

Claudia Islas Torres  
María del Rocío Carranza Alcántar  
(coords.)

# La innovación en la educación: acción en reconstrucción permanente



# La innovación en la educación

Acción en reconstrucción permanente



Claudia Islas Torres  
y María del Rocío Carranza Alcántar  
(coords.)

# La innovación en la educación

Acción en reconstrucción permanente

Octaedro 

Colección Horizontes-Universidad

Título: *La innovación en la educación: acción en reconstrucción permanente*

Esta publicación ha pasado una revisión a doble ciego



UNIVERSIDAD DE  
GUADALAJARA  
Red Universitaria e Institución Benemérita de Jalisco



Av. Rafael Casillas Aceves No. 1200,  
C.P. 47620, Tepatitlán de Morelos, Jalisco, México

Primera edición: octubre de 2023

© Claudia Islas Torres y María del Rocío Carranza Alcántar (coords.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.  
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona  
Tel.: 93 246 40 02  
[octaedro@octaedro.com](mailto:octaedro@octaedro.com)  
[www.octaedro.com](http://www.octaedro.com)

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-19900-67-8

Maquetación: Fotocomposición gama, sl  
Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto - *Open Access*

# Sumario

Prólogo.....	9
CLAUDIA ISLAS TORRES	
1. Las metodologías activas aplicadas en el aprendizaje de universitarios: una revisión sistemática de literatura.....	13
BERTHA MARGARITA GONZÁLEZ FRANCO; CLAUDIA ISLAS TORRES; FRANCISCO JAVIER ROMERO MENA	
2. El juego de roles como estrategia de evaluación para el aprendizaje: revisión de la literatura.....	27
FRANCISCO DE LEÓN MARTÍNEZ; MARÍA DEL ROCÍO CARRANZA ALCÁNTAR; FERMÍN SÁNCHEZ CARRACEDO	
3. Mejoramiento de la producción escrita en francés por estudiantes de Lenguas y Culturas Extranjeras mediante el aprendizaje colaborativo.....	43
PEDRO ANTONIO ACEVEDO SÁNCHEZ; ANA GABRIELA GONZÁLEZ ANAYA; ALFONSO REYNOSO RÁBAGO	
4. Gamificación como herramienta para promover la madurez vocacional en estudiantes de bachillerato... ..	53
ROCÍO GARCÍA LÓPEZ; SERGIO FRANCO CASILLAS; NÚRIA SALÁN BALLESTEROS	

5. Experiencia de implementación de aprendizaje basado en retos con estudiantes de Ingeniería en Computación . . . . .	69
CLAUDIA ISLAS TORRES; FERNANDO CORNEJO GUTIÉRREZ; SERGIO FRANCO CASILLAS	
6. El aprendizaje basado en proyectos para incentivar la intención emprendedora en estudiantes de secundaria . . . . .	87
MARÍA DOLORES JULIA PÉREZ LEDESMA; GIZELLE GUADALUPE MACÍAS GONZÁLEZ; MARÍA OBDULIA GONZÁLEZ FERNÁNDEZ	
7. Habilidades socioemocionales de docentes de una zona escolar de Tepatlán de Morelos, Jalisco . . . . .	103
MIRIAM ALEJANDRA MARTÍN GONZÁLEZ; ALFONSO REYNOSO RÁBAGO; MARÍA DEL ROSARIO ZAMORA BETANCOURT	
8. Experiencia en el uso de la <i>flipped classroom</i> como apoyo en el aprendizaje significativo de estudiantes universitarios . . . . .	123
ROSANA RUIZ SÁNCHEZ; LUZ ARELY TRUJILLO GÓMEZ; MARÍA DEL ROCÍO CARRANZA ALCÁNTAR	
9. Experiencias de aprendizaje colaborativo en estudiantes: Programa de Incorporación Temprana a la investigación en pregrado . . . . .	139
JOSÉ LUIS TORNEL AVELAR; GIZELLE GUADALUPE MACÍAS GONZÁLEZ	
10. Vinculación con programas educativos innovadores de calidad: una oportunidad para la colaboración y la internacionalización . . . . .	171
CLAUDIA CINTYA PEÑA ESTRADA; VICENTE CERVANTES ÁLVAREZ; ALMA AZUCENA JIMÉNEZ PADILLA	



# Prólogo

CLAUDIA ISLAS TORRES

Desde la concepción de que la innovación educativa es un proceso que se enfoca en la mejora y transformación del sistema educativo, en las instituciones se ha trabajado en la implementación de ideas renovadoras, métodos de aprendizaje activo, uso de tecnologías, diferentes prácticas pedagógicas y estrategias diferenciadoras de la enseñanza tradicional con la finalidad de optimizar el aprendizaje de los estudiantes, adaptar la educación a las demandas y necesidades de la sociedad actual y hacer más eficientes los procesos formativos.

Innovar en la educación es una tarea inacabada, pues la evolución a la que se somete la sociedad día a día, requiere de acciones contundentes en todo el sistema escolar, pues el mundo demanda personas capacitadas y formadas con habilidades cognitivas superiores y humanas, para que sean capaces de enfrentar y solucionar problemas y necesidades de todo tipo.

De este modo, la innovación educativa va de la mano con la actualización de los referentes que explican el aprendizaje en el siglo XXI, por lo que es preciso producir literatura que, fundamentada en el suceder cotidiano de la enseñanza, exponga las experiencias y percepciones de los actores que se involucran en los procesos de formación.

En este sentido, se ha conformado esta obra, compuesta por diez capítulos, que en sus contenidos describe experiencias de implementación de diversas metodologías activas, algunas revisiones de literatura y resultados de investigaciones que se han realizado bajo distintos enfoques metodológicos.

Los capítulos que componen este libro son resultado de la aplicación de la investigación educativa en el ámbito universitario y cabe reconocer que las experiencias que se documentan son referentes útiles para quienes se interesan en la innovación educativa y, sobre todo, buscan cómo hacer innovación en los ambientes de aprendizaje.

De esta manera, el lector encontrará en el primer capítulo una revisión sistemática de literatura sobre las metodologías activas aplicadas en el aprendizaje de universitarios, en su contenido hay conceptualizaciones básicas sobre metodologías y aprendizaje activo, así como la descripción de la importancia de estas para el desarrollo de diversas habilidades cognitivas que son puestas en práctica cuando el docente utiliza estos métodos en pro del aprendizaje de los estudiantes.

El capítulo dos es un análisis hermenéutico que tomó como referente literatura que habla sobre el juego de roles aplicado a las tareas de evaluación formativa, en su exposición destaca los beneficios que representa una evaluación de este tipo, pues la responsabilidad de evaluar no es solo del docente, ya que la comparte con otros actores que fungen como entes evaluadores.

En el capítulo tres se describe la experiencia de aplicar como estrategia de enseñanza el aprendizaje colaborativo para la mejora de la producción escrita del idioma francés. En sus conclusiones los autores destacan que la aplicación de esta estrategia fue favorable para los estudiantes, pues lograron incrementar su capacidad expresiva en este idioma.

Los capítulos cuatro y cinco, respectivamente, exponen los resultados de experiencias de aplicación de metodologías activas tales como la gamificación y el aprendizaje basado en retos. Ambos textos coinciden en destacar que implementar estas metodologías con enfoque de aprendizaje centrado en el estudiante es particularmente útil en la promoción del autoaprendizaje y la motivación.

En el capítulo seis las autoras exponen los resultados de una investigación aplicada en nivel de secundaria, donde la intención emprendedora de los estudiantes fue el objeto de estudio, pues se consideró que promover el emprendimiento en los jóvenes en esta etapa de formación es altamente motivante para ellos, si bien aún no tienen definido un plan de vida; sin embargo, el atender sus propósitos desde la enseñanza ayuda a que se sientan reconocidos en sus necesidades.

El capítulo siete es una descripción sobre el reconocimiento de las habilidades socioemocionales de profesores de educación básica de una zona escolar del estado de Jalisco, México. Se destaca la importancia que tiene que los docentes sepan identificar estas habilidades y cómo pueden manejarlas en beneficio de la interacción que mantienen con los estudiantes del nivel básico, pues el bienestar emocional y el desarrollo de los docentes permiten una mejor solución de conflictos en el ámbito educativo.

En el capítulo ocho las autoras exponen los resultados de implementar el método de aula invertida en el ámbito universitario para la enseñanza del Derecho. Se describen los resultados de aprendizaje significativo alcanzado por quienes fueron parte de esta estrategia de formación.

El capítulo nueve presenta los resultados de implementar una estrategia de motivación temprana a la investigación para estudiantes universitarios. Los autores hablan de la importancia que tiene incorporar a quienes realizan su servicio social en prácticas de investigación guiados por docentes experimentados en dicha tarea.

El capítulo diez presenta una explicación centrada en lo relevante de la vinculación y fortalecimiento de los posgrados a través de estrategias de colaboración y formación de redes con diversas instituciones, pues una de las actividades sustantivas de las universidades es la vinculación a nivel nacional e internacional.

El lector podrá constatar en el contenido de cada uno de estos capítulos cómo la innovación educativa se hace presente en distintos contextos y a través de diversas experiencias. Los textos dan cuenta, desde diversos enfoques metodológicos, de la confluencia que existe en el sentido de preparar a los estudiantes para enfrentarse a los desafíos del futuro para fomentar el pensamiento crítico, la creatividad y el trabajo en equipo, y promover un aprendizaje significativo y duradero.

El libro es un testimonio más de los procesos dinámicos que están en constante evolución, para seguir respondiendo a las necesidades cambiantes de la sociedad y los avances tecnológicos, por lo que se invita al lector a adentrarse en cada uno de ellos y tomar como referente el que mejor se adapte a su quehacer y su ámbito.

# Habilidades socioemocionales de docentes de una zona escolar de Tepatitlán de Morelos, Jalisco

MIRIAM ALEJANDRA MARTÍN GONZÁLEZ  
ALFONSO REYNOSO RÁBAGO  
MARÍA DEL ROSARIO ZAMORA BETANCOURT

## Resumen

El propósito de este estudio consistió en la realización de un diagnóstico de las habilidades socioemocionales con que cuentan los y las docentes de una zona escolar de Tepatitlán de Morelos, Jalisco, en México. Para ello, una muestra de docentes voluntarios participó en la aplicación de una escala que mide el grado de desarrollo de este tipo de habilidades. El presente trabajo partió de la hipótesis de que el vigor de las habilidades socioemocionales de los docentes influye de manera significativa en la consolidación de las de sus alumnos. En efecto, los docentes pueden propiciar la creación de un ambiente que favorece su crecimiento. Desde el ángulo metodológico, el enfoque de esta investigación fue cuantitativo: el diagnóstico realizado contó el número de docentes de la muestra considerada que presentaron determinada característica en sus habilidades socioemocionales y se contrastó ese número con los que no la presentaban. La relación se expresó en forma porcentual y gráfica. En conclusión, es posible afirmar que, a pesar de las limitaciones con que tropezó, este estudio es valioso. Logró un primer acercamiento al diagnóstico de las habilidades socioemocionales de los docentes de la región como antecedente para futuras intervenciones que permitan desarrollar estas habilidades en los propios docentes y en sus alumnos. Se trata, pues, de un estudio innovador, porque existen pocas investigaciones que sigan este enfoque y no conocemos ningún estudio sobre este particular que se haya realizado en la región.

**Palabras clave:** habilidades socioemocionales, madurez emocional, docentes, alumnos, Tepatitlán

# 1. Introducción

Esta primera sección se ocupa de definir el problema de investigación, describir los antecedentes y justificar el estudio.

## 1.1. El problema de investigación

El problema que aborda este estudio consiste en hacer un diagnóstico de las habilidades socioemocionales (HSE) con que cuentan el profesorado de una zona escolar de Tepatlán de Morelos, Jalisco, en México. Para ello, se seleccionó una muestra de los y las docentes que participaron en una encuesta que mide el grado de desarrollo de sus HSE.

El vigor de las HSE de los docentes influye de manera significativa en la consolidación de las HSE de sus alumnos. En efecto, los docentes pueden propiciar la creación de un ambiente que favorece el crecimiento de estas habilidades en sus discípulos. Y lo harán tanto mejor cuanto más capacitados estén ellos mismos en HSE. Ello es de suma importancia en educación, como explicaremos más adelante.

Además, este primer trabajo se propone, en fechas posteriores, formular una propuesta de intervención con innovación educativa y trabajar con el profesorado de la mencionada zona escolar sobre el desarrollo de sus HSE para fortalecer su consolidación. Pero eso se hará después y este trabajo solo se ocupa del diagnóstico de las HSE que ya poseen en este momento los y las docentes de la muestra.

De forma específica estas páginas tratan de: *a)* identificar cuál es el grado de desarrollo de las HSE de una muestra de los y las docentes de la zona escolar estudiada; *b)* clasificar a los y las docentes de la muestra formada según el grado de consolidación de sus HSE; *c)* determinar el nivel de adelanto de las HSE de los profesores de acuerdo con su carga laboral; *d)* definir el nivel de mejora de las HSE de los profesores de acuerdo con su sexo; *e)* identificar el nivel de progreso de HSE de los y las docentes en concordancia con su nivel de escolaridad, y *f)* de acuerdo con su categoría laboral. Todo esto significa buscar respuesta a la siguiente pregunta general: en el momento de la encuesta, ¿qué características presentaron las HSE de la muestra de docentes estudiada?

## 1.2. Antecedentes

A principios de la década de 1980, Howard Gardner (1983) comenzó a refutar la creencia de que solo existe un tipo de inteligencia. En consecuencia, planteó su teoría de las inteligencias múltiples. Gardner consideró que existen dos tipos de inteligencia, las cuales guardan relación con las HSE: *a) la inteligencia intrapersonal*, que es la habilidad del individuo para realizar ejercicios de introspección, e incrementa su capacidad para reconocer sus emociones, sentimientos, fortalezas y áreas de oportunidad para mejorar y para identificar sus propias debilidades; *b) la inteligencia interpersonal*, o habilidad para detectar las emociones y sentimientos originados por sus relaciones con otras personas de su entorno inmediato (Gardner, 1983).

Una década después, en 1990, surgió el concepto de *inteligencia emocional*. Mayer y Salovey fueron los primeros en hablar sobre inteligencia emocional y la definieron como la percepción de sí mismo y de los demás, la expresión y regulación de las emociones de manera apropiada y el uso de las emociones y las relaciones con otras personas de manera adaptativa (Porras Carmona *et al.*, 2020).

Por su parte, en 1995, Daniel Goleman, en su libro *La inteligencia emocional*, consideró que es más importante la inteligencia emocional que el cociente intelectual. Describió la inteligencia emocional como:

La capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales y, por último –pero no por ello, menos importante–, la capacidad de empatizar y confiar en los demás. (Goleman, 1995, p. 43)

En 2017, la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México definió las HSE como aquellas habilidades que posibilitan la comprensión y manejo de las emociones, la formación de una identidad individual, la atención y cuidado de los demás, la colaboración, la formación de relaciones positivas, la responsabilidad en la toma de decisiones y el aprendizaje en el manejo de condiciones desafiantes.

Cabe señalar que la definición de la SEP que acabamos de presentar está mayormente sustentada en el modelo de competencias emocionales de Rafael Bisquerra. Este modelo define a las competencias emocionales como:

[...] el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. (Bisquerra, 2009, p. 146)

Los autores citados en este apartado de antecedentes del desarrollo de la teoría de las HSE desarrollaron conceptos clave de la actual teoría de las HSE. Entre ellos se encuentran *inteligencia múltiple*, *inteligencia intrapersonal*, *inteligencia interpersonal* e *inteligencia emocional*.

### 1.3. Justificación

La justificación de la presente investigación encuentra su fundamento en el hecho de que tiene la intención de diagnosticar la existencia de HSE de una muestra de docentes para así contribuir a la capacitación docente en el campo formativo, que realizaremos en una etapa posterior. Esto contribuirá a crear un ambiente propicio para que los docentes eduquen socioemocionalmente a sus alumnos, tomando en cuenta la importancia del rol del docente dentro de las aulas. Uno de los mayores desafíos a los que se enfrentan los docentes en su labor son los cambios sociales y emocionales que se presentan de manera precipitada (Bravo *et al.*, 2021) y que afectan tanto a los docentes como a sus alumnos.

La inclusión de la educación socioemocional en el currículo surgió tanto en los países desarrollados como en los países en desarrollo (Bravo *et al.*, 2021). Investigaciones que se han hecho en nueve países pertenecientes a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) demuestran que las habilidades cognitivas, sociales y emocionales de la población, en especial de niños, niñas y adolescentes (NNA) tienen una relación directa y estrecha con los resultados económicos y sociales de esos países. En ese sentido, la OCDE reconoce que, para que exista bienestar y progreso social, se debe apostar a formar docentes dada la importancia que tiene su influencia en la formación socioemocional de la población infantil. Por ello es

importante generar políticas públicas que beneficien el desarrollo de estas habilidades en los y las docentes que contribuirán a mejorar las de los NNA. Por ello, es importante reconocer el papel de la educación de los y las docentes en el desarrollo de HSE en el contexto escolar; con la finalidad de favorecer, facilitar y acompañar la adquisición y desarrollo de estas habilidades en los NNA escolarizados a través de la promoción de relaciones sanas, cercanas y fuertes (OCDE, 2016).

Asimismo, el 25 de septiembre del 2015, la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) aprobó un plan para *Transformar nuestro mundo: la agenda 2030 para el desarrollo sostenible* en el cual se aprobó un plan de acción adoptado por 193 países interesados en fomentar la paz, erradicar la pobreza, y generar otras acciones a favor del bienestar de las personas, el planeta y la prosperidad (ONU, 2015).

Para atender esta política global, el Gobierno Federal de México implementó los *Programas Nacionales Estratégicos* (PRONACES) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT, 2015). Los cuales tienen como objetivo generar esfuerzos y establecer metas a corto, mediano y largo plazo que permitan investigar las causas y proponer alternativas de solución a los problemas que aquejan al país. Los ejes de investigación de los programas federales se dividen en 10; siendo el de mayor relevancia para esta investigación el eje de educación, en particular en lo que respecta a una educación para la paz, estrechamente relacionada con las HSE.

Como menciona Álvarez, (2020), la educación socioemocional se refiere a la importancia de las emociones propias y de las demás personas y la manera de manejarlas de forma asertiva por medio de la autorregulación. Esto a su vez favorece una adecuada integración en el ámbito social que tendrá como consecuencia una relación intrapersonal e interpersonal sana, además de favorecer el trabajo en equipo.

En los últimos años ha cobrado cada vez más fuerza la importancia de la educación socioemocional. Esto es consecuencia de la gran cantidad de problemáticas sociales, como, por ejemplo, las adicciones, la violencia, el *bullying* y las conductas de riesgo en la infancia, adolescencia y adultos jóvenes (Álvarez, 2020).

Debido a todo esto, surge la importancia de fortalecer las competencias socioemocionales de los docentes. Extremera *et al.*



(2016, citado por Gutiérrez y Buitrago-Velania, 2019) sustentan que cuando los docentes tienen a bien desarrollar las HSE los efectos serán positivos al realizar su labor con sus alumnos. Esto se debe a que los niveles altos de equilibrio emocional de los docentes crean un nivel elevado de compromiso, una sensación baja de estrés y un mayor grado de dedicación (Gutiérrez-Torres y Buitrago-Velania, 2019).

Finalmente, es importante señalar, para los fines de esta investigación, que vale la pena recalcar que se han hecho grandes esfuerzos para integrar las HSE en el currículum. Sin embargo, no se ha atendido y no se ha evaluado de manera directa estas competencias socioemocionales con los y las docentes. En ese sentido, conocer las HSE de los y las docentes abre la posibilidad para realizar proyectos innovadores de intervención enfocados en atender las áreas de oportunidad detectadas en dicha población. Ello tendrá como consecuencia un beneficio a la salud mental individual tanto de docentes como de NNA escolarizados, así como un impacto positivo en el ámbito educativo y social.

## 2. Métodos y materiales

Este apartado dedicará su atención a cómo se ha estudiado en este capítulo el problema, a definir la población y la muestra, a describir los recursos empleados en este estudio, a los procedimientos utilizados y al análisis de estos.

### 2.1. ¿Cómo hemos estudiado el problema?

El enfoque de esta investigación fue cuantitativo, el diagnóstico realizado contó el número de docentes de la muestra considerada que presentaron determinada característica en HSE y contrastó ese número con los que no la presentaban. Además, esta relación se expresó en forma porcentual y gráfica.

Por otra parte, el tipo de estudio fue no experimental, puesto que no existió manipulación de las variables por parte de los investigadores. El análisis fue de tipo transversal, ya que se midieron solo en una ocasión las variables. El alcance de la investigación fue descriptivo o estadístico una de cuyas modalidades son

los estudios tipo encuesta que se focalizan en la descripción de las variables y eso es lo que hicimos.

Las HSE del profesorado se expresaron de acuerdo con la puntuación obtenida en el instrumento *Escala de competencia socioemocional para docentes* (SECTRS), elaborada por Tom Karalyn (2012) y validada y adaptada para la población mexicana por Monzalvo *et al.* (2019) (véase anexo).

La escala original cuenta con 52 ítems con una escala de tipo Likert de seis puntuaciones. Esta escala fue traducida y validada para la población mexicana por Monzalvo *et al.* en 2019. Cuenta con 24 ítems distribuidos en cuatro factores: relación profesor(a)-alumno(a), regulación emocional, conciencia social y relaciones interpersonales. Al realizar la validación de la prueba, se encontró que la confiabilidad total es  $\alpha = 0.90$ , conciencia social  $\alpha = 0.83$ , relación profesor(a)-alumno(a)  $\alpha = 0.80$ , regulación emocional  $\alpha = 0.70$  y relaciones interpersonales  $\alpha = 0.70$  (Monzalvo Curiel *et al.*, 2019) (véase anexo).

## 2.2. Población y muestra

Como ya fue señalado, la población de interés del estudio son el profesorado de una de las zonas escolares de Tepatitlán de Morelos y sus delegaciones. La zona escolar estudiada cuenta con 94 maestros en total. De ellos, 19 son hombres (20%) y 75 mujeres (80%). En cuanto al nivel de preparación de los docentes, 85 cuentan con el grado de licenciatura (91%), siete con el de maestría (7%) y dos con el de doctorado (2%). Por cierto, ninguno de los dos docentes con grado de doctor formó parte de la muestra estudiada, porque ellos no acudieron a la convocatoria.

Siete escuelas de la zona escolar estudiada son escuelas públicas a las cuales, en general, acuden niños de las clases menos favorecidas. Estas escuelas se sostienen con los recursos que aportan el Gobierno federal a partir de las contribuciones de los ciudadanos. Las otras cuatro son escuelas privadas. En ellas, en general, estudian niños cuyos padres pagan una colegiatura y otras cuotas que indican que los niños casi siempre son de clase media y quizá algunos de clase media alta.

De la población de estudio se obtuvo una muestra no representativa, no probabilística, a través del muestreo de conveniencia o incidental. El tamaño de la muestra fue de 37 docentes

(39% del total de docente), en su gran mayoría mujeres (32 mujeres [86%] contra 5 hombres [14%]). El carácter voluntario de la convocatoria reflejó poco interés o baja posibilidad de participar de la mayor parte de los docentes por concurrir a la aplicación de la encuesta. Sin embargo, la muestra quedó formada en proporción de hombres y mujeres cercana a la composición del total de la población en cuanto al sexo de los docentes: Mujeres: Población 80%, muestra 86%. Hombres: Población 20%, muestra 14%. Es decir, que las mujeres se mostraron más participativas para responder la encuesta que los hombres. Pero la población cuenta con muchas más mujeres que hombres.

Los criterios de inclusión fueron los siguientes:

- Ser docente que trabaja en escuela primaria de una zona escolar de la ciudad de Tepatitlán de Morelos, Jalisco.
- Docentes en activo.
- Hombres y mujeres.
- Docentes que voluntariamente aceptaron participar después de conocer exactamente en qué consistía su participación.

Los criterios de exclusión fueron los siguientes:

- Ser docente activo perteneciente a otra zona escolar.

### 2.3. Instrumentos

Escenario y materiales: el levantamiento de los datos se realizó en dos escenarios: para el consentimiento informado se utilizó un espacio de las escuelas que forma parte de la zona escolar. La aplicación de los instrumentos se hizo de forma asincrónica por medio de los formatos de Google Forms. Para ello, fue necesario el consentimiento informado impreso de cada docente participante, lapiceras, Internet, un celular o computadora para cada participante y los enlaces electrónicos a los formularios.

Se requirieron recursos financieros para la compra del material necesario: Aproximadamente \$1000 mexicanos. Recursos humanos: apoyo del supervisor de zona para la gestión. Recursos administrativos: autorización por parte del Comité de Bioética del Centro Universitario de los Altos para realizar la investigación. Recursos tecnológicos: computadora o laptop, Internet y

programa de Microsoft Office. Instrumentos específicos: la escala SECTRS que mide las competencias socioemocionales de docentes, ya descrita e incluida en el anexo.

## 2.4. Procedimiento y análisis

- Fase 1: Elaborar el protocolo
- Fase 2: Solicitar la revisión del protocolo por parte del Comité de Bioética del Centro Universitario de los Altos
- Fase 3: Revisar la literatura pertinente
- Fase 4: Aplicar el instrumento de medición a la muestra a estudiar
- Fase 5: Elaborar la base de datos
- Fase 6: Entregar los resultados a la supervisión de la zona escolar
- Fase 7: Analizar los datos obtenidos variable por variable y en vinculación con la literatura
- Fase 8: Redactar el borrador del capítulo
- Fase 9: Someter el borrador, una y otra vez, a la revisión de los investigadores
- Fase 10: Modificar, una y otra vez, la redacción del capítulo para mejorarlo
- Fase 11: Realizar el capítulo final
- Fase 12: Someter el capítulo a dictaminación
- Fase 13: Realizar las correcciones propuestas por los dictaminadores

En esencia, realizamos un análisis estadístico de cada rubro de la encuesta mediante la elaboración de tablas que contienen los niveles en que se ubican los y las docentes en sus HSE estudiadas (niveles: alto, medio y bajo). Luego, para hacer más clara la comprensión de los datos, agregamos gráficos relacionados con los datos de cada tabla y fuimos comentando los resultados.

## 3. Resultados

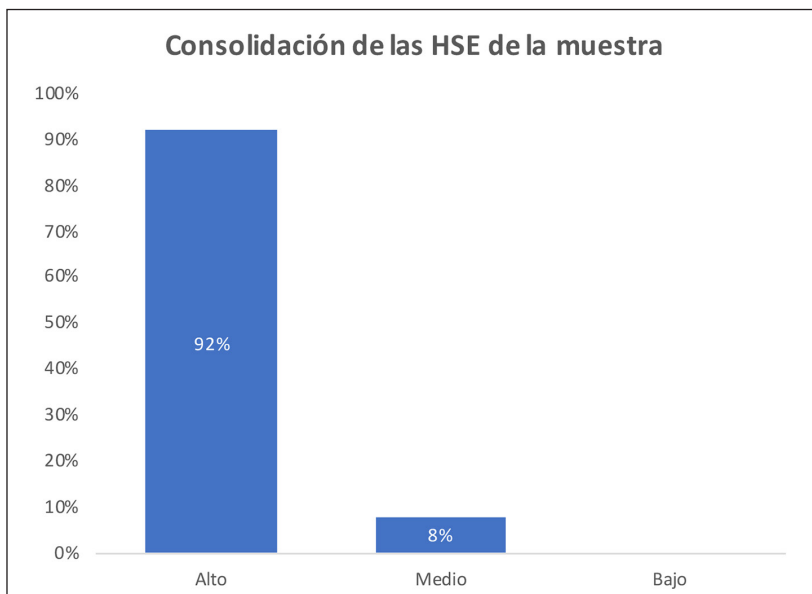
Los resultados obtenidos tras la aplicación de la escala SECTRS y su análisis fueron los siguientes:

### 3.1. Competencias socioemocionales

Sumamos los puntos que obtuvieron en la encuesta los y las 37 docentes que participaron en la investigación (32 mujeres y 5 hombres). Los resultados de esta suma nos permitieron clasificar al total de docentes en cuanto a HSE. De acuerdo con lo ya señalado, los niveles eran: alto, medio y bajo. He aquí los resultados obtenidos:

**Tabla 1.** Grado de consolidación de las HSE de la muestra

Grado	Docentes	Porcentaje
Alto	34	92 %
Medio	3	8 %
Bajo	0	0 %



**Figura 1.** Grado de consolidación de las HSE de la muestra.

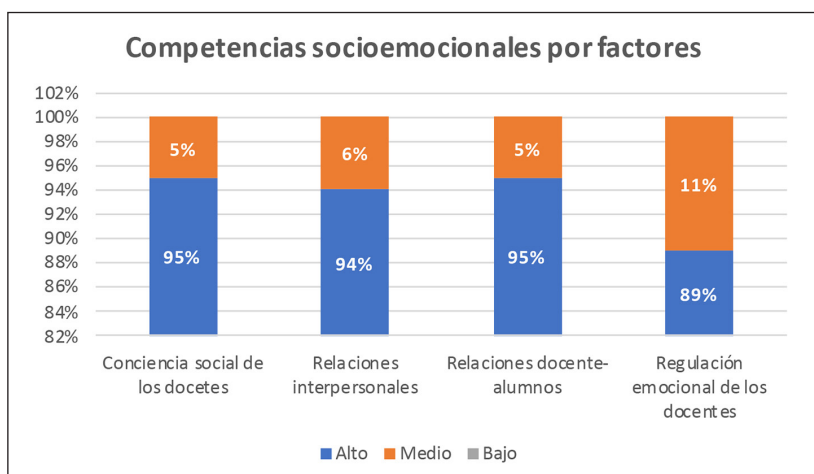
Como puede apreciarse en la tabla y la figura 1, la muestra total de docentes se ubicó en un nivel bastante alto, con 92 % de consolidación del total de HSE de la muestra.

### 3.2. Competencias socioemocionales por factores

Los cuatro factores que forman una parte de las HSE son: *a)* la conciencia social de los docentes; *b)* las relaciones interpersonales; *c)* las relaciones docente-alumnos, y *d)* la regulación emocional de los docentes. Veamos cuáles son los resultados que arrojó la encuesta sobre estos cuatro factores.

**Tabla 2.** Competencias socioemocionales por factores

Grado	Conciencia social	Relaciones interpersonales	Relaciones docente-alumno	Regulación emocional
Alto	95 %	94 %	95 %	89 %
Medio	5 %	6 %	5 %	11 %
Bajo	0 %	0 %	0 %	0 %



**Figura 2.** Competencias socioemocionales por factores.

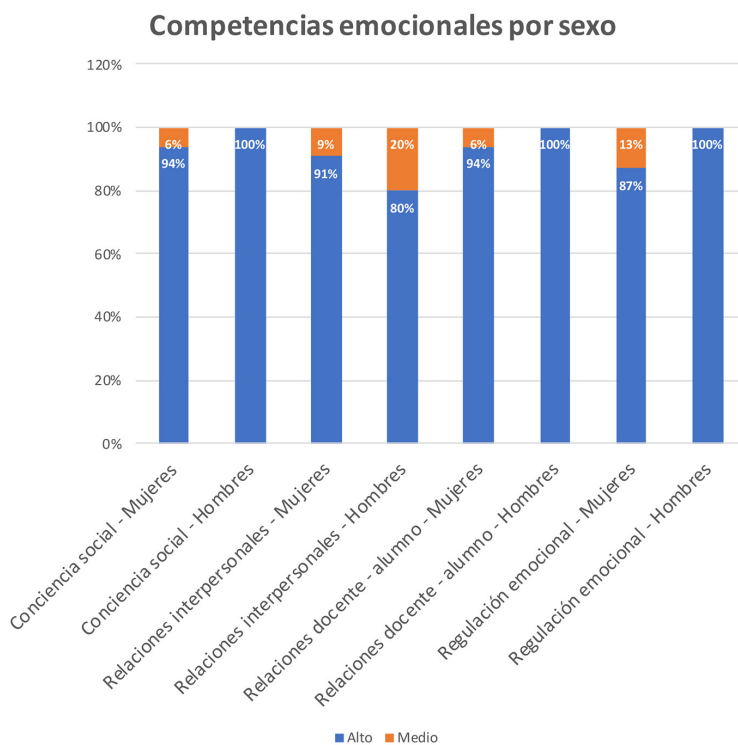
La conciencia social de los docentes se ubicó en grado alto en el 95 % de los(as) docentes. Las relaciones interpersonales en el 94 %. Las relaciones docente-alumnos en el 95 %. Y la regulación emocional de los docentes en el 89 %. Es decir, los y los docentes presentan resultados muy altos en los cuatro factores de las competencias socioemocionales llegando a 89 % el más bajo. Ninguno de los docentes se ubica en el nivel bajo.

### 3.3. Competencias socioemocionales por sexo

Las competencias socioemocionales por sexo que considera el cuestionario son: a) conciencia social de las mujeres; b) concien-

**Tabla 3.** Competencias socioemocionales por sexo

GRADO	Conciencia social - Mujeres	Conciencia social - Hombres	Relaciones interpersonales - Mujeres	Relaciones interpersonales - Hombres	Relación docente alumno - Mujeres	Relación docente alumno - Hombres	Relaciones emocionales - Mujeres	Relaciones emocionales - Hombres
Alto	94%	100%	91%	80%	94%	100%	87%	100%
Medio	6%	0%	9%	20%	6%	0%	13%	0%
Bajo	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%



**Figura 3.** Competencias socioemocionales por sexo.

cia social de los hombres; *c*) relaciones interpersonales de las mujeres; *d*) relaciones interpersonales de los hombres; *e*) relación docente-alumnos de las mujeres; *f*) relación docente-alumno de los hombres, *g*) relaciones emocionales de las mujeres, y *h*) relaciones emocionales de los hombres. Los resultados fueron los siguientes:

Los resultados de las competencias emocionales por sexo se ubican en los siguientes puntos: *a*) conciencia social de las mujeres: 94 %; *b*) conciencia social de los hombres: 91 %; *c*) relaciones interpersonales de las mujeres: 94 %; *d*) relaciones interpersonales de los hombres: 80 %; *e*) relación docente-alumnos de las mujeres: 94 %; *f*) relación docente-alumno de los hombres: 100 %; *g*) relaciones emocionales de las mujeres: 87 %, y *h*) y relaciones emocionales de los hombres: 100 %.

Este rubro presenta más marcados contrastes en los porcentajes, ya que van desde el 100 % hasta el 80 %. La conciencia social de las mujeres es ligeramente mayor que la de los hombres: 94 % contra 91 %. Las relaciones interpersonales de las mujeres son sensiblemente más altas que las de los hombres: 94 % contra 80 %. Por el contrario, las relaciones docente-alumnos son mejores entre los hombres 100 % contra 94 % de las mujeres. Igualmente, las relaciones emocionales de las mujeres registran niveles más bajos que las de los hombres: 87 % contra 100 %.

### 3.4. HSE por carga laboral

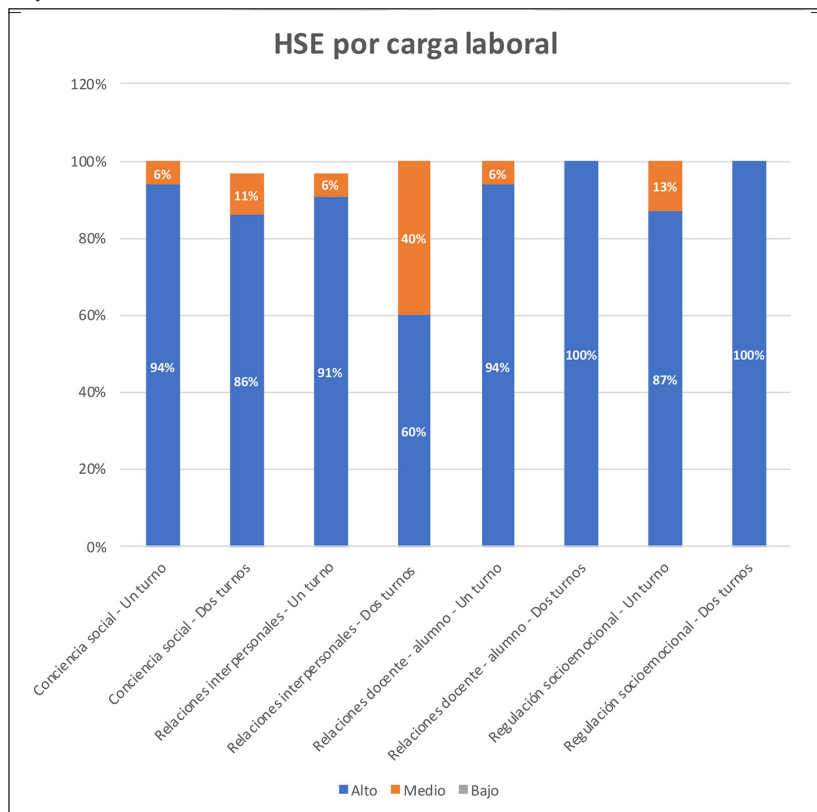
En cuanto a las HSE por carga laboral, los rubros considerados por el test fueron los siguientes: *a*) conciencia social de los docentes que trabajan un solo turno; *b*) conciencia social de los que trabajan dos turnos (mañana y tarde); *c*) relaciones interpersonales, un turno; *d*) relaciones interpersonales, dos turnos; *e*) relaciones docente-alumno un turno; *f*) relaciones docente-alumno dos turnos; *g*) regulación emocional un turno, y *h*) regulación emocional dos turnos. Los resultados aparecen a continuación.

Resultados: *a*) conciencia social de los docentes que trabajan un solo turno: 94 %; *b*) conciencia social de los que trabajan dos turnos (mañana y tarde): 86 %; *c*) relaciones interpersonales, un turno: 91 %; *d*) relaciones interpersonales, dos turnos; 60 %; *e*) relaciones docente-alumno un turno: 94 %; *f*) relaciones docente-alumno



**Tabla 4.** HSE por carga laboral

Grado	Conciencia social – Un turno	Conciencia social – Dos turnos	Relaciones interpersonales – Un turno	Relaciones interpersonales – Dos turnos	Relación docente-alumno – Un turno	Relación docente-alumno – Dos turnos	Regulación emocional – Un turno	Regulación emocional – Dos turnos
Alto	94%	86%	91%	60%	94%	100%	87%	100%
Medio	6%	11%	6%	40%	6%	0%	13%	0%
Bajo	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%



**Figura 4.** HSE por carga laboral.

dos turnos: 100%; g) regulación emocional un turno: 94%, y h) regulación emocional dos turnos: 100%.

En cuanto a conciencia social y relaciones interpersonales, aparece un marcado contraste entre los docentes que trabajan

un turno y los que trabajan dos turnos: 94 % vs. 86 % y 91 % vs. 60 %. En cada pareja de datos los primeros trabajan solo un turno y los segundos, dos. Este resultado es lógico, porque es estresante trabajar dos turnos lo cual se refleja en los resultados más bajos en relaciones interpersonales. Sin embargo, en los siguientes dos rubros las relaciones se invierten de forma drástica. Los que trabajan dos turnos presentan mejor relación docente-alumno con el 100 % en el nivel más alto y los resultados arrojan excelente regulación emocional con el 100 %. Mientras los que laboran un solo turno se ubican en 94 % en ambos rubros.

### 3.5. HSE por nivel académico

En esta última parte presentamos las diversas HSE que contiene el cuestionario adoptado con relación al nivel académico alcanzado por los y las docentes. Ellos son nivel de licenciatura, de maestría o de doctorado.

Los docentes que cuentan con nivel licenciatura obtienen 94 % en conciencia emocional, 87 % en relaciones interpersonales, 94 % en relaciones docente-alumno, 90 % en relación emocional. Por otra parte, los docentes que cuentan con grado de maestría se situaron en los siguientes puntos: Conciencia emocional: 100 %, relaciones interpersonales: 100 %, relación docente-alumno: 100 % y regulación emocional: 83 %. Esto significa que en los tres primeros rubros los profesores con el grado de maestría tienen excelentes HSE; aunque en el último rubro se ubican por debajo de lo que obtuvieron el grado de licenciatura.

**Tabla 5.** HSE por nivel académico

Grado	Conciencia emocional - Licenciatura	Conciencia emocional - Maestría	Relaciones interpersonales - Licenciatura	Relaciones interpersonales - Maestría	Relaciones docente-alumno - Licenciatura	Relaciones docente-alumno - Maestría	Regulación emocional - Licenciatura	Regulación emocional - Licenciatura
Alto	94 %	100 %	87 %	100 %	94 %	100 %	90 %	83 %
Medio	6 %	0 %	13 %	0 %	6 %	0 %	10 %	17 %
Bajo	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %

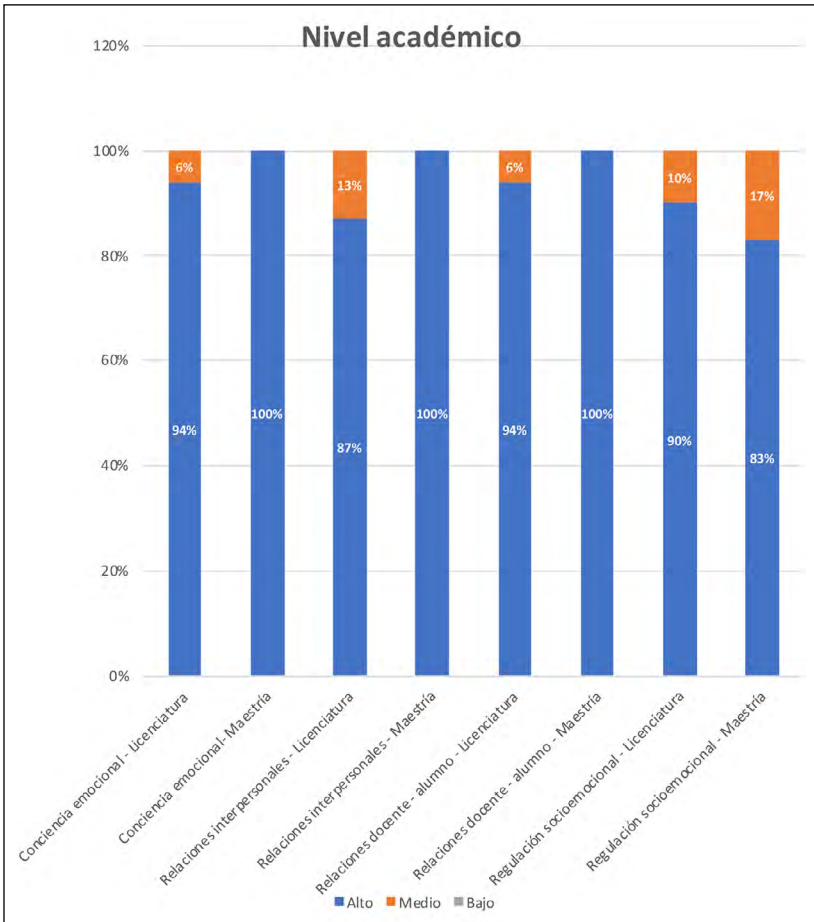


Figura 5. Nivel académico.

## 4. Discusión

Los resultados anteriores muestran que quizá la muestra estudiada fue menos significativa de lo esperado en cuanto el número de docentes que aceptaron participar en ella. El hecho de que la participación fue totalmente voluntaria ocasionó que pocos docentes aceptaran someterse a la aplicación de la escala.

No obstante, la muestra real mostró datos también inesperados y muy positivos. En cuanto a las HSE totales, el 92 % de los profesores participantes se ubicó en un nivel alto socioemocio-

nal. El 8% en un nivel medio y el 0% en un nivel bajo. Datos, por demás, elocuentes sobre la calidad de los docentes participantes en el ámbito de sus HSE.

Además, en los 29 rubros considerados ningún docente se ubicó en un nivel bajo. Por el contrario, en la inmensa mayoría los docentes ocuparon el nivel más alto en cada uno de los rubros de las HSE. Es decir, que, dando valor a los resultados obtenidos por los docentes que integraron la muestra, sin generalizar a toda la población, los y las docentes que participaron en el estudio mostraron que tienen HSE muy desarrolladas. Esto permite conjeturar, de acuerdo con la teoría que sustenta este estudio, que estos docentes son capaces de crear con sus alumnos un ambiente muy positivo para que sus discípulos consoliden sus HSE.

## 5. Conclusión

Como conclusión, podemos afirmar que, a pesar de las limitaciones expresadas en el apartado anterior, este estudio es valioso. Se trata de un primer acercamiento al diagnóstico de las HSE de los docentes de la región como antecedente de futuras intervenciones que permitan desarrollar estas habilidades en los propios docentes; además de la importancia que esto tiene en la creación de un ambiente positivo en el desarrollo de HSE de los alumnos. Se trata, pues, de un estudio innovador, porque existen pocas investigaciones con este enfoque y no conocemos ninguna en esta región.

## 6. Agradecimientos

No podemos terminar este trabajo sin expresar un sensible reconocimiento a las personas que nos ayudaron en esta tarea. En especial, queremos mencionar al Dr. Rodrigo Vargas Salomón quien asesoró con calidad a la investigadora principal de este proyecto, a Estefanía Reynoso Lozano, a Briana Reynoso Lozano y a Valeria Reynoso Lozano, quienes contribuyeron con su saber técnico a procesar las tablas de datos de este trabajo en gráficos ilustrativos.

## 7. Referencias

- Alvarez, E. (2020). Educación socioemocional. *Controversias y Concu-  
rrencias Latinoamericanas*, 11(20), 387-401. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=588663787023>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis. [https://books.google.com.mx/books?id=rpX0SAAACAAJ&dq=Bisquerra+psicopedagog%C3%ADa+emociones&hl=es&newbks=1&newbks\\_redir=0&sa=X&redir\\_esc=y](https://books.google.com.mx/books?id=rpX0SAAACAAJ&dq=Bisquerra+psicopedagog%C3%ADa+emociones&hl=es&newbks=1&newbks_redir=0&sa=X&redir_esc=y)
- Bravo, M., García, S. y Ballesteros, J. (2021). La Educación Socioemocional: retos y desafíos de la nueva escuela mexicana en educación primaria. Resumen. En: 4.º *Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal*, 11. <https://vocesnormalistas.org/2021/06/22/4to-conisen-investigar-para-formar>
- CONACyT (2015). *Los programas nacionales estratégicos (Pronaces)*. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/448752/Programas\\_Nacionales\\_Estrat\\_gicos.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/448752/Programas_Nacionales_Estrat_gicos.pdf)
- Extremera Pacheco, N., Rey Peña, L. y Pena Garrido, M. (2016). Educadores de corazón; inteligencia emocional como elemento clave en la labor docente. *Padres y Maestros*, 368, 65-72. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/7525>
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books. [https://books.google.com.mx/books?id=Y9nDDQAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=Gardner+1983&hl=es&newbks=1&newbks\\_redir=0&sa=X&ved=2ahUKEwiOopuS-JqAAxWjL0QIHXAFa-kQ6AF6BAGKEAI#v=onepage&q=Gardner%201983&f=false](https://books.google.com.mx/books?id=Y9nDDQAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=Gardner+1983&hl=es&newbks=1&newbks_redir=0&sa=X&ved=2ahUKEwiOopuS-JqAAxWjL0QIHXAFa-kQ6AF6BAGKEAI#v=onepage&q=Gardner%201983&f=false)
- Gutiérrez-Torres, A. Marien, M. y Buitrago-Velania, S. J (2019). Las habilidades socioemocionales en los docentes: herramientas de paz en la escuela. *Praxis & saber*, 10(24), 167-192. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9819>
- Goleman, D. (1992). *La inteligencia emocional: por qué es más importante que el coeficiente intelectual*. PRH Grupo Editorial. [https://books.google.com.mx/books?id=5i6REAAAQBAJ&dq=La+inteligencia+emocional:+porqu%C3%A9+es+m%C3%A1s+importante+que+el+coeficiente+intelectual.&hl=es&newbks=1&newbks\\_redir=0&sa=X&redir\\_esc=y](https://books.google.com.mx/books?id=5i6REAAAQBAJ&dq=La+inteligencia+emocional:+porqu%C3%A9+es+m%C3%A1s+importante+que+el+coeficiente+intelectual.&hl=es&newbks=1&newbks_redir=0&sa=X&redir_esc=y)
- Gutiérrez-Torres, A., Marien, M. y Buitrago-Velania, S. J (2019). Las habilidades socioemocionales en los docentes: herramientas de paz en la escuela. *Praxis & saber*, 10(24), 167-192.
- Gutiérrez-Torres, A., Marien, M. y Buitrago-Velania, S. J (2019). Las habilidades socioemocionales en los docentes: herramientas de paz en

- la escuela. *Praxis & saber*, 10(24), 167-192. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9819>
- Monzalvo Curiel, A., Fernández Castillo, K. N., Camacho Amaya, M. Y. y Corral-Frías, N. S. (2019). Validación de una adaptación al Español de la Escala de Competencia Socioemocional para Docentes. *Psicumex*, 9(1), 18-35. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v9i1.182>
- OCDE (2016). Habilidades para el progreso social: el poder de las habilidades sociales y emocionales. open access. <https://www.oecd.org/publications/habilidades-para-el-progreso-social-9789264253292-es.htm>
- ONU (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Asamblea General. [http://www.un.org/ga/search/view\\_doc.asp?symbol=A/70/L.1&Lang=S](http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/70/L.1&Lang=S)
- Porras Carmona, S., Pérez Dueñas, C., Checa Fernández, P. y Luque Salas, B. (2020). Competencias emocionales de las futuras personas docentes: un estudio sobre los niveles de inteligencia emocional y empatía. *Revista Educación*, 44, 76-90. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.38438>
- Tom Karalyn, M. (2012). *Measurement of Teachers social-emotional competence: development of the social-emotional competence teacher rating scale*. <https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/handle/1794/12351>

## 8. Anexo

### *Escala SECTRA*

Las siguientes declaraciones describen sus pensamientos, sentimientos y acciones en el salón de clases y en situaciones en su escuela. Para cada elemento, indique hasta qué punto está de acuerdo o no con la declaración proporcionada. No hay respuestas correctas o incorrectas, así que por favor sea lo más honesto posible.

1. Totalmente en desacuerdo
2. Algo desacuerdo
3. Poco desacuerdo
4. Poco de acuerdo
5. Algo de acuerdo
6. Totalmente de acuerdo

N.º	Ítem	1	2	3	4	5	6
1	Valoro las diferencias individuales y grupales (por ejemplo: culturales, lingüísticas, socioeconómicas, etc.).						
2	Es fácil para mí decirle a la gente como me siento.						
3	Estoy consciente de cómo se sienten todos mis estudiantes						
4	Casi siempre mantengo la calma cuando me molesto con un estudiante						
5	Sé cómo mis expresiones emocionales afectan mis interacciones con mis alumnos						
6	En situaciones de conflicto puedo negociar soluciones efectivas con los miembros del personal donde laboro.						
7	Construyo un sentido de comunidad en mi aula.						
8	Soy capaz de manejar mis emociones y sentimientos de una manera saludable.						
9	Me esfuerzo por asegurar que mi instrucción se adecue a la diversidad cultural.						
10	Presto atención a las emociones de los miembros del personal de mi escuela.						
11	Tengo una relación cercana con mis estudiantes.						
12	Mantengo la calma cuando me dirijo al mal comportamiento de los estudiantes.						
13	Resuelvo problemas con los estudiantes al presentarse problemas o discusiones.						
14	Me siento muy cómodo hablando con los padres de mis estudiantes.						
15	Construyo relaciones positivas con las familias de mis estudiantes.						
16	Pienso antes de actuar.						
17	Considero el bienestar de mis estudiantes al tomar decisiones.						
18	Los miembros del personal en mi escuela me respetan.						
18	Puedo entender muy bien cómo se sienten mis estudiantes.						
20	Con frecuencia me molesto en el aula y no entiendo por qué.						
21	La seguridad de mis estudiantes es un factor importante.						
22	Los miembros del personal buscan mi consejo cuando tienen que resolver un problema personal.						
23	Los estudiantes se acercan a mí cuando tienen problemas.						
24	Con frecuencia me molesto con los estudiantes cuando me provocan.						

## La innovación en la educación: acción en reconstrucción permanente

La presente obra es el resultado de diversos trabajos de tipo reflexivo, investigativo y experiencial que se caracterizan por confluir en una temática específica: la innovación educativa, entendida como un proceso enfocado a las mejoras o transformaciones del contexto educativo. En este sentido, algunos de los capítulos que componen el libro hablan de experiencias que han tenido los docentes al implementar metodologías activas en sus prácticas de enseñanza. También se encontrarán dos revisiones sistemáticas de bibliografía que permitirán al lector adentrarse en conceptos generales aplicables al contexto de la innovación.

Asimismo, el lector podrá constatar en estas páginas que, para innovar en la educación, se requieren acciones planificadas y orientadas a un objetivo particular, y que ha de sustentarse en referentes que ayuden a explicar el suceso del aprendizaje en el siglo XXI.

Con esta obra se pretende aportar un grano de arena más al vasto conocimiento que se ha producido en los últimos años respecto a la innovación educativa, en particular en el ámbito universitario, por lo que los aportes que contiene cada texto pueden ser un referente para quien se dedique a la ardua tarea de la formación, en un mundo que exige cada vez más dinámicas variadas, actualizadas y adaptadas a un contexto en constante evolución.

**Claudia Islas Torres.** Informática de profesión y doctora en Sistemas y Ambientes Educativos. Reconocida en el Sistema Nacional de Investigadores de México en el nivel I. Se desempeña como profesora investigadora en el Centro Universitario de los Altos de la Universidad de Guadalajara. Sus principales líneas de investigación son en el ámbito de la innovación educativa, currículo, metodologías activas para el aprendizaje y competencias, entre otras. Es autora y coautora de diversas publicaciones en revistas científicas de alcance nacional e internacional.

**María del Rocío Carranza Alcántar.** Abogada, maestra en Enseñanza de las Ciencias y doctora en Sistemas y Ambientes Educativos. Profesora investigadora de tiempo completo en la Universidad de Guadalajara, miembro del Cuerpo Académico Consolidado «Educación y Sociedad», presidenta de la Red de Investigadores y Docentes de México, Andorra, América Latina y España (RIDMAE), y miembro del Sistema Nacional de Investigadores en México. Cuenta con diversas publicaciones científicas en libros, capítulos de libro y artículos.