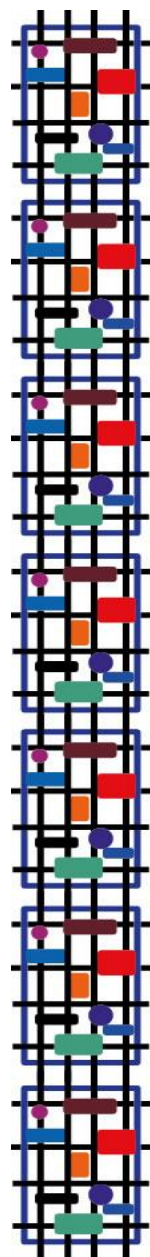


**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS**  
DES CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES  
DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO  
DOCTORADO EN ESTUDIOS REGIONALES



**Miradas de los docentes de EMS en Chiapas:  
significación de las competencias emocionales en la  
construcción de la identidad profesional.**

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
DOCTORA EN ESTUDIOS REGIONALES

PRESENTA:

**Carmen Rosa Marín Piñeiro PS1712**  
No. CVU 389088

DIRECTOR:

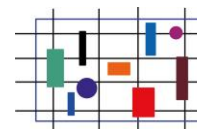
**Dr. Daniel Hernández Cruz**

CO-DIRECTOR:

**Dr. Pablo Cortés González**

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas

Diciembre 2021



Doctorado en  
Estudios  
Regionales



DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO  
 DES CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES  
 DOCTORADO EN ESTUDIOS REGIONALES  
 ÁREA DE TITULACIÓN  
 AUTORIZACIÓN/IMPRESIÓN DE TESIS



F-FHCIP-TD-016

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas  
 13 de enero de 2022  
 Oficio No. TDER/063/2022

**C. Carmen Rosa Marín Piñeiro**

Promoción: **Décima Primera**

Matrícula: **PS1712**

Sede: **Tuxtla Gutiérrez**

Presente.

Por medio del presente, informo a Usted que una vez recibido los votos aprobatorios de los miembros del **JURADO** para el examen de grado del Programa de Doctorado en Estudios Regionales, para la defensa de la tesis intitulada:

**Miradas de los docentes de EMS en Chiapas: significación de las competencias socioemocionales en la construcción de la identidad profesional.**

Se le autoriza la impresión de seis ejemplares impresos y cuatro electrónicos (CDs), los cuales deberá entregar:


- Un CD: Dirección de Desarrollo Bibliotecario de la Universidad Autónoma de Chiapas.
- Un CD: Biblioteca de la Facultad de Humanidades C-VI.
- Seis tesis y dos CD: Área de Titulación de la Coordinación del Doctorado en Estudios Regionales, para ser entregados a los Sinodales.

Sin otro particular, reciba un cordial saludo.

Atentamente

*"Por la Conciencia de la Necesidad de Servir"*

Vo. Bo.

  
**Mtra. Maria Eugenia Diaz de la Cruz**  
 Encargada de la Dirección de la Facultad de Humanidades Camp<sup>us</sup> VI



  
**Dr. Daniel Hernández Cruz**  
 Coordinador del Doctorado en Estudios Regionales





Código: FO-113-05-05

Revisión: 0

## **CARTA DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DE LA TESIS DE TÍTULO Y/O GRADO.**

El (la) suscrito (a) Carmen Rosa Marín Piñeiro, Autor (a) de la tesis bajo el título de **“Miradas de los docentes de EMS en Chiapas: significación de las competencias emocionales en la construcción de la identidad profesional”**, presentada y aprobada en el año 2021 como requisito para obtener el título o grado de **Doctora en Estudios Regionales**, autorizo a la Dirección del Sistema de Bibliotecas Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH), a que realice la difusión de la creación intelectual mencionada, con fines académicos para que contribuya a la divulgación del conocimiento científico, tecnológico y de innovación que se produce en la Universidad, mediante la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Consulta del trabajo de título o de grado a través de la Biblioteca Digital de Tesis (BIDITE) del Sistema de Bibliotecas de la Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH) que incluye tesis de pregrado de todos los programas educativos de la Universidad, así como de los posgrados no registrados ni reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad del CONACYT.
- En el caso de tratarse de tesis de maestría y/o doctorado de programas educativos que sí se encuentren registrados y reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), podrán consultarse en el Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Chiapas (RIUNACH).

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; a los 17 días del mes de Marzo del año 2022.

Carmen Rosa Marín Piñeiro

Nombre y firma del Tesista o Tesistas

La realización de esta investigación fue posible gracias a la beca otorgada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), con número **389088**, durante mis estudios de Doctorado en Estudios Regionales en la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH)

Este proyecto está dedicado a Fernando, Camila y Helena, que siempre me acompañan, me apoyan, me cuestionan, me enseñan y sobre todo tienen la paciencia de verme realizar lo que más me apasiona: aprender. Persigan siempre aquello que los apasiona...

Mis más sinceros y entrañables agradecimientos:

A mi madre, por siempre estar presente, por el cariño, la fe y sobre todo por todo lo vivido que me tiene hoy en este camino...

A mi esposo, por los años de ser un espejo de aprendizaje constante, por el camino recorrido y por las porras...

A mi Director por el valioso apoyo brindado en este camino...

A mi Co-Director, por la paciencia, la cercanía y las pláticas que me ayudaron a ver con otros ojos...

A mis amigos, quienes con una copa de vino y charlas emancipadoras me ayudaron comprender mejor el mundo que me rodea...

A mis profesores, que con su visión me acercaron al mundo social haciendo que me enamorara del él...

A mis colegas, que me ayudan a seguir aprendiendo y que escuchan también esas ideas que a veces se me ocurren...

A mis alumnos, que me dan la oportunidad de ser mejor profesional y persona, y que me enseñan a través de su aprendizaje...

Y todas las personas con las he tenido la fortuna de coincidir en mi camino personal y profesional. Sin duda el proceso del presente trabajo ha representado también un proceso de transformación de mi persona en el camino del aprendizaje.... gracias por todo!

## Contenido

<b>Introducción</b> .....	<b>11</b>
<b>Capítulo 1. ENSEÑAR PARA LA VIDA</b> .....	<b>18</b>
1.1 Fines de la educación .....	19
1.2 Sistemas Educativos: desarrollo de competencias .....	26
1.3 Las competencias socioemocionales .....	43
<b>Capítulo 2. SER DOCENTE</b> .....	<b>58</b>
2.1 Construcción de la identidad personal .....	60
2.2 Construcción de la identidad social .....	65
2.3 Construcción de la identidad colectiva .....	71
2.3 Construcción de la identidad profesional docente .....	76
<b>Capítulo 3. Docente de Educación Media Superior en Chiapas</b> .....	<b>84</b>
3.1 Los estudios regionales: alternativas para problemas locales .....	85
3.2 Las relaciones normativas y políticas entre Chiapas y el Estado Mexicano .....	98
3.3 Historia de la EMS en México .....	106
3.4 El humanismo en la EMS .....	109
3.5 La visión cultural del docente en Chiapas .....	114
<b>Capítulo 4. ACERCARSE AL DOCENTE DE EMS</b> .....	<b>125</b>
4.1 Comprender una realidad compleja .....	126
4.1.1 La interpretación de la realidad .....	130
4.1.2 En la voz de los y las docentes .....	134
4.2 El camino .....	139
4.2.1 El manejo de la información .....	147
4.3 Reflexiones de la investigadora .....	150
<b>Capítulo 5. MIRADAS DE LOS DOCENTES DE EMS</b> .....	<b>154</b>
5.1 Invitación a los docentes .....	154
5.2 El grupo de discusión .....	157
5.2.1 Cuestionario Previo .....	158
5.2.2 La sesión .....	165
5.3 Entrevistas a profundidad .....	179
5.3.1 Caso 1 .....	179
5.3.2 Caso 2 .....	182
<b>Conclusiones</b> .....	<b>187</b>
Acompañamiento pedagógico: una propuesta para la mejora continua. ....	192
<b>Referencias</b> .....	<b>196</b>
<b>Anexo 1 Cuestionario inicio</b> .....	<b>210</b>

## INTRODUCCIÓN

La educación es reconocida como uno de los cinco derechos culturales básicos y se encuentra protegida en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. El Derecho a la Educación tiene su formulación más extensa en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas que entró en vigor en 1976, donde se reconoce:

que la educación debe de capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia, y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos y religiosos, y promover las actividades de la ONU en pro del mantenimiento de la paz (Art. 13).

A partir de ese momento y hasta nuestros días, los organismos internacionales se han dispuesto a establecer los fines de la educación. Siempre en la búsqueda de:

garantizar que todos los estudiantes adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, en particular mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios (ONU, 2018, p. 5).

Estos fines se han dispuesto en diversos documentos internacionales los cuales apuntan a que el desarrollo de las personas en los espacios escolares contribuye a la formación de ciudadanos globales (educación en ciudadanía mundial). Este desarrollo personal implica la formación en competencias socioemocionales de los alumnos, como se menciona en el Taller regional de orientación y desarrollo de capacidades sobre educación para la ciudadanía mundial en América Latina y el Caribe impartido por la ONU en el 2015 en Santiago (Chile), donde se hace énfasis en un “enfoque mayor en los aspectos emocionales

y no cognitivos del aprendizaje”, así como se sugiere un “cambio en las prácticas pedagógicas que suponen cambios en el papel que desempeña el profesor” (UNESCO, 2015).

Lo anterior nos supone pensar a la educación no solamente como la transmisión de conocimientos con la finalidad de generar personas que se inserten con éxito en el ámbito económico-productivo, sino pensar a la educación como la oportunidad de formar personas desde los diferentes ámbitos de la existencia humana. Un proceso más profundo que implique un desarrollo personal y social de las personas.

Desde 2004 a la fecha en México se han realizado una serie de reformas a los planes y programas de estudio de los diferentes niveles educativos, con la intención de alinear las políticas educativas con los fines educativos internacionales. Es en el 2017 cuando el desarrollo personal de los alumnos se hace explícito en el currículum de la educación obligatoria en los aprendizajes esperados de las habilidades sociemocionales.

Con el fin de concretar la enseñanza y desarrollo de dichas competencias se ha puesto la mirada en el docente como principal actor de la reforma educativa, lo que conlleva a estudiar la forma en que los docentes desarrollan y les dan significado a las competencias sociemocionales y la relación de éstas en la construcción de su identidad docente. Porque ha sido clara la dificultad que se manifiesta en la implementación de la reforma y la necesidad de la formación docente en dichas competencias. Puesto que, como menciona Juárez: “la profesionalización en todos los niveles se ha asumido como vehículo para acceder a un mejor ingreso salarial, y no como un signo que representa el riesgo-oportunidad de la efectividad social” (2013).

Implantar los nuevos enfoques educativos internacionales requiere que los docentes tengan un desarrollo óptimo de competencias, tanto personales como profesionales, que les permitan apropiarse de la nueva visión y, a la vez, construir una intervención y comunicación didáctica con los estudiantes para propiciar el desarrollo propuesto de las



competencias. En la práctica docente se distinguen, como elementos vitales para facilitar la transición de un modelo a otro, las habilidades emocionales de los docentes. Las cuales no se encuentran explícitas en la formación profesional, de hecho, actualmente dependen en gran medida del núcleo familiar de origen del docente, su personalidad, y el ambiente social como factores determinantes en el desarrollo de dichas habilidades. Fernández (2009) menciona que “los educadores, profesores y docentes, así como el resto de las personas, desean alcanzar un alto estado de bienestar emocional (material, físico, social y emocional)” (p.24). Por lo que docentes de los diferentes sectores educativos (público y privado) tienen como común denominador la necesidad de desarrollar habilidades emocionales para manejar y dominar los nuevos enfoques propuestos en las reformas educativas del país.

Los docentes (en cualquier nivel educativo), manejan un sin número de situaciones en su práctica cotidiana, que se encuentran estrechamente ligadas al proceso enseñanza-aprendizaje, que van desde situaciones del ambiente en el aula escolar: regular la interacción de los estudiantes, ayudarlos a manejar sus emociones, el trato con padres de familia, colegas, directivos, supervisores y un largo etcétera. Lo que implica un desgaste emocional continuo, si el docente no tiene las herramientas que le permitan un manejo adecuado puede ver afectada su labor profesional. En 2016, Barrientos realiza una investigación para la Universidad Complutense de Madrid acerca de las habilidades sociales y emocionales del profesorado de educación infantil relacionadas con la gestión del clima de aula. En el estudio se llegó a la conclusión de que existe una mejora del trabajo de los profesores en el aula con un entrenamiento en competencias emocionales. Mostrando la existencia de un vínculo entre el manejo emocional del docente y su desempeño profesional; tomando en cuenta que éste último incluye todas aquellas herramientas que el docente utiliza para que el proceso de aprendizaje se lleve a cabo bajo los enfoques educativos anteriormente descritos.

Uno de los niveles educativos pioneros en la implementación de las competencias socioemocionales como parte del trabajo en el aula en México es la Educación Media Superior (EMS). Que, en el 2008, y en colaboración con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), implementa el programa Construye T cuyo objetivo es fortalecer las capacidades de la escuela para desarrollar habilidades sociemocionales en los estudiantes y así mejorar el ambiente escolar en los planteles de EMS. Con ello se busca incidir directamente en la educación integral de los estudiantes y, de manera indirecta, en la prevención de conductas de riesgo. Una de las tres estrategias centrales del programa se centra en la capacitación docente y directiva, con la finalidad de desarrollar estas capacidades en los propios docentes. En el 2014 se fortalece el programa con la intención de impulsar la educación integral de los estudiantes, contribuir a su desarrollo socioemocional, mejorar el ambiente escolar y prevenir las conductas de riesgo. En comparación con los docentes de otros niveles educativos de la educación obligatoria, los docentes de EMS llevan un largo trayecto de formación en competencias socioemocionales, utilizando diferentes medios y estrategias para lograr cumplir los objetivos del programa. Por lo que estudiarlos a ellos permitirá analizar a un grupo de docentes que ha sido formado y conoce el tema por más tiempo que los demás niveles educativos.

El docente en Chiapas posee, de acuerdo con el marco político, cultural y educativo que construye las condiciones de la práctica profesional, ciertas peculiaridades que invitan a comprender los fenómenos educativos dentro de esta complejidad. Después de exponer la relevancia en los diferentes escenarios (desde el internacional hasta el local) de incorporar los fines de la educación a la práctica cotidiana en el aula y que, debido al papel protagonista que ha tomado el docente en este proceso, implica una identidad profesional del docente alineada a estos fines educativos propuestos, surgen preguntas como: ¿Cómo las competencias socioemocionales de los docentes inciden en la construcción de la identidad profesional? ¿De qué manera los docentes desarrollan sus competencias

socioemocionales? ¿Cómo significan los docentes las competencias socioemocionales en su persona y la práctica profesional?

Para dar solución a los cuestionamientos planteados en el apartado anterior la presente investigación tiene como propósito general:

- ★ Develar cómo, a partir de la significación y desarrollo de las competencias socioemocionales, los docentes de EMS construyen su identidad en el plano personal y profesional.

Para alcanzar dicho propósito, durante el trabajo también se plantean objetivos específicos:

- Explicar la manera en que los docentes de EMS, a través de su experiencia personal y profesional, desarrollan sus competencias socioemocionales.
- Interpretar los significados que los docentes de EMS tienen acerca de las competencias socioemocionales en su persona y en su práctica profesional.
- Analizar la forma en que los docentes perciben su identidad personal y profesional como actores de EMS en Chiapas.

La cultura docente en el estado de Chiapas ha ido transformándose a lo largo de su historia, cómo el profesorado se percibe y se constituye está relacionado con lo que Giménez (2007) explica como la región conformada por la cultura como *visión del mundo*, donde los docentes comparten creencias, filosofías, ideologías, etc., dónde se definen los valores del colectivo y, por lo mismo, dan sentido a la acción y permiten interpretar el mundo. Destacando así las particularidades que los componen como docentes de EMS en Chiapas y que los diferencian de los de otras regiones/estados. Esta visión del mundo hace que la región docente en Chiapas tome decisiones y realice prácticas que también les otorgan una identidad e imagen ante el mundo, y que además regulan sus relaciones

con otros colectivos, organizaciones, instituciones y demás con los que tienen vínculos por la profesión y la normativa que los regula.

Al ser un tema de reciente formalización en los programas de estudio no hay antecedentes específicos acerca de estudios de las competencias socioemocionales docentes en el estado de Chiapas, por lo que es importante el estudio de este problema global en contexto de las particularidades del estado. El tema cobra relevancia al ubicar a la competencia emocional como parte del autoconocimiento del individuo, del examen de sus propias emociones, de la capacidad de autorregularse, es decir, manejar de manera inteligente sus emociones, automotivarse, desarrollar empatía para comprender a los demás, así como el desarrollo de habilidades sociales para convivir e integrarse armónicamente. En pocas palabras al desarrollo de su persona.

Abordar la calidad educativa es «poner en la mesa» los diferentes aspectos que la conforman, uno de ellos indudablemente es el docente. Como explica Morin (2001), el presente trabajo busca un conocimiento que sea capaz de responder a las necesidades multidimensionales de la sociedad y el ser humano, ya que al establecer la relación que existe entre cómo el docente significa las competencias sociemocionales y cómo éstas aportan a la construcción de la identidad profesional, se podrán diseñar programas formativos (iniciales, continuos o especializados) adecuados que respondan a las particularidades del significado del ser docente de EMS en Chiapas. Tomando en cuenta las políticas educativas que enmarcan la práctica docente, la cultura específica que ha conformado la identidad del docente de EMS en Chiapas.

Como se ha mencionado, se retoma a la EMS como punto de partida para la investigación debido a que es el nivel educativo del sistema mexicano que tiene más tiempo trabajando con un programa específico para el desarrollo personal de los alumnos (Construye-T). Lo anterior implica que los docentes que pertenecen a este nivel han llevado una serie de capacitaciones y formación específica a lo largo de la

implementación y seguimiento del programa, por lo que los hace candidatos idóneos para el estudio que se pretende llevar a cabo debido a que su busca conocer como esta formación a perneado a su desarrollo personal.

Por último y concordando con la reflexión crítica que realiza Ayora (1995), en la región de docentes de EMS en Chiapas se puede establecer que existe un ambiente social común compartido por otros colectivos en el mundo, esta tensión entre lo que se espera que el docente desarrolle con sus alumnos y lo que el docente logra construir en su persona, implicando una relación entre lo que sucede en la región y las discusiones en el plano internacional acerca de las competencias socioemocionales: “cualquier análisis social que ignore este factor es incompleto y pierde un aspecto clave de la condición humana en el mundo contemporáneo” (p. 13). Con ello se puede dejar en claro que la construcción del colectivo docente de EMS en Chiapas tiene un vínculo estrecho con todo lo que le es «externo», y que a su vez afecta y se ve afectado por estas relaciones en una constante evolución y replantearse su identidad a través de mirar lo local en función de lo nacional e internacional.

## CAPÍTULO 1. ENSEÑAR PARA LA VIDA

«La educación ayuda a la persona a aprender a ser lo que es capaz de hacer» (Hesíodo)

Desde que se tiene noción y evidencia de las primeras civilizaciones, el ser humano ha tratado de preservar los conocimientos, experiencias y reflexiones que construye a lo largo de su vida. García y García (2017) reflexionan acerca de dos ámbitos que le dan el sentido «humano» a las personas: la parte biológica y la cultura. Esta última entendida como la continuación del mundo físico desde la libertad y que el sujeto la asume e incorpora a manera de hábitos, destrezas, habilidades, etc. Estos conocimientos que constituyen a los seres humanos se comparten al socializarlos no solamente en el grupo al cual se pertenece, sino también a las generaciones que se encuentran en crecimiento, como parte de una herencia socio-cultural. Esta necesidad de compartir lo vivido dio origen al oficio del maestro o docente. Bajo esta dinámica es que la tarea del docente se ha convertido en un pilar de la sociedad, ya que ésta (como bien explica Aristóteles) se conforma en la comunión de ciertas ideas que le dan consistencia y la caracterizan. La educación ayuda a compartir esas ideas y construye la comunidad alrededor de las mismas, por lo tanto, sin educación no hay sociedad.

Uno de los mayores debates que se ha encontrado presente a lo largo de la historia de la educación es lograr responder a las preguntas: ¿para qué educar? ¿sobre qué educar? ¿qué se espera de la educación? Esto ha llevado a una constante reflexión sobre las formas, los contenidos, los enfoques, los materiales, los actores, las estructuras, las políticas y todo lo que se encuentra dentro del proceso educativo. Aún los debates siguen presentes, pero existe un consenso: el docente es una pieza importante dentro del proceso educativo.

En este sentido, el presente capítulo pretende explicar hacia dónde apuntan la mirada las tendencias educativas, qué se espera del rol del docente, así como un panorama del quehacer actual del docente, además de presentar las normas y políticas que definen su práctica.

Al estar frente a sociedades que se encuentran en constante cambio, en donde la capacidad de aprendizaje y adaptación son herramientas básicas para las personas que las conforman, el papel protagónico que tienen los docentes como formadores obliga a posar la mirada en su persona.

### **1.1 Fines de la educación**

Como se mencionó al inicio de este capítulo, “la cultura es el ámbito creado por el hombre cuando transforma el mundo físico con el fin de hacer de él un lugar habitable”. (García y García, 2017:36) Y esto se puede observar en la medida que esa creación no se queda en el plano biológico o físico meramente, sino que trasciende a través de aspectos religiosos, afectivos, éticos, estéticos, etc. Por lo que se puede decir que la «esencia» o «modo de ser» del sujeto tiene dos dimensiones posibles: la biológica que le es dada al ser humano y no hay variación en ella, y la cultural que cambia a lo largo de su historia. La evolución y desarrollo de las sociedades en el devenir de la historia tiene su base en la transmisión y práctica del conocimiento adquirido, lo que implica la generación de más conocimiento. Poniendo énfasis en la transmisión del conocimiento surge la educación como pilar de la estructura social.

En este sentido, si se comienza por el principio dando significado al término educación se podrá encontrar que su raíz etimológica proviene tanto de «educare» (relacionado con proporcionar lo necesario desde afuera, nutrir, alimentar, conducir o guiar) y «educere» (que se relaciona con extraer, sacar de dentro hacia afuera algo que ya estaba ahí). Se

puede apreciar que en esta relación el énfasis se encuentra en dos sentidos: tanto de la persona que acompaña el proceso de formación del sujeto (guiando, acompañando) como el proceso interno del sujeto al procesar las experiencias (García y García, 2017). El proceso educativo se convierte en un diálogo entre el acompañante y acompañado, en donde el resultado es la experiencia del conocimiento y el aprendizaje. Ahora bien, bajo la tradición griega, si se rescata el término «paideia» se está haciendo referencia a un sentido comunitario del proceso educativo. Siguiendo la perspectiva griega sobre el término «paideia», se le otorga un sentido social ya que establece los ideales de una civilización, una cultura o una tradición; es la esencia que una comunidad trata de preservar y transmitir por medio de la educación. Durkheim (1911) recuerda una cita de Kant en donde afirma que «el objeto de la educación es desarrollar en cada individuo toda la perfección de que es susceptible». (p. 56) Reflexionando esta frase se tendrían que plantear diversos conceptos que ayuden a clarificar la gran pregunta formulada desde hace cientos de años en el ámbito educativo: ¿para qué educar?

La búsqueda de esta respuesta (y otras más) aún se encuentra vigente, y como también mencionaba el mismo Immanuel Kant en el Curso de Pedagogía, que publicó su discípulo Rink (1804), «la educación es el problema más grande y difícil que puede ser propuesto al hombre». (pp. 19-20) Para lograr responder a la interrogante se necesita entender este «sentido educativo».

Fullat (1997) hace un recuento de los grandes corrientes de la filosofía y la antropología para destacar el sentido social que debe de existir en el proceso educativo. Él explica que el término «anthropos» se vincula al ser humano, por lo tanto, las humanidades implican saberes que desarrollan lo social en el hombre, y que la generación del conocimiento en referencia a lo humano conlleva indudablemente a temas educacionales. En este sentido, Fullat hace una interesante reflexión donde explica que de acuerdo con las definiciones de varios pensadores en diferentes épocas de la historia de la humanidad el hombre es un



animal crítico, pero entendido desde su etimología griega «krisis» que implica una toma de decisión. Para lograr esa toma de decisión se necesita un proceso educador que contribuya a esa decisión antropológica. Por lo que Fullat precisa que “sin antropología no hay pedagogía” (1997:10).

La dicotomía entre el ser humano y «lo social» ha sido tema de reflexión por parte de filósofos y pensadores en diferentes épocas, más aún la relación con los temas educativos. Con el paso del tiempo, muchos estudiosos se han puesto a la tarea de definir a la educación, sus aportaciones a veces tienen que ver con la acción que se puede ver en el proceso educativo, a veces se refieren a describir el proceso y a los sujetos que intervienen en este, a veces estipulan los alcances individuales o sociales de la disciplina. Schultz (recopilado por Becker en 1983) consideró a lo sucedido a mediados del siglo XX como la era de la gente, esto debido a que se consideraba que el desarrollo de una nación se medía por la utilización de los conocimientos, de las técnicas y de los hábitos de la población. Esto implicó el pensar a la educación como la forma de especializar y capacitar a las personas para la vida económica y por ende para aportar al desarrollo económico de los países. Fue a partir de la década 70's que los gobiernos decidieron invertir en los sistemas educativos, el dilema surgió cuando se plantearon la forma en que se podía medir la productividad de dicha inversión. Es decir, el punto débil del capital humano es que involucra elementos que no pueden ser medidos a ciencia cierta, por ejemplo: las capacidades laborales o profesionalizares vs a los ingresos que se generan a través de esta capacitación. En este sentido, O'Connor (citado por Villalobos y Pedroza en 2009) dice que “para que haya un crecimiento rápido se tiene que combinar la educación con las tecnologías empleadas en organizaciones bien estructuradas para su aprovechamiento”. Entendiendo que la inversión que un país realice en la educación es algo que se planea a largo plazo y que solamente a través del paso del tiempo se podrán percibir los resultados.

La teoría de capital humano entonces dió la pauta de lo que se debía de enseñar en la escuela, además de que este enfoque juega un papel importante en la generación del conocimiento. La escuela entonces se dedicó al desarrollo de habilidades y adquisición de conocimiento que le permitiera a los ciudadanos participar de manera eficiente en el proceso productivo de un país. Pero uno de los principales peligros de este enfoque ha sido el que la educación sea vista como una mercancía donde lo importante sería la adquisición de certificados o títulos, más que el verdadero desarrollo de la persona en los ámbitos personal y profesional. Si la educación es vista como una mercancía entonces implicaría que para poder resolver los problemas que de ella emanan tendría que ser regida por las leyes del mercado (oferta y demanda), y se podría caer en el error de ver a la inteligencia como un «producto».

A manera de resumen podemos decir que la teoría del capital humano tiene una estrecha relación con la economía de la educación, porque, según Feroso (1997), ambas tienen como principal objetivo, investigar lo referente a: costos, financiamiento, planificación, crecimiento socioeconómico, educación y empleo, entre otros factores. La limitación de la teoría del capital humano consiste en determinar a la educación como una mercancía, en la cual se debe invertir para obtener ganancias.

La evolución de la sociedad poco a poco ha ido transformado el enfoque productivo de la educación hacia un enfoque formativo de las personas. Esto se puede observar con los cambios que se han generado a partir del concepto de desarrollo, en la teoría neoclásica el desarrollo era pensado desde la productividad medida principalmente por el Producto Interno Bruto (PIB) de una comunidad, a mayor crecimiento de éste, mayor desarrollo. Por lo tanto, la educación estaba planteada para generar personas profesionales que pudieran aportar al crecimiento de dicho desarrollo. La nueva idea de desarrollo, propuesta por Amartya Kumar Sen, busca entender el desarrollo como un proceso de expansión de las

libertades reales que disfrutaban las personas (Sen, 2000). Estas libertades son tanto los fines como los medios principales para el desarrollo. En estos últimos están la libertad de participar en la economía, la de expresión, la participación política, las oportunidades sociales (incluyendo el derecho a exigir educación y servicios de salud) y la existencia de mecanismos de protección social garantizados por redes de seguridad (como el seguro de desempleo y ayudas económicas).

Lo anterior, aunado al desarrollo tecnológico que ofrece nuevas conexiones que permiten nuevas interacciones entre los actores del proceso educativo. Estas nuevas formas de interactuar y aprender transforman también a la pedagogía y la forma en que los alumnos se relacionan con el aprendizaje. Derivando distintos tipos de interacciones, distintas formas de aprender y sobre todo una diversidad en la forma en que se interactúa e intercambia el conocimiento. Es por lo que la educación deja de ser estrictamente profesionalizante para convertirse en la formación de personas que sean capaces de desarrollarse de una forma integral. Se necesitan pues habilidades que vayan más allá de simples conocimientos y destrezas para producir o para convertir el conocimiento en producción económica, se trata a la vez que la educación aporte un desarrollo social que permita mejorar la calidad de las interacciones que se realizan y por ende construir un pensamiento colectivo que se identifique con el bien común para una sociedad determinada. Como lo expresan Loveless y Williamson (2017) “a través de esta capa digital actualmente se moldea y se recodifica la educación alrededor de nuevos estándares de conducta y nuevas imágenes de aprendizajes y del aprendiz” (p. 78). Esta situación ha propuesto que el aprendizaje se lleve a cabo a través de pensamientos constructivistas, interaccionistas o bien conexionistas. Que orillan a repensar los propósitos y fines de la educación a la luz de este contexto que se replica en diversos países y que además implica ver a la educación como un proceso cambiante que,

además de transformar de manera individual a las personas, ayuda a construir el imaginario colectivo acerca de la realidad.

Recientemente, el filósofo Fernando Savater (2004) ha hecho la siguiente aportación: Educar es creer en la perfectibilidad humana, en la capacidad innata de aprender y en el deseo de saber que la anima, en que hay cosas (símbolos, técnicas, valores, memorias, hechos...) que pueden ser sabidos y merecen serlo, en que los hombres podemos mejorarnos unos a otros por medio del conocimiento. (p.18)

Es interesante la propuesta de Savater ya que ofrece pensar a la educación como el camino para obtener lo mejor de las personas, haciendo referencia a la postura griega en donde la persona sostiene un diálogo tanto con el exterior como con el interior, desarrollando el potencial que tiene por naturaleza. Que además el aprendizaje como medio para obtener el conocimiento tiene como fin mismo la mejora personal y en sociedad. Esto convierte al proceso educativo en la búsqueda continua de la mejora humana, tanto en el sentido individual como en el comunitario.

Un fin noble del proceso educativo y que concuerda con lo que otros pensadores han tratado de explicar. Uno de ellos es Claudio Naranjo (2007) quien expresa que la educación debe de ser un «proceso de humanización», donde el desarrollo del individuo tenga un equilibrio con la búsqueda del desarrollo social. Aquí es donde Naranjo hace una crítica al rol de la educación tradicional que por muchos años buscó el desarrollo económico, tecnológico y político de las sociedades, olvidando el desarrollo de la persona como el primer paso en el proceso educativo.

Necesitamos una educación que lleve al individuo hasta ese punto de madurez en el que elevándose por encima de la perspectiva aislada del propio yo y de la mentalidad tribal, alcance un sentido comunitario plenamente desarrollado y una perspectiva planetaria. (Naranjo, 2007:193)

Este logro de conciencia humana es compartido por Morin (1999) cuando plantea que “todo desarrollo verdaderamente humano significa desarrollo conjunto de las autonomías individuales, las participaciones comunitarias y del sentido de pertenencia con la especie humana” (p. 25). Estas relaciones (individuo- sociedad-especie) son producto y productoras a la vez, ya que se construyen y afectan mutuamente en un bucle sin fin que evoluciona y se transforma con el transcurrir del tiempo. En el ámbito educativo, Morin presenta una teoría que pretende desarrollar en los estudiantes reflexiones que les permitan participar y comprender desde un enfoque de la complejidad el entorno en donde se encuentran. Al ser conscientes de las multidisciplinas que se entretajan en el proceso humano se puede lograr esa búsqueda de la mejora como especie desde el sentido humano mismo.

Esta propuesta de Morin cobra sentido cuando se reflexiona que la educación debe de servir para la toma de conciencia de los individuos de que la forma en que experimentamos la realidad, adquirimos el conocimiento, en fin, la forma en que vivimos influye en las comunidades sociales a las que pertenecemos (como lo son la familia, la escuela, las organizaciones, etc.). Por lo tanto el proyecto educativo que se selecciona como sociedad o como país toma relevancia pues permite esta toma de conciencia y por ende reflexionar acerca de cómo entendemos esas realidades que vivimos (Dávila y Maturana, 2009).

Esto lleva a los actores del proceso educativo a entender que la incorporación de las tecnologías al proceso de enseñanza-aprendizaje no garantiza el éxito o la concreción del mismo. Esta constante revisión da como resultado el por fin empezar a vislumbrar que no es exclusivamente la tecnología lo que ayudará al desarrollo de las personas (y por ende de los países) sino que “la educación tiene que ver con las personas que participan en tales procesos” (Dávila y Maturana, 2009:137).

Una propuesta importante que realizan Dávila y Maturana (2009) es concebir los espacios compartidos por la comunidad educativa como el lugar de interacciones donde se construye un espacio de transformación reflexiva donde la convivencia aporte al entendimiento humano y al bien-estar. Logrando que la educación signifique generar

“un encuentro humano en que uno mismo, el otro, la otra o lo otro, resultan legítimos «otros» en convivencia con uno, ampliando los espacios de plasticidad conductual y de transformación congruente con el mundo que la comunidad educativa trae a la mano en su vivir y convivir” (p. 138-139).

Es por ello que la educación debe de mirarse como un fenómeno donde lo central es la convivencia social, pues es a través de ella que se le da dignificado al mundo que nos rodea y aprendemos. Considerando así a la escuela como una institución que se encuentra conectada a una red socializadora (conformada distintas organizaciones) comprendiéndola como una comunidad humana que se relaciona y vincula con otras. Abriendo el espacio a un enfoque sistémico de la educación.

### **1.2 Sistemas Educativos: desarrollo de competencias**

Como se ha planteado anteriormente, lograr dar respuesta a las preguntas básicas que ayudan a definir el rumbo que tomará la educación en una sociedad es un trabajo arduo y que requiere de la unión de académicos, políticos, sociólogos y expertos de varias disciplinas que logren alinear los intereses generales de la sociedad. Una vez que se llega a los acuerdos básicos acerca de los fines de la educación la política se hace necesaria para establecer mecanismos y actividades que estén coordinadas para la construcción de los cursos de acción que tomarán las sociedades en el logro del ideal planteado (Mouffle citado por Juárez, 2013).

Es en este momento que surge *la política pública*, pues estas regulaciones responden a los intereses de los sujetos que conforman la sociedad (con un interés público) y que, en forma conjunta, participan en la definición de los problemas y posibles soluciones; impulsando de este modo la participación de la ciudadanía, lo que genera un ambiente democrático (base de la mayor parte de los gobiernos en la actualidad). Es en este momento, a través de un proceso de diagnóstico y análisis de factibilidad, cuando el Estado vincula la política, la cultura y la economía para generar sus políticas educativas las cuales formarán la base del proyecto de nación que se desea concretar y por lo tanto definen el rumbo de una sociedad entera.

A continuación, se revisarán las políticas y lineamientos que establecen, en diferentes niveles de acción, y articulan las acciones que se llevan a cabo en el ámbito educativo con la finalidad de establecer un marco común para la sociedad en donde se aplican y que con el paso de los años dieron origen al enfoque de desarrollo de competencias en los alumnos, pensando entonces en una educación que brindara más allá de conocimientos.

### *1.2.1 Los países de ponen de acuerdo*

La educación se encuentra dentro los aspectos fundamentales para el desarrollo sustentable de los países y por ende de las sociedades, es uno de los pilares dentro de las estructuras sociales de la actualidad. (ONU, 2015) Por lo que en cualquier intención de mejora de la calidad de vida de la sociedad está presente la educación como uno de los ejes principales, además de implementar normas, estructuras, sistemas que establezcan el «sentido educativo» para los ciudadanos.

En 1996, Jaques Delors y la Comisión que él dirigió presentó su informe acerca de la educación y lo que ellos consideraron su principal objetivo: “la educación constituye un

instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social”. (p. 7) Estos ideales fueron plasmados al puntualizar que la educación internacional debe estar basada en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir.

A partir de ese momento la educación fue concebida desde una mirada humanista ya que buscaba el desarrollo integral de la persona. Posteriormente los países que integran la ONU y las organizaciones que la apoyan reafirmaron en Dakar (2000) la visión del movimiento mundial en pro de la «Educación para Todos», iniciado en Jomtien en 1990, siendo el compromiso más importante en materia de educación en las últimas décadas y donde buscaban, entre otros puntos, «una educación orientada a explotar los talentos y capacidades de cada persona, desarrollar la personalidad del educando con el objeto de que mejore su vida y transforme a su sociedad» (ONU, 2000).

En el 2015 los países miembros de la ONU se vuelven a reunir en Incheon (República de Corea) con la finalidad de definir los Objetivos para el Desarrollo Sostenible de los países con mira al 2030, allí se definió en la Declaración el «Objetivo 4» (que corresponde a la educación) que se debe “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”. (ONU, 2015) Este objetivo continúa el enfoque humanista planteado en 1996 y reconoce el importante papel que desempeña la educación como motor principal del desarrollo y para la consecución de los demás ODS que se propusieron en la Declaración. Al presentar el Objetivo 4, en esa misma Declaración se define a la calidad como:

La educación de calidad fomenta la creatividad y el conocimiento, garantiza la adquisición de las competencias básicas de lectura, escritura y cálculo, así como de aptitudes analíticas, de solución de problemas y otras habilidades cognitivas, interpersonales y sociales de alto nivel. Además, la educación de calidad propicia el desarrollo de las competencias, los valores y las actitudes que permiten a los ciudadanos llevar vidas saludables y plenas, tomar decisiones con



conocimiento de causa y responder a los desafíos locales y mundiales mediante la educación para el desarrollo sostenible (ESD) y la educación para la ciudadanía mundial (ECM). (ONU, 2015)

En este punto se expresa que la educación de calidad debe buscar el desarrollo de la persona para ser plena y llevar una vida saludable, que se relaciona con el desarrollo de los cuatro pilares que planteó Delors casi dos décadas atrás. A nivel internacional se está viendo el desarrollo integral de la persona y se le da al ámbito personal el mismo peso que al ámbito profesional, llevando al equilibrio de los aprendizajes que se deben estar propiciando desde lo formal y no formal.

En el mismo año, 2015, en Santiago de Chile se llevó a cabo el Taller regional de orientación y desarrollo de capacidades sobre Educación para la Ciudadanía Mundial en América Latina y el Caribe, organizado por UNESCO. Este taller se desprende de la iniciativa mundial «La educación ante todo», donde los ámbitos prioritarios de trabajo son: escolarizar a todos los niños, mejorar la calidad del aprendizaje y fomentar la conciencia de ciudadanos del mundo. Bajo el enfoque de Educación para la Ciudadanía Mundial (Global Citizenship Education, GCED) se propone dotar, desde el ámbito educativo, de la oportunidad para concientizarse y practicar una ciudadanía responsable.

Dentro de las sesiones que se implementaron en el taller se presentaron los mensajes clave de la ECM, que se dirigen al aprendizaje a lo largo de la vida y que se integra en tres dimensiones conceptuales: cognitivas, socio-emocional y conductual. Dentro de la dimensión socio-emocional se plantea el desarrollo y manejo de identidades, relaciones y un sentimiento de pertenencia; compartir valores y responsabilidades (sobre la base de los derechos humanos). El taller contempla también la formación de los docentes y el desarrollo de las propias habilidades en ellos mismos.

Como se ha descrito anteriormente el buscar cambiar los planes y programas de estudio hacia un enfoque por competencias trata de ampliar los saberes que construyen

los estudiantes, que sean pertinentes, durables y movilizables a lo largo de su vida y su profesión. El enfoque por competencias trata de que los saberes estén vinculados a las prácticas sociales, a situaciones complejas, a problemas y a proyectos que ofrezcan escenarios donde los alumnos podrán poner en juego dichos saberes, sus habilidades y su persona (desde un punto de vista axiológico) para construir nuevos saberes que se relacionen con su entorno. En este mismo sentido el concepto de competencias, implicado a la educación, parte de dos corrientes importantes: la lingüística y la psicología. Chomsky hablaba de una competencia lingüística que estaba relacionada con los procesos mentales que se echaban a andar mediante el proceso comunicativo (uso efectivo de la capacidad lingüística en contextos/situaciones específicas) y por el otro lado Skinner plantea las competencias como un acto de desempeño enfocado específicamente a la conducta visible (Tobón, 2006).

“Las competencias son procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad (Tobón, 2006: 5). Para esta definición el autor explica que los procesos son acciones que tienen un principio y un final, lo que significa que tienen un periodo definido, y que para alcanzar su objetivo involucran diversos elementos y recursos. Si hablamos de procesos dentro de las competencias dan pie a pensarlas desde un punto dinámico, cambiante y que tienen un fin determinado por la persona que las desarrolla ligadas al contexto en el que se desenvuelve. La complejidad que se marca es debido a las multidimensiones humanas que involucra el proceso de desarrollo o construcción de las competencias. Cuando Tobón incorpora al desempeño en la definición enlaza las dimensiones cognoscitivas, actitudinales y del hacer en la conducta de las personas. La idoneidad es el punto distintivo de las competencias ya que implica un desempeño que cumple con criterios o indicadores ya establecidos que pueden ser de pertinencia o apropiación, eficacia, eficiencia, etc. Los contextos hacen alusión a la psicología cultural de Vygotsky y que se encuentra presente en todo lo que rodea a los

alumnos. Y hablar de responsabilidad es hablar de la dimensión axiológica de las personas donde se establece que el desarrollo de competencias tiene que ver con una responsabilidad individual y social.

Todos los documentos que se han emitido a partir de 1996 en la ONU y la UNESCO, a partir de las aportaciones de los países miembros, tienen un enfoque del desarrollo integral de las personas desde el ámbito educativo. Sin duda, esta puesta en común define al ciudadano que se desea construir en un futuro. Marca el rumbo de los objetivos educativos de los países que optan en seguir estos acuerdos internacionales y que buscan el bienestar social mundial. Así también dejan en claro la búsqueda de sociedades que tengan en sí el propósito de buscar la esencia del ser humano partiendo desde el desarrollo individual para la construcción de mejores comunidades.

### *1.2.2 Enfoque por competencias en la Educación*

Como se ha revisado con anterioridad, durante muchos años el modelo educativo presente en la mayoría de los contextos escolares se centró en los resultados obtenidos por los educandos. Bajo el modelo conductista impulsado por psicólogos como Skinner y Pavlov, los esfuerzos educativos estaban centrados en moldear la conducta individual del alumno lo que originaría un aprendizaje homogéneo. Se buscaba entonces un resultado repetido en cada alumno y lo contrario tenía como consecuencia el fracaso escolar. Las prácticas pedagógicas-comunicaciones en este modelo son de transmisión por parte del docente y recepción por parte de los alumnos.

Posteriormente, el enfoque no sólo estaba en los resultados sino también en los contenidos, es decir: ¿qué se va a enseñar? Aun así, la figura principal seguía siendo el docente pues es quien se encargaba de transmitir los conocimientos vigentes y valiosos,

de acuerdo con su criterio, a los alumnos. El rol del estudiante seguía siendo pasivo al ser un receptor de la información que el docente había seleccionado.

Fue a partir del informe hecho por Delors y su equipo de trabajo para la ONU en 1996 donde se presentaron los cuatro pilares en los que la educación internacional debe de estar basada: aprender a conocer (habilidades cognitivas y socio afectivas), aprender a hacer (habilidades sensoriales y motoras), aprender a ser (habilidades psicológicas) y aprender a convivir (habilidades sociales y psicológicas); que el enfoque educativo comenzó a transformarse retomando no solamente los procesos cognitivo-conductuales sino también los comportamientos socio afectivos. Propiciando que el conocimiento fuera un producto de contenidos multidisciplinarios y multidimensionales (Frade, 2009).

En este sentido se reconoce la importancia del rol docente para crear y adecuar diversas estrategias didácticas que orienten el desarrollo de las competencias en los alumnos y su aplicación al contexto sociocultural (Delors, 1996).

En la búsqueda de un aprendizaje realmente significativo se conforma una propuesta de educación basada en competencias que permita la formación integral de las personas como elemento esencial de la pedagogía. En esta propuesta se plantea la articulación de todos los niveles educativos con la finalidad de dar continuidad al desarrollo de las competencias en diferentes niveles de logro de procesos laborales y de convivencia. En este sentido Tobón (2005) hace hincapié en que el enfoque por competencias debe de ser abordado desde su integración e interdependencia con el proyecto de vida de los individuos para así construir el tejido social, evitando la visión reduccionista de ver a las competencias como elementos al servicio de lo económico. En enfoque por competencias retoma reflexiones del pensamiento complejo hechas por Morin (2000):

El ser humano es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Esa esta unidad compleja de la naturaleza humana la que está completamente desintegrada en la educación a través de las disciplinas, y es la que ha imposibilitado aprehender eso que significa ser humano. Es necesario restaurarla de tal manera que cada uno desde donde esté tome conocimiento y consciencia al mismo tiempo de su identidad compleja y de su identidad común con todos los seres humanos. (p.14)

Este planteamiento es el centro de la educación basada en competencias donde el verdadero desarrollo humano implica el conjunto de individualidades existentes, las interacciones comunitarias y el sentido de pertenencia como especie humana. Estas relaciones se deben de reflejar en el proceso formativo de los estudiantes con la finalidad de que logran construir un proyecto de vida que no solamente se enfoque al ámbito laboral sino también en su persona.

En este enfoque educativo las actividades, las estrategias y en sí el desarrollo del proceso pedagógico se centran en los intereses de los estudiantes, el papel del docente como acompañante y organizador de la práctica educativa es sumamente importante. Además de demandar una mirada transdisciplinaria en dicha práctica, ya que la complejidad que se ha planteado implica que el docente tenga que echar mano de diversas disciplinas para lograr el desarrollo de las competencias dentro de los diferentes contextos. Como menciona Tobón (2005): “en el método de integración de saberes es esencial retomar la unidisciplinariedad, la pluridisciplinariedad y la interdisciplinariedad en un continuo juego recursivo, para llegar a construir procesos a la vez interdisciplinarios, polidisciplinarios y transdisciplinarios, donde haya intercambio, cooperación y policompetencia” (p. 18).

Lo anterior implica que para lograr implementar un enfoque por competencias con todo lo que ello conlleva, los docentes deben de cambiar de una lógica simple a un pensamiento complejo para lograr entretelar los saberes de las diferentes disciplinas,

contextualizar el conocimiento, lograr plantear propuestas creativas e innovadoras, asumir el caos y la incertidumbre, en pocas palabras: reformar el pensamiento para reforma a la enseñanza y reformar la enseñanza para reformar al pensamiento (Morin, 2000).

Pero entonces, ¿qué es una competencia? Tratándose de un vocablo polisémico las interpretaciones han sido variadas y dependen del enfoque social o del contexto en donde se encuentren; por lo que el vocablo «competer» puede tomarse desde una rivalidad, una función laboral, un nivel de capacitación, requisito o una justa deportiva. A continuación, se revisarán algunas definiciones bajo la mirada educativa.

Tomando en cuenta que las competencias implican la movilización de un conjunto de saberes para lograr una adaptación cognitivo-conductual de la persona para así responder a las necesidades del contexto en el que se encuentren, se entiende también que las competencias son la adecuación entre el sujeto, la demanda del medio y las necesidades que se producen en la búsqueda de posibles soluciones (Frade, 2009).

De acuerdo con la Dirección General de Educación y cultura de la Comisión Europea (2004) las competencias se entienden como la combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes (incluyendo la habilidad para aprender), lo que propicia que la persona se desarrolle de manera individual, social y sea productivo. Esto implica que las demandas del contexto que las personas solucionarán se encuentran dentro de dos órdenes: la social y la individual (primando el bien común sobre el bien individual). Los estudiantes desarrollarán capacidades para resolver problemas, tanto a nivel social como personal.

De acuerdo con Laura Frade (2009) una competencia tiene dos tipos de elementos: los objetivos, que involucran conocimientos, habilidades de pensamiento, destrezas y actitudes (valores y motivación); y los subjetivos, que están relacionados con la intuición, las creencias, la percepción, las representaciones (autoconcepto, autoestima), los

sentimientos y las metas personales propias. Lo que implica que el desarrollo de las competencias sea un proceso individual diferenciado, pues se encuentran involucrados diversos aspectos que dan resultados distintos para cada persona.

Resulta oportuno analizar el término competencia para diferenciarlo de otras nociones y así establecer un campo semántico al que se hace referencia. En este sentido algunos términos como capacidad, atributo, habilidad, destreza, competencia se usan indistintamente de manera frecuente debido a la coincidencia en los significados, pues éstos se relacionan con la persona y con lo que ésta es capaz de lograr.

Con mayor especificidad, el término habilidad deriva del latín *habilis* que significa “capaz de sostener, transportar o manipular con facilidad», emanando de allí la palabra *habilitas* que puede traducirse como «aptitud, habilidad, suficiencia o destreza”. El término destreza significa ser capaz, estar capacitado o ser diestro en algo, este es probablemente el más usado. Siguiendo esta línea, Tobón (2004) explica que:

las capacidades se componen de destrezas y, a su vez, éstas se componen de partes más pequeñas denominadas habilidades. Las capacidades son procesos generales, mientras que las habilidades son aspectos muy específicos en el desempeño. Las destrezas son mediadoras entre las capacidades y las habilidades (p.78).

Las capacidades, destrezas y habilidades tienen dos componentes: uno cognitivo y otro de acción. Para ejemplificar estos componentes se puede mencionar la capacidad de la expresión oral, que se descompone en destrezas, tales como vocabulario, estructura, entonación, modulación, expresión corporal y gesticulación. La destreza del vocabulario se puede descomponer en dos habilidades: búsqueda en el diccionario y empleo de las raíces etimológicas de las palabras, por mencionar algunas.

La definición presentada por Tobón (2004) implica una concepción integral y relacionada con la propuesta de Delors:

Se propone conceptuar las competencias como procesos complejos que las personas ponen en acción-actuación-creación, para resolver problemas y realizar actividades (de la vida cotidiana y del contexto laboral-profesional), aportando a la construcción y transformación de la realidad, para lo cual integran el saber ser (automotivación, iniciativa y trabajo colaborativo con otros), el saber conocer (observar, explicar, comprender y analizar) y el saber hacer (desempeño basado en procedimientos y estrategias), teniendo en cuenta los requerimientos específicos del entorno, las necesidades personales y los procesos de incertidumbre, con autonomía intelectual, conciencia crítica, creatividad y espíritu de reto, asumiendo las consecuencias de los actos y buscando el bienestar humano (p. 69).

Queda entonces claro que las competencias son movilizaciones individuales que implican un trabajo transdisciplinar de la persona que le permiten resolver problemas dentro de su contexto involucrando el ámbito social y personal. Por lo tanto, su desarrollo implica también estrategias complejas que planteen diversos escenarios y que estimulen a las diferentes dimensiones que las componen. Lograr desarrollar las competencias implica una interacción del individuo con otras personas y el medio ambiente; la revisión de las acciones sucesivas (antecedentes y consecuencias); que la persona experimente, construya el problema, busque la causa-efecto y presente interés en resolver algo; y que utilice el conocimiento mediante diferentes habilidades de pensamiento en la resolución de problemas de la vida.



### 1.2.3 Enfoque por competencias en México: las políticas educativas

Ahora bien, una vez que en el plano internacional se comparten ideales acerca del rumbo que tomará la educación, y que las organizaciones han realizado diferentes estrategias para concretar su cumplimiento, se centrará la mirada en el contexto mexicano.

Desde el pensamiento postfundacionalista *lo político* se construye como el lugar de la de la visión de la sociedad que se pretende establecer, esto es que se gesta desde *lo político* un imaginario que expone un significado, da valor o genera la idea en la que se intenta fundar a la sociedad (Juárez, 2013). Lo que conlleva a un concepto ontológico que pretende develar la esencia de las personas: conocer su ser. Una vez que estas ideas, valores, o como Juárez (2013) menciona: «lo fundante» de la sociedad, se logran expresar se tiene que pasar a un nivel óntico donde se pone en existencia esas ideas, es decir, *la política*. Donde se logra simbolizar lo imaginado desde *lo político* para objetivarlo, logrando establecer las intenciones oficiales, mismas que dan curso a la acción de *lo político*, “tomando forma de norma, ley, regulación que emana de una racionalidad técnica atada a un cálculo (costo-beneficio)” (Juárez, 2013). Así es como en la actual dinámica social se gestan las políticas educativas que le dan sentido a las acciones del sistema y por ende de los actores educativos. Plantear el ideal, definir ese lugar deseado a donde dirigir a la sociedad es un verdadero reto, pues debe de responder a las necesidades de la comunidad preponderando el bien común.

Lo anterior se ve concretado en los diferentes enfoques educativos por los que México ha pasado a lo largo de la historia de la educación en el país, y que aportan a la construcción de la sociedad de hoy. En México, como en otros muchos países, la educación desde la época prehispánica se planteaba desde dos escenarios: el informal donde la educación era la que se ejercía en casa y que permitía desarrollar el concepto del mundo así como los principios y valores que orientan los comportamientos

individuales y sociales, y la formal impartida por las instituciones que sistematizan los conocimientos, amplían o complementan la educación de casa. Generalmente estas instituciones creadas y dirigidas por los sistemas creados en cada sociedad. En el caso de los mexicas existieron los *Calmécac* y los *Tepochcalli*. Ambas instituciones dirigidas por el grupo religioso dónde en los primeros educaban a los futuros gobernantes o sacerdotes, y en los segundos a los soldados. El objetivo de la educación era cumplir con el rol social para el cual eran destinados, pues los soldados no cultivaban en intelecto, solamente la fuerza, el cuerpo y la disciplina entendida como obediencia. Mientras que los acudían al *Calmécac* desarrollaban el intelecto, las artes y tenían una educación privilegiada que les permitía generar una visión de liderazgo.

Cuando los españoles conquistan a los mexicas se da pie a un cambio cultural derivado del mestizaje no solamente biológico sino también ideológico. Nuevos valores sustituyeron a las antiguas creencias y la educación en un inicio consistió en transmitir y adoctrinar a los mexicas a la nueva fe. Nuevamente el grupo religioso toma el control de las instituciones en donde se imparte la nueva educación que busca por un lado evangelizar (doctrina católica) y por el otro escolarizar (leer, escribir y cantar) a los nuevos vasallos de la corona. La enseñanza superior solo estaba destinada para los hijos de los españoles o indios nobles, por lo que solamente unos pocos podían recibirla y también era administrada por el grupo religioso. Los fines de la educación eran generar mano de obra para el campo (aquellos que solamente recibían la alfabetización) y los que recibían la educación superior para ocupar cargos y puestos de relevancia dentro de la sociedad de esa época.

Al terminar el virreinato la sociedad ya no era la misma ni sus necesidades, se fueron diversificando las opciones de estudio entre las que destacaron la minería y la botánica por incidir en la vida económica y política de ese momento. Con la emancipación de lo que había sido la Nueva España y la introducción de ideas libertarias produjo un momento

de incertidumbre en la sociedad de la época y por ende afectó también el papel de la educación. En un principio idealista se buscó que a través de la educación se lograra la independencia del país, además de un desarrollo económico y político a través de la unificación del idioma (ya aún había muchos dialectos) y la enseñanza de las letras, religión y política. En la Constitución de 1824 se plasmaron los principios educativos de ese momento donde se planteaba que a través de educar a la población mediante conocimientos básicos y una instrucción cívica los ciudadanos podrían ejercer esos derechos por los que se había luchado. Aunque la educación seguía siendo impartida por los clérigos se tenía la esperanza que al ponerla en la Ley la realidad del país cambiara.

En 1833 un grupo de liberales, encabezados por Miguel Gómez Farías, promueven las escuelas Normales con la intención de formar en ellas a los futuros maestros y así hacer a un lado a la religión del ámbito educativo con la intención de lograr el libre pensamiento en las personas. Se dan los inicios del sistema educativo que se conoce el día de hoy con la Dirección General de Instrucción Pública y se pretende popularizar a la educación mediante la libre enseñanza. También se buscaba desarrollar una identidad del país por lo que se optó por enseñar historia de la patria con la finalidad de reducir un poco esa polarización entre los conservadores y los liberales.

Fue en 1917 cuando en la Constitución se estable el Artículo 3º de la educación en donde se estable que la educación debe ser libre de credos religiosos y como una función del Estado con la finalidad de poder homogeneizar los saberes que se impartirían. Por lo que se centraliza la operación del sistema educativo en 1921 en lo que hoy conocemos con la Secretaría de Educación Pública (SEP) a cargo en ese entonces de José Vasconcelos, quien se encargó de crear escuelas para los diferentes contextos del país tanto para desarrollar a los futuros maestros como para llevar educación a cada rincón del país. Unos años adelante se modificó el Artículo 3º de la Constitución (1933) donde se

establecía una educación socialista y se buscaba la alfabetización de la población para reducir a la población iletrada.

En 1944 surge el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación y junto con la SEP formaron un binomio que ha tenido el control de la educación en México. Se reformó en ese momento, nuevamente, el Artículo 3º de la Constitución para quitar el termino de socialista en la educación que impartiría el Estado pues los ánimos libertadores ya habían perdido su fuerza en ese momento. Para 1960 se buscó que la educación prepara a los alumnos para la industria y la agricultura, con la finalidad que solucionara problemas de la realidad de México. Y fue en esa misma década, con la finalidad de aumentar la cobertura, que inicia el programa de Telesecundarias (1967) donde se pretende aprovechar los medios de comunicación para llevar la educación a diferentes contextos. Se siguió dando énfasis a la alfabetización de la población pues en las empresas se había detectado que los adultos no tenían completa su formación escolar debido a la necesidad de trabajar desde edades tempranas, también la migración hacia las zonas urbanas que traía como consecuencia la necesidad de emplearse aún sin tener los estudios mínimos. Surge entonces, en la década de los 70's, para atacar este problema social el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA).

En 1980 queda expuesto el fracaso del sistema educativo nacional cuando la Universidad Autónoma de México (UNAM) hace públicos los resultados insatisfactorios de las evaluaciones de los alumnos que se presentaron para su ingreso. Se pensó entonces un enfoque educativo hacia desarrollar las habilidades laborales pero de calidad, fomentando el trabajo en equipo, el patriotismo y la confianza en el futuro (transmisión de conocimientos y habilidades así como de valores en forma sistemática).

Para la siguiente década, los 90's, los altos índices de corrupción y narcotráfico exponía que la transmisión de valores por parte de la escuela había fracasado y que la honestidad no estaba dentro de la formación de los ciudadanos. Pero en la otra cara de la

moneda es en esa época donde México tiene un crecimiento económico significativo, lo que da cabida a tratados internacionales y con ello el país se suma a la globalización económica. En lo político en México ocurre la alternancia en la presidencia por lo que implica cambios sustanciales en políticas públicas, incluidas las de educación que tuvieron como objetivo educar hacia la democracia, la participación ciudadana, la tolerancia y el respeto para la multiculturalidad del país. En 1992 se reformó nuevamente el Artículo 3º de la Constitución Mexicana para hacer obligatoria a la educación de primaria y secundaria, añadiendo también que la educación debe de ser democrática no solamente desde lo político o económico sino también como un sistema de vida que permitirá la mejora económica, social y cultural de la población.

Para el 2000 el INEGI aportó información en el ámbito educativo como que el 10% de la población del país sigue analfabeta, el 50% de la población del país tiene rezago educativo lo que significa que no ha concluido sus estudios del nivel de secundaria (el promedio nacional de educación en ese año fue 1º de Secundaria) (Suárez, 2001). Con el desarrollo económico que inició en los 90's México se convirtió en un consumidor de tecnología importada de otros países y no ha logrado consolidarse como un productor de su propia tecnología. Esto debido al rezago en la educación que se presenta ya que es muy poca la población que accede a estudios superiores que abran escenarios para la investigación, el desarrollo y la innovación. Obviamente lo anterior es consecuencia de un conjunto de elementos, pero sin duda la carencia de herramientas intelectuales es la base de todas las demás.

En el 2003, en México se plantea alinear los planes y programas de estudio con las propuestas internacionales de la ONU (expuestas con anterioridad en este trabajo). Desde el constructivismo, se inicia con la reforma para el nivel educativo preescolar un proyecto ambicioso para consolidar el enfoque por competencias en la educación del país: la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB). Promoviendo el desarrollo

sociocultural cognoscitivo de los alumnos, el enfoque por competencias pretende lograr una educación para formar estudiantes que respondan a las necesidades no solamente económicas sino también sociales. “Eleva la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional” (SEP, 2007:11). Los ajustes curriculares que se han desprendido de la RIEB buscan alinear la educación de México a las tendencias internacionales bajo un enfoque por competencias, para completar e integrar estos cambios en todo el sistema educativo le siguieron las reformas al nivel de Primaria en el 2006 y en el 2011 Secundaria y Educación Media Superior (EMS).

En mayo de 2019 se reforma el Artículo 3o de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, este Artículo en particular es el que expresa los ideales nacionales en torno a la educación para los mexicanos. Dentro de los criterios que se establecen para orientar la educación se explicita en el inciso «h» que la educación “será integral, educará para la vida, con el objeto de desarrollar en las personas capacidades cognitivas, socioemocionales y físicas que les permitan alcanzar su bienestar”. Es en este punto donde los objetivos educativos en México se alinean a lo que la ONU ha presentado a lo largo de los años: educación para la vida de las personas. Lo anterior se refuerza en la Ley General de Educación (LGE) que, a partir del 30 de septiembre de 2019, expresa en su Artículo 12 que “en la prestación de los servicios educativos se impulsará el desarrollo humano integral”. Indicando que a un nivel operativo el Estado mexicano se encarga de plantear los lineamientos bajo los cuales se dará cumplimiento a los objetivos de la educación. Una de las bases que se fomentará en las personas y que se enumeran en el Artículo 13 de la LGE establece que se desea que los alumnos desarrollen “la participación activa en la transformación de la sociedad, al emplear el pensamiento crítico a partir del análisis, la reflexión, el diálogo, la conciencia histórica, el humanismo y la argumentación para el mejoramiento de los ámbitos social, cultural y político” (inciso III).

Como se ha visto hasta este punto en México el enfoque por competencias respondió a la evolución de los objetivos y propósitos de la educación, ligados al discurso político y económico que el país tuvo en el devenir de las décadas. Hablar de esta transición que marca el fin de la transmisión de conocimientos como un mero proceso de memorización y adquisición de la información por parte del estudiante para transformarse a la búsqueda del desarrollo integral de las personas a través de las competencias no solamente en el ámbito laboral sino también en el personal.

### 1.3 Las competencias socioemocionales

“La inteligencia emocional no es lo contrario de la inteligencia, no es el triunfo del corazón sobre la cabeza. Es la única intersección de ambas.”

**David Carusso**

Dentro de la discusión eterna de los fines de la educación y en los diversos escenarios donde toman lugar estos debates existe siempre la polémica entre sublimar el espíritu o preponderar la estabilidad económica de las sociedades. El filósofo Alfred Whithead, citado por Hernández (2004), explica que uno de los fines de la educación consiste en infundir sabiduría, entendida ésta como el saber usar bien nuestras habilidades y conocimientos. Además, Whithead afirma que «tener sabiduría es tener cultura y la cultura es la actividad del pensamiento que nos permite estar abiertos a la belleza y a los sentimientos humanitarios». Siendo estas reflexiones muy similares a los conceptos que hoy en día tenemos del aprendizaje por competencias, donde los estudiantes ponen en juego sus habilidades, conocimientos y su personalidad para su desarrollo.

Lo anterior nos lleva entonces a plantear a la educación como un proceso claramente formativo, desde y para la persona, donde el rol docente pasa de ser un simple director del

proceso a un facilitador del proceso de sus estudiantes (SEP, 2007). Esto implica una educación formativa con sentido humano, pero plantea un reto para los acompañantes de los aprendizajes en el aula: *primum discere, deinde docere*<sup>1</sup>.

Durante muchos años las emociones no fueron tomadas en cuenta dentro del proceso educativo de las personas, bajo un enfoque centrado en el conocimiento y el desarrollo de habilidades cognitivas la educación vió formarse a varias generaciones de estudiantes que, ya en la vida adulta, se percataron que los conocimientos no lo eran todo para obtener el éxito profesional. Es entonces que las miradas de investigadores en el campo del desarrollo humano se han posado sobre aquellas habilidades que requieren las personas para desenvolverse de forma efectiva en su vida cotidiana, habilidades que hasta ese momento solo se habían dejado en manos de los procesos formativos familiares o del mismo individuo a lo largo de su vida.

Sin una sistematización o un proceso definido que permitiera un adecuado desarrollo, el saber reconocer los estados de ánimo, emociones y sentimientos que las personas tenían no formaba parte del currículo escolar.

En la actualidad, gracias a los estudios e investigaciones en el tema se ha podido develar la importancia de estas habilidades para la vida de las personas, tanto en ámbitos profesionales como personales, generando en la sociedad bienestar.

---

<sup>1</sup> «Primero aprende, después enseña».



### 1.3.1 Desarrollo de competencias socioemocionales

Como mencionan Brackett, Bertoli, Elbertson, Bausseron, Castillo y Salovey (2013), de forma histórica las emociones y el proceso cognitivo fueron vistos como procesos opuestos; pero en los últimos años de la década de los 70's comenzó a tomar forma la conceptualización de las emociones y la cognición como fuerzas que interactúan. Estos constantes contrastes llevaron a que académicos buscaran diferentes teorías para explicar los factores que se suman a los procesos cognitivos, como la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1983/1993). En esta búsqueda Salovey y Mayer (1997) introdujeron el término «*Inteligencia Emocional*» en el campo científico, definiéndolo como “la habilidad de monitorear nuestros sentimientos y emociones, y los de los demás, comprenderlos y así usar esta información para guiar nuestros pensamientos y acciones (p. 4)”. Sumado al auge que tuvo el libro de Goleman: “Inteligencia Emocional: por qué puede importar más que el IQ”, que cautivó al público en general y a los medios de comunicación, resonando fuertemente en el ámbito educativo y empresarial. Goleman (1995) define a la inteligencia emocional como una variedad de rasgos y disposiciones como la autoestima, optimismo, adaptabilidad y el logro de la motivación que inciden en el desempeño profesional y el éxito en la vida.

De acuerdo con Cherniss (2010), actualmente existen cuatro modelos principales de inteligencia emocional: el modelo de las cuatro ramas o habilidades de Mayer-Salovey, el modelo de la inteligencia emocional-social de Bar-On, el modelo Boyatzis-Goleman y el modelo de rasgo de inteligencia emocional de Furnham. Estos modelos se clasifican en dos enfoques científicos: modelos de habilidades y modelos mixtos. Los que proponen los modelos de capacidades/habilidades han apoyado tradicionalmente el uso de medidas de desempeño para evaluar la inteligencia emocional, mientras que los defensores de los modelos mixtos han preferido el auto-informe o métodos de evaluación de múltiples

evaluadores. Brackett et al. (2013) hacen una breve descripción de los modelos de Inteligencia Emocional, y a continuación se resumen.

En el primer modelo, Mayer-Salovey proponen la construcción de la inteligencia emocional en cuatro habilidades mentales a las que se refieren como ramas: 1) percepción de la emoción, 2) uso de la emoción para facilitar el pensamiento, 3) entendiendo a la emoción y 4) manejo de la emoción. Estas habilidades parten de los procesos más básicos de percepción hasta los procesos complejos en el manejo de las emociones que ponen en juego el uso de diversos procesos y capacidades. En la primera rama se refiere a la exactitud con la que los individuos pueden identificar las emociones en su persona y en los demás, esto implica desarrollar las habilidades de percepción para poder hacer una lectura integral propia y de los otros (como lenguaje corporal, tono de voz, gestos, etc) hasta llegar a hacerlo en objetos como obras de arte. También en esta rama las personas son capaces de determinar la autenticidad de las emociones que los otros expresan. En la segunda rama, se ve la capacidad para mejorar las habilidades cognitivas y para guiar la atención a ciertas señales del medio ambiente que son significativas, lo que implica que las personas comprenden que ciertas emociones son relevantes para algunas actividades u objetivos. En la tercera rama de este modelo las personas desarrollan la habilidad para etiquetar correctamente las emociones experimentadas por sí mismas o por los demás y aprender a diferenciarlas. El dominar la habilidad para entender las emociones permite a las personas hacerse conscientes como múltiples emociones pueden «mezclarse» para producir otra, esto lleva a poder desarrollar estrategias efectivas para el manejo de las emociones. Lo que lleva a la cuarta y última rama, donde se llevan procesos emocionales complejos que permiten a las personas regular las emociones, permaneciendo abiertas tanto a las emociones agradables como las desagradables.

En los modelos mixtos y de rasgos se define la inteligencia emocional en general como una combinación de habilidades mentales y rasgos y disposiciones de personalidad tradicional, como optimismo, motivación y tolerancia al estrés (Cherniss, 2010). Los dos modelos mixtos que más atención han recibido son el modelo Boyatzis-Goleman (Boyatzis & Sala, 2004) y el modelo Bar-On de inteligencia emocional-social (Bar-On, 2006). El modelo de Boyatzis-Goleman divide las competencias de la inteligencia emocional en cuatro grupos que, según los autores, son particularmente importantes para el éxito en el lugar de trabajo: autoconciencia, autogestión, conciencia social y gestión de relaciones. El modelo Bar-On propone cinco componentes principales de la inteligencia emocional: habilidades intrapersonales, habilidades interpersonales, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo. Una alternativa al modelo de Mayer-Salovey es el modelo de rasgos de Furnham (Petrides & Furnham, 2003), donde se abarca todos los rasgos de la personalidad que comparten conexiones estrechas con el afecto, argumentando que las emociones son subjetivas y que se necesitan modelos de inteligencia emocional suficientemente amplios para poder atender esta subjetividad.

Cada uno de los modelos desarrolla formas de evaluar de acuerdo con lo que se propone, con la finalidad de medir la Inteligencia Emocional o Coeficiente Emocional de las personas. Al principio de este trabajo, al mencionar la definición de la inteligencia emocional, Mayer-Salovey mencionan que ésta tiene que ver con una serie de habilidades, lo que da origen al concepto de competencias emocionales. La competencia emocional es un constructo amplio que incluye diversos procesos y provoca una variedad de consecuencias. En este sentido, Bisquerra (2007) hace una compilación de estas propuestas en competencias emocionales, Salovey y Sluyter (1997) identifican cinco dimensiones básicas en las competencias emocionales: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía y autocontrol. Estas dimensiones se solapan con el concepto de inteligencia emocional, como lo define Goleman (1995), dividido en cinco dominios -auto-

conciencia emocional, manejo de las emociones, automotivación, empatía y habilidades sociales- que a su vez incluían la existencia de veinticinco competencias. Siete años más tarde, Goleman, Boyatzis y Mckee (2002), proponen tan solo cuatro dominios -conciencia de uno mismo, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones- y dieciocho competencias. Lo que indica que con el paso del tiempo se hará mucho más concreta la conceptualización de las competencias emocionales, a medida que los descubrimientos en esta área se revisen.

Antes de continuar con la definición y análisis de las diferentes propuestas acerca de las competencias emocionales, se planteará la diferencia que existe entre los términos inteligencia emocional, competencias y educación emocionales. Bisquerra (2007) hace una reflexión en este sentido y define a la inteligencia emocional (IE) o coeficiente emocional (EQ) como un constructo propio del campo de la psicología, que ha sido defendido por Goleman (1995), Mayer y Salovey (1997), Bar-On y Parker (2000), Schulze y Richard (2005) y muchos otros. Pero hasta la fecha ha sido un intenso debate pues hay autores (Davies, Stankov y Roberts (1998), Hedlund y Sternerg, (2000), Saarni, (2000), entre otros) que dudan de la existencia de este constructo, y se han derivado varios trabajos de investigación para exponer los puntos en contra y a favor. Es por lo que Bisquerra (2007) deja el debate para el campo de la psicología. En lo que no discuten o debaten los autores que estudian a la IE, es más coinciden fuertemente, es que se requiere y es importante el desarrollar competencias emocionales para los diferentes ámbitos de la vida de las personas. «La competencia emocional pone el énfasis en la interacción entre persona y ambiente, y como consecuencia confiere más importancia al aprendizaje y desarrollo. Por tanto, tiene unas aplicaciones educativas inmediatas» (Bisquerra, 2007). Esto concuerda profundamente con los lineamientos internacionales de la ONU propuestos en 1996 por Delors y equipo en el informe donde presentan, como se ha mencionado, los cuatro pilares sobre los cuales debe descansar cualquier sistema

educativo: aprender a hacer, aprender a conocer, aprender a convivir y aprender a ser. Es en este último donde el énfasis se ha colocado en los últimos años: el desarrollo personal del alumno como parte de su formación educativa. Las competencias emocionales se sitúan entre los pilares: aprender a ser y aprender a convivir, pues de todas las propuestas de competencias que han surgido son estas dos áreas las que engloban de manera general las habilidades que los autores amplían.

Lo que lleva a clarificar que el debate del constructo de IE corresponde a la psicología, mientras que a la educación le corresponde la aplicación de las aportaciones y resultados de la investigación psicológica. Ahí es entonces donde se puede puntualizar la principal diferencia entre IE y competencias emocionales, donde estas últimas adquieren importancia en la medida que pueden ponerse en la práctica y en la interacción de la persona con su ambiente, así como el proceso de aprendizaje que siguen las personas para adquirir o desarrollar estas habilidades. Lo que define el último concepto que es la educación emocional, que se puede ver como el proceso educativo continuo y permanente que permite el desarrollo de las competencias emocionales, y como menciona también Bisquerra (2007) “pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida”.

Una vez clarificados los conceptos, que normalmente suelen ser confundidos, se continuará con algunas propuestas acerca de las competencias emocionales. Saarni (2000) presenta el siguiente listado de habilidades de la competencia emocional: 1) conciencia del propio estado emocional, 2) habilidad para discernir las habilidades de los demás, 3) habilidad para utilizar el vocabulario emocional y términos expresivos habitualmente disponibles en una cultura, 4) capacidad para implicarse empáticamente, 5) habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa (tanto en las propias personas como en los demás), 6) habilidad para

afrontar emociones negativas mediante la utilización de estrategias de autocontrol, 7) conciencia de que la estructura y naturaleza de las relaciones previamente definidas, y 8) capacidad de autosuficiencia emocional. Las competencias socio-emocionales propuestas en Graczyk et al. (2000), Payton et al. (2000) y Casel (2009), se pueden resumir en los siguientes términos: toma de conciencia de los sentimientos, manejo de los sentimientos, tener en cuenta la perspectiva, análisis de normas sociales, sentido constructivo del yo (self), responsabilidad, cuidado, identificación de problemas, fijar objetivos adaptativos, solución de problemas, comunicación receptiva, comunicación expresiva, cooperación, negociación, negativa, y buscar ayuda. Para concluir se encuentra la propuesta de los estándares del aprendizaje social y emocional (Illinois Social Emotional Learning Standards) elaborados en 2009 por el ISBE (Illinois State Board of Education), que equivaldría al Departamento de Educación del Estado de Illinois. Estos estándares del aprendizaje social y emocional dan cuerpo al plan de desarrollo emocional que se aplica en los centros educativos de su competencia ISBE (2009). En resumen, se concretan en tres objetivos: 1) Desarrollar habilidades de auto-conciencia y auto-gestión para lograr el éxito en la escuela y en la vida, 2) Utilizar la conciencia social y las habilidades interpersonales para establecer y mantener relaciones positivas y 3) Demostrar habilidades de toma de decisiones y comportamientos responsables en contextos personales, escolares y comunitarios. En cada objetivo se tienen habilidades por desarrollar que en su conjunto forman las competencias emocionales.

Por su parte Bisquerra (2007) plantea las competencias emocionales “como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales”. Su propuesta está basada en cinco bloques: 1) conciencia emocional, 2) regulación emocional, 3) autonomía emocional, 4) competencia social y 5) competencias para la vida y el bienestar. Cada

bloque a su vez se encuentra integrado por una serie de habilidades que permiten el desarrollo de las competencias emocionales.

Las diferentes propuestas, como se puede apreciar, parten del reconocimiento de las emociones en la persona, es decir, el desarrollo de una autoconciencia emocional que se traduce en la construcción de la personalidad misma; hacia la construcción de los vínculos sociales y la interacción de la persona con los otros. La forma en que se desarrollan las habilidades emocionales tiene que ver con los aprendizajes que se llevan a cabo en diferentes etapas de la vida.

### *1.3.2 Las competencias socioemocionales y los docentes*

Ahora bien, ya expuesta la importancia del desarrollo de las competencias emocionales para la inteligencia emocional, y además de establecer los diferentes modelos y propuestas que han surgido en los últimos años en referencia a estos conceptos, se explica por qué los sistemas educativos internacionales han integrado a sus planes y programas educativos el desarrollo de estas competencias como parte de la educación de los alumnos en los diferentes niveles (desde educación inicial hasta profesional). Cabello, Ruíz-Aranda y Fernández-Berrocal (2010) mencionan que los docentes están interesados en desarrollar las habilidades emocionales de sus alumnos como parte de su formación integral, pero uno de los principales retos es que estas habilidades deben desarrollarse por un grupo de docentes que dominen estas capacidades, ya que las aulas son para el alumno uno de los modelos de aprendizaje socioemocionales más importantes (Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008), aunado a esto, existen diferentes investigaciones donde se demuestra que el desarrollo de estas habilidades en el profesorado ayuda a manejar efectivamente el estrés laboral que se produce en el contexto educativo. La capacidad para identificar, comprender y regular las emociones es fundamental entre el profesorado, ya que estas habilidades van a influir en los procesos de aprendizaje, en la

salud física, en la calidad de las relaciones interpersonales y en el rendimiento académico y laboral (Brackett y Caruso, 2007). Cabello et al. (2010) comentan que “los docentes con una mayor capacidad para identificar, comprender, regular y pensar con las emociones de forma inteligente tendrán más recursos para conseguir alumnos emocionalmente más preparados y para afrontar mejor los eventos estresantes que surgen con frecuencia en el contexto educativo”; lo que implica una mejora en los vínculos de aprendizaje entre los docentes y los alumnos. Este hecho también implica un ambiente escolar sano que facilita el aprendizaje. De este modo, que los profesores aprendan a mantener los estados emocionales positivos y a reducir el impacto de los negativos puede verse reflejado en un mayor bienestar docente y en el mejor ajuste de sus alumnos (Fernández-Berrocal, Ruíz-Aranda, 2008).

En este mismo sentido se puede afirmar, de acuerdo con todo lo mencionando, que es relevante tener un entrenamiento en inteligencia emocional para lograr niveles óptimos en todos los docentes y mejorar profesionalmente. Como afirma en su investigación Rodríguez (2014):

acerca del desempeño por competencias se observa que el 35% de los docentes tiene un bajo nivel y otro 35% tiene un nivel promedio, seguido de un 30% de docentes que tiene un nivel alto. Considerando competencias de logro y acción, eficacia personal, ayuda y servicio, influencia y cognoscitiva y finalmente la comunicativa, que permiten observar destrezas y habilidades entre lo que significa educación y desempeño en el centro laboral (pp. 23).

Un punto importante que destacar en la EMS es la plantilla docente y su formación, pues dentro de todos los subsistemas los docentes provienen de diferentes carreras universitarias que cumplen con el perfil que los planes y programas describen para cada disciplina o materia: “los planteles dependientes de la Secretaría y de sus órganos



desconcentrados ... deberán contar con el perfil descrito en el presente Acuerdo antes del inicio del ciclo escolar 2009-2010" (SEP, Acuerdo 447, 2008).

La formación profesional de los académicos es relevante para un adecuado trabajo en el aula, sin embargo, como bien lo apunta Zorrilla Alcalá (2012): "... la planta docente actual se encuentra inadecuadamente preparada, como resultado de la omisión docente y didáctica en su propia formación, que por lo general comprende una carrera universitaria y haber atendido, en el caso de los profesores con mayor experiencia, cursos intersemestrales o interanuales que vienen brindando las instituciones de EMS desde hace varias décadas" (p. 122), por lo cual la apuesta principal de la reforma se ha dirigido a la construcción del perfil del docente que tiene que ver con el manejo de las competencias genéricas, orientadas a desarrollar en los estudiantes una formación acorde con los principios de la EMS. A este punto hay que sumar también la formación que los docentes requieren para implementar el programa Construye-T dentro de las actividades propias del centro escolar, y que además promuevan un ambiente escolar adecuado. Este concepto de educación integral también se encuentra especificado en los fundamentos del programa Construye-T en el Nivel de Educación Media Superior (EMS), el cual se implementó en el 2008 en colaboración con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). El objetivo del programa Construye-T es fortalecer las capacidades de la escuela para desarrollar habilidades sociemocionales en los estudiantes y así mejorar el ambiente escolar en los planteles de EMS. Con ello se busca incidir directamente en la educación integral de los estudiantes y, de manera indirecta, en la prevención de conductas de riesgo.

Son muchos los autores e investigadores (Palomero, 2009), que ponen en duda la formación del profesorado en general en el plano socioemocional. En este sentido Zabalza (2006: 105-106) opina sobre ello que:

Existe un problema intangible, que no es fácilmente abordable, pero todo el mundo sabe que la profesión docente está muy relacionada con ciertas cualidades personales que determinan el ejercicio docente. Efectivamente, las cualidades personales juegan un papel fundamental para la práctica educativa, Perrenaud (2004) plantea las diez competencias que los docentes deben de desarrollar para ejercer la profesión, entre ellas están: 1) Organizar y animar situaciones de aprendizaje; 2) Gestionar la progresión de los aprendizajes; 3) Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación; 4) Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo; 5) Trabajar en equipo; 6) Participar en la gestión de la escuela; 7) Informar e implicar a los padres; 8) Utilizar las nuevas tecnologías; 9) Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión; y 10) Organizar la propia formación continua. Pero también las características de la persona, el cómo sea: muy autoritaria, poco autoritaria, paternalista, poco paternalista, muy creativa, muy displicente con los alumnos, muy distante, muy próxima son cuestiones personales que afectan mucho el tipo de trabajo que uno puede hacer. Pero en verdad no hemos sabido cómo ordenarlo en la universidad ni siquiera en carreras como en las que yo participo, donde preparamos a futuros profesores.

Palomero (2009) corrobora estas palabras de Zabalza porque considera que no solo no reciben formación inicial, sino que tampoco se está haciendo a lo largo de su carrera profesional. Los docentes tienen que realizarlo por propia iniciativa ya que en sus centros no lo consideran tema importante debido a que se da mayor prioridad a la parte teórica y práctica de las áreas instrumentales que a la actitudinal y moral. Además, considera que el profesorado que ha desarrollado estas competencias socioemocionales a lo largo del tiempo ha sido a través de su propia intuición, pero no por la formación inicial en el marco de la educación formal.

Lo anterior en el marco de la implementación de los programas en México en donde se dá énfasis al desarrollo de las habilidades sociemocionales. La reflexión inicial debe de ir en el sentido de conocer el propio desarrollo de habilidades emocionales de los docentes, pues se debe de tomar en cuenta que ellos pertenecen a una generación donde este ámbito no se encontraba explícito, no era tomado en cuenta y que por lo tanto cultural y profesionalmente no se encuentran preparados para enfrentar el reto representa. De hecho, Cabello, Ruiz Arana y Fernández Berrocal (2010) afirman que se debe considerar la formación socioemocional de los docentes ya que éstos se sienten poco preparados para abordar los contenidos que se presentan en los programas. Esta preparación debe de llevarse a cabo por especialistas en la disciplina que de manera especializada puedan desarrollar estas habilidades en los docentes. Evitando la capacitación «cascada» que hasta este momento ha primado en la formación continua de los docentes.

En el devenir de la educación en los contextos sociales históricos se puede ver que durante décadas se perdió el enfoque humano que en un principio era puntualizado por los grandes filósofos, pensadores, antropólogos y sociólogos de la humanidad. Los griegos fundaron las bases formativas de la educación con las profundas reflexiones acerca de lo humano y el «ser» humano. Abriendo el camino de la pedagogía como un proceso de formación tanto externa como interna del individuo que permitiera una interacción entre su ámbito individual como el social. Este equilibrio daría pauta a una sociedad reflexiva, crítica y además que estuviera en plena conciencia de su papel como parte de un todo: como parte de la humanidad. El desarrollo económico, la ambición desmedida, y (¿por qué no?) la necesidad de poder, hicieron que los enfoques y miradas hacia la educación estuvieran medidos en términos productivos, de mercado, de ganancia; perdiendo el sentido humano del desarrollo integral de una persona. Las

consecuencias no se han hecho esperar y hoy se están viviendo los errores de ese enfoque que se potencian al poder tener comunicación inmediata con diferentes lugares del planeta. Se pueden apreciar sociedades marcadas por el consumo, el egoísmo, brechas sociales ampliamente marcadas, degradación del planeta con los desechos de la producción y el consumo y parece ser que se ha perdido, como especie, el sentido real de la existencia.

Las competencias socioemocionales y su incorporación en los planes y programas a nivel internacional es un esfuerzo por regresar ese sentido humano a la formación de los futuros ciudadanos. Como se ha visto en este capítulo la estructura escolar tiene un papel protagónico en esta monumental tarea y el docente esta justo en la acción cotidiana que le permite estar cerca de sus alumnos y lograr ese acompañamiento. Esto obliga a mirar el propio desarrollo de las competencias sociemocionales que tienen los docentes, partir de la identificación, reflexión y desarrollo de estas habilidades en su propia persona. El impacto de esta formación en los docentes no solamente se verá reflejado en su práctica si no también en su desarrollo personal, haciendo que el docente haga consciente ese ámbito individual y social que no fue tomado en cuenta por muchos, muchos años.

Regresarle el lugar que le corresponde al desarrollo personal no es un trabajo fácil, sobre todo después de décadas en que el aprendizaje y conocimiento académico era priorizado en el sistema educativo. Generaciones han crecido valorando la acreditación de lo que se sabe, dándole el valor a las personas por lo que tienen y no por lo que son. La propuesta actual es mirar al docente no únicamente como el profesional educativo, una máquina que produce ciudadanos con conocimientos estandarizados para el mercado laboral, sino ver al docente de una forma integral: ver a la persona.



## CAPÍTULO 2. SER DOCENTE

«Educar la mente sin educar al corazón  
no es educar en lo absoluto» (Aristóteles)

Desde el inicio de la humanidad el docente ha sido el puente entre lo que la sociedad plantea como adecuado enseñar y las personas que reciben esa educación. “No hay formación sin sociedad, ni sociedad sin formación” (Tobón, 2005:10). Como hemos visto, todas las reflexiones de lo que debe de ser la humanidad, hacia dónde debe de ir la educación, cómo y qué se debe de enseñar culminan con el trabajo de una persona formando a otra. Como bien mencionan Díaz-Barriga e Inclán-Espinosa (2000), el papel que conocemos como docentes se ha construido desde que se estructuró el sistema educativo, donde se definieron funciones y atribuciones que le permitían desempeñar su profesión, pero a la vez han limitado su identidad, desarrollando una innegable tensión entre su función administrativa y su función pedagógica.

Este lugar en el sistema de educación le ha permitido también presenciar de primera mano los diferentes enfoques educativos con los que se ha querido encausar a la sociedad a lo largo de los años. Al encontrarse en la zona de valor donde se lleva a cabo el proceso educativo lo hace una pieza fundamental en la formación de las nuevas generaciones. Es el docente quien realmente decide qué enseñar y cómo enseñar, a través de su persona y todo lo que a él lo construye pues, aunque los planes y programas de estudio se encuentran definidos, es él quien realmente guía y acompaña a sus alumnos.

Encontrarse en esta privilegiada posición dentro del sistema educativo, implica que el docente debe reflexionar: ¿cómo llegó a esta posición? ¿en qué momento de su vida decide ser docente? y ¿cómo el ser docente lo define como persona? Ken Robinson

(2009) explica maravillosamente lo que significa estar en nuestro «elemento», la zona en que convergen aquello que nos apasiona personalmente y nuestras aptitudes naturales. Para establecer nuestro elemento, primero hay que encontrar cuáles son nuestras facilidades naturales en algo, hay personas que desde muy pequeñas pueden descubrir que explicarle las cosas a alguien más se les facilita, es decir, compartir sus conocimientos con los demás, se les da de forma natural. Ahora bien. Conocer cuáles son tus facilidades te lleva al siguiente punto: ¿te gusta eso en lo que eres bueno? Podría ser que explicarle a los demás se te da muy bien, pero no lo disfrutas, no es realmente lo que a ti te agrada, aunque los demás te digan que lo hagas muy bien, no es tu elemento, porque no es algo que te apasione. El siguiente punto dentro de tu elemento es que además descubrir tus facilidades y te apasionen, debes de tener una actitud que implique una fuerte convicción, eso significa tener: optimismo, ambición, perseverancia y tolerancia a la frustración en el camino que se traza al realizar lo que nos apasiona. Por último, estar dentro de nuestro elemento significa conectarse con otras personas que compartan aquello que nos apasiona. Eso implica entonces movernos hacia colectivos donde podemos compartir y descubrir nuevas formas de ver aquello que nos apasiona y que además nos brindan un aprendizaje continuo.

La propuesta de Robinson se une a lo compartido por Naranjo (2007) donde explica que precisamente el autoconocimiento debe ser el punto de partida de la educación. Para descubrir cuál es nuestro elemento debemos de empezar un viaje hacia nuestro interior, como decía Sócrates en el oráculo de Delfos: “conócete a ti mismo”. Esto nos lleva a recordar lo explicado en el capítulo anterior donde hablamos de las habilidades emocionales. Una de las primeras habilidades a desarrollar es precisamente el autoconocimiento, habilidades interpersonales que permiten esclarecer nuestras emociones, pensamientos, valores, estructuras mentales que nos ayudan a comprender el mundo que nos rodea y que a la vez nos permiten construir nuestra identidad. Es aquí

donde vemos, un puente entre las habilidades emocionales y la construcción de nuestra identidad, la relación que existe entre ambas es estrecha y dependiente.

### **2.1 Construcción de la identidad personal**

Una de las características que les da particularidad a los seres humanos es la capacidad de pensamiento, la consciencia de su ser dentro del mundo que le rodea y que lo lleva a preguntar, cuestionar y reflexionar su existencia dentro de ese mundo. Víctor Frankl (2015) explica que el sentido de la vida es una responsabilidad personal y que los seres humanos respondemos desde nuestra situación particular, por lo que cada uno tiene una tarea única y así también una única oportunidad de realizarla. En este mismo sentido, cada persona se construye a partir de los elementos que se encuentran en su vida, una mezcla entre sus características biológicas y su entorno. La identidad de las personas ha sido un tema sin duda muy estudiado y que genera una curiosidad infinita ya que también implica conocer, comprender y análisis aquello que nos hace, que nos define: ¿quiénes somos? ¿por qué somos quiénes somos? ¿qué hacemos aquí? Preguntas que desde la filosofía aún se encuentran abiertas y en debate, pero que no por eso dejan de formar parte del presente de los individuos también.

Un punto importante que remarcar es que la revisión teórica que se realiza en este capítulo no pretende ser exhaustiva, sino busca recoger las teorías de la identidad desde enfoques relacionados al construccionismo y que enmarcan el objeto de estudio de la presente tesis. Es por ello por lo que se inicia desde el enfoque de la psicología abarcando el psicoanálisis, la psicología social, cultural y el socioconstruccionismo.



Pensar en la identidad es definir los rasgos propios que caracterizan a un individuo o a un colectivo de los demás, adquirir la consciencia que permite hacer esa distinción entre ser uno mismo y que hace la diferencia con los demás (RAE, 2020). Una de las primeras disciplinas que ha estudiado a la identidad como un rasgo en la personalidad humana es la psicología.

La identidad es entonces un conjunto de características biológicas de la persona, así como el cúmulo de experiencias que va teniendo a lo largo de su vida y de cómo asume o interpreta dichas experiencias. Se basa también en las interacciones sociales que se tienen (familia, escuela, personas) y está mezclada como resultado la forma en que interpretamos y actuamos en el mundo que nos rodea.

La identidad no debe confundirse con la personalidad, ya que esta última constituye un rasgo individual, mientras que la primera le da un énfasis a la interacción con los demás y la influencia que tienen las estructuras sociales en la construcción de dicha identidad. La personalidad es una entidad o propiedad interna del sujeto, siendo ésta su esencia, su naturaleza y que se refleja en su manera de actuar (Burr, citado en Páramo, 2008).

El filósofo John Locke es uno de los primeros en pensar a la individualidad humana como observable, esto implicaría un grado de consciencia del individuo para separar a la persona y sus actos de la experiencia. Afirmando entonces que el mundo uno no solamente vive y actúa, sino que somos conscientes de uno mismo viviendo y actuando. A esta noción se le conoció como el *self*. Al ser entonces el *self* la consciencia de la persona dentro de las experiencias de vida que tiene, también se explica como una conducta resultada de los mecanismos de aprendizaje social basados en la auto-observación o en el auto-concepto (Páramo, 2008). Esto hace que la reflexión derivada de la auto-observación de nuestras conductas en relación a las interacciones sociales que tenemos nos brinde elementos que permiten la construcción de nuestra identidad.

Esto lo refuerza Erickson (1968), desde el psicoanálisis, al explicar que la formación de la identidad es un proceso de observación y reflexión simultáneo que se da en diferentes niveles mentales del individuo, donde este es capaz de observarse a través de lo que los demás observan de él. Esto es, evalúa la manera en que los demás lo juzgan bajo el enfoque de las interacciones con los demás (su nivel de significado en su realidad) y cómo percibe esas interacciones. Para Erickson entonces la identidad es algo que se construye en la interacción con los otros por lo que es una definición socialmente construida del ser. En esta definición se encuentran elementos como la consciencia del ser, la relación espacio-temporal donde se coloca al individuo y el reconocimiento de los otros de la existencia. Por lo que la construcción de la identidad es un fenómeno subjetivo con un alto componente emocional, tiene una estrecha relación con la autoestima ya que depende del reconocimiento y valoración de la misma individualidad. Erickson manifiesta que la construcción de la identidad se inicia en la adolescencia donde a través de las interacciones sociales que se tienen se comienza la búsqueda de esa identidad, por lo que se vuelve un proceso en constante evolución y que nos marca a lo largo de nuestra vida. El define a la conjunción entre los elementos biológicos, psicológicos y sociales como la fisiología del vivir. Supera las tesis clásicas del psicoanálisis de Freud ya que involucra lo social y lo cultural dentro del desarrollo de la persona, lo que implica tomar en cuenta aspectos psicosociales que definen la identidad individual y social.

A lo anterior se le suman las aportaciones que Bandura (1977) ha realizado desde el enfoque conductista, en donde explica que desde ese nivel de consciencia y observación de los otros se posibilita el aprendizaje de comportamientos a través de la imitación de los modelos conductuales a los que tenemos acceso. El individuo observa una conducta en un contexto determinado, la aprende y posteriormente puede reproducirla introduciendo una serie de variables cognitivas, ya que puede decidir en qué momento la reproduce o puede también realizar una amalgama de diferentes modelos constituyendo variantes al

modelo original. Bandura también explica que este proceso de aprendizaje a través de modelos tiene variables de por medio que están definidas por los procesos autorreguladores del individuo o sus características personales lo que implica que sea esta quien decida qué modelos serán imitados, en qué medida, cuándo, a cuáles prestará atención por poner algunos ejemplos. Creando un sistema de autoevaluación, donde el individuo regula su conducta de acuerdo con sus criterios personales, los cuales a su vez son formados con relación a las reacciones a esos comportamientos que tienen los miembros que el individuo valora de su grupo. Bandura reconoce el papel de los demás en el establecimiento de esos criterios de evaluación de la propia conducta que genera el individuo.

Lo expuesto con anterioridad fue el precedente de la Psicología Social cognitiva donde se le da énfasis a la actividad constructiva del ser humano y donde la experiencia subjetiva del individuo se encuentra en primer plano, valorando los procesos cognitivos mediante los cuales éste interpreta la realidad y haciendo que la experiencia cotidiana de las personas cobrara importancia. Haciendo entonces que las identidades personales se encontraran ligadas a las relaciones e interacciones que los individuos tienen con las redes sociales en las que se encuentran inmersos.

Las identidades personales sirven como anclajes sobre los que pueden descansar las identidades sociales y las biografías personales. Si un individuo no pudiera ser reconocido de una ocasión a otra como la misma persona, no se podrían construir relaciones sociales estables y, por lo tanto, no habría identidades sociales en absoluto. Ambos tipos de identificación son de vital importancia en el proceso de interacción humana (McCall y Simmons, 1966, p. 65).

McCall y Simmons (1966) explican la entidad del rol desde la posición social específica que ocupan los individuos y cómo se perciben a sí mismos en dicha posición: “visión imaginativa de sí mismo cuando se piensa siendo o actuando una posición” (p. 67). Las

identidades de rol proporcionan un marco de referencia para los individuos en la construcción de los criterios que evalúan el comportamiento a través del desempeño del rol asociado. Esto le otorga un “significado” a la vida cotidiana e influye en las interpretaciones de la realidad, siendo las identidades de rol la principal directriz de las acciones cotidianas de una persona, y que permiten crear un sistema de clasificación que determina los objetos de nuestro entorno, las etiquetas que se le otorgan y por consiguiente sus significados. Dentro de la identidad de roles se explica también que los individuos poseen múltiples identidades que están relacionadas con las posiciones sociales que es desempeñan, la jerarquía que le otorgan a cada rol depende de los criterios de evaluación que los individuos desarrollan. Esto supone un constante trabajo de auto observación, ya que los diferentes roles tienden a competir y a variar dependiendo de las situaciones sociales en las que el individuo se encuentre. Aquí en auto concepto se enlaza con su identidad de rol puesto que es el individuo quien evalúa qué tanto el desempeño del rol influye sus acciones cotidianas, así como la percepción que tiene de grupo significativo y como lo valoran a través del desempeño de su rol.

Continuando con esta mirada de las identidades Stryker (1980) explica que los individuos tienen la capacidad de elección a pesar de la situación en que se encuentren con relación a las estructuras sociales, la interacción de sus redes o su contexto social. Propone pues, que el individuo hace un ordenamiento jerárquico de los roles para poder definirse a sí mismo, pero sobre todo más relevante su importancia no depende del rol mismo, sino de las relaciones sociales que dependen de ese rol y que les son importantes a la persona. En ese sentido, Stryker y Serpe (1994) establecen que para determinar la jerarquía existen dos niveles de compromiso que el individuo toma en cuenta: el de interacción y el afectivo. El primero está relacionado con la cantidad de veces, tiempo, energía y recursos que las personas invierten en una red social a través de una determinada identidad, siendo esto la extensión de las interacciones. El segundo nivel,

afectivo, se relaciona con la importancia emocional que tiene las personas en una red social a través de una identidad en particular. Los compromisos de interacción y afectivo, aunque pueden estar relacionados, son independientes desde lo teórico y empírico.

De este modo, se puede explicar, por ejemplo, porque una mamá que se encuentra cansada después de una larga jornada de trabajo al regresar a su casa puede decidir salir al parque con sus hijos u otra mamá puede decidir salir a cenar con sus amigas. En este ejemplo puede suceder que la mamá que sale a cenar con sus amigas hace tiempo que no activa el rol de amiga, o que en fechas recientes haya llevado a sus hijos al parque y por lo tanto ha activado recientemente el rol de mamá. Depende de la importancia emocional de las amistades, puede ser que las amigas son desde la infancia y por lo tanto tienen un peso significativo en su vida. Claramente podemos observar que la jerarquía en la identidad de roles depende no solamente del contexto social, sino también de los compromisos de interacción y afectivos que las personas tienen. Las diversas combinaciones que pueden salir entre estos elementos dan como resultado las decisiones y sobre todo los comportamientos que tienen las personas dentro de sus redes sociales a través de los distintos roles que juegan en ellas.

### **2.2 Construcción de la identidad social**

Es interesante observar cómo los estudios de la identidad personal se han realizado desde la sociología, sociólogos se han dado a la tarea de estudiar la construcción que realizan los individuos de su persona desde su percepción del mundo y sus interacciones con otras personas. En contraste, el estudio de la identidad social se ha realizado desde la psicología. Los antropólogos han tratado de dar respuesta también a la construcción de la identidad definiéndola desde la alteridad, es decir, que a partir del otro puedo darme definir mi identidad. Simplificando, la identidad entonces es el conjunto de

representaciones que un actor social (individual o colectivo) se genera para comprenderse a sí mismo.

En la identidad social se siguen distinguiendo los criterios de evaluación que el individuo va determinando, pero esta vez están relacionados con la comparación del grupo propio con otros grupos, generando así el sentido de pertenencia. Qué este sentido sea este positivo o negativo dependerá de la valoración que haga el individuo. El autoconcepto depende de esta valoración que hace el individuo, para maximizar el autoestima se busca que la valoración del grupo de pertenencia sea positiva en comparación de los otros grupos. Lo que implica una categorización de los grupos sociales para etiquetar cuáles son los “buenos” y los “malos” en la que a la que pertenece el grupo dando como resultado un orden social a partir de las categorías. Mediante este proceso el sujeto facilita la percepción de la realidad, pero al mismo tiempo se acentúan las diferencias entre categorías distintas e incrementa la semejanza entre individuos que comparten categorías.

Uno de los principales autores de la identidad social es Henry Tajfel (1981) quien expone que la identidad social es la que proviene cuando una persona se reconoce a través del estatus y la categoría que le otorgan los grupos a los que pertenece. Es importante la distinción que hace Tajfel porque explica la identidad social desde la percepción del sujeto de las categorías o definiciones de los grupos a los que pertenece y la forma en que ubica su posición dentro de ellos, en contraste a lo que la sociología proponía que era de acuerdo con cómo desde el exterior era visto el sujeto.

Henry Tajfel (1981) explica a la identidad social como el vínculo psicológico que une a la persona con el grupo al que pertenece, siendo el sentido de pertenencia el ingrediente principal de la identidad social.

Por muy rica y compleja que sea la imagen que los individuos tienen de sí mismos en relación con el mundo físico y social que les rodea, algunos de los aspectos de esa

idea son aportados por la pertenencia a ciertos grupos o categorías sociales (Tajfel, 1981: 255)

Para formar ese vínculo, la persona debe de ser consciente, en primera instancia, que pertenece a un grupo y que por ello obtendrá una valoración positiva o negativa dentro de las definiciones sociales, también debe de sentir cierto afecto por ese vínculo o ese sentido de pertenencia hacia el grupo. A partir de lo anterior, Tajfel (1981) propone que el autoconcepto de la persona está compuesto por su identidad social, siendo que la consciencia de pertenecer a determinados grupos sociales junto a la significación emocional y el valor que tiene para la persona dicha pertenencia define también su identidad y, por lo tanto, su conducta. Es por ello por lo que podemos observar cómo las personas buscan aumentar su autoestima, uniéndose a los grupos “ganadores” o aumentando las cualidades de su grupo mediante el desprecio o discriminación de los grupos externos al suyo. En este mismo sentido, Tajfel (1981) explica que existen dos formas importantes para desarrollar una identidad social positiva: la primera consiste en la movilidad social, que implica que las personas puedan comprender que las “barreras sociales” son permeables pueden traspasarse y las personas por ende pueden aspirar a pertenecer a grupos sociales diferentes en el que se encuentran, generalmente cambiar de grupos considerados en categorías sociales inferiores a grupos en categorías superiores; la segunda forma es el cambio social, que se trabaja desde el interior del mismo grupo, es decir, se busca recategorizarlo a través de la búsqueda de nuevas y diferentes rasgos, así como de mediante la competencia con otro grupo en donde se una reevaluación positiva del grupo en comparación de los demás.

Lo anterior da como resultado el uso de etiquetas categorías que dan como resultado los estereotipos que definen a determinados grupos sociales. A los trabajos de Tajfel se le suman las aportaciones que hacen Turner, Hogg, Oakes, Reicher y Wetherell (1987) desde la teoría de la autocaegorización, donde explican la necesidad de las personas de

simplificar su mundo social mediante la utilización de las similitudes y diferencias para definirlo. Afirman que las autocategorizaciones funcionan en diferentes niveles de abstracción, la primera se da en un nivel personal en donde el sujeto se compara y contrasta con los otros miembros del grupo, en un siguiente nivel, intergrupales, se realizan las comparaciones y contrastaciones desde la relación edogrupal-exogrupal, por lo que la persona compara a su grupo con otros y le otorga un determinado valor (positivo o negativo) y en un tercer nivel se encuentra cuando se realizan esas comparaciones con las categorías sociales generales y entonces la persona compara sus creencias con las de la sociedad en general (Turner et al., 1987).

Por supuesto que los estereotipos que surgen a partir de estas contrastaciones son categorías simplistas porque contienen los rasgos del grupo de acuerdo con determinadas percepciones que no siempre son apegadas a la realidad, además de tener una fuerte carga emocional que puede llevar a la discriminación puesto que es la forma en que los sujetos determinan y aprenden a referirse a otros grupos sociales. Chihu (2002) evidencia lo anterior y dice entonces que la identidad social es consecuencia del binomio pertenencia-comparación:

La primera distinción es realizada por los propios actores que forman el grupo y que se vuelven conscientes de la característica en común que poseen y los define como miembros de ese grupo; y la segunda distinción es la identidad de un grupo social desde fuera; es decir, la identidad de ese grupo es sostenida únicamente por quien la enuncia y consiste en la identificación de una característica en común que comparten los actores que forman ese grupo (p. 8).

Esto conlleva a que se definan dos formas de pertenencia a un grupo, la primera tiene que con la adscripción al mismo o el simple hecho de formar parte él (tomar la decisión); la segunda es mucho más profunda y está relacionada con la consciencia de las características y categorías que definen al grupo y que la persona comparte en un nivel



axiológico y que conforman un “nosotros” que proviene de un alto nivel de pertenencia. Para llegar a ese nivel de profundidad se requiere que la persona tenga un amplio conocimiento del grupo que le permita esa identificación de los rasgos comunes y que al final logre asumirlo como algo propio: el grupo le pertenece y él pertenece al grupo. Lo que origina una interpretación de la realidad a través de los marcos que definen esa vinculación y que les otorgan a las personas una identidad grupal y a la vez forman parte de su identidad personal.

Por eso la identidad social tiene esos dos niveles de pertenencia, no basta con adscribirse a un grupo social, cualquiera podría hacerlo. Se trata de llegar a niveles mucho más profundos, como lo propone Tajfel (1981) integrar los componentes cognitivos, evaluativos y efectivos. Es decir, que las personas conozcan plenamente al grupo social en el que se adscriben, que le otorguen un juicio de valor al grupo (positivo o negativo) y ser conscientes de los sentimientos y emociones que les provoca pertenecer al grupo social en cuestión.

Recientemente, Spears (2001) utiliza el término de autodefinición en lugar de identidad y habla de la polaridad individual-colectiva en vez de los términos personal-social utilizados por Tajfel. Spears afirma que no se puede hablar de una identidad colectiva sino más bien de una autodefinición colectiva, que surge de la comparación con otros grupos, y la autodefinición individual, que es resultado de la comparación entre individuos. Lo anterior lo manifiesta pues explica que al surgir desde la autocategorización y autodefinición individual no puede verse como un “yo” colectivo. Entra en conflicto al cuestionar cuando se considera una categoría individual y una colectiva, cuando existen determinados rasgos que pueden definirse como individuales o colectivos dependiendo del contexto en donde se encuentren. Uno de los mayores aportes del modelo SIDE (Social Identity of Desvinculating Effects) de Spears es la categoría estratégica que implica que la autocategorización es consciente y motivada, y aunque ya no lo menciona

de forma explícita se puede inferir que el componente emocional cobra relevancia en esta categoría.

Al igual que Spears, Simon (2004) presenta el modelo SAMI (A Self-Aspects Model of Identity) que ubica al proceso de autointerpretación como un proceso socio-cognitivo donde las personas le dan sentido y coherencia a la experiencia. Esto abre la capacidad de las personas de comprenderse a sí mismas como un proceso cognitivo no rígido, y la identidad social como una autointerpretación que se enfoque en algún rasgo compartido con algunas personas en un contexto determinado. En este proceso el autor propone centrar la autointerpretación a una característica fundamental sin que signifique que puedan existir otros aspectos, solamente que éstos los toma como secundarios. En este modelo las variables personales tienen gran relevancia, y exponen que existen experiencias personales que pueden llegar a ser poderosas al momento de construir lo individual y lo colectivo.

De ambos autores se desprende que se otorgan componentes cognitivos para la definición de las identidades, autodefinciones o autointerpretaciones pero a la vez se presentan componentes emocionales que aportan desde la riqueza individual pero que permean hacia lo colectivo.

En resumen, la identidad social surge de un proceso social donde la persona se define a sí misma a través de su pertenencia a un grupo social que a su vez pertenece a una categoría (etiqueta) determinada. Esta pertenencia puede ser por una simple adscripción al grupo o por la plena consciencia de los rasgos que identifican a dicho grupo y su valor/posición dentro de la estructura social. Esta construcción de identidad no solamente parte desde el individuo sino también se construye desde las relaciones e interacciones que tiene la persona con el grupo, es decir, no solamente basta con lo que la persona piensa de sí misma sino también del reconocimiento que le otorguen los demás miembros. El componente emocional que es inherente a la construcción de la identidad

social debe de verse como una mirada compleja en la relación no lineal entre lo cognitivo y lo emocional. Lo que implica que los límites entre la construcción de las identidades individuales y colectivas es borroso ya que son sistemas dinámicos que operan de manera dialéctica entre los cambios/adaptaciones y las autorreferencias. Es por ello que la identidad se construye y reafirma mediante las interacciones con los demás, ese proceso de comparación y contrastación con otras identidades que se planteó con anterioridad: la interacción social.

### **2.3 Construcción de la identidad colectiva**

Un concepto más reciente que parte de la psicología social que se revisó en el apartado anterior pero que retoma los trabajos de la sociología es el de la identidad colectiva. Esta dimensión colectiva de la identidad se puede observar cuando las personas que pertenecen a un grupo determinado ven los rasgos que comparten y además generan una definición colectiva interna. Una definición más adecuada es la que realiza Melucci (1989) quien, desde la psicología social, la define como el resultado de la interacción de los individuos pertenecientes a un grupo desde los niveles cognitivos y emocionales que permite crear una identidad compartida y por lo tanto un sistema de acciones a través de esas relaciones activas. También explica que esas relaciones activas se entienden a través de un proceso de construcción y negociación constante a su vez permite esta unión/cohesión grupal.

Lo interesante de la propuesta es precisamente el término de “relaciones activas” porque implica entonces romper con las estructuras sociales rígidas y dadas que se podrían pensar inamovibles y comprender estos procesos de construcción como parte de un contexto que tiene como elementos el espacio, tiempo y territorio que comparten los

actores sociales. Melucci (1996) propone analizar esta construcción de la identidad partiendo de tres características clave: la primera, el colectivo tiene una continuidad en el tiempo y además trata de adaptarse a su entorno y ambiente político; la segunda, el colectivo logra distinguir entre los demás colectivos, y la tercera, los miembros del colectivo se reconocen desde el interior y a su vez son reconocidos por otros desde el exterior. Entonces, la identidad colectiva es una construcción subjetiva que hacen las personas y que hace una distinción entre “nosotros” y los “otros”, partiendo de los rasgos o elementos culturales que el propio colectivo define como distintivos. Lo anterior lo define muy bien Piqueras (1996):

La definición que los actores sociales hacen de sí mismos en cuanto que grupo, etnia, nación, en términos de un conjunto de rasgos que supuestamente comparten todos sus miembros y que se presentan, por tanto, objetivados, debido a que uno de los procesos de formación y perpetuación de la identidad colectiva radica precisamente en que se expresa en contraposición a otro u otros, con respecto a los cuales se marcan las diferencias (p. 274-275).

Esto mismo hace que algunos antropólogos la nombren identidad cultural también. Para entender un poco más habría que poner en contexto que estas ideas devienen de la época postindustrial en donde la sociedad ya no acepta que existe en un orden definido por Dios, sino que la sociedad se autoproduce por medio de producir y reproducir prácticas que originan un sistema de conocimiento y provee una serie de herramientas que le permiten a la sociedad actuar sobre si misma (Touraine, 1995). A estas acciones colectivas Melucci las define como una construcción social (constructivismo).

Polletta y Jasper (2001) explican la identidad colectiva como una conexión cognitiva, moral y emocional que hace una persona hacia un grupo social, comunidad o institución, esta percepción de un determinado estado o relación compartida puede experimentarse o imaginarse de forma directa. La principal diferencia con la identidad social es que la

identidad colectiva se construye en un nivel grupal mientras que la social es la construcción que hace una persona con base a las categorías o etiquetas de los grupos que percibe pertenecer, esto es, la identidad colectiva involucra procesos donde la acción grupal determina la forma de definirse que tiene el colectivo.

La identidad colectiva no proviene únicamente de la interacción que tienen los miembros del grupo/colectivo sino se conforma de las acciones que realiza el grupo cuando se activa constantemente y por lo tanto su identidad se negocia consolidando la autoidentificación. Este proceso dialéctico genera, mediante la interacción, un conjunto de ideas que las personas las transforman en determinados comportamientos, y éstos pueden derivar en cambios de creencias, valores, normas e ideales transmitidos. Son precisamente estos ideales o creencias los que caracterizan a los miembros de un colectivo.

Por lo que el concepto de identidad colectiva se ha tomado para comprender y explicar a los movimientos sociales, Polletta y Jasper (2001) consideran que permite abordar a éstos desde cuatro aspectos importantes: el primero, explicar por qué las personas se convierten en actores políticos cuando así sucede; el segundo, comprender por qué las personas están dispuestas a movilizarse para contraponerse al orden dominante; el tercero, al compartir desde lo personal los ideales del colectivo también da luz a comprender las formas que se emplean en la manifestación, y la cuarta, es poder dar luz de cómo la cultura impacta en los movimientos sociales.

En la actualidad la construcción de la identidad colectiva parte de un proceso reflexivo de la persona hacia cuál colectivo pertenecer, al contrario de épocas pasadas en donde la pertenencia a determinados colectivos era impuesta o presionada por las estructuras sociales. Esto implica que las normas, creencias, valores y significados ya no se transmiten por medio de la tradición sino por medio de la interacción comunicativa que se tienen en los colectivos. En entendimiento entonces parte del lenguaje/comunicación que se tienen

en primera instancia con uno mismo, en donde se le da sentido desde un nivel intrapersonal al mundo, esta codificación conlleva que a través del habla para con nosotros mismos y después hacia los demás a una puesta en común con la que se puede regular el comportamiento de las sociedades al llegar a estos entendimientos compartidos.

De acuerdo con Habermas (1987) la identidad colectiva se fundamenta en la igualdad de oportunidades y participación activa que tienen los individuos en los procesos de comunicación, que se dan en los diversos espacios sociales y culturales y que permiten que la construcción de la identidad sea a la vez un proceso de aprendizaje continuado. Por lo que la elección de los grupos sociales a los que quiere pertenecer el sujeto parte de un proceso reflexivo que se encuentra inmerso en el contexto social, lo que le otorga al grupo una determinada posición y la percepción que tiene la persona de éste, dando diferentes prioridades en la jerarquización de los grupos/colectivos de acuerdo con su contexto social, por lo que dicha jerarquización cambia si el contexto social cambia.

Es pues la intención de la identidad colectiva visibilizar las relaciones internas y externas que conforman a la acción colectiva. Para Melucci (1989) la acción colectiva está conformada por tres elementos importantes: los objetivos o metas de la acción, los medios que se utilizan para llevar a cabo la acción y en contexto (entorno) en que tiene lugar la acción. Estos tres elementos se encuentran en constante negociación entre los actores del colectivo, son tensiones que al comunicarse y negociarse generan cierta coherencia aceptada por el grupo y que da paso a la acción colectiva. Para Melucci (1989) estos elementos no son complementarios entre sí, más bien no tienen una relación determinada y son resultado de la capacidad cognitiva de los actores del colectivo y su interacción. También explica que la acción colectiva es producto de las tensiones existentes entre la subjetividad individual de los actores dentro del grupo y el sistema de

relaciones que se dan al interior del grupo y que constituyen las creencias y motivaciones que dan paso a los comportamientos (acciones).

Lo anterior supone un nivel complejo en las sociedades contemporáneas debido a que las personas no pertenecen a un colectivo único, al contrario, encuentran que sus ideales, creencias y valores los identifican en diferentes grupos sociales a los que se adscriben: religión, cultura, profesión, etc. Lo que implica una constante revisión a los niveles de jerarquía que los grupos suponen para cada persona y que pueden ir variando de acuerdo con el contexto social en el que se encuentre en ese momento. Melucci (1989) habla de esta complejidad de las sociedades exponiendo que en la actualidad las experiencias individuales y sociales son diversas lo que implica que las personas en su vida cotidiana tengan que manejar diferentes normas, creencias, códigos y reglas de los diferentes campos de acción en los que se desenvuelven. También un punto de complejidad han sido los cambios constantes y acelerados de las sociedades actuales que conllevan a una constante adecuación de los parámetros básicos que conforman los sistemas de acción. Los dos puntos anteriores dan como resultado que muchísimas oportunidades y que esto supere la capacidad de las personas de reflexionar y tomar decisiones sobre dichas oportunidades de pertenencia, lo que se traduce en incertidumbre ya que se carece de la capacidad de procesar toda la información que producen las experiencias sociales y por lo tanto de tomar decisiones. A cada momento hay que saber más cosas y las decisiones que hay que tomar se multiplican frecuentemente. En este punto se puede explicar por qué el recurso más valioso en las sociedades modernas dejó de ser el capital material para dejar paso a la información como un bien de poder.

Bajo esta reflexión Melucci (1989) no concibe la desigualdad únicamente como la mala distribución de los recursos (como lo planteaba el marxismo) sino como la desigualdad en el control de lo que él llama los recursos simbólicos, que se refiere a códigos maestros que se descubren mediante el análisis del discurso dominante que se encuentra

enmarcado por la información. El poder estriba en poder controlar y dirigir el flujo de la información que a su vez permite el acceso para otros tipos de información. Esta nueva jerarquía que tiene que ver con el control de los códigos maestros supone no ser igual a la distribución de los recursos generando un nuevo tipo de élites, como: sistemas generales de medios de comunicación, instituciones médicas y de salud mental, lenguajes de programación, el conocimiento del medio ambiente y el sistema político. Teniendo en común todos estos grupos o centros que tienen recursos simbólicos que utilizan para moldear las mentes y los comportamientos de los actores sociales.

Al estudiar la construcción de las identidades colectivas y contemplar las relaciones que se el contexto social que define la identidad y el sistema cultural a través del cual se manifiesta, no se puede dejar de lado la complejidad vista en las sociedades actuales y que se encuentra presente al momento de la interacción activa; todo esto bajo la tensión individual-colectiva que da origen a dicha construcción. Analizar esas relaciones entre la estructura social y el colectivo nos ayuda a comprender el por qué se forman esas identidades, mientras que el estudio de los sistemas culturales ayudará a comprender el cómo se conforman o manifiestan.

La importancia del estudio de la identidad colectiva para la presente investigación quedará expuesta en el siguiente apartado donde se hablará específicamente de la identidad profesional de los docentes. Como construyen dicha identidad a través del reconocimiento de sus rasgos desde la consciencia colectiva y a la vez desde el reconocimiento que tiene el grupo por la estructura social en los diferentes contextos.

### **2.3 Construcción de la identidad profesional docente**

Hablar de la profesión docente implica pensar la imagen que la sociedad ha construido alrededor de esta figura y como su papel social ha evolucionado a lo largo de la historia.



En muchos países el docente puede verse únicamente como un empleado del estado que ejecuta las acciones que el sistema educativo correspondiente le confiere, en otros países puede ser visto como un profesionalista que es experto en el aprendizaje y que tiene que sortear diversas dificultades que el mismo contexto de su práctica le presenta, y en otros países el docente puede verse como un «artesano» y su trabajo ser visto como todo un arte que implica la mezcla adecuada de diferentes elementos para lograr el éxito (Mayo y Tardif, 2018). Como se presentaba anteriormente, la construcción de la identidad profesional docente proviene de la interacción social con los pares que permite el aprendizaje mutuo y las conexiones que retroalimentan a la práctica individual generando un espacio colectivo al cual se pertenece (Zabalza y Zabalza, 2012). Esto lo refuerzan Branda y Porta (2012) cuando definen que las identidades profesionales son el resultado de un proceso de socialización/interacción con otras personas en espacios profesionales donde se comparten significados, atribuciones y representaciones que permiten la construcción y re-construcción de la imagen profesional. Recordando el concepto de identidad social y colectiva, la identidad profesional de los docentes es el resultado de un aprendizaje continuado de las interacciones que realiza el colectivo en su interior, así como el sistema de acciones que estas interacciones determinan y que a la vez caracteriza al grupo.

Hasta podría parecer que la identidad es algo que le pasa al profesorado sin que se haga el mayor intento por comprenderla o modificarla, sin una consciencia real de este tejido conjuntamente creado. Mayo y Tardif (2018) explican que la identidad docente se construye a partir de una serie de aspectos que se expresan en una construcción teórica que se elabora desde diferentes dimensiones psicosociales que los investigadores definen. Esto es, que cada investigador dependiendo de su campo disciplinar echará mano de diversas teorías y marcos conceptuales que le permitan movilizar dichas

dimensiones produciendo una definición de identidad diferenciada. Pero entonces, ¿cómo evitar esta polisemia y encontrar esas miradas que definen a la profesión docente?

García y Gallegos-Domínguez (2012) plantean que desde la formación inicial de los docente se debe de tomar importancia en este aspecto, pues es ahí donde los futuros docentes tienen su primer contacto con colegas que se encuentran ejerciendo la profesión y a partir de estas experiencias es que se iniciará el proceso de construcción de su imagen profesional. Un punto importante es que para lograr el reconocimiento entre sus colegas el docente novel debe de tener confianza y respeto por sí mismo, lo que implica que posee desarrolladas habilidades socioemocionales que le permiten una identidad personal sana. Para desarrollar una identidad profesional Glee, citado por García y Gallegos-Domínguez (2012), explica que debe de haber una identidad base (¿quién es la persona?) lo que implica un autoconocimiento profundo de sí mismo y a partir de éste podrá ser visto primero como persona dentro del contexto particular de los docentes. Por lo que en la construcción de la identidad docente intervienen tres importantes factores: los personales, los contextuales y los profesionales. A través de la interacción entre dichos factores el docente compartirá con sus colegas la visión de su profesión.

Un punto importante que destacar es que la construcción de las identidades profesionales se encuentra situada en un punto significativo en la vida personal, académica y laboral de las personas, implicando un proceso continuo de reconfiguración. Es la conjunción entre la historia personal del docente, su contexto social, institucional y cultural en donde se desenvuelve en su vida cotidiana. “La identidad profesional tiene que ver con el conjunto de atributos (asignados externamente o asumidos internamente) que diferencian a un grupo de otros, como modos socialmente reconocidos de identificación en su trabajo“(Jarauta, 2017: 106). Lo que implica que la identidad profesional de los docentes tiene elementos que comparten o que son comunes como las herramientas para la enseñanza y las funciones de la profesión pero a la vez hay componentes personales

que tienen que ver con los orígenes individuales del docentes, así como las instituciones que lo formaron, vivencias de socialización, práctica, colaboración y relaciones, que no pueden definirse en una identidad única. Más bien la identidad profesional docente es el resultado de una amalgama flexible, mutable, plástica, que se relaciona con las variables históricas, sociales y contextuales que engloban el trabajo de los docentes.

Este proceso conlleva el desarrollo de una habilidad importante en la profesión: la reflexión continua. Lo que implica estar cuidando constantemente las propias creencias y la práctica educativa, esto lo define Schön (1998) como la reflexión desde la acción. Dar sentido a las acciones y conductas que las personas y profesionales tienen implica ser consciente de las mismas, y dejarlas solamente implícitas en dichas acciones/conductas. Por ejemplo, cuando se habla del «tacto pedagógico» proveniente de la experiencia práctica y que permite desarrollar una capacidad subjetiva que impulsa la intervención del docente, ésta muchas veces no es reflexionada de manera explícita sino más bien se vuelve una acción con subjetividad implícita. Schön (1998) entonces plantea que el profesional puede reflexionar sobre la acción cuando da cuenta de las acciones que le han servido para cumplir su propósito o de aquello que desea repetir pues le sirve a su práctica, pero también puede reflexionar desde la acción cuando en el momento de estar llevando a cabo la práctica se reflexiona lo que hace y lo que puede ayudar, mejorar o simplemente variar lo que se hace en búsqueda de la mejor adaptación. Esta habilidad reflexiva desarrollada por el docente es esencial en el proceso de hacer consciente no solamente lo que implica ser docente, sino también en la reflexión que lo llevará a la construcción de su identidad personal que se enlazará a la identidad profesional.

Lo que se acaba de describir Hargreaves (2005) lo explica como el desarrollo de una cultura que se refleja en las creencias profundas, prácticas y relaciones de trabajo que van constituyendo la cultura del colectivo docentes dentro de la escuela y forjan las tradiciones del sistema. Proponiendo el trabajo colectivo entre docentes que les permita

constituir cooperativas de aprendizaje común, asumir riesgos positivos y desarrollar el perfeccionamiento continuo de acuerdo con las necesidades que ellos detecten. Este trabajo colectivo a la vez permite una relación cercana que transforme la cultura en la identidad compartida de la profesión, misma que estará conforme al nuevo rol docente pues esta interacción permitirá una flexibilidad continua que adapte este ecosistema a la realidad del proceso educativo (mediante la reflexión continua). Aquí quedan en manifiesto las negociaciones y renegociaciones que hace el colectivo no solamente en su interior, con los actores que lo conforman, sino a la vez con las estructuras sociales que le otorgan su estatus y posición dentro del mismo, partiendo a la vez del contexto y sus necesidades. Lo que provoca una constante adaptación al entorno desde la reflexión que hacen los docentes del entorno, su papel profesional y las interacciones con todos los actores educativos.

Wenger (2001) enfoca a la identidad docente partiendo desde lo personal, pero con una óptica social, posando la mirada en procesos más amplios de estructuración e identificación social. Wenger plantea esta tensión existente entre lo individual y lo colectivo, pero no como fuerzas opuestas o que se conflictúan entre sí, sino más bien como dos ámbitos que deben de comprenderse como complementarios y en constante interacción por lo que se construyen mutuamente. Es entonces la identidad en la práctica una forma de ser del docente en el mundo, producida en la experiencia viva de la participación en la comunidad del profesorado. Wenger concibe la producción de la identidad como un entramado complejo de experiencias de participación y de proyecciones en el grupo al que pertenecemos y la negociación del significado que se construye de quién es la persona. Dando como resultado comunidades de práctica que se retroalimentan desde las acciones individuales hasta las interiorizaciones grupales, formando un contexto viviente para la adquisición del conocimiento a través de un compromiso mutuo en torno a los objetivos de la práctica profesional y que les confiere un

aprendizaje avanzado, les brinda un amplio sentido de pertenencia y privilegia la creación del conocimiento compartido que les provee de una identidad profesional.

La identidad profesional entonces puede verse desde tres importantes perspectivas: la sociocultural-política, que se relaciona con los ideales, valores, ética y moral; el lugar de trabajo, que implica las relaciones sociales que se llevan a cabo en los diferentes espacios escolares donde el docente interactúa; y las influencias personales, que tienen que ver con lo que el docente construye a través de las experiencias y vivencias personales, desde su subjetividad (Day, 2006). Un ingrediente que no puede dejarse afuera es la pasión que permite al docente manifestar y construir su identidad profesional, para lo cual el docente debe de haber desarrollado un alto autoconocimiento que, como se ha mencionado, proviene de poseer habilidades emocionales. Esta mezcla le permite al docente conocer, aprender, construir y reconstruir a sí mismo en relación con su entorno sociocultural y político.

Con todo lo expuesto anteriormente respecto a la formación docente y su rol como agente de cambio del proceso social que implica la educación, se debe comprender que este cambio también se da en un ámbito personal del docente. Pues al momento de capacitarlos para colaborar en el cambio de la manera en que se dan las tareas docentes también sucede una transformación en su persona al incorporar todos los conocimientos que adquiere para ejercerlos en la práctica. Esta incidencia en su ámbito personal va de la mano de su formación profesional. Como Zabalza y Zabalza (2012) proponen, la formación docente debe de tener una orientación basada en el propio crecimiento personal de cada docente, pues se detonan motivantes personales que implica que se involucren por vocación en diferentes ambientes de crecimiento y aprendizaje. Y los mismos autores mencionan que esta orientación también conlleva a una mejora directa en la actuación de los docentes, lo que implica que si se desea desarrollar las habilidades socioemocionales de los alumnos se debe de trabajar primero en el desarrollo de dichas

habilidades en los docentes lo que los llevará a una mejora en su interacción con los alumnos directamente.

La propuesta de Zavalza y Zavalza (2012) para el diseño de programas formativos para los docentes se enfoca en tres importantes caminos: el primero es que el docente pueda trabajar para convertirse de un experto de su campo disciplinar a un experto en la didáctica de su disciplina, esto lleva al docente a conocer las estrategias adecuadas para lograr que los alumnos se acerquen al campo disciplinar y que estas estrategias sean pertinentes con el contexto, nivel académicos, intereses y demás elementos que se encuentran inmersos en el proceso educativo. El segundo camino es que el docente tenga una apertura al manejo de las Tecnologías de la Información y la comunicación (TIC) pero sobre todo al trabajo en red que permita propiciar la construcción del conocimiento a través de la interacción con diversos contextos, además del intercambio de conocimientos con los colegas y que también le permita que mediante estas relaciones obtenga importantes herramientas que pueda aplicar con sus estudiantes y su práctica. Por último, el tercer camino, estaría enfocado al paso del profesor de la clase al profesor de la institución, lo que implica el paso de una identidad individual a la identidad colectiva de la profesión. Este último camino es un eslabón importante en la presente investigación ya que trata del cambio básico en la “cultura profesional” (Zabalza y Zabalza, 2012, p. 101), pues el docente no solamente se verá como el profesor de su salón o su clase sino se trata de superar la parte individual y conformar un sistema cooperativo con los pares donde no se participa como profesionales, más bien, como miembros de un grupo. Investigaciones de Austin, Brocato y La Fleur (1993) citados por Zabalza y Zabalza (2012) afirman que el rol docente es construido por el profesorado a través de la socialización, que implica la observación directa a los pares, la retroalimentación que se pueda recibir de ellos y el trabajo en conjunto que se realiza. Llegando al punto que el ser un «buen» docente está relacionado con la apertura que se

tiene con el exterior (fuera del salón de clases) y el contraste de experiencias con otros docentes que permite la construcción de nuevos aprendizajes profesionales.

El rol docente como un acompañante en el proceso de desarrollo de habilidades socioemocionales de los alumnos implica una reflexión personal que trasciende al ámbito profesional, que lo conduce naturalmente por un camino de desarrollo personal en donde el docente cuestionará su forma de ver, entender y actuar en los diferentes ámbitos de su vida. Pensar en este proceso personal puede plantear que con cada grupo que el docente atiende, con cada reto que la profesión le demanda, con las diversas experiencias que el ciclo escolar le pueda dejar; se siembra la semilla de la transformación y el crecimiento personal. Haciendo del proceso educativo un proceso transformado para todos los actores, en cada ciclo escolar, en cada jornada escolar.

Ha quedado claramente explicada la importante relación entre el desarrollo personal del docente y la configuración de la identidad docente dentro del colectivo profesional al que pertenece. El desarrollo de las habilidades socioemocionales en los docentes juega un papel importante para partir de la definición de su identidad individual y también en la construcción de las relaciones interpersonales que tendrá en los diferentes ámbitos de su vida (incluyendo el profesional). Estudiar entonces la concepción que tienen los docentes acerca de sus propias habilidades será el punto de partida para lograr, a la vez, analizar la identidad profesional de los docentes de EMS desde su forma particular ver el mundo, sus raíces históricas compartidas, desde las constelaciones de prácticas que han conformado desde esta región en particular el reconocimiento que tiene el grupo.

## **CAPÍTULO 3. DOCENTE DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN CHIAPAS**

El contexto escolar se ha encontrado con la inminente obligación de adaptarse a los cambios rápidos y constantes que la actual sociedad demanda. Ello ha implicado que en las últimas décadas se encuentre que las teorías generales de educación sean sometidas a una exhaustiva revisión, pues les resulta difícil encajar en los nuevos contextos. Además de que se ha presenciado el surgimiento de nuevas explicaciones a las problemáticas escolares que tienen relación con el proceso enseñanza-aprendizaje, el desarrollo de los alumnos, la formación y la práctica docente, los ambientes escolares, etc., es decir, se relacionan con todas las variables que intervienen en el proceso educativo.

Partiendo de la premisa que los estudios regionales, según Ortega citado en Pons (2017), pretenden “identificar las peculiaridades del proceso histórico en las diversas sociedades regionales, que pueden resultar contrastantes de una a otra región [...], establecer correlaciones entre sociedades regionales [...] comprender mejor el complejo proceso de integración de la sociedad” (p. 9). El propósito de la investigación regional es explicar la posición de los actores sociales en la unidad espacio-tiempo, considerando sus capacidades y las limitaciones estructurales a las que se enfrentan.

Los estudios regionales surgen entonces como una posible alternativa para estudiar los problemas globales dentro de un contexto local, con la importante labor de ofrecer soluciones que se encuentren más apegadas a la realidad y sobre todo a las



características y necesidades de la región en donde son estudiados. Durante la presente investigación se tuvo muy presente las palabras de Boiser (2007) y que representan el enfoque regional desde el cual se ha llevado el proceso visibilizar a la región docente de EMS:

“las regiones existen principalmente en la mente y el corazón de la gente. Tal o cual territorio es región, rigurosamente hablando, porque sus habitantes lo sienten así, aunque no puedan verbalizar los varios requisitos sociales y culturales del hecho de “ser región” (p. 113).

A continuación, se abordará la importancia del estudio regional para solucionar problemas educativos que presentan un peculiar contexto, características y elementos que lo hacen diferenciarse, pero a la vez estar relacionado con lo que sucede en los temas educativos internacionales.

#### **3.1 Los estudios regionales: alternativas para problemas locales**

Los estudios regionales contemporáneos muestran que es mucho más fácil explicar las diferencias regionales analizando los factores culturales, en lugar de simplemente utilizar parámetros puramente cuantitativos o disciplinarios. Por tanto, la cultura no es sólo una variable aislada en la transformación espacial, sino una constante que puede abarcar cualquier forma de experiencia social. Es por ello que, además de las categorías económicas y sociales históricamente reconocidas, la región ahora se destaca por las características culturales que la definen (Rózga-Lute y

Hernández-Diego, 2010). Hablar de lo regional también implica revisar la relación que existe entre lo local y lo global (lo endógeno y lo exógeno), y esta revisión puede ocurrir desde diferentes disciplinas o áreas. Es decir, desde lo geográfico hasta aquellas características que si bien no se ven tan explícitas se encuentran en la manera en que esa región comparte elementos particulares. Un concepto de región que permite comenzar a esbozar la idea que se pretende explicar es el de la *New Encyclopaedia Britannica* (1990:1003):

En las ciencias sociales, un área coherente que es homogénea según criterios de definición selectos y se distingue de las áreas o regiones vecinas mediante esos criterios. Es un constructo intelectual creado por la selección de rasgos relevantes para un problema en particular y la exclusión de otros rasgos, que se consideran irrelevantes. Una región se distingue de un área, que es usualmente un concepto más amplio que designa una parte de la superficie de la Tierra. Las fronteras de un área son arbitrarias y se establecen por conveniencia. Las fronteras de una región son determinadas por la homogeneidad y la coherencia de la sección.

En este sentido, Haesbaert (2010) coincide explicando que «*regionalizar*» implica “recortar” o “trazar líneas”, asumiendo que la región se encuentra como condicionante y condicionado de los procesos globalizadores (cuya definición aún no encuentra consenso). Como Haesbaert amplía, se podría hablar de procesos globalizadores hegemónicos que pretenden dar rumbo a las acciones locales, tal es el caso de ámbito financiero, pero se puede encontrar que dentro de las dinámicas y elementos regionales se llegan a romper esas relaciones hegemónicas ya que el contexto termina siendo un factor preponderante y con una fuerza suficiente. El consenso no llega en estas relaciones pues existen ocasiones en que lo global resulta ser dominante y en otras ocasiones lo local tiene un mayor peso. Por lo que se hace

necesario el estudio de estas complejas relaciones y sus implicaciones en los contextos regionales.

Para poder enmarcar los estudios regionales se debe de tener una primera discusión que tiene que ver con la estructura que Giddens (1984) aporta, y que tienen que ver con la relación espacio y tiempo en donde se lleva a cabo la interacción social. Esto implica que la región tiene ciertas peculiaridades que se imputan al momento y el espacio en donde las personas que conviven en dicha región llevan a cabo sus procesos sociales y sus interacciones. Una segunda discusión tendría que ver con la adecuada selección de rasgos que sean pertinentes para la investigación y que constituyan identidades claramente reconocibles para el estudio de fenómenos sociales o culturales (Fuentes-Navarro, 2013).

Es por ello que Haesbaert (2010) atina en concebir a la región como un «*artefacto*» (siempre con el guion en medio), ya que:

“...es concebida en el sentido de romper con la dualidad que muchos abogan entre posturas más estrictamente realistas e idealistas, construcción al mismo tiempo de naturaleza ideal – simbólica (sea en el sentido de una construcción teórica, como representación “analítica” del espacio, sea de una construcción identitaria a partir del espacio vivido) y material – funcional (en las prácticas económico – políticas con que los grupos o clases sociales construyen su espacio de forma desigual / diferenciada)” (p-7).

Lo que implica pensar en la región como una creación que se «*hace*» (arte) y, a la vez, como una construcción ya producida y articulada (facto).

Esto lo reafirman Lindón y Hernaux (2006) quienes explican que los enfoques político- culturales pueden mirar a la región como espacio de vida y espacio vivido por y

desde el sujeto. Desde lo colectivo la región se plantea como un territorio socialmente significativo y principalmente como un foco de identificación social, lo que lleva a una identidad colectiva. Este es el punto medular en la presente investigación donde se busca develar la forma en que los docentes de EMS construyen su identidad profesional a través de la significación de las habilidades socioemocionales. Lo que da pie a una región experiencia donde la identidad social del colectivo docente de EMS en Chiapas conforma el objeto de estudio: cómo adquirieron sus límites, sus símbolos, su “ser docente”, y cómo estos se reproducen o mantienen en el presente. en resumen, los mecanismos mediante los cuales se han convertido en ámbitos de identificación colectiva en un momento determinado de la historia.

Esta región se relaciona con el cómo perciben-viven los docentes chiapanecos su *ser docente*, accediendo a su composición cultural, ya que la percepción del espacio depende en gran medida de la memoria histórica de sus integrantes. Definiendo así los simbolismos que comparten los docentes, la historia que comparten acerca de la docencia en Chiapas, la visión que se comparte de la profesión, los valores profesionales compartidos, el cómo se entiende ser docente para esta región, identificando plenamente aquello que los «construye» como docentes en Chiapas; lo que bien señala Ginsburg (1958) como “propiedades unificadoras”.

Sumando a la idea anterior, no se pueden dejar a un lado la propuesta de Bourdieu (2011) al hablar del espacio social constituido por dos principios diferenciadores: el capital económico y el capital cultural. Propone pues que las personas son distribuidas en el espacio de acuerdo con la posesión que tengan de dichos diferenciadores, lo que les otorga un estilo que se encuentra presente en sus prácticas y los bienes de las personas que comparten este estilo. Partiendo del enfoque social que propone Bourdieu, la investigación regional realizada en el presente

trabajo se encamina hacia un acercamiento humanista de la región.

Los estudios regionales surgen en los 50's con Walter Isard, quien descubrió poco a poco el campo emergente de la ciencia regional, y apuntando que debería ser un campo interdisciplinar, con nuevos conceptos, informaciones y técnicas. Como parte del esfuerzo para desarrollar la ciencia regional, Isard se envolvió con una red de académicos de varias áreas, como economía, planificación urbana, ciencia política, sociología y geografía. Con el tiempo, el campo de los estudios regionales fue evolucionando también e involucrando nuevas formas de pensar a la región, no solamente de una manera geográfica o económica, es decir, que los estudios regionales no son exclusivamente dirigidos hacia el espacio que comparte una región con las implicaciones políticas, geográficas y económicas que supone. Comprender la evolución del concepto de estudios regionales hasta lo contemporáneo permite también establecer las relaciones entre las perspectivas teórica, metodológica y práctica que tiene este campo. Permite entender que los estudios regionales deben de buscar un punto medio entre lo general y local que permita develar el impacto de los procesos globales en la caracterización de una región y al mismo tiempo hablar de las particularidades de la región que le permiten ser única y que le dan ese toque local y distintivo. Esto es, el impacto de los procesos locales y las condiciones específicas de lo local que al final determinan la naturaleza y desarrollo de una región en específico.

A partir de las reflexiones presentadas por Bonals (2017) hablar de los estudios regionales implica comprender que la búsqueda de sentido o conocimiento es develar las relaciones sociales que se tejen en un espacio compartido, a la luz de un proceso histórico-social que le da significado a las acciones que ocurren dentro del colectivo objeto de estudio. Es decir, descubrir las relaciones que desarrollan los actores sociales dentro

de una unidad espacio-temporal, y las relaciones que se llevan a cabo con los procesos globales que los afectan.

Entonces pensar en los estudios regionales es abordar una problemática local compleja bajo las miradas de distintas disciplinas que permiten explicar, comprender y analizar las relaciones intrincadas que se producen dentro de este colectivo social. El abordaje transdisciplinario es ideal para estudiar una cultura o la propia naturaleza humana que es el objeto de estudio mismo.

Lo anterior conduce a colocar, a la investigación que se está llevando a cabo, en un paradigma epistemológico que permita buscar las relaciones sistémicas, holísticas o estructurales del objeto de estudio (docentes de educación media superior en Chiapas). Este paradigma parte del construccionismo que entiende que la sociedad se construye a través de las relaciones que forman los actores sociales que en ella intervienen.

Por lo tanto, la construcción de región que se pretende lograr implica partir de las interpretaciones personales dando un énfasis a los factores sociales y culturales que permiten entender a la región como un instrumento de acción. De manera que, dentro de la investigación a desarrollarse se considera la definición de Sagal (citada en Bonals, 2017) en donde los estudios regionales atienden varias dimensiones disciplinares que se entrelazan en una superestructura que contiene sistemas naturales y sociales.

Pred, citado por Sagan (2006), explica que las regiones están formadas por una secuencia única de eventos históricos que son el resultado de las interacciones entre individuos, grupos e instituciones que ocurren en un espacio determinado. Esta tensión entre los elementos que componen estas relaciones permite dar forma y desarrollo a la región, pues derivan de un sistema homogéneo de conceptos y actividades conscientes que permiten distinguir a una región de otra. Dando a la región un sistema social de valores, creencias y significados para una comunidad determinada que dan

forma a las interacciones entre personas e instituciones. Derivando un principio importante: la cultura importa y determina el curso del desarrollo económico. En esta línea, el entendimiento cultural de la región puede ser la clave para encontrar la conexión entre el relativamente objetivo estudio de las relaciones sociales y económicas y la subjetiva realidad de la identificación cultural. Cuando se encuentre dicha conexión, se encontrará el distintivo regional.

En este sentido Sagan (2006) apunta que la región no sólo es una categoría social, sino también una cultural, pues el sistema de valores, creencias y significados de un colectivo le da forma a las relaciones entre las instituciones y la sociedad. La cultura entonces tiene una incidencia en las instituciones que se han formado por iniciativa social y sobre las cuales se fomenta el desarrollo de diversos sistemas regionales (incluyendo a la educación en dichos sistemas).

Para comprender lo anterior, es necesaria una congruencia entre la teoría, la metodología y la práctica al abordar los estudios de una región. Al hablar de las primeras conceptualizaciones de región, estas se encontraban en un plano más descriptivo que podía abordarse desde una metodología meramente cuantitativa y que permitía caracterizar la región que se pretendía estudiar. Al incorporarse las estructuras sociales que en la región existían y por lo tanto daban forma al aspecto económico de la región (Ciencia Regional) se abordaban desde una metodología cualitativa que dé cuenta de las dichas estructuras y su interacción en la región. Dentro de los estudios regionales contemporáneos se plantea la utilización de ambos enfoques metodológicos (cuantitativo y cualitativo) que permitan describir los factores que afectan el desarrollo regional en un nivel macro, así como analizar en entorno socio-económico externo y a la vez explorar los factores específicos del ambiente local abriendo a nuevas explicaciones e interpretaciones del fenómeno.

Dando también como resultado la consciencia del nivel regional que se busca en estudio, pues al definir desde que aproximación se va a estudiar la región puede definirse el concepto que domina a la región en la práctica. Es por ello que desde el enfoque Corológico la región se entiende como un objeto de cognición, simplemente se obtiene información de ella. Desde la Ciencia Regional se entiende como una herramienta de análisis, ya que a través de la región se logran comprender las estructuras y relaciones que en ella se dan. Y de acuerdo con los estudios contemporáneos regionales se entiende como el instrumento del objeto-acción de cognición (ver Tabla 1)

**Tabla 1**  
**Evolución de la Investigación Regional**

<b>Estudios Regionales</b>	<b>Paradigma Científico</b>	<b>Conciencia Regional</b>	<b>Rol de la geografía en el concepto de investigación</b>	<b>Concepto de región dominante</b>
Enfoque cronológico	Pre-modernista	Fuerte-gran interés en la diversidad regional del mundo	Dominante	Objeto de conocimiento
Ciencia Regional	Modernista	Interés débil o reducido en la singularidad regional, reemplazado por la unificación y estandarización del desarrollo socio-económico del mundo.	Débil	Herramienta de análisis
Interpretaciones sociales y culturales	Post-estructuralista post-modernista	Fuerte reapreciación de la gran diversidad regional del mundo con un rol significativo de las factores sociales y culturales.	Deseable pero aún así débil	Instrumento de acción-objeto de conocimiento

Traducción propia de Sagan (2006) Contemporary Regional Studies–Theory, Methodology and Practice. *Studia Regionalne i Lokalne*, 7 (Spec. Iss.) p. 16

La región de los docentes de educación media superior se encuentra dentro de los estudios regionales contemporáneos, entendiendo a la región como el espacio donde se desarrollan las interacciones que permiten la construcción cultural de la profesión docente dentro de los contextos escolares en Chiapas y específicamente del nivel medio superior. Cómo se gesta esta cultura profesional que da origen a la



identidad docente y que se significa en las interacciones de los individuos y las organizaciones en las que se da. Compartiendo un sistema de creencias, valores y significados propios de la comunidad docente de media superior, que a la vez está definida por su educación emocional individual. Es entonces como las políticas y reglas globales en el “deber ser” del docente están reconfigurándose en esta región.

Por ello, la construcción de **la región docente de EMS en Chiapas** implica delimitar las normas y políticas que comparten e integran su práctica profesional. Paniagua (2018) menciona que la región comprende ordenamientos constitucionales y legales, mediante una regulación administrativa y política que además de tener normas particulares comparte esta regulación a nivel federal que la Secretaría de Educación supervisa. Este aspecto es un punto importante dentro de la organización de la región docente en Chiapas ya que, junto con Oaxaca y Guerrero, han sido de los estados que más oposición y contraparte han expresado a las regulaciones federales. Lo anterior implica que los docentes tienen una peculiar forma de comprender y practicar las regulaciones que emanan del gobierno federal, y que, en ocasiones, ha significado incluso en la implementación de normas «a modo» que surgen de los acuerdos que se establecen en las sesiones sindicales de las secciones que se encuentran en dichos estados. Confiriendo así a los integrantes de la región docente en Chiapas una visión particular de las normas nacionales, una identidad como estructura laboral que tiene una relación estrecha con el sindicato y una postura política que los identifica.

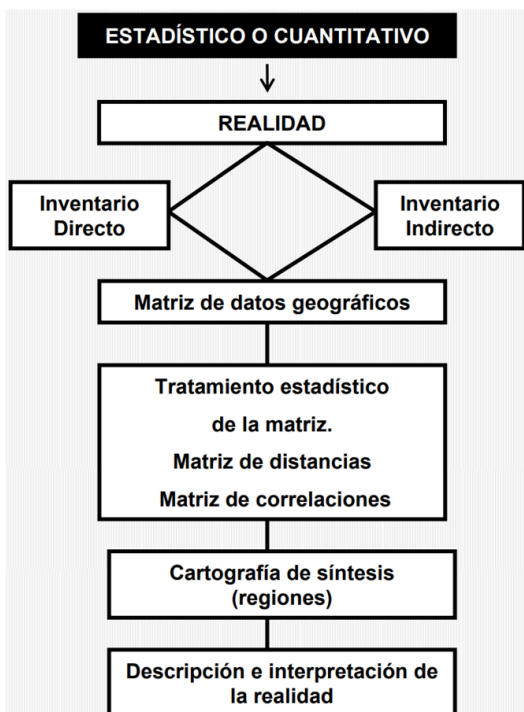
Esto claramente plantea cómo se relaciona la región con las medidas nacionales e internacionales en materia de formación docente, políticas públicas, estándares educativos, fines educativos, etc.; que también le confieren a la región una parte muy importante de su identidad. En el presente trabajo se abordarán dichas relaciones dentro de tres categorías, consideradas de las más representativas en la construcción

de la región: las políticas públicas, la cultura y lo educativo. Y así comprender estas interacciones desde lo complejo de la realidad: “el ser humano y la sociedad son multidimensionales, y que un conocimiento pertinente debe enfrentar su complejidad, lo cual significa que debemos producir conocimientos que reconozcan que la sociedad debe ser comprendida en su complejidad, reconociendo en el todo en la unidad de las partes que lo conforman” (Morin citado por Pons; 2017, p 3).

Retomando la reflexión a la que invita Escobar (2002) los movimientos sociales son los que generan el conocimiento mediante la práctica cotidiana, es decir contrario a la visión de desarrollo liberal donde el conocimiento de los expertos es “cedido” a las localidades para su aprendizaje y puesta en práctica. La importancia de los movimientos sociales locales es que ellos construyen el conocimiento mediante la significación que le dan a sus prácticas. Estos mismos movimientos juegan un papel importante ya que para la construcción de lo local se entiende que es la suma de la cultura más el territorio, dándose una apropiación del ecosistema para entender el territorio local. Lo anterior, genera que los movimientos sociales construyan conocimiento a través de las interacciones que se llevan a cabo dentro de lo político, económico, ecológico y cultural; este conocimiento se contrapone al desarrollo liberal creando así el contra desarrollo pues las comunidades producen una serie de procesos locales y globales en diferentes niveles.

Para lograr así comprender las interacciones locales que han permitido la construcción del conocimiento y que le dan significado a la interacción con lo global. Es muy importante enfatizar que el grupo social de docentes siempre ha defendido la contextualización de los programas educativos al percibir una diversidad de contextos en los que se da la práctica educativa por lo que es importante develar esas conexiones compartidas y que le dan sentido al ser docente en la región.

Es este sentido, al construir la región de los docentes de educación media superior debe de ser pensada como un espacio producido mediante procesos históricos de lo geográfico, biológico y cultural pero definido por la estructura que le confiere la Secretaría de Educación al distribuir las escuelas, las zonas y los



**Tabla 2**  
Fuente: Alberto, J. y Mignone, M. (2012). Región: concepto crítico para su delimitación. Tipos de Regiones. Revista Geográfica Digital. IGUNNE. Facultad de Humanidades. UNNE. 9(17).

sectores de acuerdo a un plan central, lo que implica que se parte de una región-plan como propone Boudeville (1959), al definir a este tipo de región como un modelo de decisión regido por la producción y consumo además de las disposiciones políticas, es decir, regiones planificadas con un objetivo determinado. Que sigue un proceso para poder llevar a cabo el proceso de regionalización (ver Tabla 2) y que

coincide también con la propuesta de

Lefebvre (1985) donde explica la forma de

producir el espacio pasando del espacio absoluto al espacio abstracto. Porque la propuesta comienza con concebir al espacio como un producto, como una interacción entre las fuerzas productivas y las relaciones de producción, una dialéctica entre el producto y productor que dé soporte a las relaciones económicas y sociales. Otro punto importante a considerar dentro del trabajo de la presente investigación propuesto por Lefevre (1985) es la triálectica del espacio que propone una interacción en la producción del espacio entre las representaciones del espacio como el espacio que es concebido, los espacios de

representación como el espacio vivido y las prácticas del espacio como el espacio percibido.

Continuando con la conceptualización para darle forma a la región docente en esta investigación y a la par de la región plan-programa con la que se define el nivel educativo de EMS en Chiapas, se retoma a la geografía humana como la disciplina que permitirá delimitar a la región docente de EMS en Chiapas desde su complejidad. Dentro de la geografía humana se ubica la geografía de la vida cotidiana que se refiere al estudio de la relación espacio-sociedad de las situaciones de interacción (Lindón, 2006), a partir de este campo emergente de la geografía humana en esta investigación se plantea que la región entonces deviene de la interacción que comprende a las personas situadas espacio-temporalmente en un contexto intersubjetivo desde el cual le dan sentido al espacio y al otro, en un proceso constante de interpretación (resignificación) y de construcción de los espacios de vida. Ubicando al docente de EMS dentro del espacio de la escuela donde comparte con sus pares la profesión docente, siendo ahí donde se construye y resignifica la identidad docente.

“El interés por la vida cotidiana en la geografía se inserta dentro del auge creciente que viene tomando el subjetivismo y el punto de vista de la persona, del actor o el sujeto, pero también el denominado giro cultural y el giro geográfico” (Lindón, 2006:357).

Esta forma de ver a la región desde subjetividad de las relaciones sociales-espaciales coincide con el enfoque construccionista de la investigación. A pesar de ser un campo en consolidación, su característica de ser transversal a otros campos además de apoyarse en otras disciplinas como la sociología es lo que habilitan como una forma de ver a la región docente. Concordando la teoría revisada anteriormente de las disciplinas de la psicología y la sociología en el presente trabajo se encuentra Hagerstrand, unos de

los principales representantes de la GVC, quien bajo la influencia del psicólogo social Kurt Lewin comienza a desarrollar su enfoque hacia la geografía y su relación con la experiencia de las personas. Esto implica comprender que los individuos interiorizan la estructura del mundo por lo que la geografía debe analizar a los individuos particulares en su vida cotidiana y que el análisis del individuo es el camino para comprender la sociedad (Lindón, 2006). Las geografías cognitivas y de las representaciones destacan elementos de los mundos interiores.

La forma que se utiliza para la regionalización de acuerdo con la GVC que es pertinente en esta región se refiere a la del estudio de los escenarios donde las personas realizan sus interacciones cotidianas. Evin Goffman habla de los escenarios cotidianos que implican los espacios y tiempos en donde las personas llevan a cabo los encuentros con otras personas propiciando la interacción. Concepto que coincide con la teoría del interaccionismo simbólico que enmarca la metodología del presente estudio y que Goffman ubica en un espacio y tiempo determinando que le atribuye un significado. Esta idea de Goffman es reforzada por Herve Gumuchian (citado por Lindón, 2006) cuando dice que:

“el territorio es un escenario en donde se juegan representaciones en (varios) actos; el actor allí es omnipresente, sin embargo, la geografía lo ha puesto en último lugar. La ciencia del espacio, de su organización y de su funcionamiento sólo apenas ha apreciado las entradas micro y se desconfía mucho del individuo, prefiriendo aproximaciones por grupos” (p. 373).

Es aquí donde los escenarios permiten la experiencia espacial y que de acuerdo con las GVC pueden ser escenarios externos (outdoor) o internos (indoor), es en estos segundos tipos de espacios donde la escuela cobra su presencia como este escenario de

interacción. Aquí es donde se retoma la idea de Milton Santos que plantea que el espacio no solo es producto de la sociedad, sino también productor de la sociedad. Esta idea camina de forma paralela con la idea anteriormente expuesta de Lefebvre acerca de la producción del espacio. En la presente investigación se plantea la región espacial desde el escenario donde los docentes ejercen su profesión y que les permite dar el significado a su identidad profesional.

Para construir la región de los docentes de educación media superior hay que develar los procesos históricos que la han acompañado y que la que le dan significado hoy en día a sus acciones. Lo anterior implica que hay que indagar en la historia política, cultural, económica y las interacciones en el escenario de la escuela donde los docentes construyen sus prácticas cotidianas. Para poder visualizar las interacciones que se dan en la región docente hay que dar voz a los actores y así identificar las concepciones compartidas que dan origen a las resignificaciones que realizan los docentes para definir su identidad profesional dentro de estos diversos contextos.

### **3.2 Las relaciones normativas y políticas entre Chiapas y el Estado Mexicano**

Desde la conformación del Estado Mexicano en un federalismo dual comprendido como un convenio/acuerdo entre la nación y los estados donde prevalece la soberanía de éstos últimos en algunas cuestiones. Esto es, que ambos poderes son “mutuamente exclusivos y recíprocamente limitados, con gobiernos situados en un plano de absoluta equidad en cuanto a ser igualmente soberanos” (Fernández, 2002, p 113). Siguiendo esta línea de gobernabilidad se iniciará delimitando los alcances y objetivos para la educación desde lo federal para después articular las mismas nociones desde lo estatal.

En el artículo 3º Constitucional de México (reformado en Mayo de 2019) se expresa claramente la importancia del rol docente, ya que en párrafo 6º menciona el acceso de los docentes a un sistema integral de formación, capacitación y actualización que se retroalimente con evaluaciones diagnósticas que permitan medir el cumplimiento de los objetivos del Sistema Nacional de Educación; también hace mención en el párrafo 9º que es el Estado quien fortalecerá a las instituciones públicas de formación docente, en especial a las escuelas normales. En su fracción II, el artículo 3º establece que los fines de la educación nacional estarán orientados hacia el progreso científico, luchando contra: la ignorancia y sus efectos, el servilismo, los fanatismos y prejuicios; también será democrática, nacional, contribuirá a una mejor convivencia y de calidad. Se destaca que en el inciso «h» se encuentra explícito el desarrollo en las personas de capacidades socioemocionales que les permitan alcanzar su bienestar, y que esto también incluye la formación/capacitación de los docentes. Siguiendo en el mismo artículo, fracción III, se establece que el Ejecutivo Federal es el encargado de determinar los planes y programas de estudio para las escuelas normales, entre otros niveles educativos, para toda la República; considerando la opinión de los gobiernos de las entidades federativas, así como de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, los maestros y los padres de familia en los términos que la ley señale. Lo anterior implicaría una participación plural de la sociedad, expertos y actores educativos que permitan realizar las adecuaciones necesarias para cubrir las necesidades regionales en referencia a lo educativo. En la fracción VI, del Artículo 3º, se establece que los particulares que deseen tener un reconocimiento de validez oficial (otorgado por el Estado) deberán cumplir lo dispuesto en la fracción II y cumplir con los planes y programas que explica la fracción III; deberán solicitar y obtener la autorización expresa del poder público, en los términos que establezca la ley. Así las organizaciones particulares podrán impartir estudios en el nivel de formación docente, siempre y

cuando sus planes y programas se encuentren apegados a las disposiciones nacionales. Un punto importante por resaltar es que en la fracción VIII, se le otorga al Congreso de la Unión el poder para expedir las leyes necesarias, destinadas a distribuir la función social educativa entre la Federación, las entidades federativas y los Municipios; lo anterior con el fin de unificar y coordinar la educación en toda la República.

Es interesante reconocer que la Ley establece la posibilidad de consolidar redes de cooperación, trabajo y adecuación en los diferentes niveles de gobierno (desde lo federal hasta lo municipal), sin embargo, en pocas ocasiones son aprovechadas estas atribuciones. También esta fracción le permite fijar las aportaciones económicas correspondientes al servicio educativo público y a señalar las sanciones aplicables a los funcionarios que no cumplan o no hagan cumplir las disposiciones relativas, lo mismo que a todos aquellos que las infrinjan. Por último, en la fracción IX se establece un Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación el cual se encarga de diseñar y aplicar las mediciones al Sistema Educativo Nacional.

Con lo anteriormente expuesto se puede puntualizar que el Estado establece las pautas para la formación de los docentes desde lo expresado en la Constitución en su artículo 3º: planea, dirige y regula desde lo nacional el trabajo formativo en las instituciones públicas y privadas del país, por lo que las instituciones que se encuentran en el estado de Chiapas deben de apegarse a estas leyes y cumplir con las fracciones que en ella se describen. También se puede observar que claramente la Constitución se apega a los trabajos y propuestas de organismos internacionales, específicamente de la ONU, como el informe emitido en 1996 por la comisión internacional sobre educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors, en donde se establecen los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a



hacer, aprender a convivir y aprender a ser. Es en este último pilar donde se establece el desarrollo de las capacidades de desarrollo personal del individuo entre las que destacan las habilidades sociemocionales que constituyen la inteligencia emocional de las personas. Se puede establecer que México ha adoptado las medidas internacionales en referencia al ámbito educativo y en base a ellas ha establecido las normas jurídicas necesarias para regular no solamente los planes y programas educativos nacionales; sino también establecer los lineamientos que ha de seguir la formación docente, con énfasis al desarrollo humano de los docentes con la finalidad de cumplir lo establecido en el artículo 3º de la Constitución. Esto es importante debido a que los docentes en Chiapas establecen parte de su identidad docente basándose en su formación inicial, la cual se encuentra permeada por todas las disposiciones antes mencionadas y su vínculo con los planteamientos internacionales sobre el rumbo que debe tomar la educación.

Por otro lado, la Ley General de Educación (LGE) vigente se publicó en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el 13 de julio de 1993, esta es la que regula la educación que imparte el Estado (Federación, entidades federativas y municipios), junto con los organismos descentralizados y privados, y que se aplica en toda la República Mexicana. Una importante reflexión hace Huerta (2012) al opinar que la LGE surgió como iniciativa del Ejecutivo Federal, el cual buscaba llevar a cabo un proceso de descentralización de la administración de la educación pero las reformas y adiciones que se le han efectuado han sido sin la participación de padres de familia o docentes, más bien han sido acuerdos entre la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) que han perpetuado la centralización que existe en la administración de la educación por parte del Estado. Se concuerda con Huerta (2012) cuando concluye de manera contundente que: “la falta de

correspondencia de la LGE con los cambios que se han dado en nuestro país en los últimos 20 años limita las posibilidades de incorporar transformaciones que surjan de la propia escuela y de las realidades regionales”. Lo anterior, sienta las bases de la forma en que el docente de Chiapas ve la relación entre la SEP y el SNTE, y que ha devenido históricamente en la «rebeldía» característica del colectivo docente.

Chiapas posee una Ley de Educación estatal, la cual no ha tenido modificación alguna desde 2016. En la mayor parte de la misma se encuentran las fracciones y señalamientos del artículo 3º y de la LGE, y al referirse a las atribuciones del estado y de los municipios se menciona que la Secretaría de Educación del estado asumirá un papel de promoción, coordinación y colaboración activa con la autoridad educativa federal. Mismo caso para los municipios a quienes esta Ley les confiere la posibilidad de facilitar el cumplimiento de lo dispuesto por la federación, y autoriza la donación de bienes o inmuebles para fines educativos, la coordinación de programas locales que vayan de acuerdo a los objetivos expuestos en las leyes nacionales.

Como se puede observar el centralismo que se tiene en la región exige una estrecha relación con el ámbito nacional, a pesar de las serias diferencias que los docentes en Chiapas han manifestado con las disposiciones federales. La normativa que rige a la región tiene un carácter nacional, alineado con las propuestas internacionales, y con un margen muy pequeño de participación a nivel local; esto a pesar de tener una ley estatal en materia de educación, que más bien parece una copia a lo dispuesto en las demás regulaciones nacionales que una normativa que refleje la solución a problemas y necesidades regionales. Concuera con lo que concluye Fernández (2002):

hay que reinventar el federalismo, lograr el adecuado equilibrio entre los niveles de gobierno federal y estatal (sin olvidar el municipal), dotando a estos

últimos de una real autonomía política, lo que presupone una previa autonomía económico-financiera, sino también en el de potenciar una recíproca cooperación entre los distintos entes territoriales (p. 157).

En el estado de Chiapas no se expresa el término educación integral como tal, pero se habla de desarrollo integral, y que para lograrlo se busca la formación mediante la educación:

Educación: a la mediación social fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar las culturas. Proceso permanente de análisis, reflexión e interpretación de la realidad compleja, que contribuye al desarrollo integral de las personas y la sociedad, mediante la formación permanente, pertinente, eficiente y suficiente para la comprensión, construcción y aplicación de los conocimientos, valores, así como de los principios de igualdad, equidad, no discriminación y respeto a la dignidad y libertad de las personas (Constitución del estado de Chiapas).

Por otra parte, cuando se plantea una educación integral se coincide que un punto importante es el desarrollo de las competencias socioemocionales. La ONU lo ha planteado en el taller regional de orientación y desarrollo de capacidades sobre Educación para la Ciudadanía Mundial en América Latina y el Caribe, donde se habla de las competencias sociemocionales como parte de las capacidades del ciudadano del mundo. Lograr que las personas puedan desarrollar habilidades individuales y sociales para consolidar su persona. Y como se mencionó anteriormente el Artículo 3o de la Constitución mexicana destaca el desarrollo de las capacidades sociemocionales como medio para lograr la educación integral. La LGE en México, especifica lo que implica la formación integral del ciudadano mexicano en el Sistema Educativo, donde "las habilidades socioemocionales, como el desarrollo de la imaginación y la creatividad de

contenidos y formas; el respeto por los otros; la colaboración y el trabajo en equipo; la comunicación; el aprendizaje informal; la productividad; capacidad de iniciativa, resiliencia, responsabilidad; trabajo en red y empatía; gestión y organización”. Ahí claramente se pueden ver explícitas a las habilidades emociones para el desarrollo integral.

En Chiapas, en este sentido, en su Ley General de Educación se establece en el Artículo 8 que la educación que se imparta en el estado tendrá como uno de sus fines: “desarrollar armónicamente en los educandos potencialidades cognoscitivas, afectivas y psicomotoras ...” y “formar personas que se desarrollen integralmente” (Incisos I y II respectivamente).

Finalmente, un aspecto importante, que se enfatiza desde el nivel internacional hasta el nivel local, es la formación y capacitación de los docentes que ayudarán al cumplimiento de los fines de la educación que se desean. En este sentido y para cumplir el Objetivo 4, establecido por la ONU para el Desarrollo Sostenible de los países, se establecen metas como la 4.c en donde se busca que “de aquí a 2030, aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo”. Este aspecto de docentes calificados también se incluye en el Artículo 3o (2019) de la Constitución mexicana, cuando se establece que “el Ejecutivo Federal determinará los principios rectores y objetivos de la educación inicial, así como los planes y programas de estudio de la educación ... normal en toda la República”. Para ello le otorga facultades al Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación (Artículo 3º, 2019, Fracción IX) quien se encargará de “emitir lineamientos relacionados con el desarrollo del magisterio, el desempeño escolar, los resultados de aprendizaje; así como de la mejora de las escuelas, organización y profesionalización de la gestión escolar” (Inciso d), así como “establecer

los criterios ... para los procesos valorativos, cualitativos, continuos y formativos de la mejora continua de la educación” (Inciso c). Siguiendo la forma en que las políticas educativas abordan la formación docente, en la LGE en México se establece que:

“las autoridades educativas, en sus respectivos ámbitos de competencia, constituirán el sistema integral de formación, capacitación y actualización, para que las maestras y los maestros ejerzan su derecho de acceder a este, en términos de lo que determine la ley en materia de mejora continua de la educación” (Artículo 92).

El programa Construye-T ofrece herramientas de desarrollo socioemocional a directivos y docentes de planteles públicos de EMS como parte de su desarrollo profesional docente. Ofreciendo cursos especializados para las habilidades sociemocionales para el desarrollo personal y la mejora de la labor docente. En el caso de Chiapas, su Ley General de Educación establece, en el Artículo 13 Fracción VIII, que “prestar los servicios de formación, actualización, capacitación y superación profesional para los maestros de educación básica y media superior, de conformidad con las disposiciones generales que la Secretaría de Educación Pública determine”.

Como se ha revisado en los diferentes documentos de los organismos internacionales, del Estado Nacional y la estructura local, todos buscan alinearse a estos nuevos fines de la educación. Como en diferentes documentos de la ONU se menciona, el docente es por ende una pieza fundamental en el proceso educativo pues es quien se encuentra dentro de la interacción directa con los estudiantes además de fungir como mediador entre los planes, programas, políticas sociales y las necesidades del individuo (cada uno de sus estudiantes).

Comprender la mirada y visión con la que los docentes entienden y viven las políticas del estado en su práctica escolar es relevante, ya que

permite analizar las acciones que construyen del proceso educativo desde uno de los principales actores. Las políticas descritas originaron el desarrollo de planes y programas de estudio en México en congruencia a los acuerdos tanto internacionales como nacionales.

### **3.3 Historia de la EMS en México**

En 1867, el presidente Benito Juárez solicita al ministro de Instrucción, Antonio Martínez de Castro, que reoriente la educación pública. Entre los resultados de esta iniciativa tenemos la creación de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), que inicia sus labores el primero de febrero de 1878, de acuerdo al plan de estudios elaborado por Gabino Barreda. Mismo que introdujo en México la filosofía positivista, sobre la que se basaron los planes de estudio de la ENP, cuya finalidad era proporcionar a los estudiantes una educación amplia y homogénea que permitiera el desarrollo de criterios comunes que ayudaran a mantener la paz y el orden. Sus planes de estudio constaban de materias de cultura general con un enfoque enciclopedista. En ese momento de la historia se entendía que a mayor nivel de educación mayor progreso, es por ello que la educación media superior es vista como una forma de preparar a los estudiantes para sus estudios profesionalizantes del nivel superior. Se buscaba ser un nivel propedéutico en donde los estudiantes adquirieran conocimientos científicos antes de ingresar a la universidad. Pero lejos de acercarlos al ámbito laboral, la escuela preparatoria fue vista como una extensión del nivel básico.

Posteriormente, en el sexenio de 1970-1976 del presidente Luis Echeverría Álvarez se comenzó a distinguir en la política un enfoque modernizador que también se

reflejó en la educación del país. En ese momento la educación se vinculó con el desarrollo productivo, aunque se seguía pensando que era la base para lograr la justicia y el desarrollo social. Es en este mismo periodo cuando a través de la Declaración de Villahermosa, Tabasco en 1971 organizada por la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES) se crea el Sistema Nacional de Educación Media Superior (en la actualidad el Padrón de Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior), organismo encargado de buscar elevar la calidad de la educación media superior. En esa Declaración se establece que la EMS tendría una duración de tres años, haciendo a un lado el enfoque enciclopedista y buscando un carácter formativo, incorporando conocimientos de las ciencias y las humanidades, al mismo tiempo capacitaría para que los alumnos pudiesen ingresar al mercado laboral (Hernández, 2017). En este último sentido, en otra reunión de la ANUIES en el año 1972 se acordó que la EMS tendría dos propósitos de egreso el básico o propedéutico y el de capacitación para el trabajo o actividades paraescolares.

En el siguiente periodo presidencial (1976-1982) a cargo de José López Portillo se le dio un enfoque tecnocrático a la EMS. Es en este momento de la historia cuando surgen los planteles tecnológicos de la EMS que pretendían utilizar una menor cantidad de recursos pero lograr un mayor impacto social. Esto obligó a impulsar la educación técnica profesional con el fin de cumplir con las demandas del ámbito económico del país. Muchos alumnos ingresaban a la EMS con el objetivo de obtener su certificado que los capacitaba para la realización de un trabajo a nivel técnico y les permitía ingresar al mercado laboral con mayor prontitud.

La búsqueda de la «modernización» en todos los sectores se concretaría en el siguiente sexenio con Miguel de la Madrid (1982-1988) al frente del gobierno mexicano. Es en esta transición donde se destacó el carácter formativo de la EMS porque la educación que los estudiantes recibirían debía de ser integral y no solamente buscar ser

un nivel propedéutico previo a la Educación Superior (ES). Se propone entonces un tronco común obligatorio que consista en proporcionar cultura integral básica, además que este nivel educativo desarrolle la integración del ámbito individual y social en los estudiantes lo que los prepara no solamente para su ES sino para una adecuada comprensión de su contexto.

Fue en 1982 que la SEP celebró el Congreso Nacional de Bachillerato en Cocoyoc, Morelos, con la finalidad de revisar el plan de estudios. Los acuerdos 71 y 77, aceptados por la Comisión Nacional de Educación Media Superior (CONAEMS) y expedidos por la Secretaría de Educación Pública en mayo de 1982, determinaron el perfil básico del bachiller a nivel nacional, los objetivos y contenidos de este nivel, y definieron la estructura curricular del tronco común. Este tronco común estaría compuesto por las áreas de: Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Metodología de la Investigación, Ciencias Naturales, e Introducción a las Ciencias Sociales. Y se encontraría dentro del programa del 1er al 4º semestre, es decir dentro de los dos primeros años de formación. El el último año del nivel los alumnos estudiarían materias especializadas de acuerdo con el área profesional de su interés buscando acercar a los alumnos a la experiencia y conocimientos para el trabajo (Hernández, 2017).

Lo anterior con la finalidad de lograr una unificación académica en las modalidades que imparten la EMS en México. Para cada materia perteneciente a las áreas definidas se establecieron elementos fundamentales como contenidos, articulaciones, clasificaciones, distribución y carga horaria. Este sería el esfuerzo más estructurado hasta el momento en la historia del nivel para establecer pautas que permitieran un desarrollo integral en los estudiantes, aunque el enfoque seguía siendo en los conocimientos generales que al alumno se le podrían transmitir.



### 3.4 El humanismo en la EMS

Hasta este momento se han planteado las reflexiones de varios expertos a lo largo de la historia de la humanidad con relación a los fines de la educación. Y también se ha revisado que las organizaciones internacionales, nacionales y estatales han decidido alinearse a los acuerdos donde se entiende la importancia de volver a mirar desde un punto formativo a la educación. Estableciendo políticas sociales y educativas que permitan regular al Sistema Educativo y les den este sentido holístico a las nuevas generaciones en las diferentes sociedades.

En México, estas transformaciones se han visto en los diferentes niveles educativos (preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior) y puestas en marcha poco a poco. Actualmente, el último nivel de la educación obligatoria en México es la EMS, por lo que ahí convergen todos los esfuerzos que han realizado diferentes docentes, currículos, centros educativos, etc. para concretar el perfil de egreso y que busca generar una sociedad consciente, reflexiva y participativa que aporte en el desarrollo de México.

Para ello en México se adoptó el programa Construye-T, cuyo propósito fundamental es “fortalecer las capacidades de la escuela para desarrollar habilidades socioemocionales en las y los jóvenes, y así mejorar el ambiente escolar” (SEMS, 2008). Al ser un programa en conjunto con el PNUD se encuentra estructurado de acuerdo con los objetivos de la ONU en sus acuerdos internacionales. El desarrollo de habilidades socioemocionales implica que los alumnos puedan identificar y entender sus propias emociones, construir y mantener relaciones interpersonales positivas, fijar y alcanzar metas positivas, y tomar decisiones de manera responsable y reflexiva. Como se puede ver, este programa busca desarrollar en las personas que cursan la EMS la consciencia del ámbito individual y el social que debe estar presente en el actuar de individuos íntegros.

En 2014, Construye T (SEMS) inició un proceso de transformación y fortalecimiento en su diseño. A partir de este año, los objetivos de Construye-T son los siguientes:

- Fortalecer las capacidades de directivos y docentes para impulsar el desarrollo socioemocional de sus estudiantes y mejorar el ambiente en el aula y la escuela. Es decir, plantar la semilla para que el directivo y los docentes se transformen en agentes que promuevan el aprendizaje socioemocional en los jóvenes. Se trata de que el directivo se transforme en líder de la escuela y el docente en líder del aula.
- Desarrollar habilidades socioemocionales en los estudiantes para que puedan entender y manejar sus emociones, sobre todo en una etapa de tantos cambios como lo es la adolescencia; establecer y desarrollar relaciones positivas; y tomar decisiones reflexivas y responsables, para que puedan enfrentar distintos retos, incluyendo los académicos y personales.
- Desarrollar acciones de gestión participativa para mejorar el ambiente escolar, de tal forma que promueva el sentido de pertenencia en la comunidad educativa y que los distintos actores disfruten convivir y aprender.

Así este programa busca que la educación no solamente esté centrada en los conocimientos académicos si no también en habilidades para la vida como las competencias socioemocionales que las personas pueden ejercer en los diferentes ámbitos y escenarios de su vida: personal, social, profesional, etc.

El programa se enfoca en tres dimensiones que a su vez se dividen en 5 habilidades generales y 18 específicas (ver Tabla 1):

**Tabla 1.**

*Habilidades socioemocionales que promueve el programa Construye-T*

DIMENSIÓN	HABILIDADES GENERALES	HABILIDADES ESPECÍFICAS
CONOCE T	▶ Autoconciencia	1. Auto percepción 2. Autoeficacia 3. Reconocimiento de emociones
	▶ Autorregulación	4. Manejo de emociones 5. Postergación de la gratificación 6. Tolerancia a la frustración
	▶ Determinación	7. Motivación de logro 8. Perseverancia 9. Manejo del estrés
RELACIONA T	▶ Conciencia social	10. Empatía 11. Escucha activa 12. Toma de perspectiva
	▶ Relación con los demás	13. Asertividad 14. Manejo de conflictos interpersonales 15. Comportamiento prosocial
ELIGE T	▶ Toma responsable de decisiones	16. Generación de opciones y consideración de consecuencias 17. Pensamiento crítico 18. Análisis de consecuencias

Nota: SEMS (2014) *Programa Construye-T 2014-2018*. SEP

La primera dimensión, Conoce-T, tiene que ver con la identificación, la comprensión y el manejo de las emociones propias. Quiere decir que se parte desde un ámbito individual de consciencia de la persona, que realice un trabajo reflexivo de autoconocimiento que le permita desarrollar habilidades intrapersonales que le permitan construir una identidad propia sana. La segunda dimensión (Relaciona-T) se centra en el desarrollo de habilidades interpersonales donde el alumno podrá crear, mantener y promover relaciones sanas que le permitan una convivencia constructiva donde pueda aportar y recibir del ambiente social en el que se encuentra. Y por último, la dimensión Elige-T donde las personas desarrollaran habilidades para la toma de decisiones responsable y reflexiva,

que parta desde su autoconocimiento hasta la comprensión de su entorno social y así poder medir las consecuencias de sus actos y su impacto en la realidad.

El Programa Construye-T forma parte de la estrategia de fortalecimiento de las trayectorias educativas y acompañamiento de los estudiantes de la SEMS (2014), la cual busca ofrecer una educación de calidad, contribuir al desarrollo integral de los alumnos y promover la culminación de sus estudios, situando al estudiante como centro de las políticas educativas. En este sentido, se busca que los docentes y directivos sean capaces de brindar el acompañamiento necesario a los alumnos y aporten en el desarrollo de las competencias socioemocionales. Para lograr lo anterior, el programa se enfoca en tres estrategias centrales:

1. Capacitación docente y directiva: esta estrategia consiste en la capacitación de docentes y directivos para que desarrollen en ellos y en sus estudiantes las 18 habilidades socioemocionales de las tres dimensiones que integran Construye T; y contribuyan a mejorar el ambiente en el aula y la escuela. Este mecanismo es particularmente relevante porque contribuye a desarrollar dichas habilidades en los propios docentes y directivos, lo que a su vez permite fortalecer el vínculo entre los distintos miembros de la comunidad escolar, particularmente entre docentes y estudiantes.
2. Elaboración y difusión de materiales de apoyo para desarrollar habilidades socioemocionales y mejorar el ambiente escolar: esta estrategia consiste en el desarrollo y la difusión, con el apoyo de especialistas en estos temas, de materiales claros, sencillos, innovadores, útiles y prácticos, como guías o videos, para apoyar la labor docente y directiva en este renglón. Este mecanismo es sumamente importante porque permite apoyar y acompañar a las comunidades escolares dotándolos de herramientas útiles que contribuyan a

fortalecer a la escuela como institución y agente de los procesos de toma de decisiones.

3. Desarrollo institucional de la escuela para fomentar la concientización sobre la importancia y la utilidad de las habilidades socioemocionales y el ambiente escolar: este pilar promueve que la escuela realice un diagnóstico y un plan de trabajo en materia de habilidades socioemocionales y ambiente escolar que tomen en cuenta el enfoque de las capacitaciones y los materiales disponibles y promuevan la participación juvenil en distintas actividades.

Es en este punto donde el papel del docente se vuelve piedra angular del programa, para su exitosa implementación se requiere de la participación activa de los docentes que a la vez deben de haber desarrollado las habilidades socioemocionales que van a acompañar en sus estudiantes. Por eso que la primera estrategia del programa es el fortalecimiento de los actores educativos mediante la capacitación para el seguimiento y cumplimiento del programa.

El programa Construye-T cuenta con un proceso de capacitación para docentes: el director del plantel selecciona a un Tutor(a) Construye-T quien se encarga de dar seguimiento y asesorar a los docentes para la adecuada implementación. Este tutor(a) debe de contar con un perfil que sea a fin al desarrollo de las actividades, de preferencia proveniente de la disciplina de la psicopedagogía o por lo menos personal académico. Para el ciclo escolar 2019-2020 se ha desarrollado dentro del Programa de Formación Docente de Educación Media Superior una capacitación en línea que proporciona las bases teóricas y prácticas para el desarrollo de las habilidades socioemocionales en la escuela. De acuerdo con el PNUD, la intención de toda la capacitación docente es, a la vez, mejorar el ambiente escolar para todos los actores implicando que las habilidades sociemocionales formen parte de la vida social del centro escolar (SEP, 2019).

En la actualidad la Secretaría de Educación se encuentra desarrollando un nuevo proyecto educativo: la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Este proyecto pretende desarrollar una educación basada en el humanismo y que acompañe a los estudiantes desde el nacimiento hasta los 23 años, logrando formar a los nuevos ciudadanos del país que sean congruentes con la realidad social, económica y cultural de México. En dicho proyecto (aun en desarrollo) se reconoce el papel del docente como agente de transformación social con la intención de mejorar la formación inicial de los futuros profesores. “Con el propósito de generar visiones comunes y proyectos compartidos, que permiten la creación de verdaderas comunidades de aprendizaje y sientan bases sólidas para el desarrollo de la NEM” (SEMS, 2019).

### **3.5 La visión cultural del docente en Chiapas**

Como Giménez (2005, p 489) señala, “la organización social de significados interiorizados por los sujetos y grupos sociales, y encarnados en formas simbólicas, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados”; en este sentido, la cultura docente en Chiapas posee una serie de significados, creencias, ideología y simbolismos que se han construido con el transcurrir de la historia. Desde una perspectiva sociológica, la identidad profesional se define como la construcción de significados referida a tareas asignadas y asumidas “sobre la base de algún atributo cultural o conjunto de atributos culturales a los que se da prioridad por sobre otras fuentes de significación” (Castells, 1997: 6).

Siendo Chiapas uno de los estados con bajo índice de bienestar (INEGI, 2015)

la profesión docente ha sido a lo largo de la historia una forma de lograr la estabilidad económica tan ansiada. Se ha podido constatar por diversos testimonios directos de docentes en servicio que la elección de la profesión se debe a la estabilidad salarial que ésta otorga, así como a las prestaciones laborales que se gozan a través de los «logros sindicales», o la relación de familiares con el colectivo docente y que les invitan a continuar con la tradición familiar. Y es que la cultura docente se encuentra permeada por las fuerzas sindicales que hicieron de Chiapas su casa, la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) surge en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez en el año de 1979 como una coordinación emergente de maestros de base en lucha de varios estados (Chiapas, Tabasco, Guerrero, Oaxaca, Morelos, Michoacán e Hidalgo) con la finalidad, a decir de ellos mismos, de democratizar al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), democratizar la educación y democratizar el país. Estos docentes, en su mayoría de normales rurales y que habían desarrollado previamente militancia política de izquierda, han mantenido una lucha contra el SNTE afirmando que no vela por los intereses de la base trabajadora. Un dato muy importante, es que Elba Esther Gordillo sale de la militancia de la CNTE para ser dirigente de la SNTE a nivel nacional, traicionando así (de acuerdo a los militantes de la Coordinadora) la ideología del movimiento. Durante todos estos años, “la Coordinadora ha desempeñado un papel fundamental en la formación de un maestro y retoma las mejores tradiciones de la escuela rural mexicana: la educación socialista y el cardenismo” (Hernández, 2016, p 3). Ideas que han dejado una profunda huella en la ideología del docente en Chiapas, pues hay una visión compartida de lucha y resistencia que muchas veces raya en la violencia (como múltiples notas periodísticas han documentado a lo largo de los años). Un ejemplo claro fue en año 2016, ante el paro de labores promovido por la CNTE militantes raparon en público a los docentes que no estaban de acuerdo con el movimiento y que preferían dar clases con

normalidad. Esa agresión entre docentes generó una cultura de represión por medio de la violencia y miedo de ejercer la libertad de profesión y creencias. También generó una polarización de las ideologías y de las acciones que se toman para dar a conocer las inconformidades del colectivo docente en Chiapas.

Otro punto importante en la construcción de la cultura docente en Chiapas es la dualidad existente entre lo rural y lo urbano. Debido a que en el estado se encuentra una amplia zona rural, se puede distinguir plenamente entre el colectivo docente lo que Giménez (2007) describe como “el eclipse de las culturas rurales”. Debido a la distribución de las plazas para la docencia pública se puede decir que un alto índice de docentes se encuentra laborando en zonas rurales (en escuelas públicas principalmente), mientras que los docentes de escuelas privadas y una minoría del sector público se encuentra en las zonas urbanas. Esto implica también que los docentes tienen que ejercer su profesión desde los diversos contextos en el territorio chiapaneco, lo que supone en la mayoría de los casos estar en cercanía con las necesidades de la población y con la cultura de dichas zonas, detonando así un importante intercambio de concepciones entre la comunidad y los docentes. Lo que impulsa la ideología regional que tienen los docentes, rechazado las ideas «foráneas» argumentando que no son propias a las necesidades de las comunidades estatales. Esto ha generado que dentro de la resistencia a legislaciones de carácter nacional, los docentes en Chiapas traten en buena medida de generar adecuaciones a programas o planes que en muchas ocasiones no cubren tampoco las necesidades reales del estado. Y más allá de eso, no estén de acuerdo con las propuestas internacionales por considerarlas no adecuadas para el contexto local.

Esto es palpable cuando se realizan reuniones nacionales de docentes, y dentro de los comentarios, se recuperan los de docentes de otros estados que



no ven con buenos ojos la «rebeldía» mostrada por los docentes en Chiapas, generando una etiqueta de «inconformes» o «flojos» por no querer acatar las disposiciones nacionales o las disposiciones de la SEP. Lo que también origina una idea de segregación en la cultura del docente en Chiapas, apartándose de sus colegas nacionales y exacerbando el carácter local de la cultura docente. Como resultado de esta situación, en el año 2018 la CNTE presenta el Proyecto Comunitario para la Escuela (PCE), como una alternativa al Nuevo Modelo Educativo y al trabajo por competencias de los planes y programas nacionales. Con un discurso revolucionario y explícito de izquierda, el PCE plantea los fundamentos para su implementación por docentes autodenominados disidentes en el estado de Chiapas. En el documento se explican sus ejes pedagógicos, como: la defensa del territorio y del medio ambiente, derechos humanos y cultura para la paz revolucionaria, cosmovisión de los pueblos e interculturalidad, cuidado integral de la salud, entre otros. Cabe destacar que también se plantean las características del docente comunitario, en donde se explica que el docente debe ayudar a construir un hombre nuevo con conciencia proletaria, “detenga la embestida del Estado y su política neoliberal, sea un sujeto liberado de dogmas, anticapitalista, anti-imperialista y anti-neoliberal” (CNTE, 2018, p 30), entre otras características. En sus páginas queda reflejada la ideología de un sector importante e histórico dentro del colectivo de docentes en Chiapas, y que ha formado parte de la evolución de la cultura docente. Es importante destacar que, si bien es una fracción del colectivo docente, sus argumentos, protestas, peticiones, resistencia, etc., ha contribuido a la identidad de los docentes en Chiapas.

Todas las acciones que la región docente en Chiapas emprende, y que se

derivan de las normativas y su forma de «ver el mundo» tiene una fuerte repercusión en las relaciones sociales del colectivo, no solamente en el estado sino también con la sociedad nacional que etiqueta y genera percepciones. Estas percepciones también afectan al colectivo de docentes; ya que, en opinión de ellos, se ha desprestigiado la imagen del docente (en especial del docente en Chiapas) y la etiqueta que prevalece es la de «conflictivo». Lo anterior se puede observar en los comentarios en las notas periodísticas que se publican en las redes sociales, tanto locales como nacionales, donde la sociedad vuelca su sentir con relación a las opiniones y acciones del colectivo docente. En su mayoría los comentarios no son favorables, y afectan esta relación docentes-sociedad en los diferentes niveles: local, nacional e internacional.

En un estudio realizado en el 2014 por Arroyo, A., Inganzón, N. y Ralda, F., donde analizaron las perspectivas de los padres de familia ante los movimientos magisteriales (huelgas, bloqueos y marchas en diferentes puntos del estado de Chiapas) en oposición a la Reforma Educativa del mismo año, encontraron que la mayoría los padres de familia de zonas rurales y urbanas se encontraban inconformes con el paro magisterial, por la pérdida de clases que su hijos habían tenido en los diferentes niveles educativos. Por lo que la imagen docente, que hasta esos momentos había sido bien vista por la ciudadanía del estado, fue desprestigiándose; generando un roce entre sociedad y docentes que también ha incidido en la forma en la cultura docente del estado, ya que el docente se percibe como menospreciado y no valorado en su profesión.

La cultura docente en el estado de Chiapas ha ido transformándose a lo largo de su historia, el cómo el colectivo se percibe y se constituye está relacionado con lo que Giménez (2007) explica como la región conformada por la cultura como *visión del*

*mundo*, donde los docentes comparten creencias, filosofías, ideologías, etc., dónde se definen los valores del colectivo y, por lo mismo, dan sentido a la acción y permiten interpretar el mundo. Destacando así las particularidades que componen el colectivo de docentes en Chiapas y que los diferencian de los colectivos en otras regiones/estados. Esta visión del mundo hace que la región docente en Chiapas tome decisiones y realice prácticas que también les otorgan una identidad e imagen ante el mundo, y que además regulan sus relaciones con otros colectivos, organizaciones, instituciones y demás con los que se relacionan por los vínculos que la profesión y la normativa insta a realizar.

### **Panorama educativo de los docentes en Chiapas**

Una parte importante en la construcción de la identidad del docente en Chiapas y que también les da sentido a sus relaciones exógenas es lo educativo. Para tener claro este panorama hay que establecer la situación en la que los docentes en Chiapas realizan su práctica y que a la vez los retroalimenta en ese sentido del *ser docente*.

En el estado de Chiapas, en el ciclo escolar 2016-2017 y de acuerdo con las cifras del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE; 2018), hubo 10,341 docentes de Educación Media Superior (EMS); quienes representaron el 14.62% del total de docentes de educación obligatoria en la entidad en ese mismo ciclo escolar, y el 3.46% del total de docentes de EMS en el país para el mismo periodo. Ellos atendieron a 235,714 alumnos de EMS; quienes representaron el 14.49% del total de alumnos de educación obligatoria en la entidad en ese mismo ciclo escolar, y el 4.59% del total de docentes de EMS en el país para el mismo periodo. Estas condiciones en una entidad

que en el año 2016 cerró con el ingreso per cápita más bajo de todo el país. Con un porcentaje de docentes con tiempo completo del 24.0% cuando el porcentaje nacional se encontraba en el 20.1% en dicho ciclo escolar, indicando que 2,482 docentes tenían carga completa de horas. Con un gasto federal descentralizado ejercido en la educación mayor a la media nacional (ejercicio 2016), lo que ubica a la entidad como una de las que destina un buen porcentaje de presupuesto federal a la educación. Y con una tasa de matriculación del 64.4% de alumnos en etapa de EMS, por debajo de la media nacional; lo que nos indica que únicamente un poco más de la mitad de la población en edad de recibir EMS se encuentra matriculada en alguna institución o plantel educativo. Aunado lo anterior a una tasa de cubrimiento neta en dicho ciclo escolar del 55.4%, siendo la más baja de todos los niveles educativos en el estado y muy por debajo también de la media nacional que en el mismo periodo se ubicaba en 62%.

Con este panorama, un dato que resalta es que en ese ciclo escolar los docentes en Chiapas decidieron no llevar a cabo la prueba Planea-Elsen 2017 que evalúa en que medida los alumnos de educación básica adquirieron los aprendizajes clave del currículo nacional. Lo interesante es que estos alumnos son lo que posteriormente ingresan a la EMS con serias deficiencias en los perfiles de egreso de educación básica, dificultando así el ritmo de aprendizaje y la adecuada implementación de los planes y programas de estudio vigentes. En el 2016 y de acuerdo con el Índice de Cumplimiento de la Responsabilidad Educativa (ICRE), elaborado por la organización Mexicanos Primero, Chiapas se encontraba en el lugar 32 a nivel nacional. En este índice se miden componentes como: aprendizaje, permanencia, personas, relaciones y procesos, condiciones materiales y sistema de apoyo. En varios de esos componentes Chiapas aparece en el lugar 32, el más grave: en aprendizaje. Una de las sugerencias que hace este informe es “fortalecer las escuelas normales dotándolas de

liderazgo efectivo, presupuesto, autonomía de gestión y un profesorado formado para preparar futuros maestros” (Mexicanos, P; 2016).

Ahora bien, se destaca que, en ese mismo año, 2016 la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) presentó los resultados de la evaluación PISA a 70 países, donde México ocupó el lugar 58 del rendimiento en ciencias, lectura y matemáticas.

Esta información presentada y que se da a conocer en los distintos medios de información, y que en ocasiones hasta puede llegar a ocupar encabezados nacionales e internacionales, influye en la construcción de la identidad del colectivo de docentes en Chiapas. Pues se encuentran conscientes del lugar que ocupa la entidad dentro del marco nacional en cuanto a las diversas evaluaciones en materia educativa. Se han recuperado opiniones de estudiantes, que salen del estado a continuar sus estudios en otras entidades y se dan cuenta que, aunque lleven una calificación satisfactoria tienen que esforzarse mucho más para mantener el promedio que manejaban en la entidad, lo anterior bajo la paradoja de que se utilizan los mismos planes y programas de estudio. Y esos comentarios llegan a los oídos del colectivo de docentes, afectando de alguna manera su auto-imagen profesional y por ende las acciones que realizan en lo cotidiano. Algunas narrativas que se han rescatado tienen que ver con una frustración de estar conscientes de una problemática compleja pero no tener las herramientas, ni la facultad o por lo menos el apoyo para poder resolverla desde su área de incidencia: se sienten «rebasados» por la problemática.

Esta situación también se refleja en lo internacional, pues en Chiapas han puesto los ojos diversas Organizaciones No Gubernamentales (ONG's) de países como Alemania, Francia, Estados Unidos, Canadá, entre otras; que ven en el estado un lugar donde se requiere mucha ayuda para superar no solamente la brecha

educativa sino también las brechas económicas y culturales que aquejan a la población y que los docentes tienen que incluir en la práctica de su profesión. Chiapas ha sido escaparate para los países que fijan la mirada en las múltiples necesidades y que tratan, desde también su particular perspectiva, de aportar mejoras a la situación. Como Vázquez-Barquero (2015) explica “el crecimiento auto-sostenido precisa de instituciones que estimulen (...) la aplicación del conocimiento en los procesos de cambio, y que faciliten la movilidad (...) social” (p. 199); que dentro del contexto que estamos observando en Chiapas este estímulo se recibe por parte tanto de las ONG’s como de las instituciones públicas pero aún no queda claro si realmente esas aportaciones han sido significativas para el panorama educativo de la entidad, ya que las evaluaciones continúan presentando la misma tendencia en los últimos 5 años. Es por ello, que la sugerencia del informe de Mexicanos Primero abona no solamente a las escuelas normales, sino también expandir ese fortalecimiento a las instituciones que están tratando de estimular significativamente el crecimiento educativo de la entidad. Y que en estas instituciones participe activamente el colectivo docente para continuar con su evolución identitaria.

Como se ha expuesto a lo largo del presente trabajo, la región de docentes en Chiapas posee una complejidad que la hace única, por lo que resulta importante abordar cada arista que compone el colectivo de docente. Lo anterior por que forma parte de la visión del mundo y de su identidad, y que se encuentra estrechamente relacionado con el desempeño profesional de los docentes, y sobre todo, con su propia percepción del desempeño. No se debe de olvidar que “la región sociocultural puede considerarse en primera instancia como soporte de la memoria colectiva y como espacio de inscripción del pasado del grupo que funcionan como otros tantos recordatorios” (Giménez, 2007, p. 139). La memoria colectiva de la región docente en Chiapas es muy rica en matices

y categorías.

Una observación importante al exponer las tres categorías es comprobar lo que Ayora (1995) explica acerca de la composición de la región:

el concepto de región puede entenderse solamente en el ámbito de las relaciones globales, tanto económicas como políticas y culturales. En este sentido una región es un campo en el que se enfrentan fuerzas y que es, a su vez, constituido por otras relaciones de poder que tienen un origen externo a dicha área (p 1).

Entendiendo así que pensar en la región es también pensar en las relaciones de poder que se dan en un campo global expresadas en lo político, en lo social y en lo cultural, como se pudo observar en las normativas que rigen la labor docente y con la imagen que se genera en la sociedad nacional y también la influencia que tiene en la cultura del colectivo docente en Chiapas las redes de la CNTE y del SNTE.

Por último y continuando con la reflexión crítica que realiza Ayora (1995), en la región de docentes en Chiapas se puede establecer que existe un ambiente social común compartido por otros colectivos en el mundo, y que esta globalidad condiciona mucho de lo que sucede en ese nivel (mundial), incluyendo cómo se formulan teorías acerca de ello, “cualquier análisis social que ignore este factor es incompleto y pierde un aspecto clave de la condición humana en el mundo contemporáneo” (p. 13). Con ello podemos entonces dejar en claro que la construcción del colectivo docente en Chiapas tiene un vínculo estrecho con todo lo que le es «externo», y que a su vez afecta y se ve afectado por estas relaciones en una constante evolución y replantearse su identidad a través de *mirar lo local en función de lo nacional e internacional*.

## **CAPÍTULO 4. ACERCARSE AL DOCENTE DE EMS**

La complejidad del contexto educativo ha obligado a las ciencias que estudian e investigan lo relacionado con el aprendizaje y la enseñanza a desarrollarse de una forma importante, al igual que los modelos conceptuales y métodos de trabajo que de ellas derivan. Por muchos años los problemas educativos han sido vistos desde un enfoque positivista-estructural-funcional y, aunque ha servido para conocer algunos aspectos de este ámbito, no ha sido útil en todo el contexto social de la educación. Los actores educativos enfrentaban de forma directa los problemas que estaban relacionados con el ámbito educativo y su complejo contexto, lo que los orilló a elaborar sus propias construcciones epistemológicas para lograr comprender las aristas de la cultura escolar desde su diversidad. Lo planteado anteriormente lo resume Escolano, citado por Sandín (2003), diciendo: “el desarrollo pluridisciplinar de las ciencias de la educación se explica por el progreso y diversificación de la misma ciencia pedagógica y por los contactos con disciplinas exteriores a la ciencia de la educación” (p. 11). Un punto importante que destacar es que, si bien la investigación educativa se realiza desde la práctica, es decir, tiene una base empírica su comprensión conlleva definitivamente a la reflexión de los problemas educativos que se distinguen generando así la necesidad de mirarlos de cerca. También que al tener esa diversidad de contextos y por ende la complejidad descrita con anterioridad implica la constante revisión y diseño de la forma de acercarse al conocimiento, creando nuevos caminos o rutas para acceder a él. En palabras de Pablo Latapí (1994) la investigación educativa es “el conjunto de acciones sistemáticas y deliberadas que llevan a la formulación, el diseño y producción de nuevos valores, teorías, modelos, sistemas, medios, evaluaciones, procedimientos y pautas de conducta en los procesos educativos” (p. 14).



### 4.1 Comprender una realidad compleja

Desde el inicio en el camino de la presente investigación se buscaba develar aquellos significados que los docentes han concebido de las competencias emocionales y que se encuentran presentes en la construcción de la identidad docente. En este sentido, este trabajo parte de un marco filosófico construccionista, que surge como la necesidad de comprender de manera profunda el fenómeno educativo, tomando en cuenta que el grupo de personas que se estudia conforma un sistema social fundamentado en la interacción de las personas y que cada integrante influye sobre el comportamiento del colectivo. Se parte de lo que los actores educativos significan y apropian de su identidad docente, y se interpreta la forma en que las competencias socioemocionales aportan a la construcción de dicha identidad profesional. Bajo este enfoque, se estudia la mirada del mundo de la intersubjetividad compartida y la construcción social del significado y el conocimiento.

Hablando así de construcción y no otro término porque estoy convencida que la realidad es producto de múltiples construcciones mentales que no se pueden verse como un “absoluto”, basadas desde lo social y la experiencia que le dan una naturaleza local, aunque se puedan compartir elementos con muchos individuos o algunos contextos, el contenido de dicha realidad dependerá de los individuos e interacciones que permiten esas construcciones. Por ello, no es una realidad sino diversas realidades bajo la mirada de estos tejidos individuales y sociales que se unen para comprender el mundo que les rodea (Guba & Lincoln, 2002).

Es relevante en este punto hacer la distinción entre los términos construccionismo y constructivismo, Crotty (1998) la explica de la siguiente manera:

sería útil reservar el término constructivismo para aquellas consideraciones epistemológicas que se centran exclusivamente en la actividad de la mente individual para generar significado y utilizar construccionismo cuando queremos enfatizar la generación colectiva (y transmisión) de significado (p. 58).

El construccionismo propone que el conocimiento y los significados son construidos por las personas que se encuentran relacionadas al mundo y que al mismo tiempo lo interpretan. Esta forma de crear el conocimiento implica que antes que la conciencia de interpretación del mundo existiera, el mundo no tenía un significado por sí mismo.

El construccionismo es un paradigma del conocimiento que surge ante la necesidad de contrastar las disciplinas de las ciencias naturales o exactas (que se encontraban bajo la mirada empirista) y las disciplinas de tipo social. Su principal propuesta es precisamente el de concebir una realidad compleja que requiere comprender que los fenómenos se encuentran en una constante evolución. Gergen (2007) explica estos contrastes de la siguiente manera “ambas orientaciones acogen un dualismo mente/mundo, en el cual la existencia de un mundo externo (típicamente una realidad material) se contraponen a la existencia de un mundo psicológico (cognitivo, subjetivo, simbólico)” (p. 214). Gergen, explica esto como un conocimiento exógeno y endógeno, donde lo exógeno se refiere a ese mundo material donde se pueden rastrear corrientes empiristas desde Locke hasta el positivismo lógico (por poner ejemplos) y el conocimiento está centrado en un mundo que es primariamente dado y que individuo debe de adaptarse a él para funcionar mejor. En cambio, el conocimiento endógeno parte de las corrientes como la de Descartes y Kant que promueven la comprensión a través de la razón, es decir desde el individuo.

Bajo la mirada de la sociología, hablar de construccionismo implica el entendimiento de estas realidades y el conocimiento que ellas se genera a través del hecho o fenómeno y su relatividad social. Entonces, lo que es la realidad para un sujeto en México, no será de la misma forma o realidad para otro sujeto en Argentina. Para explicar lo anterior Berger, Luckmann & Zuleta (1968) presentan la sociología del conocimiento y la definen como “la que se ocupa del análisis de la construcción social de la realidad” (p. 13). Este término: *Wissenssoziologie*, es acuñado en Alemania en la década de 1920 por Max Scheler, quien era un filósofo, y toma relevancia porque comienza a contraponerse con las ideas

de la sociología estadounidense de la época que contenía tintes más experimentales y empiristas. A pesar de que con el paso de los años se han generado diferentes definiciones para la sociología del conocimiento, se ha llegado al consenso de que esta disciplina se ocupa de la relación entre el pensamiento humano y el contexto social en el que se origina.

Bajo esta mirada durante esta investigación no solamente se buscaba la comprensión de la forma en que el colectivo docente de EMS construye y significa su identidad profesional desde exclusivamente el término «identidad» sino como explica Harré, citado por Crotty (1998), implica también la construcción social de las emociones en el colectivo. Por lo que la forma en que construyen sus emociones se torna relevante pues es en este momento en donde se aporta a la construcción de la realidad social para este colectivo de actores educativos. Giddens, citado por Crotty (1998), hace una interesante reflexión acerca de esta particular forma en que el construccionismo se acerca al conocimiento explicando que la realidad es consecuencia de la significación que hacen las personas tanto para el mundo social como el natural. La diferencia en esta forma de aproximarse al conocimiento, de acuerdo con Giddens, entre el mundo social y el mundo natural es que en este último la realidad no se constituye por sí mismo, sino a través de los significados que son producidos por las personas en el curso de su vida práctica y por el esfuerzo que hacen por comprender este mundo natural. En lo que respecta a lo social se compone por la construcción y reconstitución de los marcos de significación que se realizan al organizar las experiencias vividas.

Es por ello que durante el proceso de este estudio se dio cuenta de las relaciones entre los diferentes sistemas sociales que se observan y descubren, al develar estas relaciones, la recreación que la investigadora realiza desde su experiencia otorgan las distinciones a lo observado. Dando como resultado la respuesta a la pregunta de investigación realizada y por ende a la creación de conocimiento desde el ámbito social (Pérez, 2005). Esta

interacción que conforman los individuos y que definen el actuar del colectivo también funciona en lo opuesto: la manera de actuar del colectivo influye en el comportamiento de los individuos que se encuentran en él. Esta constante indefinida convierte al sistema y a sus integrantes en productos y productores al mismo tiempo. Esto pone en manifiesto que la forma en que interactúan los participantes se encuentra definida por como conciben, interpretan y organizan «su» mundo. Siendo entonces muy importante que para realizar una investigación desde el campo de las ciencias sociales es necesario conocer de primera fuente lo que sus participantes piensan y explican del mundo: preguntar directamente. Bajo el enfoque construccionista en la investigación entonces, se busca conocer cómo y por qué los participantes actúan de la manera en que lo hacen, pero sobre todo conocer los significados y el sentido que le dan a sus acciones.

Se hablado de lo social, y para comprender su alcance Maturana (2004) explica que un sistema social está conformado por seres vivos que pertenecen a un conjunto que definen por su conducta en una red de interacciones y que les permite realizarse como seres vivos, conservando una organización y adaptación. También afirma que para constituir un sistema social es indispensable que los miembros busquen la conservación de la vida. Entonces, un sistema social se distingue por las características de la red de interacciones que la realizan. El construccionismo entonces no busca controlar ni predecir al mundo, más bien intenta reconstruir ese mundo en la medida que existe en la mente de quienes lo construyen de esa forma. Con esto podemos ver claramente su oposición al determinismo que presenta el positivismo. Flores (2004) explica desde un posicionamiento ontológico que el relativismo propuesto por el paradigma construccionista permite una continua búsqueda de construcciones más sofisticadas e informadas.

Lo anteriormente expuesto presenta y explica el enfoque bajo el cual la presente investigación se ha desarrollado desde el plano epistemológico, revelando la postura

filosófica de la autora en relación con el conocimiento, siendo entonces esta la forma de mirar a la realidad de la investigadora.

### **4.1.1 *La interpretación de la realidad***

Desde el construccionismo entonces, para la presente investigación, el comportamiento y las acciones del colectivo docente de EMS tienen sentido para ellos que las realizan y solamente se podrá acceder a sus significados en la medida en que la investigadora conoce el sentido que cada actor les atribuye de forma individual. Siguiendo este argumento se puede expresar que las prácticas de la enseñanza (debido a su condición humana) deben de continuar esta lógica al momento de estudiarse, es decir se debe de conocer los marcos de significación que manejan los actores para su adecuada y objetiva interpretación (desde la subjetividad de los actores). Entendiéndolas desde los fines y las razones que impulsan dichas prácticas o acciones, desde la misma voz de los participantes en el proceso de investigación. Posicionando a la comprensión y la interpretación en un sentido existencial de la condición humana, pues estas dos características pertenecen exclusivamente al ser humano y forman parte de su estructura de ser y de existir. Un punto para no perder de vista dentro de esta perspectiva interpretativa es el cuestionamiento que muchos autores, sobre todo de la perspectiva crítica, le realizan y que se relaciona con que no se hace una crítica al «status quo», es decir que el cambio, el conflicto que parten de la realidad social no es una prioridad para la perspectiva interpretativa (Sandín, 2003). En la presente investigación se busca dar voz a los actores para dejarles a ellos la tarea, si es así como ellos lo deciden, de la reflexión que se dé por medio de las técnicas que se desarrollarán para recolectar la información e interpretarla. En la presente investigación se busca conocer cómo los individuos han dado significado a las habilidades socioemocionales de acuerdo con el enfoque que la

educación está proponiendo en los fines educativos que se encuentran plasmados en los planes y programas de estudio en México. A partir de conocer esta construcción individual se plantea develar la forma en que el colectivo docente de la EMS construye su identidad profesional. Estudiar las relaciones que se han tejido en este sistema social y que hacen recursiva esta interacción y que permite que los individuos formen significados que compartan como grupo, siendo el sistema también quien influya en el desarrollo individual.

El significado que le otorgan los participantes a lo vivido es en un principio una experiencia subjetiva, que se entiende, según Contreras y Pérez de Lara (2010), como “el tránsito necesario por el cual pasa lo que se vive, a través del cual se construye el sentido y en el que se cultivan las sensibilidades, las disposiciones y las acciones” (p. 46). En esta misma línea, Van Manen (2003) señala que siempre lo más importante será la experiencia vivida, tratar de tomar prestadas las experiencias y reflexiones de los actores para así comprender de una manera profunda el aspecto de la experiencia humana que se estudia, desde el conjunto de experiencias humanas de donde se obtiene. En sus palabras “la experiencia vivida constituye el punto de partida y también de llegada” (p. 56). Recuperar la experiencia vivida es entonces develar y reflexionar acerca de la realidad de las cosas tal y como son vividas por los participantes, acompañando sin transformar la experiencia, adentrándose a lo subjetivo para reconocer los significados y sentidos que potencialmente se puedan interpretar acerca de quienes hayan vivido dicha experiencia. Esto implica también ser conscientes de la tensión que requiere este posicionamiento subjetivo, ya que implica moverse entre lo subjetivo y lo objetivo, estar desde lo cercano e inmediato de la experiencia (micro) y los aspectos externos que pueden ser desde la estructura (macro) como las instituciones, la ideología, etc., que se ven reconocidos o presentes en la medida que afectan lo que se vive y el cómo es vivido (Contreras y Pérez de Lara, 2010).

Como se ha explicado con anterioridad, esta es una perspectiva construccionista de investigación y claramente interpretativa, el investigador lleva a cabo un proceso profundamente reflexivo al interactuar con el contexto, los actores, y al realizar una auto-observación de sí mismo que le permiten construir re-creaciones que le dan sentido a sus estudios. Implicando desarrollar el proceso investigativo con flexibilidad, haciendo permanentemente los ajustes que considere pertinentes en su propósito de lograr que surjan nuevas miradas sobre aquello que observa (Pérez, 2005).

Bajo esta misma perspectiva de la interpretación la investigación ha retomado los principios del interaccionismo simbólico que Herbert Blumer explica, dentro del campo de la psicología social, para comprender que la experiencia social tiene que partir de un «todo» social que se encuentra determinado con una compleja actividad social, y dentro es este todo se analiza como sus elementos a los actores que lo componen. Con la finalidad de tratar de explicar el comportamiento del individuo en términos de la conducta organizada del grupo social, desde esta perspectiva de la psicología social el todo (la sociedad) tiene prioridad ante la parte (el individuo), por lo que la parte es expresada dentro de los términos del todo (Ritzer, 2002). Herbert Blumer propone el interaccionismo simbólico como una manera para que el investigador se sitúe dentro del proceso del actor para comprender su acción. Logrando así que el investigador pueda ver el mundo desde el ángulo de los actores, interactuando con ellos, lo que se define como una interacción simbólica; donde el investigador podrá hacerse consenciente de las percepciones, sentimientos y actitudes de los participantes y así poder interpretar sus significados y símbolos (Sandín, 2003). Herbert Mead parte de la unidad mínima del comportamiento a la que llamó acto, y en este acto se definen cuatro partes importantes y relacionadas entre sí: el impulso, la percepción, la manipulación y la consumación. La primera parte explica como el individuo reacciona ante un estímulo, entonces el impulso es la necesidad que tiene el actor (humano o no humano) de reaccionar ante un estímulo que se le presenta.

El actor humano tiene la posibilidad de considerar la respuesta apropiada de acuerdo con el contexto en el que se encuentra el estímulo. En una segunda fase del acto se encuentra la percepción que se refiere a la capacidad del ser humano de sentir o percibir el estímulo como una información que entra (input) así como las imágenes mentales que genera. Las personas normalmente no responden de forma inmediata a los estímulos, más bien sopesan y evalúan de acuerdo con las imágenes mentales que se generan. La tercera fase es la manipulación y esta se refiere a la acción que la persona emprende en relación con el estímulo, mediante la manipulación del objeto que lo produce. Esto para Mead representa una pausa que permite a las personas contemplar diferentes opciones de respuesta, y también donde el individuo puede evocar de su memoria experiencias pasadas que le permiten tomar la decisión más pertinente en función a su capacidad de respuesta. Por último, la fase de la consumación que significa emprender la acción que proviene de la decisión en la respuesta que ha reflexionado el individuo. Como se puede observar en el acto solamente interviene el individuo para generar una acción o un comportamiento, pero el acto social es cuando intervienen dos o más personas. Mead denomina al gesto como el mecanismo básico del acto social donde el gesto son movimientos del primer individuo que actúan como estímulos específicos de respuestas apropiadas para el segundo individuo (Mead citado por Ritzer, 2002). Esta «conversación de gestos» puede darse en dos sentidos: por medio de gestos significantes o no significantes. Los primeros se describen como los que requieren una reflexión por parte del actor que los recibe antes de que genere una reacción. Un ejemplo claro que tenemos de estos gestos significantes son los gestos vocales, llegando al lenguaje, que permiten una reflexión dentro de un contexto determinado y que permiten al actor que recibe dichos gestos poder generar la reacción pertinente. Lo anterior lleva a un concepto de suma importancia dentro del interaccionismo simbólico: el self. El self se define como la imagen que una persona percibe de sí misma y que implica tres elementos. El primero se refiere a



lo que imagina el individuo acerca de cómo aparece ante los demás, el segundo elemento es lo que el individuo se imagina que opinan los otros de él y el tercer elemento se refiere a las emociones que el individuo desarrolla de su self, esto como consecuencia de lo que imagina que los demás opinan de él.

El interaccionismo simbólico permite que a través de la experiencia se construyan los significados de dicha experiencia, en ese sentido Van Manen (2003) explica que el significado vivido es la forma en que una persona experimenta y entiende el mundo que se encuentra a su alrededor desde lo real y lo significativo, describiendo los aspectos de lo vivido desde la experiencia de la persona que se encuentra en ella. Cobrando mucho sentido para esta investigación debido a que una de las categorías de análisis que se desarrolló es el significado que le dan los docentes a las competencias emocionales y a su identidad profesional. “La experiencia vivida es la respiración del significado. En el flujo de la vida, la conciencia respira significado en un movimiento de vaivén: una tensión constante entre lo interno y externo, que se concretiza” (Van Manen, 2003:56).

### *4.1.2 En la voz de los y las docentes*

Teniendo la mirada construccionista como fundamento epistemológico y una perspectiva teórica interpretativa debido a la búsqueda de la comprensión cultura e histórica que se pretende develar del colectivo docente de EMS. Wittgenstein, citado por Sandín (2003), ha revelado que las prácticas humanas tienen un fundamento en el uso del lenguaje que permite a las personas construir y compartir significados a través de esta valiosa herramienta. La interpretación se guía dentro de la dimensión cualitativa-fenomenológica que Wilson, citado por Sandín, ubica como la forma en que las prácticas sociales humanas solamente se llegan a comprender cuando se accede al marco simbólico que les da origen y que permite a las personas que se encuentran interactuando

interpretar sus acciones y pensamientos. Esto obliga al investigador a colocar su atención en la vida interior y subjetiva de los actores sociales que se encuentra estudiando.

Entendiendo como los seres humanos son constructores de su realidad social objetiva que a su vez los determina en un continuo ir y venir. Lo anterior implica que, para la investigación, el comportamiento y las acciones del colectivo docente de EMS tienen un sentido para ellos que las realizan y solamente se podrá acceder a sus significados en la medida en que el investigador conoce el sentido que cada actor les atribuye de forma individual. Siguiendo este argumento se puede expresar que las prácticas de la enseñanza (debido a su condición humana) deben de continuar esta lógica al momento de estudiarse, es decir se debe de conocer los marcos de significación que manejan los actores para su adecuada y objetiva interpretación (desde la subjetividad de los actores). Entendiéndolas desde los fines y las razones que impulsan dichas prácticas o acciones, desde la misma voz de los participantes en el proceso de investigación. Posicionando a la comprensión y la interpretación en un sentido existencial de la condición humana, pues estas dos características pertenecen exclusivamente al ser humano y forman parte de su estructura de ser y de existir.

Escuchar la voz de los docentes implica darle paso a la narración de las experiencias desde su vivencia y es ahí, desde la memoria, donde surgen las formas simbólicas que representan esa experiencia y le dan una interpretación. De acuerdo con Huberman (2005) las raíces de la construcción docente de la auto-representación se encuentran en las narraciones que las personas realizan, como una forma de conocerse a sí mismos mediante una serie entrelazada de episodios. Dejando claro que la estructura de tiempo y secuencia en la mente de las personas es una forma de procesar la información y general la autoconsciencia de lo que significa la experiencia para esas personas. Polkinghorne (citado por Huberman, 2005) señala que “alcanzamos nuestra identidad y la idea de nosotros mismos por el uso de la configuración narrativa, y totalizamos nuestra existencia

comprendiéndola como una expresión de una historia simple que revela” (p.187). Lo anterior entonces implica que las personas organizarán su experiencia transmitiendo el sentido personal de la misma, logrando constituir así su autoconocimiento que es captado en la presente investigación. Se recupera el conocimiento y emociones a través de la organización de las experiencias y la transmisión que hacen los docentes de éstas, sirviendo a la reflexión de los actores pues al narrar la experiencia se toma distancia de esta para explorar dicha vivencia y darle sentido. A esto lo psicólogos cognitivos le llaman descentramiento, permitiendo una visión del actor mucho más crítica del lugar que se está ocupando en la experiencia y por ende en el contexto social en dónde se ha experimentado.

El estudio de la narrativa permite también combinar la perspectiva psicológica con la sociológica dentro del análisis de los significados que le dan los actores a la experiencia (Huberman, 2005). Entendiendo que habrá docentes que tengan más habilidad para recordar las experiencias y que existen diversos estilos de cognición, reflejando la complejidad que es inherente a la condición humana. La narrativa es la oportunidad de develar la subjetividad de la experiencia vivida del sujeto, por lo tanto, ofrece el conocimiento que desde esa experiencia el sujeto ha interiorizado. Lo anterior mediante lo que expresa Booth citado en Moriña (2017) “el método narrativo pretende describir la experiencia subjetiva de las personas de una manera fiel al sentido que éstas le dan” (p. 19). Por lo tanto, la subjetividad se reconoce y se le otorga un valor dentro de la construcción del conocimiento social.

Para lograr tan importante hazaña, el investigador se adentra a la vida social que estudia y si busca develar la perspectiva de las personas y sus experiencias desde el “interior” de ellas, el investigador debe llevar a cabo el proceso investigativo de manera cercana: mirar el mundo desde el punto de vista del grupo, con todo lo que ello significa. Solamente así podrá comprender las relaciones de las personas que integran el grupo,

así como comprender las experiencias desde el contexto en que fueron vividas.

Entendiendo que no será posible nunca comprender en su totalidad la experiencia ya que no hemos “vivido esa vida” (Moriña, 2017:19). Se hace el intento de vivir lo más cerca posible para poder integrarse a los espacios del grupo.

Y es aquí donde precisamente los participantes se convierten en “testigos expertos” de la vivencia y es a través de la narrativa que logran exponerla logrando dar e valor a la subjetividad de cómo las personas vivencian y dan significado a sus vidas. Se investiga entonces “con ellos (modo conversacional) y no para ellos (apropiándose de sus historias)” (Moriña,2017:21), dando un giro en la relación entre investigador y participante. Ya no hay un nivel jerárquico dentro de la investigación, sino que ambas partes aprenderán y se transformarán durante el proceso.

En este punto y siguiendo con la coherencia en el sentido de la investigación se optó por selección a los grupos de discusión y a la entrevista a profundidad como las técnicas para lograr traer la voz de los participantes al centro de la investigación. De acuerdo con Kitzinger y Barbour (citados en Barbour, 2013) “cualquier debate de grupo se puede denominar grupo de discusión en la medida en que el investigador estimule activamente la interacción del grupo y esté atento a ella” (p. 25). El estímulo consiste, principalmente, en lograr que los participantes interactúen entre sí y no solamente con el investigador. También involucra planear y preparar adecuadamente el desarrollo de la discusión por medio de la selección de material adecuado que estimule la interacción. Si bien los grupos de discusión han estado asociados por muchos años al marketing, al retomarlos en la investigación cualitativa se han enriquecido disciplinas como la sociología, trabajo social, pedagogía, psicología entre otras que logran utilizar las bondades de la comprensión de los participantes desde su propia voz.

La pertinencia del uso de los grupos de discusión en la presente investigación queda totalmente asentada cuando se retoman las palabras de Bloor et al. (citados por Babour, 2013) donde los grupos de discusión se eligen cuando el propósito de la investigación es estudiar los significados de un grupo, los procesos o sus normas. Para este caso en particular develar los significados que los docentes de EMS construyen como colectivo en torno a su identidad docente y el significado que les dan a las habilidades socioemocionales hace que sean la técnica idónea para lograr visibilizar inclusive ciertos procesos que en la normalidad son difíciles de penetrar y que normalmente se mantienen ocultos. Con esta técnica se busca dar un sentido colectivo, negociando significados y elaborando significados a través de las interacciones de los participantes.

En la ilustración 1 se muestra el enfoque y camino que ha seguido la investigación desde la metodología seleccionada de acuerdo con los objetivos planteados, para configurar desde lo visual el camino que se ha seguido.

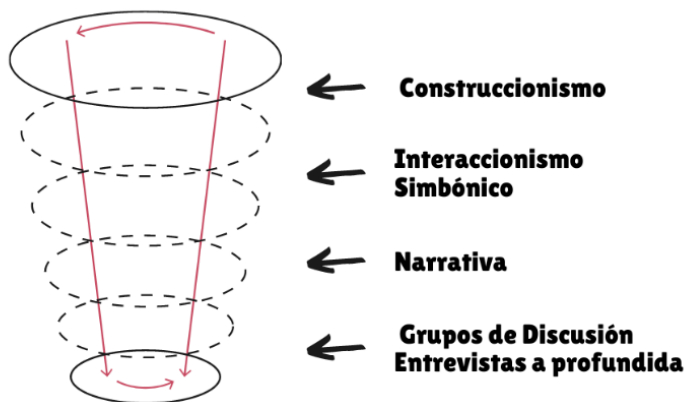


Ilustración 1. FUENTE: Elaboración propia

### 4.2 El camino

Una vez asentadas las bases teóricas y metodológicas en la presente investigación, a partir de este momento se explicará el camino que se siguió durante el proceso.

Todo inició con el acercamiento a los docentes por medio de una invitación a participar en el proyecto de investigación. Pues hay que recordar lo que Beresford y Evans (1999) explican al momento de establecer la ética dentro de la investigación social, hay que cuidar la participación de los actores en el proceso de investigación porque esa es la dimensión participativa y que es la base del conocimiento en el estudio social. Por lo que la disposición y voluntad en la participación en este estudio es un criterio prioritario para la inclusión de los actores en el mismo, ya que de este criterio dependió la riqueza y amplitud de las experiencias vividas que compartieron durante los diferentes momentos del proceso. Otro punto para tomar en cuenta es que de acuerdo con Barbour (2013) la selección de los participantes es crucial y que debe de estar enfocada a reflejar la diversidad dentro del grupo, lo que implica selección a docentes de EMS que sean personas “atípicas” que lograrán enriquecer el grupo y aportar ideas que permitan la reflexión y participación del colectivo. Implicando entonces un muestreo deliberado (como lo llama Kuzel citado por Barbour, 2013) que implica dar lugar a puntos de vista o percepciones diferentes.

En un principio se planteaba que el acercamiento con los docentes sería a través de una visita a los centros de trabajo para exponer las intenciones de la investigación y en ese momento captar a los voluntarios que quisieran participar en el proceso. En este sentido, la invitación estaría dirigida a docentes de EMS en el estado de Chiapas, activos frente a grupo, en un rango de edad de 23 a 64 años. Los centros de trabajo serían seleccionados de acuerdo con lo planteado por Barbour (2013) buscando muestras representativas de los diferentes escenarios de la EMS. Cuando llegó el momento del trabajo de campo en el año 2020 a nivel internacional las sociedades vivimos una

experiencia que no estaría contemplada: la pandemia por la enfermedad COVID-19. Debido al contexto particular que se vivió y que originó la suspensión de actividades presenciales por contingencia sanitaria se buscaron alternativas para poder interactuar con los docentes de EMS sin poner el riesgo la salud de los participantes en la presente investigación. Esta contingencia sanitaria obligó a rediseñar el curso de la investigación para encontrar espacios que promovieran la seguridad de los participantes, desde el punto de vista de la salud, pero a la vez que permitiera una interacción lo más cercana a la presencia en donde se pueden distinguir los gestos y las expresiones corporales que enriquecen la narrativa de los participantes, y a la vez proveen de mucha más información. Es por ello por lo que la comunicación a través de video conferencia fue la solución planteada al acercamiento con los participantes.

Ahora bien, había que modificar también el acercamiento previo que permitiera captar la atención y voluntad de los participantes. Pero, los centros de trabajo educativos habían cerrado sus puertas y enviado a todos los actores a casa, las clases se estaban llevando desde casa buscando las mejores estrategias de comunicación de acuerdo con los diferentes contextos para no parar el proceso educativo. Fueron momentos de cambios y adaptación a los nuevos escenarios del proceso educativo y también para el presente estudio ya que habría que buscar otra forma de acercarse a los docentes. La invitación se formuló a través de la red social de Facebook por ser la de mayor alcance, según el estudio **Digital 2020 Global Digital Overview** realizado por las empresas We are Social y Hootsuite en enero de 2020, el cual reveló que FB es la red social con mayor uso en el mundo (2,449 millones de usuarios activos en un mes). Y de acuerdo con este mismo estudio, México ocupa el 5º lugar a nivel internacional de los países con mayor número de usuarios de FB. Por lo tanto, esta red social representó la forma más adecuada de enviar una invitación para captar a los docentes de EMS interesados en participar en el estudio.

Para ello se contrató una promoción publicitaria en Facebook, delimitando el público objetivo al estado de Chiapas y con las características descritas con anterioridad, dicha promoción tuvo una duración de 3 semanas a partir del 16 de noviembre de 2020 al 06 de diciembre de 2020. La invitación consistía en una serie de preguntas que permitían hacer una exploración básica del perfil de los docentes, así como explicar de manera general el estudio que se pretendía hacer y los temas que se abordaban. Las personas que respondían el cuestionario, al final, podían definir su intención de participar o no en la investigación de una manera más activa (ver anexo 1 con el detalle del cuestionario exploratorio). Este primer acercamiento se vivió como la oportunidad de realizar un trabajo de campo preliminar que permitiera comenzar a dar luces de los criterios que podrían ser relevantes para poder definir un muestreo “deliberado” como menciona Barbour (2014), de esos criterios se pensaron para la presente investigación aquellos que permitieran una comparación y a la vez que los miembros compartieran características relevantes. Esto fue entonces que los escenarios en donde levaran la práctica docente fueran enriquecedores para el trabajo, es decir, fueran escenarios diversos con la finalidad de poder realizar esas comparaciones. Compartiendo entre los participantes la experiencia de impartir clases en el nivel de EMS de manera activa (siendo esto último una característica indispensable para la investigación).

De esa promoción en la red social de FB se obtuvieron 78 respuestas, de las cuales 53 aceptaron participar en la investigación, 24 hombres (45%) y 29 mujeres (55%). Al aceptar participar en el estudio los interesados dejaban sus datos personales de contacto, por lo que se redactó un correo invitación para participar en un grupo de discusión a través de la plataforma Zoom (videoconferencia). Solicitando una confirmación de su intención de participar en el siguiente paso del proceso, este punto era importante porque significaba el punto en el que el participante se compromete con la investigación y su interés de compartir sus experiencias le lleva a dar el siguiente paso del proceso. Los docentes que



confirmaron a la segunda invitación fueron 28, de los cuales 18 fueron mujeres (65%) y 10 hombres (35%), a partir de ahí se tomaron en cuenta las respuestas del cuestionario que tenían que ver con años de servicio docente, lugar del centro de trabajo, modalidad y sostenimiento. Con la finalidad de buscar casos que no se repitieran para que al momento de general la discusión aportaran desde las diferentes experiencias de los docentes. Como Barbour (2014) coincide que al hacer lo anterior se genera un debate rico en datos e información.

Realizado el muestreo “deliberado” se enviaron invitaciones a 12 personas para participar formalmente al grupo de discusión, este número de invitaciones fue pensado tomando en cuenta que al último momento podrían suceder que algunos participantes no pudieran asistir de último momento por situaciones ajenas a ellos o por cualquier eventualidad. Si algo pudo dejar de experiencia la pandemia es que no hay certezas en los planes que se pueden generar y que se debe planear dentro de lo imprevisto. También el número estuvo pensado de acuerdo con el número ideal de participantes en un grupo de discusión que a la vez permitiera un intercambio equitativo de experiencias y que pudieran manejarse los turnos con relativa facilidad y equilibrio. A partir de la invitación se realizó el primer contacto mediante correo electrónico y WhatsApp con la finalidad de poder confirmar la asistencia al primer Grupo de Discusión que se organizó.

El número de asistentes durante el grupo fue de 8 participantes, lo que Barbour (2014) denomina “un número más que suficiente” (p. 92). Fueron 3 hombres (38%) y 5 mujeres (62%) los que conformaron el grupo de discusión “Ser persona, ser docente” el día 18 de febrero de 2021 a las 18:00 hrs. Una vez iniciada la sesión se dio un espacio para generar un rapport entre la investigadora y los participantes así entre los pares para poder propiciar un ambiente de confianza y que estimulada la participación. Se les explicó los objetivos del estudio, sin apelar a la teoría para no sesgar la información que se manifestara durante el proceso y como parte del proceso ético de la investigación se solicitó

explícitamente su consentimiento para la realización del grupo de discusión y el uso de la información que en se proporcionara durante la sesión, a la cual todos los participantes accedieron. En este punto se desea recalcar que el presente estudio fue respetuoso de los principios de ética para las investigaciones sociales, en especial al darle seguimientos a los principios que se exponen en el Código de Núremberg (1947), donde explícitamente se manifiesta que:

El consentimiento voluntario del sujeto humano es absolutamente esencial. Esto quiere decir que la persona implicada debe tener capacidad legal para dar su consentimiento; que debe estar en una situación tal que pueda ejercer su libertad de escoger, sin la intervención de cualquier elemento de fuerza, fraude, engaño, coacción o algún otro factor coercitivo o coactivo; y que debe tener el suficiente conocimiento y comprensión del asunto en sus distintos aspectos para que pueda tomar una decisión consciente (p. 12).

Lo anterior buscando en todo momento el respeto para la dignidad de los participantes y evitando el daño a las personas involucradas. Por lo que se dio el planteamiento de nuevos escenarios para el trabajo de campo, con las condiciones de seguridad sanitaria que los eventos mencionados en materia de salud requerían. También es importante puntualizar que el respeto a la privacidad de los participantes fue un criterio relevante para generar el ambiente de confianza que requería el trabajo, ya que se debían de tocar temas personales relacionados con la investigación, pero que representaban un grado de exposición o vulnerabilidad de los participantes al abrir aspectos de su vida personal, así como un nivel alto de profundidad en la comunicación que se llevó a cabo. Por lo que el tratamiento de la información se llevó a cabo bajo este principio de cuidado a la identidad de los participantes.

Con una duración de 2:14 hrs los participantes aportaron desde su vivencia a los temas que se abordaron durante el debate, generando puntos de encuentro y desencuentro lo que logró abonar al objetivo del instrumento seleccionado ya que se propició ese

intercambio entre los docentes que reflexionaron a través del aporte colectivo. Al utilizar una cuenta de Zoom gratuita la sesión fue reiniciada en dos ocasiones además de la inicial pues tienen las sesiones un tiempo límite de 40 minutos por sesión, en cada sección los participantes se reintegraron sin ningún problema retomando en cada ocasión el hilo de la conversación que se tenía. Una vez que se dio la participación del grupo se realizó la transcripción de los diálogos que se dieron, para el análisis de la información por medio del software Nvivo que permitió el análisis cualitativo de la información para ordenar y estructurar la narrativa que se desarrolló en el grupo de discusión.

A partir de lo encontrado se seleccionaron a dos docentes para realizar entrevistas a profundidad en donde se abordó con mayor detalle su experiencia desde la llegada de las habilidades socioemocionales a la EMS así como una reflexión individual acerca de las características que consideraban importantes dentro de la identidad de los docentes de EMS. Las entrevistas se realizaron los días 19 y 20 de abril a través también de la plataforma de Zoom que permitió continuar con la seguridad de los participantes y siendo el medio más cercano a lo presencial para no perder la interacción con los entrevistados. Siendo la entrevista a profundidad la oportunidad que se tiene, como mencionan Taylor y Bogdan (1992), para llevar a cabo “reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (p. 100). Como se espera de una entrevista cualitativa estas se llevaron a cabo en un ambiente de conversación entre la investigadora y los participantes, con la intención de mantener una atmósfera de confianza que permitiera que la narrativa que los docentes desarrollaran estuviera libre y fluida. El propósito de las entrevistas radicaba en proporcionar un espacio a los docentes para que relataran sus experiencias acerca de las habilidades socioemocionales en el contexto escolar, su introducción e implementación, así como sus experiencias en la construcción

de su propia identidad docente. Que, si bien ya había sido un poco relatada en el grupo de discusión, se esperaba que en la entrevista a profundidad pudieran develar detalles que no se pudieron abrir durante la sesión. Aquí es importante destacar que dentro de los criterios para incluir a la entrevista a profundidad en el camino de la investigación se encontraba en primera instancia y el principal que el objetivo de la investigación estaba planteado, los intereses de la investigación se encontraban claros y definidos por lo que se tenía un punto de partida para las entrevistas esperando que en la evolución de las mismas la riqueza de la narrativa de los participantes lograra abrir a la investigación a nuevos caminos. La investigación tiene como su centro el buscar esclarecer la experiencia subjetiva de las personas participantes, eso implica darles la voz para poder explicar desde su mirada sus experiencias, para lo que la entrevista a profundidad es una herramienta clásica utilizada en los estudios sociales (Taylor y Bodgan, 1992). También un factor para seleccionar esta técnica ha sido la limitación en el tiempo debido a la emergencia sanitaria, sin duda este escenario redujo las oportunidades y tiempo que se tenía contemplado para el desarrollo del trabajo de campo, incluyendo también el cambio en los escenarios educativos que por meses se trasladaron a la casa de los mismos docentes. Es decir, la escuela dejó de ser el centro de la actividad educativa para mudarse a nuevas formas de comunicación e interacción que en la mayoría de los casos se relacionó con la virtualidad o por lo menos la distancia entre los actores educativos, lo que orilló a buscar alternativas para la comunicación e interacción con los participantes. Por lo que la entrevista a profundidad fue la manera de tener accesibilidad a las personas objeto de la investigación.

Para las entrevistas se seleccionó, por la singularidad de los casos al Docente 1 y 2, pues dentro de los participantes al grupo de discusión eran casos atípicos que podrían revelar detalles que aportaran a la investigación. La selección de los participantes a la entrevista a profundidad se relacionó con la atipicidad de los casos y también a su

desenvolvimiento dentro del grupo de discusión, generando puntos de debate que precisaban un mayor tiempo para comprender el origen de las ideas y sobre todo detallar la perspectiva de los participantes. Por lo que la Docente 1 tiene 32 años de servicio profesional, de los participantes en el grupo de discusión ha sido la que tiene mayor experiencia. Ha trabajado en escuelas públicas y por lo tanto ha experimentado a lo largo de su vida no solamente diferentes políticas educativas sino también diferentes momentos sociales e históricos en la educación chiapaneca. Tanto su experiencia profesional como personal permite un proceso reflexivo interesante que para los fines de la investigación es digno de explorar. El Docente 2, por el contrario, pertenece a una nueva generación de docentes, con 26 años y 3 años de experiencia docente tiene una mirada que es importante rescatar, cómo un docente de relativamente nuevo ingreso significa la identidad de la profesión y también como van construyendo sus habilidades socioemocionales que le permiten manejar diferentes situaciones en su trayecto personal y profesional.

Aquí cabe destacar que también se consideró en el proceso de la entrevista lo que Becker y Geer, citados en Taylor y Bodgan (1992), reflexionan acerca de que las personas tienden a narrar sus experiencias filtradas a través de sus propios lentes distorsionadores que se ven influenciados por el contexto, cultura, personalidad o las emociones. Esto implica que la información recibida a su vez fue tamizada por el sentido crítico de la investigadora que será analizado en el siguiente capítulo en donde se expliquen los resultados obtenidos junto con las conclusiones de los trabajos realizados.

Es así como para las entrevistas a profundidad no se dio un tiempo determinado, más bien los participantes dieron la pauta para la duración, se plantearon en dos sesiones (como se mencionó anteriormente) con la finalidad de permitir a los participantes realizar una pausa y un momento reflexivo dentro del mismo proceso de la entrevista. Este día de diferencia permitió que la experiencia vivida en la primera sesión fuera asimilada y al día

siguiente poder retomar puntos que surgieron a partir de esa autorreflexión realizada por los participantes: “me haz hecho recordar cosas que no las tenía presentes” (Docente 1) y “me dejaste pensando en varias cosas” (Docente 2).

Las entrevistas a profundidad también siguieron un proceso de transcripción textual y un análisis de categorías elaborado a través del software de NVivo que permitió la clasificación, codificación y relaciones entre los temas abordados en ellas.

### *4.2.1 El manejo de la información*

Es a partir de este momento donde el análisis de la información obtenida a través de las técnicas descritas anteriormente se vuelve el corazón de la investigación. Ya que, si es importante la decisión de la forma de recolectar la narrativa de los participantes, el tratamiento que se le de a la información obtenida es sumamente relevante para el estudio.

La naturaleza de las investigaciones cualitativas es obtener un cúmulo de información diversa donde el verdadero reto estriba en la selección, clasificación e interpretación de la información que resulta relevante para el estudio. Y se hace el énfasis en el reto debido a que precisamente la narrativa de ellos participantes es diversa y generadora de nuevas ramificaciones por donde la investigación puede abrirse paso y perderse en una intrincada colección de caminos por recorrer. Entonces, ¿cuál camino recorrer? ¿cómo no perderse entre toda esta basta información? Bien, pues se optó en este proceso por los análisis de texto, derivados de las comunicaciones orales que se tuvieron tanto en el grupo de discusión como en las entrevistas a profundidad. Para lo cual se realizó una transcripción textual de las narrativas. Es importante mencionar que además de la grabación de audio que se realizó también hay video de las experiencias lo que permitió recuperar algunos

gestos y movimientos de los participantes al interactuar o narrar sus experiencias aportando y ayudando a dar sentido a su testimonio.

Durante el proceso de análisis y como menciona Gibbs (2013) se utilizaron procesos deductivos e inductivos al momento de buscar los patrones en la narrativa brindada por los participantes, así como producir las explicaciones a los mismos. Se concuerda con Gibbs en el sentido que es casi imposible dejar a un lado los marcos teóricos que a priori tiene el investigador para generar las nuevas explicaciones, sin embargo, en el proceso del presente estudio se realizó un vaivén entre las teorías preexistentes y la información que se iba desprendiendo de las experiencias con los participantes. Por lo que el enfoque que se siguió en el análisis fue el nomotético, pues se buscaba “mostrar lo que las personas, acontecimientos y entornos tienen en común y explicarlo en función de esos rasgos comunes (...) esto se hace buscando las variaciones y las diferencias e intentando relacionarlas o incluso correlacionarlas con otros rasgos observados como comportamientos, acciones y resultados” (Gibbs, 2013:27).

Otro punto considerado en el análisis de la información es el enfoque general de la investigación, al pertenecer al constructivismo todo lo que se ha vertido de información por parte de los actores del proceso se entiende que es su visión de la realidad y que por lo tanto está cargada de la subjetividad que de ellos emana y la forma en que los participantes conciben sus propias experiencias, esto derivado de sus propias preconcepciones e ideas. El manejo de la información está entendido sobre las construcciones que hacemos todos los participantes en la investigación, privilegiando el compromiso de ver las experiencias a través de los ojos de los participantes. Reforzando el compromiso de ver la narrativa, experiencias, valores, ideas, opiniones, etc. desde la perspectiva de ellos: los actores. Por lo que el análisis que se ha realizado en este estudio son las interpretaciones que se desprenden de la información obtenida, y que por tanto implican las construcciones del mundo que han surgido a través de este trabajo.

El proceso de codificar la información fue relevante porque al momento de iniciar el trabajo de campo con los actores ya se encontraban definidas categorías que se desprendían de teorías previas que se tenían acerca del trabajo, pero durante la narrativa de los participantes surgieron algunas más que formaron parte del análisis de lo obtenido (se explicará a detalle en el siguiente capítulo). Concuerta esta categorización con la forma en que se llevo el vaivén del proceso pues se retomaban aportes de las teorías revisadas antes del proceso de campo, pero también al tener hallazgos en el proceso se regresa a revisar estas nuevas teorías encontradas. Explicado por Gibbs (2013) las categorías de este trabajo fueron guiadas por los conceptos (a priori) y por los datos (a posteriori). El siguiente paso fue realizar una jerarquía de las categorías de acuerdo a los intereses de la investigación, lo que resultó en términos generales no complicado pues la intención del trabajo se centró en esas miradas de los docentes en la identidad profesional, por lo que surgió tanto en el concepto como en los datos la relevancia de esta categoría en lo hallado de forma recurrente en las narrativas de los participantes.



Figura 2. Categorías de análisis

FUENTE: Elaboración

Durante la realización del proceso del análisis de la información recuperada, se ha buscado incluir el proceso de reflexión de la investigadora con la intención de lograr un



enfoque autocrítico que permita legitimar este trabajo desde el enfoque construccionista. Si bien, se tiene claro que la realidad es múltiple y que se tiene que tomar en cuenta la subjetividad de los involucrados en el proceso también hay que destacar que para la investigación cualitativa una forma de legitimarse es dándole voz a aquellos que no son escuchados. Por lo que en el presente trabajo se ha incluido esta cualidad de la reflexividad dentro de los procesos con la intención de aportar los efectos que puede tener quien guía la investigación en el proceso, al reportarlos también se está logrando ampliar las vertientes del conocimiento que el trabajo está alcanzando. Como Brewer (2000) lo expresa:

Se nos alienta a ser reflexivos en nuestro relato del proceso de investigación, los datos recogidos y la manera en que redactamos, porque la reflexividad muestra la naturaleza parcial de nuestras representaciones de la realidad y la multiplicidad de versiones contrapuestas de la realidad. (p. 129)

Para finalizar este trazo del proceso metodológico que se vivió en la presente investigación y retomando lo expuesto por Bourdieu (2005) en referencia a su postura respecto a una sociología reflexiva, en primera instancia resalta el ejercicio de vigilancia epistemológica que “ofrece instrumentos de conocimiento que puedan volverse contra el sujeto de conocimiento, no para desacreditar el conocimiento científico, sino para controlarlo y reforzarlo” (p. 32). Y, en segundo lugar, la sociología reflexiva rompe con un trabajo individual, aislado e íntimo de lo que podría ser una en sí misma, para buscar ser socializada entre pares.

### 4.3 Reflexiones de la investigadora

En este punto me parece un buen momento para realizar algunas reflexiones entorno al proceso metodológico de la investigadora, en primer lugar, porque ha sido un camino

de transformación para la experiencia de la investigadora, un abrir la mirada para comprender los fenómenos sociales desde una diferente y multidisciplinaria perspectiva que por lo menos ha sido sin duda una experiencia de aprendizaje y crecimiento personal significativa.

El hecho de realizar un trabajo centrado en la experiencia en los actores sociales ha representado la oportunidad de ver una problemática social con otro lente, un lente que reivindica la perspectiva del otro en la construcción de la realidad social. En un mundo centrado en la producción y reproducción material y humana, donde se trata de imponer una visión hegemónica del “deber ser” social e individual, trabajar este tipo de investigación abona a la comprensión de estas diversidades humanas y sociales. Destaco que mi formación anterior fue alrededor de los métodos cuantitativos positivistas los cuales buscan una sola “verdad” que pueda aplicarse a la realidad. Comprender la subjetividad de esta realidad no solamente me ha permitido expandir mi visión de esta “verdad” sino también comprender la complejidad al momento de interpretar esas realidades que se viven simultáneamente en la experiencia social. Abonando entonces al pensar en las posibles estrategias y caminos que pueden tomar la búsqueda de soluciones a los problemas educativos actuales, sobre todo comprender que esas estrategias y soluciones no se pueden concebir como una “receta única” que se puede aplicar de forma homogénea a todos los contextos y regiones. Más bien son productos únicos que se desprenden de las particulares de quienes integran esos tejidos sociales. En la medida que logremos colocar a las personas al centro de los diferentes procesos sociales y que logren reivindicar el poder que tienen de acción y toma de decisiones, se logrará una autosuficiencia en el desarrollo consciente, sostenible y adecuado a los diversos contextos.

Desprendiéndose entonces la pertinencia de los Estudios Regionales dentro de los procesos sociales, para buscar una reflexión transdisciplinar y compleja de las relaciones

entre los actores de la experiencia que se estudió en este trabajo. Hoy más que en otro momento de la evolución social se requiere una visión múltiple y no simplista de las conexiones y redes que se construyen alrededor de la vida social. Este tipo de entendimiento aportará a las siguientes etapas de la sociedad, permitirá no solamente un crecimiento personal en la comprensión de nuestro entorno sino un crecimiento de la sociedad que permita y posibilite este espectro de experiencias y que puedan ser vista como procesos naturales de la diversidad humana. Que se acepten y se construyan otras formas de interacción, abiertas, incluyentes, llenas de posibilidad para todos los colectivos sociales.

Otro punto importante que sumó a la experiencia metodológica de la investigación fue el tratamiento ético de la misma, es decir, hacer consciente la importancia de un protocolo ético que permitiera un cuidado de todos los aspectos de interacción de los participantes y la investigadora. En este sentido, los trabajos y estudios con personas deben de tener un cuidado y detalle importante, ya que las acciones que se desprenden del proceso de la investigación no deben de contraponerse a la seguridad mental, física y de salud de los participantes. Aunque esta investigación se considera sin riesgo ya que se emplearon técnicas y procesos retrospectivos, no hubo una modificación o intervención intencionada en las variables fisiológicas, psicológicas y sociales de los individuos que participaron en el presente estudio (Hall, 2017).

Por último, dentro la reflexión del proceso metodológico que se realizó quiero destacar que el intercambio entre compañeros investigadores fue importante, es decir, compartir el proceso del camino de la investigación y recuperar e intercambiar miradas acerca de los procesos experimentados abonó en el camino realizado. Recuperando lo que anteriormente se había expuesto acerca de la sociología reflexiva, esta ruptura con las concepciones clásicas del investigador como un ente asilado que descubría el conocimiento a través de procesos en solitario, la propuesta de la investigación cualitativa

enfocada al construccionismo abre las puertas a un diálogo que enriquece no solamente la experiencia de la investigación sino también la mirada del investigador al compartir con otros investigadores.

## CAPÍTULO 5. MIRADAS DE LOS DOCENTES DE EMS

En el presente apartado se presentan los resultados del proceso de la investigación realizado con los maestros de EMS, se hace un recorrido por las diferentes etapas en las que se tuvo contacto con los participantes. Iniciando con la invitación lanzada a través de la plataforma de Facebook, con la información que se obtuvo. Para después seguir con el grupo de discusión y cerrar con las entrevistas a profundidad.

A la vez se presenta un análisis interpretativo de las respuestas obtenidas con el fin de recuperar los significados que los docentes le imprimen a las habilidades socioemocionales y la forma en que construyen su identidad profesional, así como los motivos de la apreciación que narran.

### 5.1 Invitación a los docentes

Como se mencionó anteriormente y siguiendo uno de los principios de la investigación social que se basa en la participación voluntaria de los actores del estudio, además de la contingencia sanitaria que orilló al cambio de planes en la forma de acercarse a los docentes, al realizar el cuestionario inicial por la plataforma de FB se obtuvo la siguiente respuesta:

	Respondieron	Aceptaron	Hombres	Mujeres
Participantes	78	53 67.95%	24 45.28%	29 54.72%

Tabla 1. Respuestas del Cuestionario Inicial FUENTE: Elaboración propia

El anuncio en FB se promocionó durante 3 semanas con una inversión para tal efecto de 500 pesos, el alcance (las personas que vieron el anuncio) obtenido fue de 12,439 personas de las cuales interactuaron con la publicación (es decir, le dieron click, alguna reacción, compartieron, etc.) 1,295 personas. Las que leyeron y respondieron el cuestionario que acompañaba la publicación fueron 78 personas y finalmente las que

aceptaron formar parte del estudio fueron 53 personas. En la tabla 1 se muestran organizadas las características de los docentes que se interesaron en el estudio, y como se puede ver la mayoría eran mujeres. Cabe destacar que el anuncio era específico al mencionar que estaba dirigido a docentes de EMS del estado de Chiapas (ver figura 2).



Figura 3. Publicación Facebook FUENTE: Facebook @cmarinpineiro

Al llenar el cuestionario (se puede revisar en el Anexo 1) se pedía información que permitiera conocer un poco a las personas que se interesaban en participar. Una siguiente pregunta era conocer el tipo de escuela donde los participantes ejercían su profesión, de los 53 docentes se obtuvieron los siguientes datos:

	Pública		Privada		
Tipo de escuela	20	83.33%	4	16.67%	Hombres
	21	72.41%	8	27.59%	Mujeres
	41	77.36%	12	22.64%	Total

Tabla 2. Tipo de escuela FUENTE: Elaboración propia

El porcentaje de participantes que provienen de una escuela pública es alto, lo anterior coincide con los datos que se tienen del número de escuelas de EMS en el estado de Chiapas revisado en el Capítulo 3. Otro dato interesante fue que un 40% de los que respondieron pertenecen al sistema de Bachillerato General o Bachillerato Estatal, mientras que un 25% al sistema COBACH, un 21% a las escuelas particulares y el resto entre el sistema EMSaD y Telebachillerato.

También conocer el rango de edad y los años de servicio fue importante porque pudo dar un panorama de la experiencia de los docentes tanto en el ámbito profesional como en el personal, como se muestra en la siguiente tabla:

Rango de Edad	#	%	Años de Servicio	#	%	
25-34	10	45.45%	01-05	8	44.44%	Hombres
	12	54.55%		10	55.56%	Mujeres
	<b>22</b>	<b>41.51%</b>		<b>18</b>	<b>33.96%</b>	<b>Total</b>
35-44	8	47.06%	06-10	4	57.14%	Hombres
	9	52.94%		3	42.86%	Mujeres
	<b>17</b>	<b>32.08%</b>		<b>7</b>	<b>13.21%</b>	<b>Total</b>
45-54	3	37.50%	11-20	6	40.00%	Hombres
	5	62.50%		9	60.00%	Mujeres
	<b>8</b>	<b>15.09%</b>		<b>15</b>	<b>28.30%</b>	<b>Total</b>
55-64	3	60.00%	21-30	6	50.00%	Hombres
	2	40.00%		6	50.00%	Mujeres
	<b>5</b>	<b>9.43%</b>		<b>12</b>	<b>22.64%</b>	<b>Total</b>
+ 65	0	0.00%	+ 31	0	0.00%	Hombres
	1	100.00%		1	100.00%	Mujeres
	<b>1</b>	<b>1.89%</b>		<b>1</b>	<b>1.89%</b>	<b>Total</b>
	53	100%		53	100%	<b>TOTAL</b>

Tabla 3. Rango de Edad y Años de Servicio FUENTE: Elaboración propia

Los participantes que respondieron al cuestionario de inicio en su mayoría tienen un rango de edad entre los 25 y 34 años, lo que implica que la muestra presenta una población joven que ha ingresado al servicio, lo que se ratifica en la información de los años de servicio profesional en donde la mayoría se encuentra entre 1 año y 5 años. Del otro lado de muestra se encontró a una participante de más de 65 años y con 32 años de servicio profesional. Esta información fue la base para seleccionar a los invitados al grupo de discusión, en donde se buscaron casos que aportaran a la discusión por provenir de contextos variados. Dentro de las preguntas se encontraba el que los docentes colocaran el lugar en donde se encontraba la escuela donde trabajaban, ahí un 30% de los participantes respondieron que

en la capital del estado Tuxtla Gutiérrez, pero el resto estuvo repartido en diferentes comunidades del estado como, por ejemplo: Simojovel, Zinacantán, Unión Juárez, Berriozábal, Tapachula, San Cristóbal de las Casas, Jiquipilas, Tonalá, Sabanilla, Copoya, Arriaga, San Fernando, Tecpatán, por mencionar algunos. Lo que también refleja la diversidad de escenarios y contextos en los que se lleva a cabo la EMS. Como se mencionaba en el Capítulo 3 del presente trabajo el estado de Chiapas es uno de los estados con mayor diversidad geográfica, cultural, social y de ecosistemas de México, lo que también obliga a que la educación deba adaptarse y transformarse a través de estos escenarios. Los docentes construyen la forma de ver su profesión entre esta diversidad de contextos, pues también dentro de su trayectoria no solamente se quedan en una comunidad, sino que van cambiando de centros escolares de acuerdo con las evaluaciones y disponibilidad que existe en el sistema de EMS.

### **5.2 El grupo de discusión**

Una vez analizada la información de los 53 interesados en participar en el estudio, se les envió un correo electrónico con una invitación formal a la participación en el grupo de discusión (Anexo 2), este fue un contacto personalizado que buscaba el compromiso y la voluntad por parte de los docentes para participar en el grupo de discusión, programado de acuerdo con la información que brindaron en referencia al día de la semana y el horario en que se les hacía más fácil participar. Cabe destacar que en ese sentido se tomó en cuenta lo que la mayoría respondió quedando los jueves en el horario de las 18:00 hrs.

Los docentes que confirmaron su participación fueron 28, de los cuales 18 fueron mujeres (65%) y 10 hombres (35%). A partir de este punto, y retomando lo explicado en el Capítulo 4 acerca de la muestra deliberada que se formó, se invitaron a participar a 12



docentes, esto tomando en cuenta que regularmente existen cancelaciones de último momento por lo que la expectativa era lograr un grupo entre 8 y 10 participantes en el grupo de discusión. Un numero manejable como indica Barbour (2014), pues da la oportunidad a que todos puedan participar, equilibrar el turno de la voz y sobre todo da la oportunidad de mantener un buen ritmo en la participación sin que la sesión sea de una larga duración.



Figura 4. Invitación Grupo Discusión FUENTE: Elaboración propia

### 5.2.1 Cuestionario Previo

A la sesión del 18 de febrero se presentaron 8 participantes, al momento de enviar la invitación formal a la sesión se envió un cuestionario previo con la finalidad de obtener sus impresiones en los temas que se pretender abordar en la sesión, pero desde un punto personal y antes de interactuar con los demás participantes, por lo que llenaron un cuestionario en donde podían expresar sus opiniones acerca de sus emociones y sus habilidades emocionales (Anexo 3). Dentro de los participantes 2 de ellos se identificaron como hombres y 6 como mujeres, todos docentes de EMS en el estado de Chiapas que ejercían su profesión en las comunidades de Tuxtla Gutiérrez (4), Simojovel (1), Salto de

Agua (1), Tapachula (1) y Ocosingo (1). Dos pertenecientes a escuelas privadas y seis que trabajan en escuelas públicas. Dentro de su formación 4 docentes cuentan con la Universidad concluida, 1 docente se encuentra estudiando la Maestría (en Inteligencia Emocional) y 3 de ellos tienen la Maestría concluida. El rango de edades va de los 29 a los 66 años: 29, 35, 37, 38, 42, 44, 47 y 66 años.

Es relevante destacar que la formación inicial de cada uno de los participantes no está relacionada con la pedagogía o las ciencias de la educación, sus profesiones son: Mercadotecnia y Relaciones públicas, Administración, Ingeniería Agrónoma Zootecnista, Ingeniería Industrial, Ciencias de la Comunicación (2), Biólogo e Ingeniería Bioquímica. Las materias que imparten de acuerdo con los perfiles anteriores son: Química, Capacitación para el Trabajo, Administración, Lengua y Literatura, Física, Matemáticas, Economía (el número de materias aumenta porque hay docentes que imparten dos materias o más diferentes). Otro dato significativo de este grupo ha sido los años de servicio profesional como docentes, con un promedio de 11 años de servicio se tenía al docente con menos tiempo (1 año) en contraste con la docente que más tiempo de servicio tenía (32 años). Esto permitió que durante la sesión del grupo se escucharan las voces de docentes en diferentes etapas de su vida profesional lo que llevó a enriquecer la experiencia.

Por último, en cuestiones personales de los docentes que participaron 5 viven en Unión libre y 4 de ellos son casados. El tiempo que invierten en llegar a su escuela diariamente es de 10 min el docente que menos tiempo utiliza para trasladarse de su casa sus percepciones mensuales en promedio del grupo son de 9,670 pesos, donde el maestro que más salario mensual percibe son 30,000 pesos y el que menos 4,200 pesos. Aquí también es evidente que los docentes de educación pública tienen percepciones superiores a los docentes de escuelas privadas.

El cuestionario previo buscaba presentar la opinión de los participantes acerca de la forma en que ellos podían verse, a sus compañeros y la impresión que tenían también de

su centro escolar. La primera parte tenía una escala de valoración que partía del menor valor otorgado (1) hasta el más alto valor (6): *Completamente en desacuerdo, En desacuerdo, Algo en desacuerdo, Algo de acuerdo, De acuerdo y Completamente de acuerdo*. En una segunda etapa la escala cambia, de igual forma de menor valor (1) al mayor valor (6): *Nunca, Casi nunca, Algunas veces, Frecuentemente, Casi Siempre y Siempre*. En la tabla 4, se exponen las respuestas para cada afirmación presentada en el cuestionario; la respuesta dentro de las escalas valorativas que aparece es la que representa a la de la mayoría de los docentes del grupo de discusión.

En estas afirmaciones podemos observar que la experiencia de los docentes en relación con sus pares, aunque positiva, no se encuentra en los valores mayores (5 o 6). Por el contrario, su autoconcepto y lo que se relaciona con cómo se ven a sí mismos dentro de su profesión se encuentra dentro de los valores altos de las escalas.

Las siguientes afirmaciones se refieren a las personas que trabajan en tu escuela. De acuerdo a tu opinión señala la respuesta que coincide con tu escuela.

Los docentes se sienten orgullos de nuestra escuela	<b>Frecuentemente</b>	37.50%
Los docentes se preocupan unos de otros	<b>Algunas veces</b>	37.50%
Los docentes realizan su trabajo con entusiasmo	<b>Algunas veces</b>	50%
Los docentes están comprometidos con sus estudiantes	<b>Frecuentemente</b>	50%
Los docentes creen y confían los unos de los otros	<b>Casi nunca</b>	37.50%
Los docentes se salen de su rutina para ayudar a los otros docentes	<b>Casi nunca</b>	37.50%
Los docentes son un modelo de competencias sociales y emocionales	<b>Algunas veces</b>	37.50%
Los docentes y los administrativos se llevan bien	<b>Frecuentemente</b>	37.50%
Los docentes y los padres de familia se apoyan los unos de los otros	<b>Casi nunca</b>	50%
Los docentes son ejemplo de los valores de la institución	<b>Casi siempre</b>	37.50%
Los docentes sienten que importan	<b>Frecuentemente</b>	37.50%
Nuestra escuela se ve agradable	<b>Frecuentemente</b>	37.50%
Nuestra escuela se ve atractiva	<b>Frecuentemente Siempre</b>	25.00%

Las siguientes afirmaciones se refieren a las personas que trabajan en tu escuela. De acuerdo a tu opinión señala la respuesta que coincide con tu escuela.

Si la oportunidad se presentara, conseguiría otro trabajo	<b>Completamente en desacuerdo</b>	37.50%
Tengo que quedarme en este trabajo, aún cuando me gustaría irme	<b>Completamente en desacuerdo</b>	37.50%
Estoy satisfecho en este trabajo	<b>Algo de acuerdo</b>	37.50%
Tengo las habilidades para realizar bien mi trabajo	<b>Completamente de acuerdo</b>	62.50%
Si me lo propongo, puedo hacer bien mi trabajo	<b>Completamente de acuerdo</b>	62.50%
Puedo manejar lo que se me presente en el trabajo	<b>Completamente de acuerdo</b>	87.50%
A veces digo mentiras si tengo que	<b>En desacuerdo</b>	37.50%

Tabla 4. Cuestionario Previo a la Discusión de Grupo  
FUENTE: Elaboración propia

También en estas expresiones de los docentes se encuentra que la valoración que le tienen a la escuela como centro de trabajo es alta ya que sus respuestas reflejan una buena imagen, así como un lugar agradable de trabajo y afirman de manera positiva sentirse orgullosos del lugar donde trabajar (valorando este punto con un 4). Se puede observar que hay preguntas donde la mayoría de las respuestas representa un 50% o más, entre ellas y que destaca es la relación de los docentes con los padres de familia ya un 50% de los asistentes al grupo de discusión expresan que casi nunca se apoyan los docentes y maestros entre sí. Es relevante este punto ya que forma parte de esta construcción de la identidad del colectivo docente, el cómo se perciben a través de otros colectivos. De esto ahondaremos en el Capítulo de Conclusiones del trabajo.

También se desprendió información valiosa acerca de las dinámicas de la práctica docente de los asistentes, como por ejemplo el número de alumnos que el centro escolar donde trabajaban atendía, siendo un promedio entre los ocho participantes de 392, donde la escuela con más alumnos tenía 1,200 y la que menos alumnos 80. De esta información se desprende el dato de cuántos alumnos atendían en un periodo escolar (semestre) y el promedio fue de 169 alumnos, donde el docente que atendía más alumnos tenía 350 y el que menos 20 alumnos. Un dato también importante es que los participantes con el mayor número de alumnos eran de escuelas públicas mientras los dos participantes de escuelas privadas presentaban un número menor (20 y 25) respectivamente. El número de alumnos atendidos también se refleja en el número de horas frente a grupo que tienen asignadas los docentes, el promedio fue de 24 horas a la semana, donde el docente que más horas frente a grupo tenía eran 40 y el que menos 8 horas (semanales). Aquí también la importancia del número de grupos atendidos en un periodo escolar, el promedio se encontró en 6 grupos, donde el docente que más grupos atendía eran 12 y el que menos eran 3 grupos. Al igual que el número de alumnos, los conceptos de número de horas frente a grupo y número de grupos atendidos contrasta entre las escuelas de tipo público y privado, pues los docentes

en escuelas privadas manejan menos horas frente a grupo y atienden a menos grupos en comparación de los docentes de escuelas públicas. Claro que la relación con el número de alumnos que se reciben es el principal factor de este dato, el principio rector de cobertura en el sistema educativo público obliga a las escuelas a manejar un alto número de con la finalidad de abrir el espacio escolar a la mayor cantidad de personas posible. Lo que repercute directamente en el trabajo en el aula de los docentes.

En oposición a la información de párrafo anterior y que resulta también un dato importante es el tiempo que no es frente a grupo que les dedican los maestros a las actividades escolares. Es decir, el tiempo que podría estar invertido en la revisión de materiales, calificar tareas, preparar clases, planificar, dar seguimiento a los alumnos, investigación, etc. El tiempo destinado para el trabajo que no es en sí la clase, y aquí se encontró que en promedio los docentes invertían 3 horas a la semana a este tipo de actividades, donde el docente que más invertía eran 4 horas semanales y los que menos 2 horas.

Uno de los puntos importantes a desarrollarse en la sesión del grupo de discusión era la implementación en la escuela de programas que estuvieran relacionados con el desarrollo personal o profesional de los docentes en materia de habilidades socioemocionales. Lo anterior como parte del programa Construye-T que se tiene marcado para la EMS. Se hicieron una serie de afirmaciones que como respuesta presentaban una escala de valoración que iba desde el menor valor (1) hasta el mayor valor (5): *Nada incorporados*, *Un poco incorporados*, *De alguna manera incorporados*, *Bastante incorporados* y *Totalmente incorporados*. Las respuestas se pueden apreciar en la tabla 5 en donde se puede ver la apreciación de los docentes que participaron en grupo de discusión acerca de la implementación de estos programas en su centro escolar. Como se puede apreciar los docentes expresan que dichos programas, en cualquier variación, no se encuentran incorporados a las actividades que se realizan en el centro escolar. Por lo que

no hay una sistematización del desarrollo de las habilidades emocionales como parte de un programa de capacitación y entrenamiento para los docentes de los centros escolares.

¿Cuánto han incorporado los siguientes programas en tu escuela?

Programa de tutoría e inducción	<b>Un poco incorporados</b>	37.50%
Programas de bienestar laboral	<b>Nada incorporados</b>	75.00%
Programas de aprendizaje socioemocional	<b>Nada incorporados</b>	50.00%
Programas de atención plena o manejo del estrés	<b>Nada incorporados</b>	62.50%
Programas de desarrollo personal para docentes	<b>Nada incorporados</b>	62.50%

Tabla 5. Implementación de programas en el centro escolar  
FUENTE: Elaboración propia

Lo anterior se relaciona con la pregunta incluida en el cuestionario y que sondea precisamente este punto: *¿has tomado cursos relacionados con tu desarrollo personal o emocional?* Aquí 2 de los docentes respondieron que no han tomado cursos relacionados a estos temas, 2 contestaron que solamente los que la escuela ha realizado y 4 contestaron que de manera personal han buscado cursos ya sea en línea (ahora con la contingencia sanitaria la oferta fue alta), cursos presenciales buscados y pagados de forma particular o como en el caso de la maestra que está estudiando la maestría en inteligencia emocional, la realiza por las necesidades detectadas en ella y sus alumnos.

Otra pregunta que se les realizó a los participantes y que está relacionada con la identidad con su profesión fue *“Si pudieras volver a iniciar tus estudios universitarios o a elegir una profesión, ¿elegirías ser docente?”*, ante la que el 65.50% de los docentes contestaron que sí, destaca que una de las participantes mencionó que no, no volvería a ser docente.

Y para finalizar con la información obtenida del cuestionario previo se presenta las impresiones de los participantes acerca de sus propios procesos con las habilidades

emociones relacionadas con su práctica docente. Esta información se presenta en la tabla 6 donde la escala valorativa que se usó es del menor valor (1) al mayor valor (7): *Nunca*, *Algunas veces en el año*, *Una vez al mes*, *Algunas veces al mes*, *Una vez a la semana*, *Algunas veces a la semana* y *Todos los días*.

A continuación hay una serie de enunciados acerca de tu trabajo. Por favor responde de acuerdo a la escala que se te proporciona que tan frecuente los experimentas.

Me siento emocionalmente agotado(a) por mi trabajo	Algunas veces en el año	37.50%
Me siento fatigado(a) cuando me levanto en la mañana y tengo que enfrentar otro día laboral	Algunas veces en el año	62.50%
Trabajar con personas me genera tensión	Algunas veces en el año	50.00%
Me siento exhausto(a) de mi trabajo. Me siento frustrado(a) por mi trabajo	Nunca	62.50%
Siento que trabajo muy duro	Algunas veces en el año Una vez a la semana	25.00%
Me siento en mi límite	Nunca	50.00%
Me siento usado(a) al final de la jornada laboral	Nunca	75.00%
Puedo entender fácilmente como se sienten mis estudiantes	Una vez a la semana   Una vez al mes   Algunas veces a la semana	25.00%
Puedo lidiar eficientemente con los problemas de mis estudiantes	Una vez a la semana	50.00%
Siento que puedo ser una influencia positiva en la vida de otras personas a través de mi trabajo	Algunas veces a la semana	37.50%
Puedo crear fácilmente una ambiente relajado con mis estudiantes	Una vez a la semana	37.50%
Me siento animado(a) después de trabajar de forma cercana con mis estudiantes	Todos los días	50.00%
He logrado muchas cosas que valen la pena en este trabajo	Algunas veces a la semana	37.50%
Puedo manejar problemas emocionales con mucha tranquilidad en mi trabajo	Algunas veces a la semana	37.50%

Tabla 6. Emociones y práctica docente  
FUENTE: Elaboración propia

Se destaca en las impresiones de los participantes que, aunque el manejo emocional se encuentra dentro de su práctica profesional, no es algo que sea de forma cotidiana. Lo reportan en los mejores casos como algo que sucede algunas veces a la semana, pero no es algo que sea de todos los días. Un hecho a destacar es que en el rubro de satisfacción y motivación después de trabajar con sus estudiantes, esto se presenta todos los días en el 50% de los participantes. Este elemento se relaciona directamente con la construcción

de la identidad de los docentes, pues incide directamente en la plenitud personal que se alcanza al desarrollarse profesionalmente en algo que es gratificante a nivel de realización.

Con el cuestionario previo se pudo dar un espacio para conocer las impresiones de los participantes desde lo individual, previo a la sesión de discusión con la finalidad de obtener información antes de la interacción con sus compañeros. Ya que como menciona Barbour (2013) la razón principal de llevar a cabo los grupos de discusión es captar la interacción entre los participantes, es por lo que este instrumento busca rescatar la opinión individual de los docentes.

### *5.2.2 La sesión*

Antes de comenzar con la presentación del desarrollo de la sesión del grupo de discusión y los hallazgos en la misma se quiere resaltar que desde el 2013 Barbour toca un tema importante para la presente investigación y que son los grupos de discusión virtuales, los presenta como una alternativa al anular la distancia entre los participantes lo que en este estudio posibilitó la intervención de docentes de varios municipios del estado que geográficamente hubiera estado complejo el conseguirlos a todos en una sesión. Teniendo a favor para la realización de la sesión que, debido a la contingencia sanitaria, los docentes se habían visto obligados a desarrollar habilidades digitales y contar con los equipos que les permitieran realizar videollamadas ya que en su seguimiento tanto con los alumnos como con el personal administrativo de las escuelas les eran indispensables. Por lo que lo anterior no fue un obstáculo para la realización de la sesión. Se cuidó dentro de la sesión evitar las implicaciones que mencionan autores como Campbell et all (2001) y Williams (2003), quienes plantean como inconvenientes la reducción de la capacidad del moderador para guiar el debate y solicitar elaboraciones. También se cuidó de generar un buen ajuste entre la moderadora y los participantes con la finalidad de evitar el ambiente



frío que puede presentarse en un medio virtual, por el contrario, al momento de realizar el rapport con el grupo se logró una apertura para la comunicación, un factor importante para ello es que los participantes no tenían una relación entre sí. Era la primera vez que se veían y por lo tanto no existían lazos laborales o personales que inhibieran sus respuestas, se sintió en la sesión un buen ritmo en las intervenciones que de manera fluida logró involucrar a los participantes. Como Bloor et al (2001) menciona “los grupos de discusión virtuales ofrecen un compañero útil en la tradición de los grupos de discusión y una valiosa nueva herramienta para el investigador social” (p. 75).

También es importante mencionar que de acuerdo con las teorías revisadas con anterioridad al trabajo de campo en la investigación y que son pertinentes con los intereses de la investigación se tenían definidas de un inicio dos categorías: significado de las *habilidades socioemocionales e identidad docente*, al obtener la información del grupo de discusión se encontraron otras categorías que surgieron de las respuestas de los participantes quedando de la siguiente manera:

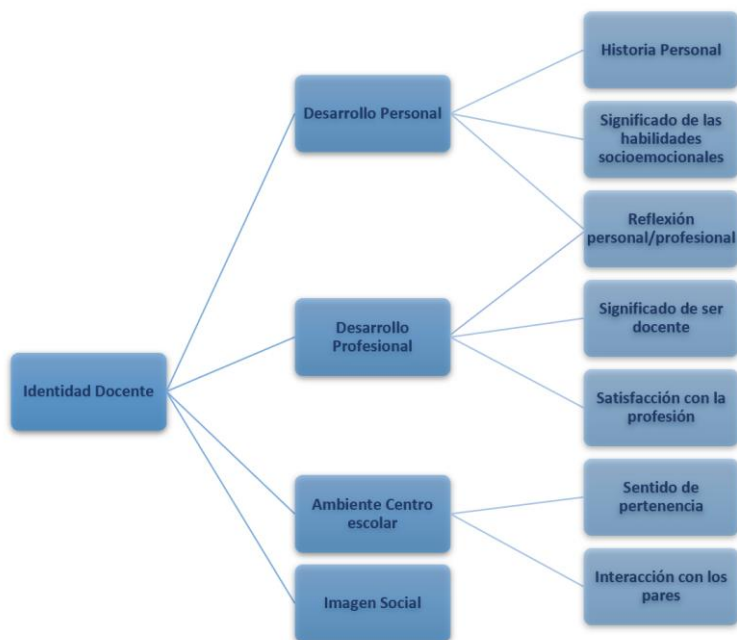


Figura 5. Categoría de análisis

FUENTE: Elaboración propia

La sesión inició con puntualidad y al inicio se dio la bienvenida a los participantes, así como dar los lineamientos generales de la participación para poder respetar los turnos y no interrumpir a quien tuviera la palabra. Para poder formalizar el compromiso y la autorización del uso de la información vertida en la sesión, de manera oral, se les indicó que la sesión se iba a comenzar a grabar y que debían expresar en ese momento su consentimiento para la grabación y el uso de la información que de ahí se derivara. A lo que el 100% de los participantes dieron el consentimiento mediante un expreso “sí” o “acepto”.

*Dentro de la parte formal quiero que ustedes sepan, la sesión está siendo grabada, pero toda la información que aquí se vierta va a ser anónima, es decir, solamente va a aparecer el nombre del profesor A, profesor B profesor C. Nadie va a saber de las personas externas a la investigación, es decir, que no sea yo no van a saber quién dijo, qué cosa ¿no?, esto con la finalidad obviamente de mantener su identidad pues, resguardada y sus datos personales, también. Los datos que también me hicieron el favor de dar en la encuesta previa que les mandé por correo, también son de manejo confidencial, esto por todo lo... las publicaciones que pueda haber posteriormente. Lo único que necesito es precisamente cómo está siendo grabado y como ahorita por pandemia no puedo hacerlo por medio de un escrito que de manera oral me digan si están de acuerdo en la grabación de la presente sesión. (Moderadora)*

Acto seguido y con la finalidad de establecer el rapport del grupo, que de acuerdo con O'Connor y Seymour (1999), es el proceso por medio del cual se establece y mantiene una relación de confianza mutua y comprensión entre dos o más personas y puede generar respuestas útiles de otros individuos, se inició con una pregunta para preparar a los docentes para la discusión y también facilitar la presentación entre sí de los participantes: *¿Cómo decidiste ser docente de EMS?*

Fue una pregunta detonadora ya que implicaba una reflexión personal acerca de la decisión acerca de su profesión/trabajo, en este sentido se rescataba, de las habilidades emocionales, la capacidad de hacer esa comunicación intrapersonal que permite un grado profundo de conocimiento personal. Las respuestas dejan claro que la historia personal de

los participantes juega un papel primordial para poder comprender la forma en que significan el ser docente y sobre todo construyen su identidad. En este sentido el 100% de los participantes expresa que el llegar a ser docente de EMS no está relacionado con una decisión propia o reflexionada pues en la mayoría de los casos tiene más que ver con oportunidades que se abrieron en su camino de vida: *“Yo no lo decidí, la docencia eligió que yo debía estar allí”* (Maestro A), *“la verdad circunstancial y por no haber mucha oferta de trabajo, este tuve que optar por la docencia”* (Maestra C), y *“no quería ser maestra (...) los administrativos teníamos la obligación de dar por lo menos dos materias, entonces me empezaron a dar clases de redacción a mí, la redacción nunca me gustó, eh, nunca me gustó, me gustaban las matemáticas, las químicas pero nunca las redacciones”* (Maestra D). Este punto resulta medular ya que los participantes en el inicio de su profesión docente no se vislumbraban como tal, aún así muchos de ellos tienen una larga trayectoria ejerciendo la docencia sin que esta formara parte (en un principio) de su plan de vida. Más bien con el paso del tiempo fueron encariñándose o no con la profesión, lo que implica dos caminos o fueron transformándose mediante la práctica al encontrar el gusto por enseñar o transformaron la práctica al nunca acomodarse ejerciendo la docencia. Este punto se relaciona directamente con las habilidades socioemocionales debido a que de acuerdo con los estándares propuestos por el ISBE (2009), uno de los objetivos es desarrollar habilidades de auto-conciencia y auto-gestión para lograr el éxito en la vida, lo que implica definitivamente un conocimiento profundo interior que permita a las personas que la mayoría de las decisiones en la vida sean más producto de una reflexión que de eventos fortuitos. No implica que la vida de las personas debe de ser un estricto e inflexible plan trazado, pero sí un conocimiento de sí mismo que les permita llevar a cabo esos procesos reflexivos de forma continua en la vida y que les sume al momento de tomar decisiones. Lo que Salovey y Mayer (1997) explican como “la habilidad de monitorear nuestros

sentimientos y emociones, y los de los demás, comprenderlos y así usar esta información para guiar nuestros pensamientos y acciones (p. 4)".

La historia de personal entonces cobra sentido al relacionar pues mucha de la experiencia previa del docente a su práctica en la escuela fue útil para desarrollarse: *"trataba de... recordar cómo daba, como yo recibía las clases. Entonces cuando yo empecé a dar clases fue imitación, o sea porque yo recordaba cómo era mis maestros y tomaba yo lo mejor de mis maestros"* (Maestra H), *"para mí ha sido importante recordar como me sentía como estudiante, esa es mi ventaja, que no hace mucho también era estudiante, no quiero repetir los errores de mis maestros"* (Maestro A), y *"a mí me costó sacar adelante mis estudios, tuve que esforzarme mucho, es por eso que a mis alumnos les exijo porque les debe de costar también, que vean que la vida no es fácil"* (Maestra G). Es esa historia personal la que recupera experiencias que les ayudan a los docentes a moldear y definir los comportamientos que tienen al momento de llevar a cabo su práctica profesional. Concordando con lo que Paramo (2008) exponía acerca de que el aprendizaje a través de las experiencias de vida es producto de la autoconsciencia (el self), esa reflexión que hacen las personas de sus interacciones sociales y que les permite construir su autoconcepto. También se aprecia claramente lo que Bourdieu y Passeron (2018) profundizan acerca de la reproducción de la cultura al interior de los sistemas educativos, vistos aquí como los ejemplos que toman los docentes para realizar su práctica al inicio del ejercicio profesional ya que en ese momento carecen de herramientas que les proporcionen nociones de cómo dar clases y tienen que echar mano de sus experiencias de vida. Reproduciendo así lo que ellos vivieron como la práctica docente, que si bien sigue un proceso reflexivo puede originar una práctica crítica de la profesión del docente, de lo contrario solamente lleva a la reproducción de la cultura que vivió tal cual, como el caso de la Maestra G.

También les ayuda a construir el tipo de docente que quieren ser, lo que conlleva a una de las subcategorías encontradas que es la *reflexión personal/profesional*, se une con los

ámbitos personal y profesional porque en los testimonios se puede percibir que el proceso reflexivo se lleva a cabo de manera simultánea, es decir, las reflexiones que vas realizando los maestros les funcionan para la vida personal y profesional al mismo tiempo, incorporan esas reflexiones a las estructuras que los definen tanto como personas como profesionales al mismo tiempo. Hay una relación estrecha entre estas reflexiones y el desarrollo personal y profesional de los participantes. En este sentido los docentes comentaron: *“yo sé que cada acción, cada palabra, cada forma en que yo decida dar mi clase les va, les va a influir de una manera impresionante a los chicos porque nos va a marcar para toda la vida, yo lo recuerdo con viviendo en carne propia”* (Maestra D), aquí se puede ver que la docente hace una conexión entre su experiencia personal y lo que les está dejando a los alumnos con sus clases. Implica un nivel de reflexión que va desde lo personal hacia lo personal y ambos se ven influenciados mutuamente. *“Ellos me estaban haciendo salirme de esa, de esa, de esa situación de confort que yo tenía, porque entonces había tenido que reinventar, rediseñar muchas cosas de las que para mí eran como lo normal, lo cotidiano, lo habitual”* (Maestra E), los docentes coincidieron que han vivido situaciones de reflexión entre las que se tienen que replantear estrategias para abordar a los alumnos, técnicas de enseñanza y esto a su vez significa un cambio desde su forma personal de comportarse o la forma en que interpretan el entorno. Este punto se relaciona con la construcción de la identidad porque para ésta se requiere una auto-observación, y como mencionan McCall y Simmons (1966) desde el rol que la persona desempeña, es decir, desde la visión imaginativa de la persona cuando se piensa haciendo o actuando a sí mismo desde ese rol, en este caso desde el rol profesional docente. Construyen no solamente la identidad de docentes sino también su identidad como personas.

En este sentido la discusión derivó en la importancia de las habilidades sociemocionales que debe tener el docente para poder enfrentar las situaciones que se le presentan en lo cotidiano. Aquí debemos recordar que en el cuestionario previo en este punto en

particular, los docentes se valoraron como capaces de manejar cualquier situación que se les presentara, pero al momento de hablar el tema surgieron comentarios como: *“trabajar la parte socioemocional, ¡híjole! este... sí a veces no hay, ni yo misma me entiendo imagínate la adolescente este o como tú, como tú aunque quisieras ayudarlos pues no tenemos tampoco las herramientas, yo la verdad no me considero este capaz o capacitada como para para poder atender a un estudiante”* (Maestra C), *“fíjate en lo personal, en lo mejor que he podido y he tratado evitado llevar mis emociones a clase, a veces no se puede porque la dinámica de uno, pues uno también es mamá tienes cosas que hacer se te atraviesan cosas en el día, hay días muy buenos y unos que son tremendos quién sabe cómo le hiciste para llegar hasta la tarde noche ¿no?”* (Maestra D), *“no puedo mostrar mis emociones, ni me involucro con los alumnos, lo menos que sepa de ellos para no tener que lidiar y no sea pretexto... a veces eso de las emociones lo ponen de pretexto para no trabajar”* (Maestra G), *“entonces a mí sí hubo un semestre que sí me afectó un poquito y ya... me... terminó el semestre y me alejé un poquito de esto y tome menos clases la siguiente el siguiente semestre porque si ya me estaba afectando en salud... la verdad”* (Maestra H). Este es uno de los puntos medulares en el estudio porque abrió la puerta a los participantes a relacionar las habilidades emocionales con su profesión, a expresar la relación que encontraban entre las emociones y su práctica cotidiana. Aquí la categoría de los significados de las habilidades socioemocionales quedó al descubierto y, como menciona Naranjo (2007) “el autoconocimiento es la comprensión de la experiencia del momento en el contexto de la experiencia total” (p. 235). Para los docentes las habilidades emocionales son importantes, pero están conscientes que aún no tienen las herramientas personales adecuadas para dimensionar esas emociones dentro del contexto total de la experiencia, es decir, puede identificar las emociones en el momento que suceden pero como un hecho aislado de la experiencia total. Como se menciona dentro del desarrollo de las habilidades emocionales el proceso de regulación de las emociones y que se expresa

al momento de la práctica docente debe de ir acompañado con la consciencia del origen principal de la emoción y que, a su vez, ayuda interpretar la experiencia en sí. Los participantes entonces expresan el sentir las emociones, percibirlas en la práctica, comprender la relevancia de las mismas en lo cotidiano de su profesión, pero carecer de las habilidades que les ayuden a gestionarlas de una manera adecuada.

Esto llevo la discusión a cuestionar lo que para ellos significa ser docentes, que de la profesión ha permeado en su identidad personal, esta categoría resulta interesante porque los maestros narran una relación estrecha entre lo que para ellos implica en su vida personal el ser docente, por lo que se puede ver una incidencia en ambos sentidos: *“la forma de hacer crecer a la ciencia es llevando a la gente que provoque ese cambio, esa es la aportación que quiero hacer y eso significa para mí ser docente”* (Maestro A), *“esto va a generar un cambio un cambio tanto en la sociedad un cambio a nivel local como un cambio a nivel global digámoslo así, mientras mayor aprendizaje tengan los chicos pues yo creo que va a haber un mayor resultado yo creo que sería la parte de ser docente”* (Maestro F), *“entonces trato al menos que de lo que yo enseño y me gusta si alguien se engancha o siempre una semillita. órale ya la hice y sí me ha dado resultados, es orgullosamente”* (Maestra D). Recuperando lo que Polletta y Jasper (2001) explican acerca de la identidad colectiva como una conexión cognitiva, moral y emocional que hace una persona hacia un grupo social, comunidad o institución, podemos ver que los docentes realizan esta conexión dando un significado al ser docente por medio de los valores que le atribuyen y que comparten con sus pares. Ya sea que compartan esa satisfacción o sentimiento de orgullo de ejercer la profesión, o que lo compartido sea más bien esa insatisfacción por la práctica. No olvidemos que en la encuesta previa a la sesión los docentes podían ver en sus compañeros de centro de trabajo cierta apatía otorgando una puntuación baja al momento de plantear la confianza entre docentes o la poca frecuencia en que se apoyaban los unos con otros.

Y aquí se derivó en la satisfacción o no que produce el ser docente en los participantes, que empata con la transformación que la docencia tiene en sus vidas ya que si bien, su inicio no fue intencionado en el camino fueron descubriendo los aportes que tuvo para su plenitud: *“si siguiera dando clases me quedo, me quedo en bachillerato, definitivamente me gusta mucho, es muy retador porque yo sé que es una edad muy difícil”* (Maestra H), *“ser maestra me cansa, me estresa, me aburre... pero también si no hago esto tendría mucho tiempo ¿qué hago con eso?”* (Maestra G), *“si me dices como decir como decidí ser docente, pues fue circunstancial, pero ahora lo estoy disfrutando más que nunca, me gusta mucho, quiero seguirlo haciendo”* (Maestra C). Entonces se ve claramente la relación entre la satisfacción de la profesión con los objetivos personales de los participantes, el encontrar a través de su trabajo una realización personal que les permite el bienestar y satisfacción de lo que realizan. Robinson (2009) habla sobre estar precisamente en la zona de tu elemento en donde te sientes vivo y sobre todo cargado de energía, por el contrario, las actividades que no nos gustan pueden drenar la energía en cuestión de minutos y sentirnos agotados/exhaustos. Los docentes han encontrado su elemento a través de la experiencia que han tenido como docentes, la interacción con sus alumnos y las reflexiones a las que estas los han llevado.

Esa sensación de bienestar o satisfacción se ve reflejada también en las interacciones con los compañeros docentes, en los diferentes escenarios de la práctica docente. Es por eso que encontramos docentes que al ver el comportamiento o las prácticas de sus compañeros (des sus iguales) inician esa valorización de sus compañeros, logran identificarse o no dependiendo de las afinidades que se comparten *“la verdad es que yo me daba de topes con maestros y yo decía y... (..), yo veía al maestro en los cursos, y maestros desparramados en las en los asientos o que te decían: este... pues eso ya lo sé, la verdad es que yo viene solo para cumplir un horario de cursos, porque pues va a haber, van a venir a checarme blablablá. Yo decía: por eso la educación está como está*



*este, porque aparte no... no sé si por vocación no creo que hayan sido maestros por vocación, o sea... este... estaban ahí porque pues te pagan porque por un sueldo y es la experiencia que a mí me tocó* (Maestra H), *“Son pocos con los compañeros con los que me llevo porque entiendo que tengo un carácter especial, hay muchas cosas de ellos que me molestan y mejor mantengo mi distancia, solo para lo necesario. Muchos años he sido representante sindical, para eso si me buscan, para que les ayude”* (Maestra G), *“bueno en mi caso yo pues ese ejemplo porque pues coincide que las personas que tienen esa actitud son de escuelas donde... escuelas públicas, las personas que yo conozco que trabajan en escuelas particulares veo que son personas demasiado dedicadas y que se esfuerzan mucho”* (Maestro A) y *“creo que también se ven envueltos en una cuestión de burocracia que se ven envueltos en una cuestión de que se topan con otras personas que dicen “¡Ay para qué!” entonces y eso empieza a desanimar y empieza a decaer y empieza a enfermar, empieza a infectar, entonces ese es el verdadero problema”* (Maestra B).

Como se observa en las apreciaciones de los participantes la construcción de la identidad colectiva se conforma como explica Melucci (1989) como producto de las tensiones existentes entre la subjetividad individual de los actores dentro del grupo y el sistema de relaciones que se dan al interior del grupo y que constituyen las creencias y motivaciones que dan paso a los comportamientos (acciones). Los docentes comparan sus propios marcos de valores y prioridades con los del resto de los compañeros docentes, al hacer esta valorización se crean esas tensiones que pueden terminar en acuerdos o desacuerdos en la conformación de las relaciones entre el colectivo. Esto puede explicar lo que sucede con frecuencia en las escuelas, cuando vemos que hay docentes que no se identifican con el colectivo de su centro escolar por no compartir las ideas o pensamientos acerca de la práctica educativa o por el contrario también se pueden encontrar colectivos escolares donde en su mayoría coinciden con los objetivos y creencias de la profesión docente. En EMS es algo detonante ya que no se gesta un sentido de pertenencia a la

profesión docente desde el inicio de la formación, más bien los docentes en primera instancia se identifican de cuando a la disciplina de su profesión como lo mencionaron al presentarse donde utilizaron su carrera profesional inicial como una forma de definirse. En segundo plano se encuentra la profesión docente y es en ese sentido donde la puesta en común del colectivo puede ser muchas más complicada al no presentar esta identidad de profesión en primera instancia “yo soy Licenciada en Ciencias de la Comunicación” (Maestra C), “yo soy biólogo” (Maestro A), y “yo soy comunicóloga” (Maestra D). Retomando lo de García y Gallegos-Domínguez (2012) que plantean que desde la formación inicial de los docente se debe de tomar importancia en este aspecto, ya que es en ese momento donde los futuros docentes tienen su primer contacto con colegas que se encuentran ejerciendo la profesión y a partir de estas experiencias es que se iniciará el proceso de construcción de su imagen profesional. En el caso de los docentes de EMS no es así no tienen ese contacto previo que les ayude a definirse como docentes, más bien la construcción la hacen a partir de sus experiencias de vida, como hemos visto con anterioridad.

Esta discusión acerca de las interacciones con los compañeros llevó al grupo a hablar acerca de cómo ven a los docentes de EMS en Chiapas, es decir, qué diferencias o particularidades podían distinguir como puntos en común que les otorgaran la distinción. En esta línea los docentes expresaron que: “mis hermanas son maestras, una de kinder, la otra de primaria, una fue directora de escuela primaria, y ellas esté siempre muy metidas porque siempre les gustó la docencia, a pesar de que estaban en escuelas este... públicas, pero también tengo toda la familia de mi papá, es de maestros y mis primas maestras y la verdad es que ya tú decías así, flojas este que igual llegaban solo para pues para para cobrar tu cheque” (Maestra C), “*no han dejado de estar participando todos sus profesores, están como dice el profe A, este... y digo, lo mencionó F son personas que probablemente a ellos les están pagando más que a*

*nosotros incluso, pero al menos yo en ese sentido, ahí en ese ejemplo estoy viendo que bueno algo están haciendo ¿sí me explico?, no podemos como generalizar porque tendríamos que tener más contacto y más... esta cercanía con esa área, por ejemplo, la escuela pública" (Maestra B) y "¿cómo identificar un maestro de bachillerato de Chiapas? yo considero que como dice el compañero, el ambiente si tiene que ver en muchas cuestiones pero más bien es ahora sí que el compromiso de cada uno de los profesores, en cuestión de su de su preparación en cuestión de de lo que deben ellos este enfocarse con los alumnos" (Maestro A), "veo dos características bastante remarcadas, que es también dependiendo de qué tipo de bachillerato es, o sea porqué por ejemplo tengo un grupito de amigos donde un amigo que trabaja en un bachillerato en escuela pública y tengo otro amigo que trabaja en una escuela de bachillerato de una comunidad. Y ellos dos han desarrollado a través de la pandemia un desinterés sobre lo que es la actividad docente. Para ellos es: les voy a mandar tareas y ya. Ahí a ver si las checo, ahí a ver si las hacen, ahí a ver si lo entienden ¿no?. Mientras que el hecho de tener un contacto continuo con los alumnos a través de la virtualidad, qué es lo que han estado haciendo en las escuelas particulares, se desarrolla... se desarrolla en un entorno completamente diferente, una mecánica completamente diferente y te basas no sólo en la necesidad sino en el gusto de estar buscando cosas o herramientas nuevas que puedes utilizar en una clase" (Maestra E), y "como estoy cerca del sindicato puedo ver que en Chiapas ser docente implica una estabilidad económica, aunque no exista una vocación para ejercer. Cómo empezaban a heredar plazas, entraban aquellos que querían que no se murieran de hambre sus hijos, que no quieren que se mueran de hambre, que tuvieran un trabajo, que tuvieran algo, entonces ya no era la misma, ya no era la misma dedicación que tenían esas personas" (Maestra G). Todo lo expuesto demuestra como la región docente de EMS en Chiapas se conforma por las vidas cotidianas, es decir las interacciones que se general diariamente entre las*

personas que integran los centros escolares lo que hace y origina la reproducción de las conductas, la cultura y la forma de concebir a la profesión. Pero que a través precisamente de esas interacciones simbólicas también existen diferencias de acuerdo, como se mencionaba anteriormente, a los valores compartidos por el colectivo. Es como si en la región existieran diferentes identidades del docente de EMS de acuerdo, en primera instancia, a sus experiencias de vida y desarrollo personal, para después tener un nivel profesional de acuerdo con los colegas o el colectivo con el que comparte en el centro escolar. Lo que se explica por la Geografía de las Vidas Cotidianas, ubicando al docente de EMS dentro del espacio de la escuela donde comparte con sus pares la profesión docente, siendo ahí donde se construye y resignifica la identidad docente. Y que Lindón (2006) explica como el subjetivismo y el punto de vista de la persona (en este caso del docente), en conjunto con el giro cultural y geográfico. Los centros escolares se tornan entonces mini colectivos que cobran una identidad particular, aunque pertenecen al colectivo de docentes EMS de Chiapas tienen sus peculiaridades.

Las relaciones intrincadas entre las categorías que se encontraron se muestran en la figura 6, en donde se trata de expresar gráficamente las relaciones de acuerdo a lo expresado por los participantes del grupo de discusión, a través de las propias reflexiones y de lo que escuchaban de sus compañeros. Cabe señalar que en ocasiones hubo discrepancia del grupo con la Maestra G pues sus comentarios tenían relación con su propia experiencia de vida. Es por ello que para poder ahondar y abonar a la investigación se llevaron a cabo dos entrevistas a profundidad, la primera con el Maestro A quien es el que menos años de servicio docente, y la segunda la Maestra G quien con 32 años de servicio docente. Lo anterior para poder profundizar en la mirada de docentes que se encuentran en los extremos de la vida profesional y poder obtener

sus apreciaciones desde esos puntos en donde se encuentran.

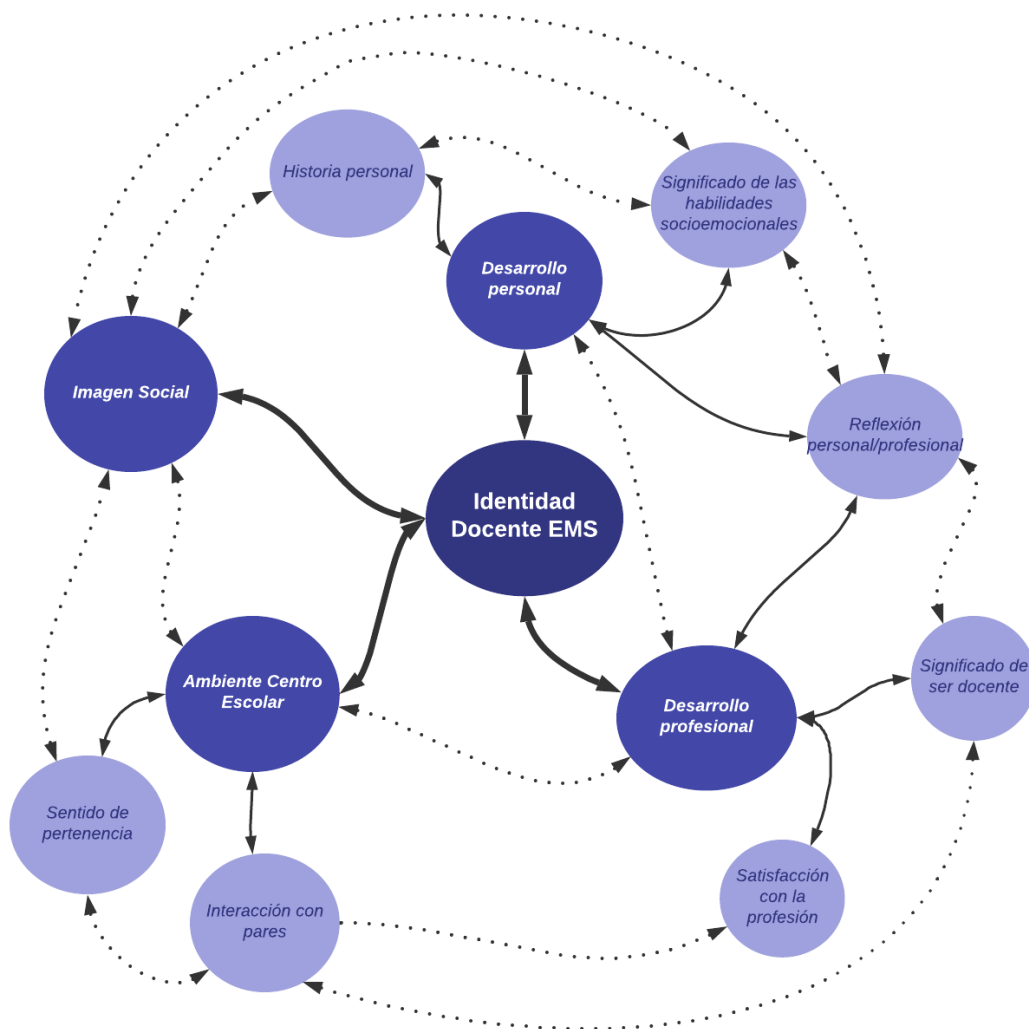


Figura 6. Relaciones entre las categorías de análisis

FUENTE: Elaboración propia

### 5.3 Entrevistas a profundidad

Como se ha mencionado las entrevistas a profundidad tuvieron el objetivo de obtener las miradas de los docentes que se encontraban en los opuestos de la trayectoria profesional de un docente de EMS: con reciente ingreso al servicio docente y con 32 años de trayectoria en la práctica educativa y con la intención de jubilarse en el presente año. Tener sus apreciaciones es importante como complemento a lo encontrado en el grupo de discusión, esto fue relevante ya que como mencionan Taylor y Bogdan (1992) “el entrevistador no puede dar por sentados supuestos y comprensiones del sentido común que otras personas comparten” (p. 117). Por lo que intentando poder comprender la perspectiva en estos dos casos relevantes, se invitó para una sesión individual para profundizar por medio de una entrevista semi estructurada

#### 5.3.1 Caso 1

La sesión también se realizó por medio de la plataforma Zoom de videoconferencias con la finalidad de seguir resguardando la salud de los participantes debido a la contingencia sanitaria. El Caso 1 corresponde al maestro con 1 año de experiencia en el servicio docente, y se le pide ahondar más en la forma en que la docencia llegó a él: *“tuve una situación de problemas económicos durante la carrera y yo daba clases por desayunos o por comidas en el transcurso de formación. Pues me buscaban mucho por las áreas tanto de química como de matemáticas, tanto gente de mi salón como ellos empezaron a propagar con otros grupos y de repente de semestres abajo me llegaban a buscar eh, ya estando en octavo semestre de todos los semestres mi hija van a hacer preguntas algunos. De primero de quinto de sexto, séptimo. Y este... término la termino la ingeniería, pero yo tenía mucho ámbito de de ejercer. En el área de investigación. Entonces me empiezo a informar que era lo que me convenía y tardó dos años en entrar a*

*la maestría en Ciencias en Ingeniería Bioquímica. Y ahí mismo se me da la otra situación en la que tengo un alumno. Porque me piden que prepare a una chica ahí de de conocida desde mi asesor de tesis. Para ingresar al Tec, entonces esa fue formalmente la primera alumna que digo que que es mi alumna como tal, las demás los consideraba como como un apoyo, pero ella se volvió mi alumna. La preparo por un mes y queda, y queda en el tecnológico. Y éste... termino la maestría y me ofrecen un trabajo en una Universidad en Comitán de fines de semana para para los químicos farmacobiólogos. Entonces digo, pues sí está bien".* En esta narración se refuerza que la incursión en el ámbito de la docencia no se encontraba dentro del plan de vida y carrera del participante, sin embargo hay algo que si deja ver con mencionar el momento en que empieza a dar "apoyos" en la universidad para obtener ingresos, una vertiente de su personalidad lo hace de manera inconsciente optar por esta forma de conseguir ingresos extras. Existen otros estudiantes que se dedican a comercializar productos o buscan empleos temporales que les permitan tener ingresos extra para sus estudios. En cambio, el Maestro A toma la decisión de dar asesorías, esto implica que hay un rasgo de su personalidad que se encuentra ligado con la facilidad para transmitir, ayudar, acompañar, enseñar a otras personas. Un rasgo que forma parte de él y que no todas las personas tienen. En palabras de Burr, citado en Páramo (2008), la personalidad es una entidad o propiedad interna del sujeto, siendo ésta su esencia, su naturaleza y que se refleja en su manera de actuar. El Maestro A sin saberlo aún o hacerlo consciente tiene habilidades personales que le facilitan enseñar a los demás, esto a su vez forma parte de su identidad, que como hemos mencionado en el Capítulo 2, es un conjunto de características biológicas de la persona, así como el cúmulo de experiencias que va teniendo a lo largo de su vida y de cómo asume o interpreta dichas experiencias. Se basa también en las interacciones sociales que se tienen (familia, escuela, personas) y está mezclada como resultado la forma en que interpretamos y actuamos en el mundo que nos rodea.

A partir de ahí y mencionando que en la actualidad se ha identificado con su trabajo el menciona que: *“tiene un significado bien grande, al menos para mí lo adquirido aunque sea corto mi tiempo en el mundo de la docencia creo que el significado es una de las cosas que encontré primero y eso pues amino personal me alegra mucho. Siempre que, bueno mis últimos semestres en la carrera y todo el tiempo en la maestría, yo tenía la la decisión de ser investigador”*. Aquí también hay un reflejo importante, que, si bien su formación inicial no estuvo encaminada a la docencia, por su trayectoria académica ha desarrollado habilidades de investigador que le abren un panorama enfocado al pensamiento crítico, la curiosidad, la exploración, el cuestionamiento, la experimentación que le permiten enriquecer su práctica docente y sobre todo combinar esas habilidades y gustos con el trabajo de la docencia. Este punto está relacionado con los fines de la educación que se revisaban en el Capítulo 1, donde se explicaban los 4 pilares de la educación propuestos por Delors donde uno de ellos implica el Aprender a aprender, mismo que coincide con las habilidades que ha desarrollado el maestro. Le encuentra sentido a lo que realiza en el aula por que ha desarrollado las habilidades que se apegan a lo que se desea para la educación.

También un punto importante es que al pensar en sus compañeros de profesión, y el es muy claro en hacer distinciones entre las escuelas públicas y privadas. En este sentido es importante destacar que su experiencia ha sido en escuelas privadas y que su experiencia en escuelas públicas es lo que escucha y observa con amigos de un círculo de docentes de EMS al cual pertenece. *“Hay maestros también que tienen un mecanismo en el que tú les tienes que decir exactamente todo y guiarles pasito a pasito, y vas a mover tu mano 5 centímetros a la derecha, luego 3 para arriba, luego dos a la izquierda y eso obviamente se vuelve cansado, eso se vuelve loco”* haciendo referencia a los docentes que no tienen iniciativa propia para su práctica o con sus alumnos. En este sentido el Maestro A, aunque convive con diferentes maestros de EMS, no se siente



identificado con todos, es decir no comparte las mismas ideas, valores o ideología en torno a lo que es ser docente de EMS, incluyendo el centro escolar al que pertenece. Más bien es como si buscara su propia tribu de docentes con los cuales compartir esta visión de la educación: *“por ejemplo como cuando manda una diapositiva en las evidencias toda bonita mis Diana que a mí, me yo me quede así, de que ¡ay yo quiero hacer algo así! o veo que utiliza los memes y digo ¡Ah mira a mí se me ocurre ahora utilizar este! y ya empiezas a buscar nuevas dinámicas empieza a buscar nuevos intereses”*. El comentario anterior cuando se refiere a compañeros con los que comparte recursos e ideas para las clases, por lo que busca precisamente una retroalimentación a su práctica que le ayude a crecer no solamente desde el plano profesional sino también desde el personal.

La entrevista llegó al punto de preguntarle acerca precisamente de lo que era en su vida personal el ser docente y como relacionaba su profesión con su persona *“Así a lo mejor estás pasando por una etapa de plenitud en tu vida de satisfacción donde todo porque pues la vida es cíclica, o sea, no siempre estamos iguales, no siempre nos sentimos a gusto con lo que está pasando con nuestra vida. Entonces creo que tus clases también cambian de acuerdo a esas etapas que estás teniendo en la vida*. Aquí se expresa directamente la relación entre las habilidades emocionales y la práctica de los docentes, el ejercicio de su profesión está ligado íntimamente a las habilidades para gestionar las emociones. Zabalza (2006) lo reafirma *“efectivamente, las cualidades personales juegan un papel fundamental para la práctica educativa”* y los docentes pueden hacer esa reflexión si ejercitan la práctica de autoconocimiento.

### 5.3.2 Caso 2

El Caso 2 corresponde a la maestra con 32 años de servicio, de igual forma se lleva a cabo la sesión virtual, pero cabe destacar que le dio asesoría para la conexión para la plataforma Zoom ya que presentaba ciertas dificultades para conectarse. Más que

técnicas las dificultades se encontraban en no estar familiarizada con el uso de la tecnología y los diferentes softwares. Ello la lleva a un estado de ansiedad y frustración el cual le cuesta trabajo manejar.

Al igual que en el caso 1 la entrevista inicia solicitando ahondar más en la forma en que la docencia llegó a ella, es aquí cuando como una cubetada de agua fría la maestra abre su narrativa con la frase “yo no debí ser maestra, no me gusta ser maestra”, la cual causó un gran impacto en la investigadora pues es una fuerte revelación producto de una reflexión personal al término de su carrera docente. La impresión responde a la reflexión y empatía de saber a una persona ejerciendo una profesión que no le causa satisfacción y que por el contrario le proporciona un sentimiento de rechazo y desagrado, lo terrible y complicado que habrá sido ir a trabajar a un lugar que no te gusta, haciendo cosas que no disfrutas y no le encuentras sentido. Concordaba con los comentarios que ella misma hace en torno a la imagen que tienen de ella en el centro de trabajo “los alumnos dicen que soy una maestra muy dura y enojona”, siendo esta imagen el reflejo de alguien que no se encuentra en un estado de bienestar o a gusto... por 32 años. En seguida relata que: “yo estudié administración y trabajé desde muy joven en puestos en el gobierno que me permitieron ejercer, me gusta trabajar en mi área y sobre todo la política es una de mis pasiones, un amigo me pidió de favor que le ayudará a abrir una escuela, en la que actualmente trabajo, que necesitaba maestros para poder abrirla y me pido de favor. La verdad me hice mucho del rogar porque no era algo que yo quisiera y así empecé a dar clases en el turno vespertino. Eso me parecía bien porque en las mañanas trabajaba en gobierno y por las tardes en la escuela” Aquí se repite la historia del grupo de discusión en donde los participantes dejaban en claro que su acercamiento a la docencia había sido fortuito y no intencionado. En el caso de la maestra su intención era apoyar a su amigo en la apertura de la escuela, “pasaron los años y hace apenas 10 años que me cambié al turno de la mañana y comencé a buscar más horas para mi jubilación, porque de gobierno

ya estoy pensionada”. Su estancia paso sin sentirla poniendo mayor interés a sus actividades en gobierno, campañas políticas y apoyo a dependencias. La docencia la veía como un trabajo alterno sin que le fuera significativo. Después simplemente buscó obtener los requisitos para poder tramitar su jubilación también.

Aquí la maestra profundiza: “nunca me casé, no tuve hijos, estoy sola, entonces trabajar y mantenerme ocupada eran mi distracción. Por eso no me había jubilado aún, porque si me retiro no sé qué voy a hacer. Pero con la pandemia tengo mucho miedo y no quiero regresar a clases presenciales. Ya no quiero”. Aquí en su percepción se distingue que la profesión de docente es vista como una actividad que le ayuda a distraerse de su propia vida personal, es decir al no tener una gestión adecuada de sus emociones trata de distraer su atención para no reflexionar o darse a la consciencia de su situación personal. Retomando todo lo mencionado con anterioridad, esta expresión concreta la importancia de un desarrollo personal de los docentes, que no solamente las habilidades de la profesión son importantes sino también un sentido de vida que se desprenda de un profundo autoconocimiento que le permita a la persona tener una autoestima sana para la toma de decisiones en su vida. Sin duda se rescata las intenciones del sistema educativo mexicano de querer dejar en los planes y programas de estudio al desarrollo de habilidades emocionales en todos los niveles de la educación obligatoria, sin duda es un elemento formativo indispensable en la educación de la sociedad. Bachofen, citado por Naranjo (2003:88) dice que “sin una transformación completa del propio ser, sin recuperar la antigua sencillez y salud del alma, es imposible alcanzar ni el más mínimo vislumbre de grandeza”. Esto pensando en que el equilibrio de lo racional y lo emocional debe de anotar a construir seres humanos equilibrados y que tengan las herramientas que les permita una toma de consciencia desde lo cognitivo y lo emocional, buscando su bienestar y plenitud.

De ahí la entrevista dio un giro hacia la parte del sindicato, pues la maestra ha sido por muchos años representante sindical de la escuela en la trabaja (por 32 años) y para ella esa ha sido realmente la parte que más ha disfrutado de la docencia. El involucrarse en la política del sindicato, el manejar el grupo de docentes para hacer peticiones, apoyar propuestas o negar el apoyo: *“lo que se ha logrado en la escuela ha sido porque yo he exigido y no me quedo callada, por eso he estado como representante sindical, porque cualquier cosa que no esta bien soy la primera en levantar la voz y organizar a los maestros”* Es realmente lo que ha disfruta de estar en el medio educativo, las relaciones con el sindicato y la búsqueda de mejoras de las condiciones laborales.

Estas reflexiones en relación al sindicato reflejaron su opinión acerca de sus colegas docentes: *“son pocos los que están por las ganas de enseñar (menciona los nombres 5 de sus compañeros), todos los demás buscan sus intereses personales. Quieren dirigir la escuela para hacer lo que quieran ahí. Yo no hago mucho, pero por lo menos no voy a estorbar a los que quieren hacer algo”*. Este comentario deja claro lo que se comentaba en el grupo de discusión, los grupos de docentes que se forman en el interior de los centros escolares y que tienen que ver con la identificación de sus miembros y el compartir sus creencias y valores personales hacia la profesión docente y las verdaderas intenciones de estar ahí: por vocación o por motivos no relacionados con la educación.

Hacia el final de la entrevista y al rescatar sus 32 años de experiencia en la EMS, se le pide comentar cómo ve ella el futuro de los docentes en este nivel educativo, la educación de EMS, y ella comenta: *“realmente se tendría que hacer una limpieza de todos los docentes que se encuentran ahí y no tienen la intención de enseñar, pero eso no va a pasar por el sindicato. Entonces la situación es complicada porque si seguimos así la educación seguirá mal, de por si se reciben con atraso a los estudiantes en Bachillerato y si el maestro no quiere enseñarles bien pues salen peor. Yo creo que va a ser muy difícil que la educación en Chiapas cambie por el sindicato que no permite las mejoras”*. Con

este comentario la maestra abre precisamente el ámbito político del colectivo docente de EMS en Chiapas, siendo que este componente es uno de los fuertes dentro de su historia. Hablar de los docentes en Chiapas, es hablar también del impacto que tiene el sindicato en las actividades y acciones que los docentes realizan, ya que los docentes que no realizan su labor educativa, es decir que no enseñan tienen los mismos privilegios que los que si, lo que significa que ninguno de ellos puede perder su plaza ya que son los derechos ganados por el movimiento político del sindicato. A su vez, estas reglas permiten una forma de identificarse dentro del colectivo docente como el grupo que realiza el mínimo esfuerzo dentro de su profesión manteniendo a lo mínimo necesario sus funciones profesionales, a veces incluso ni siquiera cumpliendo con lo mínimo. Esto es lo que ocasiona la división que se habló en el grupo de discusión y que en el caso 1 también fue mencionada, estos “bandos” de los maestros por vocación y los maestros que ocupan un lugar.

Sin duda cada una de las etapas del trabajo de campo fue sumamente enriquecedora para el estudio, si bien sabemos que estamos revisando las percepciones de un grupo de docente de EMS nos abre el camino para mayores reflexiones acerca de lo que está sucediendo en la construcción de la identidad del docente de EMS, también de los elementos que la componen y que no pueden pasar desapercibidos. También contemplar que las habilidades socioemocionales son el puente que ayuda a las personas a transitar desde la identidad personal hasta la identidad profesional, ya que si se encuentran desarrolladas le da a las personas una forma diferente de interpretar las experiencias que les suceden y sobre todo a una toma de decisiones consciente y reflexiva que permita una constante mirada hacia el interior para corroborar si la persona se encuentra en un estado de satisfacción o plenitud.

## Conclusiones

En este trabajo se ha develado las relaciones que existen, desde la narrativa de los participantes, entre las habilidades emocionales, socioemocionales, el desarrollo persona, el desarrollo personal y la identidad profesional. Destaca que el hilo conductor que permite las reflexiones desde estos elementos son las habilidades socioemocionales que permiten interpretar las experiencias de vida, a través de la consciencia de la personalidad de quien hace el proceso metareflexivo, la persona entonces debe ser tener claro su propia identidad para a partir de ella poder relacionarse con las demás personas que forman sus grupos sociales. La capacidad de hacer esas pausas reflexivas que le ayuden a observarse, observar las experiencias y reaccionar de acuerdo con sus valoraciones y criterios. Mismos que se irán modificando a lo largo de su experiencia de vida. Podemos ver entonces, como el proceso de acción-reflexión-aprendizaje es un continuo de lo cotidiano y que los docentes requieren las habilidades emocionales para poder tener herramientas que les permitan transitar en estos profesos de una manera fluida.

La identidad docente surge de las tensiones entre la propia identidad y la identidad del colectivo, y el hilo conductor por donde se reciben, interpretan y reaccionan ante esas reflexiones es la forma en que se gestionan las emociones. Las emociones pueden cambiar las interpretaciones y por ende probablemente las reacciones de los docentes ante determinadas circunstancias. La profesión docente, al ser enteramente de carácter social, su ejercicio cotidiano obliga a tener interacciones hacia la persona misma y con todos los involucrados en el proceso educativo: alumnos, colegas, padres de familia, directivos, autoridades, comunidad, etc. Lo que implica que una clave en su desarrollo es precisamente la habilidad que tienen los docentes para manejar esas interacciones y sus diversos resultados, así como también la interiorización que hacen de esos encuentros y

que terminan también modificando su propia identidad.

La construcción personal y social que se desprende de los diferentes elementos que se involucran en la práctica docente requiere de una buena gestión emocional por parte de los docentes. Es por ello que su formación inicial debe de incluir un espacio que propicie las reflexiones y metareflexiones que permitan al futuro docente tener un conocimiento profundo de sí mismo y que le brinden las herramientas para realizar la gestión socioemocional.

La diversidad de contextos: sociales, económicos, geográficos y políticos en México plantean para el Sistema Educativo Nacional un verdadero reto que no debe de tomarse a la ligera. Hablar de un Sistema para la mejora continua de la educación implica definir, en un principio, los indicadores que permitirán medir el avance de todo plan, programa, proyecto educativo y que guiarán las acciones que se desplieguen desde el nivel nacional hasta el nivel local en la escuela. Como se ha mencionado con anterioridad, uno de los principales personajes de la dialéctica educativa es el docente, en cualquiera de los niveles educativos, pues es quien acompaña el proceso de aprendizaje de los alumnos y orienta la labor pedagógica con la finalidad de lograr una de las más ambiciosas de las libertades: el desarrollo del pensamiento. Por lo que hablar de su proceso formativo, ya sea inicial o continuo, es fundamental para hablar de una mejora continua de la educación en el país.

Se tiene la creencia que cuando un docente finaliza su educación profesional egresa con un bagaje listo para aplicar. Sin embargo, se debe tomar conciencia de que son sujetos en formación, con alumnos que se renuevan asiduamente y con contenidos que no son neutrales. Esto significa, y cualquier docente en servicio lo puede corroborar, que cada ciclo escolar es diferente, con características propias y que requiere de un re-aprendizaje por parte del docente en relación a su formación teórica y empírica. No importa cuantos años de servicio profesional se tengan.

De acuerdo con Litwin (1997) se entiende como buena enseñanza aquella que pone el acento en la comprensión, en los aspectos pedagógicos, éticos y sociales de la enseñanza. Dentro de esta concepción hay conceptos claves que es importante tener en cuenta para mejorar: la transposición didáctica, proceso a través del cual el docente logra que el contenido científico se transforme en contenido a enseñar y en contenido aprendido sin que pierda rigurosidad; la tríada docente, compuesta por docente-alumno mediada por el contenido, y en la que se basa la función sustantiva de la escuela, transmitir conocimientos; el principio de la no obviedad, el docente nunca debe perder de vista que el contenido es nuevo para el alumno, que los términos o teorías que son claras y obvias para él, para los alumnos no lo son; y la comprensión o la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe que supone, comparar, analizar, extrapolar, justificar, vincular, codificar, decodificar, hacer analogías, aplicar conocimientos y hacer cosas usando conocimientos previos para resolver situaciones nuevas. Desde esta perspectiva se requiere del manejo del pensamiento complejo, un pensamiento no lineal, cuyas articulaciones abarcan múltiples sentidos y direcciones. Este pensamiento implica hacer un proceso metacognitivo por parte de un docente crítico y reflexivo. Gimeno Sacristán (1999) plantea que la práctica profesional del docente es considerada como una práctica intelectual y autónoma, no meramente técnica, es un proceso de acción y reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesor aprende a enseñar y enseña porque aprende, interviene para facilitar y no imponer o sustituir la comprensión de los alumnos y, al reflexionar sobre su intervención, ejerce y desarrolla su propia comprensión.

Ahora bien este proceso autoreflexivo puede conjugarse con un trabajo de acompañamiento al docente, donde un docente de mayor preparación y experiencia acompañe el proceso profesional del docente. El trabajo colaborativo entre pares puede potencializar el análisis crítico de la práctica y promover la mejora continua en todas las



áreas del trabajo profesional. Esto implicaría un proceso dinámico, continuo, de aprendizaje, de reflexión que permita la búsqueda del logro educativo. Wittrock, 1990; Schön, 1983; Pope, 1998; Perrenoud et al. (2005), determinan que el enfoque crítico reflexivo es el que orienta la estrategia de acompañamiento pedagógico que se propone de aquí en adelante. El *Acompañamiento Pedagógico* se define como el proceso de asesorar a los docentes para la mejora de la calidad de sus prácticas pedagógicas y de gestión, en sus propios centros educativos y a partir de la evaluación cotidiana de su propia experiencia en función de lograr mayores niveles de rendimiento en los estudiantes. Contar una figura que aporte a la práctica del docente es sumamente importante ya que ayudará, de una manera cercana y situada, al desarrollo de competencias de los docentes que acompañe profesionalmente, permitiendo también que el docente no se encuentre solo y que partir de la socialización y narración de sus experiencias pueda encontrar las mejores estrategias para la mejora continua.

La logística para la implementación de una figura de acompañante pedagógico debe de fundamentarse en lograr el objetivo de tener un espacio para el intercambio profesional y el aprendizaje entre adultos. Esta figura tendría entre sus funciones la observación del docente en clase para poder retroalimentar a su acompañante, la búsqueda de información que permita la solución o implementación de estrategias ante las diversas necesidades que surgen en la práctica educativa, el ayudar al diseño de estrategias para la implementación en el aula, entre otras. El acompañante necesita generar un vínculo de confianza con los docentes a su cargo, por lo tanto el personal que cumple una función de acompañamiento no debe ser rotado, ni recibir encargos que pongan en riesgo las relaciones de confianza, tampoco es aconsejable que a futuro, la información que el acompañamiento genere respecto al desempeño docente en su jurisdicción, pueda ser utilizada por un eventual programa de evaluación docente para efectos de ascensos o remuneraciones, premios o castigos, ya que afectaría la confianza, distorsionando los

propósitos del acompañamiento y de los instrumentos que aplica. El asesoramiento y las sugerencias que se ofrecen durante el Acompañamiento para mejorar el desempeño docente, se sustentan en la experiencia y los conocimientos adquiridos por el Acompañante durante su propia práctica pedagógica, la reflexión sobre la misma, la práctica reformulada y la validación de la misma, desarrollando el sentido de observación y análisis colectivo de los docentes, para que entre todos sientan que son un grupo de aprendizaje, una comunidad que ofrece y genera oportunidades y medios de enseñanza-aprendizaje.

La labor docente es una noble tarea que tiene un privilegiado lugar en la sociedad ya que es corresponsable del desarrollo social y de la preparación de los futuros ciudadanos, en su labor diaria descansan los cimientos para lograr un mejor futuro para todos, debe de saber que no está solo y que es un trabajo en equipo.

---

## **Acompañamiento pedagógico: una propuesta para la mejora continua.**

Derivado de las conclusiones de la presente investigación, y tomando en cuenta la diversidad de contextos: sociales, económicos, geográficos y políticos que en México plantean, para el Sistema Educativo Nacional, un verdadero reto se presenta la siguiente propuesta para implementarse en los espacios escolares. Hablar de un Sistema para la mejora continua de la educación implica definir, en un principio, los indicadores que permitirán medir el avance de todo plan, programa, proyecto educativo y que guiarán las acciones que se desplieguen desde el nivel nacional hasta el nivel local en la escuela. Como se ha mencionado con anterioridad, uno de los principales personajes de la dialéctica educativa es el docente, en cualquiera de los niveles educativos, pues es quien acompaña el proceso de aprendizaje de los alumnos y orienta la labor pedagógica con la finalidad de lograr una de las más ambiciosas de las libertades: el desarrollo del pensamiento. Por lo que hablar de su proceso formativo, ya sea inicial o continuo, es fundamental para hablar de una mejora continua de la educación en el país. Se tiene la creencia que cuando un docente finaliza su educación profesional egresa con un bagaje listo para aplicar. Sin embargo, se debe tomar conciencia de que son sujetos en formación, con alumnos que se renuevan asiduamente y con contenidos que no son neutrales. Esto significa, y cualquier docente en servicio lo puede corroborar, que cada ciclo escolar es diferente, con características propias y que requiere de un reaprendizaje por parte del docente en relación con su formación teórica y empírica. No importa cuantos años de servicio profesional se tengan.

De acuerdo con Litwin (1997) se entiende como buena enseñanza aquella que pone el acento en la comprensión, en los aspectos pedagógicos, éticos y sociales de la enseñanza. Dentro de esta concepción hay conceptos claves que es importante tener en

cuenta para mejorar: la transposición didáctica, proceso a través del cual el docente logra que el contenido científico se transforme en contenido a enseñar y en contenido aprendido sin que pierda rigurosidad; la tríada docente, compuesta por docente-alumno y mediada por el contenido, y en la que se basa la función sustantiva de la escuela, transmitir conocimientos; el principio de la no obviedad, el docente nunca debe perder de vista que el contenido es nuevo para el alumno, que los términos o teorías que son claras y obvias para él, para los alumnos no lo son; y la comprensión o la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe que supone, comparar, analizar, extrapolar, justificar, vincular, codificar, decodificar, hacer analogías, aplicar conocimientos y hacer cosas usando conocimientos previos para resolver situaciones nuevas. Desde esta perspectiva se requiere del manejo del pensamiento complejo, un pensamiento no lineal, cuyas articulaciones abarcan múltiples sentidos y direcciones. Este pensamiento implica hacer un proceso metacognitivo por parte de un docente crítico y reflexivo. Gimeno Sacristán (1999) plantea que la práctica profesional del docente es considerada como una práctica intelectual y autónoma, no meramente técnica, es un proceso de acción y reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesor aprende a enseñar y enseña porque aprende, interviene para facilitar y no imponer o sustituir la comprensión de los alumnos y, al reflexionar sobre su intervención, ejerce y desarrolla su propia comprensión.

Ahora bien, este proceso autoreflexivo puede conjugarse con un trabajo de acompañamiento al docente, donde un docente de mayor preparación y experiencia acompañe el proceso profesional del docente. El trabajo colaborativo entre pares puede potencializar el análisis crítico de la práctica y promover la mejora continua en todas las áreas del trabajo profesional. Esto implicaría un proceso dinámico, continuo, de aprendizaje, de reflexión que permita la búsqueda del logro educativo. Wittrock, 1990; Schön, 1983; Pope, 1998; Perrenoud et al. (2005), determinan que el enfoque crítico

reflexivo es el que orienta la estrategia de acompañamiento pedagógico que se propone de aquí en adelante. El Acompañamiento Pedagógico se define como el proceso de asesorar a los docentes para la mejora de la calidad de sus prácticas pedagógicas y de gestión, en sus propios centros educativos y a partir de la evaluación cotidiana de su propia experiencia en función de lograr mayores niveles de rendimiento en los estudiantes. Contar con una figura que aporte a la práctica del docente es sumamente importante ya que ayudará, de una manera cercana y situada, al desarrollo de competencias de los docentes que acompañe profesionalmente, permitiendo también que el docente no se encuentre solo y que partir de la socialización y narrativa de sus experiencias pueda encontrar las mejores estrategias para la mejora continua. La logística para la implementación de una figura de acompañante pedagógico debe de fundamentarse en lograr el objetivo de tener un espacio para el intercambio profesional y el aprendizaje entre adultos. Esta figura tendría entre sus funciones la observación del docente en clase para poder retroalimentar a su acompañante, la búsqueda de información que permita la solución o implementación de estrategias ante las diversas necesidades que surgen en la práctica educativa, el ayudar al diseño de estrategias para la implementación en el aula, entre otras. El acompañante necesita generar un vínculo de confianza con los docentes a su cargo, por lo tanto el personal que cumple una función de acompañamiento no debe ser rotado, ni recibir encargos que pongan en riesgo las relaciones de confianza, tampoco es aconsejable que a futuro, la información que el acompañamiento genere respecto al desempeño docente en su jurisdicción, pueda ser utilizada por un eventual programa de evaluación docente para efectos de ascensos o remuneraciones, premios o castigos, ya que afectaría la confianza, distorsionando los propósitos del acompañamiento y de los instrumentos que aplica. El asesoramiento y las sugerencias que se ofrecen durante el Acompañamiento para mejorar el desempeño docente, se sustentan en la experiencia y los conocimientos adquiridos por el

Acompañante durante su propia práctica pedagógica, la reflexión sobre la misma, la práctica reformulada y la validación de la misma, desarrollando el sentido de observación y análisis colectivo de los docentes , para que entre todos sientan que son un grupo de aprendizaje, una comunidad que ofrece y genera oportunidades y medios de enseñanza-aprendizaje. La labor docente es una noble tarea que tiene un privilegiado lugar en la sociedad ya que es corresponsable del desarrollo social y de la preparación de los futuros ciudadanos, en su labor diaria descansan los cimientos para lograr un mejor futuro para todos, debe de saber que no está solo y que es un trabajo en equipo.

## REFERENCIAS

- Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud, P. (2005). La formación profesional del maestro: estrategias y competencias. Paquay (Ed.). México: Fondo de cultura económica.
- Arroyo, A., Inganzón, N. y Ralda, F. (2014) Movimiento magisterial: La perspectiva de los padres de familia en comunidades rural y urbana de Chiapas. *Espacio I+D Innovación más Desarrollo*, 3 (4), 46-65. doi: 10.31644/IMASD.4.2014.a04
- Artículo 3o. Constitución Mexicana. (2019). Recuperado el 15 de Mayo de 2019, de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum.htm>
- Austin, A. E.; Brocato, J. L.; La Fleur, M. “Learning to teach. The socialization of university teachers”. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational research Association (AERA). Atlanta, GA. 1993.
- Ayora, S. (1995). *Región y globalización: reflexiones de un concepto desde la antropología*. Cuadernos de Arquitectura y Urbanismo. Núm. 1. México
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Barbour, R. (2013) Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa. Morata:España.
- Bar-On, R. (2006). *The Bar-On model of emotional–social intelligence (ESI)*. *Psicothema*, 18 (Suppl.), 13–25.
- Bar-On, R. y Parker, J. D. A. (2000). *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*. Jossey-Bass.

- Beck, U. (1997) La reinención de la política: hacia una teórica de la modernización reflexiva.  
(Beck, U., Giddens, A. & Lash, S.) *Modernización Reflexiva* (pp. 13-74) Alianza Editorial.
- Berger, P. L., Luckmann, T., & Zuleta, S. (1968). *La construcción social de la realidad* (Vol. 975).  
Buenos Aires: Amorrortu.
- Bisquerra, R., Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10. Facultad de  
Educación UNED (pp. 61 - 82)
- Boudeville, J. R. (1959). La región económica. *Económica*, 5.
- Bourdieu P. & Wacquant, L. (2005). La sociología como socioanálisis. En Una invitación a la  
sociología reflexiva. Seminario de Chicago. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Boyatzis, R., & Sala, F. (2004). *The Emotional Competency Inventory* (ECI). En Geher, G. (Ed.),  
Measuring emotional intelligence: Common ground and controversy (pp. 143-178). Nova  
Science.
- Brackett, M., Bertoli, M., Elbertson, N., Bausseron, E., Castillo, R. and Salovey, P.  
(2013). *Emotional Intelligence*. Reconceptualizing the Cognition–Emotion Link. En  
Robinson, M., Watkins, E., y Harmon-Jones, E. (Ed.) *Handbook of Cognition and Emotion*.  
(Chapter 20). The Guilford Press.
- Brackett, M. A. & Caruso, D. R. (2007). *Emotionally literacy for educators*. Cary, NC: SEL media.
- Branda, S. A., & Porta, L. (2012). Maestros que marcan. Biografía personal e identidad profesional  
en docentes memorables. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de  
Profesorado*, 16(3), 231-243.
- Brewer, J. D. (2000). *Ethnography*. Buckingham: Open University Press.



- Cabo, C. (2006). Pensar y pensarse: un deber para mejorar la práctica. *Revista Iberoamericana De Educación*, 39(2), 1-8. <https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie3922586>
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. & Fernández-Berrocal, P. (2010). *Docentes emocionalmente inteligentes. REIFOP*, 13 (1). <http://www.aufop.com>
- Cantón, I. y Tardif, M. (2017) El problema de las identidades docentes. En Cantón, I. y Tardif, M. (Eds) *Identidad profesional docente*. (pp. 9-18). Narcea
- CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). (2009) SEL Competences (UIC) University of Illinois at Chicago <https://casel.org/the-illinois-social-and-emotional-learning-sel-standards-leading-the-way-for-school-and-student-success/>
- Castells, M. (1997). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Vol. I. La sociedad red. Madrid:Alianza Editorial.
- Cherniss, C. (2010). *Emotional intelligence: Toward clarification of a concept*. *Industrial and Organizational Psychology*, 3 (pp. 110 - 126)
- Chihu Amparán, Aquiles [coord.] (2002) *Sociología de la identidad*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa. Miguel Ángel Porrúa
- CNTE. (2018). *Proyecto Comunitario para la Escuela (PCE)*. Fundamentos para su implementación. Comisión de Educación y Cultura de la Asamblea Estatal Democrática de la Sección 40. Chiapas:CECAED
- Escobar, A. (2002). Globalización, Desarrollo y Modernidad. *Corporación Región*. Ed. Planeación, Participación y Desarrollo. pp. 9-32Constitución Mexicana. Art 3º

- Contreras Domingo, J., & de Lara Ferré, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (Comps.) *Investigar la experiencia educativa*. Ediciones Morata. 21-86
- Crotty, M. (1998) *The foundations of social research: meaning and perspective in the research process*. Sage:London
- Davies, M., Stankov, L., & Roberts, R. D. (1998). “*Emotional intelligence: In search of an elusive construct*”. *Journal of Personality and Social Psychology*, 7, (pp. 989 - 1015)
- Dávila, X. y Maturana, H. (2009) *Hacia una era postmoderna en las comunidades educativas*. *Revista Iberoamericana de Educación*. 49 (Pp. 135-161)
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Delors, J. (1996.): *Los cuatro pilares de la educación*. La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana/UNESCO. pp. 91-103.
- Díaz-Barriga, A. e Inclán-Espinosa, C. (2000) El docente en las reformas educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. En Díaz-Barriga, A. e Inclán-Espinosa, C. (Eds) *El docente en las reformas educativas*. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. CLACSCO
- Durkheim, É. (1911). *Pedagogía. Nuevo diccionario de pedagogía primaria e instrucción*, 2, 1538-1550.
- Erikson E. (1968) *Identidad, Juventud y Crisis*. Bs. Aires, Ed. Paidós.

- Escobar, A. (2002). Globalización, Desarrollo y Modernidad. *Corporación Región*.  
Ed. Planeación, Participación y Desarrollo. pp. 9-32
- Espinoza, O. (2014) *La inteligencia emocional y el desempeño por competencias de docentes en la I.E. UCV-HACER*. Revista de Investigación y Cultura, vol. 4, 2, (pp. 18-24)
- Fernández, F. (2002) *Reflexiones críticas entorno al Federalismo en América Latina*, en Memoria del VII Congreso Iberoamericano de Derecho Constitucional, pp 105-158
- Fernández-Berrocal, P. , Ruíz-Aranda, D. (2008). “*La inteligencia emocional en la educación*”.  
Revista de Investigación Psicoeducativa, 6, (pp. 193 - 204)
- Frankl, V. (2015) *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder Editorial
- García, C y Gallegos-Domínguez, C. (2017) ¿Quién soy yo como maestro? Construcción de la identidad profesional en docentes principiantes. En Cantón, I. y Tardif, M. (Eds) *Identidad profesional docente*. (pp. 45-56). Narcea
- García, M. y García, J. (2017) *Filosofía de la Educación*. Cuestiones de hoy y de siempre. Narcea
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Gergen, K. (2007). La ciencia psicológica en el contexto posmoderno. Estrada, A. & Días, Z. *Construccionismo Social. Aportes para el debate y la práctica* Bogotá: Universidad de los Andes. 93-115.
- Gibbs, G. (2013). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa* (Vol. 6). Ediciones Morata.
- Giménez, G. (2007). *Cultura, identidad y metropolitano global*. Estudios sobre la cultura y las identidades sociales. México: CONACULTA, pp. 285-315

- Ginsburg, Leslie B. y Uribe, O. (1958). *Significado del Término Región*. Revista Mexicana de Sociología, Vol. 20, No. 3 (Sep. - Dec., 1958), pp. 781-789.
- Graczyk, P., Weissberg, R., Payton, J., Elias, M., Greenberg, M., y Zins, J. (2000). *Criteria for Evaluating the Quality of School-Based Social and Emotional Learning Programs*. En Bar-On, R. y J. D. A. Parker (Eds). *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*. Jossey-Bass, (pp. 391-410).
- Guba, E., & Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*, 113-145.
- Habermas, J. (1987) *Teoría de la acción comunicativa*, vol. 1, Madrid: Taurus.
- Hall, R. (2017). *Ética de la investigación social*. Universidad Autónoma de Querétaro-Comisión Nacional de Bioética.
- Hargraves, A. (2005) *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Ediciones Morata.
- Haesbaert, R. (2010). *Región, regionalización y regionalidad: cuestiones contemporáneas*. Antares Letras e Humanidades. Núm. 3. pp. 20-31
- Hedlund y Sternberg (2000). Too many intelligences? Interpretating social, emotional, and practical intelligence. En Bar-On, R. y J.D.A. Parker, (Eds) *The Handbook of emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and application at Home, School, and in the Workplace*. Jossey- Bass, (pp. 136-167)

Hernández, L. (2017) Significados en movimiento: la educación por competencias desde la mirada de los estudiantes de colegios de bachilleres de la región Centro-Frailesca, Chiapas.

UNACH

Hernández, L. (2016). *La larga marcha de la CNTE*. El Cotidiano. Núm. 200. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco. pp. 20-31

Hernández, F. (2004, 31 de enero de 2004) *Los Fines de la Educación*. Invitación a conocer la filosofía de Alfred North Whitehead. Revista Digital Universitaria.

<http://www.revista.unam.mx/vol.4/num7/art20/art20.htm>

Huberman, M. (2005). Cap. 9. Trabajando con narrativas biográficas. *McEwan, H. y Egan, K. La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu. 183-235

Huerta, R. (2012). *La Ley General de Educación y el Centralismo*. AZ Revista de Educación y Cultura (Mayo). Recuperado el 15 de Mayo de 2019, de

<https://www.educacionyculturaaz.com/ley-general-de-educacion-y-centralismo-politico/>

INEE (2018). *Panorama Educativo de México 2017. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. México: autor.

INEGI (2015). *Visor dinámico de Bienestar*. Recuperado el 15 de Mayo de 2019, de [https://](https://www.inegi.org.mx/app/bienestarvisores/)

[www.inegi.org.mx/app/bienestarvisores/](https://www.inegi.org.mx/app/bienestarvisores/)

ISBE (Illinois State Board of Education). (2009). *Illinois Learning Standards Social and Emotional Learning (SEL)*. <https://www.isbe.net/Pages/Social-Emotional-Learning.aspx>

- Jarauta, B. (2017). La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. El caso de la Universidad de Barcelona. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 21(1),103-122
- Juárez, O. (2013). Las reformas educativas: el vínculo entre lo político, la política y las políticas. En Cruz Pineda, O. P. y Juárez Némer, O. C. (Coords.). Políticas Educativas. Sujetos y discursos hegemónicos. Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación. Plaza y Valdés. Pp. 27-43
- Latapí, P. (1994) *La investigación educativa en México*. Fondo de Cultura: México
- Lefebvre, H. ((2013) La producción del espacio. Capitán Swing.
- Ley General de Educación.
- Ley General de Educación del Estado de Chiapas.
- Lindón, A. (2006) Geografías de la vida cotidiana. En Hiernaux, D. y Lindón A. (Ed.), Tratado de Geografía Humana. (p. 356-400). Anthropos
- Litwin, E. (1997). Las configuraciones didácticas. Buenos Aires, Paidós
- Loveless, A. & Williamson, B. (2017). *Nuevas identidades en la Era Digital*. (Cap. 2 y 3) (Pp. 37-78) Narcea, S.A. de Ediciones.
- Maturana, H. (1995). La realidad: ¿objetiva o construida? Barcelona:*Anthropos/Universidad Iberoamericana/ITESO*.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?* En P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), Emotional development and emotional intelligence: Educational implications (pp. 3 - 34). New York: Basic Books.

*Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje.* Directrices para poner en práctica la Declaración Mundial sobre educación para todos. Jomtien 1990. Consultado en [http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF)

*Marco de Acción de Dakar: Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes.* Texto aprobado por el Foro Mundial sobre Educación. Dakar Senegal, 26-28 de abril de 2000. Consultado en <https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Recursos%20Compromisos%20Mundiales/Attachments/20/9.%20Marco%20de%20Acci%C3%B3n%20de%20Dakar%20Educaci%C3%B3n%20para%20Todos.pdf>

*Marco de indicadores mundiales para los Objetivos de Desarrollo Sostenible y metas de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.* 2018. ONU [en línea] [https://unstats.un.org/sdgs/indicators/Global%20Indicator%20Framework%20after%20refinement\\_Spa.pdf](https://unstats.un.org/sdgs/indicators/Global%20Indicator%20Framework%20after%20refinement_Spa.pdf)

McCall, G. J., & Simmons, J. L. (1966). *Identities and interaction.* New York: Free Press.

Melucci, A. (1989). *Nomads of the present: Social movements and individual needs in contemporary society.* Philadelphia: Temple University Press

Melucci, A. (1996). *Challenging codes: Collective action in the information age.* Cambridge: Cambridge University Press.

Mexicanos Primero. (2016). *Índice de Cumplimiento de la Responsabilidad Educativa.* Estatal 2016. México: Editorial Mexicanos Primero

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* UNESCO.

Moriña, A. (2017) *Investigar con historias de vida.* Morata:España

Naranjo, C. (2007) *Cambiar la educación para cambiar el mundo.* Indigo

- New Encyclopaedia Britannica. (1990). *Micropaedia*, Vol. 9. Chicago: University of Chicago
- ONU (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*.  
A/RES/70/1. Resolución 70/1 aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. Documento electrónico: <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/70/1>
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. & Brackett, M. A. (2008). “*La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias*”.  
*Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, (pp. 437–454).
- Paniagua, A. (2018). *Un estudio constitucional de la región en el marco del estado federal mexicano*. Apunte del Seminario General de Estudios Regionales. Doctorado en Estudios Regionales de la Universidad Autónoma de Chiapas. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.
- Páramo, P. (2008) La construcción psicosocial de la identidad y del self. *Revista Latinoamericana de Psicología* (40) No 3 p. 539-550
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. A., Tompsett, C. J., & Weissberg, R. P. (2000). *Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behaviors in children and youth (download)*. *Journal of School Health*, 70 (pp. 179 - 185)
- Pérez, T. (2005) La perspectiva constructivista en la investigación social. *Revista Tendencias & Retos* (10) 39-64
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar* (Vol. 196). Barcelona: Graó.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2003). *Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction*. *European Journal of Personality*, 17, (pp. 39 - 57).



- Piqueras, A. (1996) *La identidad valenciana. La difícil construcción de una identidad colectiva*, Madrid, España: Escuela Libre, Editorial Institució Valenciana D`estudios I Investigació
- Polleta, F. y Jasper, J. (2001) Collective Identity and Social Movements en *Annual Review of Sociology*. (27) pp. 283-305.
- Pons, L. (2017). Apunte: Construcción de Regiones. Doctorado en Estudios Regionales, UNACH.
- Pons, L. y Chacón, K. (2017). *Los estudios regionales: un campo de conocimientos transdisciplinario*. Apunte del Seminario General de Estudios Regionales. Doctorado en Estudios Regionales de la Universidad Autónoma de Chiapas. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.
- Ritzer, G. (2002) Interaccionismo simbólico. Capítulo 6. *Teoría sociológica moderna*. España: McGraw Hill. 247-300.
- Robinson, K. (2009) *The Element*. USA: Penguin Books
- Saarni, C. (2000). *Emotional Competence. A Developmental Perspective*. En Bar-On, R. y J. D. A. Parker (Eds.). *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplac*. Jossey- Bass, (pp. 68-91).
- Sacristán, J. G. (1999). Quién fracasa cuando fracaso escolar?. Recuperado de: <http://www.fracasoescolar.com/conclusions2004/gimeno.pdf> ISSN, 2393.
- Sagan, I. (2006). Contemporary Regional Studies–Theory, Methodology and Practice. *Studia Regionalne i Lokalne*, 7 (Spec. Iss.), 5-19.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Editorial McGraw Hill. España.

- Savater, F. (2004) *El valor de educar*. Ariel
- Schön, D. (1998) *El profesional reflexivo*. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Paidós.
- Schulze, R., y Richard, D. R. (Eds.). (2005). *Emotional Intelligence. An International Handbook*.  
Gotingen (Alemania): Hogrefe & Huber Publishers
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. España: Editorial Planeta.
- SEP. (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. SEP
- SEP. (2016). El Modelo educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa,  
México
- SEP/PNUD. Programa Construye-t consultado en <https://www.construye-t.org.mx/>
- Simon, B. (2004). *Identity in modern society: a social psychological perspective*. Oxford.  
Blackwell.
- Spears, R. (2001). The interaction between the individual self and the collective self:  
Selfcategorization in context. En C. Sedikides & M. B. Brewer (Eds.), *Individual self, relational self, collective self* (pp. 171-198). Filadelfia: Psychology Press.
- Stryker, S. (1980). *Symbolic interactionism: A social structural version*. Menlo Park, CA: Benjamin Cummings.
- Stryker, S., & Serpe, R. T. (1994). Identity salience and psychological centrality: Equivalent, overlapping, or complementary concepts? *Social Psychology Quarterly*, 57, 16-35.
- Suárez, L. (2001). Esbozo de la historia de la educación en México. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (2).

- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories: Studies in social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor, S.J. Bogdan, R. (1992) *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. Ed. Paidós: España (100-132)
- Tobón, S. (2005) *Formación Basada en Competencias*. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. ECOE Ediciones.
- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias. Talca: Proyecto Mesesup, 1*, 1-15.
- Touraine, A. (1995). *Diálogos: conferencia dictada el 6 de septiembre de 1995*. Universidad Iberoamericana.
- Turner, J. C., Hogg, M. A. Oakes, P. J., Reicher, S. D., & Wetherell, M. S. (1987). *Rediscovering the social group: Selfcategorization theory*. Oxford: Blackwell (version en castellano, *Redescubrir el grupo social*. Madrid: Morata, 1990).
- UNESCO (2015) *Taller regional de orientación y desarrollo de capacidades sobre Educación para la Ciudadanía Mundial en América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile. Consultado en <http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/global-citizenship-education/citizenship-workshop/>
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea books.
- Vázquez-Barquero, A. (2015). *El desarrollo endógeno en los territorios frágiles. La relevancia de las instituciones*. en Montserrat María del Pilar; Merritt Humberto; Isunza Georgina (Coordinadores). *Los desafíos del desarrollo local*. IPN. México: Porrúa. (p. 187-213)

Villalobos, G. & Pedroza R. (2009). *Perspectiva de la teoría del capital humano acerca de la relación entre educación y desarrollo económico*. *Tempo de Educar* 10 (20) (Pp. 273-306)  
Universidad Autónoma del Estado de México

Wenger, E. (2001) *Comunidades de práctica*. Aprendizaje, significado e identidad. Paidós

Wittrock, M. C. (1990). *La investigación de la enseñanza, III: Profesores y alumnos*. Buenos Aires: Paidós.

Zabalza, M. y Zabalza, M. (2012) *Profesores(as) y profesión docente. Entre el “ser” y el “estar”*. Narcea.

## ANEXO 1 CUESTIONARIO INICIO

### Cuestionario Inicio Facebook

# Participación en un proyecto de investigación

¡Hola! Mi nombre es Carmen Marín Piñeiro, como parte de un proyecto de investigación que me encuentro realizando como doctorante en Estudios Regionales en la Universidad Autónoma de Chiapas. Estoy organizando un Grupo de Discusión con Docentes de Educación Media Superior con la finalidad de conversar temas relacionados con el desarrollo de las habilidades socioemocionales y el significado del ser docente.

Esta es una invitación, si eres docente de EMS en Chiapas y te encuentras interesad@ en participar en este proyecto, para que dejes tus datos y me ponga en contacto contigo para el seguimiento y participación.

Es importante que te diga que este proyecto es por participación voluntaria y también abre un espacio sobre la reflexión de la profesión docente. Serán sesiones de aprendizaje mutuo y que abrirán el diálogo para la reflexión.

Hago énfasis en que el manejo de la información que compartas en los diferentes espacios es confidencial y los datos sensibles no serán de carácter público.

La participación de los docentes en espacios colaborativos permite la reflexión que se vea reflejada en las prácticas educativas que hay en el aula. Será un gusto contar con tu presencia.

**\*Obligatorio**

1. ¿Aceptas participar? \*

*Marca solo un óvalo.*

Sí *Salta a la pregunta 2*

No

Docente de EMS

Un poco de información acerca de tu ámbito profesional

2. Trabajas en una escuela: \*

*Marca solo un óvalo.*

Pública

Privada

3. Si es una escuela pública, ¿a que tipo de subsistema perteneces? \*

*Marca solo un óvalo.*

No Aplica

CETIS

CBTIS

CBTA

CBTF

CONALEP

COBACH

EMSAD

TELEBACH

BACHILLERATO GENERAL

BACHILLERATO ESTATAL

OTRO

4. ¿Cuántos años de servicio tienes en EMS? \*

\_\_\_\_\_

5. ¿Qué materia o materias impartes? \*

---

---

---

---

---

6. Nombre de tu escuela \*

---

7. Lugar en donde se encuentra tu escuela \*

---

Datos de contacto

La información que compartas en esta sección servirá para ponerme en contacto contigo y enviarte la información para el seguimiento. Te comento que se abrirá un grupo de WhatsApp para que la comunicación sea directa.

8. ¿Cuál es tu nombre? \*

---

9. Edad \*

---

10. ¿Cuál es tu correo electrónico? \*

---

11. ¿Cuál es tu número celular? \*

---

12. ¿En qué horario tienes mayor disponibilidad para las actividades? (Elige 3 opciones) \*

*Selecciona todos los que correspondan.*

- 8:00 a 10:00 hrs
- 10:00 a 12:00 hrs
- 12:00 a 14:00 hrs
- 14:00 a 16:00 hrs
- 16:00 a 18:00 hrs
- 18:00 a 20:00 hrs
- 20:00 a 22:00 hrs

13. ¿En qué día tienes mayor disponibilidad para las actividades? (Elige 3 opciones) \*

*Selecciona todos los que correspondan.*

- Lunes
- Martes
- Miércoles
- Jueves
- Viernes
- Sábado
- Domingo

---

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios