

Educación socioemocional, teoría de la autodeterminación y transformación digital.

Algunas reflexiones y comentarios

Socio-emotional education, self-determination theory and digital transformation.

Some reflections and comments

Maritza Ivette Delgado Herrada²

José Baltazar García Horta³

Resumen

El presente trabajo intenta acercarse al entrecruce entre la educación socioemocional, la teoría de la autodeterminación, como una de las teorías más relevantes para explicar los procesos motivacionales y el avance en el uso de las tecnologías para la educación a distancia e híbrida, en particular el desarrollo de las competencias docentes a este respecto. Se pone especial énfasis en el papel de las y los docentes, la importancia de la motivación para el proceso educativo y la relevancia de las emociones para el desenvolvimiento armónico de las y los estudiantes. Se hace hincapié en la necesidad de ampliar las competencias digitales en las(os) profesoras(es) para un mejor desempeño y prácticas pedagógicas significativas. A pesar de la relevancia de estos tópicos, diversas preguntas siguen quedando en el aire.

Palabras clave: motivación, emociones, capacitación docente

Abstract

This article investigates the intersection between social and emotional learning, self-determination theory, as one of the most relevant conceptual frameworks to explain motivational processes, and the advance of technologies of information and communication for on-line and hybrid lessons, particularly, the development of teachers' competencies regarding the latter. Special attention is given to teachers' role and the importance of motivation for the learning process and how relevant emotions are in the development of students. The need to widen teachers' digital competencies is underlined to achieve better performance and provide

² Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano de la Universidad Autónoma de Nuevo León
Jose.garciaht@uanl.edu.mx

³ Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano de la Universidad Autónoma de Nuevo León
Maritza_ivet@hotmail.com

meaningful pedagogical practices. Despite the relevance of these topics, there are still lingering questions.

Keywords: motivation, emotional learning, teacher training

Educación socioemocional, teoría de la autodeterminación y transformación digital.

Algunas reflexiones y comentarios

Introducción

En los últimos años ha crecido el reconocimiento del componente socioemocional como parte integral del proceso educativo (Garner, 2010, Haeussler y Milicic, 2014). La importancia del contexto escolar, el número de horas que pasan los y las estudiantes en la escuela, los vínculos y relaciones que ahí se establecen, son fundamentales para el desarrollo socioemocional de niños, niñas y jóvenes (Opengart, 2007).

La educación socioemocional no solo tiene que ver con la salud mental o el apoyo psicosocial; adquiere especial relevancia tanto en escenarios de aprendizaje a distancia, como en el regreso a los espacios escolares habituales. En ese sentido, es considerado un

proceso de aprendizaje permanente, tanto en los periodos de confinamiento y educación a distancia como en el plan de retorno escolar. El personal docente y educativo requiere de apoyo y formación para el aprendizaje socioemocional, que se entiende como una dimensión concentrada del proceso educativo que se debe desarrollar transversalmente (CEPAL/UNESCO, 2020, p.14).

Elemento central en la educación socioemocional, es el reconocimiento de las emociones, propias y de los demás; la gestión afirmativa de las respuestas es fundamental, partiendo de una correcta autorregulación que favorezca las relaciones interpersonales (Álvarez, 2020).

Para Bisquerra (2003), la educación emocional es una de las innovaciones educativas centrada en las necesidades sociales y de las personas. Reconoce que la educación socioemocional favorece el desarrollo integral de la persona y, por lo tanto, educar para las emociones equivale a enseñar para el bienestar.

En este escenario, es fundamental el desarrollo de las competencias emocionales de las y los docentes para afrontar las complicaciones que implican el lidiar con las emociones; ellos y ellas son parte clave en la formación de vínculos, mediación con diversos climas sociales,

establecimiento de relaciones positivas y resolución de conflictos (Karreman y Vinherhoets, 2012).

Es innegable el rol de los y las docentes en la escuela y en el salón de clase: el establecimiento de un clima de paz, relaciones equitativas, tranquilidad y confianza, todo ello mediado por una interacción didáctica propositiva, garantiza un aprendizaje duradero, estable y significativo (Casassus, 2003). En un estudio que indagaba sobre la importancia de las interacciones entre docentes y alumnos(as), realizado por Casassus (2007), se concluye que la falta de atención a las necesidades afectivas y emocionales de los y las jóvenes se encuentra en la raíz de ciertos tipos de violencia, experimentando comportamientos agresivos y en el desarrollo de un saludable estado emocional. Incidentes como el hecho de no ser escuchadas(os), aceptadas(os) o reconocidas(os) y la falta de comprensión de sus necesidades de autonomía, entre otros, no contribuyen a la construcción de un ambiente escolar positivo. De ahí la necesidad de que tanto madres y padres de familia, así como profesoras(es), trabajen en el propio crecimiento de sus competencias emocionales y afectivas, ya que sus comportamientos y actitudes repercuten directamente en el estado emocional del menor (citado en Álvarez, 2019).

La motivación y el proceso de aprendizaje

La motivación juega un papel fundamental en el aprendizaje; para los y las docentes reviste especial relevancia, ya que parte de su trabajo consiste en crear las condiciones para activar e incentivar a los y las estudiantes para actuar (Ryan y Deci, 2000). Las(os) maestras(os), consciente o inconscientemente, generan ambientes que favorecen o entorpecen el aprendizaje; en ese sentido, propiciar climas que fortalezcan el compromiso de los y las estudiantes, es una tarea esencial.

Una perspectiva teórica que ofrece elementos relevantes para entender cómo los procesos motivacionales afectan el compromiso de las y los alumnos, es la teoría de la autodeterminación (Self-Determination Theory o SDT por sus siglas en inglés; Deci y Ryan, 1985, 2002; Ryan y Deci, 2017). La SDT postula que las necesidades psicológicas básicas como la *autonomía*, la *competencia* y las *relaciones*, y la forma en que estas necesidades son satisfechas, condicionan la forma en que un individuo enfrenta determinada actividad, por ejemplo, participar de forma activa o pasiva en el salón de clases.

La *autonomía* se refiere a la percepción de dependencia o independencia en la realización de las diversas tareas; si estas se llevan a cabo de manera voluntaria o se encuentran condicionadas por algún agente externo, individual o de grupo (Ryan y Deci, 2000b).

La *competencia* hace referencia a la habilidad para interactuar de forma efectiva con el entorno. Ser competente implica además la sensación de que el aprendizaje por sí mismo se vuelve

auto-motivador: competencias como caminar, aprender a hablar, manejar símbolos abstractos suelen ser reforzadores del mismo aprendizaje; i.e., aprender a caminar motiva al individuo a seguir caminando (Deci y Ryan, 1985).

Las *relaciones* se refieren a sentirse conectado y reconocido por los otros, desarrollando sentimiento de pertenencia al grupo (Ryan, 1995). La necesidad de estar en relación con otras personas, como las y los docentes y las(os) compañeras(os) de escuela generan, en el ámbito psicológico, el sentido de estar en armonía con otros individuos (Deci y Ryan, 2002).

Cuando se satisfacen las necesidades de *autonomía*, *competencia* y de *relaciones*, se produce un incremento en la autoconfianza, generando una sana orientación motivacional que facilita el desarrollo del disfrute, esfuerzo prolongado, persistencia sostenida, aumento del compromiso e incremento de la sensación de bienestar (Deci y Ryan, 1985, 2002). Por el contrario, cuando estas necesidades se frustran se generan experiencias negativas como aburrimiento, desinterés, abandono escolar, *burnout*, afectos negativos y malestar en general (Deci y Ryan, 1985, 2002).

En consecuencia, no es gratuito subrayar que en el proceso educativo se involucran tanto aspectos racionales como socioemocionales. No es suficiente con que alumnas y alumnos asistan mecánicamente al salón de clases, como si el aprendizaje fuera un proceso automático; por el contrario, para generar un aprendizaje duradero, motivador y atrayente, es necesario involucrar de manera activa y consciente los afectos y las emociones de alumnas y alumnos. (Sebastián, Gallardo y Calderón, 2016).

El proceso educativo puede originarse en diversos entornos, ya sean virtuales o presenciales, y en cualquiera de ellos pueden generarse las condiciones para que se asiente un ambiente educativamente nutritivo, un espacio seguro y protegido, donde cada persona reciba validación, reconocimiento e independencia. Sencillos actos como el saludo a cada compañera(o) por su nombre, atención y respeto a sus opiniones, e involucramiento en las diversas actividades de la clase, hacen la diferencia. En el fondo, se encuentra la noción de reconocimiento a las y los estudiantes, no sólo como personas que tienen algo que aprender, sino también como individuos que merecen afirmación y respeto, que debe ser escuchadas(os) y tomadas(os) en cuenta, de modo que desarrollen un sentimiento de comunión con el grupo (Casassus, 2006).

Estilos interpersonales y motivación

El estilo interpersonal empleado por las y los profesores en el salón de clases tiene el potencial de generar escenarios donde la motivación florezca o, por el contrario, la apatía y la indefensión se instalen. La teoría de la autodeterminación insiste en la importancia de los factores sociales y deriva una línea continua que tiene en un extremo al reconocimiento de la autonomía y en el otro el control total del proceso por parte de las y los docentes. Del lado de la autonomía se considera la opinión de los y las estudiantes, promoviendo el diálogo y la interacción, y de lado del control, se utiliza un lenguaje más estricto, privilegiando el seguimiento de instrucciones y la disciplina por sobre otras consideraciones (Reeve y Halusic, 2009).

Identificar los estilos interpersonales de las y los docentes podría ser bastante benéfico para el trabajo escolar: contar con buenos climas motivacionales que promuevan el compromiso, la independencia, la iniciativa y la interacción positiva, tendrían que estar entre las prioridades. En consecuencia, sería deseable que profesoras(es) poseyeran competencias socioemocionales para, por ejemplo, tener conciencia de sus propias emociones en diferentes situaciones, de modo que se fortalezca su crecimiento personal y profesional (Rendón et al., 2016). Sin embargo, como lo señalan Berger, Álamos y Milicic (2016), si los docentes carecen de posibilidades de capacitación en el rubro socioemocional, será más difícil inculcarlo en sus alumnos, lo que, en lugar de ayudar, generará mayor desgaste, frustración y consecuencias en la salud mental de ambos: profesores(as) y alumnos(as).

Es fundamental crear ambientes ricos y educativamente nutritivos, que favorezcan la independencia, la colaboración, la convivencia social y la disposición para aprender, así como el respeto, la cohesión social y el sentido de pertenencia: esa conexión entre un(a) alumno(a) y su organización, así como con las personas con las que interactúa y comparte ideales personales, sociales y académicos (Alcalay et al., 2012).

Un(a) profesor(a) con una buena competencia socioemocional es más probable que genere buenos niveles motivacionales y desarrolle una consciencia más amplia sobre las repercusiones que la esfera socioemocional puede tener sobre el proceso educativo; es fundamental que las personas en las que se deposita la responsabilidad de la formación de las nuevas generaciones procuren cultivar autonomía, reconocimiento y apego social (Rendón et al., 2016).

La transformación digital y los retos para la educación

Es una perogrullada aseverar que las y los individuos continuamente se enfrentan a la tarea de desarrollar nuevas competencias personales y profesionales, además de las tradicionalmente consideradas como esenciales para vivir y resolver situaciones cotidianas (Álvarez, 2020); pero no deja de ser especialmente relevante en nuestros días. Como lo mencionan Bisquerra y Pérez (2007), el concepto de *competencia* ha evolucionado y trascendido más allá del ambiente laboral o profesional, y ha transitado hacia un compuesto de conocimientos y habilidades necesarias para desarrollar con eficacia tareas diversas en escenarios múltiples.

Entre las nuevas competencias, que rebasan por mucho lo tradicionalmente considerado, se encuentran las *competencias digitales*. De acuerdo con Marzal y Cruz (2018), las competencias digitales superan los aspectos meramente académicos y fomentan en los individuos el manejo de variadas perspectivas que fortalecen la comprensión y participación en temas sociales, asuntos políticos, problemas económicos y desarrollo laboral, entre muchos otros.

En lo que respecta a la docencia universitaria, se han presentado importantes adiciones en lo que respecta al uso de la tecnología digital como estrategia de apoyo para el proceso de enseñanza-aprendizaje; a este respecto, no está de más señalar que las instituciones de educación superior han mostrado un interés particular en incentivar el compromiso y la introducción de nuevas modalidades de educación presencial, a distancia e híbrida (Salazar, 2021). En ese sentido, las competencias digitales, que incluyen el uso eficiente de la tecnología en el proceso educativo, así como el desarrollo de las competencias digitales de las(os) alumnas(os) como herramienta de conocimiento y no sólo de entretenimiento, se ha vuelto parte del perfil profesional del docente (Salazar, 2021).

De acuerdo con Cueva (2020), la transformación digital genera nuevos parámetros e introduce otros contextos en los que su empleo puede ser provechoso. En un mundo globalizado, parte de la tarea educativa es propiciar una mejor adaptación a los escenarios cambiantes y multifacéticos. En consecuencia, la educación digital se ha convertido en una herramienta indispensable en el salón de clases, lo que conlleva a explorar diversas aproximaciones al proceso de enseñanza-aprendizaje por medio de recursos virtuales.

Las(os) alumnas(os) además de ser personas activas en el proceso educativo, deben contribuir en la generación de conocimiento y socializarlo, de modo que el crecimiento de sus capacidades sea exponencial (Vieira, 2011).

La transformación digital ofrece múltiples oportunidades en los diversos contextos donde se aplica, mejorando la interacción, optimizando recursos e incrementando la eficacia. Este tipo de estrategias encuentran terreno fértil en los más diversos campos en los que la industria y la cultura digital incursionan (Cueva, 2020). La cultura digital fomenta la creatividad, el descubrimiento, la innovación, e influye en el sentido del aprendizaje; esta cultura ha transformado algunas facetas de la interacción humana, generando nuevas formas de comportamiento e inclusive incentivando otras formas de pensar. La tecnología ha provocado que el ser humano modifique sus actividades laborales, educativas, comunicativas y de entretenimiento (Llorente y Cuenca, 2016).

Específicamente en el ámbito escolar, las transformaciones tecnológicas y las competencias digitales, han promovido que las escuelas realicen adecuaciones a su quehacer educativo, algunas veces de forma natural y otras de manera forzada. Actividades como la búsqueda de información, implican ahora que de forma casi automática la información sea filtrada, jerarquizada, criticada, así como presentada de forma sintética. La tecnología es una poderosa herramienta para la aplicación de conceptos en diferentes contextos, superando de cierta manera el aprendizaje artificial (Francesc, 2011). Las y los docentes deben tomar conciencia de lo que implica la formación de las nuevas generaciones en este nuevo escenario, y adquirir y perfeccionar las diferentes habilidades tecnológicas, así como la capacitación continua, favoreciendo así la innovación y transformación educativa (Suárez et al., 2019).

La transformación digital no parece tener vuelta atrás y aunque hay buenas razones para el optimismo, también es necesario tomar con reserva algunos de los retos que estos nuevos escenarios plantean. Por ejemplo, ¿Cómo atender el aspecto socioemocional cuando se llevan a cabo sesiones a distancia y sin interacción presencial? ¿Cómo debemos entender la *autonomía*, la *competencia* y las *relaciones* con respecto a la educación digital? ¿Cuál es el efecto de la motivación en la educación a distancia? El entrecruce entre la educación socioemocional, la educación digital y lo que la teoría de la autodeterminación puede decir al respecto, es un terreno que todavía tiene mucho que ofrecer.

Referencias

- Alcalay, L., Berger, C., Milicic, N., y Fantuzzi, X. (2012). Aprendizaje socioemocional y apego escolar: favoreciendo la educación en diversidad. En I. Mena, M.R., Lissi, L., Alcalay, L., y N. Milicic (Eds.). *Educación y Diversidad. Aprtes desde la Psicología Educacional*. Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Álvarez, E. (2020). Educación socioemocional. *Controversias y Concurrencias Latinoamericana*, 11(20), 388-408. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=588663787023>
- Álvarez, E. (2019). La competencia emocional: Reto docente en México. Reflexiones a partir de la interacción maestro- alumno en secundaria. Madrid: Editorial Académica Española.
- Berger, C., Alamos, P., y Milicic, N. (2016). El rol de los docentes en el aprendizaje socioemocional. En J. Manzo y M. R. García (Eds.), *La transformación de las prácticas docentes* (pp. 645-666). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica.
- Bisquerra, R. (2003). Educación Emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43. Recuperado de: <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601005>
- Casassus, J. (2003). *La escuela y la desigualdad*. Santiago: LOM Ediciones.
- Casassus, J. (2006). *La educación del ser emocional*. Santiago de Chile: Cuarto Propio / Índigo.
- Casassus, J. (2007). *La educación del ser emocional*. 2a. Ed. Santiago de Chile: Indigo/Cuarto propio.
- Cueva, G. A. (2020). Transformación digital en la universidad actual. *Conrado*, 16(77), 483-489. Recuperado en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-
- Deci, E., y Ryan, R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.

- Deci, E., y Ryan, R. (2002). *Handbook of self-determination research*. New York: The University Rochester Press.
- Francesc, P. (2011). *Tecnologías para la transformación de la educación*. Fundación Santillana.
- Garner, P. (2010). Emotional competence and its influences on teaching and learning. *Educational Psychology Review*, 22(3), 297–321. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9129-4>
- Haeussler, I. M., y Milicic, N. (2014). *Confiar en uno mismo*. Programa de desarrollo de la autoestima. Santiago de Chile: Catalonia.
- Karreman, A., y Vinherhoets, A. (2012). Attachment and well-being: the mediating role of emotion regulation and resilience. *Personality and Individual Differences*, 53(7), 821-826. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.06.014>
- Llorente y Cuenca. (Ed. 24) (2016). *La transformación digital*. Revista UNO, España: Editorial Naturprint, Disponible en: <https://www.revistauno.com/wpcontent/uploads/2014/04/UNO24.pdf>
- Marzal, M., y Cruz, E. (2018). Gaming como Instrumento Educativo para una Educación en competencias Digitales desde los Academic Skills Centres. *Revista General de Información y Documentación*, 28(2), 489-506: <http://dx.doi.org/10.5209/RGID.60805>
- Opengart, R. (2007). Emotional intelligence in the K-12 curriculum and its relationship to American workplace needs: a literature review. *Human Resource Development Review*, 6(46), 442-458. <https://doi.org/10.1177/1534484307307556>
- Rendón, M. A., Cuadros, O. E., Hernández, B. E., Monterrosa, D. C., Holguín, A., Cano, L. M., Álvarez, J., y Ortiz, A. M. (2016). *Las competencias socioemocionales en el contexto escolar*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Reeve, J., y Halusic, M. (2009). How K-12 teachers can put self-determination theory principles into practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 145-154. <http://dx.doi.org/10.1177/1477878509104319>
- Ryan, R. (1995). Psychological Needs and the Facilitation of Integrative Processes. *Journal of Personality*, 63(3), 397-427.
- Ryan, R., y Deci, E. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. doi: 10.1006/ceps.1999.1020

- Ryan, R., y Deci, E. (2000b). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2017). Self-determination theory: Basic Psychological Needs in Motivation Development and Wellness. New York: Guilford Publishing.
- Salazar, F. M (2022). Competencias digitales en la docencia universitaria. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 2(3), 95-101. doi: <https://doi.org/10.53595/rlo.v1.i2.026>
- Sebastián, C., Gallardo, G., y Calderón, M. (2016). Sentido identitario de la formación. Una propuesta para articular el desarrollo de la identidad y el aprendizaje en contextos educativos. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 12(3), 4-12.
- Suárez, S., Flórez, J., y Peláez, A. (2019). Las competencias digitales docentes y su importancia en ambientes virtuales de aprendizaje. *Revista Reflexiones y Saberes*, (10), 33-41. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaRyS/article/view/1069>
- UNESCO, UNICEF, the World Bank, the World Food Programme y UNHCR (2020). Framework for Reopening Schools. Recuperado de <https://www.unicef.org/documents/framework-reopening-schools>
- Vieira, P, E. (2011). Interpretaciones y transformaciones tecnológicas en los procesos de globalización. *Papel Político*, 16(2), 667-699. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S012244092011000200014&lngen&tlnges

Recibido: 30 de marzo

Aceptado: 20 de abril