



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS
"Francisco García Salinas"
UNIDAD ACADÉMICA DOCENCIA SUPERIOR
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL
DOCENTE

TESIS

**FACTORES DE RIESGO EN LA FORMACIÓN SOCIOEMOCIONAL Y
DESEMPEÑO DEL PROFESORADO ITINERANTE. EL CASO DE UNA
PREPARATORIA ESTATAL EN VILLANUEVA, ZACATECAS.**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO
PROFESIONAL DOCENTE**

PRESENTA:

Lic. Mayra Robles Rosales

Directora:

Dra. Sonia Villagrán Rueda

Codirectora:

Dra. Mónica Guadalupe Chávez Elorza

Zacatecas, Zac. a 1 de diciembre del 2023

Resumen

El objetivo principal de este trabajo fue generar una propuesta de manual para la formación socioemocional del profesorado de Educación Media Superior, basado en un estudio de caso en el que se determinaron los principales factores de riesgo que inciden negativamente en el aspecto emocional y, por consecuente, en su desempeño en el aula. Se trabajó con una metodología cuantitativa y cualitativa no experimental, apoyada principalmente en la observación directa y aplicación de cuestionarios con respuestas basadas en la escala de Likert. La interpretación se basó en una metodología estadística de media y mediana aritmética, lo que permitió determinar a detalle los principales aspectos de afectación.

Palabras clave:

Factores de riesgo, formación socioemocional, desempeño docente y profesorado itinerante.

AGRADECIMIENTO AL CONAHCYT

Agradezco al compromiso de instituciones gubernamentales que, en su loable ejercicio, impulsan el desarrollo científico de la nación. Gracias al CONAHCYT por promover y sostener día a día el ímpetu de miles de personas que buscan contribuir al conocimiento de nuestro país y con ello al éxito del desarrollo humano.

AGRADECIMIENTOS GENERALES

En primer lugar y como cada día de mi vida, gracias a mi Dios por permitirme llegar hasta hoy, con lo bueno y lo malo porque todo me ha hecho lo que soy.

A mis hijas Andrea y Elena agradezco cada día por que son el motor de mi vida, por quienes respiro y trato de mejorar cada día mi versión del día anterior. A mi esposo, compañero y amigo, Alonso, por crecer y madurar junto a mí, los últimos 14 años, de los cuales los últimos dos han sido de una lucha contigua por ser mejores para nuestras niñas.

Agradezco a mi madre y a mi padre porque siempre apoyan y confían en sus hijos e hijas, y con el esfuerzo incansable de un guerrero y guerrera, han dado su vida por que tengamos una vida próspera y feliz.

Gracias a las y los doctores de la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente, quienes dedican su vida a apoyar a un gran número de personas que deciden continuar en la formación académica, porque dejan a sus familias y su tiempo personal por apoyar a generaciones enteras. Gracias a quienes formaron parte de mi formación como maestrante: Doctora Sonia, Doctora Fabiola, Doctora Alejandra, Doctora Norma, Doctora Alejandra, Doctora Hilda, Doctora Elizabeth, Doctora Marisol, Doctora Mónica, Doctor Marco y Maestro Oscar.

Y debo admitir que la máxima casa de estudios, la Universidad Autónoma de Zacatecas, es una grandiosa oportunidad que abre sus puertas a miles de personas de variadas edades y mentalidades, con la finalidad de apoyar en el progreso de nuestra sociedad. Yo he recibido sus bondades la mitad de mi vida, desde el

bachillerato, dos licenciaturas, maestría y su extinto centro de idiomas; mis estudios han sido logrados en una exitosa casa formadora de profesionistas.

DEDICATORIA

A Dios por su creación de la que formamos parte, a mis hijas Elena y Andrea, a mi esposo Alonso, a mis padres Yolanda y Refugio y a mis hermanas Ariana y Paola.

A todas y todos los profesores de todos los niveles educativos que luchan día a día por forjar mejores personas, pero, sobre todo, a mis compañeros y compañeras de Preparatorias Estatales quienes, laborando con salarios ínfimos, dedican día a día, más de la mitad de su tiempo y de su vida para guiar estudiantes de todos los municipios de Zacatecas.

Y a toda aquella persona que acepta en su humanidad la necesidad de un apoyo y formación socioemocional. A mí, que basada en mi empatía quise buscar una respuesta para una problemática de mi entorno, encontré un camino hacia el autocontrol.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	9
CAPÍTULO I.....	29
FORMACIÓN SOCIOEMOCIONAL Y PROFESORADO ITINERANTE EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR DE ZACATECAS	29
1.1 Educación Media Superior de Preparatorias Estatales en Zacatecas.....	30
1.1.1 Aspectos reglamentarios y lineamientos contractuales en el departamento de Preparatorias Estatales Zacatecas	44
1.2 El profesorado itinerante de Preparatorias Estatales de Zacatecas	51
1.3 La formación socioemocional para profesorado itinerante.....	55
1.3.1 La educación emocional basada en competencias.....	63
CAPÍTULO II.....	67
INFLUENCIA DEL CONTEXTO LABORAL EN EL DESEMPEÑO Y FORMACIÓN SOCIOEMOCIONAL DEL PROFESORADO ITINERANTE EN UNA PREPARATORIA ESTATAL DE VILLANUEVA, ZACATECAS	67
2.1 Contextualización de una preparatoria estatal de Villanueva, Zacatecas	68

2.2 Diagnóstico para identificación de los factores de riesgo que intervienen en el aspecto socioemocional de docentes itinerantes de una preparatoria estatal de Villanueva, Zacatecas	78
2.3 Influencia del contexto laboral en el desempeño de la o el docente itinerante de una Preparatoria de Villanueva, Zacatecas.	86
CAPÍTULO III	98
PROPUESTA DE PROGRAMA PARA LA FORMACIÓN SOCIOEMOCIONAL DEL PROFESORADO ITINERANTE DE UNA PREPARATORIA ESTATAL DE VILLANUEVA, ZACATECAS	98
3.1 Propuesta de programa para la formación socioemocional del profesorado itinerante en una preparatoria estatal de Villanueva, Zacatecas.....	99
3.1.1 Trabajo colaborativo	104
3.1.2 Competencias emocionales	108
3.1.3 Resiliencia	117
3.1.4 Meditación	124
CONCLUSIONES.....	134
REFERENCIAS.....	143
ANEXOS	157

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Estructura de asignaturas de un bachillerato tecnológico	35
Tabla 2. Estructura curricular de una preparatoria estatal (semestre 1 al 4).....	36
Tabla 3. Estructura curricular de una preparatoria estatal (semestres 5 y 6)	37
Tabla 4. Cuadro estadístico de escuelas de EMS en Zacatecas	40
Tabla 5. Comparación ilustrativa de elementos contextuales en algunas escuelas estatales de Zacatecas	76
Tabla 6. Datos de formación académica y condiciones de ingreso de docentes itinerantes.....	84
Tabla 7. Análisis de ítems basados en EMIES sobre acoso laboral.....	90
Tabla 8. Análisis de ítems basados en el MBI (<i>burnout</i>)	91
Tabla 9. Análisis de ítems sobre estructura organizacional con nivel de respuesta deseable siempre	92
Tabla 10. Análisis de ítems sobre estructura organizacional con nivel de respuesta deseable nunca	93
Tabla 11. Correlación de variables de itinerancia con datos generales de las y los docentes.....	94
Tabla 12. Resultados del instrumento para conocer el nivel de impacto socioemocional en el desempeño docente	96
Tabla 13. Actividad inicial del programa, basada en el trabajo colaborativo	107
Tabla 14. Actividades para el desarrollo de competencias emocionales	111
Tabla 15. Actividad para el desarrollo de competencias emocionales en la dimensión de conciencia emocional	112

Tabla 16. Actividad para el desarrollo de competencias emocionales en la dimensión de regulación emocional	113
Tabla 17. Actividad para el desarrollo de competencias emocionales en la dimensión de autonomía emocional	114
Tabla 18. Actividad para el desarrollo de competencias emocionales en la dimensión de competencia social.....	115
Tabla 19. Actividad para el desarrollo de competencias emocionales para la vida y el bienestar.....	116
Tabla 20. Actividad sugerida para desarrollar la resiliencia a través del “kintsugi”..	122
Tabla 21. Actividad sugerida a partir del trabajo entre pares	123
Tabla 22. Actividad de meditación basada en la respiración.....	127
Tabla 23. Actividad de meditación basada en el “mindfulness”	128
Tabla 24. Actividad basada en el suspiro.....	129
Tabla 25. Actividad para afrontar problemas (basada en la meditación “toglen”)....	130
Tabla 26. Ejercicio de “meditación estática”	131
Tabla 27. Compendio de recursos sugeridos para meditar con disponibilidad en línea	132

ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1. Malla curricular de un bachillerato tecnológico según el MCC de 2022.....	39
Imagen 2. Malla curricular de un bachillerato general según el MCC de 2022..	40
Imagen 3. Distribución geográfica de los 30 planteles de Preparatorias Estatales que operan en modalidad escolarizada en el Estado de Zacatecas.....	44
Imagen 4. Práctica de cuenco roto.....	123
Imagen 5. Pieza reparada.....	123
Imagen 6. Ejemplo de postura cómoda para la meditación.....	128
Imagen 7. Recurso disponible en plataforma digital para guiar la meditación...	129

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Esquema general del programa propuesto para la formación socioemocional	103
--	-----

ANEXOS

Anexo A. autorización	157
Anexo B. cuestionario aplicado para diagnóstico	159
Anexo C. fuentes personales con clave de identificación.....	161
Anexo D. cuestionario para conocer el contexto	162
Anexo E. cuestionario para conocer la incidencia de factores en el.....	165

ACRÓNIMOS

CECyTEZ	Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Zacatecas
COBAEZ	Colegio de Bachilleres del Estado de Zacatecas
CONALEP	Colegio de Educación Profesional Técnica del Estado de Zacatecas
CT	Consejo Técnico
DOF	Diario Oficial de la Federación
DGB	Dirección General de Bachillerato
DGETI	Dirección General de Educación Tecnológica Industrial
IMSS	Instituto Mexicano del Seguro Social
LGE	Ley General de Educación
LGES	Ley General de Educación Superior
MBI	Maslach Burnout Inventory
OMS	Organización Mundial de la Salud
SEP	Secretaría de Educación Pública
SEMS	Subsecretaría de Educación Media Superior
SEDUZAC	Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas
SEP	Secretaría de Educación Pública
UPN	Universidad Pedagógica Nacional
USICAMM	Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros

INTRODUCCIÓN

Hoy en día, las acciones encaminadas a mejorar todos los aspectos de la educación, se han convertido en una de las principales premisas para el gobierno mexicano federal; constantemente se han hecho modificaciones al artículo tercero y, en los últimos dos periodos sexenales, se han gestado significativas reformas en materia educativa general. La apuesta del actual gobierno, es retomar la llamada Nueva Escuela Mexicana, basada en el humanismo y que tiene entre sus objetivos principales, otorgar una educación integral que desarrolle todos los aspectos necesarios para que el estudiantado se adhiera correctamente a la sociedad, primordialmente como generadores y generadoras de cambio (Diario Oficial de la Federación (DOF), 2019a).

La Ley General de Educación (LGE) de 2019 y La Ley General de Educación Superior (LGES) de 2021, establecen como unos de los principales ejes de formación, el desarrollo socioemocional de las y los estudiantes. Con esto pretenden fomentar las habilidades indispensables para la vida en sociedad (DOF, 2019a, 2021). A consecuencia de las mencionadas leyes, los reglamentos internos de las diversas instituciones educativas, también han virado su atención hacia el tema, con distintos enfoques, pero con el mismo objetivo: la formación integral del alumnado.

En el Nuevo Modelo Educativo, que entró en vigor durante el ciclo 2018-2019, se propone, entre otras cosas, una educación integral que contemple el desarrollo personal (emocional) y social de las y los estudiantes, es decir, una educación socioemocional (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2017c y d; y Pérez, 2008).

Por ello, actualmente se realiza cada vez más la necesidad de contar con psicólogos y psicólogas en las escuelas y que, además, las y los docentes en general, atiendan en la medida de sus posibilidades los aspectos socioemocionales de sus estudiantes.

Por otro lado, la LGE de 2019, en su título IV establece los fines de la revalorización docente, entre los cuales se encuentra el fortalecimiento de su desarrollo a través de la formación y capacitación continua. Con el anterior fundamento, lo que se postula en este trabajo es la necesidad de un fortalecimiento del desarrollo profesional, que también sea integral y, por ende, que contemple las necesidades emocionales del profesorado. De esta manera, si detentan una buena formación socioemocional, podrán optimizar el apoyo a su alumnado y desempeñarse aún mejor en su ejercicio docente. De aquí que haya surgido la presente investigación, puesto que se debe considerar que en los procesos educativos intervienen otras figuras como docentes, madres y padres de familia, quienes también necesitan atención.

En la actualidad, se advierte que el tema de la formación socioemocional en la educación, así como la revalorización docente, ya no son opcionales, pues tienen fundamento en el sistema legal mexicano; por ello, se observa necesaria la vinculación de ambos asuntos y, desde una perspectiva personal, es una necesidad primordial otorgar herramientas para el buen desarrollo, a todas y todos los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje: estudiantes, padres, madres y docentes. El tejido social actual, está severamente dañado y necesita atención, pero la solución no es instantánea y requiere de pequeñas y continuas acciones que, en conjunto y de forma gradual, comiencen por sanar la individualidad de sus miembros para después transferir el bienestar a la otredad. Las adecuadas relaciones sociales son la base para

el éxito de los grupos humanos y ellas, a su vez, se fundamentan en la particularidad de sus miembros.

Por ello, es importante comenzar por generar pequeños cambios en la realidad, y es la educación una de las principales vías para lograrlo; en este caso, se considera que un programa de formación socioemocional para docentes, podrá mejorar parcialmente algunas condiciones de la enseñanza que, en una reacción en cadena, impactará en otros actores como las y los estudiantes, quienes forman parte de congregados familiares y, sobre todo, de la sociedad. La presente propuesta es solo el principio de lo que se puede convertir en un fenómeno de cambio mayor, que gradualmente podría impactar en todos los niveles de la educación pública en México, ya que la labor docente representa una ardua tarea.

La problemática del presente trabajo se encuentra vinculada a un amplio precedente de investigaciones relacionadas a los temas de educación socioemocional para docentes, ambiente laboral, *mobbing* (acoso laboral), síndrome de *burnout* (estrés laboral) y trabajo colaborativo. La mayoría de las indagaciones se han centrado en la identificación de las problemáticas en casos específicos, asunto que confirmó la magnitud del problema aquí detectado, ya que el tema de lo socioemocional tiene afectaciones a nivel global. Algunos otros trabajos también han llegado al diseño de estrategias para la formación socioemocional del profesorado.

En lo internacional, Gutiérrez & Buitrago (2019), con la publicación de su artículo “Las habilidades socioemocionales de los docentes, herramientas de paz en la escuela”, tuvieron como objetivo revisar y demostrar teóricamente que la formación socioemocional de las y los docentes, madres y padres de familia, intervienen en el desarrollo socioemocional del alumnado, específicamente en la cultura de paz. Su

trabajo se basó en conceptos como la inteligencia emocional y la comunicación asertiva. Emplearon un enfoque cualitativo mediante un estudio de caso; en este recurrieron a la observación de una población de maestras y maestros a quienes aplicaron cuestionarios sobre “competencia emocional” y “escala de eficacia docente en el aula”. Como resultado encontraron que la comunicación asertiva en el aula a nivel básico, se optimiza cuando el docente y la docente logra un buen manejo de sus emociones, es decir, aquéllos y aquéllas que se controlan más en este aspecto logran mayor disciplina en el salón de clases.

Valente, Montero & Lourenço (2019), en su artículo “The relationship between teacher’s emotional intelligence and classroom discipline management”,¹ tuvieron como objetivo analizar cómo la inteligencia emocional de las y los maestros influye en la disciplina del salón de clases. Se trató de un estudio cualitativo en el que, por medio de la observación, aplicación de cuestionarios de competencia emocional y el uso de una escala de eficacia docente en el aula, encontraron que la comunicación asertiva en el aula a nivel básico se optimiza cuando la y el docente logra un buen manejo de sus emociones, es decir, aquéllos y aquéllas que se controlan más en este aspecto logran mayor disciplina en el salón de clases.

En el artículo “Educación Socioemocional: Descripción y Evaluación de un Programa de Capacitación de Profesores”, Marchant, Milicic & Soto (2020) describieron un *“programa de desarrollo profesional docente, en el área de educación socioemocional (a través del cual mostraron) el impacto en la autoestima de los alumnos”* (Marchant, Milicic & Soto, 2020, p. 185). Desarrollaron un estudio

¹ Traducción propia: “La relación entre la inteligencia emocional de los maestros y el mantenimiento de la disciplina en el aula.”

longitudinal (de 10 años) en 12 colegios de Chile en el marco de una teoría que abarca los conceptos de competencias emocionales, contexto escolar, neurociencia y desarrollo profesional docente.

El estudio se basó en una intervención de orden cualitativo, aplicada a una muestra elegida de manera intencional fundamentada en una característica principal: la vulnerabilidad económica. Aunque la finalidad fue medir el impacto en los alumnas y alumnos, se resalta que uno de los resultados llevó a determinar que hay un elevado interés y compromiso de los profesores y profesoras en el tema del aprendizaje socioemocional. Esto permitió que el programa de capacitación se ampliara conforme se avanzaba en la aplicación.

Diseño de un programa de promoción y prevención del síndrome de Burnout para docentes e instituciones educativas privadas situadas al norte de la ciudad de Bogotá, es la tesis de Acosta, López, Rodríguez & Soto (2020), en la que se tuvo como objetivo el diseño de un programa de promoción y prevención para disminuir el Síndrome de *Burnout* en docentes de instituciones educativas privadas del norte de Bogotá. Su investigación se basó en la Teoría sobre el Síndrome de *Burnout* y los factores psicosociales. Se empleó un enfoque cualitativo en el que se evaluó un problema, se realizó una intervención y se propuso un seguimiento para ello. Además, hizo un “*estudio de mercado y mercadeo de diferentes proyectos en promoción [...]*” (Acosta, López, Rodríguez & Soto, 2020, p. 1).

Con este trabajo lograron evidenciar “*la necesidad de consolidar un programa respaldado desde la normatividad, involucrando todos los factores del contexto educativo*”. También propusieron un “*programa que cuenta con diferentes fases mediante las cuales se pretende que los docentes obtengan herramientas para hacer*

frente a posibles reacciones estresantes individuales y colectivas, inherentes al ritmo y exigencias de su labor educativa y administrativa” (Acosta, López, Rodríguez & Soto, 2020, p. 44).

En el artículo titulado “Docentes emocionalmente inteligentes. Importancia de la Inteligencia Emocional para la aplicación de la Educación Emocional en la práctica pedagógica de aula”, Costa, Palma & Salgado (2021) realizaron una investigación documental, para determinar *“la importancia de la Inteligencia Emocional como requisito fundamental de las y los docentes en su práctica pedagógica, al mismo tiempo que se destaca la Educación Emocional en las y los estudiantes como herramienta fundamental para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje [...]”* (Costa, Palma & Salgado, 2021, p. 1). Su trabajo estuvo dirigido por la conceptualización de las emociones en el aprendizaje y la educación emocional.

Gracias a dicho estudio, los autores lograron destacar la importancia del desarrollo de la inteligencia emocional en la práctica docente, además de evidenciar las emociones están estrechamente ligadas con el bienestar del ser humano. En suma, mostraron que *“el desarrollo de las competencias emocionales en forma intencionada está bastante ausente en las mallas curriculares y programas de formación de profesores”* (Costa, Palma & Salgado, 2021, p. 231). En este último aspecto se destaca una vez más el área de oportunidad en la que se intentará intervenir con una propuesta de mejora.

En cuanto a las investigaciones a nivel nacional, se localiza en Chihuahua, México, el artículo de Burrola, Burrola & Viramontes (2016), titulado “Inteligencia emocional e integración grupal en el aula: dos consideraciones en la formación docente”, tuvieron como objetivo realizar un análisis sobre lo necesario que es utilizar

la inteligencia emocional de la y el docente para lograr una mayor integración en el aula. Manejan conceptos como la inteligencia emocional basados en los aportes de Gardner & Goleman de 1997. Trabajaron bajo un enfoque cualitativo en la elección de una muestra, observación e interpretación de fenómenos; aplicaron además el Método de Sistematización de la Práctica de María Mercedes Gagneten. Como resultado proporcionan elementos para la *“revalorización de la práctica cotidiana para comprender muchas de las situaciones conflictivas que se presentan en los salones de clase [...]”* (Burrola, Burrola & Viramontes, 2016, p. 174). Concluyen que, trabajar la inteligencia emocional tanto de estudiantes como docentes, mejora los ambientes de aprendizaje.

Otro trabajo de investigación a nivel nacional, es la tesis realizada en Villahermosa, Tabasco, por De Dios (2019), titulada *Aspectos de la educación socioemocional que contribuyen al fortalecimiento de la conducta prosocial*, cuyo objetivo fue conocer la experiencia docente en la práctica de la educación socioemocional, así como saber su contribución al fortalecimiento de la conducta prosocial. Procedió bajo el enfoque teórico de la fenomenología hermenéutica, y por medio de una metodología cualitativa en la que analizó las experiencias y comportamiento de la muestra elegida, así como la aplicación de encuestas. Como resultado, propone que la y el docente debe capacitarse más para proporcionar una adecuada educación socioemocional a los alumnas y alumnos, para con ello contribuir a mejorar el comportamiento prosocial.

En el ámbito local, existe el artículo escrito por Ruiz, Pando, Aranda & Almeida (2014), quienes publicaron un artículo titulado *“Burnout y Work Engagement en docentes universitarios de Zacatecas”*, en el que buscaron establecer los factores

demográficos y laborales que se relacionan al síndrome de *burnout* y el *Work Engagement*² en docentes. Su marco teórico está basado en estos dos últimos conceptos, así como en el psicoanálisis. En la muestra estudiada encontraron un alto porcentaje de agotamiento emocional, así como de despersonalización. Concluyeron que hay una relación inversamente proporcional entre la entrega al trabajo y el síndrome de *burnout*, ya que entre mayor dedicación existe, hay un mayor desgaste en la práctica docente.

En el tema de los riesgos psicosociales en ambientes institucionales y vinculados a la educación, el trabajo titulado “*Mobbing, factor de riesgo en la práctica docente. Estrategia investigativa para su detección e intervención en ambientes institucionales de educación superior*”, forma parte de un completo compilado de investigaciones propositivas que buscan exceder los límites de la crítica teórica sobre las diversas problemáticas que hay en la materia, a través de propuestas prácticas. En el mencionado capítulo, se propone una estrategia teórico-metodológica para “[...] *prevenir, detectar o, en su caso, intervenir en aquellos ambientes institucionales proclives al fenómeno mobbing [...]*” (Villagrán, 2019, p. 27).

Un aporte de considerable del trabajo es la formulación conceptual de la palabra *mobbing* y la propuesta de su aplicación en ambientes educativos. Es así como la autora plantea diversos factores y escenarios en los que pueden ocurrir problemas en el ambiente laboral y ocasionar daños psicosociales. Su propuesta teórico-metodológica se fundamenta en “[...] *la tesis transformacionista de la globalización, en la teoría sistémica, teoría del cambio, teoría del caos y la administración de la*

² Compromiso laboral.

complejidad y en la teoría psicológica descriptiva, cognitiva y conductual" (Villagrán, 2019, p. 51). La proposición es ampliamente complementada con esquemas y matrices útiles para la aplicación de las intervenciones en el caso de que se lleven a cabo, lo que le confiere sustento y utilidad.

En cuanto a la inteligencia emocional y el *burnout*, en Zacatecas se llevó a cabo un estudio de caso una empresa del sector industrial; el mencionado trabajo titulado "Inteligencia emocional y *burnout* en trabajadores de la industria. Estudio de caso en estado de Zacateas", las y los investigadores se plantearon el objetivo de demostrar la influencia de la inteligencia emocional en la prevención y manejo del *burnout*. Se empleó una metodología descriptiva no experimental, a través de dos instrumentos: el Maslach *Burnout* Inventory y la prueba de inteligencia emocional TMMS24 (Villagrán, Pacheco, Rodríguez & Aldaba, 2017).

Gracias a la aplicación de las pruebas les fue posible "[...] *concluir en la confirmación del supuesto respecto a menor inteligencia emocional la probabilidad de desarrollar el síndrome de burnout aumenta*" (Villagrán, Pacheco, Rodríguez & Aldaba, 2017, p. 1). El trabajo representa un aporte significativo en la materia, al demostrar la importancia y necesidad de la inteligencia emocional en los ámbitos organizacionales, en donde el bienestar y cooperación de las y los miembros puede representar la clave de su éxito.

El trabajo titulado *La alfabetización emocional como necesidad en la formación de un grupo de estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Benemérita Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho", Zacatecas, Zacatecas, 2021-2023*, es una tesis de maestría en proceso de finalización durante el presente año 2023, en la ciudad de Zacatecas, Zacatecas. Su autora Rivas (2023), se planteó el

objetivo principal de dar a conocer la importancia de alfabetizar emocionalmente a un grupo de estudiantes en su formación pedagógica en educación preescolar.

La investigadora trabajó mediante una metodología cualitativa basada en un estudio de caso, con el sustento de un marco conceptual conformado por temas como la alfabetización emocional y la teoría de la inteligencia emocional. Para la obtención de la estadística empleó instrumentos con respuestas en escala de Likert, lo que la llevó a comprobar que, desde la perspectiva del estudiantado, es necesario el desarrollo de competencias emocionales desde la etapa de formación del profesorado. Se concluyó que la presencia de habilidades emocionales en las y los futuros docentes de educación preescolar, podría facilitar su desempeño en el aula.

Las investigaciones mencionadas, enmarcan una problemática específica: la necesidad de proporcionar al profesorado una capacitación socioemocional, y la urgencia de hacerlo además con docentes itinerantes.³ Ante el reciente auge que ha tenido este tema en el ámbito educativo, es como han surgido investigaciones como las anteriores, que ponen de manifiesto las múltiples variables que inciden en el bienestar socioemocional de profesores y profesoras a nivel global; en la intermediación que circunda al presente trabajo, se ha presentado la misma preocupación, particularmente en un subsistema del nivel medio superior de Zacatecas.

El problema se gesta en lo siguiente: en primer lugar, la atención emocional es necesaria para cualquier ser humano, al menos como una vía para optimizar su desarrollo como ser social; en segundo lugar, durante el último lustro, la humanidad se ha enfrentado a situaciones que han inferido seriamente en su estado emocional, como

³ Término que será definido más adelante.

una pandemia, conflictos bélicos y delictivos y crisis económicas. En tercer lugar, en la práctica docente intervienen factores que rebasan las habilidades cognitivas y que demandan el desarrollo de habilidades sociales y emocionales. Al estar en contacto con el alumnado, las y los docentes se enfrentan a un gran número de situaciones sobre las que deben ejercer control y, este, al menos idealmente, debe estar fundamentado en la diversidad de las y los estudiantes. En relación a ello, la normatividad vigente en el sistema legal mexicano actual, ha establecido la integración de actividades para su desarrollo socioemocional, que deben ser guiadas por el profesorado.

Por otro lado, en el Departamento de Preparatorias Estatales de Zacatecas, se detectó un grupo de profesores y profesoras que, por sus condiciones laborales, se vuelven vulnerables. Se trata de una contratación temporal en la que subyacen principales características como una elevada movilidad, ligada a largos periodos sin percepción salarial, de la prestación en seguridad social y servicio médico; a este grupo se le ha denominado como profesorado itinerante. A lo anterior, hay que sumar las condiciones particulares del contexto que se viven en cada institución educativa, y que pueden conducir a experiencias negativas que afectan el estado emocional del congregado. En el caso particular que se expone en el contenido del presente trabajo, se detectaron factores de incidencia provenientes de las relaciones de poder, y que han llevado a situaciones de estrés y acoso laboral, entre otras.

Por lo tanto, ante la imperatividad del desarrollo socioemocional del alumnado, se sugiere de la misma manera para profesores y profesoras, sin embargo, al menos en el Departamento de Preparatorias Estatales de Zacatecas, no se ha llevado a la práctica. Las acciones de capacitación se encuentran endebles y, según las y los

profesores informantes,⁴ las escasas intervenciones se fundamentan en la difusión de aspectos teóricos y normativos inherentes al sistema educativo general, por ejemplo, dar a conocer los nuevos planes de estudio que se producen usualmente como resultado de un cambio político. En concreto, se necesita la capacitación socioemocional del profesorado para que pueda ser otorgado a las y los alumnos y, además, encuentre cierta estabilidad emocional como una vía de optimización en su desempeño en el aula. El problema es que el tema se ha quedado prácticamente en la teoría y la legislación, pero no se han implementado en la práctica acciones concretas

En el contexto histórico actual, en el que las actividades diarias del ser humano se desarrollan con extrema rapidez, el desarrollo de habilidades socioemocionales es indispensable para lograr su bienestar individual y social. En el ámbito educativo, ante la necesidad de lograr una formación integral del alumnado, surge también la de dotar al profesorado de las herramientas necesarias para llevar a cabo esta tarea. Es imperante llevar a la práctica la revalorización docente y con ello propiciar su bienestar emocional, de tal modo que su bienestar personal y social se vea reflejado en su práctica en el aula.

Con base en lo anterior, el desarrollo de la investigación se guía en las siguientes cuestiones: ¿A qué se refiere el término de profesorado itinerante en las Preparatorias Estatales de Zacatecas y por qué es importante su formación socioemocional? ¿Cuáles son los factores de riesgo del contexto laboral que inciden en la formación socioemocional y desempeño del profesorado itinerante de una

⁴ Que se detallan en el capítulo II.

preparatoria estatal de Villanueva, Zacatecas? ¿Cómo mejorar la formación socioemocional para la o el docente itinerante de una preparatoria estatal de Villanueva, Zacatecas?

La hipótesis que responde a la problemática general, propone que el desempeño del profesorado itinerante en las preparatorias estatales de Zacatecas, se ve afectado, entre otras cosas, por factores que inciden en su estado socioemocional, mismos que se producen de su situación contractual, así como del medio multifactorial que les rodea. Esta circunstancia se podrá contrarrestar a través de un programa de formación socioemocional contextualizado, en el que se consideren las necesidades emocionales propias del personal de cada plantel.

De tal manera, el objetivo general es determinar los factores de riesgo que inciden en el ámbito socioemocional y desempeño del profesorado itinerante de las Preparatorias Estatales de Zacatecas, para buscar una mejora a través de un programa de formación socioemocional contextualizado y continuo. Particularmente, los objetivos específicos planteados son los siguientes: primero, definir la naturaleza de las Preparatorias Estatales en Zacatecas, en relación al concepto de profesorado itinerante y señalar así la importancia de su formación socioemocional; segundo, determinar el contexto laboral de una preparatoria estatal de Villanueva, Zacatecas, e identificar los factores de riesgo o de incidencia en la formación socioemocional y desempeño del profesorado itinerante y tercero, diseñar un programa contextualizado para la formación socioemocional de las y los docentes itinerantes de una preparatoria estatal de Villanueva, Zacatecas.

Para lograr los objetivos planteados se procedió con una metodología cualitativa y cuantitativa no experimental, fundamentada en fuentes documentales de medios

electrónicos y físicos, observación participante, entrevistas a manera de pláticas guiadas y cuestionarios aplicados de manera remota a través de las herramientas de Google. Estos se crearon a partir de las condiciones observadas y por las necesidades de la investigación y solo uno fue adaptado de otros instrumentos previamente desarrollados por investigadoras e investigadores especialistas en los temas. Los indicadores se establecieron con recursos estadísticos como la mediana y la mediana. Se obtuvo información adicional del personal docente, así como de algunos administrativos (supervisor de zona).

Por otro lado, para el reconocimiento y comprensión del contenido de la investigación, hay que conceptualizar brevemente los siguientes términos: factores de riesgo, formación socioemocional, desempeño docente y profesorado itinerante. En relación al primero, se aclara que será descrito en el marco de la salud mental; el segundo vinculado al de educación socioemocional y el cuarto bajo lenguaje de género, por lo que se hablará de la y el docente itinerante. No obstante, de todos ellos se tratará a profundidad en los capítulos 1 y 2 del presente trabajo.

En relación a los factores de riesgo, como se mencionó antes, se emplean en el ámbito de la salud mental, ya que el tema focal es el bienestar socioemocional de profesores y profesoras. En este sentido, un factor de riesgo se considera como cualquier elemento circunstancial que pueda afectar el equilibrio o bienestar de la salud del ser humano y que, por ende, sea causante de alguna enfermedad; en este caso se referirá a todo lo que represente e incremente la probabilidad de que se susciten situaciones adversas (Senado, 1999; Organización Mundial de la Salud (OMS), 2002; Villagrán, 2022).

Sobre la formación socioemocional, se entenderá en estrecha relación a la educación socioemocional, que es concebida como “[...] *una respuesta educativa a las necesidades sociales que no están suficientemente atendidas en las áreas académicas ordinarias (entre las cuales) están la ansiedad, estrés, depresión, violencia (entre otras)*” (Bisquerra, 2020, p. 1). Se reconoce, además, que tiene como propósito, reconocer las emociones propias y ajenas, para manejarlas asertivamente, regularlas y favorecer así las relaciones sociales e interpersonales, siempre en colaboración con la otredad (Bisquerra, 2020).

Sin embargo, el concepto de educación socioemocional es muy diverso, por lo que es necesario relacionar a él otros aspectos como las habilidades socioemocionales y la inteligencia emocional. De acuerdo con algunas instancias gubernamentales, las primeras comprenden “[...] *los comportamientos, actitudes y rasgos de la personalidad que contribuyen al desarrollo de una persona*” (SEP, 2017c, p. 853). De aquí que se haya incrementado en las últimas décadas, la atención colocada en las actividades curriculares de la educación básica y media superior, en relación al tema. En suma, se considera que:

“La Educación Socioemocional se apega al laicismo, ya que se fundamenta en hallazgos de las neurociencias y de las ciencias de la conducta, los cuales han permitido comprobar la influencia de las emociones en el comportamiento y la cognición del ser humano, particularmente en el aprendizaje. De ahí la necesidad de dedicar el tiempo necesario al aprendizaje y a la reflexión orientadora que favorezca el conocimiento de uno mismo, la autorregulación, el respeto hacia los demás, y la aceptación de la diversidad, ya que de ello depende la capacidad para valorar la democracia, la paz social y el estado de derecho” (SEP, 2017c, p. 516).

En estricta relación se contempla la inteligencia emocional, que se entiende como *“uno de los fundamentos y uno de los objetivos de la educación emocional (y considerar) el desarrollo de las competencias emocionales (dentro de las cuales) están la conciencia*

emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales y las habilidades de vida para el bienestar” (Bisquerra, 2011, p. 6). Con ello se entiende que, un ser inteligentemente emocional es quien logra desarrollar un conjunto de habilidades, que le permiten mejorar su vida personal y en relación a la sociedad.

Por otro lado, a lo largo del trabajo se habla del diseño de un programa de capacitación o formación socioemocional como una vía para la mejora u optimización del desempeño docente. Este último es un concepto complejo que involucra un conjunto de acciones, algunas universales al gremio y otras particulares determinadas por quien las detenta; por ello, se complica una definición absoluta y general para definirlo. Hay quienes sostienen esta idea y mencionan que el término desempeño alude a *“las acciones o prácticas inherentes a la profesión docente”* (Ruiz & García, 2017, p. 2).

De manera general, el desempeño docente implica todas las acciones que realizan las y los profesores en su quehacer diario, como guías del alumnado en su proceso de aprendizaje y desarrollo; hay quienes sostienen, además, que las labores van más allá de los límites del aula, pues también actúan las relaciones con padres, madres y la sociedad circundante. En este sentido, se contempla todo aquello que el profesorado ejecuta en su ejercicio diario como manifiesto de su profesión, y que le lleva a la búsqueda del desarrollo integral del alumnado; en ello interviene la implementación de políticas educativas, aplicación de capacidades profesionales, disposición, planificación, facilitar aprendizajes, etcétera (Robalino, 2005; Cuenca, 2011; Ruiz & García, 2017).

En algunas ocasiones se afirma que el “[...] *sujeto docente asume un desempeño que va más allá de actividad áulica (puesto que) la labor de los profesores*

se ha vuelto cada vez más compleja [...]” (Romero, Rodríguez & Romero, 2013, p. 35). Se ratifica la idea con al contemplar que las y los docentes realizan a diario acciones de capacitación, de atención a las y los educandos, de preparación clases y en muchas ocasiones trabajos administrativos adicionales. Un autor considera “[...] *al profesorado como la pieza fundamental de cualquier proceso que pretenda una innovación real de los elementos del sistema educativo, ya que son ellos [...] los ejecutores de las propuestas educativas (y) los que ejercen su profesión en escuelas concretas*” (Imbernón & Canto, 2013, p. 6). Además, subraya la importancia de la participación del profesorado para lograr verdaderos cambios y no sólo cuestiones técnicas o terminológicas. Por ende,

“Los docentes, como profesionales de la educación deben potenciar las capacidades intelectuales de los estudiantes, proporcionar aprendizajes significativos, favorecer el desarrollo, favorecer el desarrollo del pensamiento crítico y científico e intervenir para adquirir nuevas formas de convivencia democrática en el aula multicultural y diversa, asumiendo así la responsabilidad de desarrollar en los estudiantes las competencias que son necesarias para continuar aprendiendo a lo largo de la vida [...]” (Romero, Rodríguez & Romero, 2013, p. 35).

Es menester señalar que hay quienes reconocen que *“la práctica docente es un proceso formativo que compete a cada docente (y) al colectivo [...]”* (Romero, Rodríguez & Romero, 2013, p. 36) y, sobre todo, que son facilitadoras y facilitadores del proceso de aprendizaje. En ello radica la importancia de concebir a la docente y el docente como aquellas personas cuyas responsabilidades y múltiples acciones, les convierten en conductoras o conductores del conocimiento, así como de estrategias para llegar a él. Habrá que entender, además, que

“La práctica docente como una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso [...]. [Además] cada maestro tiene en sus manos la posibilidad de recrear el proceso mediante la comunicación directa, cercana y

profunda con los niños que se encuentran en el salón de clases” (Fierro, Fortoul & Rosales, 1999, p. 21).

Con base en lo anterior, se puede concebir lo que implica el ser o desempeñarse como docente, pues es un concepto que se comprende mejor a partir de lo que implica su ejercicio; así, el *“significado de docente se expresa como una persona a la que se le reconoce una habilidad o conocimiento en una determinada ciencia, arte u oficio y que, además, tiene como misión [...] compartir estas habilidades o conocimientos con otras personas”* (Vargas, 2020, p. 94). Por ello, y para los fines de este trabajo, se homologa el término docente a partir de lo que envuelve su desempeño en términos generales. De este modo, acaece el concepto de docente itinerante, cuya definición se integra por elementos particulares derivados de una específica relación contractual.

Es de conocimiento general que *itinerante* alude a la idea de ambulante y se asocia al hecho de no estar fijo en un lugar. Al hablar de la conjunción “docente itinerante”, Escobar (2019) lo ha empleado, por ejemplo, para referir a las y los docentes de educación física en educación básica que se trasladan a varias escuelas, pero de una misma región geográfica y estando asignado o asignada a un centro específico de trabajo. Por ende, la característica de la movilidad es una variable inherente a esta concepción y que se vincula estrechamente con la idea que se maneja en esta investigación.

Derivado de lo anterior, aquí se propone identificar al o la *docente itinerante* como aquellas personas que se dedican a la enseñanza, en correlación a las aulas e instituciones educativas, que fungen como mediadoras o mediadores entre el alumnado y el conocimiento, cuya condición laboral está determinada por una contratación temporal. De esta última, es inherente un constante movimiento entre

diferentes centros de trabajo, largos periodos sin percepción salarial ni de otras prestaciones y elevada inestabilidad laboral. Para la investigación particular que aquí se detenta, el profesorado itinerante se define en gran parte en relación al subsistema de Preparatorias Estatales de Zacatecas, es decir, en el nivel medio superior (definición propia).

De la Subsecretaría de Educación Media Superior deriva el Departamento de Preparatorias Estatales, cuyo financiamiento depende directamente del gobierno estatal y se encuentra integrado por 31 planteles distribuidos en los diferentes municipios. Cada escuela que integra dicho departamento, cuenta con la figura de directora o director (sólo a nivel práctico puesto que en organigrama no existe) y una organización interna no generalizada (que varía principalmente por el contexto socio-económico y el número de estudiantes).

En este tejido particular, el profesorado itinerante sortea día a día, numerosas adversidades a las que se agregan las situaciones particulares derivadas de los contextos propios de cada plantel, y es por ello, que se ha considerado necesario determinar los principales factores que interfieren negativamente en su estado socioemocional y que, por consecuente, ponen en riesgo su buen desempeño. Sin embargo, se reitera la necesidad de rebasar la simple identificación de problemas y comenzar a proponer soluciones, por lo que, a partir de la identificación de variables, se diseñará un programa de formación socioemocional para docentes.

Al tener en cuenta lo anterior, el capítulo uno contiene una caracterización sobre la Educación Media Superior en Zacatecas, especialmente del Departamento de Preparatorias Estatales y, por ende, del profesorado itinerante a quien se atribuyó una conceptualización de nueva creación elaborada por la autora del presente trabajo. Así

mismo, se habló de la importancia de la educación o formación socioemocional para las y los profesores. En el capítulo dos la lectora y el lector encontrarán los resultados de los diferentes instrumentos aplicados, así como su interpretación y la puntualización de los factores que inciden directamente en el bienestar emocional del profesorado; en suma, se determina la influencia del contexto y del estado socioemocional en el desempeño en el aula.

Finalmente, el capítulo tres se materializa en la elaboración de un manual de capacitación socioemocional, basado en las características detectadas en el lugar de estudio. El documento contiene actividades cuidadosamente elegidas para que puedan ser desarrolladas en las escuelas durante los consejos técnicos escolares, sin embargo, se presenta como una guía adaptable según las necesidades propias de cada grupo de docentes a quienes se aplique; la finalidad es otorgar lo que realmente necesitan.

El trabajo que se presenta a continuación tiene un propósito humanista y está guiado por la empatía y la búsqueda de la revalorización docente, la optimización de su desempeño y la cultura de paz en la comunidad educativa. La información presentada sobre el contexto propio del lugar estudiado, se presentó para puntualizar la problemática detectada y con la finalidad de coadyuvar para su mejora, siempre con una visión científica buscadora de cambio.

CAPÍTULO I

FORMACIÓN SOCIOEMOCIONAL Y PROFESORADO ITINERANTE EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR DE ZACATECAS

El objetivo del presente capítulo, fue contextualizar la investigación en el panorama de la Educación Media Superior en México, para de ahí partir hacia el objeto específico que es el Subsistema de Preparatorias Estatales en Zacatecas. En este contexto, se bosquejaron algunas características sobre la naturaleza y origen de ambas figuras, puesto que en ello subyacen ciertas variables importantes, para la comprensión de la problemática que se presenta en el presente estudio.

Se tocó, además, la temática relacionada a los lineamientos de ingreso y permanencia para el profesorado, debido a que en estos se delimita el concepto de *docente o profesorado itinerante* que se ha creado en este trabajo y forma parte substancial de la presente propuesta. Aunado a ello, se expone una contextualización general de una preparatoria estatal ubicada en el municipio de Villanueva, Zacatecas, de la que deriva la totalidad de la presente propuesta. El encuadre contempla aspectos circundantes al plantel, de carácter socioeconómico, geográfico y cultural. Posteriormente, las formulaciones previas se vinculan con el tema de lo socioemocional, en estrecha relación al profesorado itinerante. Para los fines que aquí se persiguen, se detalló el sustento teórico que sostiene la propuesta de la formación socioemocional para docentes; de esta manera, se entrelazan las nociones de educación, formación, habilidades o competencias sociales y emocionales.

1.1 Educación Media Superior y Departamento de Preparatorias Estatales en Zacatecas

En México, el sistema educativo formal se encuentra organizado en diferentes niveles que son: educación preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior, de las cuales son obligación del Estado mexicano las primeras cuatro (SEP, 2015a). Los rangos de edad propios de cada uno se estandarizan de la siguiente manera: preescolar de los 4 a los 6 años; primaria de los 6 a los 12; secundaria de los 12 a los 15 y media superior de los 15 a los 18 años. Es la Secretaría de Educación Pública (SEP) la que se encarga de dicho sistema, a través de sus distintas sub secretarías enfocadas a cada uno de los niveles mencionados.

Históricamente la Educación Media Superior se remonta a 1823 *“con la emisión del Proyecto de Reglamento General de Instrucción Pública [...] colegios (en los que) se ofrecía educación Secundaria y Superior”* (Salas & Salas, 2017, p.11). Posteriormente, se creó la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y de ahí numerosas acciones como adecuaciones y reformas encaminadas a delinear los planes educativos de la Educación Media Superior; entre ellas se dio el surgimiento de instituciones como: el Colegio de Bachilleres en 1974, Educación Tecnológica (principios del siglo XX) y Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP en 1978) (Villa, 2010. Cit. en Salas & Salas, 2017).

Actualmente la Subsecretaría la Educación Media Superior se encuentra a cargo del mencionado nivel educativo; esta se creó en 2005 y se haya divida en cinco direcciones generales y tres coordinaciones sectoriales: Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar (UEMSTAyCM); Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Industrial y de Servicios (UEMSTIS); Dirección

General de Centros de Formación para el Trabajo (DGCFT) y Dirección General de Bachillerato (DGB, creada en 1994) (en ésta última se basan los programas de las Preparatorias Estatales, de las que se hablará en apartados subsecuentes). Las tres coordinaciones son: Coordinación Sectorial de Planeación y Administración; Coordinación Sectorial de Personal y Coordinación Sectorial de Fortalecimiento Académico (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2021).

De acuerdo con la LGE de 2019 en su artículo 44, la Educación Media Superior comprende el bachillerato, profesional técnico bachiller y *“educación profesional que no requiere bachillerato [...]”; además entabla una organización basada en un marco curricular común nacional que ofrezca una educación integral con procesos de reflectivos e investigativos”* (DOF, 2019a, p.18). Con ello se ha buscado que las y los alumnos se conviertan en agentes activos y participativos en los procesos de enseñanza-aprendizaje y así prepararlas y prepararlos para un exitoso ingreso a las universidades. De acuerdo con la SEP la Educación Media Superior (EMS) es:

“Un espacio para formar personas con conocimientos y habilidades que les permitan desarrollarse en los estudios superiores o de trabajo y de una forma más amplia para la vida. Así mismo, los jóvenes adquieren actitudes y valores que tienen un impacto positivo en la comunidad y la sociedad [...]. Se caracteriza por realizar un tipo de instrucción más diversificada y especializada y por un espectro más amplio de opciones dentro de los mismos contenidos” (SEP, 2017a, p. 45).

De las reformas que se han generado en Educación Media Superior es importante señalar la establecida en 2008 (Reforma Integral de Educación Media Superior) en la que se formula, entre otras cosas, el Marco Curricular Común (MCC), *“que permite articular los programas de distintas opciones de Educación Media Superior (EMS) en el país (...). (Entabla que) todas las modalidades y subsistemas de*

la EMS compartirán el MCC para la organización de sus planes y programas de estudio” (Diario Oficial de la Federación (DOF), 2008, p.1). De aquí se destaca que las diferencias de contexto en cada una de las direcciones derivadas de la EMS, no son de corte curricular, sino más bien obedecen a otro tipo de aspectos multifactoriales y, en ellos están las y los docentes de contratación temporal, que en el departamento de Preparatorias Estatales presentan sus propias particularidades.

Las Preparatorias Estatales organizan sus planes y programas de estudio con base en la Dirección General de Bachillerato (DGB). Para comprender un poco más su naturaleza, hay que recordar que en 1969 se bifurcó el sistema en *bachillerato tecnológico* y *bachillerato general*, después de que surgieran los Centros de Bachillerato Tecnológico, Agropecuario, Industrial y del Mar (SEP, 2015c y d). El bachillerato general tiene como fin preparar a las y los estudiantes para el ingreso a la universidad mientras que los tecnológicos, además de esto buscan su inserción en la vida laboral para lo cual obtienen una educación técnica de nivel medio superior (SEP, 2017b). En esta doble modalidad tienen su origen, en este caso, las preparatorias a cargo del estado (entendido como entidad federativa) y, por ende, de ahí deriva la manera bajo la que se imparten los planes y programas.

Los bachilleratos tecnológicos tienen su origen en 1922 con la creación del Departamento de Enseñanza Técnica Industrial y Comercial, cuya finalidad fue conglomerar las escuelas que coincidieran con la enseñanza industrial, doméstica y comercial. A partir de ahí, se desarrollaron otros cambios enmarcados por las condiciones económicas, sociales y políticas del país, hasta llegar a la creación de la Subsecretaría de Enseñanza Técnica y Superior en 1958; la Dirección General de Enseñanzas Tecnológicas Industriales y Comerciales en 1959 y la Dirección General

de Educación Tecnológica Industrial en 1971 (SEP, 2015c y d). La educación impartida en estas escuelas es completamente especializada, a diferencia de los bachilleratos generales.

Tanto escuelas de bachilleratos generales como tecnológicos, ofrecen en sus planes y programas asignaturas que clasifican como parte de los componentes básico y propedéutico, pero los primeros tienen un componente de formación para el trabajo y los segundos un componente profesional (que abarca más horas de clase). En los primeros dos componentes se incluyen, por ejemplo, matemáticas, física, química, biología, historia, inglés, expresión oral entre otras, pero la diferencia radica en el tercero. Como ejemplo, las que pertenecen a la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI) se especializan en formar a las y los estudiantes en áreas técnicas y profesionales como arquitectura, gericultura⁵, minería, radiología e imagen, trabajo social, turismo de salud y ventas, por mencionar algunos (SEP, 2012).

Las Preparatorias Estatales pertenecen a la clasificación de los *bachilleratos generales*, los cuales basan su mapa curricular en los planes y programas de la DGB. Esta unidad administrativa de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), en su componente de formación para el trabajo contiene capacitaciones en administración, contabilidad, comunicación, desarrollo comunitario, diseño, electrónica, higiene y salud comunitaria, informática, traductor de inglés, auxiliar educativo, laboratorista clínico, mecánica dental tramitación aduanal y turismo (DGB, 2018). De aquí que el bachillerato general tenga como objetivos los siguientes:

“Ofrecer una cultura general básica, que comprenda aspectos de la ciencia, de las humanidades y de la técnica, a partir de la cual se adquieran los elementos

⁵ Se entiende por gericultura al cuidado de las y los adultos mayores con la finalidad de asegurarles condiciones dignas a través de la asistencia especializada (SEP, 2013).

fundamentales para la construcción de nuevos conocimientos; proporcionar los conocimientos, los métodos, las técnicas y los lenguajes necesarios para ingresar a estudios superiores y desempeñarse en éstos de manera eficiente y desarrollar las habilidades y actitudes esenciales para realización de una actividad productiva socialmente útil” (SEP, 2015, s/p.).

Aparentemente, no existe una gran diferencia entre los programas de las escuelas técnicas y las de bachillerato general, sin embargo, las tablas 1, 2 y 3 muestran un contraste entre la impartición de las materias del componente especializado (formación para el trabajo y profesional respectivamente). En los bachilleratos generales se otorgan menos horas de clase a las formaciones para el trabajo mientras que en los tecnológicos se imparten las especializaciones desde el segundo semestre y con mayor número de horas. En suma, hay una particularidad más que se localiza especialmente en el Departamento de Preparatorias Estatales en Zacatecas, ya que, a pesar de basar sus programas en la DGB, no ofertan todas las formaciones.

En este sentido, se delimita el contexto de este departamento y se diferencia entre otras escuelas de media superior porque se imparten más horas de los componentes básico y propedéutico, por lo que la selección de las y los docentes debe adecuarse a los perfiles requeridos para impartir las diferentes asignaturas. En suma, el hecho de no ofertar todas las especialidades que permite la DGB cierra aún más las posibilidades de ingreso para nuevas y nuevos docentes, además de que es un factor que incrementa la constante rotación. En la práctica se observa que, en ciertas ocasiones, las cargas de materias no se distribuyen respetando el perfil de las y los docentes puesto que intervienen complejos criterios de selección (que se explicitarán más adelante).

Tabla 1. Estructura de asignaturas de un bachillerato tecnológico

Semestre 1	Semestre 2	Semestre 3	Semestre 4	Semestre 5	Semestre 6
Álgebra 4 horas	Geometría y trigonometría 4 horas	Geometría analítica 4 horas	Cálculo diferencial 4 horas	Cálculo integral 5 horas	Probabilidad y estadística 5 horas
Inglés 3 horas	Inglés II 3 horas	Inglés III 3 horas	Inglés IV 3 horas	Inglés V 5 horas	Temas de filosofía 5 horas
Química I 4 horas	Química II 4 horas	Biología 4 horas	Física I 4 horas	Física II 4 horas	Asignatura propedéutica 5 horas
Tecnología de la información y la Comunicación, 3 horas	Lectura, expresión oral y escrita 4 horas	Ética 4 horas	Ecología 4 horas	Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores 4 horas	Asignatura propedéutica 5 horas
Lógica 4 horas	Módulo de carrera	Módulo de carrera	Módulo de carrera	Módulo de carrera	Módulo de carrera
Lectura, expresión oral y escrita 4 horas	17 horas	17 horas	17 horas	12 horas	12 horas
Áreas propedéuticas: Físico-matemática, Económico-administrativa, Químico-biológica y Humanidades- ciencias sociales.					

Fuente: Furiati, García & Bautista, 2020, p. 5.

Al comparar la tabla 1 con la 2 y 3, se observa que en un bachillerato tecnológico existe un menor porcentaje de materias vinculadas a las humanidades; esto, además de representar una clara diferencia entre ambos tipos instituciones, indica la existencia necesaria de docentes profesionistas especializados o especializadas que las puedan impartir en un bachillerato general. Para el caso de las escuelas subyacentes al Departamento de Preparatorias Estatales de Zacatecas, siempre cuentan con una o un docente especialista en el área de la psicología quien trabaja principalmente las orientaciones educativas. Esta circunstancia se encuentra oportuna para facilitar la aplicación del manual que se propondrá en el capítulo III de este trabajo, ya que podrán aportar mejoras y fungir como guías para el desarrollo de las actividades.

Tabla 2. Estructura curricular de una preparatoria estatal (semestre 1 al 4)

PRIMER SEMESTRE		SEGUNDO SEMESTRE		TERCER SEMESTRE		CUARTO SEMESTRE	
Asignaturas	Hrs.	Asignaturas	Hrs.	Asignaturas	Hrs.	Asignaturas	Hrs.
Matemáticas I	5	Matemáticas II	5	Matemáticas III	5	Matemáticas IV	5
Química I	5	Química II	5	Biología I	4	Biología II	4
Ética I	3	Ética II	3	Física I	5	Física II	5
Metodología de la investigación	3	Introducción a las Ciencias Sociales	3	Historia de México I	3	Historia de México II	3
Taller de Lectura y Redacción I	4	Taller de lectura y redacción II	4	Literatura I	3	Literatura II	3
Inglés I	3	Inglés II	3	Inglés III	3	Inglés IV	3
Informática I	3	Informática II	3	Formación para el trabajo	7	Formación para el trabajo	7
Orientación educativa I	2	Orientación educativa II	2	Orientación educativa III	1	Orientación educativa IV	1
Actividades Deportivas y recreativas I	1	Actividades deportivas y recreativas II	1	Actividades deportivas y recreativas III	1	Actividades deportivas y recreativas IV	1
Actividades artísticas y culturales I	1	Actividades artísticas y culturales II	1	Actividades artísticas y culturales III	1	Actividades artísticas y culturales IV	1

Fuente: Preparatorias Estatales Zacatecas, 2022, p. 1.

Tabla 3. Estructura curricular de una preparatoria estatal (semestres 5 y 6)

QUINTO SEMESTRE		SEXTO SEMESTRE	
Asignaturas	Hrs.	Asignaturas	Hrs.
Etimologías Grecolatinas	3	Filosofía	4
Geografía	3	Ecología y medio ambiente	3
Estructura Socioeconómica de México	3	Historia Universal Contemporánea	3
Temas selectos de física I	3	Temas selectos de física II	3
Cálculo diferencial	3	Cálculo integral	3
Sociología I	3	Sociología II	3
Probabilidad y estadística I	3	Probabilidad y estadística II	3
Temas selectos de química I	3	Temas selectos de química II	3
Temas selectos de biología I	3	Temas selectos de biología II	3
Ciencias de la salud I	3	Ciencias de la salud II	3
Probabilidad y estadística I	3	Probabilidad y estadística II	3
Sociología I	3	Sociología II	3
Psicología I	3	Psicología II	3
Derecho I	3	Derecho II	3
Probabilidad y estadística	3	Probabilidad y estadística II	3

Fuente: Preparatorias Estatales Zacatecas, 2022, p. 1.

Las imágenes 1 y 2 muestran la malla curricular de un bachillerato tecnológico y uno general, según el MCC de la EMS establecido en 2022 por la SEP. En ellas se observan cambios en la nomenclatura de las asignaturas, sin embargo, los campos disciplinares que se abordan son los mismos. Por ello, persiste la necesidad de reclutar profesionistas especializadas y especializados en cada área del conocimiento, que sean capaces de impartir los contenidos esenciales de la mejor manera posible. En suma, se observa en el bachillerato general un énfasis en el recurso socioemocional

que, aunque se enfoca en el alumnado, subraya la importancia del tema en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Imagen 1. Malla curricular de un bachillerato tecnológico según el MCC de 2022

ESTRUCTURA CURRICULAR BACHILLERATO TECNOLÓGICO											
SEMESTRE 1	H/S	SEMESTRE 2	H/S	SEMESTRE 3	H/S	SEMESTRE 4	H/S	SEMESTRE 5	H/S	SEMESTRE 6	H/S
Lengua y Comunicación I	3	Lengua y Comunicación II	3	Lengua y Comunicación III	3					Propedéuticas	3
Inglés I	3	Inglés II	3	Inglés III	3	Inglés IV	3	Inglés V	5		
Pensamiento matemático I	4	Pensamiento matemático II	4	Pensamiento matemático III	4	Temas selectos de matemáticas I	4	Temas selectos de matemáticas II	5	Temas selectos de matemáticas III	5
						Conciencia histórica I: Perspectivas del mundo antiguo a la modernidad	3	Conciencia histórica II: El mundo moderno, el expansionismo capitalista	3	Conciencia histórica III: La realidad actual en perspectiva histórica	3
Cultura digital Tecnologías de la Información y la Comunicación	4	Cultura digital Tecnologías de la Información y la Comunicación	1							Propedéuticas	3
La materia y sus interacciones	4	Reacciones químicas: conservación de la materia en la formación de nuevas sustancias	4	La conservación de la energía y su interacción con la materia	4	La energía en los procesos de la vida diaria	4	Ecosistemas: interacciones, energía y dinámica	4	Organismos: estructuras y procesos. Herencia y evolución biológica	4
Humanidades I	4			Humanidades II	4					Humanidades III	5
Ciencias sociales I	2	Ciencias sociales II	2			Ciencias sociales III	2				
Formación socioemocional	3	Formación socioemocional	3	Formación socioemocional	3	Formación socioemocional	3	Formación socioemocional	3	Formación socioemocional	3
		Módulo	17	Módulo	17	Módulo	17	Módulo	12	Módulo	12

Total de 208 horas semana mes. Se incluyen las 75 horas del componente de formación profesional.

Fuente: Tomado de SEP, 2022, p. 24.


Imagen 2. Malla curricular de un bachillerato general según el MCC de 2022

ESTRUCTURA CURRICULAR BACHILLERATO GENERAL											
SEMESTRE 1	H/S	SEMESTRE 2	H/S	SEMESTRE 3	H/S	SEMESTRE 4	H/S	SEMESTRE 5	H/S	SEMESTRE 6	H/S
Lengua y comunicación I	3	Lengua y comunicación II	3	Lengua y comunicación III	3			Componente de formación propedéutica	3	Componente de formación propedéutica	3
Inglés I	3	Inglés II	3	Inglés III	3	Inglés IV	3	Componente de formación propedéutica (Inglés V)	5	Componente de formación propedéutica	3
Pensamiento matemático I	4	Pensamiento matemático II	4	Pensamiento matemático III	4	Temas selectos de Matemáticas I	4	Componente de formación propedéutica (matemáticas)	4	Componente de formación propedéutica	3
						Conciencia histórica I: Perspectivas del mundo antiguo a la modernidad	3	Conciencia histórica II: El mundo moderno, el expansionismo	3	Conciencia histórica III: La realidad actual en perspectiva histórica	3
Cultura digital Informática I	4	Cultura digital Informática II	1			Componente de formación propedéutica	1	Componente de formación propedéutica	2	Componente de formación propedéutica	3
La materia y sus interacciones	4	Reacciones químicas: conservación de la	4	La conservación de la energía y su interacción	4	La energía en los procesos de la vida	4	Ecosistemas: interacciones, energía y	4	Organismos: estructuras y procesos. Herencia y	4
						Componente de formación propedéutica (Química, física, biología)	3	Componente de formación propedéutica (Geografía)	4	Componente de formación propedéutica (Ecología y medio ambiente)	3
Humanidades I	4	Humanidades II	4	Humanidades III	5	Componente de formación propedéutica (Humanidades)	3				
Ciencias sociales I	2	Ciencias sociales II	2			Ciencias sociales III	2			Componente de formación propedéutica	4
Recurso socioemocional	3	Recurso socioemocional	3	Recurso socioemocional	3	Recurso socioemocional	3	Recurso socioemocional	4	Recurso socioemocional	4
				Módulo	7	Módulo	7	Módulo	7	Módulo	7
Total de 186 horas semana mes. Se incluyen las 28 horas del componente de formación para el trabajo											

Fuente: Tomado de SEP, 2022, p. 26.

Por otro lado, la administración de los bachilleratos no está determinada por su naturaleza (es decir, si son tecnológicos o generales) ya que el Estado (en este caso, el gobierno estatal de Zacatecas) tiene a su cargo escuelas de ambos tipos. De aquí que el nombre de Preparatorias Estatales pueda generar confusión ya que no engloba el cúmulo total de bachilleratos administrados por el gobierno estatal. En la tabla 4, se observa un cuadro estadístico del número de planteles de educación media superior que hay en Zacatecas, así como su control y la modalidad educativa que ofrecen. Esta información refleja que bajo la administración estatal hay escuelas tanto de bachillerato general como tecnológico.

Tabla 4. Cuadro estadístico de escuelas de EMS en Zacatecas

		
Control	Modalidad educativa	Escuelas
Federalizado	CBTIS	9
	CBTA	12
	Pedagógico	1
	Subtotal federalizado	22
Estatal	Preparatoria estatal	31
	COBAEZ	40
	EMSAD	47
	CECYTEZ	10
	Telebachillerato	75
	Subtotal estatal	203
Particular	Preparatoria particular	41
	COBAEZ Incorporados ⁶	2
	Subtotal particular	43
Autónoma (UAZ)	Preparatoria	13
Politécnico	Técnico	1
Prepa abierta	Preparatoria	1
CAED	Preparatoria	5
	Total de ciclo	288

Fuente: Tomado y adaptado de SEP, 2018, s/p.

⁶ Las Escuelas Preparatorias Particulares Incorporadas, “son instituciones operadas por particulares, que brindan servicios educativos habiendo obtenido de la Dirección General de Bachillerato el reconocimiento de validez oficial de estudios. [...] Pueden impartir el plan de estudios oficial o un plan de estudios propio, en todos los casos se trata de un plan de estudios de bachillerato general. Su forma de sostenimiento es de carácter privado” (Gobierno de México, 2023, s/p.).

Estos datos estadísticos permiten un mayor acercamiento hacia la conceptualización de las Preparatorias Estatales al otorgar un reconocimiento general sobre la administración que las regula y, sobre todo, muestra su inserción en un contexto multifactorial que recalca su singularidad como estructura y, por ende, le atribuye características particulares que finalmente determinan las prácticas educativas de sus planteles (aspecto en el cual se pueden localizar los principales factores de riesgo en el ámbito socioemocional de docentes). De acuerdo con la información que ofreció la SEP para el periodo 2016-2018, estas preparatorias representan 15% (31 planteles) de las escuelas de media superior a cargo de la administración estatal y el 85% restante se clasifica con otras denominaciones que, no obstante, también son bachilleratos generales y algunos ambivalentes (generales y tecnológicos).

De acuerdo con el decreto 389 de la LGE de 2019 del Estado de Zacatecas (Periódico Oficial del Estado de Zacatecas (POG), 2020), en su artículo 25 establece que el Estado puede ofrecer en el nivel medio superior las siguientes modalidades: bachillerato general, tecnológico, intercultural, artístico, técnico bachiller, telebachillerato comunitario, educación a distancia y tecnológico. Asimismo, en el artículo 27 menciona que este sistema puede estar integrado por preparatorias estatales, telebachillerato comunitario del estado, bachillerato a distancia, preparatoria abierta, escuelas particulares incorporadas a la Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas (SEDUZAC), Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Zacatecas (CECyTEZ), Colegio de Bachilleres del Estado de Zacatecas (COBAEZ) y el Colegio de Educación Profesional Técnica del Estado de Zacatecas (CONALEP).

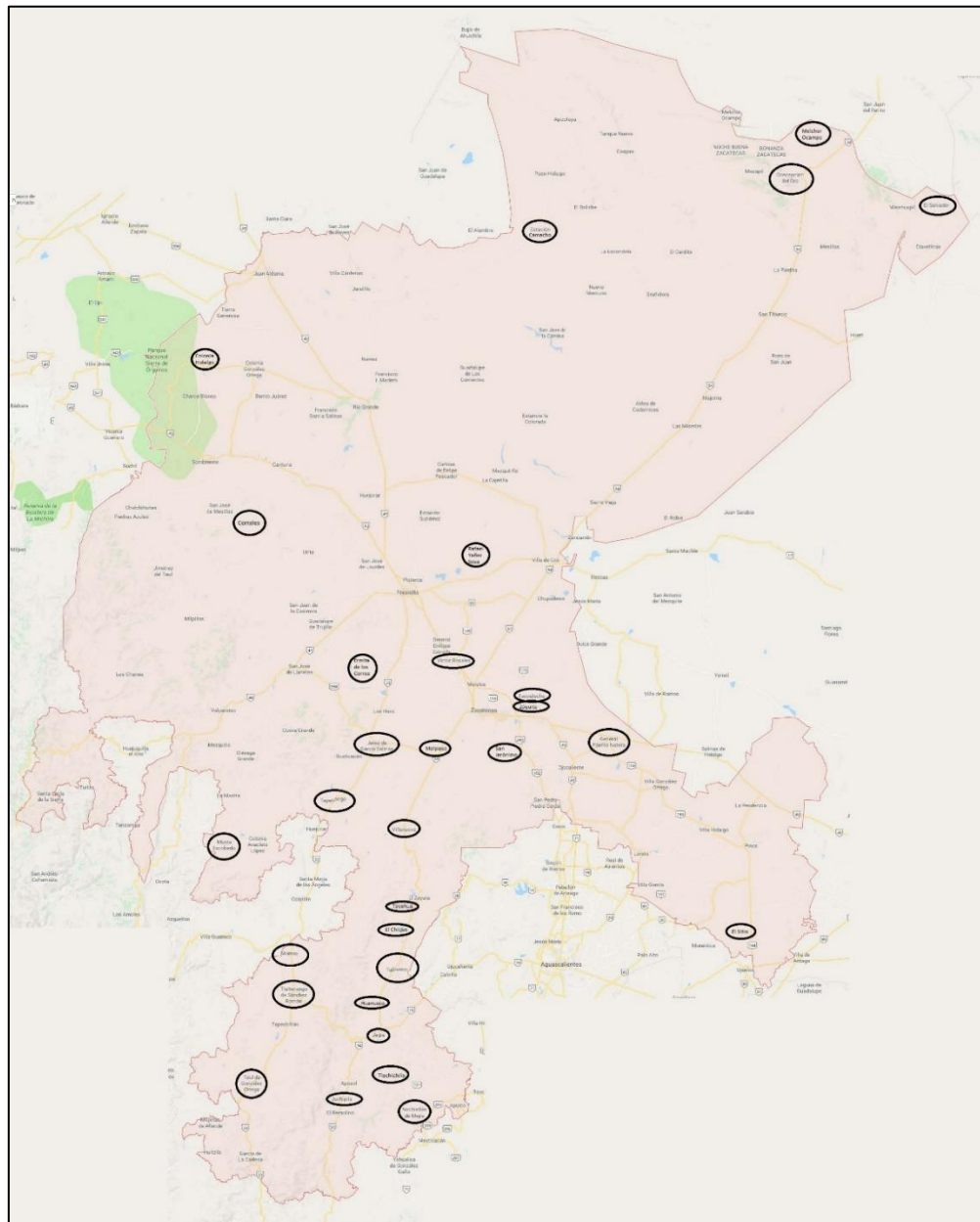
Las Preparatorias Estatales de Zacatecas se originaron en los años de 1962 y 1963 con la creación de la primera escuela ubicada en la capital del estado,⁷ así como una segunda localizada en el municipio de Jerez, Zacatecas. En los años subsecuentes se fueron creando otras con la finalidad de cubrir las necesidades educativas de los diversos municipios, ya que anteriormente el bachillerato general sólo lo otorgaba la Universidad Autónoma de Zacatecas y el Seminario Conciliar. Así, para cubrir la demanda paulatinamente surgieron el resto de las preparatorias distribuidas en el estado zacatecano, mismas que en sus orígenes operaron en espacios ajenos y con poco personal. Cabe decir que, los COBAEZ en este estado surgieron a partir de las Preparatorias Estatales, con la finalidad de transformar el modelo educativo; ambos subsistemas han trabajado simultáneamente desde entonces (Dirección General de Escuelas Preparatorias del Estado de Zacatecas, 2014).

Los 30 planteles que en la actualidad se encuentran en funcionamiento de las Preparatorias Estatales, están distribuidos en los siguientes lugares: Tabasco (Tabasco), El Chique (Tabasco), Tlaltenango (Tlaltenango), Momax (Momax), Jerez (Jerez), Ermita de los Correa (Jerez), Juchipila (Juchipila), Monte Escobedo (Monte Escobedo), Tepetongo (Tepetongo), Teúl de González Ortega (Teúl de González Ortega), Jalpa (Jalpa), Nochistlán (Nochistlán), Tlachichila (Nochistlán), Calera (Calera), Malpaso y Tayahua (Villanueva), Villanueva (Villanueva), General Pánfilo Natera (General Pánfilo Natera), Corrales y Colonia Hidalgo (Sombrerete), Estación Camacho (Mazapil), Melchor Ocampo (Melchor Ocampo), Tacoaleche, Zóquite y San Gerónimo (Guadalupe), Huanusco (Huanusco), El Salvador (El Salvador), El Mezquite

⁷ Esta escuela tuvo una duración de 13 años.

(Fresnillo), Concepción del Oro (Concepción del Oro) y El Sitio (Pinos). Existe una preparatoria estatal en la capital, sin embargo, difiere de las anteriores por presentar la modalidad a distancia (SEDUZAC, 2022).

Imagen 3. Distribución geográfica de los 30 planteles de Preparatorias Estatales que operan en modalidad escolarizada en el Estado de Zacatecas



Fuente: Departamento de Preparatorias Estatales de Zacatecas, 2021, s/p.

En la imagen 3 se muestra la distribución de las Preparatorias Estatales de Zacatecas que funcionan en modalidad escolarizada; se observa con claridad que no existen escuelas en la capital, por el contrario, se encuentran distribuidas principalmente hacia el sur del estado. Llama la atención que, al menos 18 escuelas se localizan en las periferias del perímetro estatal, muy alejadas de la capital. Esta condición refleja la difícil tarea del traslado hacia los centros de trabajo, sobre todo cuando el profesorado radica lejos y no cuenta con salario oportuno. Este factor, sumado a otros como las contrataciones, generan un contexto complicado que dificulta las condiciones laborales del profesorado.

1.1.1 Aspectos reglamentarios y lineamientos contractuales en el departamento de Preparatorias Estatales Zacatecas

Para identificar los elementos que impactan el ámbito socioemocional de las y los docentes itinerantes, es necesario hablar de ciertos factores clave como la normatividad que rige o caracteriza los procesos subsecuentes a las nuevas contrataciones (por ejemplo, en relación a pago de salarios y movilidad). De manera general el ingreso de nuevas y nuevos docentes de educación pública se basa en los lineamientos de la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM). Por esta razón, teóricamente no deberían existir diferencias entre los diferentes sistemas de educación, sin embargo, los asuntos administrativos que competen a cada nivel de educación, así como a los diferentes subsistemas, direcciones o departamentos dentro de cada uno, tienen sus singularidades.

En lo que respecta al Departamento de Preparatorias Estatales en Zacatecas, en sus procesos de admisión de nuevas y nuevos docentes, se basa inicialmente en lo establecido por la USICAMM, que es un órgano administrativo desconcentrado que surgió en 2019 con la creación de la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, misma que regula sus funciones, organigrama y procesos (admisión, promoción y reconocimiento). Antes de la emisión de las convocatorias se establece que las y los directores de los planteles deben informar por escrito a la o el titular del nivel medio superior, sobre las plazas vacantes en cada plantel y posteriormente registrarlo en el Sistema Abierto y Transparente de Asignación de Plazas (DOF, 2019b).

Hecho esto se emiten convocatorias anuales que establecen los lineamientos, requisitos y elementos multifactoriales que se contemplarán para el proceso de admisión docente (en éste se consideran principalmente los conocimientos, perfil profesional, aptitudes, experiencia y manejo de una lengua distinta a la propia). Según la convocatoria de 2022, el marco legal que respaldó el proceso fue el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; La Ley General para la Carrera de las Maestras y los Maestros; Ley de Educación del Estado de Zacatecas y un Acuerdo que contiene las disposiciones, criterios e indicadores para el proceso (SEDUZAC, 2022). Efectivamente, en tales documentos se sustentan los lineamientos para la admisión que siguen todas las escuelas de nivel medio superior pero las diferencias se presentan en los pasos subsecuentes a la contratación (de los cuales algunos no tienen sustento legal).

Entre los requisitos para el ingreso está una evaluación tipo cuestionario; el promedio general de licenciatura; cursos extracurriculares con validez oficial;

programas de movilidad académica; dominio de una lengua distinta a la propia; la experiencia; manejo y dominio del lenguaje digital, entre otros (DOF, 2019b). Estos elementos buscan que las y los nuevos docentes ingresen con las mejores cualidades y aptitudes que permitan la mejora de las prácticas educativas. Sin embargo, para el cumplimiento de algunos requisitos se deben realizar otras acciones que en su momento representan esfuerzos no sólo de carácter aptitudinal sino económico y burocrático. Por ejemplo, para quien intenta ingresar por primera vez es complicado acreditar cursos extracurriculares ya que los avalados por la USICAMM, en su mayoría son ofertados a través de una plataforma a la que solo tienen acceso, docentes activos (en el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior) o bien, los ofrecen instancias particulares que les atribuyen costo (IPM.M.3, 2022).

Otro recurso con el que se prueba que las y los aspirantes tienen las capacidades y aptitudes para la enseñanza es por medio de un curso de carácter obligatorio que es requisito para la participación en el proceso de ingreso. Dicho curso consiste en la acreditación de algunos módulos teóricos de aprendizaje (que son evaluados individual y conjuntamente) y la preparación de una “clase muestra” que se envía en formato de video. En las convocatorias de 2020 y 2021 el curso tuvo un costo de más de mil pesos y sólo tenía una vigencia de dos años; el cual, a raíz de las sugerencias de las y los aspirantes en 2022 se otorgó de manera gratuita. Se sugiere que estas y otras condiciones que se presentan desde el proceso de admisión pueden ser factores que inciden en el ámbito socioemocional y que posiblemente se acarrean hasta las aulas una vez que se logra el ingreso (se puntualizará al respecto en los apartados 2.4 y 2.5 de este capítulo).

Una vez que se concluye el proceso y las y los aspirantes obtienen un puntaje general según los elementos presentados, ocurre la asignación de plazas (cuyo carácter temporal o definitivo depende de factores como cambios de adscripción, licencias de personal, jubilaciones y renunciaciones). De acuerdo con la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, existen varios momentos para la repartición: en primera instancia se otorgan los lugares disponibles según el lugar obtenido en la lista nominal; en segundo lugar se considera a las y los aspirantes que se hayan evaluado en otras entidades circunvecinas (actualmente se realizó una oferta entre subsistemas); finalmente al agotarse las personas evaluadas y de existir aún vacantes las autoridades pueden contratar a quien cumpla con el perfil requerido según las necesidades de las escuelas (DOF, 2019b).

Ahora bien, una vez que las y los docentes son aceptados para cubrir plazas (en este caso temporales) se derivan otras condiciones en relación a la emisión de salarios, movilidad hacia los centros de trabajo y adaptación a los contextos propios de cada plantel. En el Departamento de Preparatorias Estatales las remuneraciones salariales inician con un mínimo de tres quincenas, sin embargo, en su mayoría este periodo se extiende incluso hasta por la duración total de los contratos (de cuatro a seis meses) (FAM.H.1, DOP.M.2). En 2021 se le cuestionó al encargado de capital humano del departamento a cerca del marco jurídico que avale la tardanza en el pago de salarios, quien manifestó no tenerlo. En este sentido, cabe la posibilidad de un área de oportunidad en los procesos administrativos que competen a la contratación de docentes que valdría la pena analizar y atender para mejorar.

Según los testimonios de algunas y algunos docentes, en la actualidad los contratos temporales tienen una duración de seis meses para quienes ingresan a

través del proceso establecido por la USICAMM y en ocasiones el periodo es menor para quienes se integran bajo otras circunstancias (contratación directa sin proceso). Únicamente se otorga contrato mayor a seis meses cuando las y los aspirantes, por medio de su puntaje en el proceso, hayan obtenido una plaza sin titular (definitiva) ya que la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros de 2019 establece que deberán tener una antigüedad de seis meses más un día como mínimo para lograr el nombramiento definitivo. Es decir, tanto docentes que obtengan plazas con o sin titular obtienen inicialmente un contrato temporal; las y los segundos por un tiempo no mayor a seis meses y las y los primeros por más de seis meses (que regularmente solo excede unos cuantos días).

Por observación directa, se sabe que en el Departamento de Preparatorias Estatales en Zacatecas se suelen otorgar contratos por más de seis meses en plazas con titular (temporales), pero sólo en el semestre par que comprende el periodo enero-agosto; en este último mes concluyen las actividades docentes de los ciclos escolares de Media Superior, así como la vigencia de los resultados obtenidos durante el proceso de admisión. Ante esta discontinuidad de contratos temporales subyace el tema de los salarios pues al término de cada periodo se suspende su emisión. De aquí proviene otro problema al que se enfrentan las y los docentes itinerantes pues no tienen prórroga alguna para presentarse a sus labores en los centros de trabajo (sin importar la lejanía) y esto deben hacerlo sin contar con su retribución salarial. Según el diagnóstico realizado en el capítulo I de este trabajo, hay docentes que han dejado de percibirlo hasta por tres meses y es un asunto que les representa diversas situaciones emocionales negativas.

El problema se origina en los procesos administrativos desde que vuelven a solicitar documentación de docentes e inician nuevamente con el proceso de contratación. Estos expedientes no pueden ser presentados en fechas distintas a las que establece el departamento, por lo que la renovación llega a tardar hasta cuatro semanas y a partir de ahí se les indica que deberán esperar tres quincenas adicionales para recibir su salario (en el ciclo 2022-2023 no se les ha requerido aun su documentación) (FAM.H.1). Esta información se presenta para mostrar los numerosos factores que inciden en el aspecto socioemocional de las y los docentes itinerantes y que, por su naturaleza, podrían ser atendidos por las autoridades correspondientes al dar atención a sus áreas de oportunidad (por ejemplo, al mejorar sus procesos administrativos). No obstante, un primer acercamiento en busca de una solución es contemplar estas situaciones en el programa de apoyo o formación socioemocional que se propondrá.

Otra circunstancia que deriva de lo anterior es la prestación de seguridad social; las y los docentes que laboran en preparatorias estatales tienen derecho a la afiliación al Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS). El problema radica en la suspensión de los contratos ya que con ella también se da la del IMSS lo que implica que se labore bajo riesgo. Esta condición es compleja debido a que, como se ha mencionado, las y los docentes deben trasladarse a centros de trabajo que normalmente están alejados de sus domicilios por lo que los accidentes sin respaldo médico son una latente. Según el testimonio de una docente de la Preparatoria Villanueva durante el ciclo pasado su alta en el IMSS ocurrió mucho después de su renovación y el beneficio no se trató con retroactivo, es decir, le restaron meses de prestación pues concluyó con el término del contrato y no posteriormente (IPM.M.3, 2022).

En este punto es necesario mencionar que gran parte de las condiciones en las que se desarrollan los procesos administrativos del departamento se debe a la falta de personal, ya que carecen de un área propia de recursos humanos, lo que supedita sus procedimientos de contratación y emisión de salarios a la administración general de la SEDUZAC. Estas labores son desempeñadas por los supervisores de zona (actualmente todos del sexo masculino), quienes suman a sus propias funciones, todo lo relacionado con la contratación de docentes (convocatorias, procesos, recepción de documentos, etcétera). Esto sugiere que ciertos factores que desembocan en las aulas tienen su origen desde este punto por lo que resultaría conveniente una reestructuración organizacional (que no es plausible para la presente investigación).

En el contexto general del Departamento de Preparatorias Estatales de Zacatecas, estas son las condiciones de contratación que comparten las y los docentes a quienes, en este trabajo, se ha denominado como itinerantes (concepto que se detallará en el siguiente apartado). Sin embargo, los 31 planteles que lo conforman se encuentran ubicados en una amplia diversidad de contextos geográficos, culturales, económicos y sociales por lo que algunas prácticas y condiciones varían considerablemente. Por esta razón, es necesario contextualizar concretamente al plantel que se ha tomado como estudio de caso de esta investigación para subsecuentemente conocer cómo es que afecta en el ámbito socioemocional de docentes y cómo influye en su práctica en el aula.

1.2 El profesorado itinerante de Preparatorias Estatales de Zacatecas

Hasta ahora en las fuentes disponibles y consultadas no se ha localizado una acepción específica que sincretice el concepto de “docente itinerante”, al menos en los términos aquí referidos, por lo que, para definirlo se recurrirá inicialmente a las ideas de una manera disociada, es decir, comprender lo que es una o un docente y posteriormente adicionar el calificativo o condición de la itinerancia (de acuerdo al contexto planteado en esta investigación). Para el primero es predominante hacerlo en un sentido amplio e involucrar elementos esenciales para su conceptualización cuyo alcance rebase la idea convencional que la y lo visualiza como una persona que se dedica sólo a la enseñanza en el aula. Por lo tanto, para precisar lo que implica ser una o un docente se incluirán aspectos que atañen a sus funciones dentro y fuera la institución, en otras palabras, habrá que hablar de desempeño y práctica docente.

Algunos autores afirman que el *“sujeto docente asume un desempeño que va más allá de actividad áulica [puesto que] la labor de los profesores se ha vuelto cada vez más compleja [...]”* (Romero, Rodríguez & Romero, 2013, p. 35). En la actualidad y en la práctica, se sabe que las y los docentes realizan a diario acciones de capacitación, de atención a las y los educandos, de preparación de clases y en muchas ocasiones trabajos administrativos adicionales. En este sentido, hay un autor que considera *“al profesorado como la pieza fundamental de cualquier proceso que pretenda una innovación real de los elementos del sistema educativo, ya que son ellos [...] los ejecutores de las propuestas educativas (y) los que ejercen su profesión en escuelas concretas”* (Imbernón & Canto, 2013, p. 6). El autor subraya además la importancia de la participación del profesorado para lograr verdaderos cambios y no sólo cuestiones técnicas o terminológicas. Por ende:

“Los docentes, como profesionales de la educación deben potenciar las capacidades intelectuales de los estudiantes, proporcionar aprendizajes significativos, favorecer el desarrollo, favorecer el desarrollo del pensamiento crítico y científico e intervenir para adquirir nuevas formas de convivencia democrática en el aula multicultural y diversa, asumiendo así la responsabilidad de desarrollar en los estudiantes las competencias que son necesarias para continuar aprendiendo a lo largo de la vida [...]” (Romero, Rodríguez & Romero, 2013, p. 35).

Es fundamental señalar que hay autores que reconocen que *“la práctica docente es un proceso formativo que compete a cada docente (y) al colectivo [...]”* (Romero, Rodríguez & Romero, 2013, p. 36) y sobre todo que son facilitadoras y facilitadores del proceso de aprendizaje. En esta idea se alude a lo antes dicho sobre las implicaciones de “formar” pero ahora en estrecha relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje en los que se ayuda a las y los alumnas en la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades, capacidades y competencias; todo ello relacionado al contexto en que tiene lugar el proceso educativo y del cual adquieren paulatinamente los elementos para dicha formación. En esto radica la importancia de concebir a la docente y el docente como aquella persona cuyas responsabilidades y múltiples acciones la convierten y lo convierten en un conductor o conductora del conocimiento y una o un facilitador de estrategias para llegar a él.

Habrá que entender entonces *“la práctica docente como una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso [...]”* (Fierro, Fortoul & Rosales, 1999, p. 21). Aquí el concepto de “práctica” direcciona hacia el “quehacer”, lo que conlleva a su vez a entender que a la y el docente no se le define por una etimología del concepto sino más bien, como se ha mencionado antes, por su desempeño y actividades. Éstas se vuelven diversas en la práctica e involucran incluso la

investigación, tal como lo entabla Freire (2008) al concebir una relación “indisoluble” entre investigar y enseñar (Freire, 2008. Cit. en Angulo, 2012). De aquí que se conciba desde el siglo XX a la y el docente como poseedores y poseedoras de una base concisa de conocimientos (Ávalos, Cavada, Pardo & Sotomayor, 2010).

Todas las concepciones anteriores llevan a ver a la y el docente como una o un profesional que no sólo enseña en el aula sino como una persona cuyas actividades se diversifican a tal grado que se vuelve investigador e investigadora, formador y formadora, guía, facilitador y facilitadora de información, potenciadores y potenciadoras de conocimiento y habilidades, etcétera. Pero, además, la observación misma de la realidad permite conceptualizarlos y conceptualizarlas como formadores y formadoras de personas que se insertarán en las dinámicas sociales, hecho que les atribuye gran responsabilidad. Con ello se sustenta que sus procesos de enseñanza son actos integrales de formación.

Ahora bien, a la conceptualización anterior sobre la y el docente, falta adosarle la palabra *itinerante* para llegar a uno de los conceptos clave de esta intervención que es *docente itinerante*, mismo que se propone como parte del objeto de estudio y que prácticamente rige la investigación. En este sentido, es de conocimiento general y en un sentido amplio, que *itinerante* alude a la idea de ambulante y se asocia al hecho de no estar fijo en un lugar. Al hablar de la conjunción “docente o profesorado itinerante”, Escobar (2019) lo emplea para referir a las y los docentes de educación física en el sistema de educación básica que se trasladan a varias escuelas, pero de una misma región geográfica y estando asignado o asignada a un centro específico de trabajo. Por ende, la característica de la movilidad es una variable inherente a esta concepción y que se vincula estrechamente con la idea que se maneja en esta investigación.

El concepto de la itinerancia en el ámbito del trabajo es extenso y se relaciona con la llamada “movilidad laboral”, misma que engloba un amplio rango de factores como la migración e incluso aspectos históricos que remiten al devenir de la humanidad en aquellos eventos que han propiciado el traslado de trabajadores y trabajadoras desde sus hogares hasta los centros de trabajo. Blanco (2021) realizó un estudio en relación al tema en el que emplea el término “movilidad itinerante” para referirse a los procesos de traslado de trabajadores y trabajadoras en diversos lugares de Argentina. Aunque se trata de cuestiones migratorias a gran escala, esta acepción funciona para sustentar la relación existente entre la necesidad de desplazamiento por razones laborales, que es precisamente la idea que se maneja en el presente trabajo.

En esta línea de ideas se involucra el término de la “movilidad docente” que, en palabras de un autor se entiende como *“la rotación del personal docente de una escuela a otra en el mismo ciclo escolar”* (Olvera, 2010, p. 1) y que conlleva ciertas consecuencias. Aunque este enfoque no infiere en particularidades de carácter contractual, sirve para entender la itinerancia en el ámbito de la docencia, que en el caso específico de esta investigación se aborda exclusivamente para docentes que no cuentan con base laboral y, por lo tanto, carecen primordialmente de una permanencia estable en cuanto al centro de trabajo se refiere. Es decir, se habla del docente itinerante como una consecuencia de la contratación temporal y no de una movilidad (a veces voluntaria) para la mejora de condiciones.

Es así como para entrelazar las ideas antes expuestas se propone definir al o la docente itinerante como aquella persona que se dedica a enseñar y formar en correlación a las aulas e instituciones educativas, que funge como mediador o mediadora entre alumnas, alumnos y el conocimiento, cuya condición laboral

específica está determinada por una contratación temporal. Esta última implica un constante movimiento entre diferentes centros de trabajo usualmente por cortos periodos de tiempo.⁸ Se entiende al profesorado itinerante como una consecuencia de un contexto multifactorial específico que rebasa al sustantivo de movilidad docente, que en un primer momento se refiere sólo a una condición de maestras y maestros en general.

En las preparatorias estatales de Zacatecas, la y el docente itinerante está determinado por factores como la alta movilidad, la contratación temporal, la inestabilidad en recepción de salarios, laborar en lugares alejados de su hogar debido a la distribución de los planteles, el bajo salario, el retraso en la vigencia de seguridad social, entre otros. Las características de las circunstancias que rodean al profesorado itinerante, generan situaciones complejas en la vida personal y laboral de las y los profesores, por lo que es imperante que reciban apoyo, al menos para sobre llevar de la mejor manera que les sea posible, las situaciones adversas a las que se enfrentan. Por ende, es ahora menester hablar de la formación socioemocional.

1.3 La formación socioemocional para profesorado itinerante

Lo antes mencionado encuadra las circunstancias que han determinado el desarrollo de la investigación; en ellas se localizan los factores que inciden negativamente en el estado socioemocional de una gran parte del profesorado de las Preparatorias Estatales de Zacatecas. En su mayoría, son variables cuya resolución se encuentra lejos del alcance del profesorado, algunas por su origen y otras por ser de carácter

⁸ Definición propia.

administrativo. Incluso, las acciones que se iniciaran en un esfuerzo conjunto, probablemente darían resultados a largo plazo, lo que excede las posibilidades del presente trabajo.

Sin embargo, acaece aquí lo que condujo a la elaboración de esta propuesta que, al observar una problemática compleja se fijó como principal objetivo proporcionar al menos un pequeño soporte para quienes la padecen. El quehacer de la ciencia es el progreso de la humanidad, por lo que su fin primordial es servir a ella no sólo en aproximaciones teóricas, sino ejecutándolas en los escenarios donde se requieren para la resolución de problemas. En el caso particular sobre la necesidad de la alfabetización emocional en profesores y profesoras, una acción preventiva podría surgir desde su formación como normalistas, al incluirla como parte de los programas de estudio y con seguimiento en el desarrollo profesional docente.

En la actualidad, Rivas (2023) desarrolla un trabajo que propone alfabetizar emocionalmente a estudiantes de una licenciatura en la Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho” de Zacatecas, a partir de una reforma en el programa de estudios que incluya dicha actividad. Esta iniciativa representa un aporte importante que involucra la revalorización docente y el tema de la educación integral que, si bien la legislación mexicana lo contempla para el desarrollo del estudiantado, es igual de preponderante en el desarrollo profesional docente. De esta manera, la noción implantada desde la formación del profesorado, facilitará el posterior fortalecimiento de las habilidades socioemocionales una vez que se ejerce la docencia en el aula.

No obstante, la temática anterior abraza a quienes se forman como especialistas en educación (Escuela Normal y Universidad Pedagógica Nacional (UPN)), pero la realidad sobre la que se realiza la presente investigación involucra a

profesores y profesoras cuya formación no es de la mencionada naturaleza. Se trata de profesionales de diversos campos disciplinares cuya impartición de materias está delimitada por esta característica,⁹ es decir, no tienen una formación pedagógica que permita su ingreso a educación básica y para el ejercicio docente en nivel medio superior, deben cumplir con los perfiles específicos de las materias por las que concursan. Por lo tanto, si se lograra la implementación de la alfabetización emocional desde los estudios formativos, el alcance no cobijaría a este grupo de profesionistas que se dedican a la impartición de clases.

Por esta razón, es importante embestir de manera particular el problema que existe en el Departamento de Preparatorias Estatales, con la limitante de que debe llevarse a cabo *in situ*, es decir, a la par de la práctica docente y no con un ejercicio previo desde la formación profesional. En el contexto otorgado en los primeros apartados de este capítulo, se originan los factores que inciden negativamente en el estado socioemocional de este grupo de docentes y, dado que las variables no dependen directamente de sus voluntades particulares, al menos se intenta otorgar algunas herramientas que les permitan sobrellevar la realidad en la que se desempeñan diariamente.

Para cumplir esta finalidad, hay hablar de conceptos necesarios para el diseño del programa de formación socioemocional como: la educación socioemocional, las emociones, las competencias emocionales y la inteligencia emocional. Aunado a ello, esclarecer también la diferencia entre educar y formar puesto que en la particularidad de cada acción se sustenta el objetivo principal que es lograr una educación y

⁹ En el apartado 1.1 del presente capítulo se detallan en las tablas 2 y 3 las cargas curriculares de los programas de estudio de las Preparatorias Estatales de Zacatecas.

formación socioemocional como una vía para mejorar el desempeño en el aula, pero, sobre todo, para practicar la revalorización docente en la que se deben contemplar las necesidades emocionales del profesorado.

Sobre el concepto de educación, Kant (2009) relaciona aspectos como el cuidado, la instrucción y la disciplina; concibe en esta última la razón por la cual se envía tempranamente a las niñas y niños a las escuelas. Para él se trata de un proceso que se perfecciona a través de las generaciones. En este caso, la aplicabilidad de esta idea implica contemplar también la educación constante de las y los maestros que forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y, por ende, de la comunidad escolar. En esta proyección progresiva se deben inmiscuir los factores que a corto y largo plazo van determinando la estabilidad emocional de docentes y que inevitablemente incide en el aula.

En cuanto a la formación, Kant (2009) incluye la crianza y la instrucción resaltando la relación que establece entre “los viejos” y los jóvenes, en el sentido de que los primeros instruyen a los segundos. Es por ello, que aquí se propugna el desarrollo normalizado de una contextualización otorgada por docentes de base que conocen las circunstancias de la escuela en la que se desempeñan, es decir, un verdadero trabajo colaborativo enfocado a coadyuvar con la carga emocional que detentan las condiciones inestables inherentes a la contratación temporal de las y los docentes nuevos de cada ciclo o semestre. Es como lo dice el autor, que los pájaros jóvenes sean instruidos por los viejos.

Hoz (1994), Ferry (2004), Villegas (2008) y Flores (2014) coinciden en que la formación es un proceso amplio que incluye acciones como la educación y la humanización de las y los estudiantes, es decir, una formación de la persona desde

las humanidades. Hay autores que refieren *“al trabajo sobre sí mismo, del desarrollo del sujeto; (y en) otro (sentido) como la función dentro de una sociedad en un “contexto histórico y cultural”*. *Lo social lo realiza y legitima a través de la escuela como dispositivo de formación”* (Ferri 1990. Cit. en Monzón, 2015, p. 21). Esto no sólo se aplica a las y los alumnos sino también a las y los docentes que se encuentran en formación y educación constante.

Ahora bien, ya se entabló que importan por igual los actos de educar y formar en el tema de lo socioemocional pero ahora se requiere también comprender este último concepto en su particularidad y para ello se recurrirá a una disociación conceptual de la palabra. Respecto al prefijo “socio” se explicará no de una manera etimológica rigurosa sino desde la perspectiva de las habilidades sociales y para lo emocional se recurrirá a ideas como las emociones, inteligencia emocional y las competencias emocionales. A partir de estas conceptualizaciones se conciliarán las ideas para llegar a la fundamentación teórica de la intervención que no es otra cosa que una formación socioemocional para docentes.

En primera instancia se encuentra el aspecto social, mismo que se abordará desde el tema de las habilidades sociales. Estas son entendidas como *“un conjunto de habilidades y capacidades variadas como específicas para el contacto interpersonal y la situación de problemas de índole interpersonal, así como socioemocional, desde actividades de carácter básico hacia otras de características avanzadas e instrumentales”* (Goldstein, 1980. Cit. en García, 2005, p. 64). Aunque Costales, Fernández & Macías (2014), afirman que las habilidades sociales son capacidades inherentes al ser humano, aquí se considera necesario un entrenamiento para el

desarrollo de las mismas en el ámbito educativo, especialmente en el contexto en el que se ha localizado la problemática a tratar.

En cuanto a la segunda parte del concepto “socioemocional” que se abordará a partir de las emociones, se considera pertinente evitar una explicación a partir de las percepciones particulares de los individuos que las conceptualicen. En este sentido, habrá que tocar ligeramente y con cuidado el plano neurológico que, aunque no es el foco de la presente investigación, es importante para comprender el objeto que se pretende tratar para con ello evitar subestimar la importancia de la regulación de emociones en el ámbito educativo. Comúnmente este tema se subestima más de lo que se debería en cuanto a relaciones interpersonales por lo que no se logra concebir certeramente el alcance de las consecuencias de una inestabilidad emocional en los individuos; en el proceso de enseñanza-aprendizaje es preponderante su atención.

Las emociones serán definidas como *“respuestas químicas y neuronales que regulan al organismo para actuar frente a un fenómeno determinado (y) se desencadenan de forma automática [...]”* (Damasio, 2000. Cit. en Cossini, Rubinstein & Politis, 2017, p. 254). En otras palabras, *“una emoción nace de la activación de un conjunto de neuronas del sistema límbico como [...] un circuito integrado”* (Salguero & Panduro, 2001, p. 36). Dichas respuestas químicas se pueden explicar también en relación a un término de dominio más general que son los sentimientos. De acuerdo con Salguero & Panduro (2001) éstos se originan por una alteración orgánica derivada de los sentidos y contienen un elemento cognoscitivo y otro fisiológico. Se entiende entonces que las emociones son resultado de una reacción en cadena de ciertos estímulos que recibe la y el individuo y como tal se manifiestan físicamente.

Es preciso contemplar, aunque sea de manera general, este circuito de estímulos y reacciones que provoca alteraciones fisiológicas puesto que en lo educativo cualquier manifestación de comportamiento incide en el ambiente del aula y en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por esto conviene mencionar la conceptualización de un autor en la que explica que las emociones son *“un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada, (es decir), se generan como respuesta a un acontecimiento externo e interno”* (Bisquerra, 2003, p.12). El componente que interesa es en relación a lo externo porque de ahí deriva la propuesta de contemplar los factores del contexto en una educación y formación emocional para lograr lo que dijera el mismo autor: *“el desarrollo de competencias emocionales que contribuyan a un mejor bienestar y social”* (Bisquerra, 2003, p. 8).

Ahora bien, al concatenar el acto de educar en lo social y emocional el mismo investigador concibe la educación socioemocional como *“una respuesta educativa a las necesidades sociales que no están suficientemente atendidas en las áreas académicas ordinarias (entre las cuales) están la ansiedad, estrés, depresión, violencia (entre otras)”* (Bisquerra, 2020, p. 1). Afirma además que el propósito es reconocer emociones propias y ajenas, fomentar la autorregulación en respuestas asertivas y así mejorar las relaciones sociales y el trabajo colaborativo (Bisquerra, 2020). Sin embargo, el concepto de educación socioemocional es muy diverso y es necesario hablar de aspectos como las habilidades socioemocionales y la inteligencia emocional. El primero se define como *“los comportamientos, actitudes y rasgos de la personalidad que contribuyen al desarrollo de una persona”* (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2017c, p. 853). Es importante también considerar que:

“La Educación Socioemocional se apega al laicismo, ya que se fundamenta en hallazgos de las neurociencias y de las ciencias de la conducta, los cuales han permitido comprobar la influencia de las emociones en el comportamiento y la cognición del ser humano, particularmente en el aprendizaje. De ahí la necesidad de dedicar el tiempo necesario al aprendizaje y a la reflexión orientadora que favorezca el conocimiento de uno mismo, la autorregulación, el respeto hacia los demás, y la aceptación de la diversidad, ya que de ello depende la capacidad para valorar la democracia, la paz social y el estado de derecho” (SEP, 2017c, p. 518).

Con lo anterior se deja de manifiesto que una solución a la problemática aquí establecida gira en torno al bienestar emocional, es decir, se está trabajando en el plano de la mente humana, especialmente en el ámbito de la autorregulación de emociones. Cabe aclarar que no se trata de una investigación psicológica a profundidad¹⁰ sino de una intervención que busca una vía para mejorar el desempeño en el aula de la y el docente no basificado. Es por ello que también se habla de la inteligencia emocional (aunque solo de manera complementaria) que se entiende como *“uno de los fundamentos y uno de los objetivos de la educación emocional (y considera) el desarrollo de las competencias emocionales (como) la conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales y las habilidades de vida para el bienestar”* (Bisquerra, 2011, p. 6).

Atendiendo a las ideas de dos autores, (Weisinger, 1998 y Gardner, 1993. Cit. en Fernández & Jiménez, 2010) sobre lo que implica la inteligencia emocional, se esperará que en este “uso inteligente de emociones” se logre la resolución de ciertos problemas (como la inestabilidad del ámbito socioemocional). A eso se debe el interés por cubrir la necesidad de proporcionar a las y los docentes un apoyo que permita

¹⁰ Numerosos estudios a través del tiempo (por ejemplo, Cabello, Ruíz & Fernández, 2010; Palomera, Briones & Gómez, 2017; Marchant, Milicic & Soto, 2020) han demostrado la influencia que tiene el estado emocional de las y los docentes en su desempeño en el aula; por lo tanto, ahora se intentará proponer una solución en la práctica.

solventar en la mayor medida posible, los problemas relacionados a su estado emocional que se determina a consecuencia de numerosos factores que las y los rodean en su práctica diaria. Por esta razón se establece como necesidad imperante la intervención y no sólo la comprobación teórica sobre la tesis que plantea la relación proporcional entre el estado emocional de la y el docente y su desempeño en el aula.

De esta manera, educar y formar en lo socioemocional se entenderá como un proceso en el que se considere expresamente el objetivo de mejorar la condición presente y futura de la y el docente itinerante, de manera que en el desarrollo dinámico de la sociedad y sobre todo la comunidad educativa, mejore paulatinamente su desempeño en el aula al desarrollar y fortalecer su inteligencia emocional. En este camino se tomarán del contexto los elementos que afecten el aspecto socioemocional para con ellos trazar una ruta de intervención, ocuparse de ellos y adquirir además elementos positivos. Para lograr estos objetivos habrá que trabajar en el programa de formación del que se ha hablado anteriormente y éste se basará principalmente en la educación emocional propuesta por Bisquerra (2003).

1.3.1 La educación emocional basada en competencias

Para el diseño del programa de intervención se tomará como principal sustento teórico la educación emocional basada en competencias, establecido por Bisquerra (2003) ya que su teoría contiene elementos que acogen las necesidades de esta intervención (tanto emocionales como sociales), principalmente su postura sobre la importancia de educar en este ámbito como una necesidad social es lo que empata con la justificación particular. El autor entabla como primer receptor de la educación emocional al

profesorado y resalta que *“cuando éstos han adquirido competencias emocionales apropiadas están en mejores condiciones para relacionarse con sus alumnos [...]”* (Bisquerra, 2011, p. 5). Esta es la línea fundamental para respaldar la intervención en el subsistema que se ha elegido ya que se tratará con docentes que trabajan con estudiantes de edades en las que la convivencia se suele complicar debido a su edad.

Bisquerra (2011) propone que hay ciertas áreas académicas que no son completamente atendidas, de las cuales la educación emocional es una de ellas y es concebida por él como una necesidad social. Efectivamente en la actualidad es un asunto imperante la regulación de emociones en cualquier tipo de relación para conducir positivamente su desarrollo, permanencia o incluso su fin. En el ámbito que aquí compete que es el educativo, se resalta aún más la necesidad de optimizar esta correspondencia ya que de ella depende el éxito o fracaso del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, las personas involucradas (docente y estudiante) requieren desarrollar una serie de competencias que permitan una óptima relación y de esta manera, fluya correctamente el desarrollo del proceso; para alumnas y alumnos existen ya programas de intervención, por lo que ahora habrá que atender a la parte docente.

En lo que respecta a las mencionadas competencias, se conciben como el contenido esencial de la educación emocional y como un *“conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia”* (Bisquerra, 2003, p.21). En un sentido estricto apegado a lo emocional, las conceptualiza como un *“conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales”* (Bisquerra, 2003, p. 22). Se trata

entonces de una administración integral que las y los docentes, sobre todos quienes no cuentan con una estabilidad laboral, requieren lograr óptimamente como una vía para mejorar su desempeño y en esta regulación hay que determinar los factores que inciden en los cambios emocionales.

Pero antes de partir hacia la identificación de los factores habrá que puntualizar aún más la base general (teórico-metodológica) sobre la que se diseñará el proyecto de intervención que, como se ha dicho, será la propuesta de Bisquerra (2003) quien propone una educación emocional a partir del desarrollo de cinco competencias principales: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal (autogestión), inteligencia interpersonal y habilidades de vida y bienestar. Cabe resaltar la importancia de trabajar de forma colegiada con las y los docentes basificados de la institución elegida cuya formación está vinculada a tales áreas del conocimiento. Con esta colaboración se busca lograr un mayor aporte en la resolución de la problemática planteada.

De acuerdo con el autor, en la conciencia emocional se trata de reconocer emociones propias y ajenas; en la regulación emocional se busca el manejo adecuado de emociones; en la autonomía personal la y el individuo debe lograr la independencia en la generación de ciertas habilidades como la autoestima y otras; la inteligencia interpersonal busca el desarrollo de destrezas sociales asertivas y las habilidades de vida incluyen la capacidad de identificación y resolución de problemas (Bisquerra, 2003). Estas facultades dibujan el camino que logrará una relación asertiva entre docente-alumno/alumna y así el proceso para lograr el conocimiento, en teoría, será más fácil pues como lo expresa un autor, *“la finalidad de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad integral del individuo”* (Bisquerra, 2003, p. 26).

Es cierto que la educación emocional se fundamenta en los aportes de múltiples ciencias y disciplinas tal como lo menciona el autor, no obstante, este trabajo es apenas un primer acercamiento de lo que se espera sea un programa complementario permanente de los Consejos Técnicos (CT) escolares, que hasta ahora no han normalizado las acciones para el apoyo emocional de docentes. Atendiendo entonces al desarrollo de las competencias emocionales y sociales ya descritas, en un contexto determinado del cual se extraigan los factores particulares de incidencia, se trazará el camino a seguir en el diseño de la intervención, misma que tiene como finalidad mejorar ciertas condiciones de los que se denominan aquí docentes itinerantes de Educación Media Superior.

CAPÍTULO II

INFLUENCIA DEL CONTEXTO LABORAL EN EL DESEMPEÑO Y FORMACIÓN SOCIOEMOCIONAL DEL PROFESORADO ITINERANTE EN UNA PREPARATORIA ESTATAL DE VILLANUEVA, ZACATECAS

La finalidad de este capítulo fue detectar los elementos propios del contexto laboral específico de la preparatoria sobre la que se realiza esta investigación. Asimismo, a través de diversos instrumentos, se detectaron los principales factores que inciden en el aspecto socioemocional y desempeño del profesorado de dicha institución educativa. Para esto, se puntualizó la importancia de obtener información directa de las y los involucrados, es decir, son las principales fuentes de datos para determinar la naturaleza de su entorno interno, así como de las circunstancias que se derivan de su relación laboral.

La selección de instrumentos se fundamentó en las observaciones iniciales, efectuadas directamente en el plantel, de las cuales es resultado la formulación de esta investigación; hay que recordar que estas surgen a partir de la observación, de la que proviene la identificación de problemáticas a resolver. Uno de los recursos empleados para identificar factores de riesgo o incidencia, fue de autoría propia y se basó, además de las observaciones, en los resultados del diagnóstico inicial (anexo B).

2.1 Contextualización de una preparatoria estatal de Villanueva, Zacatecas

Conocer el contexto que rodea las relaciones y actividades laborales de cada plantel, es importante para determinar los factores que pueden afectarlas y así establecer acciones preventivas ante el deterioro del clima laboral y,¹¹ por ende, del desempeño docente. Como mencionan Villagrán, Rodríguez & Aldaba (2017), para asegurar las correctas condiciones laborales, en la normatividad mexicana existe como primer fundamento la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917, de la que se desprenden otras normas y reglamentos jurídicos para proteger a las y los trabajadores; no obstante, en la realidad existen numerosos factores que las y los *“llevan al límite enfrentándose a posibles factores de riesgo psicosociales”* (Villagrán, Rodríguez & Aldaba, 2017, p. 5). De aquí la relevancia de conocer ahora las particularidades que abrazan las relaciones académicas y sociales de la Preparatoria Villanueva (caso de estudio de esta investigación).

La Escuela Preparatoria Estatal Villanueva está ubicada en la cabecera del municipio Villanueva, en el estado de Zacatecas y se encuentra a pocos metros de la entrada que conecta con la carretera hacia la capital del estado. Su historia como institución se remonta al año de 1983 cuando, sin tener instalaciones propias, comenzó a otorgar los servicios educativos correspondientes. Durante sus primeros años contaron con el apoyo de instancias públicas como la biblioteca del municipio y escuelas de diversos niveles educativos quienes facilitaron su infraestructura física

¹¹ El clima laboral también conocido como clima organizacional, *“se refiere al ambiente interno entre los miembros de la organización, y se relaciona íntimamente con el grado de motivación de sus integrantes. [...] De manera específica a las propiedades motivacionales del ambiente organizacional; es decir, a los aspectos de la organización que llevan a la estimulación o provocación de diferentes tipos de motivaciones en sus integrantes. [...] El clima organizacional influye en el estado motivacional de las personas y, a su vez, este último influye en el primero”* (Chiavenato, 2011, p. 49).

para que pudieran impartirse las clases (Preparatoria Villanueva, 2018). En la actualidad goza de un edificio propio que paulatinamente ha intentado adecuarse a las necesidades operativas que le demandan como el incremento de la matrícula de alumnas y alumnos que ha impulsado la construcción de nuevas aulas.

En el tema de la infraestructura física y equipo hay algunas carencias que para toda la planta docente llegan a representar dificultades para la impartición de las clases como: la carencia de cañones; la insuficiencia de aulas generales y especializadas; las condiciones poco óptimas de la mayoría de las aulas existentes, entre otras. Aunque son condiciones que no sólo afectan a docentes itinerantes, se suman a los problemas que enfrentan por su condición laboral. En este sentido, en cuanto al contexto de la mencionada escuela hay un aspecto que resalta en el ambiente laboral. En el semestre que dio inicio en agosto del año 2022, con la llegada de nuevos y nuevas docentes itinerantes, surgió un problema de acoso laboral que se volvió público. Esta situación dirige a contemplar el tema del *mobbing docente* puesto que, a raíz de dicho conflicto, se encontró que en la Preparatoria Villanueva ha ocurrido en numerosas ocasiones a lo largo de la administración de la actual encargada de dirección.

Villagrán (2019) define el *mobbing* como un “*acto dañino intencional (voluntario) emitido por uno o varios miembros de la institución, que va dirigido en contra de otra (s) personas (s) que tiende hacia la eliminación del (os) compañeros de trabajo [...]; pueden ser físicos, económicos (y) psicológicos*” (Villagrán, 2019, p. 46; Villagrán, 2022, p. 17). Este concepto enmarca la situación narrada por la docente, quien manifestó haber recibido críticas y condicionamientos sobre su aspecto físico. El hecho se agravó hasta llegar a un continuo acoso y amenazas constantes en relación a la interrupción de la relación laboral basada en un abuso de funciones. En este caso, el

mobbing se ha manifestado como una retribución negativa o de maltrato derivada de una situación jerárquica (que no siempre ocurre así pero sí es común) y que pone en riesgo el desempeño laboral (Varela, Puhl & Izcurdia, 2013).

El abuso de funciones se define como “*ejercer funciones o atribuciones distintas al cargo para obtener beneficios o causar perjuicios a personas o a la administración pública*” (Secretaría de la Función Pública del Estado de Zacatecas, 2022, p.1). Según los testimonios de las y los docentes itinerantes que laboraron ahí durante el ciclo 2021-2022 hubo más casos de acoso basado en el abuso de funciones que provocaron un ambiente laboral tenso para las y los involucrados. Cabe decir que, según lo observado, este tipo de problemas surgen principalmente con docentes itinerantes por lo que se sugiere una vinculación directa con las condiciones que les caracterizan en el ámbito laboral, por ejemplo, la temporalidad de sus contratos, el no contar con respaldo sindical, la necesidad de referencias positivas por parte de las y los encargados de direcciones para futuras contrataciones, entre otras circunstancias que les hacen vulnerables.

Es probable que, debido a las constantes amenazas que ponen en riesgo la continuidad laboral o bien, la estabilidad emocional de docentes itinerantes durante su estadía en la preparatoria en cuestión, en años anteriores no se hicieran públicos los casos ocurridos. Villagrán (2019) propone que en casos de *mobbing* las y los empleados pueden basar su hermeticidad en factores como miedo a represalias, sanciones y cuestiones personales. Efectivamente, el testimonio narrado por la docente que expuso su caso, tiene estos elementos ya que solicitó orientación para lograr una resolución lo más asertiva posible sin poner en riesgo su trabajo. Este caso detenta un problema claro de acoso laboral que interfiere en las relaciones sociales y,

por tanto, en la estabilidad emocional de las y los docentes. De aquí surgen numerosos factores de riesgo que se considerarán en la propuesta de intervención para el apoyo socioemocional.

Con este caso y lo acaecido por consecuencia se revela un contexto laboral complejo en la Preparatoria Villanueva, mismo que no sólo contiene elementos relacionados al acoso sino a otros de distinta naturaleza como las condiciones bajo las que se contrata a la planta docente que no cuenta con proceso reglamentado. A esto se llegan a sumar situaciones derivadas de las exigencias administrativas y operativas internas que se fundamentan en ideas particulares de la administración (códigos de conducta, vestimenta, control excesivo de las técnicas de enseñanza, entre otros). En cuanto a la libertad hacia las prácticas de enseñanza se ha atestiguado que es muy limitada y constantemente se intenta la imposición de procedimientos que violan la libertad de cátedra.

Particularmente en la escuela preparatoria de Villanueva se han observado conductas de control como las siguientes: las y los docentes no tienen libertad plena sobre sus evaluaciones ya que sólo tienen como opción los tradicionales cuestionarios por escrito o la realización de proyectos, mismos que deben ser avalados por la subdirección de la institución;¹² la libertad para exentar alumnas y alumnos con destacado nivel de conocimiento es nula; las y los docentes no tienen la libertad de revisar tareas o trabajos bajo la modalidad que deseen puesto que hay condicionamientos que deben seguir rigurosamente; las y los docentes que laboran

¹² Cabe mencionar que la formación académica de la subdirectora compete sólo a un área del conocimiento (ciencias sociales) por lo que el visto bueno que determina sobre los exámenes de su planta docente es subjetivo y limitado.

con la modalidad de tiempo por horas (y no por jornada), deben permanecer la jornada completa en la institución ya que la solicitud de retirarse al concluir sus horas correspondientes les genera futuros conflictos con la autoridad interna de la escuela (estas variables se determinarán también a partir de la postura docente, en el siguiente apartado).

Otras condiciones del contexto laboral de la escuela en cuestión se relacionan con un alto grado de exigencia en cuanto al objetivo de elevar la calidad educativa (basada en la perspectiva particular de la administración); por mencionar algunas se resalta lo siguiente: incremento de la carga de trabajo con la organización de actividades deportivas y culturales en diversas convocatorias de manera simultánea; incremento de la carga de trabajo al recurrir a prácticas administrativas que prevalecen desde hace más de dos décadas y que rivalizan con el uso de las nuevas tecnologías; el trabajo colaborativo permitido es limitado pues impera la voluntad de la administración y otras circunstancias que caracterizan y diferencian a este plantel del resto.

Es normal que las relaciones que se generan en una organización infieran de alguna manera en la vida personal de quienes la conforman. Sin embargo, desde el organigrama es importante que se promueva un ambiente laboral positivo para con ello evitar la incidencia de factores de riesgo psicosocial como estrés laboral, *mobbing*, entre otros, y evitar así los climas laborales tensos. En este sentido, *“es menester propiciar ambientes laborales sanos donde los trabajadores puedan involucrarse en la toma de decisiones, tener control de su trabajo (y) cargas convenientes que no excedan su capacidad cuantitativa, cognitiva, mental (y) emocional”* (Villagrán, 2022, p. 24). Con base en lo anterior, el centro de trabajo que se ha estudiado muestra

características propias de un clima laboral tenso en el que se están desarrollando factores de riesgo psicosocial que requieren atención.

De acuerdo con la observación directa se detectan algunos esfuerzos por mejorar el clima laboral, sin embargo, habría que analizar en qué medida se logra realmente dicho objetivo (contemplar la opinión de las y los docentes). Entre estos se ofrecen convivios internos cubiertos con ingresos propios de la escuela, provenientes principalmente de las aportaciones de madres y padres de familia. Las razones a las que obedecen son festejos por cumpleaños y fechas como fiestas decembrinas y fines de curso. Ocasionalmente se realizan algunas actividades enfocadas en el desarrollo socioemocional, no obstante, carecen de planeaciones estratégicas que se basen en las necesidades reales del profesorado.

Por otro lado, en lo que atañe al contexto económico y social de los planteles que conforman el Departamento de Preparatorias Estatales es muy variado y cada uno genera elementos que influyen en las relaciones internas de las escuelas ya que determina en gran medida qué tipo de alumnas y alumnos ingresan. Esto se relaciona con el estatus que tiene cada plantel en el lugar en que se ubica ya que hay preparatorias que representan la primera opción mientras que otras son el último lugar considerado. Con base en las observaciones y los testimonios de docentes de diversas escuelas, se sugiere que hay diversos factores sociales y geográficos que determinan la elegibilidad de los planteles. La Preparatoria Villanueva se ubica en una cabecera municipal y es una de las tres opciones que hay para los estudios del nivel medio superior (compite con una escuela tecnológica y un colegio particular). Además, por tradiciones familiares y el estatus que ha logrado en su región, logra una buena captación de alumnos y las alumnas.

Según lo observado, anualmente la escuela recibe un alto porcentaje de alumnas y alumnos provenientes del colegio (ubicado en el centro del municipio) y de una secundaria técnica localizada a poca distancia de la preparatoria estatal, además de algunas personas proveniente de las comunidades aledañas. Lo que eleva la competitividad es la oferta educativa ya que una se basa en el bachillerato general y la otra es tecnológica. Esto se relaciona directamente con las condiciones sociales que prevalecen en el municipio ya que los objetivos de la juventud se bifurcan entre la continuidad hacia estudios universitarios y el inicio de una vida laboral al concluir el nivel medio superior (aproximadamente, 90% de la población estudiantil que egresa de la Preparatoria Villanueva continúa con sus estudios de licenciatura).

Durante el último ciclo escolar (2021-2022) se observaron ciertos factores de la población estudiantil que sugieren un estado social y económico cuyas características permiten un alto índice de eficiencia terminal de la educación media superior en la mencionada escuela. En su mayoría, las y los alumnos se dedican únicamente a estudiar sin la necesidad de combinar esfuerzos laborales por lo que hay una mayor atención en las aulas y, por ende, facilita la labor docente en gran medida. No obstante, es un factor propio del contexto particular de esta preparatoria y no es universal a todas las escuelas que forman parte del Departamento de Preparatorias Estatales. Este es uno de los fundamentos para considerar la implementación de formaciones socioemocionales contextualizadas en las que el trabajo colaborativo juega un papel fundamental. En la práctica, se observa que las condiciones sociales y económicas de las regiones en las que se ubican las diferentes escuelas, influye considerablemente en los procedimientos administrativos y académicos de cada una.

Para cimentar lo antes expuesto, se presenta una comparación ilustrativa de algunas escuelas cuyo contexto general contrasta considerablemente. La tabla 5 contiene ciertos elementos que caracterizan las condiciones que rodean a cada escuela, así como el estatus que tiene dentro de su sociedad y que, por ende, influye en la cantidad de alumnas y alumnos que deciden ingresar. Esta información resulta útil para contemplar cómo el contexto socioeconómico que rodea a los planteles influye en el estatus que cada uno llega a tener; esto a su vez determina qué tipo de estudiantes ingresan e influye en el tipo de relaciones que se dan, así como en las técnicas de enseñanza.

La tabla 5 muestra que, a pesar de que los planteles están ubicados en las cabeceras municipales, no representan el mismo estatus en su localidad y por consiguiente no tienen la misma demanda de estudiantes. En los cuatro casos existe competencia representada por otros subsistemas, sin embargo, las preparatorias estatales no siempre son la primera o última opción ya que es una variable determinada en gran medida por el contexto socioeconómico de la población que les circunda. Tras analizar la variedad de contextos existente entre las escuelas pertenecientes al mismo departamento, se puede sospechar de la misma manera que los factores que pueden poner en riesgo la estabilidad emocional del profesorado, también son diversos. Esto promueve con mayor fuerza la idea de diagnosticar conscientemente a cada plantel y proponer medidas específicas para las y los profesores.

Tabla 5. Comparación ilustrativa de elementos contextuales en algunas escuelas estatales de Zacatecas

Escuela	Ubicación	Distancia de la capital de Zacatecas	Características sociales de la población estudiantil	Estatus en la sociedad local
Preparatoria Villanueva (Escuela mediana)	Cabecera municipal	60 km	En su mayoría se dedican sólo a estudiar. Buscan la continuación hacia la educación superior	Compite con tecnológico por ser primera opción
Preparatoria Calera (Escuela grande)	Cabecera municipal	27 km	En su mayoría se dedican sólo a estudiar. Buscan la continuación hacia la educación superior	Primera opción para estudiar el nivel medio superior. Alta demanda estudiantil.
Preparatoria Pánfilo Natera (Escuela pequeña)	Cabecera municipal	55.8 km	La mayoría de la población estudiantil combina sus estudios con actividades laborales (trabajo familiar en el campo)	Primera opción para la población aledaña. La segunda opción más cercana se ubica a 20 km con una escuela tecnológica en otra cabecera municipal.
Preparatoria Eulalio Gutiérrez, Concepción del Oro (Escuela pequeña)	Cabecera municipal	261 km	Bajo porcentaje de la población estudiantil combina sus estudios con actividades laborales. La principal actividad de la localidad es la minería por lo que la finalidad de las y los egresados es insertarse en la vida laboral (por ello, tiene mayor demanda la escuela tecnológica que ofrece un título técnico).	Segunda opción después de escuela tecnológica. Baja demanda.

Fuente: Elaboración propia basada en entrevistas no estructuradas y observaciones directas (FAM.H.1, 2022; Y.P.G.M.5, 2022). La distancia en kilómetros se obtuvo del recurso digital Google Maps consultado en 2022.

Un aspecto que suele diferenciar a las escuelas pertenecientes al Departamento de Preparatorias Estatales en Zacatecas, es su tamaño basado en el número de alumnas y alumnos que llegan a albergar. En la tabla se puntualiza esta característica y, al relacionar el resto de las variables, se denota que los planteles medianos y grandes tienen buena aceptación por la población, así como la mayoría de sus estudiantes buscan la continuidad de su educación en el nivel superior.

Es importante considerar que las condiciones socioeconómicas que rodean a cada escuela también son determinantes para el crecimiento de cada una en el sentido de la captación de recursos proveniente de las aportaciones de madres y padres de familia. Los planteles que presentan constantemente cambios significativos los logran, en gran medida, gracias ese tipo de ingresos por lo que aquéllas que tienen poca demanda se enfrentan además a condiciones de precariedad en las y los alumnos a quienes se les dificulta cubrir tales aportaciones. Las escuelas que se localizan bajo estos contextos cubren con dificultad los servicios básicos por lo que las innovaciones en infraestructura y tecnología son limitadas. De esta manera, todos los factores que rodean a cada preparatoria se conjugan para crear ambientes específicos que llegan a influir en el aspecto socioemocional de docentes, alumnas, alumnos y administrativos.

El contexto general de la Preparatoria Estatal Villanueva contiene elementos que influyen e incluso determinan las relaciones académicas y sociales al interior de la institución, así como muchas de las prácticas educativas. Estas relaciones causales se encuentran en cada una de las escuelas que forman parte del departamento por lo que cualquier intervención requiere ser contextualizada. De la misma manera es imprescindible detectar y considerar el mayor número de factores que indiquen en el

aspecto socioemocional de docentes, sobre todo itinerantes, ya que por sus condiciones laborales se enfrentan constantemente a diversas situaciones que pueden afectar negativamente su estado emocional y, por ende, mermar su desempeño en el aula.

2.2 Diagnóstico para identificación de los factores de riesgo que intervienen en el aspecto socioemocional de docentes itinerantes de una preparatoria estatal de Villanueva, Zacatecas

Como se ha mencionado, lo que compete a esta investigación es proponer un programa de formación socioemocional para docentes itinerantes de Educación Media Superior, con base en un estudio de caso y que sirva como una vía para mejorar su desempeño en el aula. En este sentido, se entiende que primeramente deben determinarse aquellos aspectos que alteran las condiciones emocionales y que se encuentran en el contexto mismo en el que las y los docentes se desenvuelven en su práctica educativa. Estos se designan aquí como “factores de incidencia” y se relacionan a las principales emociones por las que suelen atravesar las y los docentes.

El diagnóstico para la identificación de factores de incidencia en el ámbito socioemocional se diseñó a partir de la propuesta de que las emociones básicas son miedo, rabia, alegría y tristeza (Antoni & Zentner, 2014); que éstas son alteraciones o respuestas ocasionadas por elementos que provienen del contexto (acontecimiento externo) en el que se desenvuelve la y el individuo (Bisquerra, 2003) y una de las principales variaciones es el estrés. Este último, se considera importante por ser la fuente de muchos cambios en el estado emocional de docentes que conllevan a

problemas como el síndrome de *burnout* y estas son dificultades que pocas veces se detectan, por lo tanto, no hay intervenciones para resarcirlas. Por ello, se puso especial interés en el tema del estrés laboral docente, antes de elaborar e implementar el diagnóstico.

Al hablar del estrés en un sentido amplio y completamente alusivo a experiencias personales, se describe como un estado fisiológico en el que el cuerpo se encuentra sometido a un estado desfavorable y alterado que conduce a la experimentación de ciertas emociones que certeramente se pueden calificar como negativas. Ahora, en una concepción sustentada se describe como *“una demanda (física o psicológica) que se encuentra fuera de lo normal y señala una disparidad entre lo que es óptimo y la realidad produciendo en general tensión, miedo y tristeza ante el conflicto”* (Hyman, 2000. Cit. en Salguero & Panduro, 2001, p. 37). De acuerdo con la fisioterapeuta Ávila (2014), esta reacción fisiológica en la actualidad implica la relación con la sociedad, lo que dirige nuevamente a la idea de que el contexto en el que cada persona se desenvuelve juega un papel preponderante en su estado emocional y, por ende, se reitera el sincretismo entre éste y lo social, es decir, lo socioemocional.

En relación a la práctica docente, el estrés en profesores y profesoras adquiere el mismo significado y relevancia, pero desde un punto de vista particular, necesita una mayor atención en la actualidad. Un investigador ha determinado ciertos factores como generadores de estrés en docentes y los clasifica en primarios y secundarios. Los primeros son los que influyen directamente en el maestro o maestra en el aula y los segundos provienen del entorno y afectan el desarrollo de la enseñanza (Esteve, 1989. Cit. en Travers & Cooper, 1997). Para los fines de este trabajo, son los factores secundarios los que se consideran como preponderantes por contemplar el contexto.

De lo anterior se desprende el concepto de Síndrome de *burnout* que se ha descrito como un estado de cansancio o agotamiento que se manifiesta, entre otras cosas, en la disminución de la calidad en el desempeño por lo que también es denominado como síndrome de desgaste ocupacional o profesional. Esta condición es producto de situaciones de alto grado de estrés que provienen principalmente del entorno (Vidal, Nicasio & Deilis, 2010; Forbes, 2011; Saborío & Hidalgo, 2015; Rodríguez, Guevara & Viramontes, 2017. Cit. en Uitzil & Estrella, 2021). El síndrome de *burnout* se ha estudiado ampliamente en una gran variedad de entornos laborales y, en tiempos recientes, también en el ámbito educativo ya que se observa que, con el incremento de la complejidad en la vida diaria, las y los docentes se enfrentan a la par con mayor cantidad de retos en su práctica, lo que contribuye al mencionado desgaste emocional.

De esta manera, y con base al fundamento teórico anteriormente establecido sobre el estrés como generador de emociones negativas y problemas como el *burnout*, se establecieron las preguntas del instrumento para diagnóstico, mismas que se enfocaron en detectar los factores del contexto que inciden en el estado emocional de las y los docentes itinerantes. La población total de docentes es de 19 y el cuestionario se aplicó a seis itinerantes (sin base o temporales), dos hombres y cuatro mujeres, cuyas edades varían en un rango de los 23 a los 40 años. En este caso, los factores de la edad y el género no se consideraron para el cuestionario aplicado debido a la naturaleza de la muestra que se eligió con base al rasgo particular de la itinerancia (contratación temporal). Lo que interesa es la aplicación de un programa de formación socioemocional para las y los docentes que laboran en estas condiciones mismas que no se determinan por la edad o el género sino por factores externos de contexto

relacionado a la condición laboral. Ahora se resumirán las principales características por cuestionario obtenido.

Docente 1: 17 años sin base en relación a 6 centros de trabajo; labora fuera de su localidad de 2 a 3 días a la semana y designa un promedio del 40 % de su salario sólo a cuestiones laborales. En este tiempo no ha recibido nunca su salario al inicio de su relación laboral (a tiempo), con espera de más de tres meses en cada contrato. Por sus condiciones de trabajo experimenta situaciones de estrés y preocupación por lo que considera que esto índice en gran medida en su desempeño en el aula. Menciona como principal problema la falta de pago para solventar gastos de traslado y alimentación por lo que considera necesario un apoyo emocional que contemple el control de estrés causado por la incertidumbre.

Docente 2: 6 años sin base en relación a un centro de trabajo; labora fuera de su localidad de 2 a 3 días a la semana y designa un promedio del 30% de su salario a su actividad laboral. A pesar de no presentar una alta movilidad, nunca ha recibido su sueldo a tiempo entre cada contrato, que tarda en llegar más de tres meses. Experimenta situaciones de estrés, preocupación y considera que sus condiciones influyen mucho en su desempeño por lo que le es importante un apoyo emocional enfocado al manejo de emociones.

Docente 3: 6 años sin base en relación a tres centros de trabajo; se encuentra fuera de su localidad de 4 a 5 días a la semana por actividad laboral y designa aproximadamente un 35% de su sueldo. Nunca ha recibido a tiempo su salario que tarda más de tres meses en llegar. Vive situaciones de preocupación y estrés, así como problemas relacionados a los trámites administrativos y de su seguridad social

(retraso en el alta ante el IMSS) que influyen mucho en su desempeño por lo que sí considera necesario un apoyo emocional que considere el control de emociones.

Docente 4: un año sin base en relación a un centro de trabajo; se encuentra fuera de su localidad de 4 a 5 años días a la semana por actividad de trabajo y designa aproximadamente un 40% de su sueldo a ello. Nunca ha recibido su salario a tiempo que tarda de uno a dos meses en llegar y suele vivir incertidumbre. Considera que sus condiciones influyen poco en su práctica en el aula y el factor que representa alguna incidencia es el gasto que genera el traslado a la institución educativa. Concuerta en recibir una atención emocional para el manejo de estrés y ansiedad.

Docente 5: un año sin base en relación a dos centros de trabajo; se encuentra fuera de su localidad de 2 a 3 días a la semana y designa un 25% de su sueldo a su actividad. Nunca ha recibido su salario a tiempo que tarda en llegar más de tres meses y suele experimentar preocupación y estrés. Sus condiciones laborales inciden en su práctica educativa al vivir situaciones de estrés y falta de empatía por sus autoridades por lo que considera acertado un apoyo emocional para el manejo de emociones.

Docente 6: siete años sin base en relación a cuatro centros de trabajo; se encuentra fuera de su localidad de 4 a 5 días a la semana y designa un 50% de su sueldo a su actividad. Nunca ha recibido a tiempo su salario que tarda más de tres meses en llegar, lo que le ocasiona incertidumbre. Para él o ella las condiciones son determinantes, ocasionan frustración y agotamiento. Aunque no considera necesario recibir apoyo emocional concuerda en que éste puede incluir regulación de emociones en relación a los problemas familiares que sus circunstancias le acarrearán.

Derivado de este acercamiento, se detectaron ciertos elementos adicionales a través de la observación y de charlas no programadas, debido a que el contexto

particular que se estudia ha presentado particularidades propias de su administración, en la que se detecta cierto hermetismo para otorgar información. No obstante, del cuestionario aplicado se destaca que cuatro de los seis sujetos coinciden en el estrés como principal alteración ante las circunstancias de su contexto o entorno laboral en el que se acentúa la irregularidad en la recepción de pagos que a su vez les acarrea otro tipo de problemas. Otro dato que resalta es que la totalidad de docentes coincide en que las condiciones de su contexto influyen en su desempeño en el aula.

En la tabla 6, se muestran datos sobre la formación de las y los docentes itinerantes de la Preparatoria Villanueva durante el ciclo 2021-2022, en la que se observa la heterogeneidad en lo relacionado a su formación y sobre la naturaleza de su ingreso. Aunque la mayoría son profesionistas hay un docente egresado de una escuela normal; tres docentes ingresaron al mencionado ciclo a través de los procesos de admisión de la USICAM y tres por contacto o influencia (las situaciones específicas no se pudieron determinar por el hermetismo de las y los docentes). La relevancia de dicha información radica en el sustento que otorga a la teoría de que las características inherentes a su itinerancia no tienen relación con su formación ni condiciones de ingreso.

Tabla 6. Datos de formación académica y condiciones de ingreso de docentes itinerantes

Estadística de docentes itinerantes ciclo 2021-2022				
	Formación	Condiciones de ingreso a la docencia en el ciclo 2021-2022	Vigencia de contrato	Condiciones de salario
Docente 1	Profesionista	Por contacto con encargada de dirección (con base en los años de experiencia)	6 meses	Pago por horas
Docente 2	Profesionista	Realizó proceso USICAM (examen de admisión)	6 meses	Pago por horas
Docente 3	Profesionista	Realizó proceso USICAM (examen de admisión)	6 meses	Pago por horas
Docente 4	Profesionista	Realizó proceso USICAM (examen de admisión)	6 meses	Pago por horas
Docente 5	Normalista	No concluyó proceso USICAM. Fue llamado pero no da más información	6 meses	Pago por horas
Docente 6	Profesionista	Por contacto con encargada de dirección (con base en los años de experiencia)	6 meses	Pago por horas

Fuente: Elaboración propia.

Otro aspecto que se incluyó en el instrumento para diagnóstico fue la variable del porcentaje de sueldo destinado a la actividad laboral ya que uno de los principales problemas detectados al inicio es el atraso en la recepción de los pagos, mismo que desencadena otras situaciones que afectan emocionalmente a las y los docentes itinerantes. Derivado de esto, 5 de los 6 docentes concuerdan en la necesidad de un apoyo para el control de emociones. Este acercamiento confirma que existe una necesidad o área de oportunidad que atender en el lugar de estudio y, por ende, puede existir la posibilidad de que el problema se presente a mayor escala (en otras escuelas del mismo subsistema). Lo que atañe es promover y aplicar una intervención que verdaderamente contemple los factores particulares del medio en el que se desempeñan estas y estos docentes para con ello evitar riesgos psicosociales como el *Burnout* y mejorar el desempeño en el aula.

Ahora bien, al correlacionar los datos de la tabla 1 con la información obtenida de cada docente, sobre las circunstancias que ha vivido a consecuencia de su tipo de

contratación, se observa que no existe relación entre su preparación académica, la forma en la que ingresó al sistema, ni las circunstancias adversas por las que suele atravesar por ser de contratación temporal. De este modo, se advierte en un primer momento que, gran parte de las complejas condiciones que viven no provienen propiamente de la escuela en la que laboran, por el contrario, se gestan en niveles organizacionales superiores, es decir, desde la administración del departamento.

Sin embargo, en el capítulo I de este trabajo, se detalló el contexto laboral existente en el plantel que se estudia, del que ahora se pueden relacionar numerosos elementos que, en conjunto, afectan negativamente el estado socioemocional del profesorado y por subsecuente, su desempeño en el aula. Se describió un ambiente laboral carente de situaciones óptimas para desarrollarse plenamente en lo emocional. En este sentido, se observa que los factores que afectan al profesorado tienen un origen variado, pues algunos provienen de la administración misma de su departamento, y otros directamente de su contexto escolar específico.

Esto conduce al razonamiento de que existe una alta probabilidad de que otros planteles que forman parte del Departamento de Preparatorias Estatales, tengan problemas muy similares, al menos en lo que refiere a lo derivado de la contratación temporal. Por esta razón, el programa de formación socioemocional que aquí se propone, tiene expectativas para ser aplicado en todas las escuelas con posibilidad de lograr un impacto. Para las variables que sean distintas, únicamente implicaría realizar un diagnóstico sobre el ambiente interno, y así contar con un programa contextualizado para cada plantel.

2.3 Influencia del contexto laboral en el desempeño de la o el docente itinerante de una Preparatoria de Villanueva, Zacatecas.

Para determinar el contexto de la Preparatoria Villanueva, a partir de quienes directamente se involucran en él (docentes itinerantes), se aplicó un cuestionario de opción múltiple con respuestas tipo Likert, y así detectar también los riesgos de afectación socioemocional. Es un instrumento basado en otros tres previamente establecidos y dos de elaboración propia; los primeros se retomaron sólo parcialmente debido a las condiciones de la investigación, misma que se vio contrariada por diversas situaciones; entre ellas, se ha presenciado la rotación de personal con el cambio de ciclo escolar por lo que las y los docentes itinerantes con los que inicialmente se trabajó cambiaron de centros de trabajo. Sólo una persona de las seis itinerantes volvió a la Preparatoria Villanueva; otro lugar fue ocupado por un docente de base proveniente de otro centro de trabajo y el resto de las vacantes se ocupó por nuevo personal de contratación temporal.

Por esta razón, se optimizaron los recursos y fueron elegidos sólo algunos puntos para su aplicación, todos basados en las características del contexto y los factores identificados con posibilidades de influir en lo socioemocional y, por lo tanto, en el desempeño en el aula. Uno de los instrumentos considerados fue el Maslach *Burnout Inventory* (MBI),¹³ propuesto por Maslach en la década de 1970, quien define el *burnout* como “*a psychological syndrome of emotional exhaustion, depersonalization, and reduced personal accomplishment that can occur among individuals who work with other peoples in som capacity*” (Maslach, Jackson & Leiter,

¹³ Inventario de agotamiento de Maslach.

1997, p. 192).¹⁴ El cuestionario original consiste en 22 enunciados a cerca de pensamientos y sentimientos sobre la interacción en el trabajo y trata de detectar los tres aspectos contenidos en la conceptualización anterior sobre el mencionado síndrome (Villagrán, Pacheco, Rodríguez & Aldaba, 2017).

El MBI intenta medir tres dimensiones que son: agotamiento emocional, despersonalización y la falta de realización personal en el trabajo; los resultados se obtienen al comparar los valores obtenidos en cada ítem, con los rangos dados en el instrumento. Pero, debido a la naturaleza de la investigación y la complejidad del contexto encontrado, fueron seleccionados solo 5 ítems que formarían parte del cuestionario creado aquí. Con ellos se mide el agotamiento emocional y, con los ítems obtenidos de otros instrumentos se midieron aspectos relacionados a la despersonalización, la falta de realización, el estrés, la preocupación y el ambiente laboral.

También se consideró el *Instrumento para Medir el Impacto del Mobbing sobre la Motivación y Desempeño en Docentes de Instituciones Educativas de Nivel Superior (EMIES)*,¹⁵ propuesto por Villagrán (2012). De este se contemplaron las dimensiones de acoso docente y estructura organizacional debido a la situación ocurrida al iniciar el ciclo 2022-2023 de la que se habló en los primeros apartados del presente capítulo. Finalmente se incluyeron algunas situaciones que derivan directamente de las características inherentes a las y los docentes itinerantes, como: la interrupción

¹⁴ Traducción propia de “síndrome psicológico de agotamiento emocional, despersonalización y logro personal reducido que puede ocurrir entre individuos que trabajan con otras personas en alguna capacidad” (Maslach, Jackson & Leiter, 1997, p. 192).

¹⁵ Villagrán (2019) lo creó para su aplicación en instituciones de Educación Superior, sin embargo, por las condiciones encontradas en el contexto de esta investigación, se consideró apropiado y viable también para el nivel medio superior.

constante de contratos; interrupción en la percepción de salarios; retraso en la percepción de salarios; retraso en el alta de la seguridad social y la alta movilidad entre centros de trabajo.

Debido a las circunstancias antes descritas, así como a la conjunción de los diversos instrumentos empleados, no se aplicaron las normas de interpretación y corrección establecidas en los originales. La correlación y análisis de los datos se fundamenta en una combinación de análisis cualitativo y cuantitativo basados en los grupos de respuestas según el instrumento original al que corresponden y de manera individual en las situaciones relacionadas a las condiciones de itinerancia aquí propuestas. Las observaciones directas permitieron identificar condiciones que generan factores de influencia en el ámbito socioemocional y, por ende, pueden afectar el desempeño docente por lo que el cuestionario aplicado se generó con la finalidad de ratificar la primera información lograda a través de la versión directa de las y los involucrados.

Se colocaron cinco respuestas para todos los ítems (independientemente del instrumento original al que pertenecen): Nunca (0) b) En ocasiones (1) c) Moderadamente (2) d) Frecuentemente (3) e) Siempre (4). A cada respuesta se atribuyó un valor para con ello obtener la mediana y media aritmética que, para cada grupo de preguntas, indicaría el punto de partida hacia lo deseable o bien, mostraría si existen áreas de oportunidad. De tal manera, el número 2 representa el punto medio; a partir de estos parámetros se presenta el análisis de cada grupo de ítems. La tabla 7 muestra los basados en el instrumento EMIES sobre acoso laboral y por cada afirmación se coloca el promedio o mediana según las respuestas de las y los cinco docentes a quienes se les aplicó. Se usaron 12 ítems en los que la respuesta ideal

sería *nunca*, ya que son situaciones negativas, contrarias a lo que se debería presentar en un estado ideal de la institución.

El acoso laboral del caso suscitado al inicio del ciclo 2022-2023 se confirmó a través de la información de las y los docentes encuestados quienes coinciden en la presencia de estrés, de recibir críticas, subestimación de su trabajo e insultos ocasionales. De acuerdo con la conceptualización del *mobbing* propuesta por Villagrán (2019), en este estudio de caso, el acoso se advierte sobre el aspecto psicológico ya que, según las observaciones y entrevistas no estructuradas, no se han dado agresiones físicas de ningún tipo. No obstante, en esta escuela ha existido como una constante el acoso en detrimento del trabajo de docentes principalmente itinerantes quienes son amedrentadas y amedrentados con amenazas que ponen en peligro su relación laboral.

A continuación, las tablas 7, 8, 9, 10 y 11 contienen los valores promedio obtenidos de la aplicación del instrumento creado a partir del EMIES (en dos dimensiones), el Maslach Burnout Inventory (MBI) y los ítems de nueva creación propuestos en el presente trabajo. Los primeros valores se determinaron a partir de la media o promedio aritmético de las respuestas dadas por cada ítem; posteriormente, al tener el número 2 como mediana (punto medio de los valores), se estableció el análisis y la comparación. De tal manera, los indicadores para establecer la complejidad de la problemática, se determinaron a partir de su localización por encima o por debajo de la mediana (número 2). En el caso de la tabla 11, se estableció un análisis cualitativo de los elementos contenidos en los ítems aquí propuestos sobre la itinerancia y las condiciones contractuales específicas del profesorado en cuestión.

Cabe recalcar una vez más que la simbiosis de instrumentos obedece a la naturaleza del contexto encontrado en la investigación, así como de las necesidades subyacentes que fueron surgiendo. En los primeros momentos únicamente se pensó que se localizarían factores de riesgo socioemocional como el estrés y la preocupación (entre otros), sin embargo, con el avance del trabajo se identificaron factores de mayor complejidad como el acoso laboral y el *burnout*.

Tabla 7. Análisis de ítems basados en EMIES sobre acoso laboral

Ítems basados en EMIES (acoso laboral) (deseable <i>nunca</i> , 0)		
Ítem	Media de respuestas	Observación
Recibe o recibió algún tipo de insulto.	1.6	Debajo de la mediana, pero alejado del deseable que es <i>nunca</i> .
Minimizan y le dan poca importancia al trabajo que usted realiza.	2	Sobre la mediana.
Le supervisan permanentemente y se siente incómodo o incómoda por esta situación.	2.2	Arriba de la mediana. Alejado de lo deseable.
Boicotean su trabajo.	.8	Cerca de lo deseable.
Manipulan a las personas para que se vuelvan en su contra.	.6	Cerca de lo deseable.
Hablan a espaldas de usted.	2.4	Arriba de la mediana. Alejado de lo deseable.
Critican su capacidad en el aula, en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	1.2	Debajo de la mediana, pero alejado de lo deseable.
Siente frustración, enojo, estrés cuando tiene que trabajar.	2.2	Arriba de la mediana. Alejado de lo deseable.
Tiene pensamientos de querer estar mejor en otro lugar de trabajo.	2.6	Arriba de la mediana. Alejado de lo deseable.
Cambia de estado de ánimo a lo largo del día por situaciones que pasan en su trabajo.	1.4	Debajo de la mediana, pero alejado de lo deseable.
Se estresa mucho cuando trabaja.	1.4	Debajo de la mediana, pero alejado de lo deseable.

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al *burnout* se encontró la presencia de factores que indican agotamiento, fatiga, desgaste y frustración en relación a las actividades laborales; los porcentajes de incidencia se localizan por encima de la mediana, entre 60% y 80%. Las cinco personas cuestionadas coinciden en que no hay un adecuado tratamiento al aspecto emocional en sus centros de trabajo. En relación a este factor (el síndrome del quemado) se encuentra la estructura organizacional ya que en ella también se pueden localizar factores de riesgo socioemocional que pueden afectar el desempeño docente. Según la información obtenida se detecta un área de oportunidad principalmente en cuanto a la libre ejecución de las actividades lo que limita el desarrollo y aplicación de las capacidades y aptitudes de las y los docentes. La tabla 8 contiene los ítems aplicados sobre este síndrome, para los que la respuesta ideal sería *nunca* ya que son aspectos negativos que se esperaba no encontrar en la organización.

Tabla 8. Análisis de ítems basados en el MBI (*burnout*)

Ítems basados en MBI (<i>burnout</i>) (deseable nunca, 0)		
Ítem	Media de respuestas	Observación
Me siento emocionalmente agotada o agotado por mi trabajo.	2	Sobre la mediana.
Cuando me levanto por la mañana y me enfrento a otra jornada de trabajo me siento fatigada o fatigado.	1.4	Debajo de la mediana, pero alejado de lo deseable.
Siento que mi trabajo me está desgastando.	1.4	Debajo de la mediana, pero alejado de lo deseable.
Me siento frustrada o frustrado en mi trabajo.	2	Sobre la mediana.
Me siento como si estuviera al límite de mis posibilidades.	2.4	Arriba de la mediana. Alejado de lo deseable.

Fuente: Elaboración propia.

Las tablas 9, 10 y 11, presentan la media de las respuestas para conocer aspectos sobre la estructura organizacional, así como lo identificado propiamente con la itinerancia de docentes en el mencionado subsistema estatal (son variables propuestas en esta investigación). En el caso de las primeras (estructura organizacional), para su análisis se subdividieron en dos grupos que obedecen a la polaridad de las respuestas, ya que en algunas lo ideal sería obtener mayoría de *nunca* y en otras *siempre*. Esto quiere decir, que se colocaron situaciones que deberían presentarse para mejorar la organización y otras que no deberían ocurrir.

Tabla 9. Análisis de ítems sobre estructura organizacional con nivel de respuesta deseable siempre

Ítems sobre la estructura organizacional, basados en EMIES (respuesta deseable <i>siempre</i> , 4)		
Ítem	Media de respuestas	Observación
La forma (cantidad y variedad) de las actividades que se le asignan, le facilitan la realización de su trabajo.	1.4	Debajo de la mediana. Alejado de lo deseable.
Tiene posibilidad de hacer ajustes con respecto a la planeación y organización de sus tareas y/o actividades académicas.	2	Sobre la mediana.
Considera que la forma en cómo se divide su carga de trabajo es la adecuada.	0.8	Debajo de la mediana. Muy alejado de lo deseable.
El trabajo que usted realiza lo considera justo, equitativo y de acuerdo a su planeación académica.	1.6	Debajo de la mediana. Alejado de lo deseable.
Tiene libertad para tomar decisiones o solucionar problemas relacionados con la actividad que realiza.	1.8	Debajo de la mediana. Alejado de lo deseable.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 10. Análisis de ítems sobre estructura organizacional con nivel de respuesta deseable nunca

Ítems sobre estructura organizacional basados en EMIES (respuesta deseable nunca, 0)		
Ítem	Media de respuestas	Observación
Se siente tenso o tensa, presionado o presionada por la forma en cómo están organizados sus organigramas académicos semestrales.	2.8	Arriba de la mediana. Muy alejado de lo deseable.
Le genera problemas, dificultades o molestia, tener que consultar a varias personas para poder realizar su trabajo.	1.4	Debajo de la mediana, pero alejado de lo deseable.
Tiene dificultades por no tener claridad con quien tiene que recurrir para una duda o problema de trabajo.	1.4	Debajo de la mediana, pero alejado de lo deseable.

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 11 contiene los seis principales factores aquí propuestos con posibilidades de influir en el aspecto socioemocional y desempeño docente, así como su relación con sus datos personales. Resalta que hay un alto grado de incidencia e influencia de tales aspectos y, sobre todo, que no hay una relación directa de esto con la edad, estado civil y el tener dependientes económicos. Esta vinculación de elementos demuestra en este primer acercamiento que los factores inherentes a la itinerancia (al menos en el Departamento de Preparatorias Estatales de Zacatecas), afectan de manera similar independientemente de las condiciones específicas de cada persona, lo que confirma la necesidad de coadyuvar en su formación socioemocional mientras se desempeñan en la labor docente.

Tabla 11. Relación cualitativa de variables de itinerancia con datos generales de las y los docentes

Factores inherentes a la itinerancia									
Datos generales					Incidencia de factores				
Docente	Edad	Estado civil	Dependientes económicos	Años sin base	Afectación en estado emocional por no tener salario	Afectación en desempeño por no tener salario	Estrés/preocupación por no tener seguridad social a tiempo	Estrés/preocupación por recorrer grandes distancias	Afectación en relaciones Sociales por alta movilidad
FAM.H.1	31	Casado	Sí	2	Siempre	Siempre	Siempre	Frecuente	Moderada
DOP.M.2	29	Soltera	No	3	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre	Frecuente
IPM.M.3	29	Soltera	Sí	3	Siempre	Siempre	Siempre	Frecuente	Ocasiones
IVR.H.4	24	Soltero	No	3	Moderada	Nunca	Moderada	Frecuente	Moderada
YPG.M.5	33	Casada	Sí	2	Siempre	Moderada	Siempre	Siempre	Frecuente

Nunca	
En ocasiones	
Moderadamente	
Frecuentemente	
Siempre	

Fuente. Elaboración propia.

Esta información revela las áreas de oportunidad que se presentan en la Preparatoria de Villanueva, que posiblemente existan también en otros planteles del departamento en mención. En el caso de estudio las condiciones económicas, sociales y laborales que circundan se conjugan con las características que surgen de la itinerancia e influyen considerablemente en el ámbito socioemocional de las y los docentes itinerantes y por consecuencia en su desempeño académico. El contexto encontrado es complejo y contiene numerosos componentes que inciden negativamente en los miembros de la institución, lo que hace substancial que sean atendidos. El personal del departamento es consciente de que el aspecto de la capacitación docente se

encuentra aún vulnerable, por lo que cualquier acercamiento es de utilidad para su fortalecimiento y mejora.

Por último, el segundo instrumento de elaboración propia, tuvo el objetivo de observar el grado de afectación del contexto y los factores de incidencia, en el aspecto socioemocional del profesorado itinerante de la preparatoria y, por consecuente, en su desempeño en el aula. Para ello se diseñaron nueve ítems basados en la información previamente lograda, redactados a manera de afirmación y con respuesta de opción múltiple (también en escala de Likert) (anexo E). La tabla 12 contiene los valores obtenidos por cada respuesta dada, para lograr así un acercamiento más preciso sobre la problemática; de aquí se obtuvo un cruce de datos para conseguir promedio por respuesta y por docente. El promedio deseable del conjunto general es cero, ya que la respuesta atribuida a dicho valor es “nunca” y todas las afirmaciones tienen un sentido negativo o adverso.

Al considerar lo anterior y que los valores dados a cada respuesta van del cero al cuatro (0=nunca, 1= en ocasiones, 2=moderadamente, 3=frecuentemente y 4= siempre), son alarmantes aquéllos que sobrepasan la media que es dos y que se acercan al 4. En el conteo por pregunta, se observa en la tabla 12 que hay cuatro ítems que están por encima de la media, que son: afirmación 3 (mientras viaja hacia su centro de trabajo, se encuentra preocupado o preocupada por no contar a tiempo con su alta de seguridad social); 4 (le cuesta establecer vínculos con el alumnado a causa de la alta movilidad causada por su contratación temporal); 8 (se siente cansado o cansada mentalmente al impartir clases) y 9 (cuando no recibe su salario a tiempo, le molesta no contar con material para impartir sus clases).

Del grupo anterior destacan las respuestas obtenidas en las afirmaciones 3 y 8, al ser las más cercanas al 4, lo que indica que hay una preocupación generalizada por el retraso en el alta de seguridad social, cada vez que se suspende la emisión salarial. Además, el ítem 8 denota la existencia de fatiga mental del profesorado al desenvolverse en el aula y, aunque este último factor puede tener muchas causas, indudablemente le sobre pesa la situación laboral a la que se enfrentan constantemente.

Tabla 12. Resultados del instrumento para conocer el nivel de impacto socioemocional en el desempeño docente

Ítems sobre afectación de desempeño						
Concentrado de respuestas por valor atribuido en escala Likert 0-4						
Promedio deseable 0						
Afirmación	Docente					Promedio por pregunta
	FAM.H.1	DOP.M.2	IPM.M.3	IVR.H.4	YPG.M.5	
1	1	0	0	3	2	1.2
2	1	1	0	3	2	1.4
3	4	2	4	4	4	3.6
4	4	2	0	4	2	2.4
5	1	2	2	3	0	1.6
6	1	2	2	3	1	1.8
7	1	1	3	2	0	1.4
8	4	2	4	3	2	3
9	1	2	4	3	1	2.2
	2	1.6	2.1	3.1	1.6	
Promedio por docente						

Fuente. Elaboración propia.

En lo que respecta al conteo por docente, en la tabla 12 se observa únicamente a una persona con un promedio de 3.1 y otros dos sobre la media. Desde esta perspectiva

la información no muestra un problema alarmante pues es solo uno de seis quien tuvo una afectación considerable sobre el resto. Esto sugiere que la situación es factible de ser contenida sin mayores complicaciones, al ser factores muy específicos los que se deben atender (preocupación y cansancio mental).

Los instrumentos aplicados develan una situación compleja en la institución académica sobre la que se aplicó el estudio; en ella se vinculan factores internos y externos que convergen para generar un ambiente laboral poco favorable para el profesorado, que puede ocasionar importantes problemas a futuro de no ser atendidos. Los asuntos relacionados directamente con la contratación y el contexto interno de la escuela, están actuando en detrimento del bienestar socioemocional de docentes temporales o itinerantes como se les ha llamado en este trabajo.

La complicada administración que determina la suspensión salarial durante el ciclo escolar, que conlleva a su vez a largos periodos sin seguridad social, la elevada movilidad y las situaciones propias de los ambientes internos de cada escuela, son factores que están afectando socioemocionalmente al profesorado y por consiguiente, comienzan a poner en riesgo el buen desempeño en el aula. Por esta razón y ante la imposibilidad de una solución administrativa inmediata, resulta conveniente cuidar al menos la estabilidad emocional de las y los docentes.

CAPÍTULO III

PROPUESTA DE PROGRAMA PARA LA FORMACIÓN SOCIOEMOCIONAL DEL PROFESORADO ITINERANTE DE UNA PREPARATORIA ESTATAL DE VILLANUEVA, ZACATECAS

El objetivo del presente capítulo, fue proponer un programa para la formación socioemocional del profesorado itinerante de una preparatoria estatal de Villanueva, Zacatecas, con viabilidad de ser adaptado y aplicado a todo el subsistema estatal. La finalidad fue coadyuvar en un aspecto que compete a la capacitación docente y con ello enriquecer su desempeño en el aula. Esta propuesta se fundamentó en los resultados de los instrumentos aplicados previamente, y en una base teórica proveniente de la literatura relacionada al tema de lo socioemocional.

La sugerencia fue que el programa propuesto para la formación socioemocional de docentes itinerantes, tuviera una aplicación en modalidad de talleres, realizados como parte de las tareas de los CT mensuales y, asegurar de esta manera, una continuidad en su aplicación. Se buscó que sea de uso fácil y contextualizado según el plantel en el que se realice. En este sentido, se incluyeron diversas actividades para contrarrestar los factores de incidencia detectados en el capítulo II de esta investigación, mismas que primero, se explicaron conceptualmente y posteriormente se detallaron para su ejecución (en modalidad de manual), tales como el trabajo colaborativo, el desarrollo de competencias emocionales, la meditación y la resiliencia. Estos últimos, se consideraron convenientes para neutralizar la afectación al estado

socioemocional, ocasionada por los factores identificados previamente como: estrés, incertidumbre, preocupación y agotamiento mental.

Es importante aclarar que, aunque se trata de un programa principalmente dirigido al profesorado itinerante, se concibió pertinente aplicarlo al colectivo docente en general con un propósito preventivo y lograr así un mayor alcance. De esta manera, se esperó incrementar la posibilidad de optimizar las condiciones del clima laboral y desempeño en el aula, al procurar un buen estado socioemocional para todo el profesorado, pues los cambios administrativos que permitan mejores condiciones laborales, requieren grandes esfuerzos y son competentes a diversas instancias que se encuentran fuera del alcance del presente trabajo.

3.1 Propuesta de programa para la formación socioemocional del profesorado itinerante en una preparatoria estatal de Villanueva, Zacatecas

En el campo del desarrollo profesional docente, se vinculan numerosos factores que se dirigen hacia la formación constante del profesorado, cuya finalidad es la mejora de su desempeño al evitar caer en una “continuidad” a la que se suele asemejar con una zona de confort,¹⁶ sin cambios o mejoras (Imbernón, 2020). Hay que contemplar que *“la noción de desarrollo profesional es el que se adapta mejor a la concepción del docente como profesional de la enseñanza”* (Vaillant, 2016, p. 6). Esta preparación debe ser continua, integral y siempre vinculada a las circunstancias que rodean a las y los docentes puesto que, *“para cambiar a la educación se ha de cambiar al*

¹⁶ Se entiende como zona de confort a *“un estado psicológico en el que una persona se siente tranquila y segura, sin miedos ni ansiedad. En esta etapa mantiene una misma rutina, no asume nuevos retos y, por lo tanto, su desarrollo personal se estanca”* (Equipo Editorial Sanarai, 2022, p. 1).

profesorado y el contexto donde trabajan” (Imbernón, 2020, p. 18). En este caso, se busca un cambio basado en la modificación de conductas cimentadas en un buen estado emocional del colectivo docente; todo a partir de una capacitación constante.

En México el tema de la revalorización docente ha logrado mayor atención en leyes, reglamentos y otros documentos oficiales por lo que, constantemente se emiten diversas sugerencias para mejorar las condiciones del profesorado. La LGE de 2019 en su título cuarto menciona los fines de la revalorización docente y, entre ellos, está el *“fortalecer su desarrollo y superación profesional mediante la formación, capacitación y actualización”* (DOF, 2019a, p. 31). De este modo, ya no es un tema de cumplimiento opcional, sino más bien una obligación de las autoridades educativas, el proporcionar al profesorado los elementos necesarios para su bienestar y desarrollo profesional.

El bienestar socioemocional de las y los docentes, es un tema competente al de la revalorización, y se menciona también en los criterios de la educación establecidos en la LGE (2019); entre otros, se destaca que debe basarse en el humanismo y que *“será integral porque educará para la vida y estará enfocada a las capacidades y desarrollo de las habilidades cognitivas, socioemocionales y físicas de las personas que les permitan alcanzar su bienestar y contribuir al desarrollo social”* (DOF, 2019a, p. 9). De aquí la importancia de la formación socioemocional del profesorado, como parte de su desarrollo profesional y capacitación continua.

El Estado mexicano estipula que la educación sea integral y que en sus objetivos se contemplen *“las habilidades socioemocionales [...]; el respeto por los otros; la colaboración y el trabajo en equipo; la comunicación; el aprendizaje informal; la productividad; capacidad de iniciativa, resiliencia, responsabilidad; trabajo en red y*

empatía; gestión y organización [...]” (DOF, 2019a, p. 10). Sin embargo, la mayoría de las acciones que se llegan a realizar, se dirigen principalmente al alumnado y han dejado poca atención a las y los docentes. La LGES de 2021, por ejemplo, establece que el desarrollo integral de las y los estudiantes se debe basar en aspectos como *“el desarrollo de habilidades socioemocionales que permitan adquirir y generar conocimientos, fortalecer la capacidad para aprender a pensar, sentir, actuar y desarrollarse como persona integrante de una comunidad”* (DOF, 2021, p. 5).

En el capítulo I del presente trabajo, se describió el programa que actualmente existe para la formación socioemocional de las y los alumnos de educación media superior, que es el llamado “ConstruyeT”. Con este programa se materializa la consigna dirigida hacia el alumnado, sin embargo, aún queda pendiente la atención al profesorado. La SEP a través de su Dirección General de Bachillerato (DGB), emitió en 2022 los *Lineamientos para la elaboración del Plan de Mejora Continua*; en dicho documento se establecen las categorías educativas sobre las que se debe basar la educación actual y, entre ellas, se encuentra el desarrollo socioemocional. Lo que destaca del mencionado documento, es que señala que *“el trabajo socioemocional no sólo debe beneficiar al estudiantado, también los docentes, directivos y personal administrativo requieren de estos espacios que les permitan adquirir las herramientas para el trabajo personal y para acompañar a las y los jóvenes”* (DGB, 2022, p. 21).

Se observa que las leyes plantean la educación socioemocional como indispensable para la formación integral de las y los jóvenes, sin embargo, es necesario fortalecer también al profesorado. Bajo esta noción se considera que la capacitación docente implica, además de la adquisición de nuevos conocimientos y prácticas pedagógicas, una atención constante al ámbito emocional, ya que este

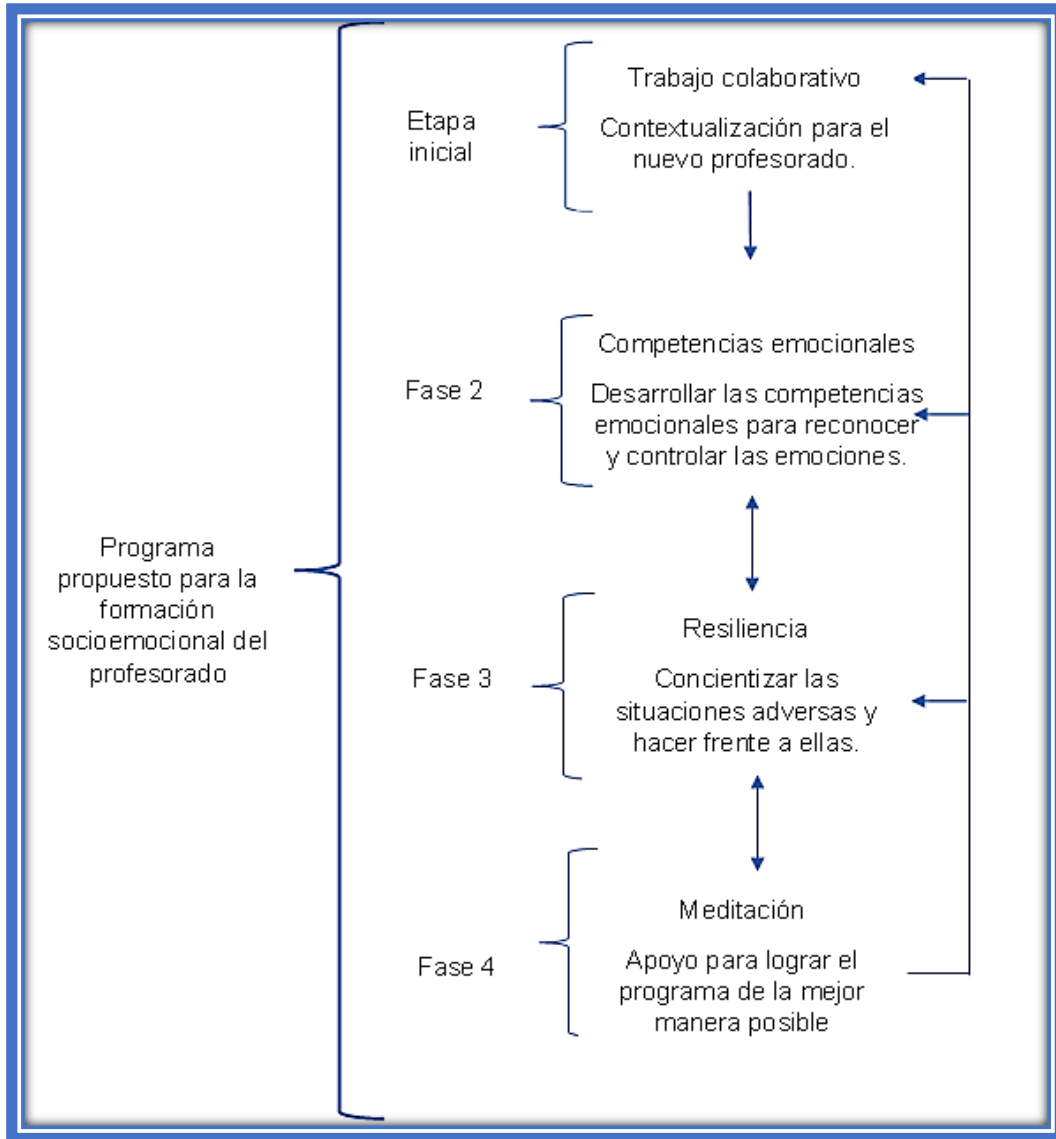
puede determinar la naturaleza de los vínculos entre los miembros de la comunidad educativa;¹⁷ esta se conforma por el profesorado, madres y padres, alumnado, así como personal de administración y servicios (DOF, 2019a). Y para que las relaciones entre dichos actores funcionen positivamente, se sugiere como uno de los primeros aspectos a desarrollar el trabajo colaborativo. De aquí se partirá hacia otras acciones dirigidas a la formación socioemocional de las y los docentes.

Es necesario subrayar la estrecha vinculación que existe entre los múltiples factores de los procesos educativos, entre los cuales ocurren relaciones directamente proporcionales, es decir, el cambio de uno de ellos (ya sea positivo o negativo) conduce inevitablemente al de otro que, a su vez, en una reacción secuencial, terminará por afectar a la totalidad. Por ello, se propone un programa que se sume a las acciones de capacitación habituales que normalmente se basan en aspectos de pedagogía.

En la figura 1, se muestra la estructura general del programa propuesto para la formación socioemocional; se aclara que el ordenamiento de las actividades no determina la secuencia de su aplicación, puesto que se sugiere que algunas se entrelacen simultáneamente durante una misma sesión de consejo. La única fase sugerida para dar inicio es la contextualización al nuevo profesorado, a través del trabajo colaborativo, para que de aquí continúen y se desarrollen con mayor facilidad el resto del programa y de las actividades escolares habituales.

¹⁷ Se les llama también “comunidad de aprendizaje”. Véase Hernández, Jiménez, Araiza & Vega (2015).

Figura 1. Esquema general del programa propuesto para la formación socioemocional



Fuente: Elaboración propia.

3.1.1 Trabajo colaborativo

En la actualidad, el trabajo colaborativo es menester de cualquier organización, pues es uno de los ejes en los que se basa su éxito o fracaso; las relaciones del capital humano son indispensables para llevar a cabo el buen funcionamiento y, por ende, lograr los objetivos comunes de la institución. *“El aprendizaje colaborativo es la estrategia fundamental de los enfoques actuales de desarrollo profesional docente y su esencia es que (las y) los docentes, estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos)”* (Vaillant, 2016, p. 11). El fundamento legal se encuentra en la LGE de 2019, que establece que el proceso educativo *“promoverá el trabajo colaborativo para asegurar la comunicación y el diálogo entre los diversos actores de la comunidad educativa”* (DOF, 2019a, p. 11).

En este sentido, *“el término colaboración, significa reunir esfuerzo para trabajar conjuntamente con otras personas o instituciones, para un objetivo común”* (Miranda, 2000, p. 35). Por lo tanto, la cooperación entre docentes será el eje principal del programa de formación socioemocional porque, además de compartir conocimientos y experiencias, llevarán las actividades conjuntamente con el fin de optimizar recursos humanos y de tiempo. De esta manera, no imperará la necesidad de personal adicional y, por ende, de recursos extraordinarios.

Laborar en conjunto o de manera colectiva es una práctica ineludible que implica la interacción, el encuentro, el diálogo y la comunicación, para lograr beneficios como la realización de los objetivos comunes de la organización, la resolución de problemas, la realización de tareas, el fortalecimiento de las cualidades individuales y colectivas, la innovación y sobre todo, aprender más de lo que se aprendería por cuenta individual

(Calvo, 2014; González, 2014; Krichesky & Murillo, 2018; DOF, 2019a). Para los fines del programa de capacitación socioemocional, es imprescindible que las interrelaciones conlleven a un intercambio de conocimientos entre docentes de base e itinerantes, sobre la organización interna del plantel, así como del contexto que le rodea; es decir, se propone que la colaboración vaya más allá de los saberes sobre prácticas pedagógicas.

Calvo (2014) propone que el trabajo colaborativo puede desarrollarse en diversas modalidades, como aprender a partir de las y los demás mientras se comparten experiencias; aprender de otros y otras mientras se observa o se desarrollan talleres que involucran a la totalidad de la comunidad escolar, entre otras. En la primera, resalta la importancia de las y los docentes con mayor experiencia, en relación a un trabajo de coach o acompañamiento hacia el nuevo profesorado y, aquí se sugiere que, para lograr un óptimo trabajo colaborativo es necesario conjugarlas en los talleres de capacitación. Por su parte, hay autores que mencionan que:

“el discurso institucional de la colaboración sostiene que el TC, es una suerte de receta que, bien ejecutada, es capaz de contrarrestar los principales problemas que aquejan al sistema educativo. Se promueve como una dinámica laboral que puede eliminar el individualismo y la interdependencia negativa de la cultura educativa. Sobre todo, se asume que, con su implementación, los (y las) docentes se encontrarán mejor preparados para hacerle frente [...] a uno de los problemas más graves de la educación media superior (EMS): el abandono escolar; además de reconocer que puede lograr alcances más amplios” (Ibarra & Barrera, 2020, p. 23).

Este aporte subraya la finalidad más importante de cualquier programa de capacitación docente, que es mejorar los procesos educativos y con ello asegurar, en la mayor medida posible, la permanencia y conclusión de las y los alumnos pues ellas y ellos son el principal objeto de la educación. En este sentido, y bajo el sustento teórico

anterior, se presentarán en modalidad de manual, las actividades a desarrollar, así como el objetivo, alcance y requerimientos.

A continuación, se describen las acciones sugeridas para inicial el programa de capacitación socioemocional que se fundamentan en el trabajo colaborativo. Cabe señalar que, esta primera actividad deberá ejecutarse necesariamente durante el primer periodo de capacitación que tiene el colectivo docente, cuando se da inicio a un nuevo ciclo escolar, es decir, el primer CT que suele ser intensivo. Con ella se espera que el trabajo en conjunto sea el motor para generar un ambiente constante de colaboración en todas las actividades que conllevan el desarrollo del ciclo escolar.

En comparación con una organización de tipo mercantil (empresas), se puede equiparar esta primera etapa como la capacitación inicial que se proporciona de manera necesaria a las y los nuevos empleados. Se sugiere además por la heterogeneidad de las diferentes escuelas pertenecientes al departamento, en las que se localizan contextos sumamente variados. Con ello se espera que el profesorado que se integra a la escuela, genere desde el inicio un sentido de pertenencia y adquiera la comodidad necesaria para relacionarse y desenvolverse.

Tabla 13. Actividad inicial del programa, basada en el trabajo colaborativo

Nombre de la actividad: Contextualización o encuadre.	Duración: 60 a 90 minutos. (Sujeto a disponibilidad de la programación del primer CT escolar).
Objetivo	
<p>Informar al nuevo profesorado sobre el contexto general y las características de la población estudiantil para adecuar y facilitar las prácticas educativas en el aula, así como optimizar la relación docente- alumnos. De esta manera, las y los docentes pueden establecer mejores vínculos y cuidar la integridad de ambas partes. Además, reducir el nivel de estrés ocasionado por el desconocimiento de las actividades y procedimientos internos y que también puede ocasionar retrasos en la ejecución de tareas.</p>	
Participantes: Colectivo docente.	
Desarrollo	
<p>Docentes con y sin base en el plantel, proporcionan información sobre el alumnado y los procedimientos internos. Es necesario que el profesorado que se integra por primera vez conozca las características generales del alumnado que recibe: estadísticas generales sobre indicadores académicos, asuntos de disciplina y comportamiento e incluso dificultades económicas para el estudio. Aunque es cierto que las generaciones, así como las personas son distintas, siempre hay una caracterización compartida en relación al contexto socioeconómico y cultural propio de las poblaciones que rodean a los diferentes planteles. Es importante también que se compartan experiencias propias de las relaciones con el alumnado, tanto aquellas positivas que sean factibles de repetición, como las negativas de las que surjan acciones de prevención.</p> <p>En cuanto a los procedimientos internos se les informa a las y los nuevos docentes sobre las particularidades de la cultura organizacional del plantel, tales como: formatos específicos, temporalidades para entrega, actividades regulares en relación al estudiantado y el profesorado, entre otras particularidades que existan en la institución. Es importante que, desde el principio, sea de conocimiento general todo aquello que es necesario para lograr los objetivos de cada ciclo escolar, para optimizar tiempos y recursos. Los puntos que deberán ser explicados son:</p> <ul style="list-style-type: none"> A) Características culturales que rodean a la institución. B) Contexto socioeconómico. C) Generalidades sobre el tipo de alumnado que se recibe. D) Condiciones de inseguridad. E) Actividades regulares propias de la organización interna con el alumnado: festejos, eventos académicos, deportivos y culturales. F) Actividades administrativas: tipos de formatos, tiempos de entrega. G) Cualquier otro dato que se considere importante para la optimización de las actividades escolares en general. 	
Requerimientos	
<p>Se recomienda un espacio en el que se congregue todo el colectivo docente y el sonido fluya sin dificultad para el establecimiento del diálogo. El registro de la información es opcional y puede ser a través de apuntes particulares de cada persona o, por medio de una grabación que pueda ser compartida bajo condiciones internas de discreción.</p>	
Tipo de procedimiento: Interno (no requiere personal de apoyo externo).	
Alcance	
<p>Docentes que se integran por primera vez a un plantel educativo (en este caso, preparatoria estatal). Se busca que el beneficio de la contextualización sea para cualquier docente recién llegado o llegada.</p>	

Fuente: Elaboración propia.

3.1.2 Competencias emocionales

Como se mencionó en el capítulo I de esta investigación, para lograr una formación socioemocional es necesario desarrollar, entre otras cosas, la inteligencia emocional, que para Goleman (2018) involucra la habilidad para la automotivación, perseverar a pesar de la frustración, controlar impulsos, regular los estados de ánimo, entender a las y los demás, entre otras. En esta línea, Bisquerra (2020) propone también como objeto de la educación emocional, dar atención a ciertas necesidades como la ansiedad, estrés, depresión, violencia y, concuerda en la relevancia del reconocimiento tanto de las emociones propias, como las de otros y otras, para la mejora de las relaciones sociales.

De esta manera, se atenúa la necesidad de proveer al profesorado de elementos que le permitan llegar a un reconocimiento y control de sus emociones, para que estas no interfieran en su desempeño en el aula o, al menos, se aminore su impacto. Por ello, este trabajo se sustenta principalmente en la LGE de 2019 y concuerda con autores como Bisquerra (2011), que propone la posibilidad de lograr la regulación emocional, a través de procesos de formación y desarrollo de competencias emocionales. Para el profesorado esto podría contribuir significativamente en su desarrollo profesional, al conjugarse con su constante capacitación docente.

De acuerdo con Bisquerra (2011), desarrollar competencias emocionales es lo básico para llegar a la inteligencia emocional y, sugiere algunas como la conciencia, regulación y autonomía emocionales, en conjunto con las capacidades sociales. De manera específica el autor menciona, por ejemplo, la tolerancia a la frustración, aspecto que es importante en este trabajo, porque puede contrarrestar en cierto grado,

algunas de las emociones que son resultado de las circunstancias laborales por las que atraviesan las y los docentes itinerantes. Por ende, primero habrá que ayudar al profesorado a desarrollar su conciencia emocional, para que sea capaz de reconocer sus emociones y, posteriormente, pueda encontrar mecanismos de control.

Según algunas y algunos investigadores, la conciencia emocional implica la capacidad para percibir, identificar y nombrar las emociones y sentimientos propios, así como de las y los demás. Posteriormente, la regulación emocional atenderá a la *“capacidad para manejar las emociones de forma apropiada (y) tener buenas estrategias de afrontamiento (a partir del razonamiento)”* (Bisquerra & Pérez, 2007, p. 10). De acuerdo con los autores se tendrá que desarrollar la habilidad para autogenerar emociones positivas de manera consciente; es probable que esta fase de la regulación emocional, requiera de una inversión considerable de tiempo y disposición, sin embargo, es necesario encaminar a las y los docentes a un proceso de formación que, gradualmente, se regularice como parte de su desarrollo profesional.

Otro aspecto a desarrollar en la formación socioemocional, es la “autonomía emocional”, en la que se priorizan características como el desarrollo de la resiliencia¹⁸ y la actitud positiva ante la vida. Finalmente, habrá que trabajar en la competencia social como una vía para las buenas relaciones con la otredad; aquí se incluyen aspectos como una buena comunicación, el respeto, la asertividad, la cooperación, entre otros (Bisquerra & Pérez, 2007). Con estas habilidades, el profesorado abrirá la brecha de sus posibilidades hacia una mejora constante e integral de su desempeño

¹⁸ Término que será explicado en el apartado 3.1.3 de este capítulo.

como docente y, como parte de un colectivo de trabajo, en el cual la socialización debe ser lo más acertada posible.

En este sentido, es importante considerar que *“las emociones influyen en nuestros pensamientos y conductas, por lo que son una parte esencial de la vida humana [...] (Además), las personas con competencias emocionales están en mejores condiciones para mantener relaciones positivas con otras personas (y trabajar en equipo)”* (Bisquerra & López, 2021, p. 758). Por ello, siempre será necesario para cualquier persona poner atención a este tema y trabajar constantemente para desarrollar dichas habilidades.

Con el fundamento teórico de Bisquerra & Pérez (2007), sobre las competencias emocionales, Pérez & Sánchez (2009) proponen una serie de actividades que pueden ayudar a desarrollarlas y, que se clasifican de acuerdo a cada dimensión (tabla 14). De estas, se han elegido algunas para formar parte del programa que aquí se propone, con base en las áreas de oportunidad detectadas por medio del diagnóstico y, de los diversos instrumentos aplicados y presentados en el capítulo II, que corresponden a los siguientes temas: acoso laboral, *burnout*, estructura organizacional y factores de itinerancia de profesorado de las preparatorias estatales de Zacatecas.

Tabla 14. Actividades para el desarrollo de competencias emocionales

	Dimensión	Actividad
Competencia emocional	Conciencia emocional	Actividad No. 1. Autorregistro emocional. Actividad No. 2. El lenguaje del rostro.
	Regulación emocional	Actividad No. 3. Reflexionando sobre mis reacciones. Actividad No. 4. Cambiar la expresión de nuestro rostro. Actividad No. 5. Autorregistro de regularización.
	Autonomía emocional (autogestión)	Actividad No. 6. Autorreflexión sobre nuestra autoestima. Actividad no. 7. Espejito, espejito.
	Competencia social	Actividad No. 8. Camino hacia el asertividad. Actividad No. 9. El lenguaje mágico del "Yo".
	Competencias para la vida y bienestar	Actividad No. 10. Botella medio llena. Actividad No. 11. Buscando consuelo.

Fuente: Tomado de Pérez & Sánchez, 2009, p. 2.

A continuación, se presentan las actividades seleccionadas para el desarrollo de competencias emocionales, propuestas por Pérez & Sánchez (2009). La tabla 15, contiene una actividad de autorregistro de emociones puesto que, en el diagnóstico presentado en el capítulo II, se detectó que las y los profesores identifican pocas experiencias emocionales. La tabla 16, contiene una actividad diseñada para propiciar la autorregulación de emociones negativas (que causan malestar) y, en estrecha relación, la tabla 17 detalla una vía para reflexionar sobre la autoestima. En las tablas 18 y 19, se explican acciones encaminadas a mejorar las relaciones sociales y, la percepción sobre las diversas situaciones de la vida.

Tabla 15. Actividad para el desarrollo de competencias emocionales en la dimensión de conciencia emocional

Nombre de la actividad: “Autorregistro emocional”	Duración: 40 minutos		
Objetivo:			
Que el profesorado tome conciencia de tres aspectos: a) los acontecimientos provocan emociones de diferente intensidad, b) las emociones pueden ser positivas, negativas o ambiguas (dependiendo si producen bienestar o malestar), c) las emociones producen una reacción.			
Participantes: Colectivo docente en general			
Desarrollo:			
El profesorado anota en el cuadro proporcionado, las emociones que experimentó durante el mes anterior a esta actividad; las clasifica según si le produjeron malestar o bienestar y describe la reacción que tuvo a ellas.			
Autorregistro emocional			
Acontecimiento	Nombre de la emoción	Positiva/negativa	Reacción
Describe la situación que le llevó a experimentar un cambio emocional.	Nombra la emoción, por ejemplo: miedo, ira, tristeza, alegría, etcétera.	Anota si es negativa o positiva (causó malestar o bienestar).	¿Cómo reaccionó?
Requerimientos: Cuadro de autorregistro emocional, lápiz, espacio cómodo			
Tipo de procedimiento: Interno (no requiere personal de apoyo externo).			

Fuente: Adaptado de Pérez & Sánchez, 2009, pp. 2-3.

Tabla 16. Actividad para el desarrollo de competencias emocionales en la dimensión de regulación emocional

Nombre de la actividad: "Autorregistro de regulación"	Duración: 60 minutos		
Objetivo:			
Tomar conciencia de las emociones negativas que se llegan a sentir, intentar regularlas y reaccionar asertivamente.			
Participantes: Colectivo docente en general.			
Desarrollo:			
El profesorado anota en el cuadro proporcionado, las emociones negativas que experimentó durante el mes anterior y describe un método para regularlas.			
Estrategias propuestas para la regulación emocional:			
<ul style="list-style-type: none"> a) El pensamiento positivo. b) Respiración consciente (lenta y profunda) o relajación. c) Distracción (escuchar música, leer, platicar, etcétera). 			
Autorregistro de regulación			
Acontecimiento	Nombre de la emoción	Método de regulación	Observaciones
Requerimientos: Cuadro de autorregistro de regulación, espacio cómodo.			
Tipo de procedimiento: Interno (no requiere personal de apoyo externo).			

Fuente: Adaptado de Pérez & Sánchez, 2009, pp. 4-5.

Para esta actividad es aconsejable una profunda reflexión sobre las diferentes situaciones que se enfrentan en la vida diaria, y que alteran el bienestar de la persona. La sinceridad en el llenado de la tabla de autorregistro es importante para cumplir la finalidad con mayor cabalidad. Durante y después del proceso, la persona irá vinculando gradualmente los eventos que le acaecen y las emociones que le provocan, con la finalidad de autorregular paulatinamente los cambios emocionales.

Tabla 17. Actividad para el desarrollo de competencias emocionales en la dimensión de autonomía emocional

Nombre de la actividad: “Autorreflexión sobre nuestra autoestima”	Duración: 60 minutos
Objetivo: Reflexionar sobre la autoestima	
Participantes: Colectivo docente en general	
Desarrollo:	
<p>El profesorado responde las siguientes preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> ¿Merezco que me amen? ¿Qué puedo ofrecer a los demás? ¿Me considero valioso o valiosa por ello? ¿Me trato con respeto? ¿Pienso negativamente sobre mí mismo o misma? ¿Respeto mis necesidades físicas y emocionales y trato de satisfacerlas, estando con personas que me agradan o haciendo cosas que me gustan? ¿Pido con calma, pero firmemente que los demás muestren respeto por algunas de mis necesidades, o actúo como si yo no importase? Escriba cinco cualidades que hacen de usted un ser especial, distinto o distinta e irrepetible, a quien vale la pena amar y tener en cuenta. <ol style="list-style-type: none"> _____ _____ _____ _____ _____ 	
Requerimientos: Libreta, hojas, espacio cómodo para escribir. Se sugiere música de relajación.	
Tipo de procedimiento: Interno (no requiere personal de apoyo externo).	

Fuente: Adaptado de Pérez & Sánchez, 2009, p. 6.

Trabajar sobre la autoestima es una tarea que debería designarse cualquier persona y, sobre todo, emplearse como un mecanismo para fortalecer la resiliencia. Por ello, se sugiere la actividad anterior como un primer paso en el reconocimiento de las debilidades emocionales que pudieran sufrir las y los profesores, y sobre las cuales deberán trabajar poco a poco para lograr su propia estabilidad. Si el profesorado logra fortalecer su autoestima, hay una gran probabilidad de que transmita ese bienestar a su alumnado y se cree así una cadena de bienestar.

Tabla 18. Actividad para el desarrollo de competencias emocionales en la dimensión de competencia social

Nombre de la actividad: “El lenguaje mágico del “Yo”	Duración: 60 minutos
Objetivo:	
Resolver conflictos de manera pacífica; tomar conciencia de la emoción que se experimenta y expresarla adecuadamente, así como responsabilizarse de las emociones y sentimientos sin culpar a otros u otras.	
Participantes: Colectivo docente en general	
Desarrollo:	
Se trata de cambiar el “Tu” por el “Yo”, al dirigirse a otra persona. Primero, se deberá pensar en algunas situaciones en las que se haya conflictuado con otra persona y, posteriormente, reflexionar sobre lo siguiente: <ul style="list-style-type: none"> a) Reconocer la emoción que se sintió (dolor, tristeza, enojo, celos, etcétera). b) Analizar y registrar lo siguiente: <ol style="list-style-type: none"> 1. Persona con la que se conflictuó. 2. ¿Qué ocurrió? 3. ¿Qué sintió? 4. ¿Qué necesita para sentirse mejor al respecto? Recomendaciones para realizar la actividad: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Al hablar de lo que necesita y de lo que sintió, hacerlo desde sí mismo o misma, no desde la otra persona. ✓ Incorrecto: “Tú me haces enojar constantemente” ✓ Correcto: “Por tus acciones me enojo constantemente” 	
Requerimientos: Material para registro y espacio cómodo. Se sugiere música de relajación.	
Tipo de procedimiento: Interno (no requiere personal de apoyo externo).	

Fuente: Adaptado de Pérez & Sánchez, 2009, p. 8.

Con esta actividad se pretende que la persona concientice sobre sus emociones, sobre todo aquéllas que le causen malestar; una vez logrado, podrá cambiar la perspectiva de las situaciones y ejercer control sobre ellas. El ser humano a menudo suele otorgar cierto poder a las y los demás sobre las situaciones emocionales que experimenta, sin embargo, es importante aprender a separar las acciones ajenas de las experiencias propias. Una vez rota esta vinculación será más fácil autorregular lo que se siente a causa de las y los demás.

Tabla 19. Actividad para el desarrollo de competencias emocionales para la vida y el bienestar

Nombre de la actividad: “Botella medio llena”	Duración: 60 minutos
Objetivo: Rescatar o ver el lado positivo a las situaciones negativas.	
Participantes: Colectivo docente en general.	
Desarrollo:	
<p>Recordar tres situaciones negativas que vivió en días pasados y registrar lo siguiente:</p> <ol style="list-style-type: none"> Descripción de la situación. Emociones negativas que experimentó. Aspecto positivo de la situación. Analizar todas las soluciones posibles que se le ocurran. <p>Consideraciones:</p> <p>Las situaciones conflictivas se pueden percibir de dos maneras:</p> <ol style="list-style-type: none"> Limitándose a ver sólo lo malo o negativo y bloqueándose ante las posibles soluciones. Buscar lo positivo de la situación y pensar en las mejores formas de solucionar. <p>De aquí la alusión a la botella medio llena o medio vacía, según la percepción que se tenga del envase que tiene líquido en un 50%.</p>	
Requerimientos: Material para registro y espacio cómodo. Se sugiere música de relajación.	
Tipo de procedimiento: Interno (no requiere personal de apoyo externo).	

Fuente: Adaptado de Pérez & Sánchez, 2009, p. 8.

Las actividades anteriores son en su mayoría para la autorreflexión y pretenden ayudar al profesorado a conocerse más, de tal manera que logre regular gradualmente sus emociones. Se sugiere que sean acciones continuas durante el ciclo escolar y se complementen de acuerdo a las necesidades que se presenten. En cuanto a las condiciones del espacio, el plantel de Villanueva, Zacatecas, cuenta con características adecuadas para su realización.

3.1.3 Resiliencia

En la actualidad, el término de la resiliencia ha cobrado mayor importancia en todos los ámbitos de la vida humana, toda vez que se relaciona con la modalidad acelerada y sobrecargada de vivir. Sin embargo, se ha popularizado su presencia en el ámbito laboral puesto que, en este se experimentan numerosas situaciones que alteran significativamente el estado socioemocional del ser humano. Las diversas circunstancias que se desarrollan al interior del ambiente de trabajo y que, a consecuencia, inciden en todos los aspectos de la vida personal, implican la necesidad de estrategias para sobrellevarlas de la mejor manera posible.

Pero, ¿qué se entiende por resiliencia? Según algunos autores y autoras, se refiere a la capacidad para superar situaciones adversas a lo largo del desarrollo humano, es decir, se concibe como un proceso gradual, que permite continuar a pesar de las complicaciones de la vida (Cyrulnik, 2006; Agueded & Almeida, 2016). De acuerdo con un autor, se trata de *“recuperarse de situaciones traumáticas extremas [...] (De) la confluencia dinámica de factores que promueven la adaptación positiva a pesar de la exposición a experiencias adversas”* (Cabanyes, 2010, p. 145). Estas acepciones bosquejan la adquisición de habilidades, para recuperarse de las diversas complicaciones que ocurren en la vida de las personas y, continuar con ella de la mejor manera posible (Tenorio, 2021).

En el ámbito de la docencia, se maneja este concepto con mayor frecuencia, por las numerosas situaciones a las que se enfrenta constantemente el profesorado. Es conocido que, *“la enseñanza puede ser estresante por diferentes factores, dentro de ellos, para (las y) los docentes nuevos, problemas familiares, problemas*

económicos, problemas de salud (etcétera)” (Tenorio, 2021, p. 188). En el capítulo II del presente trabajo, se identificaron los factores que infieren en el estado socioemocional de docentes itinerantes,¹⁹ de la preparatoria estatal de Villanueva de la que se obtuvo el diagnóstico. Entre ellos, destacó el estrés y la preocupación por la constante movilidad y la falta de salario puesto que, a pesar de ello, tienen que continuar con sus labores y sufragar sus gastos con esfuerzos extraordinarios. En este sentido, desarrollar la resiliencia resulta esencial para su formación y desempeño.

Al analizar al profesorado, es apreciable que, quizás de manera inconsciente, actúan de manera resiliente cada día que realizan sus labores en la docencia, pues continúan con ella a pesar de las circunstancias hostiles de su situación contractual. Sin embargo, lo que se espera con este trabajo, al proponer un programa de formación socioemocional, es que desarrollen esta característica de manera consciente y dirigida, para que sean capaces de lograr un mejor control emocional, ante todas las situaciones adversas por las que atraviesan en su travesía docente.

Cyrułnik (2006) bosqueja las características de la resiliencia, a través de numerosos momentos históricos globales, en los que las y los niños han logrado sobrellevar y superar escenarios complicados. El autor reseña tales situaciones con los diferentes conflictos bélicos que han surcado a la humanidad y,²⁰ de los cuales muchas generaciones lograron salir y continuar con su vida. En este sentido, la resiliencia también se puede equiparar al desarrollo particular de una persona, quien, a lo largo de su vida experimenta situaciones complicadas, pero logra superarlas.

¹⁹ Término que se detalló en el capítulo I de esta investigación.

²⁰ Como la Primera y Segunda Guerra Mundial y otros enfrentamientos civiles.

Antes de que el concepto fuera trasladado a las ciencias sociales, en sus primeras acepciones, se refería a ciertas propiedades de los materiales para recuperar sus características iniciales, después de haber sido perturbados o modificados. En Física, por ejemplo, se aludía a la capacidad de los cuerpos para resistir ante los impactos recibidos (Cyrułnik, 2006; Belykh, 2021). Ahora, en el contexto social, se refiere a *“la enigmática capacidad humana de mantener la apertura ante constantes cambios en el medio ambiente, manipulado por la creciente sociedad de sus semejantes; esa fuerza adaptativa que nos ayuda a conservar nuestro bienestar a pesar las circunstancias”* (Belykh, 2021, p. 129).

Las ideas anteriores, que conceptualizan a la resiliencia como una habilidad adquirida, para sobrellevar las adversidades que golpean a las personas, cobran sentido en relación a lo planteado en los capítulos I y II de este trabajo, cuando se habla de la influencia del contexto socioeconómico y laboral en el estado socioemocional del profesorado. La resiliencia está completamente vinculada al ambiente que rodea a la persona que, en este caso, se refiere a las y los docentes, pues ahí se gestan tanto las situaciones positivas como, las adversas que dan origen al término. Una vez que se logran superar y sobrellevar las complicaciones, se habla de un ser resiliente.

En este orden de ideas, se vincula otro de los objetivos de esta propuesta de programa socioemocional, que es coadyuvar en el desarrollo de la resiliencia docente como una vía para mejorar el control emocional y, por consecuente, el desempeño en el aula. Para ello, algunas de las actividades sugeridas se basan en el “kintsugi”, que es una técnica japonesa del siglo XV, *“que consiste en reparar un objeto roto subrayando sus fisuras con oro, en lugar de ocultarlas. [...] Su filosofía [...] linda con*



la filosofía de la curación y la resiliencia” (Santini, 2020, p. 6). Tal reparación sugiere una transformación de la pieza, que le atribuye un nuevo valor al renacer, pero resaltando sus daños subsanados (Loureiro, 2021).

La aplicación de esta técnica, en cualquier modalidad que sea adaptada, sugiere prometedores resultados para desarrollar la resiliencia, una vez que la persona visualiza sus infortunios, aprende, supera y sobrelleva de la mejor manera posible, las situaciones que normalmente no dependen de su voluntad. Como se ha mencionado anteriormente, los cambios administrativos de un subsistema o departamento educativo, necesitan de la suma de acciones, esfuerzos y voluntades que, incluso, superan al profesorado, por ende, es imprescindible que reciban, por lo menos, algunos elementos para tolerar en el mayor grado posible, las complejas condiciones laborales a las que suelen enfrentarse.

Santini (2020) advierte que el proceso para lograr desarrollar esta técnica es largo e implica varias etapas y, con base en ello, diseñó una guía minuciosa de actividades que, acompañadas de consejos, encaminan a la persona a fortalecer la resiliencia. La autora propone una secuencia que incluye acciones como la exploración interna, la conciencia del propio dolor, la aceptación, la toma de decisiones, la reparación o reconstitución interna y la recuperación, entre otras. Con ello, y con sustento en los supuestos teóricos anteriormente expuestos, en el presente proyecto se plantean algunas actividades encaminadas a desarrollar la resiliencia y, adecuadas para su aplicación durante algunos CT escolares, de manera que puedan compaginarse con el resto de las actividades esbozadas en el programa aquí propuesto.

A continuación, se plantea una actividad (tabla 20) basada en la esencia principal del *kintsugi*, que versa en la reparación de una pieza dañada y que, con la exposición de sus fisuras resanadas, se convierte en un recordatorio de la factibilidad y capacidad para recuperarse en las adversidades para continuar adelante. Con esta primera actividad para fomentar la resiliencia, se espera que el profesorado asimile el concepto y su significado, para que ulteriormente, pueda aplicarlo en el desarrollo de su persona y profesión docente. En la tabla 21, se propone poner en práctica el trabajo colaborativo, para propiciar la empatía entre docentes, principalmente de las y los basificados hacia los eventuales o itinerantes.

Tabla 20. Actividad sugerida para desarrollar la resiliencia a través del “kintsugi”

Nombre de la actividad: Repara las piezas rotas y continúa adelante.	Duración: 60 a 90 minutos
Objetivo: Que el profesorado comprenda el significado de la resiliencia, para que después pueda realizar actividades que le lleven a desarrollarla.	
Participantes: Colectivo docente en general.	
Desarrollo:	
<p>El profesorado reparará una pieza de cerámica o similar y, sobre cada fisura, colocará una frase que describa brevemente alguna situación complicada que haya logrado superar. Conservará la pieza reparada en su área personal de trabajo (cubículo o escritorio), de manera que pueda observarla diariamente y recordar que, a pesar de todo, se encuentra en el lugar en donde está (con trabajo, salud y otras circunstancias benéficas).</p> <p>Secuencia de acciones:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Fragmentar una pieza de cerámica, barro u otro material similar (de preferencia utilitario, como una taza o contenedor de lápices). 2. Unir las piezas con adhesivo simple, según el tipo de material del objeto. 3. Escribir frases cortas que describan situaciones adversas a las que se haya enfrentado, preferentemente en lo relacionado a su vida laboral. 4. Pegar las frases en cada una de las fisuras reparadas. 5. Dar a la pieza el acabado necesario para que retome su función. 6. Colocar el objeto a la vista en el área de trabajo. <p>Al final, la persona encargada de dirigir la actividad, explicará al colectivo docente, el significado de la resiliencia en asociación a la actividad y la técnica del “kintsugi”.</p>	
<p style="text-align: center;"><i>Imagen 4. Práctica del cuenco roto</i></p>	
<div style="text-align: center;">  </div>	
<p style="text-align: center;">Fuente: Fotos de la autora.</p>	
<p style="text-align: center;"><i>Imagen 5. Pieza reparada</i></p> <div style="text-align: center;">  </div>	
Requerimientos: Pieza de cerámica o material similar, adhesivo, hoja, pluma.	
Tipo de procedimiento: Interno (no requiere personal de apoyo externo).	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 21. Actividad sugerida a partir del trabajo entre pares

Nombre de la actividad: Colaborar para lograr la empatía .	Duración: 60 minutos
Objetivo: Por medio del trabajo entre pares, se espera propiciar empatía ²¹ entre docentes y, con ello, contribuir al desarrollo de la resiliencia.	
Participantes: Colectivo docente en general.	
Desarrollo:	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Se trabaja entre pares, formados por una o un docente de base y una o uno de contrato temporal. 2. Es necesario tomar en cuenta las circunstancias de las y los itinerantes, que implican la falta de salario por largos periodos, la alta movilidad y la desvinculación con el alumnado a causa de esta última variable. <p>La dinámica consiste en que se establezca una conversación de confianza, en la que se muestre interés por los problemas del otro u otra. Pueden considerarse algunas preguntas como:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) ¿Cómo estás? b) ¿Cómo te ha ido? c) ¿Te puedo ayudar en algo? <p>Consideración: Se espera que, al sentirse comprendidos, comprendidas y, de cierta manera soportados y soportadas por las y los demás, sea más fácil afrontar algunas situaciones complejas.</p>	
Requerimientos: Espacio cómodo para que surja el diálogo.	
Tipo de procedimiento: Interno (no requiere personal de apoyo externo).	

Fuente: Elaboración propia.

La resiliencia y la empatía son temas populares en la actualidad, sobre todo en ambientes laborales de cualquier naturaleza, sin embargo, el primero es una de las claves para afrontar las adversas condiciones que se presentan en el contexto laboral que se ha estudiado. Ante la dificultad para lograr los cambios administrativos necesarios para la mejora de las condiciones del profesorado, una primera acción es promover las prácticas que coadyuven a afrontar de la mejor manera posible las dificultades.

²¹ Se entiende por empatía a la “habilidad que nos permite entender y compartir los sentimientos de (las y) los otros. Es ponernos en el lugar de otras personas y mirar a través de sus ojos para comprender mejor cómo se sienten [...]” (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), 2019, p. 4).

3.1.4 Meditación

Para complementar esta propuesta de formación socioemocional del profesorado, también se sugiere practicar la meditación. Se propone que esta se aplique en distintos momentos, antes o después de cada actividad (de las planteadas con anterioridad) y también al finalizar el programa; de esta manera, el profesorado podrá disminuir los niveles de estrés para desarrollar de mejor manera sus actividades laborales, durante cada semestre o periodo escolar. Según algunos autores y autoras, no se trata propiamente de una técnica, sino más bien, de alcanzar un profundo estado de relajación, en el cual se debe desprender de todos los pensamientos y sentimientos (Osho, 2005; Aguilar & Musso, 2008). Para otros y otras, efectivamente es la técnica que llevará a las personas a dicho momento de inactividad o “*elevada tranquilidad mental*” (Arias, 1998, p. 174; Weiss, 2003).

Independientemente de que se le conciba como la técnica o como el estado mismo de alta relajación, los enfoques coinciden en que se trata de llevar a la persona a un estado mental en el que los pensamientos deben observarse desde otra perspectiva, sin permitírseles interferir en el estado emocional, físico o mental. Las y los investigadores enfatizan en que no se trata tajantemente de colocar la mente en blanco, pues advierten la importancia de reconocer los recuerdos para ser conscientes de lo que es importante, es decir, de ejercer cierto control sobre ellos (Arias, 1998; Weiss, 2002/2003; Osho, (1988/2005); Aguilar & Musso, 2008).

Harrison (1993) describe la meditación como un estado en el que el cuerpo y la mente se encuentran tan relajados, que es posible una alta percepción sensorial del entorno inmediato; para ello, el factor elemental es la concentración. A partir de esta,

el ser humano debe ejercer un control sobre sus propios pensamientos y, a través de ello, dar cierta libertad a la mente y al cuerpo. Así, se llegará a un estado de comodidad en el que los elementos negativos que suelen causar malestar, disminuirán su impacto. El autor enfatiza en que la meditación incurre en algo más allá que la simple relajación, pues a la sensibilización de los propios sentimientos y detalles del rededor, le llama “conciencia”.

Existen diversos tipos de meditación que, a su vez, implican el desarrollo de ciertas actividades específicas; entre las más comunes se pueden localizar las siguientes: meditación budista (concentración en el presente); meditación vipassana (“meditación penetrante” basada en la introspección); meditación “zen” (por la posición en la que debe estar sentado o sentada); meditación “toglen” (percepción del propio sufrimiento para superarlo); meditación “mantra” (a través de cantos); meditación “kabbalah” (visualización del “Ser Supremo”); meditación “chakra” (puntos energéticos del cuerpo); la meditación trascendental (repetición de “mantra” o canción durante el día) y la meditación “samatha” (“concentración y sosiego”) (Calle, 2010; Tabuenca, 2020).

Independientemente del tipo de meditación que se practique, la finalidad es liberar a las personas de los factores que le generan situaciones de tensión y estrés, para después permitirle al cuerpo y la mente, continuar con su existencia de una manera más armoniosa y tranquila. En el diario ejercer de la práctica docente, es substancial adquirir elementos que contribuyan en la mejora de su desempeño para lograr un bien bilateral, es decir, para el beneficio propio del profesorado y del alumnado; la premisa es que las y los docentes encuentren bienestar para que puedan transmitirlo a su alumnas y alumnos.

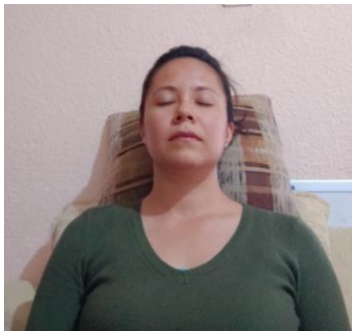
De esta propuesta de formación socioemocional para el profesorado, se espera que las actividades trasciendan de los CT y, gradualmente, sean adoptadas como una forma de vivir; así, acaecerá un beneficio mayor al vincularse con todos los aspectos de la vida de las y los docentes, por lo que no sólo podrá impactar en su desempeño profesional, sino aún más allá, en todos los ámbitos de su vida. En este sentido, cabe mencionar la técnica llamada “mindfulness”, que Castro (2023) considera más bien como un estilo de vida que tiene beneficios para la salud física, mental y el desarrollo de la resiliencia. Esta se basa en la meditación “vipassana”, en la que hay que focalizar la atención en la introspección y observarse a sí misma o mismo, para controlar lo que ocurre en el interior de la persona (Tabuenca, 2020).

Las teorías sobre la meditación, concuerdan en llevar a las personas hacia un estado permanente de bienestar, que se traslade a toda la existencia misma de la y el individuo. Así, a través de la vinculación de diversas acciones, terminará por entretejerse un estado permanente de vivir mejor. De tal modo, las diversas actividades que se sugieren como parte de este programa propuesto para la formación socioemocional, están basadas en las diferentes modalidades de la meditación y propuestas por especialistas en el tema; algunas pensadas para su aplicación en el espacio laboral (como parte de los CT escolares) y otras para dar continuidad en casa.

A continuación, se describen las acciones sugeridas para formar parte del programa propuesto, comenzando por una actividad de relajación a través de la respiración controlada (tabla 22), que puede emplearse para dar inicio a todos los CT y generar un ambiente de relajación durante toda la jornada. Las tablas seguidas (de la 22 a la 24) contienen diversas acciones para meditar, algunas de autoría propia y otras tomadas de especialistas en el tema. La tabla 25 contiene una lista

cuidadosamente seleccionada, de algunos recursos adicionales para meditar y reflexionar, que están disponibles en línea. Todas las sugerencias están relacionadas a las diversas necesidades del profesorado que es objeto de estudio de este trabajo.


Tabla 22. Actividad de meditación basada en la respiración

Nombre de la actividad: “Vaciar la mente”	Duración: 15 a 20 minutos
Objetivo: Propiciar la relajación al controlar la respiración.	
Participantes: Colectivo docente en general.	
Desarrollo:	
<p>Esta actividad se propone para ser realizada tanto en casa, como en el plantel educativo durante el CT.</p> <p>Consiste en lo siguiente: Colocar los ojos entre abiertos, centrarse en la propia respiración y relajarla mientras se concibe la sensación de aire que entra y sale. Se centrará sólo en eso. Es posible el surgimiento de algunos pensamientos, pero se sugiere no bloquearlos ni seguirlos. Esta actividad puede realizarse a manera de preparación para dar inicio a las actividades de consejo e incluso, al inicio de cada día antes de partir al ambiente laboral.</p> <p style="text-align: center;"><i>Imagen 6. Ejemplo de postura cómoda para la meditación</i></p> <div style="text-align: center;">  </div> <p style="text-align: center;">Fuente: Foto de la autora, 2023.²²</p>	
Requerimientos: Espacio tranquilo. Si se realiza en el plantel educativo, se sugiere llevar un cojín cómodo para lograr una postura cómoda. Se requiere una persona interna que guíe la actividad (no necesariamente especialista).	
Tipo de procedimiento: Interno (no requiere personal de apoyo externo).	

Fuente: Adaptada de Castellero, 2017, p. 1.

²² Foto únicamente ilustrativa para mostrar la postura recomendada.

Tabla 23. Actividad de meditación basada en el “mindfulness”

Nombre de la actividad: “Meditación para relajar cuerpo y mente”.	Duración: 30 minutos
Objetivo: Propiciar la relajación al inducir experiencias sensoriales.	
Participantes: Colectivo docente en general	
Desarrollo:	
<p>Esta actividad puede ser realizada en casa o en la institución educativa. Se trata de una meditación guiada en la que se induce a la experimentación de diversas sensaciones, principalmente provenientes de la naturaleza: caminar por una pradera, sentir las flores y percibir los olores. Se inicia al posicionar la atención en la respiración propia, con los ojos cerrados y el cuerpo lo más relajado posible.</p> <p>Para desarrollar la meditación descrita, se sugiere el recurso disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=xxmtGjcKgo4</p> <p style="text-align: center;"><i>Imagen 7. Recurso disponible en plataforma digital para guiar la meditación</i></p> <div style="text-align: center;">  </div> <p style="text-align: center;">Fuente: Mindful Science & Croce, 2022.</p> <p>Una vez que el profesorado realice el ejercicio, podrá dedicar unos minutos para compartir experiencias con las y los demás, a manera de cierre y de vinculación con las etapas anteriormente propuestas (trabajo entre pares, empatía y competencias emocionales).</p>	
Requerimientos: Reproductor de audio y video; espacio amplio y lugares cómodos individuales.	
Tipo de procedimiento: Interno (no requiere personal de apoyo externo).	

Fuente: Mindful Science & Croce, 2022.

Aunque la relajación suele requerir espacios y medios adecuados que permitan llegar al fin, las condiciones de las aulas vacías en las que se realizan los consejos técnicos, no imposibilitan lograr un estado de calma. Lo importante es crear un ambiente de cooperación, confianza y tranquilidad entre las y los miembros congregados, así como de practicar la resiliencia y avanzar con las posibilidades que se tienen, es decir, buscar la comodidad incluso al reposar la cabeza sobre la pared mientras se medita.

Tabla 24. Actividad basada en el suspiro

Nombre de la actividad: “La relajación mediante el suspiro”.	Duración: 15 minutos
Objetivo: Propiciar la relajación al inducir y controlar los suspiros.	
Participantes: Colectivo docente en general	
Desarrollo:	
<p>Esta actividad se propone para ser realizada tanto en casa, como en el plantel educativo durante el CT; una persona guiará al recitar lo siguiente:</p> <p><i>“Probablemente se sorprenderá suspirando o bostezando varias veces al día. Esto generalmente, es signo de que no toma el oxígeno que necesita y es mediante el suspiro o bostezo que el organismo intenta remediar esta situación de hipoxia. El suspiro se acompaña normalmente de la sensación de que algo anda mal, así como de ansiedad; sin embargo, libera algo de tensión y puede practicarse como medio de relajación.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Siéntese o quédese de pie.</i> 2. <i>Suspire profundamente, emitiendo, a medida que el aire va saliendo de sus pulmones un sonido de profundo alivio.</i> 3. <i>No piense en inspirar, solamente deje salir el aire de forma natural.</i> 4. <i>Repita este proceso ocho o doce veces, siempre que sienta que lo necesita, y experimente la sensación de que se está relajando”</i> (Rodríguez, García & Cruz, 2005, p. 57). 	
Requerimientos: Espacio cómodo y una persona que guíe la actividad.	
Tipo de procedimiento: Interno (no requiere personal de apoyo externo).	

Fuente: Rodríguez, García & Cruz, 2005, p. 57.

Con la actividad basada en el suspiro se pretende que el profesorado relaje su cuerpo y su mente, de tal manera que comience a experimentar una reducción (por lo menos momentánea) del estrés. Se sugiere que se practique con regularidad no sólo en los CT, sino también en los ambientes personales de las y los profesores (en su hogar). Al igual que otras actividades, esta se puede llevar a cabo en las aulas en las que normalmente se desarrollan las reuniones, ya que las sillas o butacas se acomodan de manera que la pared funja como respaldo para la cabeza.

Tabla 25. Actividad para afrontar problemas (basada en la meditación “toglen”)

Nombre de la actividad: ¿Qué es lo peor que puede pasar?	Duración: 60 minutos
Objetivo: Profundizar en los problemas propios, para disminuir su impacto en el estado emocional, al visualizar los posibles escenarios.	
Participantes: Colectivo docente en general	
Desarrollo:	
<p>La meditación “toglen” guía al individuo a establecer un vínculo con el propio sufrimiento y, posteriormente, superarlo; se trata de enfrentar el dolor o los problemas (Tabuenca, 2020). En este sentido, se propone lo siguiente:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Colóquese en una postura cómoda (puede estar sentado o sentada). 2. Sienta su respiración y olvide lo que está a su alrededor. 3. Inspeccione su mente y piense en un problema o situación compleja que esté viviendo y, que le sea motivo de malestar. 4. Posicione su mente únicamente en ese problema. 5. Pregúntese ahora, ¿qué es lo peor que puede pasar? 6. En una hoja, anote en el encabezado el problema que ha mentalizado. Posteriormente enumere los posibles escenarios que pudieran derivar del problema. 7. Analice a profundidad cada uno de ellos y recapacite sobre el nivel de daño que le pudieran causar. 8. Descarte uno a uno los escenarios que no representan mayor problema para su integridad o la de las y los que le rodean. Para ello, puede anotar delante de cada uno, el impacto que podría tener en usted, o bien, la solución más viable. 9. Concluya por determinar si el problema merece tanta de su atención y preocupación. 10. Puede cerrar con las siguientes reflexiones: <ol style="list-style-type: none"> a) Después de cada escenario, seguiré vivo o viva. b) Tendré salud. c) Mi cuerpo seguirá completo. d) Mi familia estará conmigo. e) Tendré un hogar. f) Seguirán mis amistades a mi lado o se irán las que no lo son realmente. g) Hay otras personas en el mundo que tienen problemas peores. 	
Requerimientos: Espacio cómodo, una persona que guíe la actividad, lápiz, papel. Se sugiere música instrumental de fondo.	
Tipo de procedimiento: Interno (no requiere personal de apoyo externo).	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 26. Ejercicio de “meditación estática”

Nombre de la actividad: “La mente como lienzo”	Duración: 30 minutos
Objetivo: Propiciar la concentración y la reflexión.	
Participantes: Colectivo docente en general.	
Desarrollo:	
<p>Esta actividad se puede realizar en casa o durante el CT y requiere de mucha concentración. Habrá que hacer lo siguiente:</p> <p style="padding-left: 40px;"><i>“Se inicia el ejercicio cerrando los ojos y centrándose en la respiración, tratando de imaginar la mente como un lienzo en blanco. Una vez hecho esto, la persona debe escoger alguno de los pensamientos o imágenes espontáneos que le surjan y debe lanzarlo mentalmente a dicho lienzo. A partir de ahí se va a proceder a intentar reflexionar sobre por qué ha aparecido ese pensamiento, su origen y su utilidad y qué sensaciones provoca. Una vez realizado esto la persona puede intentar dotar de vida a la imagen, incorporándole movimiento mentalmente e incluso proyectarse a sí mismo dentro de ella para analizarla”</i> (Castillero, 2017, p.1).</p> <p>Al terminar la inducción, la persona que guía deberá traer a las y los docentes al momento presente, haciéndoles consciencia de su respiración y del lugar en el que se encuentran. Se sugiere el intercambio de experiencias entre pares.</p>	
Requerimientos: Espacio cómodo y una persona que guíe la actividad.	
Tipo de procedimiento: Interno (no requiere personal de apoyo externo).	

Fuente: Adaptada de Castillero, 2017, p. 1.

Tabla 27. Compendio de recursos sugeridos para meditar con disponibilidad en línea

Nombre de la actividad: “La mente como lienzo”	Duración: Variable
Objetivo: Proporcionar opciones para ejercer la meditación, según las necesidades particulares de la persona.	
Participantes: Colectivo docente en general	
Desarrollo:	
Se presenta una lista de accesos a diversos recursos sugeridos en línea, para llevar a cabo la meditación; estos han sido revisados previamente para que ayuden a cumplir las necesidades, de acuerdo al contexto dado en la presente investigación.	
<p>Recurso 1. Título: “Meditación guiada para controlar tu ansiedad rápidamente” Autoría: Benito, J. (2015) https://www.youtube.com/watch?v=-OQWTMrPTPE Duración de 14.55 minutos. Consiste en centrar la atención en las diferentes partes del cuerpo.</p> <p>Recurso 2. Título: “Ejercicio de respiración para calmar la ansiedad-mindfulness: atención enfocada en la respiración” Autoría: Mindful Science (canal) (2015). https://www.youtube.com/watch?v=1hLqsuZPzoo Duración de 15.47 minutos. Se basa en la respiración para lograr la relajación y con ella, reflexionar.</p> <p>Recurso 3. Título: “Así superé los ataques de pánico y de ansiedad” Autoría: Baena, F. (2020) https://www.youtube.com/watch?v=2kUqVkYGI48 Duración de 18.48 minutos. Se basa en la experiencia personal de una persona.</p> <p>Recurso 4. Título: “Meditación para fortalecer tu resiliencia, guiada por Mar del Cerro. MDT190”. Autoría: Del Cerro, M. (2021) https://www.youtube.com/watch?v=EEZX8RukT3o&t=20s Duración de 21.09 minutos. Consiste en percibir las emociones propias y analizar situaciones adversas.</p> <p>Recurso 5. Título: “Controla los pensamientos negativos de tu mente con este método. Cuento budista” Autoría: Sabiduría Universal (canal) (2022) https://www.youtube.com/watch?v=D20QXaubNoQ Duración de 9.37 minutos. Consiste en la narración de un cuento budista, con música relajante de fondo, para fomentar el control de pensamientos negativos.</p> <p>Recurso 6. Título: “Olvidarás tu dolor cuando sepas esto. Consejos de buda” Autoría: Sabiduría Universal (canal) (2022) https://www.youtube.com/watch?v=AeBJL1USfUA Duración de 12.22 minutos. Consiste en la narración de un cuento budista, para llevar a la reflexión sobre el propio dolor y lograr superarlo.</p>	
Requerimientos: Acceso a internet, equipos o dispositivos Hardware	
Tipo de procedimiento: Interno (no requiere personal de apoyo externo).	

Fuente: Elaboración propia.

La tabla anterior contiene recursos que pueden ser consultados en línea al momento de llevar a cabo las actividades. Sin embargo, para los planteles que no cuentan con las características apropiadas y necesarias, se sugiere que los materiales sean descargados con anterioridad. En cuanto a las condiciones de los espacios, las aulas en las que se llevan a cabo los consejos técnicos (que son en su mayoría salones de clases), permiten sin mayores complicaciones la ejecución del manual (por tal razón fueron cuidadosamente seleccionadas antes de ser sugeridas en este trabajo).

En la actualidad, existen numerosos recursos en línea e impresos, cuya finalidad es apoyar al ser humano a lograr un bienestar físico y mental, a través de la meditación. Lo que se propone en este programa, es sólo una guía fundamentada en las necesidades específicas de un colectivo docente que requiere apoyo y atención. Es importante subrayar que, se sugiere que la práctica de la meditación se conjugue con el resto de los temas anteriormente planteados, para que se facilite la educación socioemocional.

Como se mencionó inicialmente, al proponer un programa de formación socioemocional para el profesorado itinerante, no se pretende excluir al resto de las y los profesores, sino más bien involucrar al colectivo en general para que el beneficio sea para todos y todas. Por otro lado, tampoco se intenta poner este programa como una solución determinante y concluyente ante la problemática detectada; por el contrario, es apenas, un primer intento por aminorar de alguna manera, las consecuencias de las complejas condiciones a las que se enfrentan día a día un gran número de docentes.

CONCLUSIONES

En las últimas décadas, las generaciones que habitan en el mundo actual, han vivido grandes y acelerados cambios en todos los sentidos de su existencia. Los avances tecnológicos han modificado las formas de vivir y relacionarse, e incluso, las emergencias de salud han impactado gravemente en las poblaciones al grado de obligar medidas como el enclaustramiento. Sin embargo, el dinamismo en la vida de las sociedades es un elemento indiscutible para su supervivencia; por ende, no es una opción detenerse. Ante este complejo panorama, los grupos humanos han tenido que evolucionar para continuar, pero no sin enfrentar consecuencias.

Las y los especialistas de la salud aseguran que *“los trastornos de ansiedad aumentaron con la pandemia y son los más comunes en la población mexicana”* (IMSS, 2021, p. 1). A este problema se han sumado otros como el estrés, la extrema preocupación, el pánico y las fobias sociales, que llevan a las personas a estados de gran irritabilidad, cambios de humor, fatiga, entre otros (IMSS, 2021). Estos datos generales a la población, sugieren que, en sectores específicos, se sumarán otros factores provenientes de los contextos particulares que rodean la vida diaria de las personas. Por ejemplo, la vida laboral, escolar y las relaciones familiares tienen problemas propios de su entorno, a los que se suman los provenientes de la situación global.

En el caso de la educación, no sólo el alumnado corre riesgos importantes para su bienestar socioemocional, pues el profesorado es un grupo también vulnerable puesto que, además de que siempre han tenido una gran carga emocional por la naturaleza de su labor, han tenido que sobrellevar todas las circunstancias de su

momento histórico, al menos en la última década en la que el diario vivir se acelera sin precedentes. Es cierto que, para que los procesos educativos se desarrollen óptimamente, es necesario que todas las partes que conforman las comunidades educativas o de aprendizaje, tengan las condiciones necesarias; padres, madres, docentes y alumnado, necesitan estar bien en la medida de lo posible.

En México, el tema de la educación socioemocional y todo lo concerniente a ella, gradualmente ha cobrado mayor importancia en muchos ámbitos, sobre todo, en aquéllos que se sobrecargan de aspectos que afectan negativamente la integridad del ser humano. La mayoría de las instituciones de diversa índole, han comenzado a dar atención al bienestar emocional de sus miembros, con la finalidad de asegurar el logro de sus objetivos, pues hay que recordar que la colaboración es la clave para ello. En el ámbito de la educación, el gobierno mexicano ha implementado en los últimos años, reformas que incluyen lineamientos para atender el estado socioemocional del alumnado. A raíz de esto, los esfuerzos conjuntos han desarrollado programas cuya estructura se basa en complementar las actividades escolares, con pequeñas lecciones enfocadas al desarrollo socioemocional de alumnas y alumnos. En materia de la Educación Media Superior, se diseñó el mencionado ConstruyeT.²³

El caso específico que ocupó a la presente investigación, se sitúa en el Departamento de Preparatorias Estatales, en donde se observaron ciertas peculiaridades que conducen a la existencia de diversas áreas de oportunidad en el

²³ *“ConstruyeT es un programa del Gobierno Mexicano, diseñado e impulsado a través de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), en colaboración con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), cuyo objetivo es fortalecer las capacidades de la escuela para desarrollar habilidades socioemocionales en las y los estudiantes, y así mejorar el ambiente escolar en los planteles del nivel medio superior participantes” (SEP, 2015b, p. 1).*

ámbito de la capacitación docente. Entre ellas, se identificó la necesidad de otorgar un apoyo socioemocional al profesorado, con un especial interés en las y los docentes itinerantes, quienes se enfrentan a múltiples circunstancias que provienen de la naturaleza de su contratación.

La problemática detectada estuvo envuelta en múltiples factores, por lo que fue necesario establecer un panorama desde el origen del Departamento de Preparatorias Estatales, hasta llegar al contexto particular del plantel en el que se efectuó el estudio y, posteriormente, poder detectar los factores específicos que afectan a las y los docentes en su estado socioemocional y, que desembocan en problemas en su desempeño. Hay que considerar que, los grandes problemas suelen tener orígenes multifactoriales y, por lo tanto, la búsqueda de soluciones difícilmente se hallará en una acción aislada; se tienen que detectar todas las aristas, sus características y paulatinamente solucionar de forma sumativa, hasta resolver la totalidad.

En este sentido, cualquier persona involucrada de alguna manera con los ámbitos educativos, puede percatarse de las grandes problemáticas que han aquejado a la educación en México por muchas décadas. Sin embargo, los asuntos de infraestructura y materiales de trabajo, por ejemplo, suelen resarcirse con acciones de gestión; la disponibilidad de docentes también llega a controlarse con menores dificultades y, cuando se requieren esfuerzos adicionales, existen las sociedades de madres y padres de familia. Pero, un asunto que insiste en generar dificultades constantemente, es el desempeño en el aula del profesorado.

Esta situación siempre es un asunto colocado en tela de juicio no sólo por las autoridades a las que compete la administración educativa, sino también por las madres y padres de las y los alumnos. Para ello, durante la administración de los

últimos dos periodos presidenciales a nivel federal, se han formulado iniciativas y reformas que buscan mejorar el desempeño a partir la capacitación y evaluación continua. Incluso, como se describió en el capítulo I de este trabajo, los procesos de admisión para ingresar al sistema educativo, se han vuelto más complejos y exigentes cada vez.

Algunas de las acciones que se han implementado para mejorar la capacitación del profesorado, son los CT escolares, de los que, por experiencia propia, se conoce que se rigen por temáticas siempre relacionadas con las problemáticas particulares de los planteles (en su mayoría indicadores académicos, asuntos del alumnado y cuestiones administrativas internas), así como de la actualización de lineamientos generales de los diferentes subsistemas de educación. La observación directa en tres diferentes planteles, permitió detectar algunas áreas carentes de atención en cuanto a la capacitación, como lo referente al llenado y uso de formatos, aspectos de pedagogía y, sobre todo, en el ámbito socioemocional; como se sabe, no se puede dar lo que no se tiene. Si las y los docentes son los encargados de apoyar en este ámbito, primero deben estar bien y desarrollar ciertas competencias.

En suma, el beneficio de recibir apoyo en la formación socioemocional, será bipartita, pues el alumnado recibirá de mejor manera las lecciones socioemocionales y, tendrá profesores y profesoras con mejor control emocional, lo que impactará directamente en su desempeño diario. Todo esto, condujo al tema de la revalorización docente, que también en los últimos años ha adquirido un gran eco, al menos en los documentos oficiales que se emiten. Por estas razones, se planteó la imperante necesidad de capacitar al profesorado en este tema, como una forma de mejorar su día a día y, por ende, revalorarle no sólo en papel, sino en la práctica.

En el estudio particular que se efectuó, se detectaron factores que estaban afectando considerablemente el estado socioemocional del profesorado. Se encontró que la labor de la y el docente itinerante está rodeada de circunstancias que merman su estabilidad emocional y su desempeño en el aula; estos tienen un origen diverso, pero al vincularse generan un contexto hostil para su vida. En primera instancia, su contratación es temporal y, para llegar a ella, el proceso está plagado de una rigurosidad que, desde ahí, ya les genera situaciones de constante estrés y preocupación. Por ejemplo, en el capítulo I de describió lo que deben hacer para llegar tan sólo al derecho de examen, lo que incluye la realización de cursos que, en algunas convocatorias tuvieron costo.

Posteriormente, las y los docentes que lograron ingresar (que fueron de quienes se obtuvo la información), se enfrentaron a una considerable cantidad de circunstancias que tuvieron que solventar mientras se desempeñaban en su práctica. Debido a su tipo de contratación y a la falta de personal administrativo en el Departamento de Preparatorias Estatales, la emisión de los salarios se retrasa hasta por tres meses, periodo en el cual no cuentan con su alta en el sistema de seguridad social (IMSS). Pero esta no es la única consecuencia, pues afirmaron tener problemas familiares por no contar a tiempo con su recurso económico correspondiente a su salario, y esta situación les provocó problemas de estrés, ansiedad, preocupación y baja en la calidad de su desempeño.

Inicialmente se pensó que los factores de su afectación socioemocional provenían única y directamente de su contratación, sin embargo, al realizar mayores acercamientos, se detectaron otros elementos que provenían específicamente de su contexto interno laboral. Al aplicar instrumentos para describir el ambiente de trabajo,

se reveló la presencia de acoso laboral y *burnout*,²⁴ lo que estaba impactando considerablemente en el clima laboral. Esto confirmó aún más la necesidad de que el profesorado recibiera apoyo socioemocional, por lo que el alcance del programa propuesto se amplió considerablemente, pues en un principio estaba dirigido sólo a las y los docentes itinerantes, para finalmente diseñarse para todo el colectivo docente.

Se comprobó el supuesto sobre la existencia de factores que inciden en el desarrollo socioemocional de docentes itinerantes y que, por ende, afectan su desempeño, por no contar con las herramientas suficientes para regularlos. En consecuencia, al no tener la posibilidad inmediata de subsanar las fallas administrativas, se corroboró una vez más la importancia y necesidad de diseñar un programa que permita a las y los docentes, sobrellevar las complicadas circunstancias que rodean su desempeño diario.

Para esto, el principal fin de la investigación fue detectar los factores que afectaran directamente el bienestar emocional del profesorado y con ello diseñar un programa contextualizado que atendiera las principales necesidades detectadas, en el que se consideraran las variables de afectación provenientes tanto del contexto interno como desde la administración del departamento. Así fue como se seleccionaron las diversas actividades propuestas y con el afán de disminuir gradualmente el impacto negativo de los factores identificados. La investigación permitió localizar más elementos de los esperados al inicio, por lo que el programa propuesto se enriqueció aún más.

²⁴ Agotamiento mental excesivo.

Hay que aclarar que, esto no se concibe como causa determinante en la afectación del desempeño, sino más bien, como una de las tantas variables que pueden existir. Por lo tanto, el programa de formación socioemocional que se diseñó, no se colocó como una solución concluyente, pues es apenas un acercamiento que en el futuro puede provocar cambios de mayor alcance. Está claro que una solución tajante ante los problemas de salario, estabilidad y seguridad social, debe provenir directamente de cambios administrativos, no obstante, estos no dependen de las y los docentes directamente. Estos cambios necesitan la suma de voluntades y acciones, que muchas veces están lejos del alcance de los afectados y afectadas. Sin embargo, esto no indica que se deba subestimar la problemática y hacer caso omiso.

El programa de formación socioemocional que se diseñó como resultado de las investigaciones, está basado en las principales necesidades detectadas en el profesorado de una preparatoria estatal de Villanueva, Zacatecas. En conjunto, se consideró necesario tener en cuenta las características que rodean al plantel, para que el nuevo profesorado busque estrategias para adaptarse y cumplir los objetivos de la mejor manera. Con esto, la primera propuesta es que se trate de programas contextualizados en la mayor medida posible, y se logren así resultados más contundentes.

Cabe decir que, el programa diseñado no es propiamente de un solo uso, pues como se ha dicho, no se basó únicamente en problemas provenientes del contexto específico del plantel, por el contrario, los elementos propuestos atienden también a las afectaciones que se gestan administrativamente en el departamento, por lo que gran parte de las actividades consideradas pueden ser aplicadas en otros planteles de las prepas estatales. Se sugiere únicamente diagnosticar, al menos, cada inicio de

ciclo al nuevo grupo de docentes itinerantes, para conocer el grado de afectación y, por ende, la intensidad de aplicación del programa. No obstante, incluso sin un diagnóstico previo, este se podrá desarrollar con aras de tener buenos resultados, pues el apoyo emocional es importante para cualquier persona.

Para llevar su aplicación a otros departamentos de media superior, entonces sí sería necesario evaluar la existencia de las mismas problemáticas, ya que, administrativamente, todas las instancias tienen autonomía y proceden diferente. Esto no minimiza la importancia del programa que se ha propuesto aquí, pues el fundamento se encuentra en la idea de que, para resolver los problemas, se debe comenzar por pequeñas acciones que sumen una respuesta global. Desde una perspectiva particular, las grandes soluciones son utópicas por lo que hay que considerar los pequeños esfuerzos que en conjunto terminan por cambiar la realidad. Aunque los magnos problemas requieren grandes acciones, en la realidad estas no pueden ser generadas con facilidad, al menos no por las mayorías afectadas, pero hay que pensar siempre que *“más vale encender una vela que maldecir a la oscuridad”* (Kliksberg, 2013, s/p).

Actualmente, durante el transcurso del año 2023, hay docentes del departamento de Preparatorias Estatales que se encuentran luchando por el reconocimiento de sus derechos laborales, encaminando acciones de denuncias en instancias externas y efectuando peticiones internas a las autoridades correspondientes. Estos procesos requieren una gran inversión de tiempo, esfuerzo y voluntades que con constancia seguramente lograrán un resultado favorable. Y mientras esto ocurre, la pretensión de este trabajo es aligerar la carga emocional que

representa la compleja tarea de la enseñanza y, sobre todo, la lucha por la revalorización docente.

De esta manera, el programa diseñado como resultado tuvo como propósito fundamental ayudar al profesorado a hacer llevadera su vida diaria, pues la profesión docente es una tarea exigente; las y los docentes tienen la responsabilidad de guiar personas que irán a formar parte de la sociedad y, por ende, la consigna es grande. Lidar con los problemas propios, de por sí representa un gran reto, y sumar a ellos la existencia de otros seres, se convierte en osadía. La revalorización docente no puede continuar en la espera de recursos y atención, es imprescindible emprender acciones que realmente dignifiquen el trabajo de las y los guerreros de la educación. Por ello, el compromiso de que el programa aquí propuesto trascienda la barrera del papel, será una consigna personal urgente, como una manera de elevar la voz por quienes no pueden hacerlo y de acompañamiento para quienes ya lo están haciendo.

He de reconocer que en mi propósito inicial convenía una intervención en la institución mencionada durante la investigación, de la cual se desprendiera una cadena de acciones dirigidas a la formación socioemocional del profesorado de todos los planteles del departamento. Sin embargo, este primer intento se vio obstaculizado por factores imposibles de calcular desde el inicio, por lo que este trabajo se lleva la consigna de ser aceptado por el departamento como parte de su material de capacitación docente. Es momento de que la revalorización docente sobrepase los límites teóricos y se materialice; de que nuestros profesores y profesoras vuelvan a tratadas y tratados con dignidad.

REFERENCIAS

- Acosta, Y., López, J., Rodríguez, L. & Soto, J. (2020). Diseño de un programa de promoción y prevención del síndrome de *Burnout* para docentes e instituciones educativas privadas situados al norte de la ciudad de Bogotá. (Tesis de grado). Bogotá, Colombia: Universidad Católica de Colombia. Recuperada el 30 de agosto de 2021, de: <https://repository.ucatolica.edu.co/bitstream/10983/24430/1/Acosta-MolinaYV-L%C3%B3pez-EspitiaJC-Rodr%C3%ADguez-ChaparroLP-y-Soto-PuentesJ-TdG.pdf>.
- Aguaded, M. & Almeida, N. (2016). La resiliencia del docente como factor crucial para superar las adversidades en una sociedad de cambios. *Revista Tendencias pedagógicas*, Núm. 28, pp. 167-180. Recuperado el 17 de febrero de 2023, de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/671840>
- Aguilar, G. & Musso, A. (2008). La meditación como proceso cognitivo-conductual. *Revista Suma Psicológica*, Vol. 14, Núm. 1, pp. 241-258. Recuperado el 18 de febrero de 2023, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134212604010>
- Angulo, G. (2012). Las concepciones sobre el docente o diferentes maneras de concebir el ejercicio de la docencia. *Revista de Investigación*, Vol. 36, Núm. 75, pp. 11-31. Recuperado el 14 de febrero de 2022, de <https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140390001.pdf>
- Antoni, M. & Zentner, J. (2014). *Las cuatro emociones básicas*. España: Herder.
- Arias, P. (1998). La utilidad de la meditación como modalidad terapéutica, parte 1. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, Vol. 14, Núm. 2, pp. 174-179. Recuperado el 20 de febrero de 2023, de <http://scielo.sld.cu/pdf/mgi/v14n2/mgi10298.pdf>
- Avalos, B., Cavada, P., Pardo, M. & Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios pedagógicos*. Vol. 36, Núm. 1, pp. 235-263. Recuperado el 14 de febrero de 2022, de <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173516404013.pdf>
- Ávila, J. (2014). El estrés un problema de salud del mundo actual. *Revista Con-Ciencia*, Vol. 2, Núm. 1, pp. 115-124, recuperado el 3 de marzo de 2022, de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2310-02652014000100013&script=sci_arttext
- Baena, F. (2020, noviembre 7). *Así superé los ataques de pánico y de ansiedad*. YouTube. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=2kUqVkYGI48>

- Belykh, A. (2021). Resiliencia e inteligencia emocional: conceptos complementarios para empoderar al estudiante. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, Vol. 1, Núm. 2, pp. 125-152. Recuperado el 18 de febrero de 2023, de <https://rieeb.iberomx.com/index.php/rieeb/article/view/18>
- Benito, J. (2020, octubre, 15). *Meditación guiada para controlar tu ansiedad rápidamente*. YouTube. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=-OQWTMrPTPE>
- Bisquerra, R. (2003) Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*. Vol. 21, Núm. 1, pp. 7-43. Recuperado el 16 de septiembre de 2021, de <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bisquerra, R. (2011). Educación emocional. *Padres y Maestros*, Núm. 337, pp. 5-8. Recuperado el 15 de septiembre de 2021, de <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/81300/00820113012348.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Bisquerra, R. (2020). Educación Socioemocional. *ALAS, Asociación Latinoamericana de Sociología*, Vol. 11, Núm. 20, pp. 388-408, Recuperado el 15 de septiembre de 2021, de <https://www.redalyc.org/journal/5886/588663787023/html/>.
- Bisquerra, R. & López, E. (2021). La evaluación en la educación emocional: instrumentos y recursos. *Revista Aula abierta*, Vol. 50, Núm. 4, pp. 757-766. DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.50.4.2021.757-766>. Recuperado el 14 de febrero de 2023, de <https://reunido.uniovi.es/index.php/AA/article/view/16685>
- Bisquerra R. & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Revista Educación XXI*, Vol. 10, pp. 61-82. Recuperado el 13 de febrero de 2023, de <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Las-competencias-emocionales.pdf>
- Blanco, M. (2021) Movilidad itinerante y entornos contruidos. *Bitácora Urbano Territorial*, Vol. 1, Núm. 31, pp. 183-194. Recuperado el 15 de febrero de 2022, de <https://doi.org/10.15446/bitacora.v31n1.86645>.
- Burrola, J., Burrola, L. & Viramontes, E. (2016). Inteligencia emocional e integración grupal en el aula: dos consideraciones en la formación docente. *Ra Ximhai*, Vol. 12, Núm. 6, pp. 165-176. Recuperado el 01 de septiembre de 2021, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46148194010>.
- Cabanyes, J. (2010). Resiliencia: una aproximación al concepto. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental*. Vol. 3, Núm. 4, pp. 145-151. Recuperado el 18 de febrero de 2023, de <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1888989110000741>

- Cabello, Ruiz & Fernández (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol. 13, Núm. 1, pp. 41-49. Recuperado el 13 de febrero de 2022, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217014922005>.
- Calvo, G. (2014). Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo. En UNESCO Santiago, OREALC. *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*, (pp.112-151). Chile: UNESCO, Oficina de Santiago de Chile. Recuperado el 7 de febrero de 2023, de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232822>
- Calle, R. (2010). *La meditación budista*. España: Sirio.
- Castillero, O. (2017, mayo, 22). *12 ejercicios de meditación (guía práctica y beneficios)*. Recuperado de: <https://psicologiaymente.com/meditacion/ejercicios-meditacion> Fecha de consulta 26 de febrero de 2023.
- Castro, S. (2023, febrero, 9). *Qué es el Mindfulness: ¿es lo mismo que meditar?* Recuperado de: <https://www.iepp.es/que-es-el-mindfulness/> Fecha de consulta 27 de febrero de 2023.
- Chiavenato, I. (2011). *Administración de recursos humanos*. (9ª ed.). México: McGraw Hill.
- Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Zacatecas (CECyTEZ, 2017). Recuperado el 30 de agosto de 2022, de <https://cecytezac.edu.mx/conocenos/valores.php>
- Cossini, F., Rubinstein, W. & Politis, D. (2017). ¿Cuántas son las emociones básicas? Estudio preliminar en una muestra de adultos mayores sanos. *Anuario de Investigaciones*, Vol. XXIV, pp. 253-257. Recuperado el 22 de febrero de 2022, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369155966032>
- Costa, C., Palma, X. & Salgado, C. (2021). Docentes emocionalmente inteligentes. Importancia de la Inteligencia Emocional para la aplicación de la Educación Emocional en la práctica pedagógica de aula. *Estudios pedagógicos*. Vol. XLVII, Núm. 1, pp. 219-233. DOI: 10.4067/S0718-07052021000100219.
- Costales, Y., Fernández, A. & Macías, C. (2014). Algunas consideraciones teóricas sobre las habilidades sociales. *Revista de Información Científica*. Vol. 87, Núm. 5, pp. 949-959. Recuperado el 22 de febrero de 2022, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551757255019>
- Cuenca, R. (2011). *Hacia una propuesta de criterios de buen desempeño docente*. Perú: Consejo Nacional de Educación, Fundación FSM. Recuperado el 6 de abril de 2023, de

https://repositorio.iep.org.pe/bitstream/handle/IEP/725/cuenca_dscursosynociones.pdf;jsessionid=41D2DE86CE87F6401AAF779EB9863FD7?sequence=2

Cyrulnik, B. (2006). *La maravilla del dolor. El sentido de la resiliencia*. Buenos Aires: Granica. Recuperado el 18 de febrero de 2023, de <https://docplayer.es/77818209-La-maravilla-del-dolor.html>

De Dios, L. (2019). Aspectos de la educación socioemocional que contribuyen al fortalecimiento de la conducta prosocial (Tesis de maestría). Villahermosa, Tabasco, Universidad Autónoma de Tabasco.

Del Cerro, M. (2021, mayo 11). *Meditación para fortalecer tu resiliencia, guiada por Mar del Cerro*. YouTube. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=EEZX8RukT3o&t=20s>

Departamento de Preparatorias Estatales de Zacatecas (14 de agosto de 2021). *Mapa de oferta*. Documento de control interno.

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2008). Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. Secretaría de Educación Pública, México.

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2019a). Ley General de Educación: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. México. Recuperado el 15 de marzo de 2022, de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2019b). Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, Secretaría de Servicios Parlamentarios. Recuperado el 02 de agosto de 2022, de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lgscmm.htm>

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2021). Ley General de Educación Superior, Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Recuperado el 17 de febrero de 2023, de https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf

Dirección General de Bachillerato (DGB, 01 de agosto de 2018). *Educación Media Superior a Distancia, ¿Qué es EMSAD?* Recuperado el 25 de agosto de 2022, de https://www.dgb.sep.gob.mx/servicios-educativos/que_es_emsad.php

Dirección General de Bachillerato (DGB, 7 de diciembre de 2018). *Programas de estudio para la generación 2017-2020 y subsecuentes*. Recuperado el 23 de agosto de 2022, de <https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/programas-de-estudio.php>

Dirección General de Bachillerato (DGB, 23 de agosto de 2021). *Servicios educativos, Telebachillerato Comunitario*, recuperado el 29 de agosto de 2022, de <https://www.dgb.sep.gob.mx/servicios-educativos/telebachillerato/index.php>

- Dirección General de Escuelas Preparatorias Estatales del Estado de Zacatecas (2014). *Proyecto Educativo Estatal*. SEDUZAC, Coordinación de Educación Media Superior y Superior. Documento interno de control.
- Equipo Editorial Sanarai (25 de mayo de 2023). Zona de confort: ¿Qué es y cómo salir de ella? Recuperado de [https://www.sanarai.com/blog/zona-de-confort-y-como-salir-de-ella#:~:text=La%20zona%20de%20confort%20\(del,su%20desarrollo%20personal%20se%20estanca](https://www.sanarai.com/blog/zona-de-confort-y-como-salir-de-ella#:~:text=La%20zona%20de%20confort%20(del,su%20desarrollo%20personal%20se%20estanca). Fecha de consulta 17 de mayo de 2023.
- Escobar, J. (2019) El desempeño del docente itinerante en la enseñanza de la Educación Física y el Deporte en el Tercer Ciclo de Educación Básica en El Salvador. (Tesis de grado). El Salvador: Universidad de El Salvador.
- Fernández, M.& Giménez, S. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*. Vol. 3, Núm. 6, pp. 43-52. Recuperado el 16 de febrero de 2022, de <http://www.cepcuevasolula.es/espinal>
- Ferry, G. (2004). *Pedagogía de la formación*. España: Ediciones educativas, Centro de publicaciones educativas y material didáctico.
- Fierro, C., Fortoul, B. & Rosales, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México, Buenos Aires, Barcelona: Paidós.
- Flores, R. (2014) *Pedagogía del conocimiento*. 2ª Ed. Colombia: Mc Graw Hill.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2019). *Seamos amigos en la escuela. Una guía para promover la empatía y la inclusión*. Ecuador: Santillana. Recuperado el 21 de febrero de 2023, de https://www.unicef.org/ecuador/media/3886/file/Ecuador_guia_inclusion_empatia.pdf
- Forbes, R. (2011). El síndrome de *burnout*: síntomas, causas y medidas de atención en la empresa. *CEGESTI, Éxito empresarial*. Núm. 160, pp. 1-4. Recuperado el 2 de marzo de 2022, de https://www.cegesti.org/exitoempresarial/publicaciones/publicacion_160_160811_es.pdf
- Furiati, A., García, I. & Bautista, J. (2020). *Orientación educativa. Por qué estudiar un bachillerato tecnológico*. Dirección académica DGETAyCM. Recuperado el 23 de agosto de 2022, de https://dgetaycm.sep.gob.mx/doc/pdf/recursos/1_Por%20qu%C3%A9%20estudiar%20un%20Bachillerato%20T%C3%A9cnol%C3%B3gico.pdf

- García, C. (2005). Habilidades sociales, clima social familiar y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Liberabit, Revista de Psicología*, Vol. 11, pp. 63-74. Recuperado el 22 de febrero de 2022, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68601108>
- Gobierno de México (2023). *Escuelas Particulares Incorporadas (EPPIS)*. Recuperado de <https://dgb.sep.gob.mx/oferta-educativa/eppis/> Fecha de consulta 27 de junio de 2023.
- Goleman, D. (2018). *La inteligencia emocional*. España: Kairós.
- González, J. (2014). Una mirada del trabajo colaborativo en la escuela primaria desde las representaciones sociales. *Revista Ra Ximhai*. Vol. 10, Núm. 5., pp. 115-135. Recuperado el 5 de febrero de 2023, de <https://www.redalyc.org/pdf/461/46132134008.pdf>
- Gutiérrez, A. & Buitrago, S. (2019). Las Habilidades Socioemocionales de los Docentes, herramientas de paz en la escuela. *Praxis & Saber*, 10 (24), 167-192. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9819>.
- Harrison, E. (1993). *Aprenda a meditar*. Argentina: Amat. Recuperado el 18 de febrero de 2023, de <https://4grandesverdades.files.wordpress.com/2009/12/aprenda-a-meditar-eric-harrison.pdf>
- Hernández, C., Jiménez, T., Araiza, I. & Vega, M. (2015). La escuela como una comunidad de aprendizaje. *Revista Ra Ximhai*, Vol 11, Núm. 4, pp. 15-30. Recuperado el 7 de febrero de 2023, de <https://www.redalyc.org/pdf/461/46142596001.pdf>
- Hoz, V. (1994). La formación de la persona: puntos de referencia para su estudio. *Revista española de pedagogía*. Año LII, Número 198, pp. 211-229. Recuperado el 17 de agosto de 2022, de <https://core.ac.uk/download/pdf/224732589.pdf>
- Huitzil, E. & Estrella, A. (2021). El síndrome de *burnout* en docentes de bachillerato tecnológico. *Revista digital FILHA*. Año 16, Núm. 25, pp. 1-24. Recuperado el 3 de marzo de 2022, de <http://ricaxcan.uaz.edu.mx/jspui/handle/20.500.11845/2775>
- Ibarra, L & Barrera, A. (2020). El trabajo colaborativo en la educación media superior, una revisión de la literatura desde la óptica del análisis sociológico del discurso. En Fonseca, C., Ibarra, L. & Santiago, R. (Coors.) *El trabajo colaborativo en la educación media superior*, (pp. 21-40). México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

- Imbernón, F. (2020). Formación continua y desarrollo profesional docente. En Limón, R. (Coord.) *La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de nuevas normalidades. Ciclo Iberoamericano de Encuentros con Especialistas*, (pp. 17-26). México: Gobierno de México, MEJOREDU, OEI. Recuperado el 7 de febrero de 2023, de <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/la-formacion-continua-y-el-desarrollo-profesional-docente.pdf>
- Imbernón, F. & Canto, P. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Sinéctica*, Núm. 41, julio-diciembre, pp. 1-12, Recuperado el 20 de septiembre de 2021, de <https://www.redalyc.org/pdf/998/99828325009.pdf>.
- Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) (15 de julio de 2021). *Los problemas de salud mental a consecuencia de la pandemia atendidos por el IMSS*. Recuperado de http://www.imss.gob.mx/sites/all/statics/i2f_news/IMSS.%20Bolet%C3%ADn%20301.pdf. Fecha de consulta, 3 de febrero de 2023.
- Kant, I. (2009). *Sobre pedagogía*. Universidad Nacional de Córdoba, España. Recuperado el 09 de agosto de 2022, de https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/1152/Sobre%20pedagogia_Kant.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Kliksberg, B. (2013, abril, 7). *Los excluidos. El informe Kliksberg*. You Tube. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=D-kx8oJn1Ug>
- Krichesky, G. & Murillo, J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Revista Educación XXI*, Vol. 21, Núm. 1, pp. 135-155, Recuperado el 8 de febrero de 2023, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70653466007>
- Loureiro, M. (2021). El acto transformador del kintsugi en la educación secundaria. *Communiars. Revista de imagen, Artes y Educación Crítica y Social*. Vol. 6, pp. 33-44. Recuperado el 20 de febrero de 2023, de <https://revistascientificas.us.es/index.php/Communiars/article/view/20015/17405>
- Marchant, T., Milicic, N. & Soto, P. (2020) Educación Socioemocional: Descripción y Evaluación de un Programa de Capacitación de Profesores. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. Vol. 13, Núm. 1, pp. 185-203, Recuperado el 22 de septiembre de 2021, de <https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.008>.
- Maslach, C. Jackson, S. & Leiter, M. (1997). Maslach *Burnout Inventory*. En Zalaquett & Wood (Coord.). *Evaluating Stress. A book of resources*, (pp. 191-218). Palo Alto California: The Scarecrow Press. Recuperado el 14 de septiembre de 2022,

de

https://www.researchgate.net/publication/277816643_The_Maslach_Burnout_Inventory_Manual

Mindful Science and Croce (2022, octubre, 30). *Mindfulness: Meditación para relajar la mente y el cuerpo*. YouTube. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=xxmtGjcKgo4>

Mindful Science (2023, enero 15). *Ejercicio de respiración para calmar la ansiedad*. YouTube. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=1hLqsuZPzoo>

Miranda, B. (2000). *Negociación y colaboración para mejorar el desempeño institucional*. El Salvador: Comunicación y Mercadeo, IICA.

Monzón, M. (2015). La educación y la formación en la Educación Normal. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, Vol. 6, Núm. 10, pp. 18-27. Recuperado el 08 de febrero de 2022, de <https://www.redalyc.org/pdf/5216/521651959002.pdf>

Olvera, A. (2010) Movilidad docente. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. 40, Núm. 1, pp. 131-142. Recuperado el 16 de febrero de 2022, de <https://www.redalyc.org/pdf/270/27018883007.pdf>.

Organización Mundial de la Salud (OMS) (2002). Informe sobre la salud en el mundo 2002: reducir los riesgos y promover una vida sana. Recuperado de <https://apps.who.int/iris/handle/10665/42557>, Fecha de consulta 7 de abril de 2023.

Osho (2005). *Meditación: la primera y última libertad*. Santos, L. (Trad.), Barcelona: DEBOLSILLO. Publicación de la obra original, 1988. Recuperado el 22 de febrero de 2023, de https://budismolibre.org/docs/libros_budistas/Osho_Meditacion_La_primera_y_ultima_libertad.pdf

Palomera, R., Briones, E. & Gómez, A. (2017). Diseño, desarrollo y resultados de un programa socio-emocional para la formación de docentes a nivel de grado y postgrado. *Docentes educativos*. Núm. 20, pp. 165-182. DOI: 10.18172. Recuperado el 15 de febrero de 2022, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5835215>

Pérez, J. C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, Vol. 6, Núm. 15, pp. 523-546, recuperado el 15 de septiembre de 2021, de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espagnol/Art_15_246.pdf.

- Pérez, N. & Sánchez, R. (2009). Actividades de autoaplicación para la mejora de las competencias emocionales. En Álvarez, M. & Bisquerra, R. (Coors.). *Manual de orientación y tutoría (versión electrónica)*. Barcelona: Praxis. Recuperado el 12 de febrero de 2023, de http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Actividades_de_autoaplicacion_para_la_me.pdf
- Periódico Oficial del Estado de Zacatecas (POG, 18 de agosto de 1987). Ley que crea el Colegio de Bachilleres del Estado de Zacatecas. Quincuagésima Segunda Legislatura del Estado. Recuperado el 27 de agosto de 2022, de <https://www.congresozaq.gob.mx/63/ley&cual=27>
- Periódico Oficial del Estado de Zacatecas (POG, 17 de junio de 2020). Ley de Educación del Estado de Zacatecas. Suplemento no. 49. Sexagésima Tercera Legislatura. Gobierno del Estado de Zacatecas. Recuperado el 27 de agosto de 2022, de <https://www.congresozaq.gob.mx/64/ley&cual=180>
- Preparatoria Estatales Zacatecas (2022). *Mapa curricular, Preparatorias Estatales*. Folleto institucional.
- Preparatoria Villanueva (2018). *Plan de mejora continua, 2018-2019*. Documento interno de control.
- Rivas, A. (2023). La alfabetización emocional como una necesidad en la formación de un grupo de estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Benemérita Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho", Zacatecas, Zacatecas, 2021 - 2023. (*Tesis de Maestría*). Guadalupe, Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Robalino, M. (2005). ¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. *Revista PRELAC*, Vol. 1, pp. 7-23. Recuperado el 8 de abril de 2023, de <https://apps.who.int/iris/handle/10665/42557>
- Rodríguez, T., García, C. & Cruz, R. (2005). Técnicas de relajación y autocontrol emocional. *Revista Medi Sur. Revista electrónica*, Vol. 3, Núm. 3, pp. 55-70. Recuperado el 27 de febrero de 2023, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180019787003>
- Romero, J., Rodríguez, E. & Romero, Y. (2013) El trabajo docente: una mirada para la reflexión. *Perspectivas docentes*, Núm. 51, pp. 35-38, recuperado el 20 de septiembre de 2021, de <https://biblat.unam.mx/es/revista/perspectivas-docentes/articulo/el-trabajo-docente-una-mirada-para-la-reflexion>.
- Ruíz, D., Pando M., Aranda., C. & Almeida, C. (2014). *Burnout* y Work Engagement en docentes universitarios de Zacatecas. *Ciencia & Trabajo*, Núm. 50, pp. 116-120. Recuperado el 31 de agosto de 2021, de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/cyt/v16n50/art10.pdf>.

- Ruíz, S. & García, J. (2017). *Aproximación al concepto de desempeño docente, una revisión conceptual sobre su delimitación*. Ponencia presentada en el Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México. Recuperado el 7 de abril 2023, de <https://docplayer.es/196627018-Aproximacion-al-concepto-de-desempeno-docente-una-revision-conceptual-sobre-su-delimitacion.html>
- Sabiduría Universal (2022, octubre 13). *Controla los pensamientos negativos de tu mente con este método*. YouTube. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=D20QXaubNoQ>
- Sabiduría Universal (2022, octubre 13, b). *Controla los pensamientos negativos de tu mente con este método. Cuento budista*. YouTube. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=D20QXaubNoQ>
- Salas, M. & Salas, M. (2017). La educación Media Superior en México, orígenes y política educativa. En Salas & Salas (Coord.), *Problemática de la Educación Media Superior en Zacatecas*, pp. 11-33. México: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Salguero, M. & Panduro, A. (2001). Emociones y genes. *Investigación en Salud*. Vol. 3, Núm. 99, pp. 35-40. Recuperado el 22 de febrero, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14239906>
- Saborío L. & Hidalgo, L. (2015, enero, 10). Síndrome de *Burnout*. *Medicina Legal de Costa Rica*. Recuperado de: <https://www.scielo.sa.cr/pdf/mlcr/v32n1/art14v32n1.pdf>, el 3 de marzo de 2022.
- Santini, C. (2020). *Kintsugi. Aprende a transformar tus heridas en lecciones de vida*. México: DIANA. Editorial Planeta Mexicana.
- Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas (SEDUZAC, 2022a). *Convocatoria del proceso de admisión en Educación Media Superior, ciclo escolar 2022-2023*. Recuperado el 19 de marzo de 2022, de http://public-file-system.usicamm.gob.mx/2022-2023/ad_media_superior/convocatoria/AEMS_PREPA_ESTATAL_032.pdf
- Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas (SEDUZAC, 2022b). *Relación de escuelas a nivel medio superior*. Recuperado el 24 de agosto de 2022, de https://www.seduzac.gob.mx/portal/publico_subsistema_media_superior.php
- Secretaría de Educación Pública (SEP, 2012). *Coordinación Sectorial de Fortalecimiento Académico. Acciones y Programas. Programas de estudio de la Educación Media Superior*. Recuperado el 23 de agosto de 2022, de http://cosfac.sems.gob.mx/pa_ProgramasEstudioBTBG.php

- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2013). Programa de Estudios de la Carrera Técnica Gricultura. Recuperado de <http://www.dgeti.sep.gob.mx/images/multimediaDgeti/OfertaEducativaPlanteles/CarrerasEspecialidades/programasEstudio/371200003-13.pdf>, el 30 de septiembre de 2023.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2015). DGB. *Bachillerato General*. Recuperado el 20 de marzo de 2022, de <https://dgb.sep.gob.mx/bachillerato-general>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (19 de marzo de 2015a). *Conoce el Sistema Educativo Nacional*. Recuperado el 17 de octubre de 2023, de <https://www.gob.mx/sep/articulos/conoce-el-sistema-educativo-nacional>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (23 de abril de 2015b). *Programa ConstruyeT*. Recuperado el 27 de septiembre de 2023, de <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/programa-construye-t-4598>
- Secretaría de Educación Pública (SEP, 19 de mayo de 2015c). *Dirección General de Bachillerato*. Recuperado el 23 de agosto de 2022, de <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/direccion-general-de-bachillerato-sems>
- Secretaría de Educación Pública (SEP, 25 de mayo de 2015d). *Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGTI)*. Recuperado el 23 de agosto de 2022, de <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/direccion-general-de-educacion-tecnologica-industrial-dgeti>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017a). Planes de estudio de referencia del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior. Obtenido el 15 de septiembre de 2021, de <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/241519/planes-estudio-sems.pdf>.
- Secretaría de Educación Pública (SEP, 01 de enero de 2017b). *Oferta educativa Educación Media Superior*. Recuperado el 29 de agosto de 2022, de <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/oferta-educativa-educacion-media-superior>
- Secretaría de Educación Pública (2017c). Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la Educación Básica. Obtenido el 15 de septiembre de 2021, de https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf.

- Secretaría de Educación Pública (2017d). Nuevo Modelo Educativo. Aprendizajes clave para la educación integral. Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/documentos/nuevo-modelo-educativo-99339>, el 15 de octubre de 2023.
- Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas (SEDUZAC, 2018). *Educación Media Superior (bachillerato)*. Recuperado el 20 de agosto de 2022, de https://www.seduzac.gob.mx/estadistica_hist/datos-inicio/bachillerato.php
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (20 de mayo de 2021). *¿Qué es la SEMS? Estructura*. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/estructura_sems, Fecha de consulta 07 de febrero de 2022.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (23 de junio de 2022). *Marco Curricular Común, EMS, 2022*. Recuperado el 8 de octubre de 2023, de <https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13516/1/images/MarcoCurricularComunEMS2022.pdf>
- Secretaría de la Función Pública (2022). *Página de Denuncia. Denuncias por actos de corrupción*. Recuperado el 09 de septiembre de 2022, de <https://sidec.zacatecas.gob.mx/views/ciudadano/categoriaDenuncia.php?type=1>
- Senado, J. (1999). Los factores de riesgo. *Revista Cubana Medicina General Integral*, Vol. 15, Núm. 4, pp. 446-52. Recuperado el 7 de abril de 2023, de <http://scielo.sld.cu/pdf/mgi/v15n4/mgi18499.pdf>
- Tabuenca, E. (2020, abril, 28). *Tipos de meditación y sus beneficios*. Recuperado de: <https://www.psicologia-online.com/tipos-de-meditacion-y-sus-beneficios-572.html> Fecha de consulta 27 de febrero de 2023.
- Tenorio, C. (2021). Entender la resiliencia docente. Una mirada sistemática. *Revista Innova Educación*. Vol. 3, Núm. 3, pp. 187-197. DOI: <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.03.012>
- Travers, Ch. & Cooper, C. (1997). *El estrés de los profesores, la presión en la actividad docente*. Barcelona: Paidós.
- Uitzil, H. & Estrella, H. (2021). El síndrome de *burnout* en docentes de bachillerato tecnológico. *Revista digital FILHA*. Núm. 25, pp. 1-25. Recuperado el 3 de marzo de 2022, de <http://ricaxcan.uaz.edu.mx/jspui/handle/20.500.11845/2775>
- Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. En Gajardo, J. (Dir.) *Hacia un movimiento pedagógico nacional. Docencia*. Año XXI, No. 60, pp. 5-13. Recuperado el 7 de febrero de

2023, de <https://graphos.com.uy/MARIA/VAILLANT/wp-content/uploads/2022/01/Aprendizaje-Colaborativo-2016.pdf>

Varela, O., Puhl, S. & Izcurdia, M. (2013). Clima laboral y mobbing. *Revista Anuario de investigaciones*. Vol. XX, pp. 23-26. Recuperado el 8 de agosto de 2023, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369139949055>

Valente, S., Montero, A & Lourenço, A. (2019). The relationship between teacher's emotional intelligence and classroom discipline management. *Psychology in the Schools*, Núm. 56, pp. 741-750. DOI: 10.1002/pits.22218. Recuperado el 31 de agosto de 2021, de https://www.researchgate.net/publication/330026738_The_relationship_between_teachers'_emotional_intelligence_and_classroom_discipline_management.

Vargas, L. (2020). El desempeño del profesor universitario: una construcción social humanizadora. *Revista MEMORALIA*. Núm. 19, pp. 92-100. Recuperado el 10 de abril de 2023, de <http://revistas.unellez.edu.ve/index.php/rmemorialia/article/view/1005>

Vidal, F., Nicasio, J. & Pacheco, D. (2010). El *Burnout* en los profesores. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, Vol. 1, Núm. 1, pp. 251-256, recuperado el 02 de marzo de 2022, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832324027>

Villagrán, Pacheco, Rodríguez & Aldaba (2017). *Inteligencia emocional y Burnout en trabajadores de la Industria. Estudio de caso en el estado de Zacatecas*. Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Investigación Academia Journals Celaya. Celaya, Guanajuato, México. Recuperado el 17 de septiembre de 2022, de <http://ricaxcan.uaz.edu.mx/jspui/bitstream/20.500.11845/648/1/2.1.7.Capitulo%20libro%20online%20IsBn%20academia%20Journals%20Celaya.pdf>

Villagrán, S., Rodríguez, M. & Aldaba, M. (2017). Factores de riesgo psicosociales en detrimento de la salud ocupacional. Somatizaciones en víctimas de mobbing. En revista *Investigación científica*. Vol. 11, Núm. 2, pp.1-17. ISSN1870-8196. Recuperado el 17 de septiembre de 2022, de <http://ricaxcan.uaz.edu.mx/jspui/bitstream/20.500.11845/1241/1/82-13-219-1-10-20180606.pdf>

Villagrán, S. (2012). *EMIES, Evaluación del Mobbing en instituciones de educación superior*. (Instrumento).

Villagrán, S. (2019). *Mobbing*, factor de riesgo en la práctica docente. Estrategia investigativa para su detección e intervención en ambientes institucionales de educación superior. En Villagrán, Rodríguez & Jasso (Coord.). *Intervención psicológica: una visión en ambientes institucionales*, (pp. 27-60). México:

Universidad Autónoma de Zacatecas, Colofón: Ediciones Académicas en Psicología.

Villagrán, S. (2022). Análisis de estructuras organizativas y factores de riesgo psicosociales: NOM-035-STPS, en Villagrán, S., Vasconcelos, M. & Espinoza, J. *Factores de riesgo psicosocial*, (pp. 13-26). México: Universidad Nacional Autónoma de México, recuperado el 24 de octubre de 2022, de https://books.google.com.mx/books/about/Factores_de_riesgo_psicosocial.htm?hl=es&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Villegas, L. (2008). Formación: apuntes para su comprensión en la docencia universitaria. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Número 12, Vol. 3, pp. 1-14. Recuperado el 10 de agosto de 2022, de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL3.pdf>

Weiss, B. (2003). *Meditación. Cómo dejar atrás las tensiones y el estrés y alcanzar la paz interior*. Morera, V. (Trad.). España: Ediciones B, S. A. Publicación de la obra original, 2003. Recuperado el 22 de febrero 2023, de <https://docer.com.ar/doc/xx015en>

ANEXOS

ANEXO A. AUTORIZACIONES



Oficio Núm. 213/R/MEDPD

M.C.D Elvia Soraya Corvera Márquez
Directora de la Preparatoria Estatal Villanueva, Zacatecas

PRESENTE

Por este medio, le solicito de la manera más atenta, permita el acceso a la institución que usted dignamente preside, a la **Lic. Mayra Robles Rosales**, alumna de la IV Generación de la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente (MEDPD) de la Unidad Académica de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), con número de matrícula 24500152, con el objetivo de que pueda aplicar entrevistas guiadas a los docentes de dicha institución.

Este ejercicio será de suma importancia para la tesina de la alumna, titulada "Factores de riesgo en la formación socioemocional y desempeño del profesorado itinerante. El caso de una Preparatoria Estatal en Villanueva, Zacatecas", dirigida por la **Dra. Sonia Villagrán Rueda**

Para cualquier inquietud sobre lo arriba expuesto, quedo a sus órdenes y en espera de que nuestra estudiante se vea favorecida y, sin otro particular, le saludo cordialmente.

Atentamente:

Zacatecas, Zac., 20 de septiembre de 2023.

Dra. Hilda María Ortega Neri

Responsable de la Maestría en Educación y
Desarrollo Profesional Docente



c.c.p. Archivo.

23-Sept-2023
10:48 am

Villanueva, Zacatecas a 20 de septiembre de 2021.

Asunto: Carta de aceptación para actividades de investigación

Universidad Autónoma de Zacatecas

Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente

PRESENTE

A quien corresponda:

Por medio de la presente, yo **Elvia Soraya Corvera Márquez**, directora de la Preparatoria Estatal Villanueva, Zacatecas, **autorizo** a la **Lic. Mayra Robles Rosales**, estudiante de la IV generación de la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente, de la Universidad Autónoma de Zacatecas, a llevar a cabo actividades para su trabajo de investigación titulado "Factores de riesgo en la formación socioemocional y desempeño del profesorado itinerante. El caso de una Preparatoria Estatal en Villanueva, Zacatecas", dirigido por la Dra. Sonia Villagrán Rueda.

Se autoriza a realizar entrevistas guiadas y formularios digitales con la finalidad de conocer los factores que inciden en el aspecto socioemocional del profesorado de contratación temporal, para con ello la interesada pueda desarrollar su investigación.

Sin otro particular dejo la presente para los fines establecidos y me despido con un cordial saludo.


Atentamente
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
ESCUELA PREPARATORIA
Nº 04 DE VILLANUEVA
CLAVE 32EBH028K
Directora de la Preparatoria Estatal Villanueva, Zacatecas
Elvia Soraya Corvera Márquez

ANEXO B. CUESTIONARIO APLICADO PARA DIAGNÓSTICO

Indicaciones: El objetivo del presente cuestionario es recuperar información que permita establecer las condiciones del contexto laboral en el que se desempeña, así como diagnosticar algunos elementos que puedan representarle un riesgo a su estado socioemocional. Responda con sinceridad las siguientes preguntas; las primeras cinco son de respuesta abierta y de las siguientes seleccione la opción que mejor describa su situación.

- 1.- ¿Actualmente trabaja fuera de su localidad?
- 2.- ¿En cuántos centros de trabajo foráneos ha laborado durante este tiempo?
- 3.- ¿Cuántos días a la semana se encuentra fuera de su hogar por motivos de trabajo?
- 4.- Aproximadamente, ¿Qué porcentaje de su sueldo designa para su actividad laboral?
- 5.- ¿Ha recibido siempre su salario a tiempo una vez que inicia sus labores docentes?
- 6.- En promedio, ¿Cuánto tarda su salario cada vez que se le ha retrasado?
 - a) Una quincena
 - b) Dos quincenas
 - c) De uno a dos meses
 - d) Tres meses o más.
- 7.- De acuerdo a su contexto laboral actual, indique cuál aspecto describe mejor su estado de ánimo:
 - a) Satisfecho / feliz
 - b) Satisfecho / no feliz
 - c) Preocupación / estrés
 - d) Incertidumbre
- 8.- En caso de que usted arrende una vivienda temporal por la cercanía con el centro de trabajo, ¿Con qué características cuenta?

9.- Indique cuánto influyen sus condiciones laborales y contexto en general en su práctica en el aula:

a) En nada b) Poco c) Mucho d) Son determinantes

10.- En general, ¿Cómo han sido sus experiencias cada vez que inicia una nueva contratación? ¿A qué situaciones se enfrenta dentro y fuera de la institución educativa?

11.- ¿Considera necesario y/o benéfico recibir periódicamente una atención emocional para usted mismo o misma?

12.- ¿Qué elementos considera usted que podría contener una capacitación emocional que le fuera de ayuda para optimizar su desempeño?

ANEXO C. FUENTES PERSONALES CON CLAVE DE IDENTIFICACIÓN

Clave	Edad	Estado civil	Grado de estudios
FAM.H.1	31	Casado	Licenciatura
DOP.M.2	29	Soltera	Licenciatura
IPM.M.3	29	Soltera	Licenciatura
IVR.H.4	24	Soltero	Licenciatura
YPG.M.5	33	Casada	Licenciatura

ANEXO D. CUESTIONARIO PARA CONOCER EL CONTEXTO (Y DETERMINAR LA EXISTENCIA DE RIESGOS PSICOSOCIALES)

El objetivo del cuestionario es conocer las condiciones de su ambiente laboral y determinar si existen factores de riesgo que le puedan estar afectando.

Responda con sinceridad las siguientes preguntas (su información se manejará con confidencialidad).

Generales:

- 1.- Sexo
- 2.- Edad
- 3.- Estado civil
- 4.- ¿Tiene dependientes económicos?
- 5.- Categoría laboral
- 6.- ¿Cuánto tiempo ha laborado o laboró sin contar con horas definitivas?

Indicaciones: A continuación, hay una serie de situaciones de diversa índole.

Seleccione la opción que mejor describa lo que le haya ocurrido.

- a) Nunca (0) b) En ocasiones (1) c) Moderadamente (2) d) Frecuentemente (3) e) Siempre (4)

1. Recibe o recibió algún tipo de insulto
2. Minimizan y le dan poca importancia al trabajo que usted realiza
3. Le supervisan permanentemente y se siente incómodo o incómoda por esta situación
4. Boicotean su trabajo
5. Manipulan a las personas para que se vuelvan en su contra
6. Siente que le hacen menos en su trabajo
7. Hablan a espaldas de usted

8. Puede expresarse abiertamente
9. Critican su capacidad en el aula, en el proceso de enseñanza-aprendizaje
10. Siente frustración, enojo, estrés cuando tiene que trabajar
11. Tiene pensamientos de querer estar mejor en otro lugar de trabajo
12. Cambia de estado de ánimo a lo largo del día por situaciones que pasan en su trabajo
13. Se estresa mucho cuando trabaja
14. La forma (cantidad y variedad) de las actividades que se le asignan, le facilitan la realización de su trabajo
15. Tiene posibilidad de hacer ajustes con respecto a la planeación y organización de sus tareas y/o actividades académicas
16. Se siente tenso o tensa, presionado o presionada por la forma en cómo están organizados sus organigramas académicos semestrales
17. Considera que la forma en cómo se divide su carga de trabajo es la adecuada
18. El trabajo que usted realiza lo considera justo, equitativo y de acuerdo a su planeación académica
19. Le genera problemas, dificultades o molestia, tener que consultar a varias personas para poder realizar su trabajo
20. Tiene dificultades por no tener claridad con quien tiene que recurrir para una duda o problema de trabajo
21. Tiene libertad para tomar decisiones o solucionar problemas relacionados con la actividad que realiza
22. El retraso en la recepción de su salario al iniciar un nuevo contrato afecta su estado emocional
23. El retraso en la recepción de su salario al iniciar un nuevo contrato afecta su desempeño en el aula
24. Laborar sin seguro médico por largos periodos le genera preocupación y/o estrés
25. Recorrer grandes distancias para llegar a su centro de trabajo le ocasiona sensaciones como estrés, preocupación, cansancio físico y mental

26. La alta movilidad en relación a los centros de trabajo le provoca inestabilidad en sus relaciones sociales con compañeras, compañeros, alumnas y alumnos.
27. Me siento emocionalmente agotado o agotada por mi trabajo
28. Cuando me levanto por la mañana y me enfrento a otra jornada de trabajo me siento fatigado o fatigada
29. Siento que mi trabajo me está desgastando
30. Me siento frustrado o frustrada en mi trabajo
31. Me siento como si estuviera al límite de mis posibilidades

**ANEXO E. CUESTIONARIO PARA CONOCER LA INCIDENCIA DE
FACTORES EN EL
DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL Y SU IMPACTO EN EL
DESEMPEÑO EN EL AULA**

La finalidad del cuestionario es determinar si su estado emocional incide en su desempeño en el aula.

Se conforma de 9 ítems a manera de afirmación, con cinco opciones de respuesta: nunca (0), en ocasiones (1), moderadamente (2), frecuentemente (3), siempre (4). Deberá seleccionar la que más describa su situación.

1.- Se suele distraer en su clase por pensar en la falta de salario.

- Nunca
- En ocasiones
- Moderadamente
- Frecuentemente
- Siempre

2.- Se encuentra preocupado o preocupada mientras imparte clases, a causa de los problemas que le genera el no contar con su salario a tiempo.

- Nunca
- En ocasiones
- Moderadamente
- Frecuentemente
- Siempre

3.- Mientras viaja hacia su centro de trabajo, se encuentra preocupado o preocupada por no contar a tiempo con su alta de seguridad social.

- Nunca
- En ocasiones
- Moderadamente

- Frecuentemente
- Siempre

4.- Le cuesta establecer vínculos con el alumnado a causa de la alta movilidad causada por su contratación temporal.

- Nunca
- En ocasiones
- Moderadamente
- Frecuentemente
- Siempre

5.- Su desempeño en el aula se ve afectado a causa de sus emociones.

- Nunca
- En ocasiones
- Moderadamente
- Frecuentemente
- Siempre

6.- Su desempeño en el aula se ve afectado a causa del estrés.

- Nunca
- En ocasiones
- Moderadamente
- Frecuentemente
- Siempre

7.- Se siente cansado o cansada mentalmente al impartir clases.

- Nunca
- En ocasiones
- Moderadamente
- Frecuentemente
- Siempre

8.- Cuando no recibe su salario a tiempo, le molesta no contar con material para impartir sus clases.

- Nunca
- En ocasiones
- Moderadamente
- Frecuentemente
- Siempre

9.- Al impartir sus clases, se siente desanimada o desanimado cuando piensa en sus condiciones laborales