

Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica, Pilar, Paraguay.
ISSN en línea 23005-2599, abril-junio 2024,
Volumen 4, Número 2.

DOI: <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v4i2>

LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES: HACIA LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL

*Communication Skills in Teacher Education: Towards
Social-Emotional Education*

Andrés Domínguez Contrera

Universidad Pedagógica Nacional Unidad UPN 271, México

Francisca Potenciano Lizcano

Universidad Pedagógica Nacional Unidad UPN 271, México



E. COUTURE
INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO



Estudios y Perspectivas
Revista Científica Multidisciplinar



DOI: <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v4i2.321>

Las Habilidades Comunicativas en la Formación de Docentes: Hacia la Educación Socioemocional

Andrés Domínguez Contrera

andres.dominguezc@upntabasco.edu.mx

Universidad Pedagógica Nacional Unidad

UPN 271

México

Francisca Potenciano Lizcano

FpotencianoIII@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4336-6489>

Universidad Pedagógica Nacional Unidad

UPN 271

México

RESUMEN

Este artículo aborda el tema de la educación socioemocional, relevante en el contexto pos pandemia COVID y sus efectos en la formación de estudiantes que se forman como docentes. Se discuten casos que van desde el ámbito académico hasta los que se relacionan con el desarrollo de habilidades personales que de forma consciente o no, forman parte de la formación de los estudiantes y en el caso de la investigación que se presenta de formadores de docentes. Se presentan hallazgos en torno a la manera en que los docentes implementan o llevan a cabo las habilidades comunicativas en el aula y en sus colectivos docentes. Se muestra la implementación de una metodología de corte empírico cuantitativo, que parte de la definición de dos variables: las habilidades comunicativas y los formadores de docentes que dieron pie al diseño de un instrumento de medición con formato de cuestionario para medir estas habilidades, desde la perspectiva de los docentes. Los principales resultados dan cuenta que la mayoría de los formadores de docentes tienen una buena comunicación con sus estudiantes y con sus propios colegas, así como la identificación de algunas áreas de oportunidad que pueden servir como punto de partida para mejorar las habilidades comunicativas y, en todo caso, los aprendizajes.

Palabras clave: *Habilidades comunicativas, formadores de docentes, colectivos docentes*

Recibido: 23-mayo-2024 / Aprobado: 26-junio-2024

Communication Skills in Teacher Education: Towards Social-Emotional Education

ABSTRACT

This article addresses the topic of socio-emotional education, relevant in the post-COVID pandemic context and its effects on the training of students who are being trained as teachers. Cases are discussed ranging from the academic field to those related to the development of personal skills that, consciously or not, are part of the training of students and, in the case of the research presented, of teacher trainers. Findings are presented regarding the way in which teachers implement or carry out communication skills in the classroom and in their teaching groups. The implementation of a quantitative empirical methodology is shown, which starts from the definition of two variables: communication skills and teacher trainers, which gave rise to the design of a measurement instrument in the form of a questionnaire to measure these skills, from the perspective of teachers. The main results show that most teacher trainers have good communication with their students and with their own colleagues, as well as the identification of some areas of opportunity that can serve as a starting point to improve communication skills and, in any case, learning.

Keywords: *Communication skills, teacher trainers, teaching groups*

INTRODUCCION

La función docente en la educación superior se ha venido transformando de acuerdo al contexto y a las nuevas formas de vida que va experimentando la sociedad actual, permeado por la necesidad de incluir en la educación el aspecto humanista como modelo educativo, su papel por tanto es hoy preponderante, ya que por los diversos problemas sociales actuales se requiere que las instituciones universitarias formen a sus estudiantes tomando en cuenta las habilidades socioemocionales.

En las aulas y colectivos docentes se presentan niveles de desempeño en relación a las habilidades comunicativas, lo que permite favorecer u obstaculizar la relación que se da en estos dos ámbitos educativos. En este sentido, uno de los problemas que afecta las relaciones en el aula y los colectivos docentes es la falta de una comunicación efectiva que permita enfrentar las dificultades y los retos en la construcción de los aprendizajes. He aquí la importancia de favorecer, cada vez que se presente la oportunidad, el desarrollo de las habilidades comunicativas, tanto en los alumnos como en los docentes, ya que esto permite que los conflictos y situaciones que impiden el aprendizaje se resuelvan en beneficio de la comunidad educativa.

Esta investigación tiene relevancia en el sentido de conocer en qué medida los formadores de docentes implementan las habilidades comunicativas, pero, además, porque se fundamentan teóricamente los elementos más significativos de la comunicación: la escucha activa, la autoestima, el diálogo y la resolución de conflictos.

Autores anglosajones, han sido los más destacados en abordar la temática desde un enfoque experimental que aborda la educación socioemocional, desde un enfoque preventivo.

(Alvarez, 2020) en su ensayo denominado Educación socioemocional, refiere la dinámica que ha dado pie a la inclusión del estudio de las emociones y contextualiza como elemento central la prevalencia de problemáticas como las adicciones, la violencia escolar y conductas de riesgo entre los niños y jóvenes. De igual modo, da cuenta de los resultados de un estudio realizado en

Connecticut, con niños y adolescentes que desarrollaron tareas enfocadas a la adquisición de habilidades para reconocer y regular sus emociones, mismas que fueron evaluadas y valoradas como exitosas en el manejo de desafíos y toma de decisiones responsables.

Otro de los estudios significativos en la investigación que presentamos es el estudio de Pianta (1999) que demuestra la correlación entre ambientes familiares violentos y el desempeño académico en adolescentes.

Otro estudio interesante que refuerza la pertinencia de la temática que nos ocupa es el de Juan Casassus (2007) que realizó un monitoreo con estudiantes, demostrando que existe una estrecha relación entre las necesidades afectivas y emocionales con el aprendizaje. Concluye que el no ser escuchados, reconocidos o aceptados por sus padres o tutores, afecta negativamente el desarrollo escolar.

Otros estudios consultados para fines de coconstrucción del estado del arte son los de (Cabello y Ruiz-Aranda, 2010 y Romero, 2007) en ambos estudios se demuestra que la atención o detención de las esferas socioemocionales afecta de forma directa el desarrollo escolar de los estudiantes de los diversos niveles educativos.

METODOLOGÍA

La investigación se inscribe en los estudios de corte cuantitativo, de tipo descriptivo y diseño fenomenológico. El instrumento de medición se construyó mediante la sistematización de variables, que fueron dimensionadas hasta lograr su delimitación viable y la construcción de indicadores con unidades de medida precisas que permitieron compilar el grado del uso de las habilidades comunicativas correspondientes a la educación socioemocional de los formadores de docentes que laboran en una institución educativa de educación superior. En total se encuestaron 22 docentes que laboran en la Licenciatura en Pedagogía. La base de datos para su análisis se desarrolló mediante la plataforma Google implementando la técnica de la encuesta. Esta investigación parte de la idea de que los formadores de docentes de una institución pública universitaria juegan un papel importante en la educación socioemocional, ya que en la vida

cotidiana de las aulas y de las relaciones entre docentes, regularmente están presentes las habilidades comunicativas, por tanto, se buscó conocer cómo es que los docentes están implementando estas habilidades, tanto en el proceso enseñanza-aprendizaje, como en los colectivos docentes que se llevan a cabo en la institución donde realizan su labor educativa.

La investigación considera de manera general a la educación socioemocional, pero se enfoca particularmente a las habilidades de comunicación.

A partir de las variables y la hipótesis se construyó una matriz para establecer la definición operacional de las variables, las dimensiones y sus definiciones, así como los indicadores e ítems. Este proceso nos permitió elaborar 21 ítems que formaron parte del cuestionario que fue utilizado para aplicar la encuesta a los formadores de docentes.

Los ítems del cuestionario se enfocaron a las habilidades comunicativas, específicamente a las relacionadas con la comunicación, la escucha activa, el diálogo y la resolución de conflictos. Para determinar en qué medida los formadores de docentes implementan estas habilidades, se consideró una Escala Likert con los siguientes niveles: Nunca, Rara vez, A veces, A menudo, Muy a menudo.

El formulario se aplicó a los formadores de docentes de licenciatura, cuyas características laborales y personales son: el 90.9% son originarios del Estado de Tabasco; el 52.6% es femenino y el restante del sexo masculino; más del 50 por ciento cuenta con estudios de doctorado, un 40 por ciento con maestría y el resto sólo tiene estudios de licenciatura; es una plantilla con experiencia docente, ya que el 42 por ciento, tiene más de 26 años de servicio, el 26 por ciento entre 6 y 10 años de servicio y el 15 por ciento cuenta entre 1 y 5 años de servicio, por otra parte, los que tienen entre 11 y 15 años, 16 a 20 años y 21 a 25 años, cada periodo representa un solo un 5 por ciento; respecto a la experiencia que tienen trabajando en la universidad, podemos mencionar que el 42 por ciento tiene más de 27 años de servicio, el 36 por ciento entre 1 y 5 años, el 10 por ciento tiene entre 6 y 10 años de servicio y, finalmente, los que tienen entre 11 y 15 años y 16 y 20 años, representan el 5 por ciento en cada periodo.

Cabe mencionar que el cuestionario también consideró la relación que hay entre los formadores de docentes y los estudiantes, así como la que guardan entre sus mismos colegas en el colectivo docente. Por lo tanto, las respuestas proporcionadas se graficaron considerando el grado de uso en las aulas y en los colectivos docentes, estableciéndose los porcentajes de acuerdo a la Escala Likert mencionada. La teorización se dio a partir de las respuestas, la relación teórica y las implicaciones en el proceso enseñanza-aprendizaje, considerando, además, las opiniones personales del investigador.

Las limitaciones de esta investigación van en el sentido de que solo se abordan las habilidades comunicativas, las cuales son parte de la educación socioemocional que incluye otras habilidades como el trabajo colaborativo, el asertividad, la resiliencia, el liderazgo, entre otras, pero que por ahora no son consideradas en este trabajo.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Las investigaciones realizadas en torno a las habilidades socioemocionales para la formación de docentes van desde el estudio de la educación socioemocional como parte del currículum, Álvarez (2020), programas para la formación de docentes, Palomera, Briones y Gómez (2017), el desarrollo de competencias socioemocionales Pérez, Verlanga y Alegre (2018) y Rosero (2019), como parte de la orientación vocacional, Ramos y González (2020), su implementación contextualizada, Miranda (2021), como diagnósticos y experiencias socioemocionales, Rosero y Venet (2020) y López González y Villeda (2022), como desarrollo y evaluación de habilidades, Fuentes, Moreno, Rincón y Silva (2021), entre otras.

Estas investigaciones nos muestran que en la educación superior se han realizado estudios que consideran el aspecto personal de los estudiantes, así como el profesional. Esto, sin duda, nos permite ver la importancia que en la actualidad tienen las habilidades socioemocionales en la formación de los futuros docentes, pero también en los formadores de éstos.

Las habilidades socioemocionales

Resulta indispensable definir a las habilidades socioemocionales, tal y como lo expresa Bolaños (2020):

La educación socioemocional tiene como propósito el reconocimiento de las emociones propias y de los demás, así como la gestión asertiva de las respuestas a partir de una adecuada autorregulación, lo que favorece las relaciones sociales e interpersonales, además de la colaboración con otros. (p. 388)

Esta concepción nos remite específicamente a las relaciones sociales e interpersonales y el trabajo colaborativo, aspectos que están íntimamente relacionados con las habilidades de comunicación, objeto de este estudio. Así el tema de la educación socioemocional es para tener un referente de lo que pasa con los formadores de docentes al establecer la comunicación en el aula y en el colectivo docente, ya que como menciona este autor, permite tanto a los alumnos como a los docentes desarrollar la autorregulación en beneficio personal y académico.

La comunicación

La comunicación es un aspecto fundamental para desarrollar las actividades en el aula, por lo que se hace necesario establecerla de tal forma que en la interacción que esta requiere, se reconozcan las intenciones comunicativas entre el docente y sus alumnos, pero sobre todo para propiciar los aprendizajes. Desde la perspectiva de De Longhi & Bermudez (2010), la comunicación requiere de un mensaje con significado tanto para el docente como para el alumno, ya que esto implica discutir, argumentar, buscar consensos, aclarar dudas, preguntar, parafrasear, entre otros procesos comunicativos, pero que al llevarse a cabo permitirá que la comunicación proporcione nuevas representaciones del mensaje, generando otras representaciones y conceptualizaciones.

En este sentido el 57.9% de los formadores de docentes que contestaron el formulario nos dicen que la relación de diálogo e interacción con sus estudiantes la hacen Muy a menudo, en tanto el

31.6% está en la escala A menudo y el 10% A veces. Esto significa que los formadores de docentes mantienen una buena comunicación con sus estudiantes. Pero al preguntarles sobre esta misma situación, pero ahora en relación a sus colegas o colectivos docentes, encontramos que el 47.4% se ubica en A menudo, el 26.3 en A veces y el otro 26.3% en Muy a menudo.

Si consideramos los datos anteriores podemos decir que la comunicación que tienen los formadores de docentes con sus alumnos y con sus mismos colegas es muy favorable para la construcción de los aprendizajes, ya que de acuerdo con Márquez (2008) enseñar y aprender es un proceso de comunicación entre el profesor y los estudiantes, pero también entre los mismos estudiantes, debido a que el primero evalúa la calidad de los trabajos y sugiere ajustes, lo que implica una comunicación con sus estudiantes; los segundos, comentan, hacen y comparten ideas y la socializan con el docente; por otra parte, la interacción que se da entre los mismos estudiantes provoca que compartan y contrasten sus propias opiniones, lo que repercutirá en la construcción de los aprendizajes, a partir del proceso de comunicación y evaluación que se da a través del lenguaje.

Así, la comunicación es fundamental en el salón de clases para obtener los mayores beneficios en cuanto a los aprendizajes. Por ello consideramos importante mencionar lo que Roque et al (2018) sobre la comunicación del proceso pedagógico. Estos autores plantean que dicho proceso requiere del diálogo para compartir, valores, actitudes, conocimientos y habilidades entre los formadores de docentes y los futuros profesionales de la educación; por tanto, la comunicación oral debe ser reflexionada constantemente en el aula, porque se requiere para crear significados y por tanto de ella depende la función informativa, afectiva y reguladora que se da en el proceso de comunicación pedagógica.

En tanto a la comunicación que hay entre los propios docentes, es de particular interés que para realizar la práctica educativa desde una perspectiva de las habilidades socioemocionales y particularmente desde una perspectiva humanista, se hace conveniente considerar el paradigma personalista o humanista, como la establecer Nieva & Martínez (2016). Estos

investigadores hacen énfasis en las cualidades personales del docente, lo que requiere considerar el autoconcepto, el diálogo y la comunicación entre otros aspectos. De aquí la importancia de que en instituciones educativas se aprovechen las buenas prácticas comunicativas entre docentes para favorecer el desarrollo humano, el diálogo y la comunicación para reflexionar y mejorar la práctica educativa.

Sobre la importancia que tiene la comunicación en el ámbito educativo, pero particularmente en los colectivos docentes, García (2007) nos comparte que:

Si la comunicación es esencial en cualquier ámbito lo es más, si cabe, en el mundo educativo. Los procesos formativos son actos comunicativos. Implican diálogo, una forma de relación que pone a dos o más personas en un proceso de interacción y formación continua. Buscar la máxima interacción, ser un modelo de comunicación para los alumnos o desarrollar mecanismos de escucha activa, empática y respetuosa pueden ser metas interesantes de conseguir. (p. 47)

A partir de las ideas de los autores y del diálogo e interacción que se da entre los formadores de docentes y sus estudiantes, así como entre los mismos colegas; podemos afirmar que la comunicación es fundamental para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, pero, sobre todo, requiere de otros elementos que se van a tratar a continuación.

La escucha activa

En el aula de clases se establece una relación de diálogo entre el docente y el alumno o entre éstos últimos. Sin duda, la comunicación que se genere tiene mucho que ver con la habilidad de escuchar, que como menciona Vieira, H. (2007), implica un papel activo en la comunicación, ya que el que escucha se entrega al que habla con la finalidad de entender lo que se le trasmite. Desde esta perspectiva y en relación a la escucha activa Ortiz (2007) citado en Galera (2016)

La escucha activa es aquella que representa un esfuerzo físico y mental para obtener con atención la totalidad del mensaje interpretando el significado correcto del mismo, a través del comunicado verbal, el tono de la voz y el lenguaje corporal, indicándole a quien nos habla, mediante retroalimentación, lo que creemos que hemos comprendido. Significa escuchar con atención y concentración, centrar toda nuestra energía en las palabras e ideas del comunicado, entender el mensaje y demostrarle a nuestro interlocutor que se siente bien interpretado. (p. 4)

La cita anterior destaca la importancia de escucha activa para comunicarnos y, como bien menciona el autor, implica un papel activo del que escucha para interpretar adecuadamente lo que su interlocutor le está queriendo decir.

Al indagar con los formadores de docentes sobre la frecuencia con la que escuchan el punto de vista de sus alumnos en las clases, sus respuestas indican que el 73.5% lo hacen Muy a menudo y el 26.5 A menudo. Esto nos indica que regularmente los formadores de docentes se dan el tiempo para escuchar a sus alumnos en clase, situación que favorece la comunicación en el aula, respetando las opiniones de los alumnos. Pero cuando preguntamos sobre la frecuencia en que entienden las opiniones de sus alumnos, los formadores de docentes, el 63.2% contestó que Muy a menudo, y el 36.8% A menudo, Coincidiendo en que tanto con sus alumnos como sus compañeros docentes la escucha activa predomina en el aula.

Como se puede apreciar hay una relación entre la escucha y el entendimiento que tienen los docentes sobre lo que le comunican sus estudiantes, lo que se puede interpretar como una comunicación que favorece el proceso enseñanza-aprendizaje y, por tanto, una fortaleza en el aula, aunque se tendría que considerar que los docentes que requieren mejorar la escucha y el contenido del mensaje de sus estudiantes, analicen la importancia de estos aspectos, a fin de generar la construcción de los aprendizajes.

En este sentido y siguiendo a Vieira, H. (2007), propone que para escuchar se hace necesario considerar los siguientes aspectos: disponibilidad para escuchar hasta el final; empatizar con el otro teniendo en cuenta su propio punto de vista; mostrar el interés por el otro, en el sentido que estamos dispuestos a recibir su mensaje; eliminar los juicios inmediatos para no arriesgarnos a interrumpir la comunicación, utilizar la reformulación, es decir, estar atentos al lenguaje no verbal y que se expresa a través del cuerpo.

Ahora, respecto a la escucha y la comprensión del punto de vista de sus compañeros colegas, el 63.2% de los formadores de docentes contestó que lo hacen muy a menudo el 26.3% , A menudo y el 10.5 A veces. Aquí se puede apreciar que la mayoría de los docentes escucha y entiende el punto de vista de sus compañeros docentes, pero un bajo porcentaje las reconoce como una de sus áreas de oportunidad. De aquí la necesidad de seguir trabajando estos aspectos y así crear una comunicación que redunde en la asimilación de los aprendizajes. En este sentido, estos dos aspectos están relacionados con la concepción que tienen Calderón y Silva (2018), quienes al respecto mencionan que:

La escucha activa consiste en una forma de comunicación que transmite ideas claras sin irrumpir al receptor; se realiza con libertad teniendo en cuenta lo que piensa y sienten los demás; se demuestra cuán atento está una persona durante el diálogo, es el tipo de comunicación reflejado en las acciones del emisor, es decir, se escucha atentamente, analizando, razonando y comprendiendo la información que se está transmitiendo en la conversación de una o varias personas; se define también comunicación activa, cuando el emisor actúa coherentemente con la información dada en el diálogo. (p. 84)

Así que para fortalecer el proceso enseñanza aprendizaje en el aula es requisito indispensable considerar estas ideas y llevarlas a la práctica por parte de los formadores de docentes y los estudiantes, a fin de establecer un ambiente comunicativo responsable que dé cuenta de la

intencionalidad de aprender y enseñar en colaboración, pero sobre todo, siendo claros con los mensajes y las actitudes necesarias para escuchar al otro.

En el mismo sentido de la escucha activa, pero ahora con la finalidad de rescatar la habilidad de los formadores de docentes de emplearla para compartir, intercambiar y socializar en el entorno institucional, creando o difundiendo información, opiniones y saberes; sus respuestas nos dicen que un 45.5% de los docentes la emplea Muy a menudo; otro 45.5% A menudo; y sólo el 9.1% A veces. Esto nos muestra que regularmente los docentes hacen uso de la escucha activa como un requisito indispensable para compartir temas académicos que van a decantar en la integración y difusión de saberes. Es aquí en donde juega un papel importante la reflexión, sobre todo de la práctica docente, ya que escuchar, compartir y construir saberes, requiere de este proceso. Sobre esto y en relación con la práctica docente, Ortega y Hernández (2015) nos mencionan que:

La experiencia de la práctica docente es un espacio de aprendizaje en la vida profesional, es por ello que en el trayecto de formación inicial se generan espacios curriculares en los que el docente en formación asiste a la educación básica para realizar su práctica docente, la cual analiza y reflexiona con la finalidad de generar aprendizajes en el contexto profesional. De esta forma la reflexión sobre la práctica profesional es un mundo de significado que permite reconstruir e innovar la práctica docente, aspecto central que permite la mejora continua de la docencia y con ello elevar la calidad del aprendizaje. (pp. 208-209)

Es aquí donde tiene relevancia la escucha activa para poder hacer el proceso de reflexión y la construcción de saberes docentes y de esta forma mejorar la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje.

La comunicación en el aula implica la expresión de ideas, opiniones, argumentos, discusiones, entre otras interrelaciones. Para que tanto los estudiantes como los docentes puedan

expresar sus ideas en el aula y el colectivo docente, se requiere de un aspecto que se genera en su propio ser, nos referimos a la autoestima. Sobre este concepto Núñez y Urquijo (2012) consideran que la autoestima se refiere a la confianza acumulada y al respeto de uno mismo, es decir, requiere del juicio de cada persona sobre sus habilidades para enfrentar los problemas y situaciones de la vida.

La Autoestima

De acuerdo con las escalas que estos autores establecen, el tópico en cuestión se ubica dentro de la autoestima *Sí mismo*, ya que esta implica a la confianza y seguridad en uno mismo, el asumir la responsabilidad de las propias acciones y aspiraciones, así como la estabilidad que se tiene ante las situaciones o problemas. Así que respecto a la pregunta que se les hizo a los formadores de docentes sobre la capacidad que sus alumnos tienen para expresar abiertamente distintas ideas, posturas y emociones de manera franca, respetuosa y tranquila en el aula, encontramos que el 52.6% lo hacen Muy a menudo, el 42.1% A menudo y el 5.3% A veces. Estos datos nos muestran que regularmente los estudiantes tienen una autoestima relacionada con la escala *Sí mismo*, planteada por Nuñez y Urquijo (2012), ya que el mayor porcentaje se ubica en la escala *Muy a menudo* y un porcentaje menor en la escala *A menudo*; aunque hay un porcentaje mínimo que requiere mejorar este tipo de autoestima. En relación con el mismo tópico, pero ahora relacionado con la capacidad que tienen los docentes en situaciones académicas del colectivo docente, encontramos que el 52.6% A menudo, el 31.6% Muy a menudo, el 10.5% A veces y el 5.3% Rara vez.

Si consideramos la información anterior se hace necesario que en el aula se favorezca el desarrollo de la autoestima, así como también en los colectivos docentes, esto porque expresar las ideas con seguridad, genera un ambiente propicio de confianza para discutir, analizar y reflexionar sobre los temas académicos que se tratan en estos ámbitos y que, sin duda, propiciarán la construcción de los aprendizajes. De aquí la importancia de expresar las ideas a través del lenguaje oral, ya que:

Además de ser un instrumento indispensable para participar en las actividades académicas, negociar acuerdos y trabajar en colaboración con otros, el lenguaje es un mediador de la actividad mental por la cual los estudiantes aprenden, reflexionan y entran a participar en el diálogo continuado en el que se construye el conocimiento. Pero el significado más profundo que tiene el dominio del lenguaje en la formación universitaria no se agota en su función mediadora para las tareas académicas, sino en la posibilidad que nos ofrece a educadores y educandos para construir una visión del mundo y una mejor comprensión de nosotros mismos. (Borrero, L. B. P., 2008, p. 1)

Así que las repercusiones que tiene la autoestima para expresar las ideas por medio del lenguaje oral tienen mayores dividendos tanto para los alumnos como para los docentes, porque les permite tener una mejor visión de la realidad, pero sobre todo una comprensión de ellos mismos, lo que trae como consecuencia contar con más recursos para enfrentar la vida académica y social. Esto en el sentido e idea de Sánchez y García (2006):

Quando se trata de reflexionar sobre por qué regular las emociones hay que partir de la idea de que a veces nos presentan dificultades o nos lo hacen pasar mal. Hemos de tener presente que, a la hora de regularnos emocionalmente, existen muchas diferencias individuales y su control plantea frecuentemente algunos problemas. (p. 382)

El diálogo

El diálogo es otro elemento que forma parte de las habilidades comunicativas, sin duda, implica una relación entre alumnos, entre docentes y entre alumnos y docentes, lo que nos lleva a argumentar que su implementación en el aula es un factor que influye determinantemente en la construcción de aprendizajes colaborativos. Desde esta perspectiva, el diálogo utilizado en el proceso enseñanza aprendizaje requiere de ciertos

aspectos que hay que considerar. Sobre esta idea Pérez (2008), considera tres elementos básicos para realizar la construcción de aprendizajes en colaboración.

La interactividad desde la relación entre otros. Esta autora la concibe como el acto de aprender de la reflexión común, es decir, del intercambio de ideas y del análisis entre dos o más estudiantes sobre el objeto de conocimiento que, en la medida del diálogo que se genere, éste se verá enriquecido en mayor o menor grado.

La sincronía de la interacción. Representa una actividad coordinada y sincronizada para construir y mantener ideas compartidas de una situación que conlleva a una fase de reflexión personal y colaborativa.

La negociación que requiere del diálogo. Es lo que permite generar acuerdos en relación a los que se discute, analiza y reflexiona. Aquí se argumenta la idea de cada uno de los participantes, justificando, negociando y tratando de convencer a los otros participantes.

Al analizar cada uno de estos elementos podemos percatarnos de que en cada uno de ellos el diálogo es parte primordial, ya que sin éste no se podría llevar a cabo. De aquí la importancia de reconocer que establecer el diálogo en las aulas y en los colectivos docentes, permitirá generar acuerdos para resolver conflictos, pero fundamentalmente para construir aprendizaje en colaboración.

Sobre la idea de propiciar el diálogo entre los alumnos, entre el docente y los alumnos, así como entre el colectivo docente fue una de las preguntas que se les hicieron a los formadores de docentes, así que cuando se les preguntó en qué medida propician el diálogo para generar acuerdos sin beneficios unilaterales, esto fue lo que contestaron. El 52.6% Muy a menudo, el 42.1% A menudo y el 5.3% A veces. En este caso los formadores de docentes favorecen el diálogo en las aulas, lo que es una fortaleza que será necesario seguir fortaleciendo e implementando en la construcción de aprendizajes y en la generación de acuerdos que permitan también subsanar las desavenencias entre los alumnos y entre los mismos docentes. Para sustentar estas ideas Roget (2009) nos participa lo siguiente:

“La participación con los demás, aunque a veces presente una vertiente dolorosa, puede generar nuevos aprendizajes, forjados en la incomodidad y la lucha del diálogo, que emergen a manera de aprendizaje reflexivo y crítico”. (p. 39)

En esta idea se puede apreciar la importancia que representa el diálogo para construir aprendizajes a partir de éste y del pensamiento crítico y reflexivo, aunque también se deja ver que dicho diálogo no siempre se hace en ambientes y situaciones en los que los participantes están de acuerdo, sino que a veces puede ser incómodo por la diferencia de ideas, lo que puede crear conflictos entre los participantes, pero finalmente lo que importa es que se llegue al logro de los aprendizajes, a pesar de los conflictos que se pudieran generar en la interacción de los participantes.

Sobre la idea de los conflictos y la escucha mutua que forma parte del diálogo entre estudiantes, se les preguntó a los formadores de docentes sobre la frecuencia en que gestiona la escucha mutua y encuentra espacios comunes para apuntar a la solución de conflictos en el aula, encontrando que el 47.4% A menudo, el 42.1% Muy a menudo y el 10.5% A veces. Pero al preguntarles sobre el mismo tópico, pero ahora en el colectivo docente, las respuestas se configuraron de la siguiente manera: El 36.8% A menudo, el 31.6% A veces, el 26.3% Muy a menudo y el 5.3% Rara vez.

La escucha mutua y los espacios comunes para la resolución de conflictos en el aula

En las aulas universitarias donde convergen los que están formando como docentes, pero también en las reuniones que se llevan a cabo en el colectivo docente, regularmente se presentan conflictos que obstaculizan la construcción de los aprendizajes en las aulas y en los colectivos docentes; de ahí la necesidad de propiciar los espacios y los ambientes apropiados para discutir sobre los problemas y conflictos que se dan en estas dos dimensiones.

A través de nuestro formulario, se les preguntó a los formadores de docentes la frecuencia con la que gestiona la escucha mutua y encuentra los espacios para apuntar a la resolución

de conflictos en el aula y en el colectivo docentes. En el aula las respuestas nos dicen que el 47.4% gestiona A menudo, el 42.1% Muy a menudo y el 10.5% A veces.

De estos resultados podemos inferir que regularmente los formadores de docentes gestionan la resolución de conflictos a partir de la escucha mutua y la generación de espacios propicios para ello. Pero esta misma gestión, en el ámbito del colectivo docente guarda ciertas diferencias, ya que las respuestas se distribuyen con mayor equidad; así encontramos que el 36.8% gestiona A menudo, el 31.6% A veces, el 26.3% Muy a menudo y el 5.3% Rara vez. Aquí se puede observar que la mayoría de los formadores de docentes en el ámbito del colectivo docente gestiona A menudo y A veces, lo que nos indica que aquí hay un área de oportunidad que debe ser fortalecida, ya que, para resolver los conflictos en el colectivo docente, requiere de la participación de los miembros de dicho colectivo en la resolución de sus propios conflictos. Sobre este tópico Vallejo (2005) nos aporta lo siguiente:

El conflicto forma parte de la vida de las microsociedades que conforman nuestros centros educativos y tienen destellos a veces opuestos que ponen a prueba la capacidad de los docentes. La madurez de los grupos es una pieza que cobra un protagonismo destacado por cuanto propicia distintos tipos y grados de conflictos. (p. 6)

Este autor nos confirma que los conflictos son parte tanto de la vida en el aula como de los colectivos docentes. Pero para resolverlos se requiere la madurez de los alumnos como de los formadores de docentes y esto se logra escuchándose mutuamente y gestionado los espacios necesarios, tomando en cuenta las diversas opiniones tanto de los alumnos cuando discuten entre ellos y el docente y los docentes con sus propios pares.

En relación a los colectivos docentes y la resolución de conflictos Krichesky & Murillo (2018) nos comparten que la idea es encontrar las soluciones a los conflictos o problemas que se presentan entre los docentes y propone que para lograr esto hay que generar espacios de discusión para evaluar, debatir y planificar intervenciones en colegiado. Además, considera

importante que el colectivo comparta valores que favorezcan la solución de los problemas o conflictos.

Sin duda, la resolución de conflictos en el aula y en los colectivos docentes requiere de los aspectos antes mencionados, pero aquí la comunicación sigue siendo un factor importante para lograr encontrar soluciones que favorezcan los aprendizajes y el trabajo de los docentes.

CONCLUSIONES

La comunicación en el aula y los colectivos docentes forma parte de las habilidades socioemocionales que regularmente se llevan a cabo en el proceso enseñanza-aprendizaje y en los colegiados de los formadores de docentes. Esta comunicación requiere de otras habilidades que favorecen la interrelación entre los interlocutores, tales como: la escucha activa, la autoestima, el diálogo y la resolución de los conflictos.

Estas habilidades juegan un papel preponderante en el proceso enseñanza-aprendizaje, por lo tanto, es necesario que se conozcan de cada una de ellas sus conceptos, elementos y procesos que se requieren, ya que al implementarlas en el aula se lograrán solucionar los problemas de comunicación, la construcción de los aprendizajes, la armonía en el aula y la mejora de actitudes que coadyuvan en la formación integral de los futuros docentes y de los que tienen la función de guiarlos en este proceso.

Se reconoce que para tener una mejor visión de lo que pasa en las aulas de los formadores de docentes, se hace necesario que se consideren las opiniones de los alumnos sobre las habilidades comunicativas que se requieren para favorecer su formación.

Considerando que esta investigación parte de las experiencias de los docentes en el aula y de lo que viven en sus colectivos docentes, se propone que, para enriquecer los datos obtenidos, se complemente con otras investigaciones que den cuenta sobre cómo los estudiantes implementan las habilidades comunicativas, sin dejar de lado la otra mirada: la observación en el aula de dichas habilidades. Esto permitirá tener una mejor medida de lo que pasa en el

aula y en los colectivos docentes sobre las habilidades comunicativas que están inmersas en las habilidades socioemocionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Baralo, M. (2000). El desarrollo de la expresión oral en el aula de ELE. *Carabela*, 47, 5-36.

[47_005.pdf \(cervantes.es\)](#)

Bolaños, E. A. (2020). Educación socioemocional. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 11(20), 388-408. [588663787023.pdf \(redalyc.org\)](#)

Borrero, L. B. P. (2008). La competencia oral y escrita en la educación superior. *Ministerio de Educación Nacional*.

[articles-189357_archivo_pdf_comunicacion.pdf \(mineducacion.gov.co\)](#)

Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (1), 41-49. Recuperado de:

http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/Docentes_emocionalmente_inteligentes_2010.pdf

Calderón, K. A. H., & Silva, A. K. L. (2018). La escucha activa como elemento necesario para el diálogo. *Revista convicciones*, 5(9), 83-87.

<https://www.fesc.edu.co/Revistas/OJS/index.php/convicciones/article/view/272/311>

Casassus, J. (2007). La educación del ser emocional. 2ª. Ed. Santiago de Chile: Indigo/Cuarto propio

De Longhi, A., & Bermudez, G. (2010). La comunicación en el aula. *Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Univeritaria*, 2. [cuadernillo-sep2011-6.pdf \(unrc.edu.ar\)](#)

Da Silva Santos , F., & López Vargas , R. (2020). Efecto del Estrés en la Función Inmune en Pacientes con Enfermedades Autoinmunes: una Revisión de Estudios Latinoamericanos. *Revista Científica De Salud Y Desarrollo Humano*, 1(1), 46–59.

<https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v1i1.9>

Galera Campos, M. V., & Molina Moreno, M. M. (2016). La escucha activa. [Aprendizajes-plurilingues-y-literarios_55.pdf \(ua.es\)](#)

García, C. (2007). Las competencias docentes. *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado*, 33-60. [El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado - Lola Abelló Planas, Jaume Carbonell Sebarroja - Google Libros](#)

Garrochamba Peñafiel , B. D. (2024). Factores de Riesgo Asociados a Diabetes Mellitus Tipo 2. *Revista Científica De Salud Y Desarrollo Humano*, 5(2), 101–115.

<https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v5i2.123>

Krichesky, G. J., & Murillo, F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación xx1*, 21(1), 135-155.

Lescano León, E. A. (2018). Estrategias metodológicas para superar los conflictos interpersonales docentes que afectan el rendimiento académico de los estudiantes del tercer grado de nivel secundario, de la Institución Educativa N° 20476 del caserío Mangas de Cachiaco, Pacaipampa, Ayabaca, Año 2013.

Márquez, C. (2008). La comunicación en el aula. *Área y estrategias de investigación en la didáctica de las ciencias experimentales*, 127-146. [2008_Merino_Gmez_Adriz.pdf \(researchgate.net\)](#)

Martínez, O., Aranda , R., Barreto , E., Fanego , J., Fernández , A., López , J., Medina , J., Meza , M., Muñoz , D., & Urbieto , J. (2024). Los tipos de discriminación laboral en las ciudades de Capiatá y San Lorenzo. *Arandu UTIC*, 11(1), 77–95. Recuperado a partir de

<https://www.uticvirtual.edu.py/revista.ojs/index.php/revistas/article/view/179>

Nieva Chaves, J. A., & Martínez Chacón, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Revista Universidad y sociedad*, 8(4), 14-21. [rus02416.pdf \(sld.cu\)](#)

- Núñez, F. Cruz., & Urquijo, A. Quiñonez. (2012). Autoestima y rendimiento académico en estudiantes de enfermería de Poza Rica, Veracruz, México. *Uni-pluriversidad*, 12(1), 25-35. [Dialnet-AutoestimaYRendimientoAcademicoEnEstudiantesDeEnfe-7580352.pdf](#)
- Ortega-Díaz, C., & Hernández-Pérez, A. (2015). Hacia el aprendizaje profundo en la reflexión de la práctica docente. *Raximhai*, 11(4), 213-220. [46142596015.pdf \(redalyc.org\)](#)
- Pérez Escoda, N., Berlanga, V., & Alegre Bossello, A. (2019). Desarrollo de competencias socioemocionales en educación superior: evaluación del posgrado en educación emocional. *Bordón*, 2019, vol. 71, num. 1, p. 97-113. [696524.pdf \(ub.edu\)](#)
- Pérez, M. M. (2008). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia en educación superior. *Laurus*, 14(28), 158-180. [76111716009.pdf \(redalyc.org\)](#)
- Penalva, J. (2009). Análisis crítico de los aspectos antropológicos y pedagógicos en la educación emocional. *Revista Iberoamerica*
- Pianta, R. C. (1999). Enhancing relationships between children and teachers. Washington: American Psychological Association.
- Ramos Monsivais, C. L., & González, B. A. (2020). Vocational Orientation, Socio-Emotional Learning and Sense of Life in Higher Education. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(spe5). [2007-7890-dilemas-8-spe5-00021.pdf \(scielo.org.mx\)](#)
- Roget, Á. D. (2009). Desarrollar la competencia reflexiva en la educación superior. Diez propuestas para el aula universitaria. *Revista panamericana de pedagogía*, (15). [Vista de DESARROLLAR LA COMPETENCIA REFLEXIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. DIEZ PROPUESTAS PARA EL AULA UNIVERSITARIA | Revista Panamericana de Pedagogía](#)
- Romero, C. (2007). ¿Educar las emociones?: Paradigmas científicos y propuestas pedagógicas. *Cuestiones Pedagógicas*, No. 18, 105-119. Recuperado de: https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/14030/file_1.pdf?sequence=1
- Roque Cala, K., Pulido Díaz, A., Domínguez García, I., Echevarría Bustamante, N., & Páez Rodríguez, B. (2018). La comunicación oral pedagógica en la formación de

profesionales. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 22(3), 186-196.
[145229803005.pdf \(redalyc.org\)](#)

Rosero-Quirós, S. (2019). La educación socioemocional. Reflexión crítica en torno a su desarrollo en estudiantes de instituciones de educación superior ecuatoriana: Array. *Maestro y Sociedad*, 16(4), 978-990. [Vista de La educación socioemocional. Reflexión crítica en torno a su desarrollo en estudiantes de instituciones de educación superior ecuatoriana \(uo.edu.cu\)](#)

Sánchez, M. M., Melero, M. P. T., & García, C. B. (2006). LA REGULACIÓN DE LAS EMOCIONES Y DE LOS SENTIMIENTOS EN ALUMNOS DE MAGISTERIO. *Ansiedad y estrés*, 12. [anyes2006a30.pdf \(ansiedadystres.es\)](#)

Tandazo Cuenca, T. J., Carchi Tandazo, T. A., Beltrán Balarezo, C. E., Yáñez Romero, M. E., & Lapo Calderón, B. G. (2024). Estrategias de Aprendizaje para Mejorar la Comprensión de Progresiones Aritméticas en Estudiantes de Educación Superior . *Estudios Y Perspectivas Revista Científica Y Académica* , 4(1), 15–32. <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v4i1.69>

Tandazo Cuenca, T. J., Carchi Tandazo, T. A., Beltrán Balarezo, C. E., Yáñez Romero, M. E., & Lapo Calderón, B. G. (2024). Estrategias de Aprendizaje para Mejorar la Comprensión de Progresiones Aritméticas en Estudiantes de Educación Superior . *Estudios Y Perspectivas Revista Científica Y Académica* , 4(1), 15–32. <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v4i1.70>

Vallejo, A. P. (2005). La gestión de conflictos en el aula. Factores determinantes y propuestas de intervención. Pérez, M., & Rivera, A.(2005). *La orientación escolar en centros educativos*, 319. [laorientacin.pdf \(researchgate.net\)](#)

Vieira, H. (2007). *La comunicación en el aula: Relación profesor-alumno según el análisis transaccional* (Vol. 179). Narcea Ediciones. [La comunicación en el aula: Relación profesor-alumno según el análisis ... - Helena Vieira - Google Libros](#)

v, H., & Quispe Coca, R. A. (2024). Tecno Bio Gas. *Horizonte Académico*, 4(4), 17–23. Recuperado a partir de <https://horizonteacademico.org/index.php/horizonte/article/view/14>