



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

COLEGIO DE PEDAGOGÍA

La educación socioemocional en la práctica docente de nivel primaria. Un estudio de caso.

TESIS

Que para obtener el título de Licenciada en Pedagogía

P R E S E N T A

Verónica Paola Higareda Rioja

ASESORA

Dra. Patricia de Guadalupe Mar Velasco



Ciudad Universitaria, Cd. Mx., 2020



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A Dios, por todas sus bendiciones.

A Irma, por su gran apoyo e inmenso amor.

Agradecimientos

A Irma y Fernando, por sus cuidados, palabras de aliento y apoyo en este proceso para llegar a la meta. No lo habría logrado sin ustedes.

A Gaby, Erick, Hugo y Yair, por su cariño y alegrías compartidas. Cada día aprendo de ustedes como familia.

Ha sido una increíble experiencia ser tía de estos dos hombres. He de confesar que son fuente de inspiración en mi vida y que al escribir cada una de estas páginas, estuvieron presentes.

A Brenda, por tu valiosa amistad, consejos y apoyo incondicional. Siempre has sido una motivación para probar nuevos caminos, luchar por lo que uno desea y continuar hasta verlo hecho realidad.

A mi asesora, la Dra. Patricia Mar, por los comentarios que me compartió desde el día en que la conocí. Sus palabras siempre me orientaban e iluminaban, tanto en los momentos nítidos como en los difusos, de mi proceso de investigación.

A mis sinodales, la Mtra. Martha Corenstein Zaslav, la Lic. Ana Beatriz Arias Camarena, la Dra. Iliana Guadalupe Ramos Prado y el Lic. René Mauricio Sánchez Ramos, por su disposición, atenta revisión a mi trabajo y enriquecedoras observaciones. Me permitieron foralecer la mirada con que abordaba el tema socioemocional y contribuyeron a que lo abrazara aún más. Agradezco tanto su tiempo.

A la UNAM, por formarme y reformarme constantemente mediante las lecturas y experiencias vividas en Ciudad Universitaria. Todas éstas posibilitaron confrontaciones

para ver perspectivas y realidades diferentes. Valoro egresar de la casa máxima de estudios y continuaré honrándola en mi camino, estando abierta a nuevos aprendizajes.

Este logro es para mí y para ustedes.

Índice

Introducción	6
Capítulo 1	
Planteamiento del problema y Contexto de la Reforma Educativa del 2013	8
1.1 Planteamiento del problema	8
1.1.1 Objetivos general y específicos	9
1.1.2 Pregunta de investigación	10
1.2 Contexto de la Reforma Educativa del 2013	11
1.2.1 Una aproximación a la educación en el siglo XXI	11
1.2.2 La Reforma Educativa	20
1.2.2.1 Reforma al Artículo 3° y 73 constitucional en el año 2013	22
1.2.2.2 Ley General de Educación	24
1.2.2.3 Ley General del Servicio Profesional Docente	28
1.2.2.4 Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación	33
1.2.3 Mirada crítica a los planteamientos oficiales	37
1.2.3.1 Notas adicionales	42
Capítulo 2	
Incorporación de la educación socioemocional al planteamiento curricular y la práctica docente, en nivel primaria	44
2.1 Modelo Educativo para la Educación Obligatoria	44
2.1.1 Componente curricular: Desarrollo Personal y Social	48
2.1.2 Incorporación de la educación socioemocional al currículo de nivel primaria	49
2.1.2.1 Descripción y dimensiones de educación socioemocional	51
2.2 Práctica docente en relación con educación socioemocional	57
2.2.1 Estrategias de enseñanza	60
Capítulo 3	
Experiencia del trabajo de campo	65
3.1 Metodología	65
3.2 Resultados y Discusión	68
Conclusiones	92
Referencias	97
Anexos	103
Anexo 1 Guía de entrevista semi estructurada	103
Anexo 2 Ejemplo de Planeación didáctica del área Educación Socioemocional	106

Introducción

En México la política se encontraba tensa en el año 2012, ya que el sexenio de la Derecha dejó una guerra que le abrió paso al sexenio de la antigua dictadura, el Partido Revolucionario Institucional (PRI). Su poder regresaba, con el candidato a la presidencia Enrique Peña Nieto (2012-2018), que se caracterizó por hacer diferentes reformas, tal fue el caso de la Reforma Educativa del 2013.

En ella se abordaron temas como la revisión del modelo educativo, la autonomía curricular, el ejercicio de evaluación docente, entre otros. El presente trabajo se inclinó hacia el primero, ya que refería al área socioemocional como parte integrante del planteamiento curricular.

Cabe decir que este tema tuvo menor resonancia, la atención se centró en la evaluación docente, pues tuvo implicaciones para tales profesionales. En ese sentido, hubo momentos en los cuales el enfoque se expandía por lo controversial que ha representado dicha Reforma, ya que se pretendía conocer sus alcances y pasos.

Sin embargo, trataba de no perder de vista la educación socioemocional, se comenzó a estudiarla sistemáticamente. Se buscaba conocer aquello que decían los teóricos sobre el tema y se hacía una lectura con la experiencia de haberme formado y reformado en la carrera de Pedagogía.

Abordar la educación socioemocional desde la Pedagogía es un área necesaria y enriquecedora, debido a los alcances que tiene en la formación del estudiante y de cualquier agente educativo. Es decir, encaminar estudiantes reflexivos que desarrollen conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan desenvolverse y desempeñarse. Al tiempo de procurar a quien les enseña y orienta, es decir, al docente.

En suma, se puede decir que el interés en conocer y divisar lo emocional del ser humano, principalmente de los estudiantes, ha estado presente en mis inquietudes desde años atrás.

Con el paso del tiempo y con haber elaborado el presente trabajo de investigación he vislumbrado sutilmente su presencia en mi filosofía de vida. Pues, se reconoce que el área socioemocional es parte del ser humano y que hay mayor o menor apertura a ella según las experiencias vividas. En ese sentido la considero tanto en mi persona como en el acercamiento con el otro.

Pues bien, todo lo anterior se desarrolla en la presente tesis bajo la siguiente estructura: el primer capítulo *Planteamiento del problema y Contexto de la Reforma Educativa del 2013* presenta la problematización y aborda esencialmente el ambiente como se desarrolló esta reforma, procurando rastrear y entender el asunto que refería sobre la educación socioemocional.

En cuanto al segundo capítulo nombrado *Incorporación de la educación socioemocional al planteamiento curricular y la práctica docente en nivel primaria*, aborda los fundamentos y características que conviven en la intersección de ambos términos, es decir, de la educación socioemocional y la práctica docente.

El capítulo tercero aborda la *Experiencia del trabajo de campo*, comienza señalando la metodología que se siguió, la experiencia, y con los resultados que se obtuvieron se hace un ejercicio de discusión con los autores.

Finalmente, se refieren las conclusiones a las que se llegaron.

Capítulo 1 Planteamiento del problema y Contexto de la Reforma Educativa del 2013

1.1 Planteamiento del problema

El tema de la educación socioemocional el cual posibilita entre otras cosas, el conocimiento de uno mismo, el desarrollo de herramientas sociales y experiencias enriquecedoras, es importante debido a que lo socioemocional es inherente a la formación de las personas. En la actualidad es aún más oportuno hablar de ella, ya que se vive en sociedades con cambios cada vez más rápidos y donde suceden diversas problemáticas sociales que influyen en menor o mayor grado en la formación.

Tales problemáticas y cambios sin duda son numerosos, algunos de ellos desde una perspectiva personal se refieren a los siguientes: la pobreza, hambruna, enfermedades físicas, mentales, violencia, migración, contaminación, calentamiento global, sustentabilidad, avances tecnológicos, expansión de la información, medios de comunicación, diversidad.

Por lo tanto, abordar la educación socioemocional permite experimentar, nombrar y sobre todo atender a las emociones para que las personas en general y los estudiantes en particular, se desenvuelvan y desempeñen con mayores herramientas que les permitan crecer y responder a lo que acontece.

La educación nos permite tener un proceso constante pues, “educar no es tan sólo tener conocimientos, sino desarrollar habilidades y actitudes que favorezcan el desarrollo personal y social” (López, 2012, p. 16). Es decir, el acto de educar provee conocimientos pero también otras herramientas como habilidades y actitudes que conviven a la par en el desarrollo de la persona. Y la educación, hablando desde el ámbito escolar debe considerar aquellas problemáticas que ocupan y/o incumben al estudiante, pues la escuela es un

espacio intencionado a la formación de éste donde se encuentran distintos actores (directivos, maestros, estudiantes, entre otros) que interactúan y representan estados emocionales.

Habiendo dicho lo anterior, con la Reforma Educativa del 2013 se le dió un espacio explícito en el currículo a la educación socioemocional y por ende en la práctica docente, lo cual posibilita dotar a los estudiantes de una serie de competencias emocionales que junto con las competencias de carácter cognitivo los formen para poder hacer frente a las circunstancias de la vida.

También, es relevante preguntarse por los docentes y su práctica pues son quienes aterrizan y llevan a cabo las consideraciones, en este caso sobre la educación socioemocional, que se exponen en el currículo. Es decir, los postulados del proyecto educativo nacional.

Por ello se plantea esta tesis con el siguiente objetivo general y específicos:

Objetivo general

Analizar en un estudio de caso, la educación socioemocional en la práctica docente a nivel primaria, referida en el planteamiento curricular del Modelo educativo 2017.

Objetivos específicos

- Exponer los aspectos legales de la Reforma educativa del 2013 donde se abordó la educación socioemocional como área explícita en el planteamiento curricular con la finalidad de identificar los postulados de su incorporación.

- Revisar el área de educación socioemocional en el planteamiento curricular, y la teoría sobre la práctica docente, con la finalidad de identificar los fundamentos, características y los agentes educativos que habitan en el ambiente escolar.
- Desarrollar un análisis cualitativo en un grupo de una escuela primaria, mediante la conjunción y análisis del material bibliográfico, las observaciones del desarrollo de la clase y la entrevista a la docente, con la finalidad de comprender la realidad de la práctica docente respecto al tratamiento de la educación socioemocional.

Por lo anterior la pregunta de investigación que se plantea es:

¿Cómo aborda en la práctica, la docente del estudio de caso, las consideraciones sobre educación socioemocional referidas en el currículo?

1.2 Contexto de la Reforma Educativa del 2013

Este apartado tiene como propósito conocer la Reforma Educativa del 2013, los discursos que le dieron origen, así como en los que se desarrolló dentro del sistema educativo.

Para lograrlo, el capítulo se encuentra estructurado de la siguiente manera: como primer punto se muestra una aproximación a la educación en el siglo XXI, concretamente el papel que ha tomado y qué se espera de ella en estos años de haber iniciado un nuevo siglo; ello ayudará a entender el contexto y la legalidad en que se planteó la Reforma Educativa en México, así como sus finalidades. Posteriormente, se abordan aquellas referencias desde una mirada crítica pues los movimientos legales que involucró, tuvieron efectos en los docentes, tanto en su papel como en su quehacer profesional.

Es preciso señalar que bajo dicha reforma, y siendo el interés central de la presente investigación, se retoma y habla del modelo educativo implementado, concretamente lo referido al segundo componente curricular: Desarrollo personal y social, y así conocer los fundamentos de la atención e incorporación de la dimensión emocional de los estudiantes, nombrada como educación socioemocional.

1.2.1 Una aproximación a la educación en el siglo XXI

De acuerdo con el texto *¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI?* de García y Alba (2008) hablar de globalización, es hablar de problemáticas sociales y ambientales. Cuestión que es completamente necesaria traer al diálogo y a la reflexión por los alcances que tiene en las sociedades. Es como si se dieran por hecho las referencias o el discurso predominante, que es un discurso hegemónico,

respecto a que nos encontramos en un contexto globalizador, pero no se toma conciencia de lo que ello significa.

Por lo anterior, en este trabajo se considera que el fenómeno de la globalización así como va acompañado de avances en conocimiento, tecnología e interconexión de los países, por mencionar algunos, también trae consigo efectos que no favorecen a lo social, ambiental y se podría decir que muy poco a la formación de los seres humanos. No se trata de prejuiciar tal fenómeno, simplemente se refiere que los efectos que genera son en mayor medida perjudiciales.

Al respecto, García y Alba (2008) retoman de Caride y Meira (2001) que un aspecto desencadenado por la globalización es la *idea uniformizadora*. Es decir, homogenizar, que los seres humanos tengan una visión conformista sin mayores posibilidades de conocimiento y desarrollo.

Dicha idea, a primera vista pareciera contradictoria pues con los avances del conocimiento y la expansión de la información se esperarían mayores oportunidades. A ello, se añade que anteriormente el acceso a la información se reservaba a unos cuantos y el recurso que se empleaba era principalmente el libro (Delval, 2013). Situación distinta en la actualidad, pues los recursos han aumentado y variado, lo que posibilita que el acceso a la información sea cada vez más sencillo.

Pero haciendo un ejercicio de análisis más detallado, se encuentra la existencia de un control de la información proveniente principalmente de los medios de comunicación, lo cual favorece una visión simplista del mundo (García y Alba, 2008). Es decir, muchas veces la información que presentan aquellos medios, está atravesada por intereses de diversa índole que van desde políticos, geográficos, económicos, etcétera, que pretenden lo que más arriba se llamó idea uniformizadora. Entonces, el manejo que se le da a la

información no necesariamente tiene como resultado un beneficio en la formación del ser humano, porque aquel manejo puede estar mediado por principios ajenos.

Por lo tanto, cuando se refiere a la globalización como problemáticas ambientales y sociales, significa que surgen o se tornan más profundos los cambios a nivel mundial que se reflejan en grados distintos de acuerdo con las sociedades, pero que no dejan de ser temas oportunos de considerar para atender y comprender el desarrollo del mundo y por ende, el desarrollo del ser humano y su educación.

Entonces, deben ser revisadas pues de alguna manera impactan en la formación del ser humano y en la actualidad quienes retoman dichas problemáticas pero como se dijo anteriormente con intereses de por medio, son los medios de comunicación sobre todo la televisión y la cultura cibernética. Ambos suelen ser el primer y único referente que le permite al ser humano socializar y aproximarse al mundo, desplazando a las antiguas figuras que tomaban aquellas funciones, por ejemplo, la familia, los vecinos (García y Alba, 2008) y a los que se aumentan los maestros, los libros, etcétera.

Por ello, este diálogo y trabajo en torno a la situación actual del mundo es necesario abordarlo desde diversas instancias, como lo político, económico, social y por supuesto lo educativo. Cabe mencionar, que mejores experiencias implica un trabajo en conjunto, en ese sentido, es necesario subrayar y enfocarse en los puntos de encuentro de tales instancias. Al respecto, se procederá a hablar desde la educación, como instancia formadora que es.

Delval con base en Durkheim, refiere la función de la educación como “la socialización sistemática de la generación joven. La educación consiste, pues, en socializar a los nuevos miembros de la sociedad para que adquieran unas características parecidas a las de los miembros adultos de esa sociedad” (Delval, 2013, p. 4).

Ante ello, se agregaría la adquisición de tales características pero con la posibilidad de mejorarlas o acrecentarlas.

No obstante, en la actualidad se han ampliado nuevas posibilidades de formación pero de forma implícita, manteniéndose en el discurso. Pues se presentan, como se dijo antes, problemáticas y cambios sociales cada vez más continuos, que la escuela parece no adoptarlos, ya que no se transforma al mismo tiempo que se presentan (Delval, 2013).

Es decir, la escuela tradicional difícilmente interviene en mejorar la manera como generalmente el estudiante se acerca al mundo (García y Alba, 2008), no se observa que quiera superar la visión simplista presente en la actualidad. En este sentido, es pertinente bosquejar por qué sucede esto y no solo pensarlo como inmovilidad por parte de la educación. Un aspecto que se relaciona con ello, se refiere a que no hay relación en el tipo de educación que se ofrece y el modelo de sociedad que se pretende (Delval, 2013) es decir, la realidad evidencia escenarios diferentes y alejados de los que plantea el discurso educativo oficial.

“Muchas sociedades aspiran a dotarse de un funcionamiento democrático, que incluya respeto por los derechos humanos, con libertades básicas para todos, como la libertad de expresión, de asociación, desplazamiento, creencias, religión, etcétera, con la aspiración de erradicar la violencia” (Delval, 2013, p. 2). Esto es, a lo que se quiere llegar y una forma de aproximarse, incluiría considerar al mismo tiempo los escenarios actuales, las problemáticas y los cambios sociales para generar ideas de cómo actuar.

Por otro lado, se hace referencia a que las acciones educativas que se llegan a tomar no tienen el alcance esperado, lo cual generalmente se debe a que se encuentran con circunstancias que las dificultan. Algunas afirmaciones que indican la dificultad de darle paso y continuidad a los escenarios actuales son: la permanencia casi intocable del tipo de

contenidos; las metodologías de trabajo docente generalmente transmisivas y repetitivas (García y Alba, 2008) es decir, se limitan a emitir respuestas sin un espacio de interacción que posibilite la reflexión. Situaciones que no facilitan la formación del estudiante en nuevas competencias tales como: “la capacidad para seleccionar y procesar la abundante información disponible en nuestro entorno, la capacidad para gestionar los problemas de nuestro mundo o la polivalencia a la hora de integrarse en el mundo laboral” (García y Alba, 2008, p. 5,6). Lo anterior permite reflexionar sobre la metodología o la práctica docente, la cual tiene un componente de gran influencia, pues además de aprender contenidos escolares, los estudiantes aprenden habilidades y actitudes para desarrollar y afrontar sus experiencias tanto en el ámbito escolar como fuera de él.

Siguiendo con aquello que dificulta la revisión de los escenarios actuales, se encuentra la discordancia cada vez más notoria entre la cultura académica y las referencias culturales que tienen los estudiantes, la cual, se externa en indiferencia, ausentismo, acciones a la defensiva (García y Alba, 2008).

Estas son algunas de las dificultades que podrían entenderse como recurrentes, elementales que se tendrían que superar para echar a andar acciones educativas basadas en los cambios y problemáticas presentes. Por lo anterior, habrán de mencionarse brevemente algunos de los elementos que convergen en el proceso de enseñanza y aprendizaje para comprender e intervenir en aquellas dificultades que se aludieron.

Uno de ellos es el currículo, el cual no pierda de vista la lógica de progresión ir de ideas sencillas a unas más elaboradas (García y Alba, 2008). De esta manera el tratamiento de las problemáticas y los cambios que acaecen al mundo, con su complejidad característica, sería graduado, se valdrían las contribuciones del conocimiento científico y no perduraría la idea

de verdades acabadas, ni de hallar siempre una “solución”, reemplazando así la visión simplista que se aludió.

En otras palabras, relacionarse con los contenidos y conocimiento de forma diferente, analizarlo ampliamente, eliminando las fronteras que delimitan a las disciplinas y así “entender el carácter de construcción social contextualizada que tiene el conocimiento, y, especialmente, el conocimiento escolar” (García y Alba, 2008, p. 9). Con un entendimiento desde esa lógica se podrían atender las dificultades que tiene la educación escolar, con relación a las problemáticas y exigencias sociales.

Otro elemento del proceso enseñanza aprendizaje se refiere al docente, quien orienta y acompaña a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje. El docente por la naturaleza de su labor tiene aproximación al conocimiento, sin embargo pocas veces lo reflexiona, es decir, no delibera sus bases ni las conexiones con la realidad (García y Alba, 2008) lo que tiene efectos en su labor. Es como si en su actuar no percibiera los alcances que tiene, esto último no es una generalización simplemente es una reflexión personal. Al respecto es importante cuestionarse qué promueve dicha situación.

En ese sentido, el docente tendría que considerar tres criterios en el abordaje de las problemáticas y cambios sociales: su relación con lo socioambiental, la posibilidad y manejo en un estudiante determinado [asunto que se logra conociéndolo]; y las aportaciones científicas que mejoren su trabajo (García y Alba, 2008). Lo anterior renueva la concepción y relación que se tiene con el conocimiento tanto por parte del docente como del estudiante.

En relación a ello pasamos a un elemento más, el estudiante, parte esencial pues es su formación, el objeto de estudio de nosotros los educadores, es decir, donde recae nuestra labor profesional. Sin embargo, una gran cantidad de estudiantes significan que los

conocimientos que adquieren les sirven “para seguir en la escuela, para pasar de año, para aprobar los exámenes, para que el profesor o los padres estén contentos, pero no ven ninguna relación con resolver problemas de la vida cotidiana” (Delval, 2013, p. 10). Lo cual es preocupante, pues da señales de no estar cumpliendo con la educación esperada.

La conjunción de estos elementos desencadena la práctica docente o la forma de trabajo, la cual se entiende “como un proceso de construcción conjunta, de negociación de significados, en el que son elementos claves la explicitación y el intercambio de ideas en relación con el problema y con las informaciones puestas en juego” (García y Alba, 2008, p. 15).

El objetivo de ello, es que los estudiantes asuman las problemáticas, es decir, que las conozcan, las asimilen, vean sus relaciones, conformen una postura y cuando sea posible intervengan, todo ello con herramientas conceptuales, metodológicas, actitudinales y sociales. Sin embargo, son pocas veces las que eso se logra pues los estudiantes responden de manera mecánica, sin cuestionarse, sin intercambiar y negociar ideas (García y Alba, 2008). Es curioso que una situación ligeramente similar llegue a presentarse también en el docente, como se mencionó párrafos arriba. Esto afirma que el escenario educativo poco alentador, va más allá de un asunto de generaciones, no radica en los estudiantes, sino en la educación en general.

Por lo anterior, es necesario repensar el sentido de la educación (García y Alba, 2008), su forma y fondo, es decir, sus contenidos, metodologías, finalidades y una medida para concretarlo es a través de reformas educativas. Entiéndase éstas como la forma de oficializar el cambio, pues para que realmente ocurra debe ser interiorizado por los actores y materializado en las realidades donde se desenvuelven procesos educativos. En palabras de Delval:

Todas las reformas educativas creo que fracasan porque se hacen leyes, se hacen reglamentos, se hacen libros de texto, pero parece olvidarse que es el profesor el que tiene que administrar todo eso, y si el profesor continúa desarrollando la misma práctica durante toda su vida, entonces no habrá cambios que vayan al fondo del problema, sino que adaptará las nuevas normas a su propia práctica, y seguirá con sus rutinas (Delval, 2013, p. 14).

En ese sentido, es la figura del docente quien da continuidad o no a los postulados de las reformas educativas pues, es en su quehacer profesional, donde estos recaen. Cabe decir que se ven envueltas distintas variables que influyen en las decisiones docentes. Una de ellas, quizá la más importante, es la referida a lo alejado que postule determinada reforma de lo que ocurre en la realidad escolar, lo cual se debe a un desconocimiento por parte de las autoridades educativas, pues el docente suele ser poco escuchado y considerado.

Continuando, las reformas educativas en general, tienden a enfocarse en contenidos escolares, sin embargo, van obteniendo un lugar en la discusión, temas alusivos al ejercicio y la formación docente, a las relaciones de la escuela con las sociedades, entre otros (García y Alba, 2008).

Actualmente, son dos temas principales los que se encuentran en el origen de las reformas a nivel mundial: “proporcionar una educación de calidad y una educación que contribuya a formar ciudadanos conscientes y responsables” (Delval, 2013, p. 5). Lo anterior permite ver que la calidad, la formación de personas conscientes, son ideales comunes y viéndolo de forma más conjunta se podría decir que la calidad en la educación daría como resultado tales ciudadanos. Cabe mencionar que los caminos a transitar en cada país, varían de acuerdo a los contextos.

Continuando, a través de las reformas se debe actuar en tres aspectos:

Cambiar la organización social de la escuela y modificar las relaciones sociales en su interior; ... cambiar los contenidos que se enseñan y, sobre todo, la manera de enseñar esos contenidos; ... y cambiar la vinculación de la escuela con el entorno en donde se encuentra (Delval, 2013, p. 7).

Es decir, trabajar en la gestión interior de la escuela, en los contenidos, en la práctica docente y en las relaciones con el entorno. Teniendo en cuenta las referencias anteriores supondría una forma diferente de entender las reformas y mejorar el andar de la educación. Pues se parte de la noción que, educar significa orientar y preparar a los estudiantes para un mundo que cambia, para afrontar las situaciones que se presentan. Cuestión contraria a la cultura académica tradicional que transmite “mensajes de certeza en la interpretación del mundo y en las pautas de actuación social” (García y Alba, 2008, p. 11).

En ese sentido, “la escuela más que transmitir unos conocimientos bien establecidos, tiene que enseñar a aprender y a adaptarse a situaciones cambiantes” (Delval, 2013, p. 4), se añade a investigar, cuestionar, reflexionar. Por lo tanto, es importante formar en contenidos pero sobre todo, formar en habilidades y actitudes, que en su conjunto fortalezcan las capacidades humanas para el desarrollo de los sujetos.

Podría terminar el presente apartado, sosteniendo que no debería perderse de vista que sobre todo el objetivo de la educación es formar personas

que sean felices, que compartan su vida con los demás... que entiendan lo que sucede en la vida social y en la naturaleza, que tengan ideas propias, que sean autónomos, que no sean clones, y que sean capaces de gozar, de disfrutar con el arte, la cultura, la belleza y la convivencia con sus congéneres (Delval, 2013, p. 7).

Es decir, el objetivo de la educación abarca distintas áreas de formación de la persona, que van desde lo intelectual, emocional, personal, social, etcétera pues la percibe de forma

integral, intentando desarrollar auténticos ciudadanos; y para acercarnos más a dicho objetivo, deberían impulsarse acciones que realmente estén encaminadas a su logro, sin divagaciones.

Como conclusión, es pertinente reflexionar sobre las realidades sociales y en las que se desarrollan los procesos educativos para formar ciudadanos que sean capaces de afrontarlas, y sobre todo se debe reorientar el hacer que como sistema educativo se desarrolla (por ejemplo la práctica docente) a lo cual contribuye el estudio sobre el aspecto socioemocional, que cada vez emerge con mayor fuerza.

1.2.2 La Reforma Educativa

Pues bien, una manera de convenir y oficializar el sistema educativo es mediante el diseño de reformas en este ámbito. Por ello se procederá a hablar de la reforma educativa del 2013, ya que entre sus elementos se refirió un nuevo Modelo Educativo y parte de este desarrolla la educación socioemocional.

La administración de Enrique Peña Nieto (2012-2018), con el Secretario de Educación Aurelio Nuño Mayer, inició con un acuerdo denominado *Pacto por México*, el cual a grandes rasgos refirió compromisos, generalmente acompañados de reformas que cubrían distintos ámbitos nacionales. Uno de ellos aludió a la educación y en el apartado que la abordó, se propuso una reforma que subrayaba los principios de calidad y equidad (INEE, 2015).

Esta partió de tres objetivos:

1. Aumentar la calidad de la educación básica de manera que se refleje en mejores resultados en evaluaciones internacionales como el Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés).
2. Aumentar la matrícula y mejorar la calidad en los sistemas de educación media superior y superior.
3. Que el Estado mexicano recupere la rectoría del SEN [Sistema Educativo Nacional], manteniendo el principio de laicidad (INEE, 2015, p. 16).

Es decir, desde inicios de la Reforma Educativa 2013, en el plano político, había un interés por la calidad, comenzando en la educación básica e intentando extenderse a los demás tipos educativos; y además una preocupación por las evaluaciones internacionales. La manera de alcanzar los objetivos del mencionado pacto, sería trabajando en los siguientes nueve compromisos:

Crear un Sistema de Información y Gestión Educativa; consolidar el Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE); robustecer la autonomía de gestión de las escuelas; establecer escuelas de tiempo completo; dotar computadoras portátiles con conectividad; crear el Servicio Profesional Docente (SPD); fortalecer la educación inicial de los maestros; incrementar la cobertura en educación media superior y superior y; crear un Programa Nacional de Becas (INEE, 2015, p. 17).

Con ese antecedente, meses después se anunció, aprobó y posteriormente publicó la Reforma Educativa en el Diario Oficial de la Federación, el 26 de febrero de 2013 (INEE, 2015).

1.2.2.1 Reforma al Artículo 3º y 73 constitucional en el año 2013

En 1993 se refirió, en el Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, el derecho a la educación así como la obligatoriedad de la secundaria (INEE, 2015). Es decir, fue el comienzo en el plano normativo de considerar a la educación como un derecho y su necesaria continuidad. Lo cual fue un gran avance, pues paulatinamente se amplió la obligatoriedad a otros niveles, hasta llegar en la actualidad al tipo medio superior (INEE, 2015). Después de algunas otras modificaciones, en 2013 se habló de calidad en la educación y se refirieron garantías que la asegurasen (INEE, 2015). En ese sentido, se reformuló la referencia a -derecho a una educación de calidad- y se enunciaron avales que respondan a ese derecho. “El propósito, en suma, es asegurar el ejercicio equitativo del derecho de todos a una educación de calidad, y la estrategia fue la reforma constitucional y la legislación derivada” (INEE, 2015, p. 18).

De esta manera, el Artículo 3º fue reformado en uno de sus párrafos y algunas de sus fracciones. A continuación se señalan brevemente las especificaciones y adiciones, debido a que en páginas siguientes se abordan con mayor amplitud así como lo que desplegaron.

El párrafo adicionado es el siguiente:

El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917, p. 5).

Lo anterior señala el compromiso del Estado de brindar el servicio educativo con calidad que se refleje en diversos elementos (recursos materiales, financieros, humanos; formas de

gestión, espacios) para lograr el aprendizaje de los estudiantes. También tres fracciones del Artículo 3º son las que se especificaron, a saber la III, VII y VIII. La fracción III señala dos cuestiones, la primera respecto a los planes y programas de estudio que serán determinados por el Ejecutivo Federal y para lo cual considerará las aportaciones de maestros, padres de familia, entre otros. Y la segunda, “la evaluación obligatoria para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio profesional” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917, p. 5).

La fracción VII, refiere consideraciones de las instituciones de educación superior autónomas que precisamente respondan a esa característica. En cuanto a la VIII, menciona la labor del Congreso de la Unión de expedir las leyes necesarias que permitan sintonizar la educación a lo largo de la República (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917).

Finalmente, la fracción IX, misma que se adiciona, señala la creación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa para asegurar los servicios educativos de calidad, quien será coordinado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Este tendrá un papel relevante en el servicio educativo, pues “corresponderá al Instituto evaluar la calidad, el desempeño y resultados del sistema educativo nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917, p. 7) Y termina la fracción señalando la manera de conformar el órgano de dirección de dicho instituto.

También el decreto de reforma, especificó la fracción XXV del Artículo 73 Constitucional, que puntualiza entre otras cosas, la facultad del Congreso para establecer el Servicio Profesional Docente, fundar en toda la República escuelas y demás institutos concernientes

a la cultura y legislar la función educativa (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917).

Como se puede identificar, el primer paso para movilizar aquellos objetivos y compromisos del Pacto por México, fue la reforma al Artículo 3º Constitucional, posteriormente se desprendieron las acciones normativas que le dieron continuidad. “En esta línea, el Poder Legislativo aprobó la modificación de diversos artículos de la Ley General de Educación, así como la [expedición] de la Ley General del Servicio Profesional Docente y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación” (INEE, 2015, p. 9) Publicando estas últimas el 11 de septiembre de 2013 (INEE, 2015).

Por lo tanto, vale decir que la Reforma Educativa 2013 fue elaborada con un fuerte respaldo que implicó cambios normativos en las legislaciones, así como acciones en los componentes que estructuran el Sistema Educativo Nacional, generando una actitud de rechazo en algunos docentes pues su permanencia frente a grupo podía cambiar según su evaluación.

1.2.2.2 Ley General de Educación (LGE)

En ese sentido la LGE, la cual entró en vigor en el año 1993 y que ha pasado por diversas modificaciones fue reformada en algunos de sus artículos, ya sea que especificó, introdujo o desapareció temas. A continuación, se refieren las enunciaciones que resultaron y que permiten comprender su contenido.

La LGE “regula la educación que imparten el Estado -Federación, entidades federativas y municipios-, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios” (LGE, 1993, p. 1). Es decir, integra las

directrices del servicio educativo a lo largo del país, tanto público como privado. Por lo tanto, su vigilancia compete sobre todo a los servidores educativos.

El principio de calidad así como el de equidad educativa son referidos textualmente en algunos artículos, ¿A qué se refiere el primero? El artículo 3 indica que los servicios educativos de calidad, garantizan el aprendizaje de los educandos (LGE, 1993). Es decir, refiere que la calidad posibilita en mayor medida el aprendizaje pero no basta con enunciarla sino acompañarla de acciones en los elementos educativos. Y sobre el principio de equidad que se refiere a la “igualdad en oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos” (LGE, 1993, p. 16) se desglosan las siguientes medidas:

“Atender el rezago educativo; fortalecer la educación especial y la educación inicial; fortalecer los sistemas de educación a distancia; establecer escuelas de tiempo completo; desarrollar programas que fortalezcan la enseñanza de los padres de familia” (LGE, 1993, p. 16-18). Sin embargo, pueden quedar como buenas intenciones que distan de la realidad pues hay escuelas sin servicios básicos, falta de maestros o maestros mal pagados, etcétera. No obstante, se rescata el referido a los padres de familia ya que me parece fundamental, pues además de hacerlos partícipes en la formación de sus hijos, el contenido que se aborda como son los valores, es pertinente en la actualidad.

También, la presente ley señala el criterio que orienta a la educación, la cual entre otras cosas, parte del progreso científico, lucha contra la ignorancia, desaprueba la discriminación y la violencia, apoya la convivencia humana, es de calidad y nacional (LGE, 1993). Lo anterior es pertinente leerlo con detenimiento para no hacerlo mecánicamente y reflexionarlo en la práctica.

Al respecto, el criterio de lo nacional se refiere a que atiende las problemáticas presentes, sin embargo al leer el párrafo que lo señala, pareciera que se reduce su alcance y faltaría

comprender ampliamente tales problemáticas, así como hacer una relación con otros contextos, otros países cuando sea pertinente. Por ejemplo las problemáticas que se aludieron en el primer capítulo.

Continuando, la conformación del SEN también se vio modificada, por ejemplo los elementos que se especifican son los padres de familia, el Servicio Profesional Docente, las instituciones de educación superior con autonomía, mientras que los elementos adicionados son la Evaluación educativa y el Sistema de Información y Gestión Educativa, principalmente (LGE, 1993).

Respecto a la integración de la evaluación educativa como elemento del SEN, el INEE obtiene un papel importante, pues se le concede autonomía y entre sus tareas encomendadas están: “a) Coordinar el Sistema Nacional de Evaluación Educativa; b) Evaluar la calidad, el desempeño y resultados del sistema educativo nacional en la educación básica y media superior” (LGE, 1993, p. 5). En páginas subsecuentes se aborda con mayor detalle.

En cuanto al Sistema de Información y Gestión Educativa (SIGE), se interpreta como un mecanismo que busca recopilar y sistematizar información sobre los agentes educativos. Lo cual concede mayor claridad y control en el conocimiento del personal ocupacional y estudiantil que integra el SEN. “Este sistema deberá permitir a la Secretaría una comunicación directa entre los directores de escuela y las autoridades educativas” (LGE, 1993, p. 7).

Es pertinente mencionar que las autoridades educativas federal, locales y municipales adquirieron cambios en el ejercicio de algunas atribuciones. Al respecto, se impulsó la autonomía de gestión escolar, el diseño y aplicación de instrumentos de evaluación retomando lineamientos del INEE, la participación en actividades de evaluación en el servicio profesional docente, la certificación y ejecución de programas destinados a

docentes con base en las evaluaciones de que sean objeto, efectuar un sistema de asesoría para mejorar la práctica profesional, entre otros (LGE, 1993). Esto último me es relevante, pues desemboca en el objeto de la presente investigación, la práctica del docente.

Las atribuciones anteriores varían de acuerdo a la autoridad educativa de que se trate, pero en general al llevarlas a cabo, la normatividad señala que contemplan el marco de calidad, las evaluaciones del SEN, las disposiciones de la LGSPD y del INEE. En ese sentido, se interpreta un trabajo en conjunto.

Haciendo una puntualización en la autonomía de gestión escolar, ésta tiene como objetivos:

Administrar en forma transparente y eficiente los recursos que reciba para mejorar su infraestructura, comprar materiales educativos, resolver problemas de operación básicos y propiciar condiciones de participación para que alumnos, maestros y padres de familia, bajo el liderazgo del director, se involucren en la resolución de los retos que cada escuela enfrenta (LGE, 1993, p. 14).

En ese sentido, la autonomía de gestión da oportunidad a las autoridades escolares de tener mayor capacidad de decisión y de respuesta ante las situaciones que tienen en lo particular. Finalmente, la participación social en la educación es otro de los temas que aborda la LGE, sobre todo de padres de familia y docentes. El interés en ese tema ha estado presente desde algunos años atrás, al respecto se mencionan las asociaciones de padres de familia; y continúa trabajándose, pues ahora se habla de asegurar esa participación (LGE, 1993). Por ejemplo, sobre los padres de familia se aluden derechos que evidencian su participación, a saber:

Ser observadores en las evaluaciones de docentes y directivos; conocer los criterios y resultados de las evaluaciones; conocer el presupuesto asignado a la escuela; presentar quejas sobre el desempeño de docentes, directores, supervisores, asesores

técnico pedagógicos y sobre las condiciones de la escuela; opinar respecto a las actualizaciones y revisiones de los planes y programas de estudio (LGE, 1993, p. 27).

Con ello se interpreta la intervención directa y activa de los padres de familia, ya que se les puede proporcionar información y tienen derecho a expresar las opiniones que consideren pertinentes respecto al servicio educativo que reciben sus hijos. Espacios tangibles destinados a ello y a la participación en general, son los Consejos de participación social en la educación, a nivel escolar, municipal, estatal y nacional, que son instancias donde proponen, coordinan, opinan, consultan, entre otras cosas, el personal involucrado en el proceso educativo (ex-alumnos, docentes, padres de familia, organizaciones de la sociedad civil interesados por la educación) (LGE, 1993). Es decir, se instituyen mecanismos e instancias que brindan apertura manifiesta a la participación.

También las disposiciones de la reforma recayeron en el modelo educativo pues en el artículo décimo segundo transitorio de esta ley se menciona “a efecto de dar cumplimiento a la obligación de garantizar la calidad en la educación, las autoridades educativas deberán proveer lo necesario para revisar el modelo educativo en su conjunto, los planes y programas, los materiales y métodos educativos” (LGE, 1993, p. 67) Sobre dicho artículo se hablará, pues de aquí se desprende el interés por esta investigación.

1.2.2.3 Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD)

Ley expedida en el año 2013 con base en el Artículo 3º Constitucional, puntualmente en la fracción III, la cual “rige el Servicio Profesional Docente y establece los criterios, los términos y condiciones para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia

en el Servicio” (LGSPD, 2013, p. 1). Es decir, se elaboró un decreto que dirige las funciones de los servidores públicos educativos y establece medidas concretas para su ejercicio. A continuación se mencionan algunas señalizaciones, que a consideración personal refiero como principales, para conocer lo que aborda dicha ley.

Esta ley tiene por objeto entre otros “regular el Servicio Profesional Docente en la Educación Básica y Media Superior; así como establecer los perfiles, parámetros e indicadores del Servicio Profesional Docente” (LGSPD, 2013, p. 1). Esto último parece un acierto porque considerando un grado de flexibilidad de acuerdo con los distintos contextos sociales, tales perfiles, parámetros e indicadores fungen como un referente, una idea concreta en el desempeño del servicio profesional docente. Y ¿quién integra al SPD? a saber docentes, directores, supervisores y asesores técnico pedagógicos que laboran en el servicio que brinda el Estado y son a ellos a quienes va dirigida dicha ley (LGSPD, 2013).

Uno de los propósitos más relevantes que tiene el SPD es “mejorar la práctica profesional mediante la evaluación en las escuelas, el intercambio de experiencias y los apoyos que sean necesarios” (LGSPD, 2013, p. 10). El cual se retoma, porque explicita las vías para mejorar la práctica profesional. Sin embargo, la atención se enfoca en la evaluación y quizá no se aprovechan o explotan las otras vías.

Es entonces, que para alcanzar sus propósitos se plantea el desarrollo de “perfiles, parámetros e indicadores que sirvan de referente para la buena práctica profesional” (LGSPD, 2013, p. 10) como se mencionó anteriormente. Pues aquellos “permiten identificar características básicas de desempeño del personal del SPD en contextos sociales y culturales diversos” (LGSPD, 2013, p. 10) es decir, visualizar las cercanías o lejanías hacia una buena práctica que finalmente genere aprendizajes en los estudiantes. Por ejemplo, la labor docente aborda los siguientes aspectos

la planeación, el dominio de los contenidos, el ambiente en el aula, las prácticas didácticas, la evaluación de los alumnos, el logro de aprendizaje de los alumnos, la colaboración en la Escuela y el diálogo con los padres de familia o tutores (LGSPD, 2013, p. 10).

En ese sentido, tener conocimiento de aquellos perfiles, parámetros e indicadores presentes en el desempeño del personal a que se refiere esta ley, posibilita una visión más amplia de lo que envuelven las distintas prácticas.

Pues bien, el perfil que se refiere a la labor docente lo conforman cinco dimensiones, estas son:

Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.

Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente.

Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.

Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos.

Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad (Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes, 2018, p. 12).

De tales dimensiones descienden parámetros e indicadores que las puntualizan o materializan y haciendo una lectura detallada, se encuentra la dimensión 2 relacionada con lo socioemocional en la práctica docente. Pues se refiere a la organización, planeación y

desarrollo de las clases, en donde las estrategias y recursos didácticos propicien “ambientes que favorezcan ... actitudes positivas hacia el aprendizaje” (Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes, 2018, p. 29). Es decir se hace referencia a un ambiente donde prevalece la confianza, la seguridad, el respeto del estudiante para aprender (Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes, 2018).

Respecto aquellos parámetros e indicadores, es la Secretaría de Educación Pública (para el caso de la educación básica) como las autoridades educativas y los organismos descentralizados (en educación media superior) quienes emiten sus propuestas para que el INEE los autorice. Es importante decir que éstos, son considerados en las evaluaciones para el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia en el servicio (LGSPD, 2013).

Continuando, la actividad de evaluación ha sido parte del funcionamiento del sistema educativo, (pero fue ahora que se introdujo oficialmente a los componentes del SEN) al respecto la evaluación interna se señala como una actividad permanente liderada por el director que se dirige a mejorar la práctica de los docentes (LGSPD, 2013).

Esta evaluación da cabida al intercambio de experiencias, proyectos, etc. entre la misma escuela como entre las que pertenezcan a la zona escolar, siempre que el presupuesto lo permita; y a la obtención de apoyos por parte de las autoridades educativas, para favorecer dicha evaluación (LGSPD, 2013). Es decir, tiene alcance dentro y fuera de la escuela, sin embargo, se ve sujeta al presupuesto. Finalmente, “los resultados de la evaluación interna deberán dar lugar al establecimiento de compromisos verificables de mejora. En ningún momento podrán ser causal de procedimientos de sanción ni tener consecuencias administrativas o laborales” (LGSPD, 2013, p. 11).

En cuanto a evaluaciones “externas” hubo por ejemplo, las provenientes del programa Carrera Magisterial pero quizá los efectos no tenían consecuencias tan marcadas como

ahora. Pues como se ha visto, esta actividad fue atraída de manera contundente en la Reforma Educativa al relacionarla con el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia en el SPD. Estas cuatro situaciones tienen la característica común de efectuar un ejercicio de evaluación. Las más contundentes por los efectos que generan son la de Ingreso y Permanencia.

Pues en el primer caso, se efectúa el concurso de oposición como la forma válida de integrarse al servicio, intentando terminar con las vías de antaño. El discurso que apoya esta referencia, menciona el reclutar a docentes que demuestren en dicha evaluación contar con los conocimientos y capacidades para poder desempeñarse.

Y en lo que a Permanencia se refiere, se indica la evaluación periódica del desempeño de docentes, directivos y supervisores (LGSPD, 2013).

El Artículo 53 desarrolla lo consecutivo, en caso de que el resultado de la evaluación de la función que se trate fuera insuficiente. En general, se tendrán dos oportunidades más para presentar la evaluación y continuar en la función correspondiente. En el escenario de resultar insuficiente por tercera vez “se darán por terminados los efectos del Nombramiento correspondiente sin responsabilidad para la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado, según corresponda” (LGSPD, 2013, p. 20).

Sobre aquellas situaciones, si bien han sido y son parte de la conformación del SPD, con esta reforma son profundamente demarcadas, pues se hacen especificaciones muy exigentes en el aspecto normativo.

La emisión de esta ley apunta a mejorar la práctica del personal del SPD, regulando su integración y lo hace principalmente a través del ejercicio de evaluación, pero cómo se asimiló, la pone en cuestionamiento. También, aborda referencias concernientes a la formación continua, actualización y desarrollo profesional “la oferta de formación continua

deberá: Atender a los resultados de las evaluaciones externas que apliquen las Autoridades Educativas, los Organismos Descentralizados y el Instituto” (LGSPD, 2013, p. 24, 25). En ese sentido, la formación continua es otro mecanismo dirigido a mejorar la práctica, donde si bien se habla de ella sobre todo desde la evaluación, considero puede brindar elementos relevantes, ya que se incorporan avances de las investigaciones.

En síntesis, el establecimiento del SPD junto con su ley, la cual detalla las diferentes situaciones que se aludieron, tuvo una gran resonancia en los siguientes años e incluso en el sexenio actual de Andrés Manuel López Obrador, en especial la relativa al ingreso y la permanencia en el servicio.

1.2.2.4 Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (LINEE)

“La presente Ley es reglamentaria de la fracción IX del artículo 3o de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; es de observancia general en toda la República y sus disposiciones son de orden público e interés social” (LINEE, 2013, p. 1). En otras palabras, ley expedida en el año 2013 con base en las modificaciones del Artículo 3 Constitucional para establecer y oficializar el carácter que posee el INEE.

Evaluación es la noción que predomina en la elaboración de esta ley, algunas de las referencias que acompañan su énfasis y defensa, mencionan que esta reforma se dirige también a trastocar la idea que se tiene por esta, pues en ocasiones se relaciona con sanción, para significarla entonces, “como un mecanismo útil en la producción de información y conocimiento sobre diversas realidades del SEN, a fin de que una vez identificados los problemas o las dificultades sea posible construir soluciones” (INEE, 2015, p. 24).

Es decir, se amplía la noción sobre evaluación, indicando que gracias a ella se obtiene fundamentalmente conocimiento sobre circunstancias educativas reales y en función de éste, emprender decisiones y acciones. En ese sentido, la evaluación es entendida como: “la acción de emitir juicios de valor que resultan de comparar los resultados de una medición u observación de componentes, procesos o resultados del Sistema Educativo Nacional con un referente previamente establecido” (LINEE, 2013, p. 2). Tal alusión, convoca a preguntarse ¿cuál es ese referente? A primera vista, las finalidades de la educación.

La presente ley indica como fines de la evaluación del Sistema Educativo Nacional, los siguientes:

Contribuir a mejorar la Calidad de la Educación; Contribuir a la formulación de políticas educativas y el diseño e implementación de los planes y programas que de ellas deriven; Ofrecer información sobre el grado de cumplimiento de los objetivos de mejora establecidos por las Autoridades Educativas; Mejorar la gestión escolar y los procesos educativos; y Fomentar la transparencia y la rendición de cuentas del Sistema Educativo Nacional (LINEE, 2013, p. 2, 3).

Esto es, la evaluación educativa está pensada para abarcar e impactar en las aristas del SEN, pues entre sus beneficios están: mejorar la calidad educativa (siendo el más concurrido), obtener información y claridad de lo que acaece en el servicio educativo y con base en ello, formular políticas educativas que finalmente mejoren la gestión escolar y los procesos educativos (LINEE, 2013).

Por lo tanto, la evaluación educativa es una actividad principal del SEN, la cual es realizada por las Autoridades Educativas y el INEE. Las evaluaciones que comanden “deberán considerar los contextos demográfico, social y económico de los agentes del Sistema Educativo Nacional, los recursos o insumos humanos, materiales y financieros destinados a

éste y demás condiciones que intervengan en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (LINEE, 2013, p. 3). Al respecto, las evaluaciones, competencia de las Autoridades Educativas se refieren al “tránsito de alumnos de un grado, nivel o tipo educativos a otro, certificación de egresados, asignación de estímulos y las decisiones respecto de personas o instituciones en lo particular, basadas en los resultados de los procesos de evaluación para el reconocimiento” (LINEE, 2013, p. 3).

Una vez aludida, brevemente, la actividad de evaluación educativa, se hablará del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) figura reglada por la presente ley. Es pertinente recordar, que la creación del INEE en el año 2002 tuvo la característica de estar vinculado al Poder Ejecutivo por medio de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP) (INEE, 2015). En sus bases estuvo el discurso mundial de garantizar la calidad en la educación y sus objetivos referían, “desde entonces, dotar a las autoridades de información sobre el funcionamiento del Sistema Educativo Nacional (SEN)” (INEE, 2015, p. 11). En ese sentido se desempeñó como una dependencia federal que trabajaría y mostraría información respecto a cómo se encontraba el SEN.

Posteriormente el carácter de dicha institución cambió, como parte de las medidas de la Reforma Educativa 2013, pues se le fue otorgado el carácter de autonomía (INEE, 2015).

“El Instituto contará con plena autonomía técnica, de gestión, presupuestaria y para determinar su organización interna” (LINEE, 2013, p. 6). Su autonomía también se traduce en asegurar que las mediciones que se lleven a cabo sobre el SEN generen información válida, que se analice imparcialmente, que se difunda para forjar procesos dirigidos a la calidad de la educación (INEE, 2015).

De esta manera, se reconoce nacionalmente como autoridad en lo referente a evaluación educativa, “diseñará y realizará mediciones y evaluaciones que correspondan a componentes, procesos o resultados del Sistema Educativo Nacional respecto a los atributos de educandos, docentes y Autoridades Escolares, así como, de las características de instituciones, políticas y programas educativos” (LINEE, 2013, p. 6).

Se comprende un par de cosas: que las autoridades educativas deben remitirse a lo señalado por el INEE; que la información obtenida en las evaluaciones fundamenta las acciones que se toman; que la evaluación contribuye a la calidad y equidad; y que esta última recae en diversos aspectos del SEN.

Entre aquellos aspectos, está la evaluación en la profesión docente. Es necesario referir que la evaluación docente ha existido tiempo atrás, sin embargo, ahora los efectos que genera son más característicos. Lo cual se señaló anteriormente en el subapartado de la LGSPD.

En síntesis la expedición de la LINEE, apunta a modificar la noción de evaluación para significarla ampliamente, cubriendo otros componentes educativos, por ejemplo el servicio profesional docente. Y la manera de institucionalizar aquella modificación es el papel que desempeñan el SNEE y el INEE.

Una vez trabajados los subapartados anteriores, sobre lo normativo, se interpreta que la Reforma Educativa 2013 está fuertemente respaldada por las disposiciones emitidas en distintos documentos que hablan sobre la educación, como son la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación, la Ley General del Servicio Profesional Docente, entre otros. Los cuales cambiaron y reestructuraron componentes del SEN.

Por ello, se encuentra la relevancia de investigaciones para analizar lo que continuó y las tensiones que desencadenó, ya que tuvo grandes efectos y repercusiones para el servicio

profesional docente. En ese sentido, se llega a cuestionar la idoneidad de esta Reforma Educativa.

La intención de enunciar la normatividad de la Reforma es contextualizar y conocer las leyes que desencadenó así como observar que hubo puntos en los cuales la atención se centró. Es decir, la consideración de la evaluación docente vinculada con la permanencia de los maestros hizo que la reforma estuviera inmersa en el conflicto, que los maestros estuvieran en contra, pues su permanencia en el servicio podía verse afectada. Situación que desdibujó la cuestión y seguimiento de la reforma curricular que vino tiempo después. Por ello la referencia respecto a que la reforma educativa comenzó por ser una reforma laboral.

1.2.3 Mirada crítica a los planteamientos oficiales

Una vez abordada la parte legal que oficializa y da movimiento a los planteamientos de la reforma educativa del 2013, es oportuno hacer una lectura desde una mirada crítica, es decir, observar de dónde surgen aquellos planteamientos así como lo que desencadenaron, aunque ello conlleve un par de impresiones.

Ordorika Imanol (2016) señala como propósitos, de las acciones legales de la reforma educativa, los siguientes:

El control político y laboral de los maestros, el realineamiento y la continuidad de la sumisión del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) al partido oficial y al gobierno, y el sometimiento de otras organizaciones gremiales de oposición, como la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) (Rueda, Ordorika, Gil y Rodríguez, 2016, p. 191).

Ello indica propósitos que podría distinguir como *malévolos*, debido a que involucran intereses políticos alejados de beneficiar a la educación; parece que lo político subestima y decide por lo educativo, apuntando directamente a la situación laboral de los docentes.

Mucho se reflexiona como una reforma laboral disfrazada de educativa, pues carece “de una reflexión sobre la realidad actual y sobre el futuro de México; ... de una filosofía educativa, de un perfil de los egresados del sistema educativo nacional y de los métodos pedagógicos correspondientes para lograrlo” (Rueda, Ordorika, Gil y Rodríguez, 2016, p. 191) y señala más bien, otros temas como el control docente a través de su evaluación y ello desde el principio no funcionó debido a los mecanismos de evaluación que se emplearon.

A decir, “el gobierno se centró, solo, en los resultados de los exámenes estandarizados como prueba de la necesidad de la reforma acordada en el Pacto por México” (Gil, 2018, p. 305), a partir de ello se supuso y dañó la figura docente pues se generalizó que “la principalísima causa de los problemas del aprendizaje en el país es consecuencia de la incapacidad, la flojera, e incluso el fenotipo del personal docente” (Rueda, Ordorika, Gil y Rodríguez, 2016, p. 192).

Noción que se vislumbra poco trabajada al hacer una aseveración de tal magnitud y se cuestiona su seriedad porque limita el proceso educativo. Al respecto, de forma incesante la televisión concretamente las campañas de Televisa y el grupo de presión Mexicanos Primero, se encargaron de difundirla (Rueda, Ordorika, Gil y Rodríguez, 2016). Esa noción, también se vió nutrida por resaltar y generalizar “la idea que se ha forjado en torno a cómo obtienen su plaza los profesores (la asignación en automático, la herencia y la compra plazas)” (Rueda, Ordorika, Gil y Rodríguez, 2016, p. 204, 205). Sin ahondar en ello, el sistema de ingresar al magisterio tiene una larga historia e intervenciones de distintos

actores¹. Es pertinente mencionar sobre aquellos sistemas de ingreso que, así como han habido por vías ilícitas también lo hay por válidas². Sin embargo, lo que se quiere resaltar es que de la noción “ilícita” sobre la obtención de plazas, también se afianzaron los postulados de la reforma y por ende de la evaluación docente.

Como se mencionó anteriormente, se simplificó el proceso educativo olvidando otros factores que intervienen en el aprendizaje y sobre todo se redujo, remarcó y lastimó la figura docente, señalándolo como el culpable de los resultados educativos.

Los profesores fueron concebidos, por las autoridades y segmentos amplios de la opinión pública y la publicada, como *objetos* a reformar, de manera imperiosa, para que adviniera la calidad. Se les consideró infantes, sin voz, sin nada que decir sobre el tema educativo: infantería que obedece y calla (Gil, 2018, p. 309).

Con ello, se percibe una desvalorización hacia los docentes acompañada de su desconocimiento. Algunos grupos como la CNTE, explicitan “el sentir de muchos maestros mexicanos: “no somos esos que Televisa caracteriza en *De panzazo*³, no somos así y es una injusticia lo que el gobierno mexicano está haciendo” (Rueda, Ordorika, Gil y Rodríguez, 2016, p. 195).

Para entender un poco más la simplificación que se hizo del proceso educativo, recordemos que su finalidad e intención primera es el aprendizaje, *la formación* de los estudiantes y ésta resulta tanto de las experiencias en la escuela como fuera de ella. “Estadísticamente, cerca

¹ La autoridad educativa coordinaba, entre otras cosas, el mercado de la venta de plazas pues tras negociar otorgaban puestos a los dirigentes sindicales para su distribución, estos últimos eran los responsables de la educación a nivel federal o local y hacían los trámites con la otra parte cómplice del acuerdo: las secretarías de Hacienda (Gil, M., 2018, p.311).

² Sistemas de asignación de puestos (que requerían una revisión detenida, pues no todos fueron heredados o comprados, ni derivaban de la “lealtad sindical” ... sino de la “lealtad a la autoridad” también y, muchos, de procedimientos tradicionales no corruptos, sino coherentes en sus contextos (Gil, M., 2018, p.312).

³ Documental del 2012 que se encargó de mostrar la realidad del sistema educativo nacional. Sin embargo, su diseño estuvo mediado por intereses políticos, como el grupo de presión Mexicanos Primero, que de alguna manera alteraron la información atendiendo a sus objetivos.

del 50% se puede explicar por las condiciones socioculturales de los contextos familiar y social, mientras que la otra mitad lo explica la eficacia de los centros escolares” (Backhoff, 2017 citado por Gil, 2018, p. 307). El sistema educativo se relaciona y se explica con el contexto político, económico, social y cultural del que sea parte, en ese sentido “la escuela mitiga la fuerza de las condiciones de contorno si se relacionan, de manera adecuada, un tipo de organización escolar, de liderazgo por parte de los directores y la eficacia pedagógica de los docentes” (Gil, 2018, p. 307).

A lo que señala Backhoff habría que añadir, al menos: la infraestructura material del plantel (agua potable, servicios sanitarios, electricidad y pupitres, por ejemplo), los recursos con que cuenta (biblioteca, servicios de cómputo, pizarrones), la idoneidad de los planes y programas de estudio y la solidez de la formación inicial (en las Normales) y la pertinencia de la asesoría o formación continua de los docentes ya en servicio (Backhoff citado por Gil, 2018, p. 307, 308).

Con lo anterior, se puede ver que el propósito de lograr mejores resultados en el sistema educativo debe considerar distintos factores, algunos requieren mayor atención que otros, pero finalmente son parte de un todo. De ser así, se posibilita en mayor medida la generación de ambientes positivos para aprender. No obstante, parece ser que no se miraron aquellos factores y se adoptó la evaluación docente como el medio que posibilita aspirar a un sistema educativo nacional de calidad.

Como se mencionó en el apartado anterior, lo relacionado a la LGSPD, la SEP bajo la supervisión del INEE:

Realizará cuatro tipos de evaluaciones: para el ingreso a la profesión docente, para la promoción ... para la permanencia en la función docente y para lo que antes era

carrera magisterial. La más problemática de estas evaluaciones es la de la permanencia (Rueda, Ordorika, Gil y Rodríguez, 2016, p. 192).

Sobre esta última evaluación resultó ser una de las más inquietantes, pues la seguridad del docente en tener un trabajo es inestable, ya que el hecho de continuar ejerciendo debe confirmarse periódicamente. Además, dicha evaluación está

desligada de la actividad compleja en el aula y las escuelas, genera que se asista a ella –sometimiento–, sin que influya en cambios en la vida diaria y ejercicio del oficio... se corre el riesgo de invertir la lógica: en lugar de evaluar lo que se aprende y realiza, se va a aprender a realizar lo que se evalúa, pues “pasar” las pruebas permite seguir en el empleo (Gil, 2018, p. 312).

Es decir, no refiere alguna intención directa en recaer y beneficiar la práctica docente. Sin embargo, como a toda acción corresponde una reacción, esta evaluación llega a impactar la práctica docente de forma desfavorable pues por ejemplo, el docente puede verse estresado por la incertidumbre de tener trabajo posteriormente.

Otro hecho que también se presentó fue el cambio del modelo educativo, lo cual ha sido cuestionado. Es decir, primero se desarrolló la evaluación docente y después el modelo educativo, movimientos que dieron de qué hablar tanto en su sucesión como de lo que tratan. Pues un año antes de que terminara el sexenio de Peña Nieto (2012-2018), estuvieron en una prueba piloto los planes y programas del nuevo modelo, que entró en vigor en agosto de 2018. Se refería que el modelo pasado se limitaba a la memorización, en cambio, el de ahora estaría dedicado a aprender a aprender (Gil, 2018).

Cuestionamientos florecen al respecto, por ejemplo Gil (2018) pone a discusión las consecuencias que tiene “habilitar a los maestros en servicio, con un curso en línea de 40

horas, para el nuevo sistema” (p. 318). Es decir, cabe preguntarse si con esa capacitación es suficiente para llevar a cabo un proyecto educativo que formará a los estudiantes.

Dicho esto, parte importante de este trabajo es el estudio del modelo educativo pues se implementa actualmente. Es de interés conocer su desarrollo en la práctica docente concretamente, la educación socioemocional.

Para finalizar el capítulo y relacionar los apartados que se trabajaron, me gustaría referir que el sistema educativo debe estar abierto a considerar también las problemáticas que acaecen a las sociedades, pues en mayor o menor medida intervienen en la formación de los estudiantes. Al respecto, se considera que las reformas educativas efectivamente son una herramienta donde echar a andar el cambio, sin embargo se entremezclan intereses políticos y económicos que no benefician a la educación pública.

Lo que parece un acierto de la reforma educativa es el espacio destinado a la educación socioemocional en el modelo educativo, pues considero es un buen elemento para trabajar con los estudiantes, ya que de alguna manera les permite tener mayores herramientas como conocimientos, habilidades y actitudes al afrontar y ver de distinta manera aquellas problemáticas que son parte de la globalización.

1.2.3.1 Notas adicionales

Es necesario mencionar que lo presentado anteriormente fue recabado y escrito en el tiempo en que se desarrollaba, es decir durante el sexenio de Enrique Peña Nieto. En ese sentido, transcurrió el tiempo, hubo un nuevo gobierno y con él modificaciones en el sistema educativo.

Es decir, la administración actual, encabezada por Andrés Manuel López Obrador, ha ordenado cambios en la *ahora* reforma pasada. Brevemente y de manera enunciativa, los principales cambios se refieren a la abrogación de la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y de la Ley General del Servicio Profesional Docente (Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa, 2019). Esto es, que se modificaron los efectos del ejercicio de evaluación

la admisión, promoción y reconocimiento del personal que ejerza la función docente, directiva o de supervisión, se realizará a través de procesos de selección...

Lo dispuesto en este párrafo en ningún caso afectará la permanencia de las maestras y los maestros en el servicio (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917, p. 5).

Es decir, se anuló el ejercicio de evaluación como elemento determinante para la permanencia de los docentes que tanto se abordó. En cuanto al modelo educativo, concretamente la educación socioemocional aludida en la reforma pasada, permanece.

Pues, el actual gobierno refirió en mayo del 2019 el modelo educativo: La Nueva escuela mexicana, el cual se encuentra en proceso de planeación, pero se puede divisar en las primeras publicaciones que prevalece la atención al tema socioemocional.

Dicho lo anterior, con la intención de hacer una acotación sobre el rumbo del abordaje socioemocional desde lo político, se procederá a hablar acerca de la incorporación de la educación socioemocional al planteamiento curricular.

Capítulo 2 Incorporación de la educación socioemocional al planteamiento curricular y la práctica docente, en nivel primaria

Este capítulo comprende dos objetivos: el primero, es analizar el planteamiento curricular de nivel primaria en particular la Educación socioemocional, para identificar los fundamentos de su incorporación a tal planteamiento. Con relación a este, se encuentra el segundo objetivo que es analizar teóricamente la práctica docente desde el enfoque de la educación socioemocional para identificar sus características. Ambos objetivos permitirán conocer los conceptos y peculiaridades que conviven en su intersección.

El capítulo se encuentra estructurado de la siguiente manera: en un primer momento se abordará el Modelo Educativo sobre cual se hablará del segundo componente curricular: Desarrollo Personal y Social. Al hacer este abordaje se relacionará críticamente con investigaciones del tema socioemocional. Posteriormente se estudiará la práctica docente. Por lo tanto, se revisarán documentos como: el *Modelo educativo para la educación obligatoria*, *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*, elaborados por la SEP, y textos de autores como Patricia Mar (2018), Inés Monjas (1998), Andrea Pardo (2015), Alexandra Rendón (2015) entre otros.

2.1 Modelo Educativo para la Educación Obligatoria

Siguiendo los planteamientos de la Reforma Educativa del 2013, concretamente el artículo 12 transitorio de la LGE, se refirió la revisión del modelo educativo de Educación básica, Media superior y la Escuela Normal Superior. Tal revisión involucró planes, programas, materiales y métodos educativos y se llevó a cabo mediante foros de consulta desarrollados en el año 2014 (Nuño, 2017). Lo cual, se interpreta como un trabajo que abarcó elementos

importantes del quehacer educativo y que tomó un tiempo considerable ya que, en julio del 2016 la SEP emitió “una propuesta para la actualización del modelo educativo que se conformó por tres documentos: la Carta sobre los Fines de la Educación en el Siglo XXI, El Modelo Educativo 2016 y la Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016” (Nuño, 2017, s/p).

Posteriormente para fortalecer tal propuesta, la SEP puso a consideración y análisis aquellos documentos empleando de nueva cuenta foros nacionales y revisándose también en “los Consejos Técnicos Escolares de la educación básica, en las Academias de la educación media superior, en los Consejos Escolares de Participación Social y en una consulta en línea” (Nuño, 2017), dejando entre ver la actuación de varias instancias. Ello, por un lado indica un gran número de miradas por las que fue revisada la propuesta pero al mismo tiempo cabe hacer como primeras preguntas, si por esa amplitud no se vio afectada la profundidad con la que se abordó.

Posterior a dichas revisiones, se efectuaron tres acciones particulares: “la construcción de nuevos planes y programas de estudio; la preparación de nuevos libros de texto, y la formación continua y la capacitación de todos los maestros” (Becerril, 2017). Acciones muy concretas y encargos a la figura docente pues se le depositaría tal responsabilidad. Finalmente, el 13 de marzo de 2017 se presentó el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria, el cual se compuso de *La carta de Los Fines de la Educación en el Siglo XXI*, el *Modelo Educativo* y la *Ruta para la implementación del Modelo Educativo* (Nuño, 2017).

Sobre el segundo documento se hablará de forma particular, es decir el Modelo Educativo. Este modelo presenta 5 ejes: “planteamiento curricular, la escuela al centro del sistema educativo, formación y desarrollo profesional docente, inclusión y equidad, y la gobernanza

del sistema educativo” (Ortega, 2018). Dichos ejes se refieren como la articulación del sistema educativo, a continuación se representan en la siguiente figura No. 1.

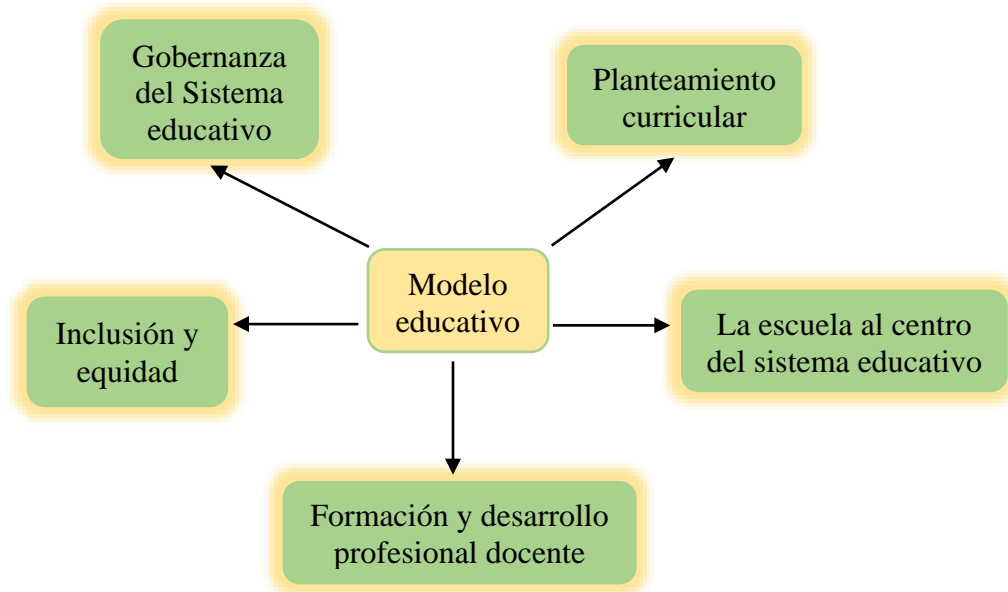


Figura No.1
Fuente: Elaboración propia

Ahora bien, se procederá a hablar brevemente del planteamiento curricular. Este se encauza al desarrollo de aprendizajes clave, entendidos como aquellos que favorecen al desarrollo integral de los estudiantes. Se refiere que además de buscar el desarrollo cognitivo del estudiante también es importante atender su desarrollo personal y social. Por ello la importancia de trabajar las habilidades socioemocionales y la autonomía curricular que se les concede a las escuelas (Nuño, 2017).

En ese sentido, recordando los capítulos previos se puede afirmar el abordaje del área socioemocional como una manera de atender los cambios sociales, pues es una demanda social. En palabras de Mar (2018), “consecuentemente la educación emocional viene ... en

un sentido remedial frente a los problemas de toda índole generados por los cambios” (Mar, 2018, p. 123).

Siendo así, los planes de estudio pasaron por una serie de cambios entre los primordiales estuvieron: reducir la extensión para permitir una mayor profundidad, la integración de habilidades socioemocionales que favorezcan el conocimiento de sí mismo y la autonomía curricular donde el docente adapta los contenidos en función con la realidad del contexto.

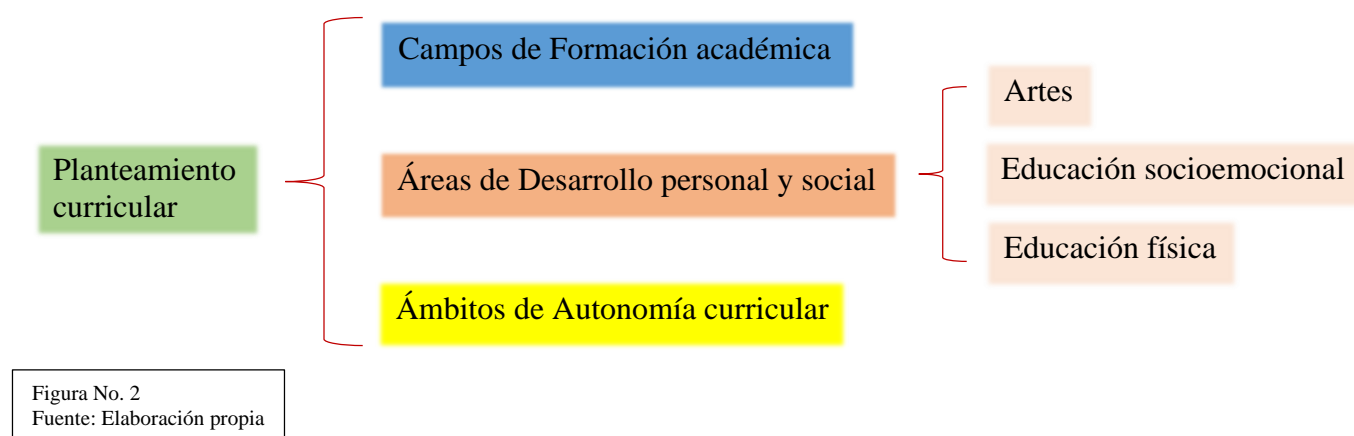
Aquellos cambios fueron materializándose y “en junio de 2017 llegaron nuevos programas de estudio y técnicas de aprendizaje” (Ortega, 2018, s/p). En tanto, habría que indagar cómo han asimilado estos cambios los maestros, es decir a qué dificultades se han enfrentado en su práctica docente, si es que las hay.

La implementación del nuevo modelo se programó en dos etapas, inicialmente en el ciclo escolar 2018-2019 los cambios entraron en preescolar, primero, segundo de primaria y primero de secundaria. El resto de los grados en el ciclo escolar 2019-2020 (Ortega, 2017).

Al respecto, el ex secretario de Educación Aurelio Nuño “dijo que será dentro de diez años cuando se reflejen los primeros resultados de todo lo que implica la Reforma Educativa, como obtener mejores calificaciones en pruebas internacionales como la PISA” (Becerril, 2017, s/p). Esto último, permite reflexionar que el primer objetivo o sino el sobresaliente es lograr mejores puntajes en las pruebas internacionales y la continuidad de lo que señala la Reforma. Sin embargo, el gobierno en curso dirigido por Andrés Manuel López Obrador ha referido desacuerdos, en ese sentido dicho modelo y lo que involucra la Reforma Educativa del 2013 generó tensión e incertidumbre (Ortega, 2018).

2.1.1 Componente curricular: Desarrollo Personal y Social

Pues bien, los componentes que integran el planteamiento curricular son: los Campos de Formación Académica, las Áreas de Desarrollo Personal y Social; y los Ámbitos de Autonomía Curricular, mismos que de manera conjunta buscan favorecer la formación integral de los estudiantes (SEP, 2017). Lo anterior se representa en la siguiente figura No. 2.



De dichos componentes, se hará referencia al Desarrollo personal y social, el cual se entiende como “un proceso gradual en el que el estudiante explora, identifica y reflexiona sobre sí mismo; toma conciencia de sus responsabilidades, así como de sus capacidades, habilidades, destrezas, necesidades, gustos, intereses y expectativas para desarrollar su identidad personal y colectiva” (SEP, 2017, p. 281). Es decir, este componente tiene la intención abierta de que el estudiante tome conciencia de sí mismo, de sus capacidades y dificultades, para conocerse y ser con los demás. Se distribuye en tres áreas: “Artes, Educación Física, Educación Socioemocional (preescolar y primaria) y Tutoría y Educación Socioemocional (secundaria)” (SEP, 2017, p. 280) dicha estructura permite un seguimiento paulatino en el alumno desde preescolar hasta secundaria. El trabajo de estas

áreas se dirige a aportar a los estudiantes herramientas que les permitan “comprender el entorno en el que se desenvuelven, interactuar con empatía en grupos heterogéneos, resolver conflictos de manera asertiva y establecer vínculos positivos con el mundo” (SEP, 2017, p. 281) es decir, tiene alcance en la manera de ser con los otros, lo que implica un conocerse y tomar conciencia de sí mismo.

Estos beneficios se pueden observar en distintos escenarios, así como se perciben en la escuela, se esperaría que se proyecten en otros espacios y finalmente “sean capaces de afrontar los retos que plantea la sociedad actual, desarrollen un sentido de pertenencia a diversos grupos y valoren la diversidad cultural” (SEP, 2017, p. 281). Es decir, se espera que el estudiante responda ante los retos y valore las diferencias, lo que genera un cambio no solo a nivel individual, ya que a mayor escala se reflejaría en las siguientes generaciones.

2.1.2 Incorporación de la educación socioemocional al currículo de nivel primaria

De las áreas que integran el desarrollo personal y social, se retomará la Educación socioemocional, pues se pretende indagar cómo se lleva a cabo en la práctica docente, considerando que tal práctica está influida por el aspecto emocional de los sujetos (estudiantes y maestro) que interactúan en el aula.

Los maestros han convivido con cuestiones emocionales de sus estudiantes, sin embargo, la escuela comúnmente se ha enfocado más en el desarrollo cognitivo y motriz (SEP, 2017). Al respecto, se infiere una diferencia entre lo que preponderan las autoridades educativas y lo que ocurre en el aula, pues en ella que es donde ocurre la enseñanza y el aprendizaje se

presenta lo emocional donde el docente principalmente responde de acuerdo con su experiencia y otras veces con base en referentes teóricos.

Aquella poca atención de las autoridades se debe a que anteriormente se consideraba que el aspecto emocional del estudiante correspondía únicamente a la familia o se relacionaba al carácter o personalidad del estudiante. En ese sentido se limitaba su alcance “no se consideraba que estas dimensiones del desarrollo pudieran ser cultivadas y fortalecidas en la escuela de manera explícita” (SEP, 2017, p. 315). Ahora bien, el aspecto emocional del estudiante ahora es enunciado explícitamente en el planteamiento curricular oficial nombrado como Educación socioemocional, la cual se entiende como:

Un proceso de aprendizaje a través del cual los niños y los adolescentes trabajan e integran en su vida los conceptos, valores, actitudes y habilidades que les permiten comprender y manejar sus emociones, construir una identidad personal, mostrar atención y cuidado hacia los demás, colaborar, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y aprender a manejar situaciones retadoras, de manera constructiva y ética (SEP, 2017, p. 316).

No es algo menor pues implica un cambio en la persona que mucho influye la disposición y apertura para esos nuevos aprendizajes y experiencias. Refleja un avance significativo en la educación, ya que busca aportar a los estudiantes herramientas y competencias oportunas para responder y desarrollarse en el mundo actual. Algunos de los propósitos que tiene en el nivel primaria son:

Desarrollar habilidades y estrategias para la expresión, la regulación y la gestión de las emociones; el reconocimiento de las causas y efectos de la expresión emocional; la tolerancia a la frustración y la templanza para postergar las recompensas inmediatas; Reconocer y valorar la diversidad cultural y el medioambiente, y la

importancia de la inclusión como mecanismo para garantizar la igualdad y la paz social; Fortalecer la autoestima para conducirse con seguridad, respeto y sentido de agencia, que es la capacidad para llevar a cabo acciones que generen mayores oportunidades de vida para sí mismo y para los demás (SEP, 2017, p. 318).

Se pretende trabajar, en particular a nivel primaria, tanto el autoconocimiento como su influencia en la forma de conducirse socialmente.

2.1.2.1 Descripción y dimensiones de educación socioemocional

Es conveniente referir brevemente algunos elementos que aporten al entendimiento de lo emocional, como bien la definición de la palabra emoción.

La emoción es un componente complejo de la psicología humana. Se conforma de elementos fisiológicos que se expresan de forma instintiva y de aspectos cognitivos y socioculturales conscientes e inconscientes, lo que implica que las emociones, especialmente las secundarias (o los sentimientos), también son aprendidas y moduladas por el entorno sociocultural y guardan una relación de pertinencia con el contexto en el que se expresan (SEP, 2017, p. 319).

Es decir, la emoción es un aspecto complejo del ser humano pues resulta de la interacción entre distintos elementos tanto internos como externos y guarda una fuerte relación con el contexto. Una clasificación refiere a las emociones en

Emociones básicas de respuesta instintiva como la ira, la alegría, la tristeza, el miedo, el asco o la sorpresa, y en emociones secundarias o sentimientos que conllevan un componente cognitivo y cultural que complejiza su expresión y entendimiento como por ejemplo la gratitud, el respeto, el perdón, la benevolencia,

la contemplación estética o bien la envidia, los celos, el odio, la frustración, la venganza, entre otros (SEP, 2017, p. 319).

En ese sentido, las emociones pueden ser trabajadas principalmente mediante un ejercicio de reflexión, “su función principal es causar en nuestro organismo una respuesta adaptativa, ya sea través de sensaciones de rechazo o huida, o bien de acercamiento y aceptación” (SEP, 2017, p. 319).

Dicho lo anterior, es pertinente retomar que el área de educación socioemocional en el currículo “tiene como propósito proveer a los estudiantes y a los docentes de herramientas para trabajar el ámbito instruccional y las interacciones que ocurren cotidianamente en el aula, en aspectos socioemocionales cruciales para favorecer el aprendizaje y la convivencia escolar” (SEP, 2017, p. 320). Es decir, tiene la intención de servirse del aspecto emocional que se gestó en el aula en beneficio de sus aprendizajes y de una convivencia sana. Además, tiene un alcance a largo plazo pues prevé conductas de riesgo y se relaciona con mayor éxito profesional, bienestar y participación social (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2015, citado por SEP 2017). La apuesta por una educación socioemocional, no solo se reduce al ámbito escolar, ya que los beneficios trascienden las aulas, favoreciendo el escenario social.

Pues bien, el plan curricular destina un tiempo de 30 minutos a la semana para abordar explícitamente la educación socioemocional en el nivel primaria⁴. Pero, ésta por sus características debe permear todo el horario lectivo, es decir, cuando se revisen las asignaturas o se realicen diversas actividades, en ese sentido no se limita a tales minutos (SEP, 2017) está y se practica durante la estancia en el salón de clases. Entonces ¿qué es lo

⁴ Un ejemplo de Planeación didáctica, del área Educación Socioemocional, se encuentra en el Anexo 2.

esencial? “el punto es reflexionar y darnos cuenta de la necesidad de voltear a uno mismo” (Mar, 2018, p. 130).

Ahora bien, el área de Educación Socioemocional refiere cinco dimensiones: autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración, las cuales orientan el enfoque pedagógico y las interacciones (SEP, 2017). En torno a tales dimensiones giraría la estancia en el aula, lo que engloba tanto la manera de conducir la clase por parte del docente como las interacciones que se desarrollan entre este con los estudiantes y los propios estudiantes. Aquellas dimensiones surgen con base en teóricos dedicados a realizar investigaciones sobre lo socioemocional por ejemplo Rafael Bisquerra (2006).

Se puede interpretar que estas dimensiones tienen poco que ver con memorizar o aprender conceptos, más bien con reflexionarlas e interiorizarlas mediante un ejercicio constante hasta apropiarse de ellas, se trabajan mediante el desarrollo de habilidades que se traducen en conductas y actitudes, por ejemplo “decir que no, hacer una petición, responder a un saludo, manejar un problema con una amiga, empatizar o ponerte en el lugar de otra persona, hacer preguntas, expresar tristeza, decir cosas agradables y positivas a los demás” (Monjas, 1998, p. 18). A continuación se refiere en qué consisten tales dimensiones y las habilidades que las acompañan⁵.

Autoconocimiento

Esta dimensión es la base, de donde parten las demás. Cabe mencionar que su desarrollo es graduado y paulatino pues implica un tiempo para parar y analizarse, escucharse, comprenderse y mejorarse. Durante el camino puede haber impresiones poco agradables lo cual supone redoblar esfuerzos. En otras palabras, “implica conocerse y comprenderse a sí

⁵ Las habilidades tienen distintos indicadores de logro de acuerdo al grado escolar.

mismo, tomar conciencia de las motivaciones, necesidades, pensamientos y emociones propias, así como su efecto en la conducta y en los vínculos que se establecen con otros y con el entorno” (Bisquerra y Pérez, 2007, citado por SEP 2017, p. 329). Es decir, reflexionar sobre cómo *es* uno mismo para comprender su vínculo con la conducta y con la manera de conducirse. Al hacer esta reflexión, el estudiante puede tomar decisiones para responder con mayores herramientas y tener un desenvolvimiento más amplio ante las adversidades que se le presenten. Las habilidades relacionadas con esta dimensión son: atención, conciencia de las emociones, autoestima, aprecio y gratitud, bienestar (SEP, 2017).

Autorregulación

Esta dimensión implica que hubo un trabajo previo a la expresión de la emoción, donde se da cuenta del alcance en uno mismo y en el entorno.

Es la capacidad de regular los propios pensamientos, sentimientos y conductas, para expresar emociones de manera apropiada, equilibrada y consciente, de tal suerte que se pueda comprender el impacto que las expresiones emocionales y comportamientos pueden llegar a tener en otras personas y en uno mismo (SEP, 2017, p. 335).

Es importante señalar que regular las emociones no es sinónimo de represión, más bien significa vivirlas a través de su experimentación de forma consciente para resultar en una conducta reflexiva, no impulsiva (Bisquerra, 2009). En ese sentido se promueve que el estudiante tenga la capacidad de escuchar, ser tolerante, respetuoso. Las habilidades ligadas a esta dimensión son: metacognición, expresión de las emociones, regulación de las emociones, autogeneración de emociones para el bienestar, perseverancia (SEP, 2017).

Autonomía

Se considera a esta dimensión como la culminación del trabajo de las anteriores, pues involucra un ejercicio de reflexión para tomar decisiones. Es decir, la autonomía “es la capacidad de la persona para tomar decisiones y actuar de forma responsable, buscando el bien para sí mismo y para los demás” (Kamii, 1984, citado por SEP 2017, p. 337). Se refleja al conducirse con seguridad buscando el bienestar tanto personal como del otro. Las habilidades que desarrollan esta dimensión son: iniciativa personal, identificación de necesidades y búsqueda de soluciones, liderazgo y apertura, toma de decisiones y compromiso, autoeficacia (SEP, 2017).

Empatía

Esta dimensión y la siguiente se reflejan sobre todo en el trato que se establece con alguien, “es la fortaleza fundamental para construir relaciones interpersonales sanas y enriquecedoras, ya que nos permite reconocer y legitimar las emociones, los sentimientos y las necesidades de otros” (Milicic, *et al*, 2014, citado por SEP 2017, p. 341). En otras palabras, una vez trabajadas las dimensiones anteriores se traslapan en la manera de desenvolverse, ello contempla tanto las relaciones interpersonales que genera el estudiante como la posición que toma con lo que implica lo social. Por ejemplo, la naturaleza, las problemáticas sociales, etcétera. Esta dimensión se traduce en que los estudiantes,

Se conecten con las demandas y emociones del medio social, asuman riesgos, sean creativos y emprendan proyectos que no respondan solamente a sus propias necesidades, sino también a las de los demás y a las de su contexto social más amplio (Arón y Milicic, 2002, citado por SEP 2017, p. 343).

Desarrolla la potencialidad del estudiante, ya que además de reconocer e intentar comprender al otro (seres vivos en general) implica una respuesta adecuada (SEP, 2017) a través de diferentes vías. Las habilidades que la subyacen son: bienestar y trato digno hacia otras personas, toma de perspectiva en situaciones de desacuerdo o conflicto, reconocimiento de prejuicios asociados a la diferencia, sensibilidad hacia personas y grupos que sufren exclusión o discriminación, cuidado de otros seres vivos y de la naturaleza (SEP, 2017).

Colaboración

Esta dimensión sucede cuando se comparten metas y hay disposición para lograrlas, en ese sentido el proceso es armónico y tiene igual importancia como la obtención de la meta misma. En otras palabras, “es la capacidad de una persona para establecer relaciones interpersonales armónicas que lleven a la consecución de metas grupales” (SEP, 2017, p. 347). La comunidad es el elemento que sobresale, por lo que cada integrante se concibe como portador de funciones para la consecución de los objetivos. Las habilidades que desarrollan dicha dimensión son: comunicación asertiva, responsabilidad, inclusión, resolución de conflictos, interdependencia (SEP, 2017).

Ahora bien, se abordará la relación que guarda la educación socioemocional con la práctica docente.

2.2 Práctica docente en relación con educación socioemocional

De acuerdo con Fierro, la práctica docente es

una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso –maestras, alumnado, autoridades educativas y padres de familia-, así como los aspectos políticos, institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimita la función del maestro (Fierro, 1999, p. 21 citado por Parga, 2004, p. 54).

Es decir, una práctica trabajada en la que convergen y le dan forma tanto los significados y acciones de los agentes directamente vinculados en el espacio escolar, como los aspectos normativos que refieren la labor del docente. En otras palabras, la práctica docente

incluye normas, lineamientos y orientaciones formales, pero rebasa esquemas administrativos y burocráticos. En ella está presente la diversidad de criterios, perspectivas e intereses de las asesoras y tutoras respecto al propósito de la estancia de los estudiantes en la escuela; y tienen lugar los imprevistos, las prioridades de trabajo y los criterios de prestigio que se definen en el contexto de cada escuela, no siempre coincidentes con la normativa que rige las prácticas (Galván, 2011, p. 138).

Es decir, sigue orientaciones normativas, no obstante lo que prevalece y da movimiento en mayor medida son los criterios de los maestros y de los directivos. En ese sentido, es importante señalar la particularidad de la práctica docente a nivel local y la autenticidad a nivel aula.

Es por ello, que va a depender si de cuestiones formales pero no solo eso, también se van a desplegar consideraciones particulares de los docentes, como el papel que toman frente al

aprendizaje de sus alumnos, una especie de posicionamiento respecto al objetivo de su quehacer profesional. Estos aspectos se traducen en formas particulares de actuar y desarrollar su quehacer profesional.

Para comprender a tales sujetos es conveniente mencionar cómo se conceptualizan,

Las y los maestros se conciben como sujetos particulares, concretos e históricos que, al mismo tiempo que se apropian del sistema de usos y expectativas de la institución escolar en que trabajan [su pequeño mundo], también contribuyen a la constitución de la institución escolar a través de sus prácticas y sus saberes (Rockwell y Mercado, 1998 citado por Parga, 2004, p. 55).

Es decir, los docentes son agentes particulares capaces de adaptarse al centro escolar donde laboran y además tienen la capacidad de contribuir con nuevas formas, mediante su práctica, a la constitución del centro. Tal forma (actitudes, decisiones, actividades) se constituye de varios aspectos, a saber: el ambiente del aula, planeación, contenido, métodos de enseñanza, estrategias, evaluación, entre otros (Rendón, 2015).

En esta combinación, es importante resaltar que se gesta un ambiente que facilitará o dificultará el alcance de los objetivos educativos. En ese sentido, la práctica docente guarda relación directa con la educación socioemocional pues “permite o no ambientes propicios para el diálogo, el manejo de conflictos y el fortalecimiento de las competencias emocionales y sociales” (Rendón, 2015, p. 238) como también acuerdos y oportunidades para adoptar o fortalecer habilidades, mediante las interacciones entre profesor y estudiantes.

Por lo tanto, es importante que el docente tome conciencia que la relación socioemocional comienza en la relación que genera con los estudiantes (Pardo, 2015) que comprenda el

valor que tiene el trato con el estudiante, que es algo a reflexionar pues favorecerá la generación de ambientes de aprendizaje.

En ese sentido, es necesario remarcar el papel del docente pues en los últimos años se ha visto desvalorado y se le adjudica como el único responsable de sacar adelante las dificultades de las generaciones escolares generadas por los cambios sociales (Mar, 2018).

Fortalecer su papel para fortalecer su práctica, ya que funge como un modelo para los estudiantes, estos últimos aprenden lo que escuchan pero también lo que ven. Es decir, no solo importa lo que se enseña o cuándo se enseña, sino también aquello que se manifiesta a través del ejercicio de la autoridad, del estilo, de los gestos, de las palabras (Dávalos 2011 citado por Rendón, 2015).

Por lo tanto, el docente al reflexionar su práctica la hace más atinada para gestar ambientes armónicos. Al respecto, es pertinente aludir indicadores como los que se muestran a continuación. Cabe aclarar, que se retoman únicamente como orientaciones sobre un ideal.

Brinda seguridad y confianza en el aula, maneja una relación de cercanía con sus estudiantes, genera el espacio para el diálogo, aprovecha las ideas de sus estudiantes para la construcción del conocimiento, asume los errores de sus estudiantes como opciones de aprendizaje, motiva el trabajo cooperativo y grupal para el aprendizaje, promueve el intercambio y la participación de sus estudiantes, parte de las inquietudes de sus estudiantes, para el desarrollo de los temas en clase, prefiere que las preguntas que formulan los estudiantes sean discutidas durante su intervención (Rendón, 2015, p. 241).

Aquellos indicadores señalan algunas formas de dirigirse en la clase así como lo que desencadenan, es decir, el ambiente que no es explícito pero que tiene alcances en los aprendizajes (académicos, emocionales, sociales, etcétera.)

A continuación se refieren algunos ejemplos de hábitos que promueven un ambiente armónico, a saber:

Sonreír ..., llamar a los estudiantes por su nombre, mirarlos mientras ellos hablan, preguntarles por hitos de su vida personal, permitirse compartir algo de la propia vida personal, mostrarse tranquilo y sereno, ser consistentes con las normas de conductas que han sido consensuadas por todos, sentarse cerca de los estudiantes cuando están realizando alguna actividad de manera de permitir un vínculo más personal, comprender que las preguntas y errores son parte del aprendizaje (Pardo, 2015, p. 4).

Lo anterior, de alguna manera da nociones de acciones cotidianas que además de promover ambientes armónicos, tendrán efecto en los aprendizajes de los estudiantes y quizá la labor del docente es más liviana.

2.2.1 Estrategias de enseñanza

Acciones como las que se mencionaron, se amplían y continúan con estrategias al momento de abordar los temas, las cuales giran en torno a “la negociación, el consenso, el diálogo, [el ejercicio de] la democracia, el respeto, la libertad, la tolerancia y la cooperación” (Rendón, 2015, p. 239). Ejemplos de estas estrategias son:

- Diálogo como mecanismo de interacción, el cual se basa principalmente en la escucha atenta y el respeto. Este parte de la realidad lo que promueve “que el estudiante tome conciencia de sí mismo y de su entorno, tome decisiones autónomas informadas y de forma asertiva” (Bruner, 1988, citado por SEP 2017).

- Presentación de situaciones de vida diferentes a su contexto para promover cuestionamientos y ampliar sus horizontes.
- Presentación de casos, esta estrategia permite un ejercicio de análisis sobre situaciones principalmente problemáticas, donde el estudiante refiere decisiones basadas en su perspectiva y sentido de colaboración (SEP, 2017).
- Experiencias prácticas, promueve “que tomen decisiones, las argumenten y asuman las consecuencias de las mismas” (Milicic, 2005, citado por SEP 2017, p. 341).
- Experiencias artísticas a través de la literatura, cine, teatro, plástica, danza, música, ya que son vías principales de expresión.
- El juego con la característica de ser libre, imaginativo o de rol.
- Proyectos, ofrecen oportunidades para establecer y mediar las ideas de cada estudiante en un trabajo grupal, mediante acuerdos en beneficio del logro de los objetivos. En situaciones de trabajo colaborativo es necesario recapitular sobre el propio proceso que se llevó, reflexionar los aciertos y desaciertos para considerarlo en el futuro.
- Reflexionar sobre los beneficios de incorporar la postura de conocerse y de las habilidades socioemocionales.

Todo lo anterior, permite ver una consideración fuerte hacia el diálogo y a la interacción entre estudiantes, debido a que permite un intercambio de ideas “lo que obliga a examinar y a argumentar las propias ideas y, en su caso, modificarlas” (SEP, 2017, p. 350).

Las finalidades que hay detrás de aquellas estrategias, son que el estudiante desarrolle la habilidad de enfocar su atención, dedicando un pequeño tiempo para despejarse y atender la circunstancia del momento presente, desarrollar el pensamiento crítico esto es “llevar a la conciencia de los educandos que vivimos en un solo mundo, interdependiente en todos los

órdenes y que es necesario buscar alternativas satisfactorias para el conjunto de la humanidad” (SEP, 2017, p. 347).

En otras palabras, que el estudiante con el beneficio de formarse en las dimensiones socioemocionales se desenvuelva de mejor manera y con provecho, que su perspectiva se amplíe, y que se sepa de un contexto e intervenga. Junto a ello, tiene gran relevancia el trabajo en tolerar la frustración esto es “apoyar a los estudiantes para que aprendan a modular la sensación de insatisfacción o abatimiento, y generen emociones que conlleven a la calma a pesar de las dificultades” (SEP, 2017, p. 337).

Todo lo anterior, permite referir y comprender que la educación socioemocional empieza en la práctica docente es decir, en la manera de conducir la clase y en las interacciones del docente con los estudiantes y entre ellos, son contenidos pero sobre todo formas de desarrollarse personal y socialmente.

En ese sentido, un apoyo son las rutinas, las actitudes, decisiones, actividades que determine el docente. Por lo tanto, debe interiorizarse que la educación socioemocional está a lo largo de la jornada escolar y ello fortalecerá los 30 minutos a la semana que se señalan en el planteamiento curricular.

Entonces ¿para qué se especificó el área de Desarrollo emocional si debe ser parte del desempeño docente?. Se considera lo siguiente, para que el aspecto emocional sea interiorizado y reflexionado por los docentes y estudiantes al haber espacios donde se hable explícitamente de ello, espacios que posibilitan tomar conciencia, familiarizarse y trabajar los aspectos socioemocionales que integran la formación de las personas.

En síntesis, el dar cabida a ambientes donde predominen interacciones armónicas supone un proceso permanente de auto transformación (Aguilera, 2010 citado por Pardo 2015) por parte del docente, de reflexión sobre su práctica para fortalecer sus propias habilidades

socioemocionales y desempeñarse con los estudiantes. Ello indica un docente reflexivo que comprenda que su función tiene grandes alcances en la formación de sus estudiantes. “Debe adoptar la tarea de configurar un espacio de convivencia y de vinculación afectiva dónde otros se transforman reflexivamente con él” (Pardo, 2015, p. 2). Esto permite pensar que su práctica es planeada y trabajada con un cierto espacio de flexibilidad a la naturalidad de la clase.

Si bien, no hay una sola forma de enseñanza que favorezca el desarrollo integral del estudiante, pues la práctica docente es particular, si existen formas más adecuadas de encaminarse y orientarse a las habilidades socioemocionales (Rendón, 2015).

Para cerrar este capítulo (la enseñanza y aprendizaje socioemocional) se hace un ejercicio de reflexión sobre la relación que guarda con la normatividad que se abordó en el capítulo 2. Hay temas como los valores, la moral, la educación socioemocional, entre otros que son oportunos conocerlos y hablar de ellos, ya que son parte de la formación humana, influyen “tanto nuestro modo de percibir, de seleccionar los datos de la realidad, como de actuar, de ahí su relevancia educativa” (García y Torrego, 1996, p. 31)

Teniendo en cuenta ello, las situaciones en que nos encontramos por ejemplo la “violencia, racismo, absentismo escolar, falta de apoyo entre iguales, etc.” (García y Torrego, 1996, p. 31) clarifican la demanda de abordar estos temas, estos aprendizajes.

En ese sentido, las instituciones políticas y sociales concretamente los hacedores de las Reformas educativas deben tener claro su papel y si es necesario reestructurar y revalorar la importancia de estos temas, con la finalidad de dirigir sus esfuerzos al beneficio de los estudiantes y no desvirtuarse a otros intereses. Donde “gobernantes, autoridades religiosas, partidos, grupos sociales y políticos— se disputan legitimidad, poder e influencia” (Latapí, 1999, p. 104).

De esta manera, la labor de la escuela puede verse fortalecida, con menos dificultades y más posibilidades en su función. Comenzando con reformas bien estructuradas y desdoblando las acciones como un efecto domino en los actores hasta llegar a los docentes y el aula. Donde el docente se sirva de creatividad en las estrategias y la comunicación sea lo más fluida posible “con un trabajo de aula de discusión y debate de los hechos sociales, problematizando su análisis, buscando los por qué, cómo y a favor de qué grupos e ideas se producen” (García y Torrego, 1996, p. 34) una práctica docente que dé paso a estos ambientes con cabida a interrogantes, sin duda estará trabajando las habilidades socioemocionales.

Es oportuno mencionar que hay experiencias donde permean temas de esta índole “gracias a las buenas escuelas, los buenos directivos y buenos equipos de maestros comprometidos con el desarrollo de sus alumnos. Así, en las relaciones personales, en la organización y trabajo eficaces, en la enseñanza centrada en el alumno” (Latapí, 1999, p. 105).

Capítulo 3 Experiencia del trabajo de campo

3.1 Metodología

El término *metodología* designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas (Taylor y Bogdan, 1987, p. 15). En ese sentido, la metodología que siguió el presente trabajo se explica a continuación en una serie de fases que detallan de manera más clara el desarrollo del mismo, hasta su conclusión.

Como primera fase ha de mencionarse el tipo de diseño que se eligió, a saber cualitativo.

La frase *metodología cualitativa* se refiere en su más amplio sentido a *la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable* (Taylor y Bogdan, 1987, p. 20). Se trabaja con datos descriptivos que vienen de primera fuente, es decir, provienen directamente de lo observado y escuchado de los sujetos de investigación.

Al respecto el método de investigación que se emplea es el Estudio de caso, el cual es entendido como el “examen detallado de un ejemplo singular de una clase de fenómenos” (Abercrombie, Stephen y Turner, 1984, p. 34 citado por Flyvbjerg, 2005, p. 562). Este método implica el acercamiento a una realidad con la intención de estudiar sus fenómenos atendiendo los detalles. Es importante la relevancia de una actividad simple, como es la observación, que si se hace con detenimiento puede proveer de entendimiento y sobre todo de nuevos conocimientos, "a veces, simplemente tenemos que mantener los ojos bien abiertos y mirar con cuidado los casos individuales, no con la intención de probar nada, sino más bien con la esperanza de aprender algo" (Eysenck, 1976, p. 9 citado por Flyvbjerg, 2005, p. 567).

Como segunda fase se refiere el escenario en dónde se llevó a cabo, la Escuela primaria Plan de Ayala. Se trata de una institución escolar pública que ofrece servicios educativos a nivel primaria en turno matutino y vespertino. Está ubicada en Calle Plan De Ayutla No. 183-45 Pueblo San Francisco Tlaltenco, Tláhuac. Se realizó la investigación en esta escuela porque es la primaria pública más concurrida de la localidad donde habito.

El proceso para obtener el permiso de ingresar a dicha escuela consistió en hablar con el Director acerca del tema de investigación y sobre el interés por realizarla en dicho espacio. Solicitó una carta en la cual se detalló la solicitud, las especificaciones y el propósito. Posteriormente se entregó la carta, se definió el grupo y el horario al que acudiría, siendo 2°C, los lunes, miércoles y viernes de 8:00 a 10:30 am. Cabe mencionar que se eligió segundo grado, debido a que es uno de los grados donde se puso en marcha la primera etapa del área de educación socioemocional. El grupo fue designado por el Director de dicha institución.

Se pretendía lograr una experiencia con proximidad constante y con cabida a la retroalimentación (Flyvbjerg, 2005). Por ello, el trabajo de campo consistió en observaciones a la práctica docente en un periodo del 29 de abril al 2 de julio de 2019 y una entrevista a la docente. Estas técnicas tienen el propósito de lograr una aproximación a la práctica docente en relación con la educación socioemocional.

Fue entonces, que el 29 de abril empezó el trabajo de campo y el Director me presentó con la Maestra de grupo. Una vez entrando al salón de clase, saludé al grupo y me ubiqué en la parte trasera.

El grupo está conformado por 36 estudiantes (20 niñas, 16 niños) con una edad de 7 años y una docente de 46 años. El salón de clases es un espacio amplio, adornado en sus paredes

con figuras de payasos, tiene mesas para que se sienten dos estudiantes en cada una, cuenta con un pizarrón blanco y un estante donde la maestra guarda libros y material.

Como tercera fase, se elaboraron los instrumentos que ayudaron a la recopilación de datos, a saber, la entrevista semi estructurada y los registros de observación participante.

La expresión observación participante es empleada aquí para designar la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el milieu de los últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo (Taylor y Bogdan, 1987, p. 31).

Es decir, a través de la observación participante se miró la práctica docente referida al trabajo de las cuestiones sobre educación socioemocional durante las clases. Cabe puntualizar que las observaciones se presentan en los resultados con las siglas NTC las cuales significan, Notas del trabajo de campo.

Posteriormente, con lo observado, se diseñó y se realizó una entrevista semi estructurada a la docente con la finalidad de aclarar interrogantes y ampliar la comprensión de su práctica.

Por entrevistas cualitativas... entendemos 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 (Taylor y Bogdan, 1987, p. 101).

La entrevista se desarrolló en el tiempo que destinó la docente para ello, siendo el 2 de julio de 2019. Permitted recabar información específica y aclarar ciertas inquietudes que surgieron respecto al objeto de estudio, es decir, al abordaje de la educación socioemocional.

Una vez realizado lo anterior y como cuarta fase se continuó con la transcripción de la entrevista para analizarla y a la elaboración de categorías, esto último también se realizó con lo obtenido y sistematizado en las observaciones. Finalmente, se muestran los resultados y conclusiones a las que se llegó.

El realizar un trabajo de corte cualitativo, de estudio de caso con observaciones fenomenológicas donde se registra lo que sucede dentro de esa realidad, sin juzgar; y el llevar a cabo una entrevista semiestructurada más a manera de diálogo que en preguntas cerradas para posteriormente buscar categorías apoyada por la teoría y finalmente interpretar, es una manera de investigar de gran cercanía con el fenómeno. Lo anterior no fue lineal sino un ir y venir guiada de las lecturas y orientada por las palabras de mi asesora.

3.2 Resultados y Discusión

Analizado el material empírico y con ayuda de los referentes teóricos como Juan Casassus (2007), Patricia Mar (2007), Rafael López (2017), Donald Schon (1992), se percibió una serie de categorías que podrían sintetizar y sistematizar la información obtenida.

Se realizó el ejercicio de organizar tales categorías en cuatro grandes ejes con la intención de que su abordaje sea de mayor claridad. En la siguiente figura No. 3 se presenta un esquema de las categorías y subcategorías estudiadas.

(1) <i>Lo emocional y la docencia (formas de estar/ser)</i>	Comprensión del estado emocional Reconocimiento del otro
(2) <i>Docente reflexivo</i>	Docente y sus emociones Similitud en el rol de madre Profesión influida Aprendizajes importantes para la maestra
(3) <i>Formas de hacer</i>	Generación de un ambiente Actividades y ejercicios Características de aquellas actividades
(4) <i>Dimensiones socioemocionales</i>	Autoconocimiento Autorregulación Autonomía Empatía Colaboración Autoconfianza

Figura No. 3
Fuente: Elaboración propia

(1) Lo emocional y la docencia (formas de estar/ser)

El primer eje hace referencia a la consideración de lo emocional en la docencia, pues sobre todo esta última se ejerce en relación con un otro -el estudiante-. Aunque esta cualidad no es exclusiva de la docencia, dicha profesión la visibiliza notoriamente.

Ya que, en la escuela en general y en el aula en particular suceden encuentros y es gracias a ellos que muchas veces ocurren aprendizajes. Casassus (2007), lo alude de la siguiente manera, “una escuela es fundamentalmente una comunidad de relaciones y de interacciones orientadas al aprendizaje, donde el aprendizaje depende principalmente del tipo de relaciones que se establezcan en la escuela y en el aula” (p. 239).

Enfocando más la mirada, se hablará del aula, espacio *íntimo* en palabras de mi asesora, donde median “relaciones entre alumnos, así como entre el docente y un alumno y el conjunto de los alumnos” (Casassus, 2007, p. 253). Se puede decir entonces que este

espacio, en el intento por lograr los objetivos de aprendizaje, gesta relaciones entre las personas que convergen día con día. Lo cual, no es menor pues el estudiante en general pasa un importante tiempo de su día en la escuela, aprendiendo, conviviendo y conociendo, convirtiéndose este espacio en uno de sus principales referentes.

M. Van Manen define el acto de enseñar y de aprender como un acto de tacto. Para él, el aprendizaje ocurre cuando un profesor tiene la capacidad sensible de “interpretar los pensamientos internos, comprensiones, emociones y de deseos de los niños a partir de pistas indirectas tales como actitudes, gestos, expresiones y lenguaje corporal” (M. Van Manen citado por Casassus, 2007, p. 251).

Lo emocional puede ayudar o impedir el aprendizaje, pero el acto de enseñar es un acto de tacto. Ello refiere a una capacidad que tiene que ver con un ejercicio de reflexión de lo que escucha y observa en sus estudiantes. Cuando el docente desarrolla esta capacidad, “él o ella sabe cuándo y cómo inducir el proceso de aprendizaje en los alumnos” (Casassus, 2007, p. 251), se considera que esta capacidad es más afectada en algunos docentes. A continuación, se ahondará en ello para lo cual se refieren las siguientes categorías: Comprensión del estado emocional y Reconocimiento del otro.

Comprensión del estado emocional

Con esta categoría pretendo señalar la alusión de un vínculo entre el aprendizaje y lo emocional. Al respecto, la maestra a quien se entrevistó menciona su acuerdo de abordar la educación socioemocional señalando que estar bien emocionalmente tendrá efectos en el logro de aprendizajes, “si el niño está bien emocionalmente él va a funcionar bien académicamente, pero si el niño tiene algún problema va a afectar en lo académico” (Entrevistada, julio 2019).

Incluso agregó que la consideración por lo emocional ha sido parte de su práctica desde siempre mediante la observación de los estados de ánimo y el hacer preguntas a los estudiantes de tipo: ¿Cómo estás?, ¿Estás bien?, ¿Qué piensas?, ¿Qué tienes? entre otras. Este acercamiento sucede más cuando el estudiante se encuentra triste, pensativo.

“Muchos hemos estado trabajando la educación socioemocional, no nada más venimos aquí a dar los temas también vemos ¿qué les pasa?, si están tristes, qué tienen, están enojados” (Entrevistada, julio 2019).

Hubo un día en el que una niña llegó al salón llorando, fue entonces que la maestra le preguntó si se sentía bien y le frotó el hombro, en respuesta a aquella pregunta la niña afirmó con la cabeza (NTC 8-05-2019).

Es decir, se comprende y mira lo emocional en el aula lo cual es relevante porque solía ser un tema un tanto oculto y que sin embargo es parte de la formación integral; e importante pues así como se posibilita que ocurran aprendizajes, se pueden obstaculizar. Citando a Casassus (2007),

Las emociones están “antes” y “después” del conocimiento cognitivo. Están “antes”, pues el dominio emocional es el que facilita u obstruye el aprendizaje. También están “después”, pues las emociones son las que guían a las personas a lo largo de sus vidas, las que nos motivan a aprender y a reaprender a lo largo de nuestras vidas, a relacionarnos con los otros de manera más pacífica y justa y en un mundo más sustentable (p. 240).

Lo anterior señala que la apertura al mundo emocional esta presente y se refleja en los aprendizajes, decisiones, acciones, relaciones, etc. durante la escuela y después de esta.

En ese sentido, la comprensión emocional es entendida como “la conciencia y el conocimiento afectivo (vincular)-normativo (de control) que permite establecer relaciones

positivas” (Casassus, 2007, p. 252). Es decir, supone el ejercicio de reflexión que anteriormente se aludió y el advenimiento de normas acordadas y aceptadas por el grupo (Casassus, 2007) para generar con mayores posibilidades relaciones positivas y ambientes armónicos.

Como tales normas, un día la maestra comentó las siguientes: no deben salir frecuentemente al baño y cuando lo hagan esperar a que regrese su compañero; en el tiempo del recreo no se pueden juntar más de dos niños ya que suelen jugar pesado; y las niñas no deben decidir por las demás cuando dicen *no te juntes con ella* (NTC 4-06-2019).

Las primeras dos normas promueven control y orden, aunque puede parecer en el caso de la segunda que se limita el juego en el tiempo de recreo. En cuanto a la última, encauzan la autonomía de los estudiantes al decidir ellos con quien convivir.

Reconocimiento del otro

Esta categoría también es característica de las interacciones en el aula, pues las relaciones que se gestan en particular entre docente y estudiante guardan un rasgo de

aceptación del uno con el otro en la materia que expone. El aprendizaje de los alumnos, su apertura al otro y a la materia se debe principalmente a que aprenden de los profesores que a ellos les importan y que saben que para ellos también son importantes (Casassus, 2007, p. 244).

Es decir, una relación que reconoce al otro pues se valora el lugar que tiene como integrante del grupo. Por ejemplo, cuando los estudiantes se acercaban a calificar las actividades a veces la maestra refería un “muy bien” y al hacer la lectura diaria les agradecía su intervención. Ello permite pensar la importancia de señalar los logros y el esfuerzo. En una ocasión al revisar un ejercicio de matemáticas, reconoció la participación

acertada de una niña y se apoyó de ella para que continuara diciendo los resultados (NTC 29-04-2019).

En ese sentido el reconocimiento, mediante palabras como *exactamente, muy bien, gracias*, etcétera, es importante manifestar pues al tiempo de señalar su logro se promueve la seguridad del estudiante. En caso contrario “la falta de reconocimiento produce pérdida de sentido de su identidad; tienden a desconectar sus vínculos con docentes” (Casassus, 2007, p. 237) como si fueran figuras alejadas que no comparten algo en común.

Esto da pauta a mencionar que además de las necesidades de aprendizaje, “los alumnos tienen necesidades de ser reconocidos en su legitimidad, quieren ser escuchados, necesitan ser respetados, necesitan pertenecer a una comunidad de pares, necesitan jugar, necesitan autonomía” (Casassus, 2007, p. 245) es decir, necesidades relacionadas con espacios donde el estudiante sea, conviva y aprenda.

Cabe mencionar, que las condiciones donde se desempeñe el docente pueden ser muy demandantes lo cual puede influir en el reconocimiento. Pues el número de alumnos que conforman el grupo en escuelas públicas generalmente suele ser muy grande.

Al respecto, el grupo que se presenció lo integraban 36 estudiantes y ello dificulta ofrecer la atención que se quiere. Un día al realizar la lectura diaria, la docente solicitó a una niña comenzar pero ella movió la cabeza en señal de negación, entonces la maestra reiteró su petición y la esperó a que lo hiciera. Mientras tanto algunos niños empezaban a distraerse (NTC 29-04-2019). Por ello se considera que la atención personalizada tiene frutos, pero a veces no es posible por el número de estudiantes que se deben atender.

Tener grupos muy poblados “genera tensiones que son difíciles de ver para quienes no tienen que vivirlas. Estas tensiones se viven en medio de un sistema que busca cada vez más presiones y amenazas para la docencia” (Casassus, 2007, p. 247, 248).

Finalmente, este eje *Lo emocional y la docencia* se relaciona con formas de estar y de ser en el aula pues refiere una sensibilidad que se traduce en la actitud con que se acoge al grupo. Al respecto, el acto elemental de saludar puede ser un comienzo que dé cabida a la sucesión de un ambiente armónico. Por ejemplo, la maestra en las mañanas entraba al salón diciendo “chicos buenos días” y había respuesta en su mayoría.

Aún, el reconocimiento y el apoyo emocional son importantes a cualquier edad, en cualquier trabajo, y a decir verdad en cualquier espacio en que uno se desenvuelva. Por ejemplo, la maestra comentó que en juntas de Consejo técnico los directivos difícilmente consideran sus propuestas ante los problemas, y que los docentes ciertamente necesitan motivaciones como remuneración y reconocimiento de los logros que alcancen con sus estudiantes “reconocernos, decir -muy bien maestra trabajó bien con el grupo, a echarle ganas con tales niños-, -sí maestro claro que sí yo lo sé-” (Entrevistada, julio 2019). Es decir, manifestar sus aciertos.

Tal situación permite pensar en poco reconocimiento y valorización a la profesión desde el mismo espacio de trabajo, lo cual guarda relación con prácticas arraigadas a esquemas inflexibles que poco aprueban nuevas formas de hacer las cosas.

(2) Docente reflexivo

Con este eje, se intenta vislumbrar algunas inquietudes del docente que de alguna forma indican lo emocional. Para ello, me baso en las siguientes categorías: Docente y sus emociones, Similitud en el rol de madre, Profesión influida y Aprendizajes importantes para la maestra.

Docente y sus emociones

Como se ha mencionado anteriormente, la práctica docente está permeada por las emociones que viven, quienes comparten el espacio del aula, es decir, docente y alumnos. En ese sentido, hablando de la figura docente también se encuentra “simultáneamente con una mezcla de emociones, muchas veces contradictorias. Por ejemplo, están entusiasmados, aburridos, apenados, agobiados y todo ello al mismo tiempo” (Casassus, 2007, p. 242).

Al respecto, la maestra destacó dos momentos por los que ha pasado: un despido laboral donde se le acusaba de haber dicho algo que no era verdad, sin embargo, no se aclaró y optó por irse de la escuela donde laboraba; y una situación con su esposo con planes de separación “estaba en una situación emocional con mi pareja de que ya íbamos a separarnos” (Entrevistada, julio 2019). Lo cual, deja entrever que los docentes también tienen problemas que ocupan sus pensamientos durante su estancia en el aula y sobre todo su naturalidad como persona.

Similitud en el rol de madre

Continuando con las emociones e inquietudes del docente, es oportuno decir que la maestra refirió la similitud de rol que guarda con los padres de familia y subrayó que se debe ser consciente del rol que se adquiere, es decir, reflexionar el trato, las palabras y las vivencias con los hijos.

Se los comentó -yo dejaba a mi hijo, estaba enfermo, lo encargaba con alguien y me venía a trabajar y así no debe de ser. Con la pena, tengo días económicos los voy a tomar porque son para mi hijo, no son ni para irme a divertir ni nada-. Otra cosa que hacía le pegaba a mi hijo y se lo dije a los papás -que no me da pena y si me da, pues me la agunto pero es una realidad y yo maestra o yo mamá le pegaba a mi

hijo y créanme que realmente no funciona-. Entonces sí tendríamos que buscar otras maneras de poder llegar a ellos y que ellos lo puedan entender, a golpes no” (Entrevistada, julio 2019).

Así mismo, les ha compartido sugerencias en cuanto a dirigirse con sus hijos por ejemplo, cambiar las palabras que usan y ser claro en el mensaje que comunican. “Es sugerencia, cambie las palabras, sea más tajante a mí me está funcionando a lo mejor a usted le funciona de otra manera pero golpes ya no porque los estamos afectando” (Entrevistada, julio 2019). Este acto de compartir lo que le ha funcionado, refleja un acto de empatía pues se mira en ellos. Incluso el interés y relevancia sobre el papel de los padres lo refuerza agregando que le gustaría capacitarse acerca de las relaciones entre padres e hijos. Añade que estas capacitaciones le servirían a ella también en la relación con su hijo.

Me gustaría capacitarme en dar conferencia a los papás para hacerlos conscientes para saber cómo le estamos haciendo, para yo saber ¿cómo hacerle con mi hijo?. Muchas veces no entendemos el tipo de relación que tenemos con el niño ¿por qué el niño siendo tan chiquito nos manda? (Entrevistada, julio 2019).

Profesión influida

Es conveniente mencionar que el docente también puede verse ligado por el papel que debe cubrir, “frecuentemente se ve impulsado a conductas emocionales que no provienen tanto de sí mismos, sino de cómo la cultura define el papel del docente -y este, en términos culturales ha sido definido casi exclusivamente en términos racionalistas” (Casassus, 2007, p. 242). Lo cual se relaciona con nociones que involucran tanto expectativas muy altas como otras menos amables basadas generalmente en la razón. Es decir, el docente tiene que lidiar con algunos factores “ya de por sí atrapados en sus propias visiones, motivaciones y

fantasmas vinculados con su propia historia personal y escolar, así como con el “*ethos* magisterial” (Mar, 2007, p. 96).

También se puede ver influenciado por las exigencias burocráticas que al atenderlas nubla la visión de su práctica, no ve “la importancia de lo que hace y lo que no hace, de lo que dice y cómo lo dice, de lo que permite y de lo que restringe” (Mar, 2007, p. 109). Esta referencia sobre las exigencias burocráticas es otro gran tema, sin embargo lo que se señala es la importancia de no dejarse llevar por presiones externas para evitar “actuar de manera mecánica” (Mar, 2007, p. 109).

En ese sentido, es importante mantener un equilibrio con el deber ser, las exigencias y su práctica, equilibrio asistido mediante la comprensión emocional para “probar (...) que un trabajo alternativo es posible y que el punto nodal está en la atención grupal, en la confluencia con el grupo: su reconocimiento y su trato en consecuencia” (Mar, 2007, p. 112). Por lo tanto,

Solo la toma de conciencia del sustrato emocional de los juicios que el docente emite sobre sus alumnos le permitirá relativizar esos juicios, para poder ver efectivamente la persona del alumno en su ser-ahí, así como al grupo-curso en su estar en la sala de clases en cada momento (Casassus, 2007, p. 243).

Aprendizajes importantes para la maestra

Aquella reflexión comienza desde el docente mismo, en analizarse sobre sus estimaciones. Lo cual se relaciona con que, a razón de los momentos difíciles por los que pasó, la maestra tomó una medida en este caso un coaching, que impactó en el ámbito personal y profesional, incluyendo las relaciones laborales y su práctica docente.

hace un año me metí a un coaching, entonces a pesar de que venía manejando esa situación de la educación socioemocional con ellos, te das cuenta de muchas cosas y como que continué con mi trabajo pero de otra manera, el decirle -tú tomas la decisión, tú decides- o sea hablarle directo (Entrevistada, julio 2019).

Ya que algunos aprendizajes que obtuvo los comparte con sus estudiantes, entre los cuales están: ser consciente de uno mismo y de las relaciones que estableces, ser responsable de la situación en que te encuentres, respetar al otro y ser feliz. Ello se profundiza cuando refiere que su reto es lograr que los estudiantes tengan la capacidad de decidir por ellos mismos, que sean responsables de sus actos, que aprendan el valor de las personas y la importancia de la colaboración, “dejar huella en los niños, que realmente entiendan que somos humanos, que valemos, que nos podemos ayudar todos. Soy de las que llega una maestra y -en lo que te pueda ayudar-” (Entrevistada, julio 2019).

En ese sentido, la autoestima, empatía, colaboración y valores como la honestidad, solidaridad y respeto son notables en su práctica. Pues una vez al hacer un dictado y calificarlo entre compañeros, la maestra indicó que no se corrigieran que debían ser honestos (NTC 3-06-2019). Igualmente, un día jugaron *Basta* de acuerdo con el tema *Juegos Tradicionales* y al revisar las respuestas, la maestra señaló que se trabajaba la honestidad al no mentir cuando compartían sus respuestas (NTC 4- 06-2019).

La apertura y comprensión emocional, las cuales se relacionan con formas de ser y estar en el aula, tienen alcance fuera de ésta, pues se ve reflejada en la interacción con otros docentes y autoridades escolares (Casassus, 2007). En ocasiones, acudían al salón maestras de otros grupos cuando tenían duda en ejercicios de los libros o bien para acordar sobre festivales próximos dejando ver que la relación entre docentes es solidaria y de apoyo (NTC 29-04 y 6-05-2019).

(3) Formas de hacer

El tercer eje se refiere a formas de hacer, pues revisados los anteriores viene el decidir cómo llevar a cabo la enseñanza que resultará en la práctica docente. Es decir, lo anterior alude a la figura misma del docente en función de su propia comprensión y actitud; este eje consiste en actividades y ejercicios que involucran tanto al docente como a los estudiantes y que son pensadas para impactar principalmente a estos últimos.

“En algunos casos la vasta o nula creatividad del profesor está vinculada con sus propios miedos y limitaciones que son proyectadas de alguna manera en los procesos de aprendizaje” (López, 2017, p. 67). Es decir, las decisiones sobre el abordaje de los temas guardan relación con su conocimiento y experiencia y contemplan que “el alumno vive en su medio concreto, mientras observa los aprendizajes del pasado y la figura aún difusa del futuro, sin embargo, está parado y atento a lo que sucede en el presente, es su punto de referencia” (López, 2017, p. 62). A continuación, se profundizará con el desarrollo de las siguientes categorías: Generación de un ambiente y Actividades y ejercicios.

Generación de un ambiente

“No hay un campo *a priori* para el aprendizaje es necesario construirlo de forma conjunta profesor/alumno, para lo cual es necesario una invitación sincera, en un caminar juntos” (López, 2017, p. 63). Esta cita me parece pertinente pues la generación de un ambiente implica mostrar disposición sincera para lograrlo. Una postura del docente de decir -mira tenemos que llegar a esta finalidad para lo cual yo te ofrezco lo siguiente y necesito que tú como estudiante también me des esa apertura-. Es pues, importante generar un ambiente armónico donde los estudiantes se sientan bien y parte del grupo, ya que

si ellos están en la confianza, ellos son capaces de indicar -sin temor- el momento en el cual se ha interrumpido su aprendizaje y ha dejado de ser significativo su escuchar. Mientras más luego se identifique el momento de desconexión con el aprendizaje, más rápido se puede volver a retomar y continuar (Casassus, 2007, p. 248).

En ese sentido predomina la confianza, el respeto y la comunicación en ambas partes. Por ende, este ambiente toca el hacer del docente, ya que “cuando hay una relación de respeto y confianza, el profesor puede dedicarse a enseñar, en vez de estar preocupado por la disciplina” (Casassus, 2007, p. 248).

Las diversas actividades que se emplean al abordar los temas promueven la generación de un ambiente, el cual, se ve influido por tres aspectos: el vínculo que se establece entre el docente y los estudiantes, el vínculo que se dan entre estudiantes y el clima que emerge de ambas (Casassus, 2007). Es apreciable que la relación entre estudiantes se señala como algo que surge, como algo que brota mientras la relación entre docente y estudiantes se marca como una relación pensada, ya que tiene una intención educativa, y para

nutrirla, la pregunta fundamental y constante que se debe hacer el profesor es la siguiente: “¿Qué necesidad tiene este alumno?”, “¿qué necesidades tienen estos alumnos?” Y luego preparar su clase preguntándose: “¿Qué es lo tengo que hacer para satisfacer esa o esas necesidades?”, y realizar su clase en la respuesta (Casassus, 2007, p. 249).

Respecto a ello, el docente toma decisiones antes, durante y después de estar en el aula, y se muestra atento en sus posibilidades para desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje,

“le dabas una leída a los Indicadores de logro para saber cuáles son los aprendizajes que deben tener y ya desarrollar la clase haciendo las modificaciones en función del grupo. Por ejemplo, responder asertivamente entonces dependiendo de eso tú trabajas con las vivencias que ellos tienen” (Entrevistada, julio 2019).

En ese sentido, la docencia demanda más tiempo del horario escolar.

Actividades y ejercicios

En cuanto a las acciones que promueven la generación de un ambiente armónico que notaron las observaciones, podría señalar las siguientes: el saludar a los estudiantes, mencionar con los temas ejemplos de situaciones presentes, emplear vivencias de la vida cotidiana, involucrar a los estudiantes diciendo sus nombres, explicar más de una vez alguna indicación cuando se requiere. Acciones que los hacen partícipes y permiten una interacción más fluida.

En ocasiones, la maestra lleva a cabo ejercicios que permiten la expresión de sus ideas, ejercicios de respiración y de reflexión sobre su comportamiento con otras personas. Los cuales, se consideran importantes, ya que actualmente hay dificultad para expresar, nombrar y atender la emoción. Se describirán aquellas actividades mencionando los momentos en que se vieron ejemplificadas a lo largo de la práctica de campo.

- **Diálogo**

Se considera que el diálogo es base esencial del aula, pues gran parte de las interacciones entre los estudiantes y docente se desarrollan bajo este principio.

Por ejemplo, el primer día al regresar de vacaciones de Semana Santa, la maestra preguntó a cada estudiante qué fue lo que habían hecho durante ese periodo. Uno a uno habló y la

maestra intentaba profundizar mediante preguntas que describieran aquello que hicieron o el lugar que habían visitado (NTC 29-04-2019). Por ejemplo, una niña no recordaba el nombre del lugar al que había ido, a lo que la maestra comentó “Describelo ¿fue un balneario, un pueblito?” (Entrevistada, julio 2019), dejando entrever interés por lo que compartían al tiempo que fomentaba la memoria y la expresión oral.

Igualmente se alude la ocasión cuando revisaron el tema sobre los *Juegos Tradicionales*, ya que después de mencionar algunos, como el juego de la oca, pato-ganso, serpientes y escaleras, el lobo, los estudiantes citaron otros de su conocimiento como el Xbox (NTC 4-06-2019).

A ello, la maestra hizo una comparación entre los juegos de antes y los de ahora en cuanto a la convivencia que comprenden, diciendo que antes se jugaba en la vía pública sin algún problema y con más unión, diferente a los tiempos actuales donde están en casa jugando videojuegos. Al respecto, unos niños mencionaron en qué consiste un juego llamado Free Fire y posteriormente salieron al patio a jugar El lobo.

Este acto de intercambiar conocimientos por ambas partes y de comunicar un juego que los estudiantes conocen indica respeto y confianza.

- **Ejemplos del contexto**

Esto se ilustra cuando revisaron el tema del *Instructivo* y preguntó a un estudiante ¿qué le habían traído los reyes magos? Una vez que le respondió, la maestra explicó que los juguetes vienen acompañados de un instructivo el cual indica cómo se arman o funcionan y mencionó como ejemplo el juego de Lego que le trajeron a su hijo (NTC 6-05-2019).

En otra ocasión, mientras hablaban sobre las emociones, sucedió que llevaron a dos niñas de otro salón mientras iban por ellas, pues su grupo no había tenido clases. Ellas entraron

llorando y fue entonces que la maestra refirió que “lloraban porque se sentían mal y no conocían al grupo”, lo cual denotó comprensión (NTC 14-05-2019).

Es decir, retoma elementos cercanos a los estudiantes, en ocasiones experiencias de su hijo y situaciones presentes para ejemplificar lo que se aborda en la clase.

Este proceso de enseñanza aprendizaje se basa en dos aspectos⁶, la convergencia y la divergencia. El primero versa con

que cualquier situación, lección, evento o lo que esté ocurriendo en el proceso de Enseñanza-aprendizaje esté relacionado con las experiencias de cada uno de los alumnos. El segundo aspecto toma sentido en la necesidad de relacionar lo que está pasando en el mundo con lo que está pasando en el momento de la enseñanza (Andrade y Fernández ,1998, p. 282, 283 citado por López, 2017, p. 64).

Es decir, se retoman las experiencias de los estudiantes al abordar los temas en clase, decía *hacerlo más vivencial* “evito decir -Juanito- en los ejemplos, busco los nombres de ellos para ponerlos y que sea más vivencial. Entonces trato de aterrizarlos -ustedes mismos cuando van a la tienda y compran sus 5 gansitos ¿cuánto van a pagar?-” (Entrevistada, julio 2019).

También se hace mención de lo que sucede en el exterior ya sea comunidad, estado o país. Por ejemplo, el 13 de mayo de 2019 hubo contingencia ambiental, al respecto la maestra comentó que por tal motivo los dejará salir unos minutos antes al recreo para que no encuentren fila en los puestos, compren sus alimentos y regresen rápidamente al salón. Brevemente menciona que no deben estar a fuera porque hay niveles altos de contaminación.

⁶ Desde la educación confluyente de la Pedagogía Gestalt.

- **Preguntas de reflexión**

El hacer preguntas que buscaban su reflexión también era una acción constante. Al respecto, el día que se habló de las vacaciones hubo un niño que no escribió correctamente la palabra *balneario*, entonces la maestra le preguntó “¿Cómo lo dices, balniario o balneario?”, exagerando los movimientos de la boca (NTC 29-04-2019). Es decir, hace que el niño se cuestione y emplea otras acciones para que el niño vea cómo debe escribirse.

También aquella vez, una niña comentó que había ido a París. Entonces la maestra le cuestionó ¿cómo se había transportado?, ¿cómo es dicho lugar? y ¿con quién había ido? Al principio la niña respondía mientras la maestra escuchaba, observaba. Posteriormente le preguntó: “¿esto es una verdad o una mentira?” a lo que después de un momento respondió que era mentira. En ese sentido, hay un ejercicio de honestidad. Quizás la maestra debió haber tratado de indagar qué quería decir la niña con esto. Por ejemplo decirle ¿esto pasó en la realidad, es un deseo tuyo o un plan a realizar alguna vez?, ya que meter a la niña en el dilema verdad o mentira era dejarla en el lado de los “mentirosos”.

A través de preguntas de este tipo, los estudiantes reflexionan y expresan sus ideas. Es oportuno señalar que la maestra refiere el beneficio de respirar adecuadamente para tranquilizarse y actuar de mejor manera.

- **Ejercicios de reflexión**

Relativo a ello, hicieron un ejercicio que consistió en relacionar ya sea el sentido del gusto o del olfato con sus emociones. Eligieron un sentido de éstos y recordaron el trayecto que hacen de la escuela a su casa pasando por los lugares donde prueban o huelen algo, para ver la emoción que provoca. Señaló el ejemplo de su hijo, pues cuando van de camino a casa y

pasan a la tortillería, le emociona y se le antoja un helado del local de junto (NTC 21-05-2019). Este ejercicio ejercitó la memoria y permitió a los niños poner atención a sus respuestas emocionales.

Al día siguiente revisando el tema de Salud, la maestra indicó que dibujaran dos cosas que hacen constantemente y los beneficie. Una niña comentó que hace ejercicio. Entonces la maestra explicó que, así como se da mantenimiento de la casa también debe hacerse del cuerpo, ejercitándolo, aseándolo (NTC 22-05-2019).

Asimismo, en los ejercicios encaminados a su reflexión está el Planteamiento de casos, por ejemplo, un día la maestra leyó una situación sobre diferentes responsabilidades que pueden tener los niños debido a su estilo de vida e hizo preguntas sobre ello (NTC 14-05-2019).

- **Ejercicios de respiración**

En momentos realizaban ejercicios de respiración, por ejemplo, un día antes de abordar el tema la maestra dio la indicación de gritar, posteriormente cerrar los ojos, sentarse en posición recta y respirar profundamente. Después de una serie de respiraciones abrieron los ojos y procedieron con el tema de Inclusión (NTC 29-05-2019).

Dar un espacio, en cualquier momento del horario ya sea cuando se aborda el área de educación socioemocional o en otra asignatura, al acto de gritar y respirar genera una forma diferente al verlos conscientemente para el propósito de relajación. A veces, incluían ejercicios corporales de movimientos de hombros, cabeza y manos.

Usualmente los realiza cuando los estudiantes están inquietos o no guardan silencio, ya que posteriormente se tranquilizan, ello permite atraer su atención y continuar con la clase.

- **Expresión oral y escrita**

En general, las actividades consideran la expresión de los estudiantes, pero hay algunas que la visibilizan más, por ejemplo, la expresión oral sobresalió en una actividad donde completaron la frase *Lo que más me causa enojo es...* y fue interesante que la mayoría de los estudiantes mencionaron el que sus hermanos los molesten. Ante estas enunciaciones la maestra los escuchó y en ocasiones refirió comentarios sobre lo que podrían hacer, como hablarlo con sus padres para generar acuerdos. En ese sentido, no se quedó en un acto de expresión, sino que se sugirieron formas de actuar (NTC 5-06-2019).

A veces la expresión se concretaba en un producto, por ejemplo, al revisar el tema de *Responsabilidad*, repartió una hoja para escribir e ilustrar una responsabilidad que tienen en casa y una en el salón de clases, y quedara evidencia (NTC 14-05-2019).

De igual manera, el día que hablaron sobre la Inclusión de personas con discapacidad se comentó sobre los apoyos que necesitan y dio la indicación de escribir e ilustrar cómo podrían ayudar a una persona con discapacidad visual, auditiva o motriz. Preguntó si conocían a alguien con discapacidad y por los apoyos que creen que necesitan. La maestra refiere que en caso de usar una silla de ruedas, hay apoyos para que se puedan desplazar como rampas. En el caso de discapacidad visual los apoyos son el bastón, un perro guía y señalizaciones en braille (NTC 29-05-2019). Ejercicio que preguntó por su contexto, trabajó la empatía y amplió su bagaje.

- **Apreciación y creación artística**

Relacionado con ello, presentaron una obra de teatro para la cual hicieron todos los preparativos, desde acordar sobre los personajes, elaborar los títeres, estudiar los diálogos y

diseñar la escenografía. Lo que permitió trabajar la expresión, creatividad y colaboración (NTC 17-06-2019).

Es pertinente apuntar que al día siguiente expusieron los comentarios que recibieron por parte de sus padres y cómo ellos piensan que les fue. La maestra preguntó por lo que habían podido hacer para mejorarla y coincidieron en sacar copias al guion para evitar el movimiento del escenario al pasarse el libro (NTC 18-06-2019).

También, en una ocasión hicieron un separador que decoraron con hojas secas recolectadas por ellos mismos. En ese sentido, hay actividades manuales que trabajan su creatividad y esta última, el fomento a la lectura (NTC 21-05-2019).

Para ir cerrando lo concerniente a actividades y ejercicios, la manera como se desarrollan es individual, en equipo o con la maestra. Por ejemplo, al resolver los libros o los ejercicios que acompañaban a los apuntes, lo hacían maestra y estudiantes juntos o individualmente, según acordaran. En este último caso la maestra previamente lee y explica las indicaciones.

El trabajo en equipo también es visible, por ejemplo, un día dejó la actividad de identificar el título, el autor y comentar con su compañero de mesa, la lectura del día (NTC 17-06-2019).

En otra ocasión cuando estudiaban el tema de Figuras geométricas en matemáticas, hicieron una actividad que consistió en escribir con un compañero, un mensaje sobre la figura del trapecio, rectángulo o rombo para posteriormente el grupo adivinara de qué figura se trataba. Lo cual involucró un diálogo entre los integrantes del equipo para llegar a un acuerdo. Quisiera agregar el momento en el que un niño pasó al pizarrón para dibujar y adivinar la figura y exclamó “no puedo”. A lo que la maestra comentó “no digan no puedo, porque su cerebro y su mano lo creen”. Lo que tiene relación con la autoconfianza y seguridad (NTC 26-06-2019).

Características de aquellas actividades

Hubo elementos presentes en el desarrollo de las actividades: la flexibilidad que existe y el dirigirse a los estudiantes con claridad.

El primero remite a los ajustes necesarios de acuerdo con la situación presente con los estudiantes, “aunque existe un diseño flexible de las actividades nunca se improvisa, sino se reestructura la actividad y en algunos casos los objetivos” (López, 2017, p. 70). El segundo, hace referencia a comunicar las cosas claramente empleando palabras sencillas, lo cual se relaciona con aquella vez que la maestra comentó a los estudiantes, el cambio de maestra del área educación socioemocional, pues ahora será ella con quien revisarán dicha área (NTC 14-05-2019). Es decir, los reconoce al hablarles sobre la situación.

Finalmente, el presente eje significa la postura con que el docente acoge al grupo y marcha con este, donde es igual de importante la planeación de las actividades como el estar alerta a lo que ocurre.

Es decir, al abordar las asignaturas y el área de educación socioemocional (pues están presentes y se habla de las emociones) es importante la forma en que se hace y las actividades a las que se recurre. Ya que “las emociones se relacionan en primer lugar con el cuerpo, y solo después se pueden intelectualizar y transformar en conceptos y pensamientos” (Casassus, 2007, p. 233).

(4) Dimensiones socioemocionales

Lo anterior ejemplifica algunas actividades o *Formas de hacer* que promueven la generación de un ambiente que beneficia tanto al docente como a los estudiantes en el aula, pues permea principalmente la confianza y el respeto. Teniendo en cuenta ello, ahora se

intenta describir tales actividades y momentos con la perspectiva de las dimensiones socioemocionales y en especial uno que fue protagonizado por los estudiantes.

Autoconocimiento

Principalmente las preguntas y ejercicios de reflexión aportan a esta dimensión que consiste en conocerse y comprenderse a sí mismo. Se retoma el ejercicio en el cual completaron la frase y expresaron lo que les molestaba, ya que supuso mirarse y detenerse a pensar en aquello que les causaba ese sentir y comunicarlo (NTC 5-06-2019).

Autorregulación

Esta dimensión se relacionó con la habilidad de metacognición, cuando en vacaciones la maestra dejó abierta la metodología que emplearían para aprenderse los números del 1 al 1000. Al socializarlo preguntó “¿cómo lo hicieron?”, unos estudiantes compartieron que habían contado o hecho numeraciones de uno en uno y otros de 100 en 100 hasta el 1000. Es decir, no impuso formas específicas para aprendérselos, más bien lo dejó abierto para que cada uno estudiara como mejor le funcionaba (NTC 29-04-2019).

Autonomía

Esta dimensión se relaciona con la indicación de elaborar los mismos estudiantes su títere para la obra de teatro, si bien con la ayuda de los papás pero que ésta fuese mínima, ya que se pretende el desarrollo de habilidades manuales, creatividad y cumplimiento de tareas por sí solos (NTC 11-06-2019).

Empatía

Dicha dimensión parece ser la más desarrolla en el aula. Por ejemplo, en una ocasión realizaron la actividad de identificar y subrayar las palabras con la letra s y z de un texto.

Una niña no había llevado el libro aquel día, entonces la maestra le indicó que hiciera dicha actividad en otro cuaderno y se apoyara del libro de su compañero (NTC 29-04-2019). En ese sentido, da opciones de responder ante tal situación.

También, al llevar a cabo el ejercicio de dibujar situaciones que hacen comúnmente y que les beneficia, un estudiante mencionó que le estaban copiando, a lo que la maestra respondió que siguiera, “recuerden que hay compañeros que necesitan apoyo”. Es decir, se aborda la empatía (NTC 22-05-2019).

Sobre todo, se resalta el momento en el que revisaron el tema de los *Trabalenguas*. Algunos estudiantes pedían participar y a otros la maestra les solicitaba hacerlo. Le dijo a uno de ellos que repitiera el trabalenguas, sin embargo, este tenía dificultades para leerlo, entonces su compañero de mesa empezó a decirlo para que aquél lo repitiera. Lo que pareció una respuesta propia de empatía con su compañero (NTC 19-06-2019).

Colaboración

Un ejemplo que trata la colaboración dentro del aula, fue cuando realizaron la escenografía para la obra de teatro, ya que todos los alumnos participaron y aportaron algún dibujo que proporcionaba elementos para ella (NTC 12-06-2019).

Igualmente, en los últimos días del ciclo escolar hicieron una actividad sobre el trabajo colaborativo. Consistió en que los estudiantes se acomodaran uno a lado del otro sin salirse de un determinado espacio, siguiendo las indicaciones de la maestra que podían ser acomodarse de acuerdo al mes de nacimiento, sexo, estatura (NTC 26-06-2019).

En el desarrollo de la actividad un estudiante propuso a sus compañeros que podían hacerlo caminando con los pies uno detrás del otro. También ocurrió que dos estudiantes pasaron a su lugar por no atender las indicaciones.

Al cerrar la actividad la maestra señaló que el trabajo colaborativo implica hacer sugerencias, así como seguir las reglas para lograr los objetivos.

Autoconfianza

Si bien la autoconfianza no está indicada como una de las dimensiones socioemocionales, en este trabajo se considera parte de ellas y ahora se mencionan los momentos en que se relacionó. Por ejemplo, después de guardar silencio y hacer ejercicios de respiración repetían palabras como las siguientes “el día de hoy voy a trabajar con ganas, voy a acabar mis apuntes, voy a hacer mi letra bonita, a respetar a mis compañeros y a seguir indicaciones” (NTC 6-05-2019). Es decir, repitiendo estas palabras se considera la autoconfianza y el respeto entre compañeros y maestra.

Conclusiones

Haber realizado el presente trabajo de investigación permitió llegar a las siguientes conclusiones y reflexiones.

En el actual siglo se han acrecentado y visibilizado aun más los cambios y las problemáticas sociales. A lo cual, el sistema educativo al ser de su incumbencia, actuó mediante una Reforma Educativa que atendía lo socioemocional de los estudiantes y otros temas como la evaluación docente que por sus derivaciones hizo de esta, una reforma problemática. Estuvo inmersa en el conflicto, pues el ejercicio de evaluación podía generar inestabilidad laboral en los docentes, directivos y supervisores.

Señalando brevemente este tema en la entrevista, la maestra manifiesta que la tranquiliza el saber que tiene su base y que hasta ese momento no había pasado por una evaluación ordenada por la Ley General del Servicio Profesional Docente. Refiere que no está en contra de la evaluación pero que al mismo tiempo la profesión docente debe ser reconocida ya sea mediante la expresión del bien realizado o reflejado en el aspecto económico. En ese sentido el tema de la evaluación docente no estuvo presente abiertamente en el salón de clases.

Cabe reiterar como se aludió en el apartado sobre Notas adicionales, que el actual gobierno lanzó un decreto en el cual dejó sin efecto las disposiciones que atentaban contra los maestros, es decir las relacionadas con la evaluación docente. Por otro lado, se puede divisar que la atención al área socioemocional continúa, así lo dejan ver las primeras publicaciones a cerca del modelo educativo próximo a desarrollarse nombrado como La nueva escuela mexicana.

Continuando las conclusiones con la mira en el área socioemocional de la Reforma, se considera un avance que da cuenta de la respuesta educativa a las demandas sociales. Como suelen ser los primeros pasos, necesita fortalecerse y ayudarse de otros sistemas para mejorar. Es un buen comienzo para ver lo socioemocional del ser humano como algo substancial. Si bien, falta solidez para que se valore su importancia desde la política educativa y se acompañen las orientaciones sobre este tema. Es decir, que la tarea de abordar el área socioemocional no se le deposite exclusivamente al docente, más bien sea una intervención conjunta con otros sistemas como el familiar, el cultural, etcétera.

Considerando lo anterior y en general, la labor docente debe ser apoyada, es decir, los docentes deben ser orientados para su abordaje con capacitaciones de calidad que vean también al maestro como un ser emocional y consideren la carga de trabajo en que se puede ver envuelto por trabajo administrativo, de tal forma que las capacitaciones no representen una obligación solo a cumplir, sino una oportunidad que brinda aprendizajes sobre hacer las cosas de diferente manera, que beneficie su práctica y la hagan disfrutable.

Aunado a ello, la maestra expresa que está abierta a nuevos aprendizajes, pues cuando sabe de alguna capacitación está dispuesta a cursarla.

Recordando, el área socioemocional proclama las dimensiones de Autoconocimiento, Autorregulación, Autonomía, Empatía, Colaboración que principalmente buscan el conocimiento de uno mismo, el valor de la diferencia, la comprensión y manejo de las emociones, establecer relaciones positivas, manejar situaciones retadoras. Dicha área aporta conceptos, valores, habilidades que se practican diariamente, es decir, mediante hábitos, actitudes, conductas, formas de trabajar (actividades). En ese sentido, la Educación Socioemocional se enseña y se aprende *practicándola*, se cultiva por ambas partes, docentes y estudiantes.

Por ello, contestando la pregunta de investigación que guio al presente trabajo ¿Cómo aborda en la práctica, la docente del estudio de caso, las consideraciones sobre educación socioemocional referidas en el currículo?

Se dirá que se encuentra en la misma postura con que acoge al grupo y responde a éste. Comienza desde el saludo al llegar al salón, sonreír, mirar a los ojos cuando el estudiante habla, escuchar, conversar, preguntar por cómo se encuentran, planear y llevar a cabo actividades estructuradas. La carga de trabajo suele ser excesiva, sin embargo, con muestras sencillas se genera un cambio en el aula. Ello promueve un ambiente de aprendizaje más sano para la docente y el estudiante.

En ese sentido, es importante la atención del docente en las formas de estar, en las rutinas, ya que el estudiante aprende del ejemplo y de los ejercicios directamente vinculados con el área socioemocional (ejercicios de reflexión, relajación, respiración). Es decir, conducirse con amabilidad, tolerancia, respeto acompañado de conocimientos y preparación para abordarla con mayores herramientas y se propicie un ambiente con apertura al diálogo, al trabajo en equipo.

Cabe mencionar que el actuar de la maestra corresponde con su formación profesional (psicóloga) aunado a ello y muy importante está su sensibilidad y experiencias personales. Queda preguntarse si un maestro con otro origen disciplinar podrá responder como esta maestra al reto de la educación socioemocional. A lo cual se refiere lo siguiente, todo maestro responderá particularmente a este reto con base en su sensibilidad, experiencias, formación profesional y/o capacitaciones, por ello hay docentes que pueden ser más afectos a estos temas. Son convenientes las capacitaciones puesto que amplían su conocimiento para estructurar con mayor conciencia su práctica. Lo esencial es darse cuenta del valor socioemocional.

Si bien la práctica docente sigue normas, en el aula prevalecen las decisiones que toman los agentes que están presentes en ese momento, por ello van a formar más las actitudes y los conocimientos que se valoren en ese espacio.

Una conclusión más, fue que al tiempo en que se pensaba lo emocional del estudiante, se vislumbró la figura docente. Fue un encuentro con una maestra reflexiva, persona que tiene un alto compromiso con la formación del estudiante-grupo que orienta.

De este modo, se vio con emociones, situaciones personales, presiones y apertura a la comprensión emocional que no hace más que beneficiarla a ella y a los estudiantes también. Esta apertura se refleja al ser y estar en el aula, al responder a situaciones ordinarias del día a día y extraordinarias que surgen sin esperarlas. Me parece que la comprensión emocional se entiende ampliamente al transitar por alguna situación emocional, lo cual se expresa después de lo recabado en la entrevista y las observaciones.

En ese sentido, la práctica docente tiene un toque peculiar que representa la confluencia de la historia personal, formación profesional, condiciones laborales, entre otros y la manera de responder a tales. Por ejemplo, al respaldar y transmitir los aprendizajes que el docente prepondera habla de su singularidad y autenticidad de su práctica.

Así mismo, se apoya y se exalta el beneficio del diálogo entre docente y estudiantes con el rasgo de aceptación, ya que intercambiar conocimientos, inquietudes y realidades es un gran paso a la tolerancia y al valor de la diversidad.

Asociado a ello, todas o si no la gran mayoría de las actividades que se piensan y se llevan a cabo en el aula, hablan sobre las dimensiones socioemocionales. Incluso intentar ubicarlas en una sola dimensión es complicado porque algunas confluyen al mismo tiempo. No obstante, se advierte que la empatía es la dimensión más desarrollada.

Por lo anterior, “no es casual que los profesionales a menudo se refieran a un <<arte>> de la enseñanza” (Schon, 1992, p. 13).

Finalmente, una reflexión a la que se llega después de las últimas lecturas al presente trabajo, es que se detalló en gran medida la parte legal que había detrás de la reforma educativa del 2013, se describió la evaluación docente debido a que fue un hecho polémico para la profesión.

Como fue y ha sido una reforma con mucha incertidumbre se tenía la preocupación por plasmar y detallar aquellos asuntos, pues se quería mostrar que con todo y esa irresolución era un tema oportuno de investigar, al grado que la normatividad acaparó en un principio una buena parte de mi atención. Cabe decir que esta situación estuvo presente sobre todo en los primeros meses de elaboración del presente trabajo recepcional.

No obstante, ahora comprendo con ayuda de mi asesora, que fue así porque la educación socioemocional estaba enmarcada en una reforma, en asuntos de orden legal que me ocuparon y llevaron a conocerlos. Sin embargo, se espera dejar en claro que fue el pretexto, la oportunidad que se obtuvo para hablar de aquello que tanto me interesa, me apasiona y me ha formado, la educación socioemocional.

Asimismo, se reflexiona que la viabilidad del tema se encuentra en la misma metodología de investigación. Es decir, el hacer un trabajo cualitativo de caso con observaciones fenomenológicas y el llevar a cabo una entrevista es una manera de investigar de gran cercanía con el fenómeno. Aquellas técnicas permitieron comprender, ver de distinta manera lo que acontecía en el aula y ver a una maestra que con o sin reforma educativa es una maestra sensible, que respeta, escucha y orienta a sus alumnos. Que los mira y que ello crea la autenticidad del salón de clases.

Referencias

- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Becerril, A. (2017, 13 de marzo). *La reforma, en juego en 2018: SEP; hoy, nuevo modelo educativo*. Excelsior. Recuperado de <https://www.excelsior.com.mx/nacional/2017/03/13/1151689>
- Casassus, J. (2007). *La educación del ser emocional*. (2.^a ed.). Chile: Cuarto Propio.
- Congreso Constituyente. (1917, 5 de febrero). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Diario Oficial de la Federación. [Extraordinaria], enero 27, 2016.
- Congreso de los Estados Unidos Mexicanos. (1993, 13 de julio). *Ley General de Educación*. Diario Oficial de la Federación. [Extraordinaria], enero 19, 2018.
- Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos. (2013, 11 de septiembre). *Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*. Diario Oficial de la Federación. [Extraordinaria], enero 27, 2017.
- Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos. (2013, 11 de septiembre). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. Diario Oficial de la Federación.

- Delval, J. (2013). La escuela para el siglo XXI. *Sinéctica*, 40. Recuperado el 11 de diciembre de 2018, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000100004
- Flyvbjerg, B. (2005). Cinco equívocos sobre la investigación basada en estudios de caso. *Estudios sociológicos*, 23(68), 561-590.
- Galván, L. (2011). *Enigmas y dilemas de la práctica docente La apropiación de la cultura escolar en el oficio de enseñar*. Barcelona: Octaedro, S.L.
- García, F. y Alba, N. (2008, 26-30 de mayo). ¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI?. *X Coloquio Internacional de Geocrítica Diez años de cambios en el mundo, en la geografía y en las ciencias sociales, 1999-2008*. Coloquio llevado a cabo en la Universidad de Barcelona, España. Recuperado el 11 de diciembre de 2018, de <http://www.ub.edu/geocrit/-xcol/394.htm>
- García, R. y Torrego, J. (1996). La construcción de los afectos y la moral en la escuela: un problema de compromiso crítico y no de estrategia didáctica. *Cultura y educación*, 31-35.
- Gil, M. (2018). La Reforma Educativa Fracturas estructurales. *RMIE*, 76(23), 303-321. Recuperado el 14 de enero de 2019, de <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v23/n076/pdf/76012.pdf>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2015). *Reforma Educativa Marco Normativo*. Recuperado el 13 de septiembre de 2018, de [http://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/docs/docs_INEE/Reforma Educativa_Marco_normativo.pdf](http://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/docs/docs_INEE/Reforma_Educativa_Marco_normativo.pdf)

Latapí, P. (1999). La moral regresa a la escuela. *Perfiles educativos*, 101-106.

López, É. (2012). *La Educación Emocional en la Escuela. Actividades para la Educación infantil. Tomo 1 (3 a 5 años)*. México: Alfaomega Grupo Editor.

López, R. (2017). *Pedagogía Gestalt: aportes de un enfoque humanista al manejo del conflicto en educación secundaria* [tesis de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio Institucional. <http://132.248.9.195/ptd2017/enero/0754642/Index.html>

Mar, P. (2007). Contacto: sí mismo y entorno. Una forma de acercarse al medio ambiente. *Perfiles educativos*, 115(29), 93-112.

Mar, P. (2018). Emociones. Una introducción para los maestros. *Altamirano*, 48, 121-136.

Monjas, M. y González, B. (1998). *Las habilidades sociales en el currículo*. España: Centro de Investigación y Documentación Educativa.

Nuño, A. (2017, 15 de marzo). *Modelo educativo para la educación obligatoria* [Mensaje en un blog]. Nexos Distancia por tiempos. Recuperado de

<https://educacion.nexos.com.mx/?p=484>

Ortega, A. (2017, 30 de junio). *5 claves para entender lo que estudiarán los niños mexicanos a partir del 2018*. Expansión. Recuperado de

<https://expansion.mx/nacional/2017/06/30/5-claves-para-entender-los-planes-de-estudio-que-mexico-estrenara-en-2018>

Ortega, A. (2018, 20 de agosto). *El ciclo escolar arranca sin claridad por el futuro de la reforma educativa*. Expansión política. Recuperado de

<https://politica.expansion.mx/mexico/2018/08/20/un-nuevo-ciclo-escolar-abre-sin-claridad-por-el-futuro-de-la-reforma-educativa>

Pardo, A. (2015). Acompañando las prácticas docentes: Vinculación socioemocional para un mejor aprendizaje de nuestros niños y jóvenes. *Universidad Alberto Hurtado*, 69, 1-5. Recuperado el 9 de junio de 2019, de

http://mailing.uahurtado.cl/cuaderno_educacion_69/pdf/Herramienta%20educativa_69%20ok.pdf

Parga, L. (2004). *Una mirada al aula La práctica docente de las maestras de escuela primaria*. Ciudad de México: Plaza y Valdés.

Rendón, A. (2015). Educación de la competencia socioemocional y estilos de enseñanza en la educación media. *Sophia*, 11(2), 237-256. Recuperado el 9 de junio de 2019, de <http://www.redalyc.org/pdf/4137/413740778009.pdf>

Rueda, M.; Ordorika, I.; Gil, M. & Rodríguez, R. (2016). Reforma educativa y evaluación docente: el debate. *Perfiles Educativos*, 38(151), 190-206. Recuperado el 14 de enero de 2019, de http://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/54924/48783

Schon, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria Educar para la libertad y la creatividad*. Secretaría de Educación Pública.

Recuperado el 4 de mayo de 2019, de

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*

Educación Primaria. 2º Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y

sugerencias de evaluación. Secretaría de Educación Pública. Recuperado el 12 de

mayo de 2019, de

https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/primaria/2grado/1LpM-Primaria2grado_Digital.pdf

Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Planeación, Evaluación y Coordinación,
Subsecretaría de Educación Básica y Coordinación Nacional del Servicio
Profesional Docente. (2018). *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y
técnicos docentes*. Secretaría de Educación Pública. Recuperado el 14 de enero de
2020, de [http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-
2018/content/ba/docs/2017/ingreso/PPI_EB_INGRESO_16_01_2018.pdf](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/content/ba/docs/2017/ingreso/PPI_EB_INGRESO_16_01_2018.pdf)

S.J. Taylor y R. Bogdan. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.
La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.

Anexos

Anexo 1 Guía de entrevista semi estructurada

Tema: La Educación socioemocional en la práctica docente de nivel primaria.

Objetivo:

Realizar una entrevista semi estructurada a una docente de 2º grado de primaria, con la finalidad de tener una aproximación a su experiencia sobre el área educación socioemocional, en el ciclo escolar 2018-2019.

Confidencialidad: La información obtenida por medio de esta entrevista, tendrá exclusivamente fines académicos. Para respetar dicho principio de confidencialidad se nombrará a la entrevistada como Samantha Rosas.

Fecha de aplicación: 2 de julio de 2019

Lugar de aplicación: salón de clases del grupo 2º C

Duración: 1 h 41 min 45 s

Entrevistador: Verónica Paola Higareda Rioja

1. Datos personales del entrevistado

1.1 Edad

1.2 ¿Cuál es tu formación?

1.3 ¿Cuántos años de experiencia frente a grupo tienes?

1.4 ¿Qué grado y grupo tienes a tu cargo?

1.5 ¿Cuántos estudiantes lo integran?

2. Aprendizajes clave (Dimensiones/habilidades)

2.6 ¿Qué es para ti el área de educación socioemocional?

2.7 ¿Consideras que es relevante? ¿Por qué?

2.8 ¿Qué se revisa en educación socioemocional?

2.9 ¿Qué piensas sobre la educación socioemocional como área explícita en el planteamiento curricular?

3. Práctica

3.10 Podrías mencionar aquello que consideras para planear el área de educación socioemocional?

3.11 ¿Cuáles son las fuentes que tomas en cuenta?

3.12 ¿Para planear tu clase recurres al apoyo de otros docentes?

3.13 ¿Podrías decirme las estrategias de aprendizaje que empleas?

3.14 ¿Podrías describirme las actividades que usas? (juegos, narrativa, ejemplos, trabajo en equipo, etc.) ¿Cómo las eliges?

3.15 ¿Qué materiales usas y de qué forma?

3.16 ¿Hay vinculación del trabajo con los padres de familia? ¿Cómo se desarrolla?

3.17 ¿Cuáles son las dificultades que se te presentan al abordar el área de educación socioemocional? ¿Cómo las resuelves?

3.18 ¿Ha habido situaciones que requieren canalización a otros profesionales? ¿cómo cuáles?

3.19 ¿Cuáles son los principales retos (personales) a los que te has enfrentado como docente en relación a esta área?

3. 20 ¿Qué consejos les darías a otros docentes?

4. Formación y capacitación

4.21 ¿Tuviste una capacitación para abordar el área de educación socioemocional? ¿cómo fue?

4.22 Durante tu formación se estudiaron temas relacionados ¿cómo cuáles?

4.23 ¿Has tomado cursos extra institucionales? ¿cuáles?

4.24 Si pudieras tomar una capacitación de esta área, sobre qué te gustaría que se hablara?

5. Postura personal sobre la normatividad

5.25 ¿Cómo te sientes en relación a los cambios por los que ha atravesado la función docente y su evaluación?

5.26 ¿Quisieras agregar algo más?

Gracias

Anexo 2 Ejemplo de Planeación didáctica del área Educación Socioemocional (2º año)

ÁREA	Educación Socioemocional	GRADO y GRUPO	2º	TIEMPO	Semana 5. Del 17 al 21 de septiembre.
APRENDIZAJES CLAVE					
SEMANA DE DIAGNÓSTICO					
DIMENSIÓN	HABILIDAD ASOCIADA	INDICADORES DE LOGRO			
Autoconocimiento	Atención	Reconoce cuando está agitado y cuándo está en calma. Describe cómo se expresan ambos estados en el cuerpo, voz y conducta.			
ACTIVIDADES					
<p>INICIO:</p> <ul style="list-style-type: none"> Salir al patio a jugar "congelados" durante algunos minutos. Un alumno congela inmovilizando a todos aquellos que toque, mientras otro de sus compañeros descongela pasándoles a los congelados por debajo de las piernas. <p>DESARROLLO:</p> <ul style="list-style-type: none"> Regresas al aula y preguntarles cómo se sienten y en qué mantuvieron la atención durante el juego. Poner música relajada, pedirles que cierren los ojos y centren su atención en diferentes sensaciones, por ejemplo, el latir de su corazón, la sensación en su piel, su abdomen, su respiración, etc. Con los ojos cerrados, imaginarse lo siguiente: <i>"Estás sentado frente al mar y una brisa fresca te rosa la piel, todo está en calma y te sientes tranquilo, ves como las aves marinas vuelan y eso te da paz. De repente el agua se empieza a mover cada vez más rápido, te pones alerta y ves que se va alzando una ola del tamaño de un edificio, quieres correr, pero tus pies están enterrados en la arena; cuando la ola está a punto de caer desaparece mágicamente, y en su lugar, una suave lluvia acaricia la arena y con ella, a ti".</i> (Puede ampliarse y adecuarse como el docente considere pertinente). <p>DESARROLLO:</p> <ul style="list-style-type: none"> Hacer comentarios sobre las sensaciones que experimentaron con la narración y por qué. En el cuaderno, dibujar situaciones personales que los hagan agitarse y que los hagan sentir en calma. 					
MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS					
Tarjetas con diferentes situaciones. Cuaderno. Colores.					
EVALUACIÓN Y EVIDENCIAS					
Observación y análisis del desarrollo de las actividades.					
ADECUACIONES CURRICULARES					