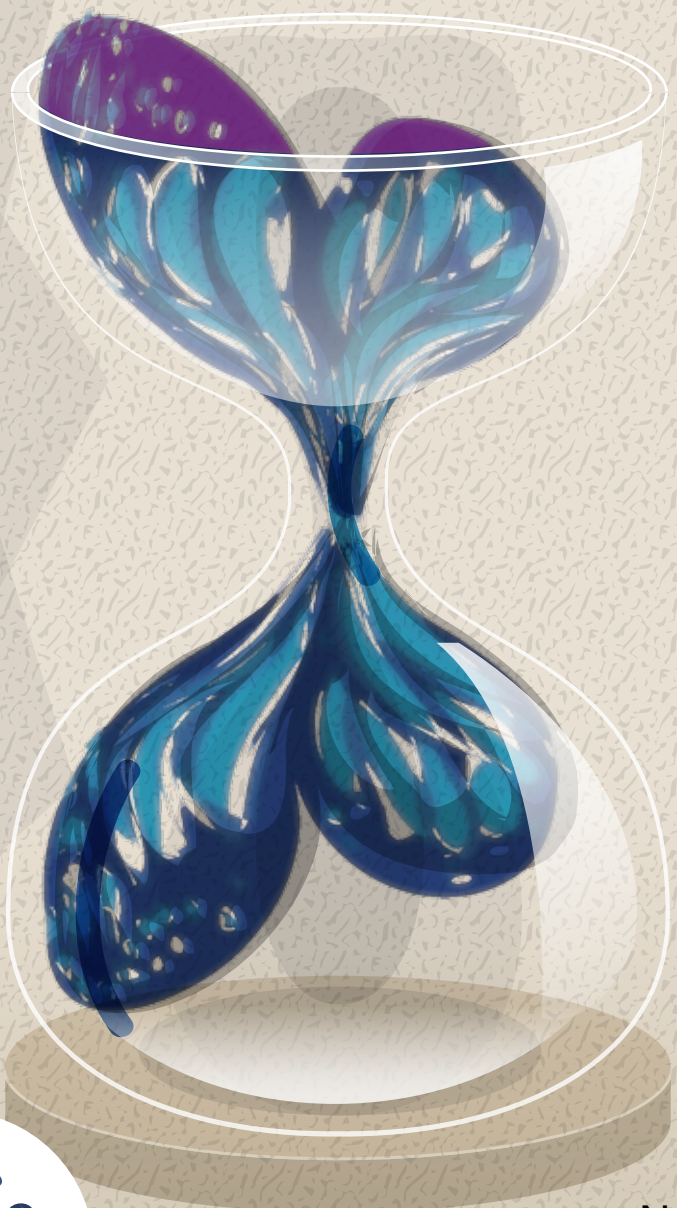
UNAM
Universidad Nacional Autónoma de México

ISSN 2448-5659

Revista Pasajes

Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa



Número 15
Julio- diciembre de 2022

Facultad de Estudios Superiores IZTACALA

Revista Pasajes

RIIE - UIICSE - FESI - UNAM

CUERPO DIRECTIVO

Directora
Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Subdirectora
Dra. Patricia Brogna
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Editores
Drdo. Juan Guillermo Estay Sepúlveda
Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Dr. Rodolfo Cruz Vadillo
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México

Enlace Internacional
Drdo. Silvia Laura Vargas López
Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México

Lic. Oscar Christian Escamilla Porras
Universidad Nacional Autónoma de México, México

CUERPO ASISTENTE

Traductora: Inglés
Lic. Paulinne Corthorn Escudero
Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Traductora: Portugués
Lic. Elaine Cristina Pereira Menegón
Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Diagramación / Documentación
Lic. Carolina Cabezas Cáceres
Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Portada para este Número
Yeshua Kaiser

COMITÉ EDITORIAL

Mg. Emilia Adame Chávez
SEP Quintana Roo, México

Dr. Luiz Alberto David Araujo
Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil

Dra. Patricia Brogna
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dra. Mónica Leticia Campos Bedolla
Universidad Mondragón-UCO, México

Dra. Gabriela Croda Borges
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México

Dr. Rodolfo Cruz Vadillo
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México

Mg. Mabel Farfán
Universidad de Tolima, Colombia

Dra. Elizabeth Guglielmino
Universidad Nacional de la Patagonia, Argentina

Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Lic. Sandra Katz
Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Dra. María Noel Míguez
Universidad de La República, Uruguay

Dr. Joan Jordi Montaner
Universitat de les Illes Balears, España

Dra. Lyda Pérez Acevedo
Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Dr. Juan Antonio Seda
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Mg. Claudia Peña Testa
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Mg. Silvia Laura Vargas López
Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México

Dr. Sebastía Verger Gelabert
Universitat de les Illes Balears, España

Mg. Juan David Lopera
Universidad de Antioquia, Colombia

Dr. Benjamía Mayer
Estudios 17, México

Dra. Lady Meléndez
Universidad Nacional de Educación a Distancia, Costa Rica

Dr. Martial Meziani
INS HEA, Francia

Dr. Pedro Ortega
Universidad de Murcia, España

Lic. Wilson Rojas Arevalo
Independiente, Chile

Mg. Valeria Rey
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Mg. Graciela Ricci
ADDEI, Argentina

Lic. Marcela Santos
Universidad de Casa Grande, Ecuador

Dr. Carlos Skliar
FLACSO, Argentina

Dr. Saulo Cesar paulino e Silva
Universidad de Sao Paulo, Brasil

Dra. Norelly Soto
Universidad de Medellín, Colombia

Mg. Viviana Vrsalovic Henríquez
Universidad de Los Lagos, Chile

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Dra. Valdelúcia Alves da Costa
Universidad Fluminense, Brasil

Mg. Araceli Bechara Asesora
Consultora Independiente, Argentina

Dr. Gildas Brégain
Université de Rennes 2, Francia

Dr. Nicola Coumo
Universitá degli Studi di Bologna, Italia

Mg. Alfredo Flores
METONIMIA Chiapas, México

Ph. D. Alice Imola
Universitá degli Studi di Bologna, Italia

Dr. Alfredo Jerusalinsky
Centro Dra. Lydia Coriat de Porto Alegre, Brasil

LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL: UNA APROXIMACIÓN AL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO

SOCIO EMOTIONAL EDUCATION: AN APPROACH TO THE MEXICAN EDUCATIONAL SYSTEM

Liliana Yadira, YELA-PANTOJA[1]
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla
Universidad de Alcalá
liliyelap@hotmail.com

Martha Leticia, GAETA GONZÁLEZ[2]
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla
marthaleticia.gaeta@upaep.mx

RESUMEN

La educación socioemocional (ESE) ha tomado gran relevancia en las últimas décadas debido a los complejos cambios que atraviesa la sociedad. De ahí que ha sido acogida en algunos sistemas educativos en Latinoamérica, con la intención de que los niños y los jóvenes sean agentes de cambio social vinculado a su desarrollo emocional. El sistema educativo mexicano ha impulsado la ESE en todos los niveles. Así, en la educación primaria la ESE se ha hecho presente en los planes y programas de estudio como aprendizaje clave para la educación integral. Del mismo modo, en la educación media superior se implementó el programa construye T. Los programas de formación de profesores incorporaron la asignatura “desarrollo socioemocional y aprendizaje” En las universidades, al ser autónomas, la implementación de la ESE no es un requisito. En este artículo se busca reflexionar sobre la importancia de la ESE en el contexto escolar y en la formación del profesorado, describiendo los avances en México desde las políticas educativas, a partir de las propuestas de organismos internacionales, y

[1]Doctoranda en Educación en cotutela, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla-México y Universidad de Alcalá-España. Máster en Investigación y Docencia en Ciencias de la Actividad Física y Salud, Universidad de Jaén-España. Lic. en Educación infantil, Universidad Santiago de Cali-Colombia.
[2] Doctora en Psicología y Aprendizaje por la Universidad de Zaragoza, España. Maestra en Psicología por la Universidad de las Américas, Puebla, México. Profesora-Investigadora de la Facultad de Educación en la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla.

algunas interrogantes que surgen a la hora de implementar estas reformas en el currículo.
Palabras clave: educación socioemocional, política educativa, sistema educativo.

ABSTRACT

Socio-emotional education (SEE) has become highly relevant in recent decades due to the complex changes that society is going through. Hence, it has been accepted in some educational systems in Latin America, with the intention that children and young people be agents of social change linked to their emotional development. The Mexican educational system has promoted SEE at all levels. Thus, SEE has been present in study plans and programs as key learning for comprehensive education in primary education. Similarly, in upper secondary education, the construct T program was implemented. Teacher training programs incorporated the subject "social-emotional development and learning" In universities, being autonomous, the implementation of SEE is not a requirement.
Keywords: socio-emotional education, educational policy, educational system.

INTRODUCCIÓN

La educación socioemocional (ESE) ha tomado mayor relevancia en las últimas décadas, debido a los complejos cambios que atraviesa la sociedad. Por tal motivo el incremento de esta temática en la investigación científica y su acogida en algunos sistemas educativos en Latinoamérica, al incorporar la ESE en los programas educativos (García, 2018; Yela-Pantoja, 2021), con el propósito de que los niños y los jóvenes sean agentes de cambio social vinculado a su desarrollo emocional. Ello requiere a su vez de una preparación del profesorado que posibilite una adecuada implementación de la ESE en las escuelas. De ahí que los primeros destinarios de la ESE sean los docentes (Bisquerra-Alzina, 2006), considerando que con su ejemplo de vida y según las estrategias didácticas y metodológicas que implementen al interior de las aulas se podrá generar un clima de aprendizaje y cordialidad.

El fin último de la ESE es el desarrollo de competencias socioemocionales (CSE) entendidas como un conjunto articulado de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes que un individuo inserto en un contexto social necesita para tomar conciencia, comprender, expresar, regular y desenvolverse en un ambiente cambiante de forma apropiada. Su desarrollo es fundamental para el logro de una salud mental positiva de las personas; adaptadas, abiertas al otro, eficientes y con confianza en sí mismas frente a los fenómenos emocionales. Todo ello con la finalidad de aportar un valor añadido a las funciones profesionales y promover el bienestar personal y social (Bisquerra-Alzina, 2006; Saarni, 1999; Yela-Pantoja, 2021).

Con base en lo anterior, en este artículo se busca reflexionar sobre la importancia de la ESE en el contexto escolar y en la formación del profesorado, describiendo los avances en México desde las políticas educativas, a partir de las propuestas de organismos internacionales, y algunas interrogantes que surgen a la hora de implementar estas reformas en el currículo.

En México, la Secretaría de Educación Pública (SEP) desde hace años ha procurado dar respuesta a los retos constantes que la sociedad plantea, mediante la implementación de reformas en las políticas educativas en todos los niveles. Como señala Gómez (2017), a partir de los años setenta se ha transitado del concepto de *crecer* al de *mejorar la calidad educativa.* Esto es, desde hace más de cuarenta años las políticas educativas del país han buscado de manera explícita el mejoramiento de la calidad en la educación, aunque el énfasis ha sido más en lo cognitivo y lo técnico, que en las áreas afectivas.

El concepto de sostenibilidad es otro aspecto que ha permeado la educación mexicana a partir de los años ochenta. De esta forma, tanto la calidad como la sostenibilidad en la educación han sido ejes fundamentales en todas las reformas incorporadas. Sin embargo, aún falta mucho por hacer, ya que, el desfase de los planes de estudio, la insuficiencia de recursos físicos y tecnológicos, aunado a la limitada inversión gubernamental en el equipamiento de las instituciones escolares, ha provocado un

restringido cumplimiento de las mismas (Colín-Mercado et al., 2020). Lo anterior ha llevado a que en el sistema educativo mexicano se vuelvan a proponer los horizontes de sostenibilidad y calidad educativa, a partir de las propuestas de la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2020).

El mejoramiento de la calidad de la educación, a partir de una educación integral, ha sido una preocupación a nivel mundial desde hace muchos años. Por lo que se han incorporado varios modelos pedagógicos, entre ellos el modelo por competencias, en el cual una pregunta constante ha sido ¿qué tipo de ser humano se quiere formar? Razón por la cual se ha buscado dar libertad a los países, procurando una flexibilidad a los planes de estudio para que estos sean adaptados acorde a los distintos contextos y necesidades, permitiendo que cada sistema educativo defina el tipo de ser humano que se compromete formar (Asociación Colombiana de Facultades de Educación [Ascofade], 2006).

En México, la implementación del modelo educativo por competencias ha generado diversas discusiones entre los agentes educativos en cuanto a la aceptación del mismo, a partir de la forma en que estos han sido implementados y los continuos cambios realizados en el camino. Como afirma Barraza De la cruz (2016, p. 41) “el enfoque por competencias obedece a estándares globalizados que van en busca de objetivos muy generales, como la calidad, eficacia, eficiencia, entre otros”, los cuales muchas veces no son adaptados de manera contextualizada.

Si hacemos un acercamiento a la incorporación de la ESE en el sistema educativo del país, desde el modelo por competencias, podemos observar avances. Con tal propósito, la SEP ha implementado diversos cambios en las políticas educativas en todos los niveles. La reforma más actual (para la fecha que se escribe este artículo) es el acuerdo 15/06/19 (Diario Oficial de la Federación, 2019), mediante el cual se modificó el anterior acuerdo 12/10/17 (Diario Oficial de la Federación, 2017), estableciéndose el plan y los programas de estudio para la educación básica denominados Aprendizajes clave para la educación integral. A través de este acuerdo, se organizaron los

contenidos programáticos en tres componentes curriculares; campos de formación académica, áreas de desarrollo personal y social, y ámbitos de la autonomía curricular. En el segundo componente se sitúan a las artes, la educación física y la educación socioemocional, como áreas responsables del desarrollo personal y social.

Por su parte, con el propósito de perfeccionar el quehacer educativo en las escuelas, se ha observado un interés y preocupación del profesorado por atender las necesidades socioemocionales de los estudiantes, sobre todo ante las afectaciones derivadas de la contingencia sanitaria por la pandemia de la COVID-19. En tal sentido, Sánchez et al. (2020), en un estudio con profesores de la Universidad Nacional Autónoma de México, durante la pandemia de COVID-19, encontraron que la percepción de los docentes frente a los principales retos que afrontan los estudiantes universitarios en épocas de pandemia es de carácter socioafectivo, el cual tiene relación directa con la ESE. Esto nos lleva a pensar que muy probablemente haya una disposición del profesorado para implementar la ESE en las aulas. Sin embargo, acorde con Barraza De la cruz (2016), para aceptar una reforma que involucre un enfoque educativo diferente, otro plan de estudios, nuevos programas y diferente forma de evaluación, requiere en primer lugar de la capacitación docente.

DESARROLLO

Organizaciones internacionales que impulsan la ESE

La intención de implementar la ESE en los sistemas educativos ha sido una constante desde finales del siglo XX e inicios del XXI. Así, Delors (1996), en el informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), enfatiza que la educación debe contribuir al desarrollo humano, a partir de su desarrollo cognitivo, afectivo, valoral y actitudinal. Con tal propósito se debe “facilitar a todos, lo antes posible, el *pasaporte para la vida* que le permitirá comprenderse mejor a sí mismo, entender a los demás y participar así en la obra colectiva y la vida en sociedad” (Delors, 1996, p.82). De modo que, educar desde las demandas emocionales del ser humano, junto a su dimensión cognitiva es uno de los aspectos relevantes en

ese pasaporte para la vida. En este sentido, en el mismo informe de la UNESCO se resaltan los cuatro pilares para la educación de este siglo: a) aprender a conocer, b) aprender a hacer, c) aprender a vivir juntos y d) aprender a ser, los cuales no pueden limitarse a una etapa de la vida.

La ESE, y a partir de ella el despliegue de CSE, está estrechamente vinculada con el desarrollo personal y la socialización (aprender a ser y aprender a convivir), lo cual contribuye a su vez a la generación de ambientes de aprendizaje (aprender a conocer y aprender a hacer). Muchos critican que el desarrollo de estas habilidades está enfocado en formar sujetos altamente competentes, como medio para ser eficaces y productivos en las empresas, sin embargo, se trata de educar a los individuos para aprender a trabajar y a vivir juntos, lo cual implica “el descubrimiento del otro, el conocimiento de uno mismo […] primero debe hacerle descubrir quién es. Solo así podrá ponerse en el lugar de los demás y comprender sus reacciones” (Delors, 1996, p.99). A su vez, generar actitudes como la empatía determinarán de alguna forma los comportamientos sociales a lo largo de la vida. Asimismo, el pilar “aprender a ser” involucra un desarrollo en la persona de “cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad” (Delors, 1996, p.100). De hecho, en los Aprendizajes clave para la educación integral se enmarca a la ESE entre los cuatro pilares de la educación (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2019).

Otro de los proyectos que indirectamente ha contemplado la ESE a nivel profesional es el proyecto Tuning. Según Bravo (2007) éste tuvo sus comienzos en Europa, en un marco de reflexión y análisis de la educación superior, a través del cual los políticos aspiraban a crear un área de educación superior integrada en el contexto europeo. Por el origen del mismo unos aseguran que es un proyecto de universidades para universidades. La primera línea de acción del proyecto Tuning consideró desarrollar las competencias genéricas, que a su vez se dividen en instrumentales, interpersonales y sistémicas (Comisión Europea, 2006). De las cuatro líneas de acción de este proyecto, la primera hace alusión al desarrollo interpersonal. Cabe señalar no obstante que, aunque se acoge la educación por competencias, no se ve desde un inicio que se dé

mayor importancia a los dos últimos pilares de la educación (aprender a vivir juntos y aprender a ser).

El proyecto Tuning fue implementado en las universidades de América Latina entre los años 2004-2006, continuando en el mismo contexto de intensa reflexión sobre educación superior, tanto a nivel regional como internacional (González et al., 2004); en este proyecto participan dieciocho países latinoamericanos. De esta manera, se ha ajustado al contexto latinoamericano y aunque se rige por los cuatro pilares para la educación del siglo XXI, continúa presentando falencias en el ámbito del desarrollo socioemocional de los profesionales.

Por su parte, los Objetivos del desarrollo Sostenible y en ellos la agenda 2030, en su objetivo 4 establece “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2020, p.29). De manera más específica, la meta 4.7 de este objetivo propende para que “los conocimientos teóricos y prácticos necesarios promuevan el desarrollo y los estilos de vida, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad” (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2020, p.29). Asimismo, el objetivo 3 plantea la importancia de garantizar una vida sana y promover el bienestar en todas las edades.

El sistema educativo mexicano ha procurado armonizar la “nueva escuela mexicana” con los Objetivos del desarrollo Sostenible (Martínez, 2021), buscando la formación de individuos íntegros, con capacidades para autorregularse y reconocer las diferencias al valorar la diversidad. Para el logro de este ambicioso propósito, es necesario un compromiso y articulación de los distintos actores que garanticen su adecuada implementación, por lo que coincidimos con Tello (2015, p.43) cuando afirma que “el objeto de estudio de la política educativa se construye de un modo que no es neutral”, es decir, que dichas políticas traducidas desde los Objetivos del desarrollo Sostenible,

implican complejos procesos de interpretación. De esta forma, a partir de las pautas internacionales sobre la ESE, cobra relevancia revisar las directrices de cada país.

Implementación de la ESE en el sistema educativo mexicano

En Latinoamérica, la ESE continúa siendo un tema de discusión de ser o no implementada al interior de los currículos educativos. México es el único país que a la fecha ha incorporado la ESE en el currículo de manera explícita (García, 2018; Yela-Pantoja, 2021). Desde sus políticas educativas, la ESE se define como "un proceso de aprendizaje a través del cual los niños y los adolescentes trabajan e integran en su vida los conceptos, valores, actitudes y habilidades que les permiten comprender y manejar sus emociones" (SEP, 2019). El propósito que se plantea es que los destinatarios de la educación "desarrollen herramientas fundamentales para generar un sentido de bienestar consigo mismos y hacia los demás, mediante experiencias, prácticas y rutinas…, que comprendan y aprendan a lidiar de forma satisfactoria con los estados emocionales impulsivos o aflictivos".

En cuanto a la implementación de la ESE en los distintos niveles educativos, en el caso de la educación primaria, los planes y programas de estudio indican tres asignaturas, según el mapa curricular (SEP, 2019): artes, educación física y educación socioemocional como áreas encargadas del desarrollo personal y social. Desde los grados de preescolar hasta la educación primaria implementan esta educación mediante cinco dimensiones: a) autoconocimiento, b) autorregulación, c) autonomía, d) empatía y e) colaboración. Esto es, se busca que mediante la reflexión orientadora se promueva en los niños el conocimiento de sí mismos, la autorregulación, el respeto por y la aceptación de la diversidad. De esta forma, la ESE se considera como un aspecto que incide de manera sustancial en el bienestar y el aprendizaje de los estudiantes para alcanzar las metas que se proponga en la vida, así como en la convivencia armónica que redunde en la paz social.

En educación secundaria la ESE se plantea de manera transversal con el propósito de favorecer el potencial humano para enfrentar las vicisitudes, el desarrollo moral y la

aceptación del otro. De esta forma, la ESE se contempla a lo largo de los doce grados de la educación básica. En educación preescolar y primaria el docente de grupo es quien está a cargo y en secundaria recibe el nombre de tutoría y educación socioemocional y su impartición está a cargo del tutor del grupo.

El bachillerato o educación media superior, también regulado por la SEP, es de carácter obligatorio y en el caso de instituciones públicas de carácter gratuito. Existe una diversidad de programas en este nivel, siendo los más representativos el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (2020), el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS) y las preparatorias. A partir del 2014, en el bachillerato se fortaleció el programa construye T, el cual había sido implementado desde el año 2007, con el propósito de contrarrestar el abandono escolar. A partir del 2014 este programa hace evidente la necesidad de fortalecer el desarrollo de habilidades socioemocionales, que les posibilite enfrentar de manera positiva y asertiva los distintos riesgos a los que se enfrentan por su edad, contexto familiar, condición socioeconómica y por las vicisitudes de la vida en general (Secretaría de Educación Pública, 2015).

En la educación superior, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), cuenta con un registro de doscientas tres instituciones de todo el país, pero cada universidad maneja de manera autónoma la elaboración de sus currículos, por lo que la implementación de la ESE en el currículo no es obligatorio. En contraste, las instituciones de formación del profesorado -Escuelas Normales-, las cuales mantienen el grado de educación superior con las mismas características de las universidades, pero reguladas por la SEP, acatan el acuerdo 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas (Diario Oficial de la Federación, 2018), en el que se estipula el desarrollo socioemocional y aprendizaje como una asignatura, con un valor curricular de 4 a 5 créditos, equivalente a 72 horas semestre.

En dicha asignatura se pretende orientar en “la comprensión de los principios pedagógicos que sustentan la educación socioemocional” y llevar un proceso de aprendizaje en el que el profesorado en formación integre los conocimientos, habilidades, actitudes y valores e identificar y regular las emociones. Del mismo modo, en su labor pedagógica se busca que forje la identidad de los estudiantes, enseñe a construir relaciones interpersonales basadas en el respeto hacia sí mismos y hacia el entorno. En este sentido, la ESE en la formación inicial del profesorado aporta elementos para que el profesor en formación “comprenda el papel de la educación socioemocional en la práctica docente y los alcances que tiene su labor en el desarrollo socioemocional de los alumnos” (Diario Oficial de la Federación, 2018).

Interrogantes esenciales a la hora de implementar la ESE en el currículo

Tal como un investigador inicia un proyecto investigativo planteándose una pregunta problema a la que busca dar respuesta, con una metodología apropiada, las políticas educativas también parten de un problema (Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, 2021). Es por ello que los sistemas educativos deberían plantearse unos interrogantes mínimos antes de implementar reformas al interior de los currículos. En el caso del investigador, este “parte de su percepción acerca del fenómeno, evento o proceso que estudia, lo confronta y le permite comprender e interpretar, es decir, su relación se fundamenta en el diálogo constante y en la retroalimentación, en una dialéctica hermenéutica configurativa” (Ortiz, 2015, p.33). De manera análoga, la implementación o adecuación de las asignaturas desde el currículo no debería ser impuesta, con miras de dar respuesta a compromisos adquiridos o a pertenecer a distintos organismos acreditadores, sino que deben partir del interés por dar respuesta a las necesidades educativas identificada en los distintos contextos.

Según el artículo 2o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2001), se considera que la nación tiene una composición pluricultural, sustentada originalmente en sus pueblos indígenas, por lo que se considera necesario que los agentes encargados de implementar las reformas a los currículos, tengan presente la composición pluricultural en el momento de implementar decisiones estructurales. Por

su parte, en cuanto a la formación del profesorado, el acuerdo 14/07/18 que establece los planes y programas de estudio de las Escuelas Normales plantea de manera explícita una fundamentación desde las dimensiones social, filosófica, epistemológica, psicopedagógica, profesional e institucional (Diario Oficial de la Federación, 2018). Con base en lo anterior y desde una visión pedagógica, consideramos necesario dar respuesta a interrogantes esenciales como:

a) ¿cuál es el ser humano que se busca formar desde lo antropológico?
b) ¿cuáles son los supuestos ideológicos de los que parte la reforma a integrar?
c) ¿bajo qué miradas teóricas se integran las reformas al currículo?
d) ¿cuál es la teoría sociológica de la que parte la nueva reforma?

Las respuestas a estas interrogantes, como señala Martínez (2021), posiblemente ayudarían a que las implementaciones de las reformas se centren más en conceptos pedagógicos y no en un mero eslogan político.

En un sentido reflexivo, a continuación, abordaremos cada pregunta intentando dar respuesta, no en un sentido prescriptivo, sino con la mirada del investigador, que al percibir la realidad y contando con referentes interpretativos, construye problemáticas para tener una mayor comprensión de la misma (Jiménez & Torres, 2004). Esto es, considerar desde lo político, lo antropológico y lo pedagógico.

¿Cuál es el ser humano que se busca formar desde lo antropológico?

Para responder a esta interrogante es importante considerar que el ser humano recibe fuertes influencias de la sociedad en la que vive para la configuración y desarrollo de sus habilidades (Saarni, 1999), por lo que las creencias que mantiene el sujeto sobre la ESE tienen un vínculo estrecho con las creencias que su entorno sostiene. En este sentido, si las creencias del contexto son limitadas, de alguna forma obstaculizarían este desarrollo, y en el caso contrario se fortalecerían. Es por ello que, no se puede desconocer que el contexto social en el que se desempeña un individuo también cumple un papel preponderante en el desarrollo emocional. Ser conscientes de la naturaleza humana y sobre la influencia del contexto en la configuración del ser

humano de manera global permitirá por tanto, ser más concretos a la hora de implementar reformas a los currículos académicos a lo largo y ancho del país.

¿Cuáles son los supuestos ideológicos de los que parte la reforma a integrar?
La SEP sostiene que “los tiempos actuales demandan enfocar la educación desde una visión humanista, que se coloque en el centro del esfuerzo formativo, tanto a las personas como a las relaciones humanas y al medio en el que habitamos”. Asimismo, afirma que las relaciones sociales y las emociones guardan estrecha relación con el estudio de la psicología humana. En este sentido, los supuestos ideológicos partirían del humanismo, desde el cual se busca que las personas sean competentes, a fin de lograr ser cooperativos. Si se piensa por ejemplo en el modelo por competencias, se exigiría en primer lugar que los responsables de implementar el currículo tuvieran claridad respecto al término competencia.

Esto es, que más que aprender a competir (ser competitivos), se trataría de aprender a ser competentes en un sentido amplio, esto es, implicaría estar comprometidos con los retos y las acciones en las cuales todos nos vemos interpelados en el día a día, no sólo desde un sentido cognitivo, sino también afectivo, ético y actitudinal. Así también, es primordial la comprensión del ser humano como un individuo que se construye en sociedad, que es influido por su cultura para su estructuración como persona (Saarni, 1999). En suma, abordar los supuestos ideológicos permitirán que no se crea “que el valor de las explicaciones está en su naturaleza objetiva y libre de determinantes culturales” (Popkewitz, 1997).

¿Bajo qué miradas teóricas se integran las reformas al currículo?
Para dar respuesta a esta pregunta, en primer lugar, es importante reconocer los avances que ha tenido el sistema educativo mexicano en cuanto a contemplar la educación desde una mirada más amplia del currículo. Así, esfuerzos por implementar una visión de la educación sin dejar de lado lo intercultural, mediante un reconocimiento a la diversidad, es un acierto que se reconoce en las políticas educativas en el país. La implementación de la educación indígena y el reconocimiento de población

afrodescendiente que se ha llevado a cabo en los últimos años es una evidencia que el currículo educativo no está pensado de manera cerrada, sino desde otros espacios que permean la educación del país. Con este argumento la implementación de la ESE en México asume un reto mayor, dado que no solo se centra en comprender teóricamente los modelos de la IE reconocidos desde la teoría, sino que al reconocer la diversidad sociocultural se deben adaptar el currículo de acuerdo a cada nivel educativo.

Los dos grandes modelos de inteligencia emocional a los que la ciencia ha dado lugar son el modelo mixto y el modelo de habilidad basados en el procesamiento de la información (Mayer et al., 2004). El primero responde a rasgos estables de personalidad y el segundo se sustenta en la habilidad que conciben la inteligencia emocional como una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación al pensamiento. Según este modelo, las emociones ayudan a la resolución de problemas y por ende a la adaptación en el medio (Fernández-Berrocal & Extremera, 2005). Con base en estos planteamientos, es fundamental que las adecuaciones curriculares estén alineadas a los planteamientos teóricos que dan sustento a las reformas, por ejemplo, en el nivel de educación básica, para potenciar el desarrollo socioemocional y en el caso de la educación media superior y superior para promover y fortalecer las CSE del alumnado.

¿Cuál es la teoría sociológica de la que parte la nueva reforma?

La relevancia de las relaciones sociales se ve reflejada desde “las obras clásicas de la sociología del siglo XIX y principios del XX, las cuales evidencian la necesidad de definir y orientar las enormes transformaciones experimentadas en los valores y las relaciones sociales” (Popkewitz, 1997, p. 24). En México, la SEP, sostiene que el campo de las relaciones sociales y las emociones guarda estrecha relación con el estudio de la psicología humana. En este sentido, el aspecto social que vincula la palabra socioemocional hace énfasis en que la persona, en tanto construcción social, está en continua interacción con los otros, por lo que es importante prestar atención a las emociones ya que estas están presentes en todo acto humano.

Considerar la ESE desde diversos enfoques, como lentes conceptuales, permite adaptar y sintonizar con teorías que respondan de manera eficaz a los procesos globales y locales que además cimentará una realidad consciente al comprender el anclaje de lo emocional con los marcos sociales.

CONCLUSIONES

Lograr un verdadero bienestar personal y desarrollo social, a partir de la educación, implica una acción educativa comprometida con el desarrollo integral del alumnado, que le permita adquirir conocimientos, pero también prepararse para ser mejores personas, lo cual como hemos evidenciado en este trabajo se puede lograr mediante la ESE. Coincidimos con Barrientos (2016) en la importancia de fomentar y estimular a partir de la educación formal, las competencias sociales y emocionales que ayuden al desarrollo integral de las personas.

El sistema educativo mexicano ha presentado constantes cambios desde las políticas públicas, que han generado reformas al currículo en todos sus niveles educativos, lo que puede interpretarse como un sistema que se preocupa por mejorar la educación de manera continua, estando a la vanguardia de las necesidades sociales y propuestas internacionales. México es pionero en incorporar de manera explícita la ESE en el currículo de la educación obligatoria, en este caso, desde preescolar, hasta bachillerato, a partir de las propuestas de los organismos internacionales para la formación integral del alumnado.

Sin embargo, aún es necesario fortalecer las alianzas entre los agentes educativos, ya que como señala Muñoz (2008), los programas desarrollados por los gobiernos generalmente fracasan por la falta de articulación, por lo que el aseguramiento de la calidad de la educación plantea un desafío. Es por ello que la ESE requiere de una participación articulada entre todos los actores involucrados en los distintos niveles educativos (Gaeta & Martínez-Otero, 2017), puesto que educar en CSE no depende sólo de una o dos asignaturas implementadas en el currículo. Es necesario por tanto

proveer de recursos físicos y humanos a las escuelas para la implementación y de dar seguimiento a los procesos de manera continua.

El desarrollo emocional no sólo es relevante por ser positivo en sí mismo, sino por su incidencia en los aprendizajes, así como en la prevención de la violencia y de situaciones de riesgo (Santander et al., 2020). Así, mediante la ESE la escuela contribuye a que los alumnos aprendan, se conozcan mejor y desarrollen vínculos a partir de una sana convivencia en aulas inclusivas. En este sentido, el papel docente es fundamental en la promoción de ambientes favorables en los que se produzcan interacciones significativas de aprendizaje. Los profesores emocionalmente competentes guían el comportamiento de sus estudiantes, mediante el ejemplo, por lo que se vuelven modelos de vida (Mora et al., 2022). De ahí la necesidad de fortalecer la ESE en los programas de formación del profesorado, ya que quizá una asignatura no sea suficiente para desarrollar este aspecto tan relevante.

Respecto a la ESE en el nivel universitario, por su autonomía, es complejo identificar su estructuración y organización para el desarrollo socioemocional para la calidad de vida del estudiantado. Si bien, algunas universidades, en la actualidad mencionan ofrecer una formación integral de sus alumnos, sería relevante conocer los programas específicos de distintas instituciones en cuanto a la ESE, lo cual consideramos una oportunidad para futuras investigaciones.

Por último, en relación con las preguntas esenciales que se deberían tener en cuenta los sistemas educativos a la hora de implementar reformas al interior de los currículos sobre ESE, se considera vital prestar atención a los aspectos políticos, antropológicos y pedagógicos. Es decir, la ESE y con ella el desarrollo de las CSE no solo depende de su implementación al interior de los planes de estudio, sino que es fundamental tener presente la diversidad de contextos, así como las estrategias para su implementación desde una mirada pedagógica, teniendo como meta el construir una vida más humana, mediante un compromiso compartido.

REFERENCIAS

Asociación Colombiana de Facultades de Educación [Ascofade]. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas.* Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Barraza De la cruz, J.D. (2016). El trasfondo del enfoque por competencias en México. En J.A. Trujillo Holguín y J.L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: reforma educativa, contenidos curriculares y procesos de evaluación* (pp. 39-47). Recuperado de: https://www.rediech.org/inicio/images/k2/Desarrollo2-legal.pdf

Barrientos, F. (2016). *Habilidades sociales y emocionales del profesorado de educación infantil relacionadas con la gestión del clima de aula*. Tesis doctoral inédita, España: Universidad Complutense de Madrid.

Bisquerra-Alzina, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre Educación*, (11), 9-25.

Bravo, S. N. (2007). *Competencias proyecto Tuning-Europa, Tuning.-América Latina*. Recuperado de: http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/hmfbcp_ut/pdfs/m1/competencias_proyectotuning.pdf

Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica [CONALEP]. (2020). *Catálogo Oferta Educativa Nacional ciclo 2020-2021*. Recuperado de: https://ofinac.conalep.edu.mx/sites/default/files/202009/Cat%C3%A1logo%20de%20Oferta%20Educativa%20Nacional_20200806_0.pdf

Colín-Mercado, N.A., Llanes-Sorolla L. & Iglesias-Piña, D. (2020). El sistema educativo en México, ¿visión sustentable? *Revista CoPaLa, 5(*9),155-170.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2020). *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible.* Recuperado de: https://www.cepal.org/es/temas/agenda-2030-desarrollo-sostenible

Comisión Europea. Sócrates-Tempus. (2006). *Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. Recuperado de: https://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Spanish_version.pdf

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2001). Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum_art.htm

Delors, J. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana.

Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2017). *Acuerdo número 12/10/17 por el que se establece el plan y los programas de estudio para la educación básica: aprendizajes clave para la educación integral.* Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5500966&fecha=11/10/2017

Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2018). *Decreto 19/01/2018 por el que se reforman diversas disposiciones de la Ley Reglamentaria del Artículo 5o. Constitucional relativo al ejercicio de las profesiones en el Distrito Federal.* Recuperado de: https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5510956&fecha=19/01/2018

Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2019). *Acuerdo número 15/06/19 por el que se modifica el diverso número 12/10/17 por el que se establece el plan y los programas de estudio para la educación básica: aprendizajes clave para la educación integral.* Recuperado de: https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5563989&fecha=25/06/2019

Diario Oficial del Estado [DOF]. (2018). *Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica*. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018

Fernández-Berrocal, P, & Extremera, P. N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19*(3), 63-93.

Gaeta, G. M. L. & Martínez-Otero, V. (2018*).* Las competencias emocionales en la educación formal: reflexiones y experiencias de investigación en diferentes contextos educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, *77*(2), 179-183.

García, C. B. (2018). Las habilidades socioemocionales, no cognitivas o “blandas”: aproximaciones a su evaluación. *Revista Digital Universitaria*, *19*(6), 1-17.

Gómez, C. M. E. (2017). Panorama del sistema educativo mexicano desde la perspectiva de las políticas públicas. *Innovación educativa, 17* (74), 143-163.

González, J., Wagenaar, R., & Beneitone, P. (2004). Tuning-América Latina: un proyecto de las universidades. *Revista iberoamericana de educación, 35*(1), 151-164.

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo. (2021, febrero 3). *Investigación de políticas públicas en el campo de la educación* [Archivo de Video]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=W2rTqlcy3RY

Jiménez, B. A. & Torres, C. A. (2004). *La construcción del objeto y los referentes teóricos en la investigación social*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Martínez, D. S. (2021). *El modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana. Una asignatura pendiente*. Recuperado de: https://www.educacionfutura.org/el-modelo-educativo-de-la-nueva-escuela-mexicana-una-asignatura-pendiente/

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Target Articles: "Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications". *Psychological inquiry, 15*(3), 197-215.

Mora, N., Martínez-Otero, V., Gaeta, M.L. & Santander, S. (2022). Inteligencia emocional en la formación del profesorado de educación infantil y primaria. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores, 61*(1), 53-77.

Muñoz, I. C (2008). Participación Social y Calidad de la Educación Básica. En: M. T. Galicia (Coord./Ed.), *Participación social en la educación: Del análisis a las propuestas* (p. 79-83). México: Grupo Enlaces en Comunicación S.A. de C.V.

Ortiz, A. (2015). *Epistemología y metodología de la investigación configuracional*. Bogotá: Ediciones de la U.

Popkewitz, T. S. (1997). *Sociología política de las reformas educativas: el poder-saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid: Morata.

Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*. Nueva York: Guilford Press.

Sánchez, M., Martínez, A. D., Torres, R., De Agüero, M. M., Hernández, A. C., Benavides, M. A., Jaimes, C. A. y Rendón, V. J. (2020). Retos educativos

durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*, *21*(3),1-24.

Santander, S., Gaeta, M. L. y Martínez-Otero, V. (2020). Impacto de la regulación emocional en el aula. Un estudio con profesores españoles. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP), 95*(34.2), 225-246.

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2015). *Programa construye T*. Recuperado de: https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/programa-construye-t-4598

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2019). *Planes y programas de estudio para la educación básica. Mapa curricular*. Recuperado de: https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/index-mapa-curricular2019.html

Tello, C. (2015). *Los objetos de estudio de la política educativa: hacia una caracterización del campo teórico*. Argentina: Autores de Argentina.

Yela-Pantoja, L. (2021). Las competencias emocionales en la formación inicial del profesorado. *Revista A&H,* (13) 134-146.