencia, que se ha caracterizado por un agotamiento emocional debido a la carga excesiva de trabajo, estrés y sentimiento de escasa realización personal, este tipo de habilidades son indispensables para mejorar cada día, promover el bienestar y el desarrollo integral (Bortolotto y Piorno, 2019). Estas expresiones ponen énfasis en la necesidad de reconocer que los docentes son un ente vivo, que está lleno de sensaciones, sentimientos y estados de ánimo que impactarán de forma positiva o negativa con sus estudiantes, su escuela y a sí mismos, por lo cual contar con un buen nivel de conciencia emocional, regulación de emociones y autonomía es indispensable.

Por otro lado, las habilidades interpersonales, se refieren a la adaptabilidad (Aristulle y Paoloni-Stente, 2019), empatía (Justis et al., 2017), liderazgo, trabajo en equipo, comunicación (Tang et al., 2015), respeto (Berger et al., 2014), y responsabilidad (Ortega, 2016). Estas favorecen la capacidad de trabajar y cooperar

con los demás de manera positiva y efectiva para lograr un objetivo común cuando se requiera (Tang et al., 2015).

La práctica docente es una labor que nunca se desarrolla de forma aislada o solitaria. En todo momento implica el contacto con otras personas y la relación positiva entre los miembros de la comunidad educativa para cumplir con los objetivos de la enseñanza y el aprendizaje (Aristulle y Paoloni-Stente, 2019). Por ende, al ser una labor donde se espera formar profesionistas íntegros, los docentes requieren de habilidades como la empatía, la colaboración y el liderazgo para apoyar su toma de decisiones.

En los docentes a mi cargo fomento la flexibilidad. Hago reuniones con ellos, para que me externen sus necesidades, les damos consejos para promover la empatía con el alumno y con ellos mismos. Mucha comunicación, y ser asertivo y sincero. El maestro tiene libre albedrío y no podemos imponer, de ahí la importancia del liderazgo para saber cómo venderles la idea de tomar decisiones humanas en su práctica (Docente, comunicación personal, 2022).

Otra habilidad a destacar en este grupo es la comunicación, en la cual un docente requiere una amplia y fortalecida formación en este campo para lograr cumplir con el objetivo de sus clases y las competencias que se espera logren sus estudiantes, como se cita a continuación:

Entonces creo que todas estas habilidades socioemocionales como docente es importante, como persona en general, es importante tenerlas, pero más como profesionistas, porque no solo es tener éxito profesional, sino mantener valores, mantener tu conciencia tranquila, que disfrutes tu trabajo, que disfrutes lo que haces, que se lo puedas transmitir a alguien más... (Docente, comunicación personal, 2022).

Las habilidades socioemocionales son importantes para el bienestar de una sociedad ya que son un cimiento crucial para la construcción de comunidades proactivas (Aristulle y Paoloni-Stente, 2019).

Diseño curricular para la formación socioemocional. Planeación y evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje. Uno de los propósitos de la educación superior es formar el capital humano que la sociedad requiere para atender las necesidades del entorno (Tang , 2018), por lo cual, en el proceso de formación universitaria, las habilidades socioemocionales adquieren una connotación más importante, ya que, la formación no se trata de un simple adiestramiento para el campo laboral, sino que el desarrollo profesional también implica un desarrollo personal que implica habilidades socioemocionales (Guerra-Báez, 2019). En el siguiente párrafo se ejemplifica este nivel de responsabilidad:

En las ingenierías estás un paso más allá de poder ofrecer una experiencia de tecnología para resolver problemas del diario; como escasez de agua, problemas como los que se quiere resolver con los objetivos del desarrollo sustentable, entonces el estudiar una ingeniería, todas las carreras son importantes, y se debe trabajar interdisciplinariamente pero tú puedes aportar eso porque sabes cómo fabricar, o cómo poner o reusar, puedes implementar lo que aprendiste para resolver problemáticas (Docente, comunicación personal, 2022).

De ahí la importancia de incorporar los planes de estudio, un enfoque integral que promueva la cohesión, complementariedad y articulación de lo socioemocional con lo cognitivo (Cabanillas et al., 2021).

En este proceso, la práctica del docente es la piedra angular para la promoción de las habilidades, ya que las estrategias que se utilicen para enseñar y aprender

impactan directamente en el estudiante (Aristulle y Paoloni-Stente, 2019). Para lograrlo, es necesario establecer claramente en los currículos las estrategias y actividades que específicamente permitan el entrenamiento de las habilidades transversales (Guerra-Báez, 2019). En el caso de la planeación y la evaluación en UABC, ya se indica que las actividades que se desarrollen impactarán de forma integral a los estudiantes:

Para lograr enseñar estas habilidades, las cartas descriptivas ya te dan un referente sobre qué estrategias emplear para trabajar las actitudes y valores. Por ejemplo, en la evaluación, la puntualidad, la asistencia del alumno, compromiso, la disciplina... (Docente, comunicación personal, 2022).

Diferencia entre asignaturas disciplinares y transversales. Desde lo curricular, los docentes declaran que sus planes de estudio cuentan con un grupo de asignaturas transversales que promueven la formación integral de los estudiantes. Sin embargo, destacan que en las asignaturas que son de la disciplina también se trabajan, aunque con un menor énfasis:

...hay materias que se prestan más. Tenemos muchas materias de humanidades en dónde hay más que pensar y reflexionar y no tanto operar un programa como en materias muy técnicas en dónde hay que trabajar de forma técnica. Pero nuestro programa tiene materias de humanidades, materias de gestión, de comunicación y de tecnología. Entonces todos los profesores manejan en menor o mayor grado estas habilidades dentro de su clase (Docente, comunicación personal, 2022).

Proyectos formativos/transversales. Otra alternativa de formación para el desarrollo de las habilidades socioemocionales son los proyectos transdisciplinarios en

los cuales se integran asignaturas disciplinares y transversales para potenciar la formación integral de los estudiantes:

...en la Facultad teníamos un proyecto interdisciplinario, en el cual en este proyecto evaluamos cuatro materias: comunicación, desarrollo profesional del ingeniero, introducción a la ingeniería y álgebra. Es decir, mezclamos materias duras y blandas. Donde en álgebra, por ejemplo, el alumno debía ir a la empresa, para lo cual debía hacer buenos contactos por medio de la comunicación, cómo vender la idea, cómo llegar, cómo me presento... (Docente, comunicación personal, 2022).

Habilidades socioemocionales por etapa formativa. Ahora que se identifica la presencia y relevancia de estas habilidades en los planes de estudio, es interesante distinguir el tipo de habilidades que los docentes requieren aplicar según la etapa formativa en la que se desempeñan. En el caso de la etapa básica, donde los estudiantes se enfrentan a la transición entre el bachillerato y la universidad:

Se debe ser muy comprensivo y muy inspirador, platicar mucho con ellos y ser persuasivos. Porque el alumno se enfrenta a una transición educativa donde no tienen fijo lo que quieren, no disfrutaban todavía, de ahí tanto rezago, abandono, reprobación” (Docente, comunicación personal, 2022).

En etapas más avanzadas como la básica y disciplinaria, se requieren habilidades socioemocionales, para identificar y analizar situaciones complejas que se den al ejercer su labor, así como ampliar y mejorar sus habilidades de pensamiento para proponer ideas y alternativas de solución (Tang et al., 2015).

Habilidades socioemocionales por disciplina/campo laboral. Para el campo laboral, se requiere que los profesionistas complementen su formación técnica con

habilidades no cognitivas, debido a que las condiciones de vida actual han cambiado y las empresas demandan profesionales integrales para sus objetivos organizacionales (Matus y Gutierrez, 2012). En el siguiente párrafo se describe un ejemplo de la aplicación de estas habilidades en una disciplina específica:

...un profesionista debe tener la habilidad de saberse comunicar, de saberse vender, porque tenemos mucha competencia y la empresa cuando decida, no se irá por quien tenga más conocimientos o dónde estudió se va a decidir por quien tenga más actitud, quien sepa que será una persona disciplinada, comprometida, tolerante, trabajadora, que se relacione en equipo (Docente, comunicación personal, 2022).

Para lograr desarrollar este tipo de habilidades socioemocionales que se requieren en disciplinas específicas, la experiencia laboral en el campo, además de la docente es crucial:

Para poder aplicar estas habilidades en asignaturas propias de la disciplina, primero debe estar convencido y vivirlas. Entonces, un ingeniero, debe tener la habilidad de saberse comunicar, de saberse vender, porque tenemos mucha competencia y la empresa cuando decida, no se irá por quien tenga más conocimientos o dónde estudió se va a decidir por quien tenga más actitud, quien sepa que será una persona disciplinada, comprometida, tolerante, trabajadora, que se relacione en equipo. La actitud son las habilidades blandas. Por eso buscamos que nuestros docentes tengan experiencia también en la empresa, porque ahora se está dando que como piden docentes que tengan doctorado, llegan jovencitos de 29-35 años que solo han estudiado, entonces no están

rodados en el plano profesional y eso también tiene mucho que ver, tiene mucha importancia (Docente, comunicación personal, 2022).

Lo anterior permite dar cuenta que, se espera en los docentes competencias para manejar relaciones interpersonales y regular el desarrollo emocional de sus estudiantes y conjugar su propia teoría del aprendizaje y desarrollo socioemocional, con el conocimiento experto acerca del tema. Por lo cual, reconocer que la formación docente no está restringida al saber científico-técnico, sino que también depende de experiencias formativas que ocurren en contextos informales de aprendizaje antes, durante y posteriormente a la formación inicial (Cuadra et al., 2018), lo cual hace de interés reconocer los elementos de la formación continua de los docentes de la Facultad de Ciencias de la Ingeniería y Tecnología, mismos que se describen en los siguientes párrafos.

Formación continua del docente, habilidades duras y socioemocionales. El docente como formador de personas necesita estar en constante autoevaluación y formación; entonces, el fortalecer el equipo docente es fundamental para mejorar la calidad de la educación, porque esto potencializa su estructura como docente, persona y miembro de la institución educativa (Jaramillo et al., 2019).

Condiciones institucionales para la formación continua. En este tema, los entrevistados coinciden en reconocer el alto interés de la unidad académica para promover los programas de formación en sus docentes: “te puedo decir que a nosotros nos bombardean positivamente con ya se acabaron las clases, toma clases. Y esto es tanto para profesores de tiempo completo como para los de asignatura” (Docente, comunicación personal, 2022).

Debido a las características que impactan a la Facultad de Ciencias de la Ingeniería y Tecnología, la unidad académica promueve manera obligatoria para quienes sean tutores, tomar el curso de competencias para la tutoría, sin embargo, este aborda temáticas específicas que se han dado en la Facultad y no se relaciona estrechamente con el que se ofrece de manera institucional.

Competencias para las tutorías en UABC, para nosotros es obligatorio una vez al semestre, pero se ve internamente en Facultad de Ciencias de la Ingeniería y Tecnología, el encargado de tutorías da el curso y seguramente es una réplica del mismo institucional, porque se aborda mucho de “mira, entiende al tutorado, podrían estarle pasando estas situaciones de estrés” si vamos por ese entorno que no es nada más enseñarnos el sistema de tutorías y, necesitan enseñárselo a tutores nuevos (Docente, comunicación personal, 2022).

Promoción/interés de los programas para la formación continua. Aunque se comenta que, a pesar de la invitación y facilidades para asistir algunos docentes rechazan este tipo de formación: “se invita a los docentes a participar en los cursos de formación. Pero asistir ya depende de cada quien. Aunque sí hay mucha respuesta desde nuestra Facultad” (Docente, comunicación personal, 2022).

Los temas de interés reciente por parte de la UABC, señalan la importancia de la formación de los docentes y el diseño de experiencias de aprendizaje para el desarrollo de habilidades socioemocionales. Por ende, se han promovido cursos en estas temáticas emergentes además de la formación técnica en docencia:

...ahorita en la misma UABC nos están ofreciendo una serie de cursos sobre estos temas: crisis en el aula, habilidades socioemocionales, desarrollo de habilidades socioemocionales para profesores y profesoras. Principalmente

porque el Modelo Educativo apunta para allá, pero también es una necesidad del ser humano (Docente, comunicación personal, 2022).

Sin embargo, no todos los docentes reconocen estos temas como prioridad:

En lo particular, en el área de ingeniería, pocos maestros se inscriben porque creemos que no es importante, que para nosotros las matemáticas, la física, la ciencia es más necesario. Pero por eso estamos llenos de gente así, muy cuadrada, muy dura, que no escucha a su equipo de trabajo, que al final de cuenta son seres humanos, no siempre son máquinas (Docente, comunicación personal, 2022).

No obstante, es importante mencionar que la UABC incentiva a los profesores de tiempo completo a participar en estos cursos con evaluaciones como PREDEPA, que al acumular cierto puntaje se ve reflejado en remuneración económica:

Los docentes de ingeniería tienen cierta resistencia a formarse en estas áreas, ellos prefieren prepararse en otros temas a comparación de los docentes de áreas humanistas. Aunque sí hemos tenido un cambio, principalmente por la entrada de temas como la inclusión, la equidad de género...principalmente porque hay unos puntitos ahí por el PREDEPA, que indica haber tomado cursos en temas transversales. La mayoría de los docentes se va a lo que le deja puntos para este rubro” (Docente, comunicación personal, 2022).

Hasta este punto es posible reconocer que las habilidades socioemocionales son relevantes para diferentes rubros de la práctica docente. Principalmente porque se trabaja con personas que deben aprender no sólo de teoría sino de ejemplo y experiencia. En un nivel como el superior, las habilidades socioemocionales tienen un impacto en la vida de otros al atender necesidades y problemáticas de la sociedad de

forma innovadora. Pero también, en su persona requieren de estas habilidades para aprender a manejar su estrés y disfrutar al máximo su trabajo. Los docentes entrevistados son conscientes de la relevancia de la formación continua, sin embargo, reconocer la utilidad de temas transversales como el ámbito socioemocional, no se considera prioritario para ellos.

Capítulo IV. Diseño de la intervención

En este capítulo se presenta el diseño de la intervención educativa, que corresponde a un taller de formación continua para docentes con el objetivo de desarrollar habilidades socioemocionales. Se parte desde la descripción de las necesidades detectadas en el diagnóstico y que fundamentan el diseño instruccional, además, se establecen los objetivos de la intervención. Posteriormente se presentan cada uno de los elementos que conforman el taller.

4.1 Identificación de las necesidades a intervenir

Con el objetivo de diseñar un taller de formación continua para la promoción de habilidades socioemocionales enfocadas en el área de ingeniería, desde el proceso de enseñanza y aprendizaje, se llevó a cabo una fase de ampliación de información al cruzar los resultados del instrumento, las entrevistas en profundidad y los hallazgos del estado del arte, con el propósito profundizar e incrementar la evidencia, a partir de la mezcla entre los métodos cuantitativo y cualitativo durante la fase de articulación y validación de datos, para proporcionar mayor seguridad y certeza respecto a las conclusiones (Charres et al., 2018).

En la tabla 11, se describen los principales resultados del cuestionario y la entrevista en profundidad, que permiten distinguir las necesidades identificadas a partir de las técnicas aplicadas.

Tabla 11.

Necesidades identificadas a partir de las técnicas aplicadas que orientan el diagnóstico educativo

| Necesidad identificada | Necesidades específicas | Fuente | | |
|---|--|--------|----|---|
| | | RL | EP | C |
| Confusión en cuanto al concepto, tipos y características de las habilidades socioemocionales. | Distinguir los fundamentos teóricos de las habilidades socioemocionales y su relevancia en la práctica docente | X | X | |
| Se requiere distinguir la relevancia de las habilidades socioemocionales aplicadas en cada disciplina. | Analizar la relevancia de las habilidades socioemocionales en el campo laboral | | X | |
| Se requieren competencias para diseñar propuestas curriculares que integren habilidades socioemocionales (práctica docente-planeación). | Desarrollar habilidades socioemocionales en las asignaturas disciplinares | | X | |
| | Diseñar estrategias transversales para el desarrollo de habilidades socioemocionales | | X | |
| | Diseñar proyectos transdisciplinarios que consideren habilidades socioemocionales | | X | |
| | Desarrollar habilidades socioemocionales por etapa formativa | | X | |
| Se requieren conocimientos para la evaluación de las habilidades socioemocionales en el proceso de enseñanza y aprendizaje. | Diseñar mecanismos para evaluar habilidades socioemocionales en el proceso de enseñanza y aprendizaje | X | | |
| Se requieren habilidades socioemocionales para fortalecer la formación profesional y personal del docente. | Establecer límites/ Aprender a decir no | | | X |
| | Bienestar personal, y profesional | | X | |
| | Manejar y expresar emociones | | | X |
| | Comunicación asertiva | | | X |
| | Trabajo en equipo y colaborativo | | | X |
| | Promover incentivos para la participación en programas de formación docente | | X | |
| | Promover programas de formación docente contextualizados a la unidad académica y disciplinas | | X | |
| Diseñar, implementar y evaluar un taller de formación docente en educación superior para desarrollar habilidades socioemocionales en su práctica. | Diseño de taller teórico-práctico y experiencial | X | | |
| | Fundamentar teóricamente el taller en el aprendizaje activo e inteligencia emocional | | X | |
| | Evaluar de forma objetiva la implementación del taller y dar seguimiento. | X | | |

Nota. elaboración propia. RL= Revisión de la literatura, EP= Entrevista a profundidad, C=Cuestionario de habilidades socioemocionales.

Este proceso permitió distinguir cinco necesidades concretas que guían el diseño instruccional del curso: (1) confusión en cuanto al concepto, tipos y características de las habilidades socioemocionales; (2) se requiere distinguir la relevancia de las habilidades socioemocionales aplicadas en cada disciplina, (3) se requieren competencias para diseñar propuestas curriculares que integren habilidades

socioemocionales (práctica docente-planeación); (4) se requieren competencias para la evaluación formativa de las habilidades socioemocionales (práctica docente-evaluación); y (5) se requiere promover una formación docente para dirigir el proceso de enseñanza y aprendizaje socioemocional.

En la tabla 12, se describe la fundamentación de cada una de estas necesidades. El formato corresponde a una adaptación de los formatos metodológicos para el diseño curricular de la UABC (2010) realizada por Castro (2022), con el propósito justificar la pertinencia del diseño instruccional:

Tabla 12.

Fundamentar la problemática

| Problemática (problema-necesidad-demanda) | Fundamentar la problemática (con datos empíricos o documentales) |
|--|--|
| 1. Confusión en cuanto al concepto, tipos y características de las habilidades socioemocionales. | 36.3% de los docentes encuestados indica no tener conocimiento del tema de las habilidades socioemocionales. Durante la entrevista a profundidad se requirió ampliar el encuadre y definición de las habilidades socioemocionales ya que había confusión sobre el alcance del término. El campo de la investigación ha enfrentado el desafío de la falta de claridad conceptual para denominar y operacionalizar las habilidades socioemocionales (UNESCO, 2019). |
| 2. Se requiere distinguir la relevancia de las habilidades socioemocionales aplicadas en cada disciplina. | Durante las entrevistas en profundidad, se explicaron diferentes aplicaciones de las habilidades socioemocionales en las disciplinas. Sin embargo, los participantes precisan que la mayoría de los docentes requieren de conocimientos para diseñar estrategias articuladas y contextualizadas al campo laboral. Las empresas han cambiado y demandan profesionales integrales para sus objetivos organizacionales (Matus y Gutiérrez, 2012). La educación superior debe reconocer las habilidades personales y las competencias disciplinares del estudiante como eslabones articulados y en constante evolución (Guerra-Báez, 2019). |
| 3. Se requieren competencias para diseñar propuestas curriculares que integren habilidades socioemocionales (práctica docente-planeación). | 21% de los docentes encuestados no considera muy relevantes las habilidades socioemocionales en la planeación del proceso de enseñanza y aprendizaje. La formación integral de los estudiantes necesita de la cohesión, articulación y complementariedad de la educación emocional y cognitiva, para ello es necesario que los docentes asocien el dominio disciplinar con la promoción de la inteligencia emocional (Cabanillas et al., 2021). |
| 4. Se requieren competencias para la evaluación formativa de las habilidades socioemocionales (práctica docente-evaluación). | Es necesario instalar estrategias pedagógicas que favorezcan el desarrollo socioemocional del estudiantado, que en términos generales, logren una coherencia entre las demandas sociales, lo que se enseña y la forma de evaluarlo (Cuadra et al., 2018). |

Tabla 12.

Fundamentar la problemática

| Problemática (problema-necesidad-demanda) | Fundamentar la problemática (con datos empíricos o documentales) |
|--|---|
| 5. Se requiere promover una formación docente para dirigir el proceso de enseñanza y aprendizaje socioemocional. | <p>Los beneficios de desarrollar habilidades socioemocionales en los docentes impactan tanto a su persona, como a su práctica y por ende sus alumnos (Extremera et al., 2016).</p> <p><i>Formación socioemocional para el bienestar personal y profesional del docente.</i> La mayoría de los docentes no cuenta con nivel adecuado de inteligencia emocional (Hernández, 2018), pues, la formación emocional del docente es una tarea pendiente (Gutiérrez-Torres y Buitrago-Velandia, 2019). Ante la carencia de habilidades socioemocionales, es más probable que surja la insatisfacción, renunciadas anticipadas o la pérdida de vocación docente (Extremera et al., 2016).</p> <p>En suma, urge contar con docentes que posean habilidades blandas, que les permita alcanzar el éxito en su desempeño y por lo tanto, aportar en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes universitarios (Rodríguez, 2020).</p> <p><i>Formación socioemocional para el proceso de enseñanza y aprendizaje.</i> Para poder aplicar estas habilidades en asignaturas propias de la disciplina, primero debe estar convencido y vivirlas. En la educación, ya no es suficiente conseguir un buen rendimiento del alumnado, el éxito del profesorado queda también vinculado a desarrollar personas integradas en la sociedad, con herramientas sociales y emocionales que les permitan afrontar los desafíos de la vida cotidiana (Cabello et al., 2010, p.3). A partir de lo anterior se requiere apoyar a los docentes para que desarrollen habilidades socioemocionales y cuenten con prácticas pedagógicas para desarrollarlas en sus estudiantes, a través de la formación inicial y en servicio (Arias et al., 2020, p.9).</p> |

Nota. Elaboración propia con formato de UABC (2010) y Castro (2022).

A partir de la fundamentación de las problemáticas se establecen las competencias de las unidades para asegurar la pertinencia y utilidad de los fines formativos. En la tabla 13 se enuncian las competencias de las unidades que estructuran el taller.

Tabla 13.

Establecer las competencias de las unidades

| Necesidad identificada | Competencias de las unidades |
|--|---|
| 1. Confusión en cuanto al concepto, tipos y características de las habilidades socioemocionales. | Distinguir el impacto de las habilidades socioemocionales en la formación profesional de ingeniería, a partir de la identificación de conceptos básicos de la educación socioemocional, para valorar su incorporación en el currículo de educación superior, con disposición y desde una perspectiva crítica. |
| 2. Se requiere distinguir la relevancia de las habilidades socioemocionales aplicadas en cada disciplina. | |
| 3. Se requieren competencias para diseñar propuestas curriculares que integren habilidades socioemocionales (práctica docente-planeación). | Identificar las habilidades socioemocionales declaradas en una de las asignaturas que se imparte mediante un análisis del programa de unidad de aprendizaje, para determinar las estrategias que permitan su desarrollo en la clase, con capacidad crítica y compromiso. Formular un plan de clase para la promoción de habilidades socioemocionales a partir del análisis del programa de unidad de aprendizaje, con precisión y creatividad. |

Nota. Elaboración propia con formato de UABC (2010) y Castro (2022). Ver apéndice I. Planeación del taller para visualizar la estructura de las sesiones.

La definición de competencias con base en necesidades identificadas permite delimitar los contenidos que va a requerir el participante para atender las áreas de oportunidad o bien, lograr el desarrollo de la competencia (véase tabla 14).

Tabla 14.

Relación de competencias específicas con contenidos

| Competencias de las unidades | Contenidos |
|--|--|
| Primera sesión. Introducción al Desarrollo de Habilidades Socioemocionales en Ingeniería | |
| Distinguir el impacto de las habilidades socioemocionales en la formación profesional del área de ingeniería, a partir de la identificación de conceptos básicos de la educación socioemocional, para valorar su incorporación en el currículo de educación superior, con disposición y desde una perspectiva crítica. | 1.1 Definición de habilidades socioemocionales. 1.2. Taxonomía de las habilidades socioemocionales. 1.3. La educación socioemocional. 1.3.1. Rol del docente. 1.3.2. Rol del estudiante. 1.3.3. Proceso de enseñanza y aprendizaje |
| Segunda sesión. Identificación de habilidades socioemocionales en el Programa de Unidad de Aprendizaje | |
| Identificar las habilidades socioemocionales declaradas en una de las asignaturas que se imparte mediante un análisis del programa de unidad de aprendizaje, para determinar las estrategias que permitan su desarrollo en la clase, con capacidad crítica y compromiso. | 2.1. Cambio de necesidades de la profesión. 2.2. Habilidades socioemocionales que se requieren en ingeniería. 2.3. La educación socioemocional en la ciencia y la tecnología. |
| Tercera sesión. Incorporación de estrategias para la promoción de habilidades socioemocionales en los planes de clase. | |
| Formular un plan de clase para la promoción de habilidades socioemocionales a partir del análisis del programa de unidad de aprendizaje, con precisión y creatividad. | 3.1. Cómo incorporar las habilidades socioemocionales en el currículo. 3.3. Estrategias para el desarrollo de habilidades socioemocionales en la ciencia y la tecnología. 3.4. Diseño de proyectos socioformativos para el desarrollo de habilidades socioemocionales. |

Nota. Elaboración propia con formato de UABC (2010) y Castro (2022). Ver apéndice I. Planeación del taller para visualizar la estructura de las sesiones.

4.2 Delimitación de los participantes de la intervención

Este taller es pertinente para docentes de ingeniería, ya que atiende el desarrollo de habilidades socioemocionales enfocadas a dicha área de conocimiento. Para participar, es recomendable contar con experiencia en:

Uso del servicio de videotelefonía *Google Meet*.

Uso de los servicios para el trabajo remoto de *Google Drive*.

Uso de tecnología de información, comunicación y colaboración (TICC).

Habilidades para el aprendizaje autónomo, trabajo colaborativo y gestión del tiempo.

4.3 Propuesta de intervención

Título del taller: Planeación didáctica para el desarrollo de habilidades socioemocionales en ingeniería.

Sesiones: 3

Tiempo de dedicación: 25 horas (12 horas de trabajo síncrono y 13 horas de trabajo asíncrono).

Periodo: del 10 de abril de 2023 al 21 de abril de 2023.

Modalidad: a distancia, vía *Google Meet*.

Dirigido a: docentes de ingeniería de la Facultad de Ciencias de la Ingeniería y Tecnología, Valle de las Palmas, de la UABC (Tronco Común de Ingeniería; Ingeniería Aeroespacial; Bioingeniería; Ingeniería Civil; Ingeniería Eléctrica; Ingeniería en Energías Renovables; e Ingeniería Industrial).

Instructora: Lic. Melissa Zuno Bolaños.

Competencia del taller: Diseñar estrategias de enseñanza y aprendizaje con base en los fundamentos del aprendizaje activo y la formación integral para desarrollar habilidades socioemocionales en estudiantes de ingeniería, con empatía, creatividad y compromiso.

Propósito general. El Modelo Educativo de la UABC (2018), se fundamenta en la educación para toda la vida y busca desarrollar competencias interpersonales para la formación de ciudadanos empáticos y socialmente responsables. El PDI (2019-2023), de la UABC establece la necesidad de renovar el proceso formativo para el desarrollo de las habilidades socioemocionales mediante experiencias formales e informales de aprendizaje (UABC, 2019).

No obstante, para lograr consolidar este tipo de reformas de manera efectiva, el papel del docente es fundamental, ya que será el vínculo entre el currículo formal y los resultados que se den en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Al respecto, la UABC (2019), ha reconocido la necesidad de fortalecer los esquemas de formación y actualización docente para mejorar las capacidades disciplinares y didácticas del personal académico de tiempo completo y de asignatura. De ahí la necesidad y relevancia por brindarles una capacitación adecuada en el tema.

Se ha delimitado el área de ciencias y tecnología, a partir del cambio en los requerimientos de la industria 4.0 (Zepeda-Hurtado et al., 2019) y las oportunidades laborales para el gremio, que ahora requieren perfiles que complementen la formación cognitiva con destrezas como las habilidades socioemocionales (García y Garza, 2022).

Método de trabajo. El taller se impartirá en la modalidad a distancia con sesiones sincrónicas. Se emplean estrategias ligadas al plan de estudios que permitan la aplicación práctica de las habilidades socioemocionales con base en una pedagogía activa, significativa y experiencial para favorecer el desarrollo personal (Guerra-Báez, 2019). Se proponen actividades que permitan la interacción, relación y la articulación del currículo con la realidad mediante la resolución de problemas (Medina-Leyva, 2020). Las estrategias para el desarrollo de habilidades socioemocionales que se proponen son utilizables para entornos virtuales y presenciales: aprendizaje servicio, aprendizaje colaborativo, jigsaw, aprendizaje basado en problemas (ABP), aprendizaje lúdico y gamificación (Pimienta, 2012).

Evidencias de desempeño:

Participar en las actividades de las sesiones.

Analizar las habilidades socioemocionales declaradas en los PUA.

Delimitar estrategias didácticas para la promoción de habilidades socioemocionales.

Diseñar una planeación didáctica complementaria para la promoción de habilidades socioemocionales (trabajo final).

Criterios de acreditación para obtener constancia:

Asistencia a tres sesiones.

Participación en las actividades de las sesiones.

Entrega de análisis del PUA.

Entrega de trabajo final (planeación didáctica).

4.4 Objetivos de la propuesta de intervención

Diseñar los contenidos y actividades de un taller de formación continua a distancia, para complementar la formación profesional de los docentes del área de ingeniería.

Implementar un taller de formación para complementar la formación continua de docentes de ingeniería.

Evaluar la efectividad de un taller de formación continua para docentes de ingeniería.

4.5 Planificación de la intervención

En la tabla 15 se describe el cronograma que permitió organizar la operación de las sesiones.

Tabla 15.*Cronograma de sesiones y evidencias de desempeño*

| Fecha | Actividad | Carácter de la actividad | Distribución de horas | |
|-------------------|--|--------------------------|-----------------------|-----------|
| | | | Síncrono | Asíncrono |
| 10 de abril | Sesión 1. Introducción al Desarrollo de Habilidades Socioemocionales en Ingeniería. Evidencias de desempeño: Participar en las actividades de las sesiones. | Grupal Teoría | 2 horas | 2 horas |
| 11 de abril | Sesión 2. Identificación de habilidades socioemocionales en el Programa de Unidad de Aprendizaje. Evidencias de desempeño: Participar en las actividades de las sesiones. Analizar las habilidades socioemocionales declaradas en los PUA. | Grupal Diseño | 2 horas | 2 horas |
| 12 de abril | Sesión 3. Incorporación de estrategias para la promoción de habilidades socioemocionales en los planes de clase. Evidencias de desempeño: Delimitar estrategias didácticas para la promoción de habilidades socioemocionales. | Grupal Diseño | 2 horas | 3 horas |
| 13 al 20 de abril | Aplicación de la planeación didáctica en la clase. Evidencias de desempeño: Participar en las actividades de las sesiones. Diseñar una planeación didáctica complementaria para la promoción de habilidades socioemocionales (trabajo final). | Individual Aplicación | 4 horas | 4 horas |
| 21 de abril | Reflexión del curso Entrega de constancias. Evidencias de desempeño: Emitir juicio de valor respecto al taller | Grupal Evaluación | 2 horas | 2 horas |

Nota. Elaboración propia. Ver apéndice I. Planeación del taller para visualizar la estructura de las sesiones.

Capítulo V. Intervención educativa

En este capítulo se realiza una narración cronológica del proceso de implementar un taller de formación continua para la promoción de habilidades socioemocionales enfocadas en el área de ingeniería, desde el proceso de enseñanza y aprendizaje con docentes de la Facultad de Ciencias de la Ingeniería y Tecnología. Se puntualizan las estrategias para convocar a los docentes, el desarrollo de cada una de las sesiones con énfasis en el cumplimiento de los propósitos planteados y modificaciones efectuadas durante la intervención.

5.1 Especificaciones de los cambios efectuados durante la intervención

Planeación. Los formatos propuestos requirieron modificaciones sobre la marcha para facilitar el trabajo con los docentes; fue necesario modificar las competencias para adecuarse al nivel de aprendizaje del grupo; ajustar el tiempo a partir del desfase en los saberes esperados.

Conducción. Contar con un bagaje amplio en cuanto al concepto y tipos de habilidades socioemocionales, estrategias de enseñanza y aprendizaje, estructura de los PUA y un diagnóstico bien fundamentado permitió responder con pertinencia a las cuestiones del grupo sobre temas que requerían o profundizar. Además, estos saberes fueron indispensables para brindar ejemplos más allá de lo que se mostró en las diapositivas.

Evaluación. La retroalimentación grupal e individual fue indispensable en el proceso. Se había contemplado como una técnica secundaria pero su rol fue principal debido a la diversidad del grupo en cuanto a intereses, formación y enfoque de las asignaturas que imparten.

En la sección siguiente se contextualizan y describen a detalle cada uno de los cambios efectuados.

5.2 Narración cronológica del proceso de aplicación

Convocatoria a docentes. El jueves 16 de marzo de 2023 se contactó vía correo institucional a los directivos de la Facultad de Ciencias de la Ingeniería y Tecnología con el propósito de solicitar su apoyo para llevar a cabo el taller de planeación didáctica para el desarrollo de habilidades socioemocionales en ingeniería. En el mensaje se expone el propósito de la intervención, duración (fechas y horarios tentativos), beneficios y requerimientos como: contar con la participación de al menos dos docentes de cada una de las ingenierías que se imparten en la unidad académica; disponibilidad para tomar las tres sesiones teóricas y prácticas el 10, 11 y 12 de abril del 2023 en un horario de 3:00pm a 5:00pm. Además, se adjuntó un cartel para socializar la información con los docentes.

El martes 23 de marzo de 2023 se obtuvo una respuesta favorable por parte del director de la facultad quien derivó la solicitud a la responsable de formación docente para facilitar la convocatoria, asistencia y comunicación con los participantes. Al establecer comunicación con la responsable del área de formación docente de la facultad. Se establecieron las fechas propuestas en un horario de 2:00pm a 4:00pm.

Al pactar los días y duración se procedió a enviar un correo a los coordinadores de carrera del área de ingeniería para informarles sobre el taller y solicitar su colaboración para socializar la invitación con sus equipos. Entre el 27 y el 28 de marzo, cada coordinador envió a sus candidatos a la responsable de formación docente quien a su vez redirigió la información a la instructora del taller. De manera preliminar se propusieron 16 docentes pertenecientes a nueve de los 10 programas educativos de

ingeniería que se ofertan en la Facultad de Ciencias de la Ingeniería y Tecnología. En la tabla 16 se enlistan los nombres de los docentes convocados. Su identidad se protege mediante pseudónimos correspondientes a la carrera a la que pertenecen y una inicial de su nombre.

Tabla 16.

Lista previa de participantes en el taller de planeación didáctica para el desarrollo de habilidades socioemocionales en ingeniería

| Núm. | Nombre del docente | Programa educativo |
|------|---------------------|---|
| 1 | IMEC E | Ingeniería Mecánica |
| 2 | IMEC A | |
| 3 | BIO A | Bioingeniería |
| 4 | Bio M | |
| 5 | ICIVIL C | Ingeniería Civil |
| 6 | ICIVIL E | |
| 7 | IAER E | Ingeniería Aeroespacial |
| 8 | Sin representación* | |
| 9 | IELEC A | Ingeniería Eléctrica |
| 10 | IELEC I | |
| 11 | IER R | Ingeniería en Energías Renovables |
| 12 | Sin representación* | |
| 13 | II C | Ingeniería Industrial |
| 14 | II M | |
| 15 | Sin representación* | Ingeniería en Mecatrónica |
| 16 | Sin representación* | |
| 17 | ISTE L | Ingeniería en Software y Tecnologías Emergentes |
| 18 | ISTE P | |
| 19 | TCI M | Tronco Común Ingeniería |
| 20 | TCI S | |

Nota. Elaboración propia

Una vez que se estableció la lista de participantes y se confirmaron los requerimientos del taller, el 30 de marzo la responsable de formación docente emitió oficios de comisión para facilitar la asistencia de los docentes en el horario y día correspondiente. Por la tarde de ese día, la instructora agendó las sesiones en Google

Meet y envió notificaciones para recordar la asistencia al taller. En la siguiente sección se narran los hechos que se dieron durante las sesiones.

Desarrollo de las sesiones. Los días 10, 11 y 12 de abril se llevaron a cabo tres sesiones en modalidad a distancia de manera síncrona. De los 16 docentes convocados se presentaron 13, quienes asistieron de manera puntual a todas las sesiones. En la tabla 17 se muestra la lista de participantes de acuerdo un pseudónimo para proteger su identidad.

Tabla 17.

Lista de participantes que asistieron al taller de planeación didáctica para el desarrollo de habilidades socioemocionales en ingeniería

| Núm. | Ingeniería | Nombre del docente | Asistencia | | |
|------|---|--------------------|------------|----------|----------|
| | | | Sesión 1 | Sesión 2 | Sesión 3 |
| 1 | Ingeniería Mecánica | IMEC E | ✓ | ✓ | ✓ |
| 2 | | IMEC A | ✓ | ✓ | ✓ |
| 3 | Bioingeniería | BIO A | ✓ | ✓ | ✓ |
| 4 | | BIO M | ✓ | ✓ | ✓ |
| 5 | Ingeniería Aeroespacial | IAER E | ✓ | ✓ | ✓ |
| 6 | Ingeniería Eléctrica | IELEC A | ✓ | ✓ | ✓ |
| 7 | Ingeniería en Energías Renovables | IER R | ✓ | ✓ | ✓ |
| 8 | Ingeniería Industrial | II C | ✓ | ✓ | ✓ |
| 9 | | II M | ✓ | ✓ | ✓ |
| 10 | Ingeniería en Software y Tecnologías Emergentes | ISTE L | ✓ | ✓ | ✓ |
| 11 | | ISTE P | ✓ | ✓ | ✓ |
| 12 | Tronco Común Ingeniería | TCI M | ✓ | ✓ | ✓ |
| 13 | | TCI S | ✓ | ✓ | ✓ |

Nota. Elaboración propia

Lunes 10 de abril de 2023, primera sesión. Introducción al Desarrollo de Habilidades Socioemocionales en Ingeniería (enfoque en teoría y reflexión). Se inició con la bienvenida al taller y la presentación de los participantes. Se solicitó a cada integrante a decir su nombre, cómo le gusta que le digan, la asignatura que imparte y externar algún pasatiempo o tema que les apasione. En esta primera actividad se logró

establecer un clima de apertura y confianza, fue interesante que al indicar los temas que les apasionan todos mencionaron alguna actividad referente a su profesión, tales como: leer y escribir artículos sobre los temas que imparten, mecánica automotriz, dibujar, hacer carpintería, por mencionar algunas actividades.

Después de la presentación la instructora expuso el encuadre con el apoyo de una presentación PowerPoint. Se comentó sobre las competencias que se espera desarrollar, el trabajo final, criterios de acreditación para obtener la constancia y el cronograma. Se invitó al grupo a externar dudas o comentarios respecto a la planeación de las sesiones, pero todos estuvieron de acuerdo con lo proyectado.

Lo siguiente en la planeación fue la exposición teórica. El primer tema fue la conceptualización de las habilidades socioemocionales y los subgrupos en los que se clasifican. La instructora buscó hacer énfasis en estos temas debido a que son los conceptos medulares del taller y además la literatura especializada indica que es difícil clarificar el término ya que este es polisémico y en cada definición se le atribuye diferentes tipos de habilidades socioemocionales. Para apoyar a la comprensión se utilizaron ejemplos de la vida cotidiana, de su perfil docente y el campo laboral del ingeniero para distinguir su aplicación. Al solicitar indicar sus dudas fue necesario puntualizar más sobre las habilidades socioemocionales del tipo cognitivo ya que estas se comparten con saberes propios de la disciplina, pero también hay habilidades cognitivas transversales.

Al exponer sobre la relevancia de las habilidades socioemocionales en la ingeniería se invitó al grupo a emitir sus opiniones, en las cuales la mayoría coincidió en que sí son necesarias para la vida actual y que es importante que se desarrollen más. Se comentó que en sus planes de estudio se consideran en algunas asignaturas.

Un tema que causó bastantes opiniones e incluso llevó más tiempo del proyectado fue la exposición del diagnóstico internacional sobre el estado en el que se encuentra el desarrollo de habilidades socioemocionales en ingeniería. El propósito de incluir esta sección fue promover la reflexión respecto al tipo de formación que ofrece desde su práctica en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los participantes expresaron sentirse identificados con afirmaciones como: “priorizo el contenido disciplinar...falta de interés en los estudiantes de ingeniería por desarrollar sus propias habilidades socioemocionales...y falta de tiempo para integrar las habilidades socioemocionales en sus clases” (Participante del taller, comunicación personal, 2023). Además, respecto a la carencia de habilidades socioemocionales en los egresados que se reporta por empleadores encuestado algunos se expresaron preocupados porque indican que “los alumnos de ahora socializan poco, incluso muchos se limitan a trabajar de manera individual”.

La competencia de esta sesión fue *distinguir el impacto de las habilidades socioemocionales en la formación profesional del área de ingeniería, a partir de la identificación de conceptos básicos de la educación socioemocional, para valorar su incorporación en el currículo de educación superior, con disposición y desde una perspectiva crítica*. A partir de los comentarios expresados y el tiempo que llevó la reflexión sobre la relevancia y el estado del desarrollo de las habilidades socioemocionales en ingeniería se considera como un logro de aprendizaje cumplido.

Fue un gran acierto exponer la teoría más indispensable y posteriormente conducir la sesión a manera de foro porque durante las dos horas se mantuvo un diálogo activo entre el grupo. Otro insumo importante fue brindar ejemplos prácticos para apoyar la información. Fue una buena estrategia incluir una sección que permitiera visualizar el

tema desde una perspectiva crítica y reflexionar sobre su rol en el proceso formativo. Finalmente, considerar mostrar los resultados del diagnóstico de su propio contexto generó actitudes de pertenencia y disposición por buscar la mejora.

Se identificaron áreas de oportunidad en la conducción de la sesión debido a que no fue sencillo delimitar las participaciones para cumplir con el tiempo estipulado en cada actividad, por ello la sesión se extendió alrededor de 10 minutos más que, aunque todos los participantes se mantuvieron en la sesión es importante respetar el tiempo. Otra debilidad estuvo en cuanto la selección del apoyo para la sesión ya que se había programado contestar un quiz *kahoot*, pero la aplicación en su versión gratuita se limita a 10 jugadores.

Martes 11 de abril de 2023, segunda sesión. Identificación de habilidades socioemocionales en el Programa de Unidad de Aprendizaje (enfoque, análisis y práctica). Se expusieron las instrucciones para llevar a cabo el análisis de las habilidades socioemocionales presentes en los PUA. Fue poco práctico conducir la sesión en modalidad a distancia ya que cada docente expresó dudas muy particulares según la asignatura que imparten y su nivel de comprensión del tema. Además, realizar la clasificación fue complicado ya que en algunos PUA las habilidades, actitudes y valores se repetían en varias unidades lo que impedía un análisis a profundidad. Otro aspecto que se puede mejorar es el formato de clasificación ya que en su estructura original impedía la clara delimitación de habilidades socioemocionales de cada unidad, además se podría considerar incluir en el análisis los talleres, laboratorios y/o prácticas clínicas que se proponen ya que de acuerdo a la literatura las habilidades socioemocionales se desarrollan en contextos de práctica y estas actividades

permitirían apoyar a la comprensión de cómo se promueven las habilidades socioemocionales de manera indirecta.

Para atender estas situaciones se mejoró el formato con el apoyo de los docentes para abrir más filas que permitieran identificar a qué unidad pertenece cada habilidad. Fue necesario realizar retroalimentación constante de manera grupal e individual directamente en el documento de cada integrante.

El propósito de esta sesión fue *identificar las habilidades socioemocionales declaradas en una de las asignaturas que se imparte mediante un análisis del programa de unidad de aprendizaje, para determinar las estrategias que permitan su desarrollo en la clase, con capacidad crítica y compromiso*. El análisis de los PUA y clasificación de las habilidades socioemocionales llevó más tiempo del que se había contemplado y no fue posible determinar las estrategias en esa misma sesión. Varios docentes se expresaron como limitados en cuanto a las habilidades socioemocionales que habían identificado, incluso se limitaron a decir “mi clase es muy teórica yo no trabajo habilidades socioemocionales”, por lo cual la retroalimentación que se requirió fue totalmente personalizada e implicó invitar al docente a reflexionar sobre la utilidad que tiene su asignatura en la disciplina, con preguntas como ¿los temas que se imparten qué le permiten hacer a un ingeniero? ¿qué tipo de problemas puede resolver en el campo laboral con estos contenidos?

Miércoles 12 de abril de 2023, tercera sesión. Incorporación de estrategias para la promoción de habilidades socioemocionales en los planes de clase (enfoque análisis y práctica). Fue necesario ajustar esta sesión para incorporar el tema de la determinación de estrategias para promover habilidades socioemocionales en su asignatura.

De los tres subgrupos en los que se clasifican las habilidades socioemocionales, para los docentes fue más complejo identificar estrategias para promover las del tipo intrapersonal que se vinculan más con propósitos del bienestar personal. Las más sencillas fueron las habilidades del tipo cognitivo y casi en la misma proporción las del tipo interpersonal.

Las limitaciones que se presentaron en esta sesión fueron principalmente en el formato. Se optó por diseñar una planeación más concreta pero debido a que fue complejo visualizar el desarrollo de habilidades socioemocionales en cualquier asignatura los docentes si requerían una descripción más detallada de los pasos a seguir en cada estrategia.

Al igual que en la sesión anterior, fue necesario optar por brindar un seguimiento y retroalimentación más personalizado y puntual respecto a los propósitos de cada asignatura y el nivel de comprensión del docente.

Si bien las sesiones sincrónicas concluyeron el 12 de abril, se dio oportunidad a los participantes de entregar su trabajo final el 21 de abril a las 8:00pm. En el transcurso de los días previos a la entrega, se llevaron a cabo asesorías sincrónicas, tres grupales y una individual con el propósito de atender dudas y apoyar en la conclusión del trabajo. De manera particular, cada participante recibió retroalimentación escrita en cada uno de los documentos realizados. Los participantes cumplieron en tiempo y forma con sus entregas y demostraron dedicación en los productos realizados.

El lunes 24 de abril se enviaron las constancias de los 13 participantes del taller, asimismo se llevó a cabo la evaluación del taller mediante un formulario de Google que más adelante se explica en el capítulo VI. Finalmente, la facultad emitió la carta aval que da fe de la intervención del presente proyecto (véase apéndice J).

Capítulo VI. Evaluación de la intervención

El objetivo de este capítulo es describir los resultados de evaluar la efectividad de un taller de formación continua para la promoción de habilidades socioemocionales enfocadas en el área de ingeniería, desde el proceso de enseñanza y aprendizaje con docentes de la Facultad de Ciencias de la Ingeniería y Tecnología. Al respecto, se consideran dos elementos, los resultados de la intervención y la satisfacción de los participantes.

6.1 Resultados de la intervención

Respecto al cumplimiento de las evidencias de aprendizaje propuestas, en el ámbito actitudinal se mostró una participación activa y continua en cada una de las sesiones. Los docentes manifestaron haber reflexionado sobre la importancia de promover las habilidades socioemocionales en ingeniería como una alternativa para complementar el perfil profesional.

En cuanto a la evidencia de conocimiento, se demostró que los participantes reconocen la definición de habilidades socioemocionales y distinguen los diferentes tipos de habilidades. Sin embargo, para consolidar este saber fue necesario enfatizar el tema y retroalimentar de manera individual para dejar de confundir los términos. Además, mediante la reflexión grupal y la práctica de análisis de la promoción de habilidades socioemocionales en las asignaturas que cada docente imparte, fue posible mostrar que es posible fomentar las habilidades mediante la aplicación de estrategias específicas a pesar de que la asignatura no pertenezca a alguna área transversal del plan de estudios.

Como evidencia de producto, los 13 participantes desarrollaron y entregaron tres documentos: (1) análisis de las habilidades socioemocionales declaradas en los PUA;

delimitación de estrategias didácticas para la promoción de habilidades socioemocionales; y diseño de una planeación didáctica complementaria para la promoción de habilidades socioemocionales (trabajo final).

6.2 Evaluación de satisfacción

Para conocer el nivel de satisfacción de los participantes se aplicó un cuestionario de opinión con escalas tipo Likert diseñado por la UABC (s.f.) para la valoración de los cursos de formación continua que se ofrecen mediante la Coordinación General de Formación Profesional, el cual fue adaptado para los fines del presente proyecto de intervención. Se valoran cuatro áreas específicas: (1) conocimientos adquiridos; (2) contenidos del taller; (3) habilidades y dedicación de la instructora; y (4) motivaciones para inscribirse; además se incluyen dos secciones para emitir recomendaciones de forma escrita sobre los aspectos del taller que resultaron más útiles y las áreas de mejora. En la tabla 18, se muestra un comparativo de los conocimientos que los docentes perciben haber mejorado a partir del taller.

Tabla 18

Comparación de conocimientos adquiridos al principio y final del taller

| | Nivel de habilidades o conocimientos al principio del taller | Nivel de habilidades o conocimientos al final del taller |
|---------------|--|--|
| Deficiente | 9% | 0% |
| Medio | 9% | 9% |
| Satisfactorio | 37% | 9% |
| Muy bueno | 18% | 36% |
| Excelente | 27% | 46% |

Nota. Elaboración propia.

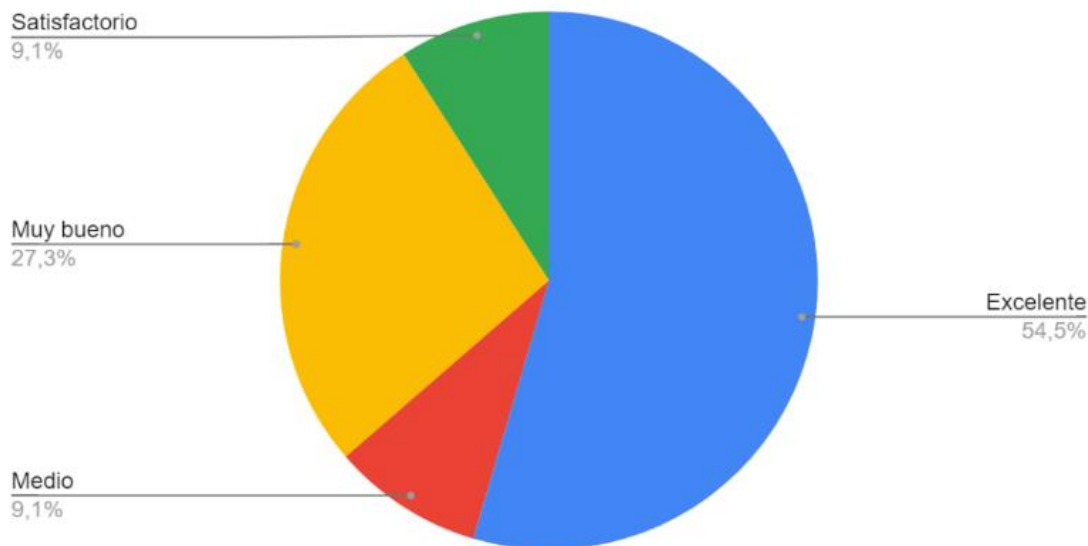
A partir de la autopercepción del logro de aprendizajes de los participantes se muestra un impacto positivo en cuanto a los conocimientos sobre la promoción de

habilidades socioemocionales desde la planeación didáctica antes y después del taller. Previamente el 18% concebía tener niveles medios y deficientes en cuanto al tema, porcentaje que se redujo al 9% al concluir y el nivel deficiente se erradicó. Otro aspecto significativo es que la percepción de saberes excelentes creció un 18% al igual que el de muy bueno. En la figura 2 se plasma el nivel de contribución del taller a la mejora de sus aprendizajes.

Figura 2.

Conocimientos adquiridos. Nivel de contribución a la mejora de los aprendizajes

¿En qué medida ha contribuido el taller a mejorar sus habilidades o conocimientos?

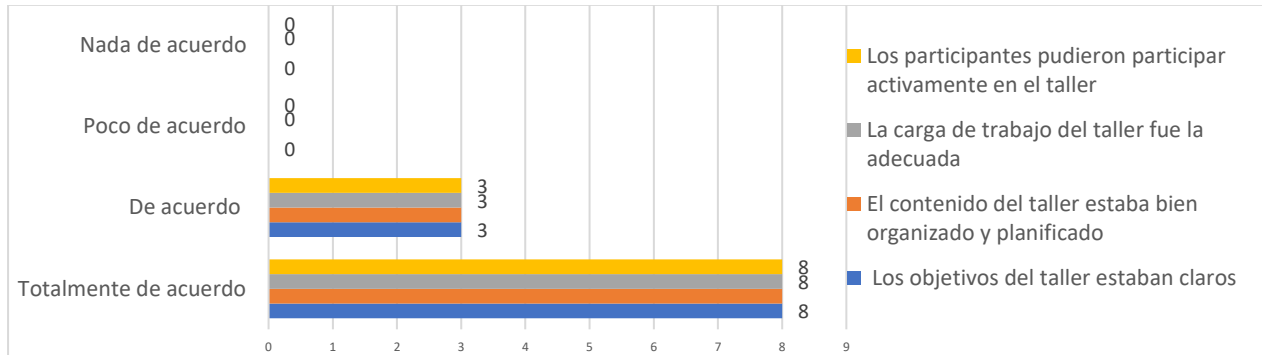


Nota. Elaboración propia.

En esta pregunta se expone la pertinencia del taller para contribuir a la mejora de los aprendizajes de los participantes ya que el 54% lo valora como excelente, el 27% como muy bueno y sólo el 9% como satisfactorio y medio. En la figura 3 se muestran los resultados de la evaluación de los elementos del taller.

Figura 3.

Valoración de los elementos que conforman el taller

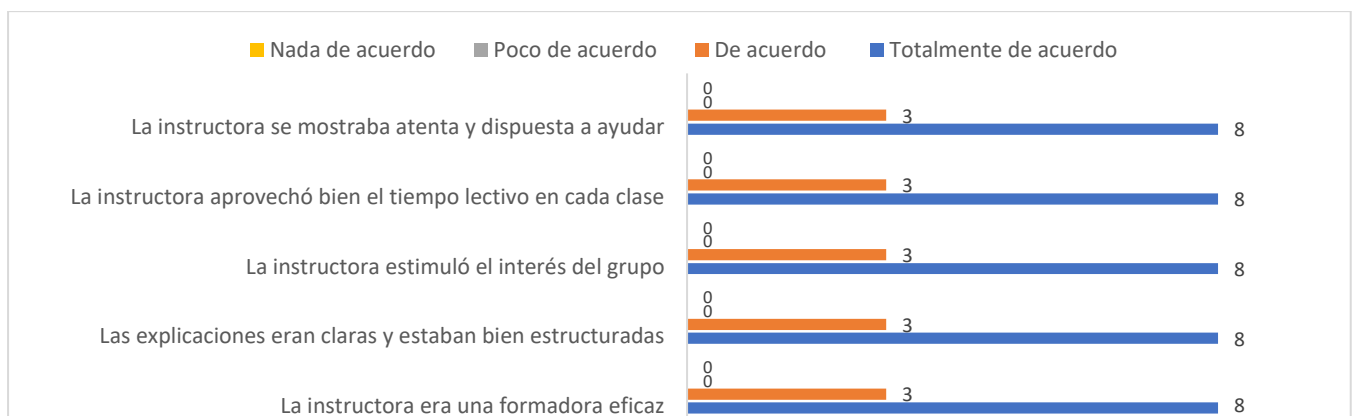


Nota. Elaboración propia.

De acuerdo a la percepción de los participantes al cursar el taller, la claridad de los objetivos, la organización del contenido, la carga de trabajo y la participación activa fue lograda con éxito. Si bien el diseño del taller influye para dar seguimiento al logro de los objetivos, se requiere de una instrucción eficaz para facilitar los saberes y actividades. En la figura 4 se describe la percepción sobre la práctica de la instructora.

Figura 4.

Habilidades y dedicación de la instructora



Nota. Elaboración propia.

El desempeño de la instructora, se percibió de forma positiva en cuanto a la actitud de servicio y apoyo, el aprovechamiento del tiempo en la clase, la promoción de interés sobre los temas, la claridad de las explicaciones y su eficacia al orientar el proceso formativo. En la tabla 19 se describen las opiniones de los participantes sobre los aspectos más útiles del taller.

Tabla 19.

¿Qué aspectos de este taller te resultaron más útiles?

| Categoría | Opinión del participante |
|--|--|
| Actividad reflexión sobre la relevancia de las habilidades socioemocionales | Tomar conciencia de la importancia de las habilidades socioemocionales. Recordar la importancia de apoyar otro tipo de habilidades a partir de las estrategias de aprendizaje |
| Actividad análisis de los PUA | El análisis de habilidades socioemocionales sobre los PUA vigentes: revelador |
| Actividad delimitación de estrategias para promover habilidades socioemocionales | Conocer las herramientas El discutir las estrategias que son útiles para cada habilidad. El conocer las estrategias de aprendizaje y reconocer otras que ya usaba de manera inconsciente Las estrategias para implementar en grupo como poder apoyar a desarrollar las habilidades de los estudiantes |
| Conducción del taller | La forma como se llevó a cabo el taller, los ejemplos y la retroalimentación que realiza la instructora |

Nota. elaboración propia. Los comentarios que se enlistan corresponden de manera directa a las opiniones emitidas por los participantes.

Los elementos de mayor valor del taller según la percepción de los docentes se enfocan en las actividades y evidencias de aprendizaje, así como la eficacia de la instructora al conducir el taller. Se destacan opiniones sobre la relevancia de las habilidades socioemocionales en ingeniería. Al analizar a detalle las habilidades socioemocionales declaradas e implícitas en los PUA, fue de interés para los participantes reconocer que es posible promoverlas tanto en asignaturas transversales como disciplinares.

El aspecto que mayor cantidad de opiniones sobre su relevancia es el de las estrategias para promover las habilidades socioemocionales desde el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para los participantes fue útil distinguir las estrategias que pueden aplicar para su promoción.

El último elemento a destacar es la eficacia de la instructora al conducir el taller. Los participantes valoran capacidades como el método, los ejemplos y retroalimentación que se brindó según se muestra en la tabla 20.

Tabla 20.

¿Cómo mejorarías este taller?

| Categoría | Opinión del participante |
|------------------------------|--|
| Seguimiento | La verdad fue muy didáctico el taller, la forma de mejorarlo es realizar una continuación de este taller “habilidades socioemocionales y sus estrategias avanzadas”. Ejemplos más puntuales. |
| Duración, método y modalidad | Más tiempo e involucrar a los alumnos. Podría hacer una clase muestra en la que se observe la aplicación de una estrategia de enseñanza de habilidades socioemocionales. Quizá hacerlo presencial y con varios docentes de la misma materia para realizar varias estrategias a implementar. |
| Recursos de apoyo | Aunque Pimienta 2012 parece ser un clásico, y la descripción de cada estrategia es muy clara me parece muy vieja esa referencia asumo (espero) que si haya investigadores del área que hayan propuesto algo más actual. En 10 años, la educación se ha transformado mucho y si bien las estrategias pueden no variar tanto, creo que los pasos si pueden ser más eficientes. |

Nota. elaboración propia

En cuanto a las áreas de mejora se destacan tres: seguimiento; duración, método y modalidad; y recursos de apoyo. Se sugiere dar continuidad al taller con un enfoque más avanzado sobre las estrategias y brindar ejemplos más puntuales.

Se enfatiza el interés por un taller presencial donde se involucre a los alumnos, se lleven a cabo clases muestras para mostrar la aplicación de las estrategias y considerar la participación de los docentes que imparten las asignaturas para enriquecer la delimitación de estrategias. Finalmente se sugiere actualizar la bibliografía con recursos más específicos y apegados a las características del contexto actual.

Capítulo VII. Discusión

Se describen los resultados más relevantes respecto a la construcción metodológica de un taller de formación continua para la promoción de habilidades socioemocionales. El estudio se realiza conforme a cinco etapas: diagnóstico, contexto, diseño, intervención y evaluación.

Quien diseñe programas de formación continua para la promoción de habilidades socioemocionales que impacten en la práctica docente, deberá comenzar por delimitar la definición de habilidades socioemocionales (García-Cabrero, 2018) conforme a un modelo teórico sólido, para clarificar la función del curso, ya que estas habilidades impactan en diferentes ámbitos como el bienestar socioemocional de los actores educativos (Berger et al., 2014; Ley General de Educación, 2019); clima positivo en lo institucional y el aula (Aristulle y Paoloni-Stente, 2019; Cabanillas et al., 2021); así como la formación y eficacia profesional (Extremera et al., 2016).

En el taller que se ha diseñado en el presente estudio, se optó por determinar una función formativa que impacte en la eficacia profesional bajo el supuesto teórico de que, un mayor nivel de desarrollo de habilidades socioemocionales se asocia a un desempeño efectivo en diferentes ámbitos, ya que al poseer este tipo de habilidades para el autoconocimiento y las relaciones interpersonales positivas y efectivas es posible desarrollar otras competencias básicas y crecer profesionalmente, porque le será posible comunicarse con los demás, escuchar y actuar con respeto y gratitud (Extremera et al., 2016). Además, al reformar el proceso educativo, es indispensable considerar actualizar el perfil de los docentes (Ramana, 2013; Sekreter, 2019) y la formación continua es una alternativa para atender las demandas y situaciones emergentes (Cuevasanta et al., 2021).

Un taller enfocado a la eficacia docente, deberá fortalecer las dimensiones del desempeño docente (planeación, conducción y evaluación) para la mejora de su práctica (Rodríguez et al., 2021) y la actualización de su perfil de capacidades profesionales. Debido al tiempo de la intervención se consideró comenzar por diseñar por un taller orientado a la planeación del proceso de enseñanza y aprendizaje ya que es en esta fase en la cual el docente delimita los saberes a desarrollar, seleccionan las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación con base en teorías didácticas y pedagógicas (Canales et al., 2004).

Respecto al modelo teórico, se tomó como referencia el constructivismo para fundamentar el método de enseñanza y aprendizaje ya que de acuerdo con la UNESCO (2019), para que un programa de formación continua sea efectivo deberá incorporar aprendizaje activo, colaborativo, ofrecer apoyo por parte de expertos, así como promover la retroalimentación. Además, diversos estudios han reconocido que para el desarrollo de habilidades socioemocionales, es indispensable optar por estrategias que promuevan el aprendizaje activo, colaborativo y significativo (Guerra-Báez, 2019; Medina-Leyva, 2020).

Otro elemento indispensable es partir de un diagnóstico que permita identificar con claridad las fortalezas y áreas de oportunidad de los docentes (Jaramillo et al., 2019). Para el diseño del presente taller se aplicaron técnicas cuantitativas y cualitativas para distinguir el nivel de habilidades socioemocionales de los participantes, así como identificar las características del contexto de la docencia en la Facultad de Ciencias de la Ingeniería y Tecnología, en concreto con una disciplina que fue ingeniería.

Identificar el nivel de habilidades socioemocionales de los docentes permitió delimitar el punto de partida y el alcance del taller para un diseño pertinente de las

competencias, contenidos y estrategias a utilizar. Este proceso diagnóstico favoreció un primer acercamiento al contexto de la práctica docente en la facultad y la UABC, el cual apoyó a proponer un lenguaje, ejemplos y retroalimentación pertinentes.

Como parte del contexto se considera la disciplina, ya que este tipo de habilidades tiene una connotación distinta de acuerdo al ámbito en el que se apliquen (Schulz, 2008). En el caso de ingeniería, se distinguen tres facetas principales de aporte a la sociedad en las que se requieren diferentes niveles de habilidades, tales como el trabajo como ingeniero, el ejercicio profesional como gerente de proyectos, desarrollo de puestos gerenciales y el emprendimiento (Gaeta y Ortiz, 2019, p. 113). Este paso es indispensable para la fundamentación y orientación de todos los elementos del taller ya que determina la utilidad y pertinencia del mismo.

La revisión de estudios ha permitido identificar que se requiere concientizar a los responsables de impartir los programas de ingeniería, a los estudiantes y al gremio en general respecto a la relevancia y utilidad de complementar el perfil de sus profesionistas con habilidades duras y socioemocionales (Tang , 2018; Zepeda-Hurtado et al., 2019). En respuesta a la necesidad de concientizar sobre la relevancia de las habilidades socioemocionales, el taller considera una sesión en la que se presentan las definiciones, tipos y funciones de estas habilidades (Guerra-Báez, 2019), se exponen los resultados de las técnicas aplicadas en su facultad, así como las conclusiones más importantes sobre el estado del arte en relación al desarrollo de habilidades socioemocionales en el gremio.

Para consolidar el aprendizaje de esta sesión, se utiliza una estrategia para analizar los PUA e identificar las habilidades socioemocionales declaradas y no declaradas. De

esta forma fue posible explicar a los docentes que en todo tipo de asignaturas es posible promover estas habilidades.

Si bien es importante tomar en cuenta el contexto de la profesión y aplicación de las habilidades socioemocionales, no se sugiere modificar el plan de estudios para incorporar la promoción de estas habilidades, sino más bien integrarlas en la enseñanza de las asignaturas ya existentes mediante diferentes tipos de estrategias que promuevan el aprendizaje, activo y significativo asociado a los diferentes ámbitos de acción del profesionista (Schulz, 2008; Tang , 2018). De ahí la justificación del trabajo final que propone el diseño de una planeación didáctica complementaria para la promoción de habilidades socioemocionales que parte del análisis de estas habilidades en cada asignatura y la posterior delimitación de estrategias de enseñanza y aprendizaje.

De acuerdo a sugerencias realizadas por el INEE (2018), para asegurar la pertinencia de los programas de formación continua, se debe acreditar la calidad de la enseñanza que se ofrece desde el diseño de los contenidos, perfil de los facilitadores y establecer estándares de acreditación aunado a la evaluación mediante encuestas de satisfacción. En suma, el taller diseñado y aplicado cumple ha cumplido con un proceso de aseguramiento de la calidad de contenidos y estándares de acreditación que se basa en el diagnóstico, contexto, intervención y evaluación. La evaluación considera logros de aprendizaje reflejados en evidencias actitudinales, conocimientos y productos, además al final se realiza una encuesta de satisfacción.

Capítulo VIII. Hallazgos

En el presente capítulo, se presentan los resultados del trabajo de intervención como respuesta a las preguntas general y específicas que orientan el estudio.

¿Cuáles son las habilidades socioemocionales que poseen los docentes del área de ingeniería? En primer lugar, se reconoce al ámbito interpersonal como un área fuerte al reconocer diez afirmaciones positivas como: ofrezco mi disculpa al ser consciente de que cometí un error; respeto que los otros piensen y actúen de forma diferente a mí; escucho con atención a los otros; hago cumplidos a los demás cuando lo merece; colaboro en armonía con los compañeros(as) de trabajo; considero al equipo de trabajo para tomar decisiones; soy solidario (a) con los otros; busco soluciones satisfactorias para todas las partes involucradas; soy empático(a); y dudo hacer algo cuando sólo beneficia a otros. Lo anterior, permite dar cuenta que en la Facultad se promueve el trabajo colegiado y los docentes poseen habilidades interpersonales que les permiten interactuar de manera efectiva y positiva.

Además, se han encontrado once habilidades socioemocionales que impactan positivamente en el ámbito profesional al obtener una alta frecuencia de respuestas en afirmaciones como: me satisfacen las actividades laborales que realizo; tengo retos personales; siento pasión por las actividades laborales que realizo; en mi trabajo realizo actividades que me agradan; hago actividades en las que me considero experto (a); modulo mi tono de voz; hago críticas constructivas, proactivas y de mejora; comunico con claridad mis decisiones; me siento evaluado(a) y supervisado(a); siento que mis habilidades y conocimientos están subutilizados(as); y hago mi trabajo únicamente por el salario.

Respecto a este segundo subgrupo, es posible identificar que los docentes sienten satisfacción por las actividades que realizan, lo cual es un indicador positivo en cuanto a productividad, motivación y vocación. Principalmente en afirmaciones que corresponden a una escala a la inversa como es que no realizan su trabajo sólo por lo monetario y el no percibir que sus habilidades y conocimientos están subutilizados. En contraste, se evidencia su pasión por la labor docente y su disciplina y el percibirse como expertos. Un aspecto interesante es que se refleja cierta libertad para desempeñarse en la Unidad Académica, ya que no se sienten evaluados o supervisados.

En menor cantidad de afirmaciones se ubican las habilidades intrapersonales, ya que sólo se han identificado seis entre las medias positivas más altas, de las cuales se identifican: reconozco la importancia de mis emociones; confío en mí; reconozco mis emociones; reconozco mis límites; puedo generar situaciones en las que experimento emociones agradables; y me siento bien al recibir cumplidos. Este subgrupo indica autoconocimiento y autoconfianza por parte de los docentes, lo cual les permite afrontar situaciones adversas y regular sus propias emociones.

¿Cuáles son las habilidades socioemocionales que se requieren en el área de ingeniería? La utilidad y aplicación de las habilidades socioemocionales responde a un contexto específico. En el caso de la formación de profesionistas se deberá considerar el perfil y el campo laboral que en ingeniería se delimita al trabajo como ingeniero, el ejercicio profesional como gerente de proyectos, desarrollo de puestos gerenciales y el emprendimiento.

¿Cuáles características del área de ingeniería se deben considerar en el diseño de un taller de formación continua para la promoción de habilidades socioemocionales

desde el proceso de enseñanza y aprendizaje? Se sugiere optar por modelos que consideren el diagnóstico de necesidades de los participantes, el contexto de la disciplina y la institución donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje para el diseño de las competencias, alcance, modalidad y estrategias.

En el caso de docentes formadores de ingenieros, el taller deberá considerar la reflexión sobre la utilidad y pertinencia de complementar las habilidades duras con socioemocionales como una alternativa que impacta en la eficacia profesional. Las estrategias de enseñanza y aprendizaje deberán estar asociadas a las asignaturas ya existentes, sin requerir crear contenidos específicos para su promoción, ya que el currículo ya suele estar sobrecargado con contenidos disciplinares.

¿Cómo implementar un taller de formación continua para la promoción de habilidades socioemocionales enfocadas en el área de ingeniería, desde el proceso de enseñanza y aprendizaje con docentes de la Facultad de Ciencias de la Ingeniería y Tecnología? En primer lugar, considerar las condiciones del contexto de la práctica docente para determinar la modalidad. En el caso de la Facultad de Ciencias de la Ingeniería y Tecnología, el diagnóstico permitió identificar que debido a la zona en la que se sitúa la facultad, los docentes están familiarizados con los cursos a distancia y el aprendizaje autónomo, sin embargo, debido a las características del taller se prefiere una modalidad híbrida para mostrar la aplicación de las estrategias.

Otro aspecto a considerar en la implementación es el tiempo para el cumplimiento de los logros de aprendizaje y la disponibilidad de los docentes. El taller se estructura en tres sesiones de dos horas síncronas cada una en la cual se trabaja conforme al aprendizaje activo para hacer eficiente el tiempo del docente, así como brindarle estrategias útiles.

¿Cuál es la efectividad de un taller de formación continua para la promoción de habilidades socioemocionales enfocadas en el área de ingeniería, desde el proceso de enseñanza y aprendizaje con docentes de la Facultad de Ciencias de la Ingeniería y Tecnología? De acuerdo a los resultados expuestos en el capítulo de evaluación de la intervención, los docentes participantes manifestaron que el taller fue de su interés y agrado ya que les permitió delimitar el concepto y tipos de habilidades socioemocionales, reflexionar sobre el estado del desarrollo de estas habilidades en su gremio, comprender que independientemente del tipo de asignatura que se imparta es posible promover estas habilidades con el apoyo de una selección adecuada de estrategias.

Es posible transferir el modelo del taller a otros ámbitos y disciplinas sólo al realizar un ajuste en el contexto de aplicación de las habilidades socioemocionales ya que el método utilizado se basa en incorporar la promoción de estas habilidades sin alterar el currículo, es decir de manera transversal y complementaria. Para lograr esta transferencia, es preciso difundir los hallazgos en otras disciplinas a nivel institucional, local, nacional e internacional mediante diversas publicaciones académicas.

Se considera que el proyecto cumple con el criterio de innovación ya que atiende la demanda de complementar la formación de profesionistas para impactar en su eficacia, así como realizar aportes al campo de estudio de la formación continua docente a partir de un fenómeno emergente como lo son las habilidades socioemocionales en una disciplina específica como la ingeniería, permite contribuir a analizar la función operativa de las habilidades socioemocionales en educación superior y en un contexto específico como el programa de ingeniería de la Facultad de Ciencias de la Ingeniería y Tecnología de la UABC, así como aportar a la construcción metodológica de un taller de

formación continua para la promoción de habilidades socioemocionales con un modelo de diseño, contexto, intervención y evaluación.

Capítulo IX. Alcances y limitaciones

En este capítulo se exponen los alcances y limitaciones del proyecto. En primer lugar, se enlistan las expectativas que el proyecto logró y posteriormente se incluyen los puntos que no fue posible cubrir.

9.1 Alcances del proyecto

Contribuir al campo de estudio de la formación continua docente en educación superior. Fue posible reconocer que las habilidades socioemocionales abonan a funciones específicas en el ámbito de la educación tales como el bienestar socioemocional de los actores educativos, la contribución al clima del aula e institucional; y la eficacia. Cada función responde a un modelo de formación particular ya sea con un énfasis psicológico, educativo o laboral. Fue posible abonar a las investigaciones relacionadas a la formación continua, práctica y eficacia de la docencia en UABC.

Se brindan pautas para analizar la operatividad de las habilidades socioemocionales en un plan de estudios, práctica docente y en general el proceso educativo.

Se exponen pautas metodológicas para el diseño de talleres de formación continua conforme a cinco etapas: diagnóstico, contexto, diseño, intervención y evaluación para impactar de manera efectiva en los puntos prioritarios que mejoren la eficacia.

9.2 Limitaciones del proyecto

Especialización del diagnóstico y la intervención. El proyecto se concentra en un estudio de caso de un contexto particular (disciplina de ingeniería, IES y facultad).

Por cuestiones de tiempo, sólo fue posible considerar la dimensión de la planeación del proceso de enseñanza y aprendizaje, se excluye la conducción y la evaluación.

Asimismo, la evaluación de la intervención no considera un seguimiento a la formación continua que pueda ser evidenciado en el presente proyecto.

Sólo se considera la intervención con docentes, se excluye el trabajo con estudiantes o el resto del personal educativo.

La modalidad a distancia fue efectiva para reflexionar y analizar, pero con el propósito de promover un aprendizaje significativo es preferible diversificar las estrategias de formación y retroalimentación mediante la teoría, observación o clases muestra.

Capítulo X. Recomendaciones

A continuación, se enlistan propuestas para diseñar talleres de formación continua que impacten en la eficacia de la docencia en educación superior a partir de las experiencias del presente proyecto de intervención.

Dar continuidad al diseño de talleres para la conducción y evaluación de habilidades socioemocionales enfocadas a áreas de conocimiento específicas.

Considerar la función de las habilidades socioemocionales (bienestar, clima o eficacia profesional) de acuerdo a los fines formativos del diseño de programas de formación continua.

Delimitar conceptos de las habilidades socioemocionales y sus fundamentos teóricos de acuerdo a su función.

Establecer un sistema de retroalimentación y seguimiento para la mejora de la formación continua que integre teoría, práctica, observación y autoevaluación.

Diseñar programas de formación continua que prioricen modelos tipo taller para fomentar el aprendizaje activo y práctico. Considerar disminuir la carga de actividades y teoría para hacer más efectivo el tiempo de los docentes.

Promover experiencias híbridas de formación que consideren la modalidad a distancia, observaciones, clases muestra y seguimiento a la formación continua.

Diseñar un instrumento diagnóstico para la evaluación de habilidades socioemocionales aplicadas a las dimensiones de la práctica docente: planeación, conducción y evaluación

Referencias

- Abero, L. (2018). La investigación-acción como estrategia cualitativa. En L. Abero, L. Berardi, A. Capocasale, S. García, R. Rojas, *Investigación educativa: Abriendo puertas al conocimiento* (pp. 133-146). Convocación
- Álvarez, A. (2007). Fases de la investigación cualitativa. En A. Álvarez, *Investigación cualitativa* (pp. 34-40). Ciencias Médicas.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). Enfoques o marcos teóricos o interpretativos de la investigación cualitativa. En J.L. Álvarez-Gayou, *Cómo Hacer Investigación Cualitativa: Fundamentos y Metodología* (pp. 41-163). Paidós Ibérica Ediciones.
- Alviárez, L., y Pérez, M. (2009). Inteligencia emocional en las relaciones académicas profesor estudiante en el escenario universitario. *Laurus*, 15(30), 94-117.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76120651005>
- Arámbaro, V. (2006). *La influencia de la disciplina y la etapa de formación de los estudiantes universitarios en los puntajes de evaluación*. [Doctorado, Universidad Autónoma de Baja California].
http://iide.ens.uabc.mx/documentos/divulgacion/tesis/MCE/2004/Vicente_Arambaro_Vizcarra.pdf
- Aranda Romo, M. G., y Caldera Montes, J. F. (2019). *El fomento de habilidades socioemocionales mediante una metodología gamificada en estudiantes de bachillerato* [Maestría, Universidad de Guadalajara].
<http://repositorio.cualtos.udg.mx:8080/jspui/handle/123456789/882>
- Arias, E., Hincapie, D., y Paredes, D. (2020). *Educación para la vida: El desarrollo de las habilidades socioemocionales y el rol de los docentes*.
<https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Educacion-para-la-vida-El-desarrollo-de-las-habilidades-socioemocionales-y-el-rol-de-los-docentes.pdf>

- Aristulle, P. del C., y Paoloni-Stente, P. V. (2019). Habilidades socioemocionales en las comunidades educativas: Aportes para la formación integral de los y las docentes. *Revista Educación*, 43(2), 49-64. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.28643>
- Aspelin, J. (2019). Enhancing pre-service teachers' socio-emotional competence. *International Journal of Emotional Education*, 11(1), 153-168. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1213620>
- Azqueta, D., Gavaldón, G., & Margalef, L. (2007). Educación y desarrollo: ¿capital humano o capital social? *Revista de educación*, 344, 265–283.
- Bancino, R., y Zevalkink, C. (2007). Soft Skills: The New Curriculum for Hard-Core Technical Professionals. *Techniques: Connecting Education and Careers*, 82(5), 20-22. <https://eric.ed.gov/?id=EJ764824>
- Bausela, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1(35), 1-9. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2871>
- Be, P. A. (2022). Formación profesional e identidad disciplinar en psicología entre jóvenes cimarrones con discapacidad visual. En Y. Martínez-Soto (Coord), *Inclusión educativa desde la universidad* (pp. 107-120). Octaedro. <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2022/02/16329.pdf>
- Berenson, M. L., Levine, D. M., y Krehbiel, T. C. (2006). *Estadística para administración*. Pearson Educación.
- Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., y Torretti, A. (2014). Programa para el Bienestar y Aprendizaje Socioemocional en estudiantes de tercero y cuarto grado: Descripción y evaluación de impacto. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(3), 169-177. [https://doi.org/10.1016/S0120-0534\(14\)70020-2](https://doi.org/10.1016/S0120-0534(14)70020-2)

Blaxter, L., Hughes, C., y Tight, M. (2002). *Cómo se hace una investigación*. Gedisa.

<http://www.terras.edu.ar/biblioteca/37/37BLAXTER-Lorraine-HUGHES-Christina-y-TIGHT-Malcom-Cap-3-Reflexionar-sobre-los-metodos.pdf>

Bortolotto, F., y Piorno, V. (2019). El desarrollo de las competencias socio-emocionales en los docentes. En S. Vernucci y E. Zamora (Comp.), *La ciencia de enseñar. Aportes desde la psicología cognitiva a la educación*. (pp. 160-170). Universidad Nacional de Mar del Plata

https://www.researchgate.net/publication/337719186_La_ciencia_de_enseñar_Aportes_desde_la_psicología_cognitiva_a_la_educación

Cabanillas, M. N., Rivadeneyra, R., Palacios, C. Y., y Hernández, B. (2021). Habilidades Socioemocionales en las Instituciones Educativas. *SciComm Report*, 1(1), 1-17.

<https://doi.org/10.32457/scr.v1i1.609>

Cabello, R., Ruiz, D., y Fernández, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes.

Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 13(1), 41-49.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217014922005>

Camacho, D. O. (2022). Desarrollo de una aplicación móvil para mejorar el aprovechamiento académico en estudiantes con dificultad matemática en la UABC. En Y. Martínez-Soto (Coord), *Inclusión educativa desde la universidad* (pp. 243-254). Octaedro. <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2022/02/16329.pdf>

Canales, A., Luna, E., Díaz-Barriga, F., Monroy, M., Díaz, M., y García, J. M. (2004).

Aproximaciones metodológicas. En M. Rueda y F. Díaz-Barriga (Coord) *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional* (pp. 87-202). Plaza y Valdés.

Carretero, M. (2009). *Constructivismo y educación*. Paidós.

- Castro, C. R. (2019). *Taller de habilidades blandas para mejorar el desempeño docente de una institución educativa del Guayas 2019* [Maestría, Universidad César Vallejo].
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/47136>
- Charres, H., Villalaz, J., y Martínez, J. A. (2018). Triangulación: Una herramienta adecuada para las investigaciones en las ciencias administrativas y contables. *Revista FAECO sapiens*, 1(1), 18-35.
<http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/221/2211026002/html/>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Prentice Hall.
<http://repository.unmas.ac.id/medias/journal/EBK-00121.pdf>
- Cuadra, D. J., Salgado, J. A., Lería, F. J., y Menaron, N. D. (2018). Teorías subjetivas en docentes sobre el aprendizaje y desarrollo socioemocional: Un estudio de caso. *Revista Educación*, 42(2), 1-33. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.25659>
- Cuevasanta, D., Lagoa, L., Collazzi, G., y Antonelli, M. (2021). *Programa para la promoción de habilidades socioemocionales y la convivencia en educación media incorporando TICs: Formación docente y evaluación de impacto*. Universidad Católica del Uruguay. <https://liberi.ucu.edu.uy/xmlui/handle/10895/1569>
- Delgado-Villalobos, M., y López-Riquelme, G. O. (2022). Evaluaciones de las competencias socioemocionales en el contexto educativo: Una revisión. *Revista ConCiencia EPG*, 7(1), Article 1.
<https://doi.org/10.32654/ConCienciaEPG/Eds.especial-3>
- Díaz, C. (2017). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. *Orientación intelectual*, 28(1), 119-142.
<https://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/view/60813>

Dure, D. A., y Muchutti, G. R. (2019). *Demanda de las capacidades laborales para el siglo XXI. La importancia de las competencias sociales en las carreras de ingeniería.* (pp. 1-14).

https://www.academia.edu/43444215/DEMANDA_DE_LAS_CAPACIDADES_LABORALES_PARA_EL_SIGLO_XXI_LA_IMPORTANCIA_DE_LAS_COMPETENCIAS_SOCIALES_EN_LAS_CARRERAS_DE_INGENIERIAS

Esa, A., Selamat, A., Padil, S., y Jamaludin, J. (2014). Applications of Soft Skills in Engineering Programme at Polytechnic Malaysia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 140, 115-120. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.395>

Estrada, M., Monferrer, D., y Moliner, M. A. (2016). El Aprendizaje Cooperativo y las Habilidades Socio-Emocionales: Una Experiencia Docente en la Asignatura Técnicas de Ventas. *Formación universitaria*, 9(6), 43-62.

<https://doi.org/10.4067/S0718-50062016000600005>

Extremera, N., Rey, L., y Pena, M. P. (2016). Educadores de corazón. Inteligencia emocional como elemento clave en la labor docente. *Parents and Teachers*, (368), 65-72. <https://doi.org/10.14422/pym.i368.y2016.011>

Facultad de Ciencias de la Ingeniería y Tecnología, A. (2021). *Estadísticas 2021-1, Facultad de Ciencias de la Ingeniería y Tecnología.* <http://citecuvp.tij.uabc.mx/wp-content/uploads/2021/11/Estadisticas-2021.pdf>

Gaeta, M. L., y Ortíz, L. G. (2019). Habilidades socioemocionales en universitarios que aspiran emprender. *Foro educacional*, 32, 113-129.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7232786>

- García, J. L., y Garza, B. A. (2022). Educación Socioemocional y Formación Docente. *Revista Relep - Educación y Pedagogía en Latinoamérica*, 4(2), 32-45
<https://doi.org/10.46990/relep.2022.4.2.606>
- García, J. M. (2003). Profesores universitarios y su efectividad docente: Un estudio comparativo entre México y Estados Unidos. *Perfiles educativos*, 25(100), 42-55.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982003000200004
- García-Cabrero, B. (2018). Las habilidades socioemocionales, no cognitivas o “blandas”: Aproximaciones a su evaluación. *Revista Digital Universitaria*, 19(6), 1-17.
<https://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2018.v19n6.a5>
- García-Gomar, M. L., Negrete, A. J., y González, D. A. (2022). Factores psicológicos asociados a la desventaja académica, una línea de investigación apoyada por la UABC. En Y. Martínez-Soto (Coord), *Inclusión educativa desde la universidad* (pp. 255-272). Octaedro. <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2022/02/16329.pdf>
- Garrido, P., y Gaeta, M. L. (2016). La competencia socioemocional docente en el logro del aprendizaje de las competencias genéricas del perfil de egreso de educación media superior. *Vivat Academia*, 19(137), 108-123.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=525755345006>
- Gil-Flores, J., García-Jiménez, E., Rodríguez-Gómez, G. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Gómez, G. (2010). Investigación-acción: Una metodología del docente para el docente. *Revista lingüística aplicada*, 7.
http://relinguistica.ac.uam.mx/no007/no07_art05.htm

- González, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 85-103
<https://www.redalyc.org/pdf/800/80002905.pdf>
- Guerra-Báez, S. P. (2019). Una revisión panorámica al entrenamiento de las habilidades blandas en estudiantes universitarios. *Psicología escolar y educativa*, 23, 1-10.
<https://doi.org/10.1590/2175-35392019016464>
- Gutiérrez-Torres, A. M., y Buitrago-Velandia, S. J. (2019). Habilidades Socioemocionales de los Docentes, herramientas de paz en la escuela, *Praxis & Saber*, 10(24), 167-192. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9819>
- Hernández, R. T., Rivera, C. I. C., García-Chi, R. I., y Hernández, E. E. (2021). Identificación de las necesidades del desarrollo de las habilidades socioemocionales. *TECTZAPIC: Revista Académico-Científica*, 7(1), 14-21.
<https://www.eumed.net/es/revistas/tectzapic/vol-7-no-1-mayo-2021/habilidades-socioemocionales>
- Hernández-Jaimes, B. G. (2018). Relación de la inteligencia emocional y la evaluación de desempeño docente. *Revista Electrónica Calidad En La Educación Superior*, 9(2), 239–256. <https://doi.org/10.22458/caes.v9i2.2190>
<https://so04.tci-thaijo.org/index.php/kjss/article/view/234867>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2018). *Formación continua de docentes: Política actual en México y buenas prácticas nacionales e internacionales*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1F226.pdf>
- Jaramillo, A., Pinzón, C. M., y Riveros, E. (2019). Programa para el fortalecimiento de habilidades blandas en los docentes del Colegio las Américas en Barrancabermeja

[Maestría, Universidad Cooperativa de Colombia].

<https://repository.ucc.edu.co/handle/20.500.12494/14094>

Jiménez-Macías, I. U., Vázquez-González, G. C., Juárez-Hernández, L. G., y Bracamontes-Ceballos, E. (2021). Inventario de Habilidades Socioemocionales y Salud Mental para Profesores de Educación Superior: Validez de contenido. *Revista Fuentes*, 23(2), 204-220

<https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.12052>

Justis Katt, O., Almestro Rodríguez, S., & Astorga, O. S. (2017). Pedagogía para el desarrollo socioemocional. A propósito de la gestión de aprendizaje en el contexto santiaguero. *Revista Iberoamericana De Educación*, 75(2), 109-126.

<https://doi.org/10.35362/rie7522636>

Kumar, S., y Hsiao, J. K. (2007). Engineers Learn “Soft Skills the Hard Way”: Planting a Seed of Leadership in Engineering Classes. *Leadership and Management in Engineering*, 7(1), 18-23. [https://doi.org/10.1061/\(ASCE\)1532-6748\(2007\)7:1\(18\)](https://doi.org/10.1061/(ASCE)1532-6748(2007)7:1(18))

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Grao. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>

Ley General de Educación Superior, Pub. L. No. Nueva Ley DOF 20-04-2021, 48 (2021). https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf

Ley General de Educación, Pub. L. No. Nueva Ley DOF 30-09-2019, 70 (2019). <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>

López, V., Zagal, E., y Lagos, N. (2020). Competencias socioemocionales en el contexto educativo: Una reflexión desde la pedagogía contemporánea. *Revista Reflexión E*

Investigación Educativa, 3(1), 149–160.

<https://doi.org/10.22320/reined.v3i1.4508>

Luna, E. (2016). Desarrollo de la docencia: Universidad Autónoma de Baja California, México. En M. Rueda, N. Fernández, P. García., M. Bakieva, J. González, J., Such, M., Jornet Meliá, C. Sancho, A., Canales, E. J., Cisneros, J. A., Contreras, J. L., López, J. Parra, A. Inciarte, J. A., Fuenmayor, y A. J., Bozo. (2019). Prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia en universidades iberoamericanas. *PUBLICACIONES*, 49(1), 19–37.

<https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i1.9850>

Lund, M. I., y Aballay, L. N. (2020). Promoviendo el desarrollo de habilidades blandas en entornos distribuidos y colaborativos: Una estrategia de enseñanza-aprendizaje en tiempos de pandemia. *II Simposio Argentino de Educación en Informática (SAEI 2020) - JAIIO 49*. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/116616>

Macarena Del Valle, E., y Andrés, M. L. (2019). Educar en emociones: Los programas de aprendizaje socioemocional (SEL). En S. Vernucci, E. Zamora, L., Canet,, y M.L. Andrés (Coord), *La ciencia de enseñar. Aportes desde la psicología cognitiva a la educación*. (pp. 126-141). Universidad Nacional de Mar del Plata.

https://www.researchgate.net/publication/337719186_La_ciencia_de_enseñar_Aportes_desde_la_psicologia_cognitiva_a_la_educacion

Marchant, T., Milicic, N., y Soto, P. (2020). Educación socioemocional: Descripción y evaluación de un programa de capacitación de profesores. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 185-203.

<https://revistas.uam.es/riee/article/view/riee2020.13.1.008>

- Martínez-Soto, Y., Jiménez-Yáñez, C. E., y Lechuga, E. I. (2022). Inclusión en la Educación Superior: «Programa» Compañero-Guía», estrategia de acompañamiento para estudiantes ciegos y débiles visuales. En Y. Martínez-Soto (Coord), *Inclusión educativa desde la universidad* (pp. 69-86). Octaedro.
<https://octaedro.com/wp-content/uploads/2022/02/16329.pdf>
- Martínez-Soto, Y., Lechuga, E. I., Aceves, Y., y Barak, M. M. (2020). *Habilidades Socioemocionales en el ámbito universitario*. Artificios.
https://www.researchgate.net/publication/359718795_Habilidades_socioemocionales_en_el_ambito_universitario
- Marzo, M., Pedraja, M., y Rivera, P. (2006). Las competencias profesionales demandadas por las empresas: El caso de los ingenieros. *Revista de educación*, 341, 643-661.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2165289>
- Matturro, G., y Raschetti, F. (2018). A Systematic Mapping Study on Soft Skills in Software Engineering. *Journal of universal computer science*, 25(1), 16-41
<https://lib.jucs.org/article/22574/>
- Matus, O., y Gutiérrez, A. (2012). Habilidades Blandas: Una ventaja competitiva en la formación tecnológica. *GINT Journal of Industrial Neo-Technologies*, 9, 32-40
https://www.jint.usach.cl/sites/jint/files/art.9_print_v2n1jint006-15_v3.0_0.pdf
- Maya, M. T., & Serrano, B. (2016). Desarrollo de soft skills una alternativa a la escasez de talento humano. *INNOVA Research Journal*, 1(12), 59-76.
- Medina-Leyva, A. T. M. (2020). *La Importancia de trabajar Proyectos Formativos para Desarrollar Habilidades Socioemocionales*.
https://www.academia.edu/44609174/La_Importancia_de_trabajar_Proyectos_Formativos_para_Developar_Habilidades_Socioemocionales

Morey, A. (2000). Análisis del sentido de eficacia docente y sus factores determinantes.

Educació i Cultura, 13, 149-165.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6264099>

Newman, M. (2002). Assortative Mixing in Networks. *Physical Review Letters*, 89(20), 208-

701. <https://doi.org/10.1103/PhysRevLett.89.208701>

Núñez, J. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: Hacia un uso reflexivo. *Cadernos de Pesquisa*, 47, 632-649.

<https://doi.org/10.1590/198053143763>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

[UNESCO]. (2015a). *Agenda 2030 y Objetivos de desarrollo sostenible*.

[https://escuelassostenibles.com.ar/index.php/modelo/agenda-2030-y-](https://escuelassostenibles.com.ar/index.php/modelo/agenda-2030-y-ods#:~:text=Objetivos%20espec%C3%ADficos%20de%20aprendizaje%20para%20los%20ODS&text=El%20dominio%20socioemocional%20incluye%20las,autorrefl)

[ods#:~:text=Objetivos%20espec%C3%ADficos%20de%20aprendizaje%20para%20los%20ODS&text=El%20dominio%20socioemocional%20incluye%20las,autorrefl](https://escuelassostenibles.com.ar/index.php/modelo/agenda-2030-y-ods#:~:text=Objetivos%20espec%C3%ADficos%20de%20aprendizaje%20para%20los%20ODS&text=El%20dominio%20socioemocional%20incluye%20las,autorrefl)
[exi%C3%B3n%20que%20les%20permiten%20desarrollarse](https://escuelassostenibles.com.ar/index.php/modelo/agenda-2030-y-ods#:~:text=Objetivos%20espec%C3%ADficos%20de%20aprendizaje%20para%20los%20ODS&text=El%20dominio%20socioemocional%20incluye%20las,autorrefl)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

[UNESCO]. (2015b). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*.

<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

[UNESCO]. (2019). *Habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe*.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380240>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2016a).

Habilidades para el progreso social. [https://www.oecd-](https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264253292-)

[ilibrary.org/docserver/9789264253292-](https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264253292-)

[es.pdf?expires=1652746863&id=id&accname=guest&checksum=CED4F94B360AFF66F4D53D22A29FC173](https://www.oecd.org/publications/habilidades-para-el-progreso-social-9789264253292-es.htm)

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2016b).

Habilidades para el progreso social. El poder de las habilidades sociales y emocionales. <https://www.oecd.org/publications/habilidades-para-el-progreso-social-9789264253292-es.htm>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2019). *Estrategia de Competencias de la OCDE 2019: Competencias para construir un futuro mejor.* <https://doi.org/10.1787/e3527cfb-es>

Ortega, T. (2016). Desenredando la conversación sobre habilidades blandas. *The dialogue. Leadership for the Americas*, 12. <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2016/05/Soft-Skills-InDesign-Spanish-v4.pdf>

Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29. <https://doi.org/10.15359/ree.15-1.2>

Pimienta, J. H. (2012). *Estrategias de enseñanza-Aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias.* Pearson. http://prepajocotepec.sems.udg.mx/sites/default/files/estrategias_pimiento_0.pdf

Pincay, E. W., Pinargote, M. J., Pincay, C. J., y Parrales, M. L. (2020). Formación Profesional y eficiencia del docente universitario. *Revista Científica Multidisciplinaria*, 4(2), 15-24. <https://doi.org/10.47230/unsum-ciencias.v5.n1.2021.331>

Ponce, S., y Cuamea, F. (2022). La inclusión educativa en la UABC, un compromiso histórico en consolidación-. En Y. Martínez-Soto (Coord), *Inclusión educativa*

desde la universidad (pp. 307-329). Octaedro. <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2022/02/16329.pdf>

Programa sectorial derivado del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024, (2020).

https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5596202&fecha=06/07/2020

Ramana, T. V. (2013). Emotional intelligence an teacher effectiveness. *Voice of Research*, 2(2), 18-22. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1091679.pdf>

Raworth, K., Narayan, S., Sweetman, C., Rowlands, J., y Hopkins, A. (2019). *Realizar entrevistas semiestructuradas*. OXFAM.

<https://oxfamilibrary.openrepository.com/bitstream/handle/10546/252993/ml-guideline-conducting-semistructured-interviews-221112-es.pdf%3Bjsessionid=2C8794826D6E9EC2CF295AB79ACC35A8?sequence=16>

Reyes, E. P., González, E. C., y Be, P. A. (2018). Evaluar la práctica docente a partir de los comentarios de estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76(2), 117-134.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6454377>

Rodríguez, J. L. (2019). Relación entre las habilidades blandas y el desempeño docente en la Escuela de Posgrado de la Universidad Privada Norbert Wiener [Maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos Perú].

<https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/17114>

Rodríguez, J. L. (2020). Las habilidades blandas como base del buen desempeño del docente universitario. *INNOVA Research Journal*, 5(2), 186-199.

<https://doi.org/10.33890/innova.v5.n2.2020.1321>

- Rodríguez, J. L., Rodríguez, R. E., y Fuerte, L. (2021). Habilidades blandas y el desempeño docente en el nivel superior de la educación. *Propósitos y Representaciones*, 9(1), 1-10. <https://doi.org/10.20511/pyr2021.v9n1.1038>
- Rodríguez, L. G., Redin, C. I., y Abaitua, C. R. (2019). Apego y competencias socioemocionales del profesorado. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 2(1).
<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v2.1413>
- Rojas, R. (2020). Habilidades blandas en estudiantes de ingeniería, un estudio comparativo. *Revista IECOS*, 21(1), 71-87
<https://doi.org/10.21754/iecos.v21i1.1071>
- Ruíz, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Sánchez, R. (2021). Las Habilidades Blandas Factor Clave Para El Desempeño De Los Ingenieros. *Revista Científica: BIOTECH AND ENGINEERING*, 1(02), 130-147.
<https://doi.org/10.52248/eb.Vol1Iss02.27>
- Schulz, B. (2008). The importance of soft skills: Education beyond academic knowledge. *Nawa Journal of Communication*, 2(1), 146-154.
<http://ir.nust.na:8080/jspui/handle/10628/39>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2017). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*.
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2021). *Herramientas de acompañamiento socioemocional*
<https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202108/>

[202108-RSC-](#)

[Herramientas%20para%20el%20acompanamiento%20socioemocional_19Ago21.pdf](#)

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2022). *ConstruyeT*. <http://construyet.sep.gob.mx/>

Sekreter, G. (2019). Emotional Intelligence as a Vital Indicator of Teacher Effectiveness.

International Journal of Social Sciences y Educational Studies, 5(3), 286-302.

<https://ijsses.tiu.edu.iq/index.php/volume-5-issue-3-article-21/>

Sergeevna, O., Igorevich, I., & Igorevna, O. (2021). Problemas de la definición, clasificación y desarrollo de las habilidades blandas en la educación superior en el contexto de los enfoques competente y humanista. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(2), 242–248.

Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación [SNTE]. (2023). *La Nueva Escuela Mexicana*. <https://snte.org.mx/nem/>

Sorana, D. (2013). Soft skills for the engineering students. *Synergy*, 9(2), 1-6.

<https://synergy.ase.ro/issues/2013-vol9-no-2/08-dana-sorana-urs-soft-skills-for-the-engineering-students.pdf>

Tang, K. N. (2018). The importance of soft skills acquisition by teachers in higher education institutions. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 41(1), 22–27.

Tang, K.N., Hashimah-Mohd, Y., y Nor-Hashimah, H. (2015). Soft Skills Integration in Teaching Professional Training: Novice Teachers' Perspectives. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 186(13), 835-840.

<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.204>

Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1992). La entrevista en profundidad. En S.J. Taylor y R.

Bogdan. *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados* (pp. 100-132) Paidós.

Universidad Autónoma de Baja California [UABC]. (2010). *Guía metodológica para la creación y modificación de los programas educativos de la Universidad Autónoma de Baja California* <http://web.uabc.mx/formacionbasica/documentos/c15.pdf>

Universidad Autónoma de Baja California [UABC]. (2018). *Modelo Educativo de la UABC*. <http://web.uabc.mx/formacionbasica/documentos/ModeloEducativodelaUABC2018.pdf>

Universidad Autónoma de Baja California [UABC]. (2019). *Plan de Desarrollo Institucional (2019-2023)* http://cisaluduvp.tij.uabc.mx/wp-content/uploads/2020/05/PDI_2019-2023..pdf

Vivanco, M. (2005). *Muestreo Estadístico. Diseño y Aplicaciones*. Editorial Universitaria.

Yacuzzi, E. (2005). *El estudio de caso como metodología de investigación: Teoría, mecanismos causales, validación*. Universidad del CEMA
<https://www.econstor.eu/handle/10419/84390>

Zepeda-Hurtado, M. E., Cardoso-Espinosa, E. O., y Rey-Benguría, C. (2019). El desarrollo de habilidades blandas en la formación de ingenieros. *Científica*, 23(1), 1-8
<https://www.redalyc.org/journal/614/61458265007/html/>

Apéndices

Apéndice A. Oficio solicitud de apoyo para facilitar el ingreso a campo

OK

Mexicali Baja California, a 08 de junio de 2022.

DR. SALVADOR PONCE CEBALLOS
COORDINADOR GENERAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL

P R E S E N T E.-

Anteponiendo un cordial saludo, me dirijo a usted como estudiante de segundo semestre de la Maestría en Educación con sede en la Facultad de Ciencias Humanas, donde actualmente elaboro el proyecto para *desarrollar habilidades socioemocionales en la práctica educativa del docente de las áreas de Ingeniería, Arquitectura y Diseño, por medio de la implementación de un curso de formación en la Facultad de Ciencias de la Ingeniería y Tecnología (FCITEC)*, bajo la dirección de los doctores Erika Paola Reyes Piñuelas e Israel Moreno Salto.

Entre los objetivos específicos del proyecto está realizar un diagnóstico que permita: 1) identificar las habilidades socioemocionales que ostentan los docentes de Ingeniería, Arquitectura y Diseño, y 2) explorar desde la percepción de los coordinadores de carrera algunas necesidades y problemáticas asociadas con la práctica docente y las habilidades socioemocionales.

Nos acercamos a Usted para solicitarle amablemente sus gestiones para enviar a la comunidad docente de la FCITEC, un correo que contiene la liga al cuestionario. Consideramos que su apoyo es estratégico para lograr que un buen número de docentes participen en el estudio y podamos contar con información útil que abone a la mejora de la formación docente de nuestra universidad.

La liga al cuestionario es la siguiente: <https://forms.gle/UVfFA8yyCrUbdwGG9>

Le agradezco de antemano sus atenciones y las gestiones que se sirva brindar para atender nuestra solicitud. Le reiteramos nuestra disposición al trabajo conjunto y quedamos a sus órdenes.

ATENTAMENTE



LIC. MELISSA ZUNO BOLAÑOS

Vo. Bo. 
DRA. ERIKA PAOLA REYES PIÑUELAS
DIRECTORA DEL PROYECTO

Vo. Bo. 
DR. ISRAEL MORENO SALTO
CODIRECTOR DEL PROYECTO

Ccp. Erika Paola Reyes Piñuelas, Facultad de Ciencias Humanas.
Ccp. Israel Moreno Salto, Facultad de Ciencias Humanas.
Ccp. Melissa Zuno Bolaños, Facultad de Ciencias Humanas.

Apéndice B. Correo enviado por la Coordinación General de Formación Profesional a la Facultad de Ciencias de la Ingeniería y Tecnología

Dr. Antonio Gómez Roa.

Aprovecho este medio para saludarlo y solicitarle de la manera más atenta, su colaboración para la realización del estudio denominado "Desarrollo de habilidades socioemocionales en la Práctica Educativa del Docente de la UABC"; el cual forma parte del trabajo terminal de la Lic. Melissa Zuno Bolaños, quien es estudiante de la Maestría en Educación.

El propósito del proyecto es diseñar un programa de formación para el desarrollo de habilidades socioemocionales en la práctica educativa del docente. En el cual se solicita su apoyo al contribuir a realizar las siguientes fases del trabajo:

Fase diagnóstica (09-24 de junio de 2022):

1. Aplicación del Inventario de habilidades socioemocionales para profesores de Educación Superior, a la planta docente de los programas educativos de licenciatura (duración aproximada 15 min.).
 - a. El apoyo consiste en: hacer llegar los correos institucionales de los docentes, y favorece que el directivo de la unidad académica invite al llenado de la misma.
2. Entrevista a Coordinadores de Carrera para identificar las habilidades socioemocionales que requiere un docente en las diferentes actividades que desarrolla en su práctica educativa (vía Meet con duración aproximada de 60 min.).
 - a. El apoyo consiste en hacer llegar la solicitud a los Coordinadores de carrera y contar con sus correos.

Fase de implementación (octubre-noviembre de 2022): implementación del programa de formación para el desarrollo de habilidades socioemocionales en la práctica educativa del docente

Los beneficios de llevar a cabo el trabajo en su unidad académica son:

Contribuir al desarrollo profesional del docente al fortalecer las habilidades socioemocionales.

Contar con un programa de formación para el desarrollo de habilidades socioemocionales en la práctica educativa del docente que se contextualice al área de ingeniería.

Le agradecemos de antemano sus atenciones y las gestiones que se sirva brindar para atender nuestra solicitud. Le reiteramos nuestra disposición al trabajo conjunto y quedo a sus órdenes.

Apéndice C. Correo invitación a participar en el proyecto
Coordinador de Carrera de la Facultad de Ciencias de la Ingeniería y Tecnología

Espero se encuentre muy bien, me presento, mi nombre es Melissa Zuno Bolaños, estudiante de la Maestría en Educación con sede en la Facultad de Ciencias Humanas, donde actualmente diseño un proyecto para desarrollar habilidades socioemocionales en la práctica educativa del docente de la UABC.

El motivo de este correo es invitarle a participar en la fase de diagnóstico que consiste en una **entrevista a profundidad** con el propósito de explorar las necesidades y problemáticas asociadas a la educación socioemocional y la práctica docente desde la concepción de agentes clave como es su función de Coordinador(a) de Carrera.

Periodo de entrevista: 13 al 30 de junio de 2022.

Modalidad: Virtual, vía *Google Meet*.

Horario: Lo indicará el docente.

Duración aproximada: 60 minutos.

Su participación es de suma importancia porque nos permite contar con indicadores confiables sobre estos aspectos para la elaboración de propuesta de desarrollo profesional docente.

De contar con una respuesta positiva, le agradezco si me indica día y hora en la que cuenta con disponibilidad para participar en los siguientes medios de contacto:

zuno.melissa@uabc.edu.mx

(686) 116 71 89

De antemano agradezco su tiempo, sin otro particular, quedo atenta para cualquier duda o aclaración.

Lic. Melissa Zuno Bolaños.

Apéndice D. Oficio comisión para participar en entrevista a profundidad

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA INGENIERÍA Y TECNOLOGÍA Valle de las Palmas

“2022, año de la erradicación de la violencia contra las mujeres en Baja California”

Oficio No. 072/2022-2

Asunto: Comisión para participar en entrevista en modalidad virtual

**RESPONSABLE DE PROGRAMA EDUCATIVO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA INGENIERÍA Y TECNOLOGÍA
PRESENTE.-**

Por medio de la presente se le comisiona para participar en la entrevista a profundidad que se llevará a cabo como parte de las actividades necesarias del proyecto "Desarrollo de habilidades socioemocionales en la práctica docente de Ingeniería, Arquitectura y Diseño" dirigido por la Facultad de Ciencias Humanas, la cual se realizará en modalidad virtual a través de la plataforma Google Meet el próximo miércoles 07 de septiembre, en punto de las 15:00 horas.

Se le enviará invitación a través de Google Calendar, mediante la cual se le proporcionarán los datos de acceso para la sesión. Se espera que la duración de la actividad sea aproximadamente una hora.

Sin otro particular por el momento, agradezco su atención y su puntual asistencia.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE BAJA CALIFORNIA
Despachado
01 de septiembre de 2022
Facultad de Ciencias de la Ingeniería
y Tecnología
Unidad Valle de Las Palmas

ATENTAMENTE
“POR LA REALIZACIÓN PLENA DEL SER”
Tijuana, B.C., a 01 de septiembre de 2022

DRA. DANIELA MERCEDES MARTÍNEZ PLATA



C.c.p. Archivo
AGR/DMMP/ibgm

Apéndice E. Inventario de habilidades socioemocionales para profesores de educación superior. Formulario de Google

Sección 1. Datos personales, laborales y de formación docente.

1.1. Sexo *

- Hombre
- Mujer

1.2. Experiencia docente *

- Menos de 5 años
- 6 a 10 años
- 11 a 15 años
- 16-20 años
- 21-25 años
- Más de 30 años

1.3. Categoría docente *

- Profesor de tiempo completo
- Profesor de asignatura
- Profesor de medio tiempo
- Técnico académico

1.4. Seleccione el plan de estudios al que pertenece *

Elige

1.5. ¿Tiene conocimiento del tema de las habilidades socioemocionales? *

- Sí
- No

[Atrás](#)

[Siguiente](#)

 [Página 2 de 6](#) [Borrar formulario](#)

Sección 2. Habilidades socioemocionales en la práctica docente

En una escala del 1 al 5 en donde 1 es nada importante y 5 muy importante, califica el grado de relevancia de habilidades socioemocionales en tus funciones docentes:

2.1. Planeación de clases *

Instrucciones. En una escala del 1 al 5 en donde 1 es nada importante y 5 muy importante, califica el grado de relevancia de habilidades socioemocionales en tus funciones docentes:

| | | | | | | |
|-----------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|----------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Nada importante | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Muy importante |

2.2. Impartición de clase *

Instrucciones. En una escala del 1 al 5 en donde 1 es nada importante y 5 muy importante, califica el grado de relevancia de habilidades socioemocionales en tus funciones docentes:

| | | | | | | |
|-----------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|----------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Nada importante | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Muy importante |

2.3. Asesoría a estudiantes *

Instrucciones. En una escala del 1 al 5 en donde 1 es nada importante y 5 muy importante, califica el grado de relevancia de habilidades socioemocionales en tus funciones docentes:

| | | | | | | |
|-----------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|----------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Nada importante | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Muy importante |

2.4. Comunicación con estudiantes *

Instrucciones. En una escala del 1 al 5 en donde 1 es nada importante y 5 muy importante, califica el grado de relevancia de habilidades socioemocionales en tus funciones docentes:

| | | | | | | |
|-----------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|----------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Nada importante | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Muy importante |


2.5. Evaluación del aprendizaje *

Instrucciones. En una escala del 1 al 5 en donde 1 es nada importante y 5 muy importante, califica el grado de relevancia de habilidades socioemocionales en tus funciones docentes:

| | | | | | | |
|-----------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|----------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Nada importante | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Muy importante |

[Atrás](#)

[Siguiente](#)

 Página 4 de 6 [Borrar formulario](#)

Dimensión 1. Conciencia, regulación, comunicación y expresión.

Instrucciones generales. Lea con atención cada una de las afirmaciones y seleccione en la escala la frecuencia con la que lleva a cabo las acciones, se solicita seleccionar una sola casilla.

| | Siempre | Casi siempre | Algunas veces | Casi nunca | Nunca |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 3.1. Expreso con facilidad lo que me pasa. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3.2. Expreso con facilidad lo que siento. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3.3. Soy empático(a). | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3.4. Reconozco la importancia de mis emociones. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3.5. Soy asertivo (a) en la comunicación. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3.6. Modulo mi tono de voz. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3.7. Busco soluciones satisfactorias para todas las partes involucradas. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3.8. Escucho con atención a los otros. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3.9. Comunico con claridad mis decisiones. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3.10. Me siento bien al recibir cumplidos. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3.11. Ofrezco mi disculpa, al ser consciente de que cometí un error. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Dimensión 2. Relaciones sociales y satisfacción laboral.

Instrucciones generales. Lea con atención cada una de las afirmaciones y seleccione en la escala la frecuencia con la que lleva a cabo las acciones, se solicita seleccionar una sola casilla.

| | Siempre | Casi siempre | Algunas veces | Casi nunca | Nunca |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 3.12. Respeto que los otros piensen y actúen de forma diferente a mí. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3.13. Dudo hacer algo cuando sólo beneficia a otros. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3.14. Considero al equipo de trabajo para tomar decisiones. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3.15. Hago cumplidos a los demás cuando lo merece. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3.16. Hago críticas constructivas, proactivas y de mejora. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3.17. Comunico cuando alguien ha hecho algo incorrecto o inapropiado. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3.18. En mi trabajo realizo actividades que me agradan. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

| | | | | | |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 3.19. Me satisfacen las actividades laborales que realizo. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3.20. Me agrada realizar actividades administrativas o de gestión. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3.21. Me siento evaluado(a) y supervisado(a). | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3.22. Hago actividades en las que me considero experto (a). | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3.23. Siento pasión por las actividades laborales que realizo. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3.24. Colaboro en armonía con los compañeros(as) de trabajo. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3.25. Realizo actividades sociales (altruistas o de servicio). | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3.26. Siento que mis habilidades y conocimientos están subutilizados(as) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Dimensión 3. Autoconocimiento y estado personal.

Instrucciones generales. Lea con atención cada una de las afirmaciones y seleccione en la escala la frecuencia con la que lleva a cabo las acciones, se solicita seleccionar una sola casilla.

| | Siempre | Casi siempre | Algunas veces | Casi nunca | Nunca |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 3.27. Reconozco mis emociones. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3.28. Hago mi trabajo únicamente por el salario. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3.29. Defiendo mis derechos. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3.30. Me preocupa que descubran que no sé hacer alguna cosa. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3.31. Puedo generar situaciones en las que experimento emociones agradables. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3.32. Reconozco mis límites. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3.33. Tengo retos personales. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3.34. Soy solidario (a) con los otros. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

| | | | | | |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 3.35. Me cuesta decir que no. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3.36. Manejo mis emociones. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3.37. Confronto a quien ha dicho o hecho algo que me molesta. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3.38. Confío en mí. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3.39. Reconozco los estados de ánimo de los demás. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3.40. Tomo decisiones con facilidad. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Referencia

Jiménez-Macías, I. U., Vázquez-González, G. C., Juárez-Hernández, L. G., y Bracamontes-Ceballos, E. (2021). Inventario de Habilidades Socioemocionales y Salud Mental para Profesores de Educación Superior: validez de contenido. *Revista Fuentes*, 23(2). <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.12052>

¡Muchas gracias por su participación!

En caso de tener algún comentario sobre el instrumento o el proyecto, favor de colocarlo en el siguiente apartado y envíe su respuesta. De lo contrario solo seleccione enviar.

Tu respuesta

Atrás

Enviar

Página 6 de 6

Borrar formulario

Apéndice F. Consentimiento informado para participar en la fase cuantitativa del estudio

Inventario de Habilidades Socioemocionales para Profesores de Educación Superior

Docente de la Facultad de Ciencias de la Ingeniería y Tecnología (FCITEC):

Se le extiende una atenta invitación para participar en el proyecto denominado "Desarrollo de habilidades socioemocionales en la práctica educativa del docente".

El propósito del proyecto es diseñar un programa de formación para el desarrollo de habilidades socioemocionales en la práctica educativa del docente. En el cual se solicita su apoyo al contribuir a realizar un diagnóstico para identificar fortalezas y necesidades de formación docente respecto a: (1) las habilidades socioemocionales que poseen los docentes; y (2) las habilidades socioemocionales que requieren para llevar a cabo en su labor.

La duración aproximada es de 15 minutos.

Este ejercicio forma parte de un proyecto de investigación apoyado por la Coordinación General de Formación Profesional. Toda la información que proporcione será anónima y se utilizará para fines estrictamente de investigación, desarrollo y divulgación científica.

Favor de indicar si está de acuerdo en participar. *

Selecciona una de las dos respuestas y seleccione la opción "siguiente"

Sí

No

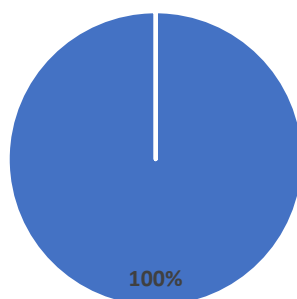
Aviso de privacidad

La Universidad Autónoma de Baja California (UABC) es la responsable del tratamiento de los datos personales que nos proporcione, los cuales serán protegidos conforme a lo dispuesto por la Ley General de Protección de Datos Personales en posesión de Sujetos Obligados, Ley de Protección de Datos Personales en Posesión de Sujetos Obligados para el Estado de Baja California y demás normatividad que resulte aplicable.

Usted podrá acceder al Aviso de Privacidad Integral que se encuentra en el siguiente enlace:

http://transparencia.uabc.mx/Aviso_Privacidad/Avisos/ACADEMICO.pdf

¿Desea participar en el estudio?



Apéndice G. Categorías y guion de entrevista semiestructurada

| Fundamento Teórico | Temática | Preguntas |
|---|--|---|
| <p>En la actualidad, existe desinformación entre los docentes respecto a la educación socioemocional en el proceso educativo. Asimismo, suele percibirse como una asignatura no tan importante en contraste con aquellas que implican conocimientos duros (García y Garza, 2022).</p> | <p>1. Actitud del docente respecto a las habilidades socioemocionales. Se busca captar la actitud del docente respecto al tema de las habilidades socioemocionales en la educación. <i>Indicadores:</i> actitud positiva; actitud negativa; percepción de utilidad en el ámbito educativo.</p> | <p>1. ¿Recuerda alguna situación en la que los docentes le hayan expresado la necesidad/utilidad de vincular las emociones en el proceso de enseñanza y aprendizaje?</p> <p>2. ¿Podría describir qué tipo de habilidades socioemocionales se requieren en una disciplina como la ingeniería en los siguientes ámbitos: ¿personal, académico [para cursar la carrera] y laboral)?</p> |
| <p>La puesta en práctica de la educación socioemocional requiere que el propio personal docente esté formado sobre el tema. Esto es, que el “profesorado debería dotar de un bagaje sólido en materia de emociones y sobre todo en competencias emocionales” (Bisquerra, 2009, p. 169). Así, es importante que los docentes se encuentren equilibradamente formados sobre el tema en cuestión para poder ejecutar los programas de educación socioemocional de manera efectiva y exitosa.</p> | <p>2. Formación socioemocional del docente. Identificar necesidades de formación socioemocional del docente. <i>Indicadores:</i> conocimiento sobre el tema de las habilidades socioemocionales; nivel de habilidades socioemocionales del docente; evaluación docente.</p> | <p>3. De acuerdo con los comentarios de los estudiantes respecto al desempeño de sus profesores y las propias expresiones de los docentes en cuanto a sus necesidades formativas, indique en el siguiente listado las habilidades socioemocionales que considera requiere el profesor para llevar a cabo su práctica. Identificación de emociones Autoconfianza Control de impulsos Manejo del estrés Automotivación Adaptabilidad Responsabilidad personal y social Perseverancia Inteligencia emocional Autoconfianza Empatía Comunicación Trabajo en equipo y colaboración Liderazgo Respeto por la diversidad Compromiso social Civismo Pensamiento crítico Creatividad Resolución de problemas</p> |
| <p>Es fundamental pensar en la importancia que tiene para los maestros, la posibilidad de desarrollar diversas competencias y estrategias socioemocionales que les permitan desenvolverse con éxito en el aula, generando a su vez, un clima propicio para el aprendizaje de los alumnos. En nuestras escuelas, ya no es suficiente conseguir un buen</p> | <p>3. Estrategias con base en la educación socioemocional para la planeación, conducción y evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje. Reconocer el nivel de conocimiento sobre estrategias para desarrollar habilidades socioemocionales en el proceso de enseñanza y aprendizaje: planeación, conducción y evaluación.</p> | <p>4. Los docentes a su cargo le han manifestado de alguna manera problemáticas o necesidades en su práctica que se pudieran asociar las emociones; por ejemplo, el clima del aula, bajo rendimiento académico, situaciones de ansiedad o estrés, sobrecarga laboral...</p> |

| Fundamento Teórico | Temática | Preguntas |
|--|---|---|
| <p>rendimiento académico de los estudiantes, el éxito del maestro queda también vinculado al desarrollo de diversas habilidades sociales y emocionales propias, que les permitan afrontar los desafíos de su quehacer laboral (Fernández, Ruiz, 2008)</p> | <p><i>Indicadores:</i> estrategias didácticas y pedagógicas; opinión del estudiante respecto al clima del aula y estrategias de enseñanza del docente, desempeño docente.</p> | |
| <p>El aprendizaje socioemocional puede ser entendido como requisito para la formación ciudadana, en la medida que promueve la responsabilidad personal, la participación cívica y una orientación hacia la justicia y equidad (Jagers et al., 2019). Sus beneficios para la salud mental y el bienestar colectivo, el rendimiento académico, la trayectoria educativa, laboral y social han sido ampliamente documentados (Cefai et al., 2018; Taylor et al., 2017). La necesidad de fomentar el ASE a través del sistema educativo se manifestó aún más a la luz de la emergencia sanitaria por COVID-19 (Cahill et al., 2020).</p> | <p>4. Práctica educativa del docente a partir de la pandemia de COVID-19. Identificar las necesidades y problemáticas que han derivado de la pandemia de COVID-19 y exigen la aplicación y desarrollo de habilidades socioemocionales. <i>Indicadores:</i> salud mental del docente; rendimiento académico del estudiante; desempeño docente.</p> | <p>5. Podría describir cuáles cambios o necesidades que impacten en la práctica docente detonó o evidenció la pandemia de COVID-19, por ejemplo, en la relación y comunicación con pares, directivos y estudiantes o bien en la propia salud mental del docente o su desempeño.</p> |
| <p>El aprendizaje socioemocional (ASE) refiere al proceso de adquisición y aplicación de conocimientos, actitudes y habilidades que permiten entender y manejar las emociones, proponerse y lograr metas positivas, sentir y mostrar empatía para otros, establecer relaciones positivas con otros, resolver problemas y tomar decisiones responsables (Weissberg et al., 2015).</p> | <p>5. Personalidad del docente (evaluación desempeño docente, según la revisión de la literatura los estudiantes perciben estas características ya que se manifiesta desde el clima del aula o la comunicación. Se identifica en la dimensión de la conducción del proceso de enseñanza y aprendizaje [en la interacción]). Identificar el perfil socioemocional del docente que predomina en la Facultad de Ciencias de la Ingeniería y Tecnología. <i>Indicadores:</i> conocimientos, actitudes y habilidades que poseen los docentes para entender y manejar las emociones, proponerse y lograr metas positivas, sentir y mostrar</p> | <p>6. ¿Qué actitudes, valores y habilidades identifica que los docentes requieren para llevar a cabo la conducción del proceso de enseñanza y aprendizaje?</p> |

| Fundamento Teórico | Temática | Preguntas |
|--------------------|---|-----------|
| | empatía para otros, establecer relaciones positivas con otros, resolver problemas y tomar decisiones responsables (Weissberg et al., 2015). | |

Apéndice H. Consentimiento informado, fase cualitativa del estudio

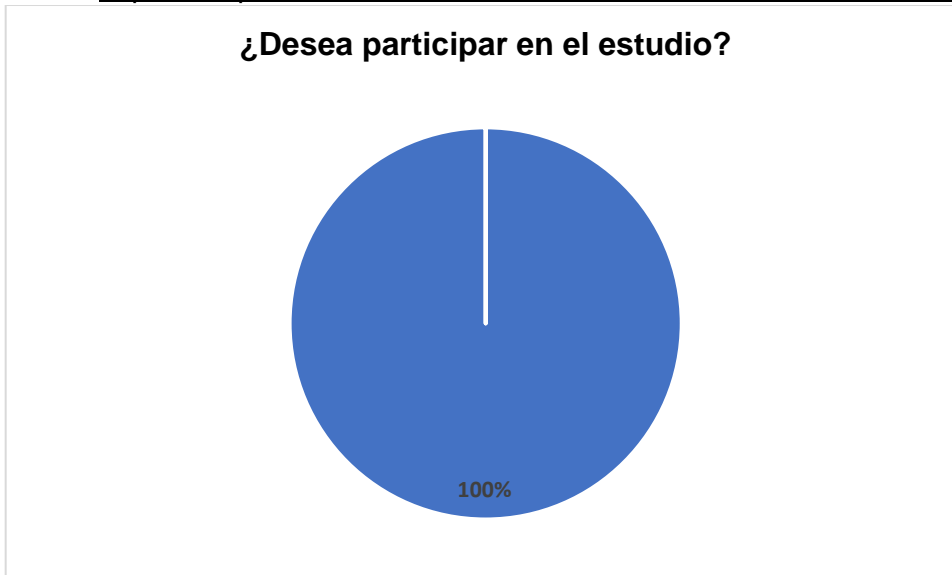
“Este ejercicio forma parte de un proyecto de investigación apoyado por la Coordinación General de Formación Profesional. Toda la información que proporcione será anónima y se utilizará para fines estrictamente de investigación, desarrollo y divulgación científica.

Con fines de transcripción y análisis posterior de la información, se solicita su autorización para grabar la sesión, no sin antes notificar que su identidad permanecerá anónima en todo momento y únicamente se utilizará el seudónimo que se indique (según la cantidad de docentes entrevistados). Es fundamental que usted tenga claro que tiene el derecho de retirarse de la entrevista o la investigación en cualquier momento sin que esto resulte en algún prejuicio hacia usted”.

Abajo encontrará el Aviso de Privacidad Integral vigente en la Universidad Autónoma de Baja California.

La Universidad Autónoma de Baja California (UABC) es la responsable del tratamiento de los datos personales que nos proporcione, los cuales serán protegidos conforme a lo dispuesto por la Ley General de Protección de Datos Personales en posesión de Sujetos Obligados, Ley de Protección de Datos Personales en Posesión de Sujetos Obligados para el Estado de Baja California y demás normatividad que resulte aplicable.

Usted podrá acceder al Aviso de Privacidad Integral que se encuentra en el siguiente enlace: http://transparencia.uabc.mx/Aviso_Privacidad/Avisos/ACADEMICO.pdf



Apéndice I. Planeación del taller

| |
|---|
| <p>Título del taller: Planeación didáctica para el desarrollo de habilidades socioemocionales en ingeniería.</p> |
| <p>Sesiones: 5 Tiempo de dedicación: 25 horas (12 horas de trabajo síncrono y 13 horas de trabajo asíncrono).</p> |
| <p>Periodo: del 10 de abril de 2023 al 21 de abril de 2023*. Modalidad: distancia, vía <i>Google Meet</i>. Dirigido a: docentes de ingeniería de la Facultad de Ciencias de la Ingeniería y Tecnología, Valle de las Palmas, de la Universidad Autónoma de Baja California (Tronco Común de Ingeniería; Ingeniería Aeroespacial; Bioingeniería; Ingeniería Civil; Ingeniería Eléctrica; Ingeniería en Energías Renovables; e Ingeniería Industrial).</p> |
| <p>Instructora: Lic. Melissa Zuno Bolaños.</p> |
| <p>Competencia del taller: Diseñar estrategias de enseñanza y aprendizaje con base en los fundamentos del aprendizaje activo y la formación integral para desarrollar habilidades socioemocionales en estudiantes de licenciatura de la dependencia de educación superior (DES) de ingeniería, con empatía, creatividad y compromiso.</p> |
| <p>Propósito general: El Modelo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC, 2018), se fundamenta en la educación para toda la vida y busca desarrollar competencias interpersonales para la formación de ciudadanos empáticos y socialmente responsables. Recientemente la UABC, en el Plan de Desarrollo Institucional (PDI 2019-2023) ha reconocido la necesidad de renovar el proceso formativo para el desarrollo de las habilidades socioemocionales mediante experiencias formales e informales de aprendizaje (UABC, 2019).</p> <p>No obstante, para lograr consolidar este tipo de reformas de manera efectiva, el papel del docente es fundamental, ya que será el vínculo entre el currículo formal y los resultados que se den en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Al respecto, la UABC (2019), ha reconocido la necesidad de fortalecer los esquemas de formación y actualización docente para mejorar las capacidades disciplinares y didácticas del personal académico de tiempo completo y de asignatura. De ahí la necesidad y relevancia por brindarles una capacitación adecuada en el tema.</p> <p>Se ha delimitado el área de ciencias y tecnología, a partir del cambio en los requerimientos de la industria 4.0 (Zepeda-Hurtado et al., 2019) y las oportunidades laborales para el gremio, que ahora requieren perfiles que complementen la formación cognitiva con destrezas como las habilidades socioemocionales (García y Garza, 2022).</p> |
| <p>Trabajo final: Planeación didáctica complementaria para la integración de habilidades socioemocionales en el proceso de enseñanza y aprendizaje.</p> |
| <p>Criterios de acreditación para obtener constancia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Asistencia a tres sesiones. • Participación en las actividades de las sesiones. • Entrega de análisis de los PUA. • Entrega de trabajo final (planeación didáctica). • Aplicación de dos a cuatro estrategias en dos semanas. |

Cronograma y distribución de horas

| Fecha | Actividad | | Distribución de horas |
|-------|-----------|--|-----------------------|
| | | | |

| | | Carácter de la actividad | Síncrono | Asíncrono |
|-------------------|--|---------------------------------|-----------------|------------------|
| 10 de abril | Sesión 1. Introducción al Desarrollo de Habilidades Socioemocionales en Ingeniería. | Grupal Teoría | 2 horas | 2 horas |
| 11 de abril | Sesión 2. Identificación de habilidades socioemocionales en el Programa de Unidad de Aprendizaje. | Grupal Diseño | 2 horas | 2 horas |
| 12 de abril | Sesión 3. Incorporación de estrategias para la promoción de habilidades socioemocionales en los planes de clase. | Grupal Diseño | 2 horas | 3 horas |
| 13 al 20 de abril | Aplicación de la planeación didáctica en la clase. | Individual Aplicación | 4 horas | 4 horas |
| 21 de abril | Reflexión del curso Entrega de constancias. | Grupal Evaluación | 2 horas | 2 horas |

| Primera sesión. Introducción al Desarrollo de Habilidades Socioemocionales en Ingeniería | |
|--|------------------------|
| Fecha. Lunes 10 de abril 2023 | |
| Duración. 2 horas; Horas de trabajo asíncrono: 2 horas | |
| Carácter de la actividad. Grupal | |
| Modalidad. Síncrona | |
| Competencia. Distinguir el impacto de las habilidades socioemocionales en la formación profesional del área de ciencia y tecnología, a partir de la identificación de conceptos básicos de la educación socioemocional, para valorar su incorporación en el currículo de educación superior, con disposición y desde una perspectiva crítica. | |
| Actividades | Tiempo estimado |
| Encuadre | |
| 1. Brindar la bienvenida a los participantes e invitarlos a presentarse ante el grupo declarando su nombre, asignatura que imparte y programa educativo al que contribuye. | 5 minutos |
| 2. Exponer, con apoyo de una presentación PowerPoint, el alcance del curso, los aprendizajes esperados, los criterios para acreditar el curso, el trabajo final y el cronograma del curso. | 10 minutos |
| 3. Establecer y acordar con el grupo las normas que guiarán el desarrollo del curso. | 5 minutos |
| Presentación del contenido | |
| 4. Solicitar a los participantes sus reflexiones en torno a las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo describiría la vida en el contexto social y económico del siglo XXI? | 10 minutos |

| | |
|--|------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son las exigencias al profesionalista por parte del mercado laboral actual? • ¿Qué habilidades, actitudes y valores consideran que son indispensables en la formación de un profesionalista para desempeñarse en los mercados laborales actuales? | |
| 5. Exponer, con apoyo de una PowerPoint la conceptualización e importancia del desarrollo de habilidades socioemocionales en los alumnos y profesionistas desde la perspectiva: Cabanillas, M. N., Rivadeneyra, R., Palacios, C. Y., y Hernández, B. (2021); Zepeda-Hurtado, M. E., Cardoso-Espinosa, E. O., y Rey-Benguría, C. (2019); y Sánchez, R. (2021). | 15 minutos |
| 6. Solicitar a los participantes que ingresen a un ejercicio de <i>Kahoot</i> para retroalimentar lo aprendido (enviar la liga por chat de Meet). | 10 minutos |
| 7. Exponer, con apoyo de una PowerPoint, los resultados del diagnóstico educativo sobre el desarrollo de habilidades socioemocionales que se realizó con docentes de ingeniería de la Facultad de Ciencias de la Ingeniería y Tecnología, Valle de las Palmas. Resaltar los siguientes puntos: <ul style="list-style-type: none"> • Confusión conceptual. • Relevancia de las habilidades socioemocionales aplicadas en cada disciplina. • Competencias para diseñar propuestas curriculares que integren habilidades socioemocionales (práctica docente-planeación). • Competencias para la evaluación formativa de las habilidades socioemocionales (práctica docente-evaluación). • Formación docente para dirigir el proceso de enseñanza y aprendizaje socioemocional. | 10 minutos |
| 8. Solicitar a 3 participantes que emitan su opinión sobre los resultados presentados y su importancia a través de las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo perciben los resultados del diagnóstico como docentes? ¿Es importante el desarrollo de habilidades socioemocionales en los alumnos para atender la formación integral? | 20 minutos |
| 9. Presentar las características de la planeación didáctica y sus alcances. | 20 minutos |
| 10. Despedir al grupo y cerrar la sesión. | 5 minutos |
| 11. Solicitar tarea para la siguiente clase traer el Programa de Unidad de Aprendizaje de una de las asignaturas que imparten. | |
| Recursos didácticos <ul style="list-style-type: none"> • PowerPoint sobre el encuadre. • PowerPoint literatura: <ul style="list-style-type: none"> ○ Cabanillas, M. N., Rivadeneyra, R., Palacios, C. Y., y Hernández, B. (2021). Habilidades Socioemocionales en las Instituciones Educativas. <i>SciComm Report</i>, 1(1), 1-17. https://doi.org/10.32457/scr.v1i1.609 ○ Zepeda-Hurtado, M. E., Cardoso-Espinosa, E. O., y Rey-Benguría, C. (2019). El desarrollo de habilidades blandas en la formación de ingenieros. <i>Científica</i>, 23(1), 1-8. ○ Sánchez, R. (2021). Las Habilidades Blandas Factor Clave Para El Desempeño De Los Ingenieros. <i>Revista Científica: BIOTECH AND ENGINEERING</i>, 1(02). https://doi.org/10.52248/eb.Vol1Iss02.27 | |

| | |
|--|---------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Quiz de Kahoot. • PowerPoint resultados del diagnóstico. • Formato de planeación didáctica. | |
| Trabajo asincrónico Analizar las lecturas de Cabanillas, M. N., Rivadeneyra, R., Palacios, C. Y., y Hernández, B. (2021); Zepeda-Hurtado, M. E., Cardoso-Espinosa, E. O., y Rey-Benguría, C. (2019); y Sánchez, R. (2021). | 2 horas |

| | |
|---|------------------------|
| Segunda sesión. Identificación de habilidades socioemocionales en el Programa de Unidad de Aprendizaje Fecha. Martes 11 de abril de 2023 | |
| Duración. 2 horas; Horas de trabajo asíncrono: 2 horas Carácter de la actividad. Grupal Modalidad. Síncrona | |
| Competencia. Identificar las habilidades socioemocionales declaradas en una de las asignaturas que se imparte mediante un análisis del programa de unidad de aprendizaje, para determinar las estrategias que permitan su desarrollo en la clase, con capacidad crítica y compromiso. | |
| Actividades | Tiempo estimado |
| 1. Exponer con el apoyo de una presentación PowerPoint, las instrucciones para trabajar el análisis de las habilidades socioemocionales en el programa de unidad de aprendizaje. | 15 minutos |
| 2. Mostrar el formato a utilizar y describir un ejemplo del producto esperado. | 10 minutos |
| 3. Presentar la guía de estrategias para el desarrollo de habilidades socioemocionales y explicar su utilización en el análisis del programa de unidad de aprendizaje. | 15 minutos |
| 4. Solicitar a los participantes analizar su programa de unidad de aprendizaje a partir de las instrucciones proporcionadas y realizar la actividad. 5. Asesorar a los participantes en el desarrollo del análisis. | 80 minutos |
| 6. Despedir al grupo y cerrar la sesión. 7. Solicitar de tarea a los participantes entregar el análisis terminado y llevar a la siguiente sesión su plan de clase. | 5 minutos |
| Recursos didácticos <ul style="list-style-type: none"> • Presentación de instrucciones para el análisis de las habilidades socioemocionales en el programa de unidad de aprendizaje. • Programa de unidad de aprendizaje de una de las asignaturas que se imparte. • Formato para el análisis de las habilidades socioemocionales en el programa de unidad de aprendizaje. • Ejemplo de análisis de las habilidades socioemocionales en el programa de unidad de aprendizaje. • Guía de estrategias para el desarrollo de habilidades socioemocionales. | |
| Trabajo asincrónico Terminar el análisis de las habilidades socioemocionales en el programa de unidad de aprendizaje. | 2 horas |
| Tercera sesión. Incorporación de estrategias para la promoción de habilidades socioemocionales en los planes de clase. Fecha. Miércoles 12 de abril de 2023 | |

| Duración. 2 horas; Horas de trabajo asíncrono: 2 horas | |
|---|------------------------|
| Carácter de la actividad. Grupal | |
| Modalidad. Síncrona | |
| Competencia. Formular un plan de clase para la promoción de habilidades socioemocionales a partir del análisis del programa de unidad de aprendizaje, con precisión y creatividad. | |
| Actividades | Tiempo estimado |
| 1. Revisar el análisis realizado en la sesión anterior. Atender dudas y comentarios. | 15 minutos |
| 2. Exponer con el apoyo de una presentación PowerPoint, las instrucciones para diseñar el plan de clase para el desarrollo de habilidades socioemocionales en ingeniería. | 10 minutos |
| 3. Mostrar el formato a utilizar y describir un ejemplo del producto esperado. | 5 minutos |
| 4. Solicitar a los participantes diseñar su plan de clase para el desarrollo de habilidades socioemocionales según las instrucciones proporcionadas. | 80 minutos |
| 5. Asesorar a los participantes en el desarrollo de la actividad. | |
| 6. Agradecer al grupo su participación, entregar constancias y cerrar la sesión. | 15 minutos |
| 7. Informar a los participantes sobre la reunión para la presentación del informe técnico a los directivos de su unidad académica (fecha, 20 de abril). | |
| Recursos didácticos | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Presentación de instrucciones para la realización del plan de clase. • Programa de unidad de aprendizaje de una de las asignaturas que se imparten. • Plan de clase de la asignatura. • Guía de estrategias para el desarrollo de habilidades socioemocionales. • Formato de plan de clase para el desarrollo de habilidades socioemocionales. • Constancias de participación. | |
| Trabajo asincrónico Terminar la planeación didáctica. | 2 horas |

| | |
|--|--|
| Aplicación de la planeación didáctica. | |
| Fecha. 13 al 21 de abril. | |
| Duración. 4 horas | |
| Carácter de la actividad. Grupal | |
| Modalidad. asíncrona | |
| Competencia. Valorar la pertinencia de la planeación didáctica diseñada, mediante su aplicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para la integración de habilidades socioemocionales en la formación del profesionista de ingeniería, con disposición, creatividad y pensamiento crítico. | |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Se solicita a los participantes del grupo elegir de dos a cuatro estrategias propuestas en su planeación para integrarlas en alguna de sus clases. 2. Al final de la aplicación de las estrategias se invita a responder un formulario para conocer su percepción respecto a la pertinencia, viabilidad y relevancia del | |

curso, trabajo final y puesta en práctica de la planeación para el desarrollo de habilidades socioemocionales en sus clases.

Recursos didácticos

- Planeación didáctica complementaria para la integración de habilidades socioemocionales en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Apéndice J. Carta aval que da fe de la intervención en la unidad receptora



LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA INGENIERÍA Y TECNOLOGÍA Unidad Valle De Las Palmas

CONSTANCIA QUE AVALA EL DESARROLLO DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

DRA. ERIKA PAOLA REYES PIÑUELAS
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
P R E S E N T E. -

A través de la presente se hace constar que Melissa Zuno Bolaños realizó su Proyecto de Intervención Educativa denominado "Formación continua docente para la promoción de habilidades socioemocionales desde la planeación del proceso de enseñanza y aprendizaje en ingeniería" bajo la dirección de la Dra. Erika Paola Reyes Piñuelas y el Dr. Israel Moreno Salto como parte de los procesos de vinculación entre la Maestría en Educación y la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC, durante el período comprendido de junio de 2022 - abril 2023.

Se emite la presente para los fines legales que al interesado convengan en la ciudad de Mexicali a los 20 días del mes de abril de 2023.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE BAJA CALIFORNIA

Despachado

20 de abril de 2023
Escuela de Ciencias de la Ingeniería
y Tecnología
Unidad Valle de Las Palmas

C.c.p. Archivo
AGR/dio

ATENTAMENTE

"POR LA REALIZACIÓN PLENA DEL SER"

DIRECTOR


DR. ANTONIO GÓMEZ ROA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE BAJA CALIFORNIA



FACULTAD DE CIENCIAS
DE LA INGENIERÍA Y TECNOLOGÍA
CAMPUS TULUMÁ

FCITEC
Facultad de Ciencias de la Ingeniería y Tecnología
Unidad Valle de las Palmas