

Capítulo 11

Competencias emocionales en el profesorado de educación media superior en Zacatecas

Mayra Robles Rosales

Sonia Villagrán Rueda

Mónica Guadalupe Chávez Elorza

<https://doi.org/10.61728/AE20250454>



Introducción

En el plano de la realidad en el que se vive esta segunda década del siglo XXI, la educación (en sus diversas modalidades) es una de las apuestas más prometedoras de la humanidad, puesto que en su seno se gestan y desarrollan las cualidades y capacidades de las futuras sociedades. En este trabajo se le concibe como un escenario compartido en el que interactúan diversos actores que coadyuvan con el mismo grado de importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que requieren ser atendidos por igual. En este sentido, la presente investigación trabajó la parte docente (en la que aún falta mucho por hacer), en especial de aquellas y aquellos cuyas condiciones laborales son muy específicas y que han sido denominados con un nuevo concepto que es “docente itinerante”, cuya principal característica es que laboran bajo contratación temporal que conlleva múltiples factores que se detallarán con posterioridad.

Este trabajo se perfiló no solo como una propuesta conceptual, sino también metodológica, con aplicación piloto en un contexto seleccionado a partir de una observación inicial no participante, de la que se detectó un área de oportunidad que se considera imperante atender. En el mencionado contexto se detectaron características particulares que tienen una relación estrecha con la condición laboral de las y los docentes que aquí llamamos itinerantes, que a su vez inciden en el aspecto socioemocional y, por lo tanto, afectan su desempeño en el aula de manera perjudicial. Por lo tanto, se buscó intervenir para propiciar una optimización en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una arista poco desarrollada hasta el momento.

El objetivo fue determinar estos factores de incidencia que están estrechamente relacionados con las características de su condición laboral temporal para con ello proponer y aplicar una intervención correctiva y preventiva que diera como resultado final un mejor desempeño en el aula de las y los docentes de una escuela de nivel medio superior, ubicada en el municipio de Villanueva, perteneciente al Departamento de Preparatorias

Estatales del Estado de Zacatecas. Como toda intervención, se rodeó de diversas situaciones no intencionadas que cambiaron la dinámica de las actividades; sin embargo, se aprovecharon positivamente estas circunstancias para enriquecer los resultados.

A partir de dicha situación y una vez planteado el objetivo de la investigación, se fundamentó la tesis con la propuesta de Bisquerra (2003, 2011) sobre el control de emociones a través del desarrollo de ciertas competencias. En la actualidad, es importante la regulación en este aspecto y en cualquier tipo de relación para conducir positivamente su desarrollo, permanencia o incluso su fin. En el ámbito que aquí compete, que es el educativo, se resalta aún más la necesidad de optimizar esta correspondencia, ya que de ella depende el éxito o fracaso del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, los sujetos involucrados (docente y estudiante) requieren desarrollar una serie de competencias que permitan una óptima relación y de esta manera fluya correctamente el desarrollo del proceso; para alumnos y alumnas existen ya programas de intervención, por lo que ahora habrá que atender a la parte docente.

Aproximación teórica

Para el diseño del programa de intervención se tomó como principal sustento teórico la educación emocional basada en competencias establecida por Bisquerra (2003), ya que su teoría contiene elementos que acogen las necesidades de esta intervención (tanto emocionales como sociales); principalmente su postura sobre la importancia de educar en este ámbito como una necesidad social es lo que empata con la justificación particular. El autor entabla como primer receptor de la educación emocional al profesorado y resalta que “cuando estos han adquirido competencias emocionales apropiadas, están en mejores condiciones para relacionarse con sus alumnos (...)” (Bisquerra, 2011, p. 5). Esta es la línea fundamental para respaldar la intervención en el subsistema que se eligió, ya que se trató con docentes que trabajan con estudiantes de edades en las que la convivencia se suele complicar debido a su edad.

Bisquerra (2011) propone que hay ciertas áreas académicas que no son completamente atendidas, de las cuales la educación emocional es una de

ellas y es concebida por él como una necesidad social. En lo que respecta a las competencias, Bisquerra (2003) las propone primero en sentido amplio como el contenido esencial de la educación emocional y explica que son un “conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (p. 21). En un sentido emocional las conceptualiza como un “conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales (Bisquerra, 2003, p. 22). El autor planteó una educación emocional a partir del desarrollo de cinco competencias principales: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal (autogestión), inteligencia interpersonal y habilidades de vida y bienestar.

De estas competencias en la conciencia emocional, se trata de reconocer emociones propias y ajenas. En la regulación emocional se busca el manejo adecuado de emociones; en la autonomía personal el individuo debe lograr la independencia en la generación de ciertas habilidades como la autoestima y otras; la inteligencia interpersonal busca el desarrollo de destrezas sociales asertivas y las habilidades de vida incluyen la capacidad de identificación y resolución de problemas (Bisquerra, 2003). Estas facultades perfilan el camino para lograr una relación asertiva entre docente-alumno/alumna y así el proceso para lograr el conocimiento, en teoría, será más fácil, pues, como lo expresa Bisquerra (2003), “la finalidad de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad integral del individuo” (p. 26).

En la idea de que la educación emocional debe fundamentarse interdisciplinariamente, esta investigación e intervención son un primer acercamiento de lo que se espera sea a futuro un programa complementario, integral y permanente de los concejos técnicos que hasta ahora no han normalizado las acciones para el apoyo emocional de docentes a los que aquí se denominan como “itinerantes”. Esta idea se propuso a partir de una asociación de los conceptos de docente e itinerante, vinculando las nociones principales sobre cada uno y, sobre todo en el primero, de aspectos que describen su quehacer.

Romero, Rodríguez y Romero (2013) reconocen que “la práctica docente es un proceso formativo que compete a cada docente [y] al colectivo

[...]” (p. 36) y sobre todo que son facilitadores del proceso de aprendizaje. Con ello se alude a la acción de formar con relación en los procesos de enseñanza-aprendizaje en los que se ayuda a los y las alumnas en la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades, capacidades y competencias; todo relacionado al contexto en que tiene lugar el proceso educativo y del cual adquieren paulatinamente los elementos para su formación. En esto radica la importancia de concebir al docente como aquella persona cuyas responsabilidades y múltiples acciones lo convierten y la convierten en un conductor o conductora del conocimiento y una o un facilitador de estrategias para llegar a él. Se entiende entonces a “[...] la práctica docente como una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso [...]” (Fierro, Fortoul y Rosales, 1999, p. 21).

Para “itinerante” se alude comúnmente a la idea de ambulante y se asocia al hecho de no estar fijo en un lugar. Al hablar de la conjunción “docente itinerante”, Escobar (2019), por ejemplo, lo empleó en su investigación para referir a los y las docentes de educación física en el sistema de formación básica que se trasladan a varias escuelas de una misma región geográfica. Se observa que la característica de la movilidad es una variable inherente a esta concepción y se vincula estrechamente con la idea que se maneja en esta investigación. Esto se relaciona con la “movilidad docente” que, en palabras de Olvera (2010), se entiende como “la rotación del personal docente de una escuela a otra en el mismo ciclo escolar” (p. 1) y que suele conllevar ciertas consecuencias.

Aunque el enfoque anterior no infiere en particularidades de carácter contractual, sirve para describir la itinerancia en el ámbito de la docencia, que aquí se aborda exclusivamente para docentes que no cuentan con base laboral, lo que incrementa considerablemente la movilidad. Es decir, se entabla una relación inherente entre la alta movilidad y el docente itinerante, a diferencia de una movilidad a veces voluntaria para la mejora de condiciones. Y así, para entrelazar estas ideas, se propone definir al docente itinerante como aquella persona que se dedica a enseñar y formar en correlación a las aulas e instituciones educativas, que funge como mediador o mediadora entre alumnas, alumnos y el conocimiento, cuya condición laboral específica está determinada por una contratación temporal y una alta

movilidad. Esto último implica un constante traslado involuntario entre diferentes centros de trabajo, usualmente en cortos periodos de tiempo.¹

Por lo tanto, las y los docentes itinerantes se enfrentan a un gran número de circunstancias que surgen de un contexto multifactorial específico que incluye más que la movilidad docente voluntaria de docentes basificados. En el departamento de Preparatorias Estatales de Zacatecas, la y el docente itinerante afrontan, por ejemplo, la inestabilidad en recepción de salarios y otros aspectos que se abordarán en lo subsecuente.

Metodología

La población elegida fueron las y los docentes de educación media superior del Departamento de Preparatorias Estatales de Zacatecas. La muestra fue la Preparatoria Villanueva, en la que se trabajó con el total de la planta docente. Inicialmente, se desarrolló la intervención únicamente con docentes itinerantes; sin embargo, por preferencias de la administración de la escuela, se trabajó finalmente de manera inclusiva y colaborativa, sin hacer distinción entre docentes de base y docentes itinerantes (aunque la comparación de respuestas resultó un elemento enriquecedor para el análisis de resultados). De tal manera que el cuestionario inicial se aplicó únicamente a seis docentes de contratación temporal (cuatro mujeres y dos hombres), pero las intervenciones se realizaron incluyendo al total de la planta docente, es decir, a 14 docentes en total (tres hombres y once mujeres).²

Las actividades se realizaron durante los consejos técnicos escolares de 2022, una vez que se retomaron las clases presenciales. A partir de las observaciones y las entrevistas ocasionales no estructuradas, se recopiló información para diseñar las primeras actividades de la manera más acertada y menos invasiva posible. Se obtuvo un diagnóstico inicial que dio pauta para determinar los primeros factores de incidencia en el aspecto socioemocional de las y los docentes itinerantes. Posteriormente, se continuó con las observaciones y las actividades de intervención. El diagnóstico se realizó a través de un cuestionario enviado por una aplicación digital,

¹ Definición propia.

² En este trabajo no se consideró el género como variable para el análisis de resultados.

para evitar irrumpir las actividades de las y los docentes, y se diseñó a partir de la propuesta de que las emociones básicas son miedo, rabia, alegría y tristeza (Antoni y Zentner, 2014). Posteriormente se incluyeron otras emociones que se trabajarán en las futuras intervenciones.

Se plantearon cuatro momentos de intervención, pero se aplicaron formalmente solo dos y el resto fueron entrevistas no estructuradas y observación participante. Para las actividades no se recurrió a materiales complejos, ya que se trató de llevar a cabo la reflexión y el desarrollo del control personal de emociones. Para el análisis se recurrió al registro anecdótico, las entrevistas no estructuradas y la comparación de resultados entre docentes itinerantes y basificados. Se analizó la respuesta obtenida por cada actividad para determinar su eficacia y nivel de impacto, y de las charlas ocasionales se extrajeron más factores de incidencia.³

Desarrollo

El diagnóstico se aplicó vía remota a través de un formulario digital enviado a cada docente a través de una aplicación. Las características de esta actividad se debieron a la naturaleza del contexto, es decir, a las condiciones bajo las que se trabaja en la escuela preparatoria. En este lugar se labora bajo una estricta vigilancia y seguimiento de parámetros establecidos hace más de dos décadas, por lo que el orden es un aspecto que se cuida con rigurosidad. De esta manera, la obtención de un diagnóstico inicial, así como de las primeras observaciones, se debieron ejecutar con cautela y evitando la invasión. A partir de esta información inicial fue posible perfilar las actividades a desarrollar, focalizando la atención en los factores más relevantes que afectan el ámbito socioemocional de las y los docentes del mencionado subsistema.

La primera actividad se enfocó en desarrollar el trabajo colaborativo, así como el control de emociones ante la toma de decisiones, y consistió en lo siguiente: previo al inicio de la agenda programada para el consejo

³ Antes de las intervenciones y de las entrevistas no estructuradas, se hizo del conocimiento de las y los docentes sobre la naturaleza de la investigación, de manera que fue de su dominio que la información se emplearía para los fines de la misma, respetando siempre su identidad, por lo que no se solicitaron datos específicos como su nombre.

técnico del 28 de enero de 2022, se otorgó el tiempo para llevar a cabo una reflexión activa y participante en la que se planteó una situación hipotética de ciertas personas con la necesidad de recibir un trasplante del mismo órgano, pero habiendo solo uno disponible. La mitad de las y los docentes personificaron los diferentes papeles y el resto fungió como cuerpo médico, quien, en conjunto, tomaría la decisión del beneficiario una vez que cada “enfermo” argumentara sus razones para ser candidata o candidato. La decisión tomada debió sustentarse de manera clara para con ello determinar el tipo de sentimientos y emociones que llevan a tomar decisiones.

La segunda actividad se llevó a cabo en el consejo técnico del día 29 de abril de 2022 bajo las mismas condiciones: previa a la agenda de trabajo establecida. La finalidad fue trabajar la inteligencia emocional ante situaciones adversas o problemáticas que suelen llevar a la docente y al docente a estados emocionales complejos y que en su mayoría inferen en el desarrollo en el aula, es decir, se trató de concientizarlas y concientizarlos sobre la importancia de controlar emociones para mejorar el estado personal y reflejarlo en su desempeño. Aquí se abordó la pregunta: ¿qué es lo peor que puede pasar? Y a partir de ella se les pidió reflexionar sobre las diversas situaciones complicadas que estuvieran atravesando en ese momento de su vida o sobre una decisión que debieran tomar y que les causara conflicto. Una vez concentradas y concentrados en ello, se solicitó que realizaran un dibujo en el que se representaran a sí mismas y mismos, destacando las principales emociones.

Una vez que analizaran el estado emocional ocasionado por sus situaciones particulares, la actividad se cerró con una reflexión sobre la pregunta inicial que las y los invitó a controlar las emociones menos funcionales a través de un pensamiento positivo en el que se analizaran los posibles escenarios ante su problema, permitiéndoles percatarse de que estos pueden no ser siempre tan complicados como a veces se percibe. En fecha cercana a esta intervención tenían programados eventos deportivos estudiantiles, por lo que se vinculó la actividad con la finalidad de que las y los docentes transmitieran tranquilidad a sus alumnas y alumnos a pesar de los resultados que pudieran obtener. Se recuperaron opiniones a partir de la observación y la interacción con las y los docentes de la institución.

Resultados

Los resultados del diagnóstico fueron los siguientes: la totalidad de las y los docentes diagnosticados coincidieron en que un apoyo socioemocional sería benéfico. Se identificaron las siguientes situaciones que afectan su estado socioemocional: A) Debido a su contratación temporal por periodos no mayores a 6 meses, la recepción del salario se interrumpe por más de tres meses entre cada contrato. B) La falta de salario se convierte en un problema al no contar con los recursos para trasladarse a los centros de trabajo que normalmente están a más de una hora de distancia de su hogar. C) En el departamento de Preparatorias Estatales, la falta de salario está relacionada con la seguridad social (IMSS), la cual da inicio una vez que se emite el primer pago, es decir, laboran en ocasiones más de tres meses sin contar con el alta ante el instituto de salud.

En conjunto, estas circunstancias vinculadas a su condición de contratación temporal las y los conducen a experimentar estrés, preocupación, incertidumbre, frustración y agotamiento principalmente. Adicionalmente, de las entrevistas no estructuradas (charlas ocasionales), se encontraron dos factores más: la constante movilidad que afecta los vínculos entre docente-estudiante que no se logran afianzar en poco tiempo y la falta de empatía de las autoridades (jefes de departamento) hacia las circunstancias que atraviesan principalmente las y los docentes no basificados.

En la primera actividad de intervención se logró un involucramiento total de docentes; sin embargo, cuando se solicitó el trabajo colaborativo, no se alcanzó tal objetivo debido a que quienes fungían como colegiado médico no trabajaron en conjunto para tomar la decisión final. De estos argumentos individuales se observó lo siguiente: docentes que no mostraron empatía ante las situaciones presentadas; docentes que establecieron un vínculo emocional con algún personaje en específico y docentes que analizaron sin involucrar sentimiento o emociones. En el caso de docentes que representaron a un enfermo o enferma, se dio el mismo fenómeno: quienes mostraron indiferencia, quienes se involucraron en cierto grado y quienes adoptaron completamente el papel. Esta intervención fue dirigida por la subdirectora de la escuela y no se otorgó una introducción previa ni se concluyó para explicar la finalidad; ante esto, se realizaron algunas inferencias que se detallarán más adelante.

En la segunda actividad, las y los docentes mostraron un bajo interés ante la solicitud de que realizaran un dibujo que representara sus principales emociones ante la situación personal por la que atravesaban. No obstante, al avanzar en la charla y explicarles la finalidad de la actividad, se mostraron más reflexivas y reflexivos. Se recabaron los dibujos de todas y todos los docentes y, a partir de su análisis, se identificaron la preocupación y el estrés como las principales emociones. Una vez finalizada la actividad, se les proporcionó un pequeño refrigerio como parte de la misma, con el objetivo de comentarla y tener así un primer acercamiento de los resultados o del nivel de impacto causado.

En estos últimos aspectos se observó que sí hubo repercusión en dos sentidos: el otorgarles el refrigerio les proporcionó un momento de relajación y atención hacia ellos como personas y no como trabajadores, además de que externaron su sentir hacia las diversas situaciones por las que suelen atravesar en su vida diaria y que modifican su estado emocional, incidiendo directamente en su desempeño en el aula. Abierta y voluntariamente surgieron comentarios positivos con respecto a lo que les causó la reflexión, coincidiendo en la importancia de regular sus emociones en las actividades deportivas de estudiantes para con ello transmitirles solo las positivas y asegurar un bienestar independientemente de los resultados.⁴

Conclusiones

De acuerdo con lo formulado por Bisquerra (2003, 2011), con estos acercamientos se trabajó principalmente el desarrollo de la regulación y la autonomía emocional para con ello dar un primer paso en acciones que a futuro puedan formar parte indispensable de los consejos técnicos, sobre todo del subsistema y departamento en cuestión, ya que se detectaron importantes áreas de oportunidad para mejorar. Las actividades se plantearon de manera que, al ejecutarse, no representaran una inversión monetaria ni temporal considerable, para con ello asegurar que estos no sean factores que frenen su aplicación futura.

De esta manera, al aplicar un diagnóstico respetando la identidad de las y los docentes, así como su tiempo y espacio para responder, existe

⁴ Estos comentarios se recabaron cuidadosamente con un registro anecdótico posterior a la actividad para evitar la incomodidad de las y los docentes.

la posibilidad de que las respuestas tengan un mayor grado de fiabilidad. En cuanto a los factores identificados, se encontró que el estrés y la incertidumbre son a lo que se enfrentan con mayor frecuencia, por lo que conocer esto permite mayor claridad para la planeación de las actividades subsecuentes, aunque no por ello se desatenderán otras áreas. Adicionalmente, al realizar más observaciones, se encontró la existencia de otros factores del contexto o ambiente que también están relacionados con el estado emocional de las y los docentes, como la poca disponibilidad de recursos materiales en la escuela, técnicas tradicionales no adaptadas a las nuevas tecnologías y desconocimiento de aspectos importantes como las características de la población estudiantil (ya que varía considerablemente según el municipio, aun cuando se trata del mismo departamento estatal).

En cuanto a la naturaleza metodológica de las actividades de intervención, se concluye que la acción dinámica involucró más a las y los docentes, pero no logró dejar el mensaje que se requería; por otro lado, la actividad reflexiva requirió un mayor esfuerzo para captar la atención, sin embargo, una vez lograda, generó mayor impacto. Esto sugiere una adaptación entre ambas para lograr la dinamicidad en conjunto con un resultado de mayor alcance y así captar la atención, sostenerla y promover un cambio.

Derivado de los testimonios, se puede concertar que efectivamente es necesario y viable un apoyo que desarrolle habilidades sociales y emocionales en conjunto para con ello impulsar y mantener el bienestar de las y los docentes que, por la naturaleza de su contratación, se enfrentan a numerosos factores que permean un óptimo desempeño en el aula. Cabe aclarar que con esta propuesta no se pretende solucionar la totalidad de las situaciones a las que se enfrentan, pues para ello serán necesarias algunas medidas que involucren presupuesto, infraestructura e incluso modificaciones administrativas para la optimización de trámites de pago, por ejemplo. Es un primer acercamiento basado en recursos disponibles.

Finalmente, al comparar el desenvolvimiento de docentes basificados con el de itinerantes, así como las experiencias que compartieron posterior a las actividades, se observó mayor interés por parte de los segundos. Además, en el momento inicial en el que se les presentó el proyecto, mostraron menor interés las y los docentes de base. Esto conduce a la propuesta de que hay un mayor número de factores de incidencia en las y los docentes

itinerantes, por lo menos en el subsistema y departamento en el que se intervino.

Referencias

- Antoni, M. y Zentner, J. (2014). *Las cuatro emociones básicas*. España: Herder.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. Recuperado el 16 de septiembre de 2021, de <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bisquerra, R. (2011). Educación emocional. *Padres y Maestros*, (337), pp. 5-8. Recuperado el 15 de septiembre de 2021, de <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/81300/00820113012348.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Escobar, J. (2019). *El desempeño del docente itinerante en la enseñanza de la Educación Física y el Deporte en el Tercer Ciclo de Educación Básica en El Salvador*. (Tesis de grado). El Salvador: Universidad de El Salvador.
- Fierro, C., Fortoul, B. & Rosas, L. (1999). Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción. México, Buenos Aires, Barcelona: Paidós.
- Olvera, A. (2010) Movilidad docente. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 4(1), 131-142. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27018883007.pdf>.
- Romero, J., Rodríguez, E. & Romero, Y. (2013) El trabajo docente: una mirada para la reflexión. *Perspectivas docentes*, (51), 35-38, recuperado el 20 de septiembre de 2021, de <https://biblat.unam.mx/es/revista/perspectivas-docentes/articulo/el-trabajo-docente-una-mirada-para-la-reflexion>.