

Las habilidades socio-emocionales en la enseñanza de lenguas extranjeras^{1,2}

Mariza G. Méndez López³, Universidad Veracruzana, Boca del Río, Veracruz, Mexico

Resumen

El objetivo de este estudio fue analizar la importancia asignada a las habilidades socio-emocionales en la enseñanza de lenguas extranjeras. Para la recolección de datos se aplicó el *Cuestionario de Habilidades Socio-Emocionales* que incluye 43 reactivos agrupados en cuatro dimensiones: comunicación asertiva, relaciones interpersonales, manejo de emociones y manejo de problemas y conflictos. Profesores de lenguas (inglés, francés e italiano) de una universidad pública mexicana reportaron la importancia de estas habilidades socio-emocionales en su práctica diaria. Los resultados sugieren que promover un ambiente de respeto, corregir sus errores y corregir de manera apropiada a los estudiantes son habilidades cruciales para un proceso de enseñanza efectivo. Sin embargo, el reconocimiento y manejo de tanto sus emociones, como las de sus estudiantes, no son consideradas de gran importancia por los participantes de este estudio. Estos resultados revelan que existe la necesidad de capacitar a los profesores en el manejo y regulación de emociones, así como en habilidades específicas para el manejo de problemas y conflictos con la finalidad de crear climas efectivos de aprendizaje.

Abstract

The objective of this study was to analyse the importance assigned to socio-emotional skills in teaching foreign languages. For the data collection, a socio-emotional skills questionnaire which included 43 items grouped into four dimensions was applied. The four dimensions were: assertive communication, interpersonal relationships, emotions management, and problem and conflict management. Language teachers (English, French, and Italian) from a Mexican public university reported the importance of these socio-emotional skills in their daily practice. The results suggest that promoting an environment of respect, correcting students' mistakes, and correcting them appropriately are crucial skills for an effective teaching process. However, the participants of this study did not consider the recognition and management of their emotions, as well as their students' emotions important. These results reveal that there is a need to train teachers in the management and regulation of emotions as well as in specific skills for managing problems and conflicts in order to create effective learning climates.

Introducción

Ser un profesor efectivo de lenguas implica no solamente dominar una lengua extranjera o conocer y aplicar métodos y técnicas de enseñanza, sino que diversos estudios sobre una enseñanza efectiva o motivadora han reportado que ciertas habilidades de los profesores, entre las que se encuentran el uso del humor, ser justos, establecer relaciones de confianza y respeto, entre otras, son consideradas por los estudiantes como la diferencia entre un buen y un no tan buen profesor (Ghanizadeh y Moafian, 2010; Nikoopour y Esfandiari, 2017). Es decir, las habilidades denominadas socio-emocionales (García Cabrero, 2018), son tan o más importantes que las cognitivas en el ámbito educativo. Esta aseveración está en línea con estudios sobre la inteligencia emocional (Sucaromana, 2012), motivación (Naderi, 2009) y enseñanza efectiva (Nikoopour y Esfandiari, 2017).

Todo profesor necesita habilidades socio-emocionales desarrolladas de manera efectiva para poder relacionarse con sus estudiantes, crear un ambiente de trabajo positivo y tomar decisiones al momento en que se presente un problema (Dörnyei, 2019). Aunque diferentes habilidades socio-emocionales han sido identificadas, las indispensables para un docente son la habilidad de comunicarse de manera asertiva, la habilidad de establecer y mantener relaciones positivas y de respeto con sus estudiantes, así como la habilidad para entender las emociones de otros y saber manejar las propias. De acuerdo con Sucaromana (2012):

Es importante que todo profesor de lenguas no solo se capacite en su área de conocimiento sino también sea capaz de leer los signos emocionales y el lenguaje corporal de sus estudiantes para que su experiencia de aprendizaje sea lo más positiva posible. (p. 57)

Pekrun (2014) identifica cuatro tipos de emociones que todo estudiante puede experimentar en un contexto educativo: 1) emociones de logro, 2) emociones epistémicas, 3) emociones tóxicas y 4) emociones sociales. Las emociones que se generan en un contexto educativo son importantes, puesto que éstas afectan la motivación, el esfuerzo y el interés de los estudiantes en futuras tareas académicas (Méndez López, 2012).

¹ *Socio-emotional Skills in Teaching Foreign Languages*

² This is a refereed article. Received: 18 February, 2021. Accepted: 23 April, 2021.

³ aziramm@gmail.com, marimendez@uv.mx, 000-0001-5570-0440

En otras palabras, cuando se siente una emoción positiva, esta genera pensamientos y actitudes positivas hacia una clase, asignatura o profesor.

Por otro lado, experimentar emociones negativas no siempre resulta dañino en el contexto educativo. Méndez López y Fabela Cárdenas (2014) reportaron que las emociones negativas experimentadas por un grupo de estudiantes de inglés los inspiraron a buscar estrategias para mejorar su aprendizaje después de haber reflexionado sobre el origen y posibles consecuencias de éstas. Sin embargo, para que las emociones negativas resulten en una experiencia positiva, deben ser experimentadas en un ambiente humanístico, o sea, el profesor debe no solo cultivar el intelecto de sus estudiantes, sino también satisfacer ciertas necesidades afectivas, ya que de lo contrario se puede tener como resultado un rechazo hacia las diferentes etapas de aprendizaje y consecuentemente un proceso de aprendizaje no exitoso (Scherer, 2005).

Diversas instituciones educativas incluyen en su misión la educación integral de sus estudiantes. Una educación integral supone el cultivo no solo de la cognición, sino también de habilidades para la vida. Aunque hasta hace poco no se le daba un papel preponderante a las habilidades socio-emocionales en el sistema educativo mexicano, el desarrollo de estas ha sido incluido en los planes de estudio actuales (Fiszbein et al., 2016). Es por esto que el desarrollo de ciertas habilidades está siendo impulsado desde el nivel básico hasta el medio superior.

Por otro lado, recientemente en México se han hecho públicos algunos ataques a profesores en instituciones educativas que muestran la necesidad de preparar a los profesores no solo a resolver problemas didácticos sino a enfrentar situaciones inesperadas (Tlachi, 2019). Este tipo de situaciones hace evidente que el desarrollo de habilidades socio-emocionales en los docentes debe ser también un objetivo del sistema educativo mexicano.

Considerando que los docentes son el agente fundamental para el desarrollo de habilidades socio-emocionales en sus estudiantes, es de suma importancia conocer la importancia asignada a éstas en la práctica docente; ya que el valor que un docente asigna a las habilidades socio-emocionales se refleja no solamente en la creación de un ambiente de aprendizaje efectivo; también determina las emociones que sus estudiantes experimenten en sus clases al originar aquellas que pueden obstaculizar su aprendizaje. Debido a los efectos que emociones no apropiadas pueden tener en el proceso de aprendizaje, hay que darles la importancia merecida.

Debido a lo expuesto anteriormente, este estudio tuvo como objetivo analizar la importancia asignada a cuatro dimensiones: comunicación asertiva, relaciones interpersonales, manejo de emociones y manejo de problemas y conflictos, que agrupan diversas habilidades socio-emocionales consideradas fundamentales en toda práctica docente.

Las Habilidades Socio-Emocionales

El interés por las habilidades socio-emocionales inició con el trabajo de Howard Gardner, quien identificó diferentes tipos de inteligencia entre las que se encuentran la inteligencia lingüística-verbal, la inteligencia intrapersonal y la inteligencia interpersonal (Gardner, 1983). En estudios posteriores, Goleman (1995) acuñó el término de inteligencia emocional para describir "la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones" (p. 89). Una persona emocionalmente inteligente, conoce y entiende sus estados de ánimo, regula sus emociones y se auto motiva. De igual forma, es capaz de ponerse en el lugar de otro(s) y actuar de manera apropiada para establecer relaciones de confianza. En una publicación posterior, Gardner (2006) identifica cinco tipos de mentalidad que debemos cultivar para poder funcionar en este mundo que está en constante cambio. De los cinco tipos que postula en su libro, las que debemos aprender a cultivar como docentes de lenguas son: la mentalidad respetuosa y la mentalidad ética. El mantener una actitud respetuosa ante el otro y conducirnos con ética en nuestra práctica docente será hoy y en el futuro una habilidad fundamental.

Diferentes habilidades socio-emocionales han sido identificadas por diferentes organismos. La Organización Mundial de la Salud (OMS) identifica diez habilidades necesarias para la vida entre las que se encuentran la empatía, la comunicación asertiva, las relaciones interpersonales y el manejo de emociones y sentimientos. Mientras que, el National Research Council (NRC) y la National Academy of Sciences (NAS) de los Estados Unidos clasifican las habilidades del siglo XXI en tres grupos: habilidades cognitivas, habilidades interpersonales y habilidades intrapersonales. Entre éstas, se incluyen la habilidad de comunicación, las habilidades sociales y la solución de problemas.

Estudios en el área de educación han reportado que contar con habilidades socio-emocionales es una competencia fundamental para el logro de una enseñanza efectiva debido a que estas permiten relaciones sanas, entre maestros y estudiantes, conducentes al logro de objetivos educativos (Pereira Pérez, 2010; Roorda et al., 2011).

Las habilidades emocionales que se analizan en este artículo se encuentran incluidas en cuatro dimensiones: comunicación asertiva, relaciones interpersonales, manejo de emociones y manejo de problemas y conflictos.

La comunicación asertiva se define como la habilidad para:

Poder comunicarse con personas de todos los niveles dentro del ambiente educativo (compañeros y compañeras de clase, personal asesor, docente y tutor), en una forma abierta, directa y franca. (Ugalde Villalobos y Canales García, 2016, p. 49)

En la práctica docente, se ha observado que las conductas no asertivas se relacionan con climas de aulas menos favorables (Triana y Velásquez, 2014). Comunicarse efectivamente con los estudiantes es una habilidad que debe ser desarrollada por todo profesor de lenguas para promover la empatía en éstos, ya que generalmente el inicio de todo proceso de aprendizaje de una lengua extranjera es difícil. Es por esto que el escuchar activamente, usar lenguaje corporal apropiado, hablar claramente y repetir palabras ayuda a promover la identificación y comprensión de una lengua extranjera. Según un estudio de lenguaje no-verbal realizado por Negi (2009), estudiantes nepaleses de lengua reportaron sentirse motivados por profesores que sonreían, los hacían reír y ejemplificaban los temas en clase; mientras que aquellos profesores que los miraban fríamente y se dirigían a ellos apuntando con sus dedos les generaban aversión.

La comunicación en clases fortalece el proceso de enseñanza-aprendizaje a través del aceptar errores, saber corregir a los estudiantes, la expresión adecuada de una inconformidad en una situación específica, y la retroalimentación respetuosa, entre otras, por esto su importancia. Sin embargo, para poder involucrar a los estudiantes en las actividades diseñadas para su aprendizaje, es necesario primero haber creado un ambiente de aprendizaje positivo (Brekelmans et al., 2000).

La creación de un ambiente positivo se genera a través del establecimiento de relaciones interpersonales, por lo tanto, la socialización que se genera en el aula con los estudiantes es un factor determinante para experiencias de aprendizaje exitosas. Esta habilidad comprende la capacidad para comunicarse efectivamente, escuchar al otro y solucionar conflictos que se originen en el aula (Gutiérrez-Torres y Buitrago-Velandia, 2019). En el ámbito educativo, los profesores efectivos generalmente son descritos como aquellos que desarrollan relaciones emocionalmente cercanas, seguras y de confianza, que proporcionan ayuda instrumental, y que fomentan un *ethos* más general de comunidad y comprensión (Wentzel, 2009).

Diversos estudios han demostrado que una relación positiva entre el estudiante y el maestro es importante para el compromiso y el logro de objetivos académicos (Brekelmans et al., 2000; Roorda et al., 2011). Este resultado coincide con resultados de un estudio realizado por Den Brok et al. (2004) en el que encontraron que el nivel de cooperación que los estudiantes perciben de sus maestros tiene una estrecha relación con su motivación y esfuerzo. Este hallazgo está en consonancia con resultados reportados en estudios sobre emociones en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Estudiantes de lenguas, en diferentes contextos, han reportado una gran variedad de emociones originadas por su interacción con la lengua estudiada, con sus compañeros y con sus profesores (Quinlan, 2016). In China, Lei (2007) encontró que los estudiantes reportaron nueve aspectos del profesor que les afectaban emocionalmente: personalidad, vocación, conocimiento, materiales de aprendizaje, manejo de clase, enfoque de evaluación, expresión afectiva, enfoque de enseñanza y ambiente de aprendizaje. Mientras que estudiantes mexicanos en un estudio realizado por Méndez López et al. (2015), reportaron que los aspectos que originaron emociones negativas a causa de la interacción con sus profesores fueron: el lenguaje corporal, el enfoque de retroalimentación, la cohesión grupal y el ambiente de aprendizaje.

La literatura existente indica que las emociones pueden ocasionar que el estudiante continúe tratando de solucionar un ejercicio específico o que desista en su intento de resolver el mismo, debido a una emoción negativa originada durante esta actividad (Bown y White, 2010; Brekelmans et al., 2000; Dewaele y Mercer, 2018; Imai, 2010; Roorda et al., 2011; Scherer, 2005).

Este efecto significativo quedó expuesto en la experiencia de tres estudiantes autónomos que reportaron cómo los gestos de su asesor en un centro de autoacceso les provocó emociones tan fuertes que decidieron

darse de baja de un curso de lengua extranjera (Bown y White, 2010). Los resultados expuestos anteriormente hacen evidente que el manejo de las emociones es un aspecto medular para una enseñanza efectiva.

Las emociones son experimentadas por todos los agentes inmersos en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Cowie, 2011). Hasta hace unas décadas, las emociones no se estudiaban como aspectos relevantes en el ámbito educativo. Sin embargo, la importancia de éstas en la enseñanza y aprendizaje de lenguas ha sido enfatizada en diversos estudios de las últimas décadas (Golombek y Doran, 2014; Sutton y Wheatley, 2003). Las emociones positivas que se generan en todo contexto educativo han sido reportadas favorecedoras para el aprendizaje. Al experimentar emociones positivas, los maestros son más propensos a generar nuevas ideas o estrategias para ayudarse a enfrentar o resolver problemas (Sutton y Wheatley, 2003). En otras palabras, las emociones positivas ayudan a generar ambientes de trabajo enriquecidos por las ideas innovadoras de estos profesores. Consecuentemente, los estudiantes estarán más involucrados en las actividades y/o tareas diseñadas para su aprendizaje.

Las emociones negativas reportadas más frecuentemente por los docentes son la ira, la ansiedad y el enojo (Chang, 2013; Gutiérrez-Torres y Buitrago-Velandia, 2019). Estas emociones negativas se originan debido a la pobre participación, pasividad, ruido y falta de interés o atención por parte de los estudiantes a las actividades diseñadas por sus profesores (Nguyen, 2018). Aunque las emociones negativas originan atención a ciertos aspectos de la práctica docente, también traen como consecuencia frustración, ansiedad y estrés en el ámbito laboral. Si estos efectos permanecen durante un largo periodo debido a ambientes de trabajo no apropiados, cualquier profesor puede desarrollar el síndrome del desgaste profesional (Mérida-López y Extremera, 2017). Los efectos de este síndrome en la salud física y emocional de un profesor pueden generar resultados fatales tales como adicciones, depresión, y agresividad al tratar de suprimir o ignorar emociones negativas.

Los maestros generan emociones positivas que pueden motivar a sus estudiantes cuando son: atentos, bromistas, genuinos, inteligentes, enérgicos y justos en su trato (Garret y Young, 2009; Lei, 2007; Tse, 2000; Yan y Horwitz, 2008). Mientras que los profesores, que hacen comparaciones entre sus estudiantes, que emiten una crítica, que utilizan lenguaje humillante o negativo y que tratan a los estudiantes de manera injusta, causan sentimientos negativos que menoscaban su aprendizaje y también su autoestima (Williams y Burden, 1999).

El poner atención a las emociones generadas en nuestra labor como docentes de lenguas puede ayudar a nuestros estudiantes a superar problemas de desmotivación creados por el miedo o por el enojo. Asimismo, el evocar emociones positivas que incrementen la autoestima y promuevan la empatía entre estudiantes, puede contribuir a revitalizar la motivación y, de esta forma, facilitar el aprendizaje de una lengua extranjera. De igual forma, manejar los sentimientos que se originan en todo proceso de enseñanza y aprendizaje es importante; así como dar una solución adecuada a cualquier conflicto que se genere con estudiantes o entre estudiantes.

En un contexto educativo, profesores y autoridades deben implementar estrategias para prevenir enfrentamientos y problemas que obstaculicen el trabajo colaborativo. La implementación de reglas de convivencia y respeto ayudará a la creación de un ambiente laboral apropiado para la enseñanza y el aprendizaje.

Marchesi (2008) revela que:

Una convivencia satisfactoria es beneficiosa para el funcionamiento de los centros y para que se alcancen mejor sus objetivos educativos, pero lo es especialmente para aquellos alumnos con mayor indefensión y vulnerabilidad social. (p. 86)

Un ambiente conflictivo es fuente de estrés y emociones negativas. Debido a lo anterior, es necesario que los profesores aprendan a resolver conflictos de manera asertiva y que fomenten un ambiente o relación positiva con y entre los estudiantes. Las habilidades que deben desarrollarse son: mantener la calma en situaciones complejas en el aula, hablar de forma ecuánime con estudiantes indisciplinados, conciliar cuando se presente una situación entre alumnos y promover un ambiente de respeto.

Metodología

En este artículo se presentan los resultados de un estudio cuantitativo exploratorio de corte correlacional. Tomando en cuenta los resultados de un estudio anterior en el que estudiantes mexicanos de inglés

reportaron que experimentaban más emociones negativas en las áreas de relaciones interpersonales y ambiente de aprendizaje (Méndez López (2015), se decidió enfocar este estudio en las habilidades de *comunicación asertiva*, *relaciones interpersonales* y *manejo de emociones*. Además, se incluyó la habilidad de *manejo de problemas y conflictos*, ya que ataques dirigidos a profesores en diferentes estados del país muestran que es necesaria esta habilidad para la solución de problemas que van más allá de lo académico.

Las preguntas de investigación que guiaron este estudio son:

1. *¿Qué tan importantes son las habilidades socio-emocionales para los profesores de lenguas?*
2. *¿El nivel de estudios de un profesor de lenguas influye en el desarrollo de habilidades socio-emocionales?*
3. *¿La experiencia docente favorece el desarrollo de habilidades socio-emocionales?*

Para poder reportar las percepciones de los profesores de lenguas participantes del estudio, se les pidió contestar un autoinforme en el que identificaron qué tan importantes son las habilidades emocionales en su práctica docente. Aunque el uso de autoinformes puede tener ciertas desventajas, los participantes nos pueden dar datos personales verdaderos, precisos y basados en sus representaciones sobre dichos temas (Duckworth y Yeager, 2015).

Participantes

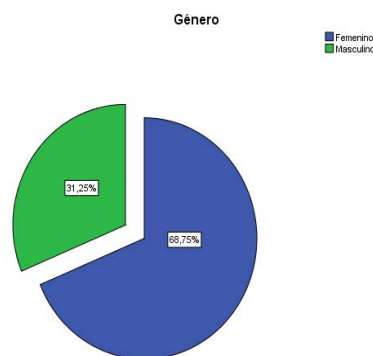


Figura 1.: Participantes del estudio

Los participantes en este estudio fueron 32 (22 mujeres y 10 hombres) profesores de lenguas (inglés, francés e italiano) que imparten clases de lenguas a una población aproximada de 3,000 estudiantes de diversas licenciaturas. De esta muestra por conveniencia (Cohen et al., 2003), 56.3% son profesores por asignatura y el 43.8% son profesores de tiempo completo. De estos 32 profesores, siete cuentan con grado de licenciatura, 20 con grado de maestría y cinco con grado de doctorado. Con respecto a sus años de experiencia docente, reportaron que esta se encuentra entre los 25 y los dos años con un promedio de experiencia de 15.69 años.

Instrumento

El cuestionario de Habilidades Socio-Emocionales fue desarrollado a partir de los resultados de un estudio cuantitativo en el que estudiantes de licenciaturas en lengua inglesa del país reportaron que las interacciones con sus profesores era el aspecto que originaba más emociones negativas (Méndez López, 2015). Tomando como insumo esta información y analizando las habilidades para la vida identificadas por la Organización Mundial de la Salud, se identificaron como habilidades docentes fundamentales las siguientes: comunicación asertiva, relaciones interpersonales, manejo de emociones y manejo de problemas y conflictos. Posteriormente se elaboraron reactivos para estos cuatro conceptos a partir de los resultados de la investigación previa y de la revisión de diversos estudios (Calderón Rodríguez et al., 2012; Claessens et al., 2016; Spilt et al., 2011; Wentzel, 2009). Los reactivos fueron integrados, modificados o eliminados después de una revisión exhaustiva por parte de un grupo de investigadores. Una vez concluida la primera versión del instrumento, fue revisado por tres expertos en el área de la enseñanza de lenguas extranjeras y posteriormente piloteado con nueve profesores de otras instituciones de educación superior. Con las evidencias del pilotaje se solventaron algunas observaciones tales como cambios de redacción para evitar la no comprensión de reactivos, uso de sinónimos para términos confusos y conjunción de reactivos similares. El *Cuestionario de Habilidades Socio-Emocionales* fue diseñado para evaluar el valor asignado por profesores de lenguas a estas en su práctica docente (véase Anexo).

El instrumento mide el valor de cuatro dimensiones a través de 43 reactivos, calificado mediante una escala de tipo Likert de 4 puntos (1= Nada importante, 2=Parcialmente importante, 3=Importante, 4=Muy importante). La dimensión de comunicación asertiva (14 reactivos) mide las estrategias utilizadas para sostener intercambios comunicativos claros, directos y con respeto en el aula. La dimensión de relaciones interpersonales (10 reactivos) mide las estrategias utilizadas para mantener relaciones sociales cordiales en la práctica docente. La dimensión de manejo de emociones (9 reactivos) mide la atención a las emociones de sus estudiantes y el manejo de las propias durante su práctica docente. La dimensión de manejo de problemas y conflictos (10 reactivos) mide las estrategias usadas para la solución de problemas o conflictos que se puedan presentar en el aula.

Análisis de datos

Los datos recolectados mediante los autoinformes fueron analizados con la paquetería IBM SPSS Statistics 23. La información personal de los participantes, así como las diferentes habilidades socioemocionales incluidas en el autoinforme, fueron codificadas para su posterior análisis.

Para efectos del análisis se utilizaron estadísticas descriptivas e inferenciales. Para determinar la importancia que los profesores de lenguas asignan a sus habilidades docentes se utilizó la estadística descriptiva (*mean frequency rating*). Para identificar si existe una relación entre las variables personales del profesor (experiencia docente, género y grado académico) y la importancia asignada a sus habilidades sociales en la práctica docente se utilizó la correlación de Pearson.

Resultados

En esta sección se presentan, de manera concisa, las respuestas a las preguntas de investigación.

Las habilidades socio-emocionales consideradas más importantes

Para conocer la importancia asignada por los profesores participantes a las 44 habilidades socio-emocionales incluidas en este estudio, primero se generaron los promedios de cada una de ellas y, después, se corrieron los estadísticos descriptivos en forma descendente. Con base en las estadísticas medias obtenidas, las diez primeras fueron seleccionadas. Las medias de estas diez habilidades oscilan entre 3,90 y 3,84, haciendo que este grupo de las diez primeras se encuentren muy cercanas en la clasificación.

Reactivo	Media	Desviación estándar
Promueve un ambiente de respeto a través de su ejemplo MPC	3,906	,2961
Corrige a sus estudiantes sin hacerlos sentir avergonzados RI	3,906	,2961
Escucha con respeto y atención la opinión de todos sus estudiantes CA	3,906	,2961
Sabe corregir a los estudiantes sin menospreciarlos cuando cometen errores CA	3,906	,2961
Estar dispuestos a reconocer y corregir sus errores CA	3,906	,2961
Promover la participación de todos sus estudiantes en lugar de enfocarse en unos cuantos RI	3,906	,2961
Proporcionar retroalimentación de manera respetuosa CA	3,906	,2961
Aceptar cuando comete equivocaciones CA	3,875	,3360
Tratar a todos los estudiantes de la misma forma, sin hacer distinciones RI	3,875	,3360
Solucionar favorablemente desacuerdos que se dan entre estudiante(s)-profesor CA	3,844	,3689

Tabla 1: Habilidades Socio-Emocionales más importantes

Nota: Información obtenida del análisis del Cuestionario de Habilidades Socio-Emocionales.

En la Tabla 1 se puede notar que siete habilidades tienen la misma media. Dentro de este grupo, encontramos a cuatro habilidades de la dimensión de *Comunicación asertiva*: *Escucha con respeto y atención la opinión de todos sus estudiantes*, *Sabe corregir a los estudiantes sin menospreciarlos cuando cometen errores*, *Está dispuesto a reconocer y corregir sus errores*, y *Proporciona retroalimentación de manera respetuosa*; dos habilidades de la dimensión de *Relaciones Interpersonales*: *Corrige a sus estudiantes sin hacerlos sentir avergonzados* y *Promueve la participación de todos sus estudiantes en lugar de enfocarse en unos cuantos*; y una habilidad de la dimensión de *Manejo de problemas y conflictos*: *Promueve un*

ambiente de respeto a través de su ejemplo. Estos resultados enfatizan la importancia asignada a las habilidades sociales de comunicación asertiva y relaciones interpersonales por los profesores participantes.

Los resultados de este estudio coinciden con lo reportado en estudios sobre motivación o enseñanza efectiva (Roorda et al., 2011; Triana y Velásquez, 2014), en los que la creación de un ambiente de aprendizaje seguro y de confianza promueve la participación e interés de los estudiantes.

Las habilidades socio-emocionales consideradas menos importantes

Para conocer la importancia asignada por los profesores participantes a las 44 habilidades socio-emocionales incluidas en este estudio, primero se generaron los promedios de cada una de ellas y, después, se corrieron los estadísticos descriptivos en forma ascendente.

Reactivo	Media	Desviación estándar
Levanta la voz a quien merezca un llamado de atención inmediato MPC	2,469	1,0155
Reprende a quien promueva conflictos en clases MPC	2,656	,9019
Adapta su clase tomando en cuenta los sentimientos de sus estudiantes ME	3,000	,8032
Concilia cuando surge un problema o conflicto entre sus alumnos MPC	3,188	,7378
Atiende las dudas de sus estudiantes de manera individual fuera de la hora de clases, si se le solicita RI	3,219	,7925
Usa el humor para hacer sus clases amenas RI	3,313	,6927
Premia o elogia a los estudiantes cuando estos lo merecen CA	3,375	,8707
Acepta las sugerencias e ideas de sus estudiantes para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje RI	3,406	,7121
Manifiesta empatía a los sentimientos de los estudiantes ME	3,437	,6690
Evita basar sus llamadas de atención en comentarios emitidos por los estudiantes MPC	3,437	,6690

Tabla 2: Habilidades Socio-Emocionales menos importantes

Nota: Información obtenida del análisis del Cuestionario de Habilidades Socio-Emocionales.

En la Tabla 2 se puede notar que la habilidad *Levanta la voz a quien merezca un llamado de atención inmediato* (MPC) fue reportada con la media más baja. Esta habilidad es seguida por *Reprende a quien promueva conflictos en clases* (MPC). En tercer lugar, de media más baja se reportó a la habilidad *Adapta su clase tomando en cuenta los sentimientos de sus estudiantes* (ME). En cuarto lugar, se reportó con la media más baja a la habilidad *Concilia cuando surge un problema o conflicto entre sus alumnos* (MPC). En la quinta posición se reportó a la habilidad *Atiende las dudas de sus estudiantes de manera individual fuera de la hora de clases, si se le solicita* (RI). Posteriormente, encontramos a las habilidades de *Usa el humor para hacer sus clases amenas* (RI), *Premia o elogia a los estudiantes cuando estos lo merecen* (CA), *Acepta las sugerencias e ideas de sus estudiantes para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje* (RI) y *Manifiesta empatía a los sentimientos de los estudiantes* (ME). Es importante hacer notar que estas habilidades enfatizan estrategias afectivas que han sido reportadas por estudiantes en otros estudios como aquello que hace la diferencia entre un buen profesor y uno que no lo es (Lei, 2007; Méndez López et al., 2015; Negi, 2009). El humor, el elogio y escuchar a los estudiantes sobre el tipo de actividades o estrategias que favorecen su aprendizaje son, sin duda, habilidades que todo profesor debería usar para potenciar su práctica docente.

Por otro lado, es interesante conocer que dos habilidades de la dimensión de *Manejo de problemas y conflictos* fueron reportadas con la media más baja. Esto se puede deber a que los profesores encuestados trabajan con jóvenes universitarios y no se presentan tan frecuentemente situaciones de indisciplina o problemas. Debido al nivel y también al contexto (universidad estatal de provincia) en que los profesores participantes imparten clases, pueden considerarse ciertas habilidades de la dimensión de MPC como no relevantes para su práctica docente.

El orden de importancia de las habilidades socio-emocionales

Para obtener las medias de las 44 habilidades socio-emocionales en dimensiones, primero se generaron los promedios de cada una de ellas y, después, se corrieron los estadísticos descriptivos en forma descendente.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Comunicación asertiva (CA)	32	3,14	4,00	3,7165	,28599
Relaciones interpersonales (RI)	32	3,00	4,00	3,6094	,34206
Manejo de emociones (ME)	32	2,00	4,00	3,5694	,48862
Manejo de problemas y conflictos (MPC)	32	2,80	4,00	3,4219	,32402

Tabla 3: Habilidades Socio-Emocionales por dimensión

Nota: Información obtenida del análisis del Cuestionario de Habilidades Socio-Emocionales.

En la Tabla 3, se puede notar que la dimensión de comunicación asertiva resultó la dimensión considerada más importante en la práctica de profesores de lenguas, mientras que la dimensión de manejo de problemas y conflictos fue reportada como la de menor importancia. Como profesores de lenguas, nuestra meta es guiar y ayudar a los estudiantes a desarrollar estrategias comunicativas en otro idioma. Es posible que debido a esto la comunicación asertiva sea considerada por los participantes de este estudio como la dimensión más importante en la práctica docente. Por otro lado, el manejo de problemas y conflictos es considerado la dimensión menos importante. Como lo mencioné anteriormente, esto puede deberse al nivel de los estudiantes con los que los participantes trabajan así como al contexto. Sin embargo, para profesores de lenguas que trabajan en el nivel de secundaria y preparatoria en escuelas públicas la importancia podría diferir. Sería importante conocer otras realidades para poder conocer si la importancia asignada a la dimensión de CA se mantiene o cambia.

Importancia de habilidades socio-emocionales por género, grado académico y experiencia docente

Para investigar las diferencias de género, se realizó la prueba *T de Student* para muestras independientes. En las cuatro dimensiones, las profesoras reportaron asignar mayor importancia a las habilidades socio-emocionales que los profesores.

Dimensión	Género	N	Media	Desviación estándar	T-test
Comunicación asertiva	Femenino	22	3,8279	,22978	t = 3.97 p < .001
	Masculino	10	3,4714	,24789	
Relaciones Interpersonales	Femenino	22	3,6636	,32884	N.S.
	Masculino	10	3,4900	,35730	
Manejo de Emociones	Femenino	22	3,6515	,45270	N.S.
	Masculino	10	3,3889	,53990	
Manejo de problemas y conflictos	Femenino	22	3,5045	,33591	t = 2.28 p = .030
	Masculino	10	3,2400	,21187	

Tabla 4: Habilidades Socio-Emocionales por género

Nota: Información obtenida del análisis del Cuestionario de Habilidades Socio-Emocionales.

Se encontraron diferencias significativas de género en dos de las cuatro dimensiones de habilidades socio-emocionales. Las profesoras parecen dar más importancia a las habilidades socio-emocionales que los profesores. Sin embargo, solo se encontraron diferencias significativas en las dimensiones de comunicación asertiva y manejo de problemas y conflictos: *Comunicación asertiva* (t = 3.97, gl = 30, p < .001) y *Manejo de problemas y conflictos* (t = 2.28, gl = 30, p = .030).

El grado de estudios parece no influir en la importancia asignada a las diferentes habilidades socio-emocionales ya que no se encontraron diferencias significativas. No obstante, sí se encontraron relaciones significativas entre las habilidades socio-emocionales reportadas y la experiencia docente de los profesores encuestados. Los participantes con más años de experiencia docente asignaron mayor importancia a las habilidades socio-emocionales en la práctica docente. Los profesores con menos experiencia docente pueden estar más enfocados a la aplicación de estrategias o técnicas aprendidas durante sus años de estudio y esto

puede desviar su atención de las habilidades socio-emocionales que han sido reportadas en numerosos estudios, como más importantes que un conocimiento o dominio del tema que se enseña (Ghanizadeh y Moafian; 2010, Nikoopour y Esfandiari, 2017).

En general, los programas que preparan futuros profesores de lenguas no incluyen en sus cursos contenidos relacionados con habilidades socio-emocionales. En un estudio reciente realizado en una universidad mexicana, quedó de manifiesto la necesidad de atender las carencias socio-emocionales de futuros profesores para ayudarles a construir su identidad, contribuir a su crecimiento profesional y de esta forma elevar la calidad educativa en nuestro país (Méndez López, 2020).

Conclusiones

El objetivo de este estudio fue conocer la importancia asignada a las habilidades socio-emocionales por profesores de lenguas de una universidad pública mexicana. Con base en los resultados encontrados, podemos concluir que los docentes de lenguas sí consideran importantes las cuatro dimensiones analizadas en este estudio. Sin embargo, la dimensión que resultó ser considerada la más importante es la de *Comunicación asertiva*. Estos resultados sugieren que los docentes se preocupan por generar y mantener una comunicación directa y apropiada con sus estudiantes, para asegurar el buen desarrollo de sus clases. Además, considerando que el tema de estudio es una lengua extranjera, todo profesor debe desarrollar habilidades de comunicación para poder corregir de manera efectiva, dar retroalimentación de manera apropiada y escuchar asertivamente cualquier inquietud o duda de sus estudiantes (Dörnyei, 2019; Roorda et al., 2011; Triana Quijano y Velásquez Niño, 2014)

Respecto a las habilidades consideradas más importantes, éstas se encuentran incluidas en las dimensiones de *Manejo de problemas y conflictos*, *Comunicación asertiva* y *Relaciones interpersonales*. No obstante, es importante señalar que la única habilidad de la dimensión de MPC incluida en las diez consideradas más importantes es: *Promueve un ambiente de respeto a través de su ejemplo*, que podría ser considerada como una habilidad de comunicación en la que se toman en cuenta los sentimientos de los demás. De igual forma, esta habilidad puede ser utilizada para el mantenimiento de relaciones cordiales en clases. Sería importante hacer un análisis factorial para definir en qué dimensión debe ser incluida esta habilidad en estudios posteriores.

Con relación a las habilidades consideradas menos importantes por el grupo de docentes participantes, encontramos a las incluidas en las dimensiones de MPC y ME. Estos resultados reportan que los docentes participantes no consideran importante el manejo y regulación de sus emociones y las de sus estudiantes. De igual modo, habilidades de la dimensión de manejo de problemas y conflictos se reportan con las medias más bajas. Esto se puede deber a que, debido al nivel y contexto en que los participantes laboran, estas habilidades no sean tan necesarias como en otros niveles y contextos.

En cuanto a los resultados encontrados sobre la baja importancia asignada al manejo de emociones, es preocupante ya que el desarrollo de habilidades socio-emocionales es un objetivo determinante en los planes de estudio actuales en México (Fiszbein et al., 2016). Los planes de estudio incluyen el desarrollo de habilidades socio-emocionales desde el nivel básico hasta el medio superior, ya que concede importancia a que todo docente perciba o reconozca las emociones de sus estudiantes, que genere emociones positivas conducentes al logro de objetivos académicos específicos, así como a la regulación de estas para evitar obstaculicen el proceso de enseñanza y aprendizaje. Las emociones son parte inherente en un proceso educativo, por lo que se debe capacitar al docente en el reconocimiento de las mismas, para que puedan manejarlas en su beneficio y así fomentar la atención, interés y motivación de sus estudiantes (Scherer, 2005).

En todo ambiente de aprendizaje de lenguas se originan emociones positivas y negativas, por ello la importancia de su adecuado manejo, para crear un ambiente de aprendizaje positivo, en el que los estudiantes se sientan seguros y con la disposición de participar (Dörnyei, 2019). Establecer relaciones interpersonales cordiales a través de una comunicación asertiva debe ser una competencia que todo docente de lenguas debe desarrollar para establecer y mantener un clima positivo de aprendizaje y, de esta forma, guiar a sus estudiantes en un proceso de aprendizaje efectivo.

Referencias

Bown, J., y White, C. (2010). Affect in a self-regulatory framework for language learning [Afecto en un marco de autorregulación para el aprendizaje de idiomas]. *System*, 38(3), 432-443. <https://doi.org/10.1016/j.system.2010.03.016>

- Brekelmans, M., Slegers, P., y Fraser, B. (2000). Teaching for active learning [Enseñando para un aprendizaje activo]. In R. J. Simons, J. van der Linden, y T. Duffy (Eds.), *New learning* (pp. 227–242). Kluwer Academic Publishers.
- Calderón Rodríguez, M., González Mora, G., Salazar Segnini, P., y Washburn Madrigal, S. (2012). *Aprendiendo sobre las emociones: Manual de Educación Emocional*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana.
- Chang, M.-L. (2013). Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehaviour: Appraisal, regulation and coping [Hacia un modelo teórico para comprender las emociones y el desgaste docente en el contexto de la mala conducta de los estudiantes: valoración, regulación y superación]. *Motivation and Emotion*, 37(4), 799–817. <https://doi.org/10.1007/s11031-012-9335-0>
- Claessens, L. C. A., van Tartwijk, J., van der Want, A. C., Pennings, H. J. M., Verloop, N., den Brok, P. J., y Wubbels, T. (2017). Positive teacher–student relationships go beyond the classroom, problematic ones stay inside [Las relaciones positivas entre profesor y estudiante van más allá del salón de clases, las problemáticas se quedan en el salón de clases]. Positive teacher–student relationships go beyond the classroom, problematic ones stay inside. *The Journal of Educational Research*, 110(5), 478–493. <https://doi.org/10.1080/00220671.2015.1129595>
- Cohen, L., Manion, L., y Morrison K. (2003). *Research Methods in Education* [Métodos de investigación en educación]. Routledge.
- Cowie, N. (2011). Emotions that experienced English as a foreign language (EFL) teachers feel about their students, their colleagues and their work [Emociones que profesores de inglés con experiencia sienten acerca de sus estudiantes, sus colegas y su trabajo]. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 235–242. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.006>
- Den Brok, P., Brekelmans, M., y Wubbels, T. (2004). Interpersonal teacher behaviour and student outcomes [Comportamiento interpersonal del profesor y logros de sus estudiantes] *School Effectiveness and School Improvement*, 15(3), 407–442. <https://doi.org/10.1080/09243450512331383262>
- Dewaele, J.-M., y Mercer, S. (2018). Variation in ESL/EFL teachers' attitudes towards their students [Variación en las actitudes de los profesores de ESL / EFL hacia sus estudiantes]. In S. Mercer y A. Kostoulas (Eds.), *Language teacher psychology* (pp. 178–195). Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. (2019). Towards a better understanding of the L2 learning experience, the Cinderella of the L2 Motivational Self System [Hacia una mejor comprensión de la experiencia de aprendizaje de L2, la Cenicienta del Sistema Auto-motivacional en L2] *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 9(1), 19–30. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2019.9.1.2>
- Duckworth, A. L., y Yeager, D. S. (2015). Measurement matters: Assessing personal qualities other than cognitive ability for educational purposes [La medición importa: Evaluando las cualidades personales distintas de la capacidad cognitiva con fines educativos]. *Educational Researcher*, 44(4), 237–251. <https://doi.org/10.3102%2F0013189X15584327>
- Fiszbein, A., Cosentino, C., y Cumsille, B. (2016). El desafío del desarrollo de habilidades en América Latina: Un diagnóstico de los problemas y soluciones de política pública. *Diálogo Interamericano y Mathematica Policy Research*. <http://scioteca.caf.com/handle/123456789/1031>
- García Cabrero, B. (2018). Las habilidades socioemocionales, no cognitivas o “blandas”: aproximaciones a su evaluación. *Revista Digital universitaria* 19(6). <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2018.v19n6.a5>
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences* [Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples]. Basic Books
- Gardner, H.. (2006). *Five minds for the future* [Las cinco mentes del futuro] Harvard Business School Press.
- Garret, P., y Young, R. F. (2009). Theorizing affect in foreign language learning: an analysis of one learner's responses to a communicative Portuguese course [Teorizando el afecto en el aprendizaje de lenguas extranjeras: Un análisis de las respuestas de un alumno a un curso comunicativo de portugués]. *The Modern Language Journal*, 93(2), 209–226. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00857.x>
- Ghanizadeh, A., y Moafian, F. (2010). The role of EFL teachers' emotional intelligence in their success [El papel de la inteligencia emocional en el éxito de los profesores de inglés como lengua extranjera.]. *ELT Journal*, 64(4), 424–435. <https://doi.org/10.1093/elt/ccp084>
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence* [Inteligencia emocional]. Bantam Books.
- Golombek, P. R., y Doran, M. (2014). Unifying cognition, emotion, and activity in language teacher professional development [Unificando la cognición, la emoción y la actividad en el desarrollo profesional del profesor de lenguas]. *Teaching and Teacher Education*, 39, 102–111. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.01.002>
- Gutiérrez-Torres, A., y Buitrago-Velandia, S. (2019). Las habilidades socioemocionales de los docentes, herramientas de paz en la escuela. *Praxis y Saber*, 10(24), 167–192. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9819>
- Imai, Y. (2010). Emotions in SLA: New insights from collaborative learning for an EFL classroom [Emociones en la adquisición de una segunda lengua: Nuevos conocimientos del aprendizaje colaborativo en un aula de inglés como lengua extranjera]. *The Modern Language Journal*, 94(2), 278–292. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2010.01021.x>
- Lei, Q. (2007). EFL teachers' factors and students affect [Factores de los maestros de EFL y el afecto de los alumnos]. *US-China Education Review*, 4, 60–67.
- Méndez López, M. G. (2012). *The emotional experience of learning English as a foreign language: Mexican ELT students' voices on motivation* [La experiencia emocional de aprender inglés como lengua extranjera: Voces de estudiantes mexicanos sobre motivación]. Manda Editores
- Méndez López, M. G. (2015). *Emotions reported by English language teaching major students in Mexico* [Emociones reportadas por estudiantes de lengua inglesa en México]. Universidad de Quintana Roo.
- Méndez López, M. G. (2020). Emotions attributions of ELT pre-service teachers and their effects on teaching practice [Atribuciones emocionales de profesores de inglés en formación y sus efectos en la práctica docente]. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 22(1), 15–28. <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v22n1.78613>
- Méndez López, M. G., y Fabela Cárdenas, M. A. (2014). Emotions and their effects in a language learning Mexican context [Emociones y sus efectos en un contexto mexicano de aprendizaje de lengua extranjera]. *System*, 42, 298–307. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.12.006>
- Méndez López, M. G., Marín Marín, A. & Hernández Romero, M. I. (2015). Emotional experiences revealed by foreign language students at the UQROO [Experiencias emocionales reveladas por estudiantes de lengua extranjera en la Universidad de Quintana Roo]. In M. G. Méndez (Ed.). *Emotions reported by English language teaching major students in Mexico* (147–169). Universidad de Quintana Roo.

- Marchesi, A. (2008). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Alianza.
- Mérida-López, S., y Extremera, N. (2017). Emotional intelligence and teacher burnout: A systematic review [Inteligencia emocional y desgaste profesional: Una revisión sistemática]. *International Journal of Educational Research*, 85(1), 121-130. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2017.07.006>
- Naderi, N. (2009). *The relationship between emotional intelligence, job satisfaction, and organizational commitment in Iranian EFL teachers* [La relación entre la inteligencia emocional, satisfacción laboral y compromiso institucional en profesores iraníes de inglés] [Unpublished master's thesis]. Bahounar University.
- Negi, J. S. (2009). The role of teachers' non-verbal communication in ELT classroom [El papel de la comunicación no verbal de los maestros en el aula de inglés como lengua extranjera]. *Journal of NELTA*, 14(1&2), 101-110. <https://doi.org/10.3126/nelta.v14i1.3096>
- Nguyen, M. H. (2018). ESL teachers' emotional experiences, responses and challenges in professional relationships with the school community: Implications for teacher education [Experiencias emocionales de profesores de inglés como segunda lengua, respuestas y desafíos en las relaciones profesionales con la comunidad escolar: Implicaciones para la formación de maestros]. In J. D. Martínez Agudo (Ed.), *Emotions in second language teaching* (pp. 243-257). Springer.
- Nikooipour, J., y Esfandiari, N. (2017). The relationship between emotional, social, cultural, spiritual intelligence and EFL teachers' teaching effectiveness [La relación entre la inteligencia emocional, social, cultural y espiritual y la enseñanza eficaz en profesores de lenguas]. *Journal of Language Teaching and Research* 8(1), 138-148. <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0801.17>
- Pekrun, R. (2014). *Emotions and learning* [Emociones y aprendizaje]. (Educational Practices Series, Vol. 24). International Bureau of Education y UNESCO. https://www.iaoed.org/downloads/edu-practices_24_eng.pdf
- Pereira Pérez, Z. (2010). Las dinámicas interactivas en el ámbito universitario: El clima de aula. *Revista Electrónica Educare*, XIV, 7-20. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194115343002>
- Qin, L. (2007). EFL teachers' factors and students affect [Factores de profesores de lengua extranjera y el afecto de los estudiantes]. *US-China Education Review*, 4(3), 60-67. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED497391.pdf>
- Quinlan, K. M. (2016). How emotion matters in four key relationships in teaching and learning in higher education [Cómo importa la emoción en cuatro relaciones clave en la enseñanza y aprendizaje en la educación superior]. *College Teaching* 64(3), 101-111. <https://doi.org/10.1080/87567555.2015.1088818>
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., y Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach [La influencia de las relaciones afectivas entre el profesor y el estudiante en el compromiso y logro de estos: Un enfoque meta analítico]. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529. <https://doi.org/10.1111/bjep.12070>
- Scherer, K. R. (2005). What are emotions? And how can they be measured? [¿Qué son las emociones? ¿Y cómo pueden ser medidas?]. *Social Science Information*, 44(4), 695-729. <https://doi.org/10.1177%2F0539018405058216>
- Spilt, J. L., Koomen, H. M., y Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher-student relationships [Bienestar docente: La importancia de la relación profesor-estudiante]. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457-477. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>
- Sucaromana, U. (2012). Contribution to language teaching and learning: A review of emotional intelligence [Contribución a la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras: Una revisión de la inteligencia emocional]. *English Language Teaching*, 5(9), 54-58. <https://doi.org/10.5539/elt.v5n9p54>
- Sutton, R. E., y Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research [Emociones de profesores y enseñanza: Una revisión y direcciones para investigaciones futuras]. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1026131715856>
- Tlachi, E. (2019, 21 de febrero). Alumno de secundaria apuñala a su maestra, *El Sol de Tlaxcala*. <https://www.elsoldetlaxcala.com.mx/policiaca/alumno-de-secundaria-apunala-a-su-maestra-3089602.html>
- Triana Quijano, A. F., y Velásquez Niño, A. M. (2014). Comunicación asertiva de los docentes y clima emocional del aula en preescolar. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 5(1), 23-41. <https://doi.org/10.18175/vys5.1.2014.02>
- Tse, L. (2000). Student perceptions of foreign language study: A qualitative analysis of foreign language autobiographies [Percepciones de estudiantes sobre el estudio de lenguas extranjeras: Un análisis cualitativo de autobiografías de aprendizaje de lenguas extranjeras]. *The Modern Language Journal*, 84, 69-84. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00053>
- Ugalde Villalobos, M. E. y Canales García, A. (2016). El liderazgo académico, comunicación asertiva y motivación. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 11(2), 45-61. <https://doi.org/10.15359/rep.11-2.2>
- Wentzel, K. R. (2009). Students' relationships with teachers as motivational contexts [Las relaciones de los profesores con los estudiantes como contextos motivacionales]. In K. R. Wentzel y A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 301-322). Routledge.
- Williams, M., y Burden, R. (1999). Students' developing conceptions of themselves as language learners [El desarrollo de concepciones de estudiantes sobre sí mismos como aprendices de idiomas]. *The Modern Language Journal*, 83(2), 193-201. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00015>
- Yan, J. X., y Horwitz, E. K. (2008). Learners' perceptions of how anxiety interacts with personal and instructional factors to influence their achievement in English: A qualitative analysis of EFL learners in China [Percepciones de estudiantes sobre cómo la ansiedad interactúa con los factores personales y de instrucción para influir en su rendimiento en inglés: Un análisis cualitativo de estudiantes de inglés como lengua extranjera en China]. *Language Learning*, 58, 151-183. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2007.00437.x>

Anexo

Cuestionario: Habilidades Socio-Emocionales

(Diseñado por: Mariza G. Méndez López, Floricely Dzay Chulim, Maria Isabel Hernández Romero, Sonia Sansores Valencia)

Estimado Profesor: Este cuestionario fue diseñado para saber qué tan importante son las habilidades sociales en la práctica docente. Por favor, nota que esta no es una evaluación de qué tan buen profesor eres o de lo que haces en clases, sino más bien, es una forma de conocer más a profundidad que tan determinantes consideras a las habilidades sociales para una práctica docente efectiva. Instrucciones: Lee la oración y escoge una respuesta (del 1 al 4 abajo) encerrando con un círculo el número que más se acerque a tu opinión sobre la importancia de cada aspecto para ser un *docente eficaz de lenguas extranjeras*. Por favor, revisa la forma de responder abajo y selecciona la respuesta que más se acerque a tu opinión.

1 = Nada importante. 2 = Parcialmente importante. 3 = Importante. 4 = Muy importante.

SECCIÓN I: Comunicación asertiva				
Un profesor eficaz de lenguas debe:				
1. Aceptar cuando comete equivocaciones.	1	2	3	4
2. Aceptar críticas con la finalidad de mejorar su desempeño docente.	1	2	3	4
3. Estar dispuesto a reconocer y corregir sus errores.	1	2	3	4
4. Corregir a los estudiantes sin menospreciarlos cuando cometen un error.	1	2	3	4
5. Premiar o elogiar a los estudiantes cuando estos lo merecen.	1	2	3	4
6. Admitir cuando no conoce o no sabe del tema.	1	2	3	4
7. Expresar de forma adecuada su incomodidad ante alguna situación compleja.	1	2	3	4
8. Solucionar favorablemente desacuerdos que se dan entre estudiantes.	1	2	3	4
9. Solucionar favorablemente desacuerdos que se dan entre estudiante(s)-profesor.	1	2	3	4
10. Identificar cuándo es necesario intervenir en una situación en el aula.	1	2	3	4
11. Escuchar inconformidades de los estudiantes y buscar soluciones satisfactorias.	1	2	3	4
12. Expresar de manera clara y sustentada cuando está en desacuerdo con alguna opinión de sus estudiantes.	1	2	3	4
13. Escuchar con respeto y atención la opinión de todos sus estudiantes.	1	2	3	4
14. Proporcionar retroalimentación de manera respetuosa.	1	2	3	4

Sección II: Relaciones Interpersonales				
Un profesor eficaz de lenguas debe:				
1. Crear un ambiente de confianza y seguridad para que sus estudiantes participen aun con el riesgo de cometer errores.	1	2	3	4
2. Promover la participación de todos sus estudiantes en lugar de enfocarse en unos cuantos.	1	2	3	4
3. Ser accesible, cálido, amable y comprensivo con todos los estudiantes en sus clases.	1	2	3	4
4. Mostrar un interés genuino por todas las situaciones académicas que sus estudiantes le comenten o confíen.	1	2	3	4
5. Tratar a todos sus estudiantes de la misma forma, sin hacer distinciones.	1	2	3	4
6. Atender las dudas de sus estudiantes de manera individual fuera de la hora de clase, si se le solicita.	1	2	3	4

7. Aceptar las sugerencias e ideas de sus estudiantes para mejorar el proceso de enseñanza- aprendizaje.	1	2	3	4
8. Alentar e incentivar a sus estudiantes cuando percibe falta de motivación durante las actividades en clase.	1	2	3	4
9. Corregir a sus estudiantes sin hacerlos sentir avergonzados.	1	2	3	4
10. Usar el humor para hacer sus clases amenas.	1	2	3	4

Sección III: Manejo de Emociones

Un profesor eficaz de lenguas debe:				
1. Adaptar su clase tomando en cuenta los sentimientos de sus estudiantes.	1	2	3	4
2. Preocuparse por el proceso de aprendizaje de sus estudiantes.	1	2	3	4
3. Controlar sus emociones para que no afecten negativamente su desempeño docente.	1	2	3	4
4. Demostrar entusiasmo al impartir sus clases.	1	2	3	4
5. Mantener una actitud positiva para lograr los propósitos de aprendizaje de sus estudiantes.	1	2	3	4
6. Manifestar empatía a los sentimientos de sus estudiantes.	1	2	3	4
7. Mantener ecuanimidad ante actitudes negativas de sus estudiantes.	1	2	3	4
8. Manejar sin dificultad el estrés ocasionado por su carga laboral.	1	2	3	4
9. Mantener su bienestar personal y profesional cultivando intereses personales.	1	2	3	4

SECCIÓN IV: Manejo de problemas y conflictos

Un profesor eficaz de lenguas debe:				
1. Mantener la calma en situaciones complicadas o inesperadas que se le presentan en sus clases.	1	2	3	4
2. Tomar decisiones acertadas para resolver situaciones complicadas o inesperadas que se le presentan en sus clases.	1	2	3	4
3. Analizar pros y contras antes de decidir cómo resolver situaciones complicadas o inesperadas en su práctica docente.	1	2	3	4
4. Hablar de forma ecuanime con sus estudiantes indisciplinados.	1	2	3	4
5. Levantar la voz a quien merezca un llamado de atención inmediato.	1	2	3	4
6. Reprender a quien promueva conflictos en clases.	1	2	3	4
7. Evitar basar sus llamadas de atención en comentarios emitidos por los estudiantes.	1	2	3	4
8. Conciliar cuando surja un problema o conflicto entre alumnos.	1	2	3	4
9. Evitar enfrentamientos por cuestiones académicas o personales con estudiantes.	1	2	3	4
10. Promover un ambiente de respeto a través de su ejemplo.	1	2	3	4

Sección VI. Acerca de ti. Por favor proporciona la información que se solicita.

Estimado participante: favor de indicar su(s) respuesta(s) según corresponda, si tiene más de una respuesta seleccione todas las opciones necesarias.

1. Datos personales

A) Género: _____

2. Datos laborales

A) Institución dónde labora: _____

B) Lenguas que imparte: _____

C) Experiencia docente en la enseñanza de lenguas: _____ años _____ meses

D) Tiempo laborando para esta institución: _____

E) Es profesor por horas () Medio tiempo () Tiempo completo ()

F) Usted cuenta con: Licenciatura () Especialidad o Diplomado ()
Maestría () Doctorado ()