

Tejiendo Identidades

Un Viaje a la Esencia del
Docente de Educación
Básica en el Perú

Miriam Vilma Vallejo Martínez
Mary Juana Alarcón Neira
Ursula Milagros Chu Amaranto
María Magdalena Huerta Flores
Irene Gregoria Vásquez Luján



IDEOs

Centro de Investigación
y Producción Científica

Tejiendo Identidades

Un Viaje a la Esencia del Docente de Educación Básica en el Perú

Miriam Vilma Vallejo Martínez, Mary Juana Alarcón Neira, Ursula Milagros Chu Amaranto, María Magdalena Huerta Flores, Irene Gregoria Vásquez Luján

Editado por

CENTRO DE INVESTIGACIÓN & PRODUCCIÓN CIENTÍFICA
IDEOS E.I.R.L

Dirección: Calle Teruel 292, Miraflores, Lima, Perú.

RUC: 20606452153

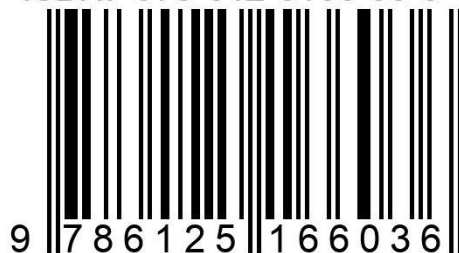
Primera edición digital, Setiembre 2024

Libro electrónico disponible en www.tecnohumanismo.online

ISBN: 978-612-5166-03-6

Registro de Depósito legal N°: 2024-07906

ISBN: 978-612-5166-03-6



Tejiendo Identidades

Un Viaje a la Esencia del Docente de
Educación Básica en el Perú

Editor



Miriam Vilma Vallejo Martínez

 <https://orcid.org/0000-0001-7706-7922>

mvallejo@uns.edu.pe

Universidad Nacional del Santa, Chimbote, Áncash, Perú

Mary Juana Alarcón Neira

 <https://orcid.org/0000-0003-3219-9475>

malarcon@uns.edu.pe

Universidad Nacional del Santa, Chimbote, Áncash, Perú

Ursula Milagros Chu Amaranto

 <https://orcid.org/0000-0003-4884-2904>

uchu@uns.edu.pe

Universidad Nacional del Santa, Chimbote, Áncash, Perú

María Magdalena Huerta Flores

 <https://orcid.org/0000-0002-4108-4760>

mhuerta@uns.edu.pe

Universidad Nacional del Santa, Chimbote, Áncash, Perú

Irene Gregoria Vásquez Luján

 <https://orcid.org/0000-0001-8539-0893>

ivasquez@uns.edu.pe

Universidad Nacional del Santa, Chimbote, Áncash, Perú

Este libro científico se ha originado del informe de investigación científica:

**“IDENTIDAD SOCIAL DEL DOCENTE DE EDUCACION BASICA
REGULAR EN EL PERÚ”**

Presentada por la Dra. Miriam Vilma Vallejo Martínez. en la
Universidad Nacional del Santa, Facultad de Educación y
Humanidades, Nuevo Chimbote, Áncash, Perú el año 2023

Agradezco a Dios por esta oportunidad

De ampliar conocimientos

ÍNDICE

Reseña	7
Introducción	9
CAPITULO I	12
REFERENTES TEÓRICOS	12
CAPÍTULO II	23
NOCIONES BÁSICAS DE LA IDENTIDAD SOCIAL.....	23
2.1. Conceptualizar la identidad social	23
<i>2.1.1. Dimensiones de la Identidad Social</i>	25
2.2. Modelos y teorías de identidad social	38
<i>2.2.1. Teoría de la identidad social</i>	38
<i>2.2.2. Teoría de la Autocategorización</i>	39
<i>2.2.2. Modelo SIDE</i>	41
<i>2.2.3 Modelo SAMI</i>	42
CAPÍTULO III	46
IDENTIDAD SOCIAL DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR EN EL PERÚ	46
3.1. Método de investigación	47
<i>3.1.1. Problemas y objetivos propuestos</i>	47
<i>3.1.3. Técnicas e instrumentos de la investigación</i>	51
<i>3.1.3. Procedimiento para la recolección de datos</i>	53
<i>3.1.4. Resultados del estudio</i>	54
<i>3.1.5. Discusión de hallazgos</i>	57
CONCLUSIONES	64
RECOMENDACIONES	66
BIBLIOGRAFÍA	68
ANEXOS	80

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.	49
Tabla 2.	50
Tabla 3.	52
Tabla 4.	53
Tabla 5.	54
Tabla 6.	54
Tabla 7.	55
Tabla 8.	55
Tabla 9.	55
Tabla 10.	56
Tabla 11.	56
Tabla 12.	57

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.....	53
---------------	----

Reseña

El libro "Tejiendo Identidades: Un Viaje a la Esencia del Docente de Educación Básica en Perú" ofrece una exploración exhaustiva y detallada sobre la identidad social de los docentes en el sistema educativo peruano. Este análisis está estructurado en tres capítulos, los cuales implican:

Capítulo I: Referentes Teóricos, en este capítulo, se exploran las investigaciones más relevantes de los últimos años para contextualizar la problemática.

Capítulo II: Nociones Básicas de la Identidad Social, el capítulo se dedica a desglosar las nociones básicas de la identidad social, profundizando en cómo estas nociones se aplican al contexto educativo. En este apartado, el libro establece un sólido marco teórico al revisar los conceptos clave y las teorías relevantes sobre la identidad social. Este capítulo proporciona una base comprensible para los lectores al presentar los conceptos fundamentales de la identidad social. Aquí se exploran las dimensiones esenciales de la identidad social, proporcionando un contexto teórico necesario para interpretar los hallazgos de la investigación.

En tanto, en el Capítulo III: Identidad Social del Docente de Educación Básica Regular en el Perú, este recoge el núcleo de este libro pues está centrado en la identidad social de los docentes de Educación Básica Regular (EBR) en Perú. Este estudio, de tipo básico y con un enfoque cuantitativo, emplea un diseño descriptivo para explorar en profundidad cómo los docentes experimentan y perciben su identidad social.

La investigación se realizó utilizando una encuesta como técnica principal de recolección de datos, con un cuestionario cuya confiabilidad fue comprobada mediante el Alfa de Cronbach, alcanzando un índice notable de 0.97. La validez del cuestionario se

confirmó a través de un análisis factorial confirmatorio (AFC), asegurando que el instrumento medía de manera efectiva las dimensiones teóricas propuestas.

La muestra se seleccionó mediante un muestreo aleatorio estratificado, incluyendo a docentes de ambos sexos y con edades entre 25 y 55 años, sin considerar la condición social, cultural, económica o religiosa. Los datos fueron procesados utilizando el software IBM-SPSS 27, lo que permitió un análisis exhaustivo y una interpretación precisa de los resultados.

Los hallazgos revelan que el 41.1% de los docentes se encuentra en un nivel bajo de identidad social, y el 34.8% en un nivel regular. En la dimensión de contexto intergrupalo, el 38.6% está en un nivel regular y el 37.3% en un nivel bajo, indicando una percepción negativa del entorno grupal. En la dimensión de percepción del concepto intergrupalo, el 36.1% está en un nivel bajo y el 32.9% en un nivel regular. La dimensión de atracción hacia el endogrupo muestra que el 47% está en un nivel bajo y el 32.2% en un nivel regular, revelando una débil conexión con el grupo. En cuanto a la interdependencia de creencias, el 43.7% está en un nivel bajo y el 30.4% en un nivel regular. Finalmente, en la dimensión de sentimiento de valía y orgullo, el 57.6% se encuentra en un nivel bajo, indicando una falta de compromiso y desinterés en la institución.

Este capítulo concluye que existe una necesidad urgente de mejorar la percepción intergrupalo, la atracción hacia el endogrupo y el sentimiento de valía y orgullo entre los docentes. La investigación ofrece una visión crítica y detallada, proponiendo intervenciones específicas para fortalecer la identidad social de los educadores y mejorar su bienestar profesional en el sistema educativo peruano.

Introducción

En el pasado, la labor docente gozaba de gran prestigio y era altamente valorada por la sociedad. Sin embargo, en la actualidad, investigaciones revelan que en Latinoamérica la profesión ha experimentado una pérdida progresiva de reconocimiento, a pesar de su crucial importancia. Entre las causas de este declive se encuentran las políticas educativas que han deteriorado las condiciones laborales de los maestros, lo que ha generado una disminución en su compromiso y una falta de valoración de su comunidad profesional. Esta situación ha afectado la identidad y el orgullo de ser docente, lo que, en algunos casos, se traduce en emociones negativas hacia su propio campo profesional.

Creemos que solo restaurando la autoridad de la profesión docente y atrayendo a personas con vocación y talento se podrá recuperar el valor y el reconocimiento de esta noble labor en la sociedad. Al hacerlo, ser maestro volvería a ser motivo de orgullo e identificación colectiva, lo cual crearía un entorno más favorable para el proceso de enseñanza-aprendizaje, impactando positivamente en el interés y la participación de los estudiantes.

En este contexto, se destaca la importancia de reclutar jóvenes con vocación para la enseñanza, con el fin de restaurar el prestigio de la carrera docente. A su vez, es crucial mejorar la eficacia de los docentes mediante incentivos y formación continua que les permitan desempeñar su labor con excelencia. Si se trabaja en favor de fortalecer la identidad social del docente en América Latina, el panorama educativo podría mejorar significativamente, contribuyendo al desarrollo del capital humano.

Es evidente que la situación actual afecta el desempeño de los maestros. La evidencia muestra que muchos docentes no aplican buenas prácticas pedagógicas, lo que impacta negativamente en el aprendizaje de los estudiantes. En nuestro país, gran parte de los

maestros no eligen la profesión por vocación, sino por razones económicas, como los menores costos de las licenciaturas en educación, o por la facilidad para acceder al mercado laboral.

Por otro lado, es urgente incrementar el prestigio de la carrera docente mediante salarios más competitivos, mejoras en la infraestructura educativa y programas de capacitación que incentiven el crecimiento profesional. Estos cambios podrían devolver a la docencia el estatus de ser una fuente de orgullo y satisfacción dentro de la comunidad educativa. No obstante, el panorama actual es adverso, y es necesario un cambio profundo.

En este escenario, es fundamental explorar cómo los docentes construyen su identidad profesional. Su actitud hacia la carrera, sus expectativas, motivaciones y otros factores que influyen en los procesos educativos son claves para generar emociones positivas vinculadas a la enseñanza. Creemos que una identidad social sólida para los docentes está estrechamente relacionada con su desarrollo personal y profesional, lo cual, a su vez, depende en gran medida de la voluntad política del Estado.

El objetivo de esta obra es profundizar en la identidad social de los docentes de Educación Básica Regular (EBR) en las distintas regiones del Perú: costa, sierra y selva. Esta investigación nace de un interés genuino por comprender cómo los maestros de EBR perciben y experimentan su profesión en relación con su entorno social. Analizamos su autoconcepto, sus valores, autoestima, motivaciones y actitudes hacia su labor, con el propósito de valorar su contribución a la formación de las nuevas generaciones y al progreso nacional.

Así, Tejiendo Identidades: Un Viaje a la Esencia del Docente de Educación Básica en Perú busca reivindicar la labor docente, ofreciendo una mirada profunda sobre la identidad social de quienes tienen en sus manos el futuro de nuestro país.

CAPITULO I

REFERENTES TEÓRICOS

La construcción de la identidad profesional docente ha sido un tema recurrente en la investigación educativa en los últimos años, especialmente en contextos latinoamericanos, donde factores como la desvalorización social de la docencia, la influencia de políticas educativas cambiantes y las dinámicas socioculturales han impactado en la percepción y desarrollo de la profesión. Este capítulo busca analizar y sintetizar estudios clave que abordan la identidad docente, destacando los desafíos, transformaciones y procesos que los maestros en formación y en ejercicio enfrentan para consolidar su identidad profesional. A continuación, se presenta una revisión de los principales antecedentes, cada uno de los cuales aporta una visión particular sobre la compleja relación entre las emociones, experiencias y contextos educativos que configuran esta identidad.

El estudio de González et al. (2021), realizado con alumnos de Pedagogía Infantil de una universidad colombiana, sirvió para identificar que la realidad de los futuros docentes de la educación inicial se encuentra en un estado de inestabilidad. Esto se debe, por un lado, a la desvalorización social y cultural del trabajo educativo, y por otro, a la discriminación que se ejerce sobre los niveles preescolares dentro del sistema educativo. A pesar de ello, la investigación constata la persistencia de la identidad del maestro a lo largo del tiempo. Además, sus descripciones demuestran la presencia de una incompatibilidad de los mensajes dadas por el estado y la comprensión de la infancia cuando señalan que la importancia de la educación infantil en el proceso educativo, contradiciéndose con las acciones de desvalorización al maestro de nivel inicial, y las condiciones que éste halla al afrontar las políticas de estado que transgreden su posición laboral y profesional.

De esta forma, González et al. (2021) ofrecen una perspectiva crítica sobre la inestabilidad profesional que enfrentan los futuros docentes de educación inicial en una universidad colombiana. Este estudio destaca la contradicción inherente entre el discurso oficial, que subraya la importancia de la educación infantil, y las políticas estatales que perpetúan la desvalorización del trabajo docente en este nivel educativo. Lo más relevante de esta investigación es cómo se resalta la persistencia de la identidad del maestro, a pesar de los desafíos estructurales y culturales que desestiman su labor. En este sentido, el estudio invita a reflexionar sobre el papel del Estado en la promoción de una educación de calidad, cuestionando si las políticas educativas realmente están alineadas con los objetivos que promueven. Además, este análisis revela una problemática estructural que trasciende el ámbito universitario y afecta el sistema educativo en su conjunto, lo que refuerza la importancia de una mayor cohesión entre las políticas públicas y el reconocimiento del valor de los docentes.

Por otro lado, Morales-Escobar et al. (2021) examinaron, en el contexto colombiano, la evolución de la identidad docente a través de la narrativa de alumnos de Pedagogía Infantil y docentes de Lengua Castellana de la Universidad de Córdoba. El análisis de sus relatos evidenció que la pandemia ha funcionado como un agente transformador en las emociones y reacciones de los estudiantes, permitiendo la continuidad y el acompañamiento en los procesos de enseñanza y aprendizaje durante esta crisis. Los maestros se dan cuenta de la rigurosidad de implicarse como seres humanos, compendiando la necesidad de los alumnos, brindándoles confianza para hablar de sus angustias sentimientos e incertidumbres. Finalmente, que el suceso educativo no simplemente debe encaminarse en las competencias profesionales sino formar un sentido humano en todos los que están involucrados en el sistema educativo.

Este contexto de crisis reveló la necesidad de los maestros de involucrarse emocionalmente con sus estudiantes, brindándoles apoyo más allá del conocimiento académico. El acompañamiento emocional y la comprensión de las necesidades de los alumnos se convirtieron en un pilar esencial para la continuidad del proceso educativo durante la crisis sanitaria. El análisis de este estudio destaca el papel transformador que las emociones juegan en la construcción de la identidad docente, permitiendo una mayor conexión humana en el proceso de enseñanza. Este enfoque subraya que la educación no puede reducirse a competencias técnicas, sino que debe integrar una dimensión emocional y humana que, en tiempos de crisis, cobra aún mayor relevancia.

Salas (2019), en su investigación acerca de la identidad social cultural en la formación de futuros docentes en Colombia, encontró altos niveles de sentido de pertenencia, espíritu investigador educativo, preparación para el aprendizaje y manejo de la diversidad en una muestra de 365 estudiantes universitarios de educación. Sin embargo, los resultados también revelaron que, si bien los docentes en formación presentan un fuerte sentido de pertenencia a su institución formadora, este no se extiende a su profesión. Asimismo, se observó un bajo interés por la investigación sobre la propia profesión, reflejando una actitud poco reflexiva y analítica respecto al quehacer profesional, percibiéndose como una actividad académica más. El autor concluye que es imperativo robustecer la gestión de la diversidad cultural y la indagación del entorno educativo.

El hallazgo de Salas (2019) es significativo, ya que revela una desconexión entre la formación académica y el compromiso con la profesión. Además, el bajo interés por la investigación refleja una actitud poco reflexiva hacia su propio quehacer profesional. Este análisis plantea la necesidad de robustecer no solo la gestión de la diversidad cultural en las aulas, sino también de fomentar una mayor indagación crítica entre los docentes en

formación. La falta de una identidad profesional fuerte puede limitar el desarrollo de una enseñanza verdaderamente comprometida y transformadora.

En México, Alfonso y Ortiz (2019) analizaron los factores que motivan la elección profesional, el compromiso, la percepción sobre la profesión y el desempeño en estudiantes del Colegio de Bachilleres de Chiapas. Los hallazgos revelaron que la construcción de la identidad se desarrolla en un entorno colectivo afectado por cambios en políticas educativas, eventos socioculturales y avances tecnológicos. Las principales motivaciones para la elección profesional mencionadas por los docentes incluyeron el entusiasmo por la enseñanza, la intención de transmitir conocimientos, el gusto por las materias, la sensación de competencia, la realización personal y la necesidad de interactuar con jóvenes. En cuanto al compromiso, los docentes se ubicaron en niveles alto, moderado y muy alto, destacando acciones como la planificación de sesiones, el desarrollo de estrategias innovadoras, la ampliación de fuentes de información y la evaluación del aprendizaje como medios para mejorar su trabajo. Respecto al desempeño profesional, consideran que la capacidad no se adquiere únicamente en la formación académica, sino que se construye sobre fundamentos de psicología, pedagogía y didáctica. También sostienen que la vocación es esencial, pero reconocen la importancia de especializaciones o posgrados. En cuanto al concepto de la profesión, algunos creen que el manejo del aula no se alcanza plenamente durante la formación, y una minoría considera que ser docente no es fácil, especialmente si se planea ejercer otra disciplina.

Estos investigadores profundizaron en los factores que influyen en la elección y el compromiso profesional de los docentes en formación. Los autores señalan que, aunque el entusiasmo por la enseñanza y la interacción con jóvenes son motivaciones clave, el compromiso y el desempeño docente están condicionados por factores externos, como las políticas educativas y los cambios tecnológicos. Este estudio resalta la complejidad del

proceso de construcción de la identidad docente, que no solo depende de las motivaciones internas del maestro, sino también de un entorno social y educativo en constante transformación. La reflexión sobre la relación entre la vocación y el desarrollo profesional es crucial, especialmente en un contexto donde la educación enfrenta retos significativos derivados de las reformas educativas y los avances tecnológicos.

Gajardo-Asbun (2019) examinó los contenidos descriptivos de 20 artículos de la base de datos Scopus entre 2014 y 2017, que se basaban en estudios de casos, narrativas, autobiografías, revisiones de literatura e investigación educativa. Se utilizó la técnica de estudio de casos mediante artículos revisados de docentes en formación y en ejercicio, seguida de entrevistas semiestructuradas para recopilar información profunda sobre sus experiencias en la construcción de su identidad. Otras metodologías empleadas fueron la autobiografía, la investigación educativa y la revisión de literatura. Los resultados indicaron que para la construcción de identidades, los enfoques explicativos más frecuentes fueron el autoconocimiento, la experiencia y lo social. El autor destaca que el autoconocimiento se desarrolla a partir de la relación entre las experiencias y los atributos personales y sociales, seguido de la reflexión sobre su actuación y su historia, y finalmente, el desarrollo reflejado en la dinámica de la identidad a partir de las experiencias. En cuanto a las experiencias, se enfatizó en la identificación de las condiciones que enfrenta y relaciona el docente dentro del sistema educativo. A nivel social, las condiciones que influyen en la construcción de la identidad profesional docente son las influencias sociales, las creencias y los contextos con los que interactúa.

En ese sentido, Gajardo-Asbun (2019) aportan una visión más profunda sobre la construcción de la identidad docente a través del autoconocimiento y la experiencia. A partir de una revisión de artículos de Scopus, el autor destaca que la identidad profesional se moldea

mediante la interacción entre las experiencias personales y las influencias sociales. La reflexión sobre el propio desempeño y la historia personal se configura como un elemento central en el desarrollo de la identidad profesional. Este estudio subraya la importancia del contexto social y las creencias que rodean al docente, influyendo directamente en su percepción del rol que desempeña. El análisis invita a reflexionar sobre la importancia de la introspección y la revisión continua de la práctica pedagógica para consolidar una identidad profesional sólida.

Cruz y García (2018) abordan la relación entre las emociones y la identidad profesional de docentes en formación inicial a través de un estudio de casos con ocho docentes, utilizando la técnica de grupo focal. Los resultados evidencian la presencia de emociones como la gratificación, la frustración, la preocupación, el miedo y la tristeza en las experiencias de los docentes en el aula, particularmente en la gestión de grupos y la consecución de objetivos. Se concluye que es crucial enfatizar la revisión y reestructuración de los currículos de formación profesional, incorporando aspectos relacionados con el desarrollo personal y la educación emocional, elementos esenciales para la construcción de la identidad profesional docente.

A través de un estudio de casos, los autores revelaron la importancia de las emociones en la formación de la identidad docente. Las experiencias en el aula, que generan emociones como la frustración, la gratificación o el miedo, juegan un papel crucial en cómo los docentes en formación perciben su rol y sus competencias. Este enfoque resalta que la formación profesional no puede centrarse únicamente en aspectos técnicos, sino que debe incorporar la educación emocional como un componente fundamental. La gestión de las emociones y el desarrollo personal son elementos clave que permiten a los docentes enfrentar los desafíos del aula de manera más efectiva y reflexiva.

Venturo (2018) llevó a cabo una investigación con 72 docentes de una Institución Educativa Nacional en Lima, con el propósito de analizar las estrategias gerenciales y el desarrollo de la identidad profesional docente. Se observó que la mayoría de los docentes reflexionan sobre su práctica pedagógica y ética, mediante procesos de aprendizaje continuo tanto individual como colectivo. Además, participan en experiencias enriquecedoras que atienden a sus propias necesidades, las de sus estudiantes y las de la institución a la que están adscritos. Se sugiere la formulación de políticas educativas y se resalta la capacidad de reflexionar sobre valores como la honestidad, justicia, responsabilidad y compromiso en su labor profesional.

En este análisis con docentes peruanos, se exploró cómo las estrategias gerenciales y la reflexión ética influyen en la identidad profesional. Los docentes reflexionan continuamente sobre su práctica pedagógica y ética, reconociendo la importancia de los valores como la honestidad, justicia y responsabilidad en su labor diaria. Este estudio sugiere la necesidad de implementar políticas educativas que fomenten espacios de reflexión individual y colectiva, donde los docentes puedan nutrir y fortalecer su identidad profesional. La capacidad de los maestros para adaptarse a las necesidades de sus estudiantes y de la institución depende en gran medida de esta reflexión crítica y continua sobre su práctica.

Finalmente, Vivanco (2017) señala que muchos docentes de secundaria en instituciones públicas del distrito de Barranco experimentan una falta de identificación completa con su grupo profesional, lo que algunos consideran motivo para cambiar de profesión. Esta falta de identificación se atribuye, según el autor, a la percepción de que la sociedad subestima el valor de su labor, así como a la presión social generada por el entorno laboral y la administración escolar. Factores como las relaciones deficientes entre docentes y alumnos, docentes y padres de familia, y docentes y autoridades, afectan la satisfacción

laboral y, por ende, la identidad profesional. Además, las exigencias de enseñanza, programación de clases y monitoreo contribuyen a esta percepción de desventaja en comparación con otros grupos profesionales.

El estudio de Vivanco (2017) resaltó la insatisfacción y falta de identificación de los docentes con su profesión, resultado de una percepción social negativa y la presión laboral. Este estudio destaca una problemática extendida en el ámbito educativo: la subvaloración de la profesión docente, que lleva a algunos maestros a cuestionar su permanencia en la carrera. La falta de apoyo institucional y las deficientes relaciones interpersonales dentro del sistema educativo agravan esta situación. La reflexión sobre la identidad profesional docente, por tanto, no puede separarse de las condiciones laborales y el reconocimiento social que la profesión recibe, elementos que son clave para garantizar una educación de calidad.

En su investigación sobre la construcción y desarrollo de la identidad profesional docente en educación infantil, Gonzales (2017) examinó las percepciones sociales sobre el rol del docente masculino en este ámbito, encontrando que persiste la imagen femenina predominante en la población, arraigada en aspectos culturales e históricos, así como en la hegemonía de género. Esta representación asigna a las mujeres el papel de cuidadoras y protectoras del infante en el ámbito educativo inicial. Además, se destaca la ventaja potencial de incluir hombres en la educación preescolar, lo que podría suplir posibles carencias o ausencias de figuras de apego masculinas durante la infancia. Por otro lado, las interacciones de los docentes masculinos con directivos, colegas y familiares se han caracterizado por ser positivas y cordiales. Sin embargo, persiste el marcado estereotipo de género que dificulta la atracción de hombres hacia esta especialidad, siendo los puestos administrativos más atractivos para ellos. La desmotivación, especialmente en términos económicos y sociales, afecta más a los hombres que ejercen la docencia en niveles primarios, secundarios y

superiores. Se observa que los docentes varones actúan conforme a sus propias convicciones y no buscan reemplazar las actitudes femeninas. A pesar de las posibles ventajas de tener docentes masculinos, persisten prejuicios sociales, exacerbados por los medios de comunicación, que obstaculizan su aceptación por parte de las familias.

El estudio reveló que, a pesar de los avances en términos de igualdad de género, persisten estereotipos que dificultan la aceptación de docentes masculinos en la educación preescolar. Estos prejuicios sociales tienden a asociar el cuidado infantil y la enseñanza preescolar exclusivamente con mujeres, lo que refuerza una visión tradicional y limitante del rol del hombre en la educación de los más pequeños. Sin embargo, uno de los puntos más relevantes del estudio es que también se reconoce el valor que puede aportar la figura masculina en este contexto, ofreciendo a los niños una relación de apego diferente y positiva, que complementa la influencia femenina predominante en el nivel preescolar. Este análisis sugiere que es fundamental cuestionar y modificar las percepciones de género en el ámbito educativo para fomentar una mayor diversidad en el personal docente y enriquecer el desarrollo emocional y social de los estudiantes.

Jaimés (2016) exploró la relación entre el concepto de identidad y su aplicación en los procesos de gestión escolar, realizando una revisión bibliográfica basada en tres conceptos centrales: identidad, identidad organizacional e identidad profesional docente. La revisión del término "identidad" revela estudios desde diversas perspectivas, como la filosofía, la sociología, la psicología y la pedagogía, que convergen en la conceptualización de la identidad como un proceso de construcción simbólica de similitudes y diferencias dentro de un ámbito personal y social. A nivel individual, la identidad se complementa con una serie de elementos sociales que se originan en la familia y se enriquecen a través de las interacciones sociales, incluyendo hábitos, costumbres, educación, obligaciones y responsabilidades. Estos

elementos permiten el reconocimiento individual y la diferenciación con otros. La identidad se define como una construcción que se moldea continuamente a lo largo del tiempo, con características personales que se mantienen o desaparecen. En esta construcción, el individuo es influenciado por una diversidad de factores sociales originados en el núcleo familiar y complementados por interacciones sociales como la educación, la cultura, los hábitos, las creencias, las costumbres, las responsabilidades y los derechos. Estos elementos permiten el reconocimiento individual, la diferenciación con otros y la integración en el ámbito laboral, incorporando la cultura organizacional y conciliando los intereses personales con los de la institución.

El autor realizó una profunda exploración sobre la relación entre el concepto de identidad y su aplicación en los procesos de gestión escolar, estructurando su análisis en torno a tres conceptos clave: identidad, identidad organizacional e identidad profesional docente. Uno de los hallazgos más relevantes de su revisión bibliográfica es la diversidad de perspectivas desde las cuales se aborda el término "identidad", incluyendo enfoques filosóficos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos. Estos enfoques coinciden en concebir la identidad como un proceso de construcción simbólica que permite al individuo establecer similitudes y diferencias tanto en el ámbito personal como social.

Jaimés (2016) destaca que, a nivel individual, la identidad no es un concepto estático, sino que se moldea continuamente a lo largo del tiempo. En este proceso, la identidad se complementa con factores sociales originados en el núcleo familiar, que luego son enriquecidos por las interacciones sociales, la educación, y las responsabilidades laborales. De esta manera, se forma un reconocimiento individual que, además de diferenciar al sujeto de los demás, lo integra en un contexto social más amplio, incluyendo el ámbito laboral. En este sentido, la identidad organizacional y la profesional docente se construyen en constante

interacción con la cultura organizacional de la institución educativa, donde el individuo debe conciliar sus intereses personales con los de la organización.

Este análisis subraya la importancia de la gestión escolar como un espacio clave en el que la identidad docente se configura y reconfigura continuamente. Jaimes (2016) argumentó que los directivos deben prestar especial atención a cómo las políticas y la cultura organizacional impactan en la construcción de la identidad profesional docente, ya que una alineación positiva entre la identidad individual y organizacional puede potenciar el compromiso y el desempeño docente. La revisión del autor invita a reflexionar sobre la gestión escolar no solo como un proceso técnico-administrativo, sino también como un espacio donde la identidad profesional de los docentes se ve constantemente negociada y fortalecida.

Así, los estudios revisados coinciden en la importancia de las emociones, la reflexión personal y la influencia del contexto sociopolítico en la construcción de la identidad profesional docente. La docencia no es solo una profesión técnica, sino una práctica profundamente humana, donde las experiencias personales y sociales juegan un papel fundamental. La construcción de una identidad profesional sólida requiere una formación integral que abarque tanto el desarrollo de competencias técnicas como el fortalecimiento de la dimensión emocional y ética del docente.

CAPÍTULO II

NOCIONES BÁSICAS DE LA IDENTIDAD SOCIAL

2.1. Conceptualizar la identidad social

Esta investigación establece como referente del constructo de identidad social al aporte teórico de Henri Tajfel, cuyo interés por la dimensión social del comportamiento humano se refleja en dicha conceptualización: "la parte del autoconcepto de un individuo que deriva del conocimiento de su pertenencia a un grupo social (o grupos sociales) junto con el significado valorativo y emocional asociados a dicha pertenencia" (Tajfel, 1981 citado en Reveco-Quiroz & Zúñiga, 2014, p. 109). El concepto de identidad social, propuesto por Tajfel a través de la Teoría de la Identidad Social (TIS), se basa en la comprensión de que la pertenencia a grupos sociales es clave para la construcción de la identidad individual y colectiva, siendo estos grupos una fuente importante de significado y autoestima para los individuos.

Es importante destacar que, según la Teoría de la Identidad Social, la formación y el comportamiento intergrupales se derivan de procesos de categorización social. Tajfel concluyó que las interacciones entre grupos se fundamentan en la valoración positiva del endogrupo en contraste con una valoración negativa del exogrupo, lo que lo llevó a postular que las relaciones intergrupales son cruciales para comprender la identidad social de los individuos (Tajfel, 1978). La identidad social, por lo tanto, no solo define cómo los individuos se ven a sí mismos, sino también cómo se relacionan con otros, marcando diferencias significativas entre su grupo y otros.

En los últimos diez años, la Teoría de la Identidad Social ha sido extensamente discutida y ampliada en diversos contextos contemporáneos, lo que confirma su relevancia. Hogg (2016) amplió este enfoque en el contexto organizacional, destacando que las identidades grupales también juegan un papel importante en la configuración del comportamiento dentro de entornos laborales. La pertenencia a una organización puede influir fuertemente en el autoconcepto de los empleados, fomentando la cohesión y la lealtad hacia el grupo de trabajo.

Asimismo, Turner y Reynolds (2012) subrayaron que la categorización social no solo tiene efectos sobre la identidad, sino que influye en la toma de decisiones grupales. Este proceso lleva a un sesgo cognitivo favorable hacia el endogrupo y a la discriminación hacia los exogrupos, fenómeno que ha sido observado en ámbitos como la política y la educación, donde las identidades grupales influyen en actitudes y comportamientos intergrupales.

Adicionalmente, investigaciones más recientes han resaltado la conexión entre identidad social y bienestar psicológico. Haslam et al. (2018) encontraron que una identidad social positiva puede actuar como un factor protector frente al estrés y mejorar el bienestar psicológico, especialmente en contextos de crisis o cambio. Esto subraya que la identidad social no solo es importante para el autoconcepto, sino que también desempeña un papel crucial en la salud emocional de los individuos.

Por otra parte, Spears y Postmes (2015) han explorado cómo las interacciones en línea facilitan la creación de identidades grupales, incluso sin contacto físico directo. Las plataformas digitales permiten la formación de comunidades basadas en intereses compartidos, reforzando las identidades grupales en estos espacios y, en algunos casos, promoviendo la polarización.

Finalmente, para esta investigación, se toma como referencia de definición conceptual lo indicado por Tajfel (1984), quien señaló que la identidad social se define como “aquella parte del autoconcepto del individuo que procede del conocimiento de su pertenencia a uno o más grupos sociales, ello junto a la valoración y significado emocional que provee dicha membresía”. Los desarrollos más recientes refuerzan la idea de que este proceso de pertenencia es dinámico y está influenciado por diversas interacciones en múltiples contextos, desde lo organizacional hasta lo virtual, y es un factor clave tanto en la construcción del autoconcepto como en el bienestar emocional y las dinámicas de interacción social.

2.1.1. Dimensiones de la Identidad Social

2.1.1.1 Contexto intergrupacional.

- Relación con el grupo

La relación del docente con su grupo se refiere a cómo los profesores interactúan y se sienten parte de su entorno profesional y educativo. Esta dimensión es crucial para la construcción de la identidad social del docente, ya que la relación interpersonal con colegas, estudiantes y la comunidad educativa contribuye al sentido de pertenencia y al desarrollo de la identidad profesional. Según Ellemers et al. (2003), la calidad de las interacciones dentro de un grupo puede fortalecer la cohesión y la identidad grupal, lo que, a su vez, afecta el bienestar y la efectividad del individuo en su rol profesional.

La relación del docente con su grupo no solo implica la interacción diaria con colegas y estudiantes, sino también cómo estos intercambios contribuyen al desarrollo de una identidad profesional cohesiva. Según Haslam et al. (2009), la identificación con el grupo puede influir significativamente en la motivación y el compromiso de los individuos. En el

contexto educativo, los docentes que se sienten conectados con sus colegas y parte integral de la comunidad educativa tienden a experimentar un mayor sentido de pertenencia y una mayor satisfacción laboral, lo que, a su vez, puede mejorar su desempeño y bienestar general (Jetten et al., 2015).

Además, las interacciones positivas y el apoyo social entre docentes pueden promover un ambiente de trabajo colaborativo, donde los docentes comparten recursos, conocimientos y estrategias pedagógicas, favoreciendo el desarrollo profesional y la innovación en la enseñanza. La creación de redes de apoyo dentro del entorno educativo no solo mejora la calidad de la enseñanza, sino que también refuerza la identidad profesional de los docentes al proporcionar un sentido de cohesión y pertenencia al grupo (Boud et al., 2014).

Las relaciones interpersonales en el entorno educativo también están relacionadas con el bienestar emocional de los docentes. Un estudio de Skaalvik y Skaalvik (2014) encontró que la percepción de apoyo y la interacción positiva con colegas y estudiantes pueden reducir el estrés laboral y mejorar la satisfacción profesional. Este ambiente de apoyo mutuo y la construcción de relaciones sólidas dentro del grupo contribuyen a una identidad social más fuerte y positiva para los docentes, lo cual es esencial para su desarrollo profesional y personal.

- **Comparación con el grupo**

La comparación con el grupo implica la evaluación continua de los propios logros y habilidades en relación con los estándares y logros del grupo al que se pertenece. Festinger (1954) propuso la teoría de la comparación social, la cual sostiene que los individuos tienden a evaluar sus propias habilidades, opiniones y desempeño mediante la comparación con los

demás. Esta teoría es particularmente relevante en el ámbito educativo, donde los docentes frecuentemente se comparan con sus colegas para evaluar su rendimiento y eficacia en el aula (Hogg & Abrams, 1988).

La comparación con el grupo puede tener un impacto significativo en la percepción que los docentes tienen de su propio desempeño y en su identidad profesional. De acuerdo con Hogg y Abrams (1988), los docentes que perciben que sus logros y habilidades están alineados con los estándares del grupo tienden a experimentar una mayor autoestima y una mayor satisfacción profesional. En contraste, aquellos que sienten que están por debajo de las expectativas del grupo pueden experimentar inseguridades y una disminución en la motivación y en la percepción de su eficacia como profesionales.

Además, la comparación con el grupo puede influir en la forma en que los docentes se perciben a sí mismos dentro de la jerarquía educativa y en la valoración de su papel en la comunidad escolar. Este proceso de autoevaluación comparativa puede llevar a una mayor motivación para mejorar y alcanzar los estándares del grupo, o, por el contrario, puede generar sentimientos de frustración y desánimo si los docentes perciben que sus esfuerzos no son suficientes en comparación con sus colegas (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

En este sentido, es crucial que las políticas educativas y las prácticas de desarrollo profesional ofrezcan un equilibrio entre el estímulo para la autoevaluación y el apoyo necesario para mitigar los efectos negativos de la comparación social. Un entorno educativo que fomente el reconocimiento de los logros individuales y grupales, al tiempo que apoya el desarrollo profesional continuo, puede ayudar a mejorar la autoestima y la motivación de los docentes (Tschannen-Moran & Hoy, 2007).

2.1.1.2 Percepción del concepto intergrupalo.

- Autoconcepto

El autoconcepto del docente es una construcción fundamental en la identidad social, que engloba la autoevaluación y las percepciones sobre el propio rol y capacidades. Rosenberg (1979) define el autoconcepto como la percepción que un individuo tiene sobre sí mismo, influenciado por sus experiencias y relaciones sociales. Esta percepción juega un papel esencial en cómo los docentes se ven a sí mismos en su rol profesional y cómo manejan las expectativas y desafíos de su carrera.

La percepción que los docentes tienen de sí mismos afecta significativamente su desempeño y satisfacción laboral. De acuerdo con la teoría de la autoevaluación de Rogers y Dymond (1954), un autoconcepto positivo está asociado con una mayor autoeficacia y una mejor capacidad para afrontar los desafíos profesionales. Los docentes que tienen una visión positiva de su rol y de sus habilidades tienden a experimentar una mayor satisfacción en su trabajo y a enfrentar los desafíos de manera más efectiva (Shrauger & Schoeneman, 1979).

Más recientemente, investigaciones han destacado la importancia del autoconcepto en la adaptación de los docentes a nuevos entornos educativos y en la integración de tecnologías digitales en la enseñanza. Según Yılmaz et al. (2021), el autoconcepto positivo no solo mejora la autoeficacia del docente, sino que también facilita la adaptación a cambios en el entorno educativo, como la implementación de nuevas tecnologías. Además, Lim et al. (2022) han encontrado que un autoconcepto robusto está relacionado con una mayor disposición a participar en el desarrollo profesional continuo y en la innovación pedagógica, aspectos cruciales en el contexto educativo actual.

Además, la manera en que los docentes perciben su propio rol y capacidades puede influir en su interacción con colegas y estudiantes. Un autoconcepto sólido y positivo puede llevar a una mayor confianza en la enseñanza, una mejor comunicación y una mayor capacidad para motivar y apoyar a los estudiantes (Cross & Markus, 1991). Por el contrario, un autoconcepto negativo o incierto puede afectar negativamente la autoestima del docente y su eficacia en el aula, lo que puede reflejarse en una menor motivación y un mayor riesgo de agotamiento profesional (Joo, 2010).

Es fundamental que las instituciones educativas reconozcan la importancia del autoconcepto en el desarrollo profesional de los docentes y ofrezcan apoyo para fortalecer la autoevaluación positiva. Esto puede incluir programas de desarrollo profesional que ayuden a los docentes a construir una imagen positiva de sí mismos y a enfrentar los desafíos de manera más efectiva (Pajares, 1997).

- **Autoestima**

La autoestima se refiere a la valoración positiva o negativa que un individuo tiene de sí mismo, basada en sus competencias y logros. Según Coopersmith (1967), la autoestima está relacionada con la percepción de eficacia personal y el valor intrínseco que se atribuye a uno mismo. En el ámbito docente, una alta autoestima puede contribuir a una mayor confianza en la capacidad para cumplir con las responsabilidades profesionales y manejar las interacciones con estudiantes y colegas.

La relación entre la autoestima y el desempeño profesional de los docentes es significativa. Una alta autoestima puede llevar a una mayor eficacia en la enseñanza, ya que los docentes con una autoevaluación positiva tienden a enfrentarse con mayor determinación a los desafíos del aula y a establecer relaciones más efectivas con sus estudiantes (Rosenberg,

1979). La investigación reciente ha encontrado que los docentes con una alta autoestima están mejor equipados para manejar el estrés laboral y mantener una actitud positiva hacia su trabajo (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Además, una autoestima robusta puede fomentar un ambiente de aprendizaje más positivo y apoyar el desarrollo emocional de los estudiantes (Smith et al., 2019).

Además, estudios contemporáneos han destacado cómo la autoestima de los docentes afecta su disposición para participar en el desarrollo profesional continuo y en la implementación de nuevas estrategias pedagógicas. Los docentes con una alta autoestima suelen estar más abiertos a la formación continua y a la adopción de nuevas metodologías, ya que confían en su capacidad para aprender y aplicar nuevas habilidades (Brunetto et al., 2020). Este aspecto es crucial en un contexto educativo en constante evolución, donde la capacidad para adaptarse y mejorar es fundamental para el éxito profesional y el impacto en los estudiantes.

- Autoeficacia

La autoeficacia es el grado en que los individuos creen en su capacidad para realizar tareas específicas y enfrentar desafíos. Bandura (1997) señala que la autoeficacia influye en el esfuerzo, la persistencia y la resiliencia frente a dificultades. Para los docentes, una alta autoeficacia puede traducirse en una mayor efectividad en la enseñanza y en la habilidad para superar obstáculos en el entorno educativo.

Investigaciones recientes han destacado que la autoeficacia docente impacta directamente en la calidad de la enseñanza y en la gestión del aula. Los docentes que confían en sus habilidades tienen más probabilidades de emplear estrategias pedagógicas efectivas y de mantener un enfoque positivo frente a los retos que surgen en el aula (Tschannen-Moran

& Hoy, 2001). Además, la autoeficacia alta está asociada con una mayor disposición para experimentar con nuevas metodologías de enseñanza y para involucrarse en el desarrollo profesional continuo (Pajares, 2002). Esta actitud proactiva no solo beneficia a los docentes en su desempeño, sino que también contribuye a un ambiente de aprendizaje más enriquecedor para los estudiantes (Guskey & Passaro, 1994).

Más recientemente, estudios han mostrado que la autoeficacia docente también está vinculada a la capacidad de los educadores para manejar el estrés y la carga emocional asociada con la profesión. Docentes con alta autoeficacia suelen tener mejores mecanismos para enfrentar el estrés laboral y mantener un equilibrio saludable entre la vida personal y profesional (Kern et al., 2020). Esta resiliencia es crucial en un entorno educativo que puede ser demandante y desafiante, permitiendo a los docentes no solo sobrevivir, sino prosperar en su rol.

2.1.1.3 Atracción hacia el endogrupo.

- Motivaciones

Las motivaciones que impulsan a los docentes a identificarse y comprometerse con su grupo profesional son fundamentales para su identidad social y profesional. Entre estas motivaciones se encuentran el deseo de contribuir al desarrollo de los estudiantes y un sentido de misión educativa. Según Vallerand et al. (1992), las motivaciones intrínsecas, como la satisfacción personal y el interés en la enseñanza, juegan un papel crucial en el fortalecimiento de la identidad profesional y el compromiso hacia el grupo educativo.

La teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (2000) también apoya esta perspectiva al sugerir que las motivaciones intrínsecas, basadas en el interés genuino y el sentido de propósito, están asociadas con una mayor satisfacción en el trabajo y un menor

agotamiento profesional. Los docentes que encuentran un propósito y una satisfacción personal en su labor tienden a experimentar un mayor bienestar y a mantener una actitud positiva frente a los desafíos del entorno educativo (Hidi & Renninger, 2006). Esta satisfacción y sentido de propósito no solo benefician al docente individualmente, sino que también fortalecen su identificación con el grupo profesional y el compromiso con la educación.

Investigaciones recientes han ampliado esta visión, indicando que un fuerte sentido de misión y propósito puede llevar a una mayor dedicación y eficacia en la enseñanza. Ryan y Deci (2020) destacan que los docentes motivados intrínsecamente no solo disfrutan más de su trabajo, sino que también tienen una mayor capacidad para enfrentar desafíos y mantener un impacto positivo en el desarrollo de sus estudiantes. En este sentido, la motivación intrínseca se convierte en un factor clave para fortalecer la identidad profesional del docente y su compromiso con su grupo educativo (Kunter et al., 2013).

- **Relación de poder**

La relación de poder en el contexto docente se refiere a las dinámicas de autoridad y influencia entre los docentes y otros miembros del entorno educativo. Foucault (1977) explora cómo las relaciones de poder moldean las prácticas sociales y profesionales. En la educación, las dinámicas de poder pueden afectar la identidad del docente y su percepción del rol dentro del sistema educativo.

Las investigaciones contemporáneas amplían esta visión al señalar que el poder en el contexto escolar no solo se manifiesta en términos de autoridad jerárquica, sino también en las interacciones diarias y las expectativas profesionales. Por ejemplo, Ball (2012) destaca cómo las políticas educativas y las expectativas institucionales pueden afectar las prácticas

docentes, moldeando la manera en que los profesores se perciben a sí mismos y su rol en la educación. Los docentes, al enfrentar estas dinámicas de poder, pueden experimentar tensiones entre su identidad profesional y las demandas externas impuestas por las políticas educativas y las estructuras organizativas (Priestley et al., 2015).

Además, el concepto de poder también se interrelaciona con la autonomía del docente. Las investigaciones recientes indican que un equilibrio adecuado entre el poder ejercido por las instituciones educativas y la autonomía del docente puede promover una identidad profesional positiva y un mayor compromiso con el trabajo (Day & Gu, 2014). La capacidad de los docentes para tomar decisiones autónomas y participar en el desarrollo de políticas educativas puede fortalecer su sentido de identidad y mejorar su satisfacción profesional.

- **Cohesión social**

La cohesión social en un grupo educativo es un aspecto crucial que refleja el grado en que sus miembros se sienten conectados y comprometidos con los objetivos y valores comunes. Según McMillan y Chavis (1986), la cohesión social es esencial para la estabilidad y el funcionamiento efectivo de cualquier grupo, ya que promueve un sentido de pertenencia y colaboración entre sus miembros. La cohesión social se manifiesta en la calidad de las relaciones interpersonales, el apoyo mutuo y la alineación con los objetivos del grupo.

Para los docentes, una alta cohesión social dentro del grupo educativo puede fortalecer la identidad profesional y fomentar un entorno colaborativo y de apoyo. La investigación de Dutton y Heaphy (2003) subraya que en un entorno laboral donde existe una fuerte cohesión social, los miembros del grupo tienden a experimentar un mayor sentido de pertenencia y satisfacción en su rol. Esto puede traducirse en una mayor motivación y un

mejor desempeño en la enseñanza. Además, la cohesión social facilita el intercambio de recursos y el apoyo entre colegas, lo que contribuye al desarrollo profesional y a la mejora continua en la práctica educativa (Wubbels & Brekelmans, 2005).

Recientes estudios han mostrado que un ambiente de trabajo cohesionado puede ser un factor determinante en la retención del personal docente, ya que los docentes que se sienten valorados y apoyados por sus colegas tienden a permanecer en sus roles y a comprometerse más con sus responsabilidades (Murray & Malmgren, 2021). La cohesión social no solo afecta la satisfacción laboral, sino también la capacidad de los docentes para enfrentar desafíos y adaptarse a cambios en el entorno educativo.

- **Cohesión emocional**

La cohesión emocional implica el sentido de apoyo y comprensión mutua entre los miembros del grupo. Según Sarason et al. (1986), la cohesión emocional está relacionada con la capacidad de los individuos para compartir sentimientos y experiencias, lo que fortalece la identidad grupal y fomenta un ambiente de trabajo saludable. En un entorno educativo, este tipo de cohesión permite a los docentes construir relaciones sólidas y de confianza con sus colegas, promoviendo un clima de trabajo colaborativo y empático.

La cohesión emocional es crucial para el bienestar general de los docentes, ya que un ambiente de apoyo emocional puede reducir el estrés y aumentar la satisfacción laboral (Gable et al., 2000). Los estudios han demostrado que cuando los docentes perciben un alto nivel de apoyo emocional de sus colegas, experimentan un mayor sentido de pertenencia y motivación en su rol profesional (Cohen & Wills, 1985). Esta percepción positiva no solo contribuye a la resiliencia frente a las demandas del trabajo, sino que también facilita el desarrollo profesional y la colaboración efectiva en el grupo (Hakanen et al., 2006).

Además, una sólida cohesión emocional puede influir en la retención del personal, ya que los docentes que sienten que están respaldados emocionalmente por sus colegas tienen menos probabilidades de experimentar agotamiento y más probabilidades de permanecer en su puesto (Rhoades & Eisenberger, 2002). Este apoyo emocional mutuo contribuye a una mayor estabilidad en el entorno educativo, beneficiando tanto a los docentes como a los estudiantes a través de una experiencia educativa más consistente y positiva

2.1.1.4 Interdependencia de creencias.

- Normas del grupo

Las normas del grupo son las expectativas y reglas no escritas que orientan el comportamiento y las actitudes de sus miembros. Cialdini y Trost (1998) destacan que estas normas actúan como pautas que influyen en el comportamiento individual al establecer qué es considerado aceptable dentro del grupo. En el contexto educativo, las normas del grupo profesional no solo regulan las prácticas docentes, sino que también influyen en la forma en que los docentes perciben su rol y su identidad dentro del entorno educativo. Por ejemplo, un grupo de docentes puede establecer normas implícitas sobre la colaboración, la participación en actividades extracurriculares o la forma de interactuar con los estudiantes, lo cual puede afectar directamente la manera en que cada miembro del grupo se identifica con su profesión y sus responsabilidades.

Además, las normas del grupo pueden tener un impacto significativo en el desarrollo de la identidad profesional de los docentes. Según Turner et al. (1987), las normas grupales contribuyen a la formación de la identidad al definir los comportamientos y actitudes que son valorados y aceptados dentro del grupo. La adhesión a estas normas puede reforzar el sentido de pertenencia y el compromiso con el grupo, mientras que el incumplimiento de las

normas puede llevar a la exclusión o a la modificación de la identidad profesional del individuo (Hogg & Terry, 2000).

- **Valores del grupo**

Los valores del grupo representan las creencias compartidas que definen lo que es importante para el grupo y que guían sus decisiones y comportamientos. Schwartz (1992) explora cómo los valores grupales influyen en la motivación y en la toma de decisiones individuales, subrayando que estos valores actúan como una brújula que orienta el comportamiento dentro del grupo. En el contexto educativo, los valores del grupo profesional pueden afectar la motivación de los docentes, su ética profesional y su compromiso con la enseñanza.

Los valores compartidos entre los docentes, como la dedicación a la educación, la equidad en el trato con los estudiantes, y el apoyo mutuo, pueden fomentar un entorno educativo positivo y colaborativo (Rokeach, 1973). Estos valores influyen en cómo los docentes se relacionan con sus colegas y con los estudiantes, y también en cómo se perciben a sí mismos en su rol profesional (Schwartz, 1992). La alineación con los valores del grupo puede fortalecer la identidad profesional y contribuir a un sentido de propósito y pertenencia dentro de la comunidad educativa.

2.1.1.5 **Sentimiento de valía y orgullo.**

- **Reconocimiento social**

El reconocimiento social se refiere a la valoración y el aprecio que recibe un individuo por sus contribuciones y desempeño en su rol. Goffman (1959) explora cómo el reconocimiento social puede influir en la identidad y el estatus de las personas dentro de sus contextos sociales. Según Goffman, la forma en que los individuos son percibidos y

valorados por otros tiene un impacto significativo en su sentido de identidad y en cómo se ven a sí mismos en sus roles sociales.

En el contexto educativo, el reconocimiento social puede jugar un papel crucial en la identidad profesional de los docentes. La valoración positiva de su trabajo, ya sea por parte de colegas, estudiantes o la comunidad en general, puede fortalecer su sentido de pertenencia y su orgullo profesional (Hattie & Timperley, 2007). El reconocimiento social también puede contribuir a la autoestima y al sentido de logro de los docentes, lo que a su vez puede mejorar su motivación y efectividad en la enseñanza (Ryan & Deci, 2000).

- **Orgullo de desempeñar la profesión respecto a otras profesiones**

El orgullo de desempeñar una profesión en comparación con otras puede influir significativamente en la identidad profesional del docente. De Vries et al. (2011) analizan cómo el orgullo en la profesión está vinculado a la satisfacción laboral y al compromiso con el trabajo. El orgullo profesional puede estar relacionado con la percepción de la importancia y el impacto del rol en la sociedad, lo cual refuerza el sentido de identidad y pertenencia (Bieg et al., 2015).

Para los docentes, el orgullo en su rol puede reflejarse en una mayor dedicación a la enseñanza y en una percepción positiva de su impacto en la educación. Este orgullo puede ser una fuente importante de motivación y puede contribuir a una identidad profesional fuerte y positiva. El reconocimiento y la valorización de la profesión docente frente a otras ocupaciones pueden fortalecer el compromiso con la educación y mejorar la satisfacción laboral de los docentes (Skaalvik & Skaalvik, 2014).

2.2. Modelos y teorías de identidad social

2.2.1. Teoría de la identidad social

La exploración de la dimensión social del comportamiento humano ha sido una empresa de larga data en disciplinas como la antropología, la sociología y la psicología. Dentro de este último campo, la psicología social ha destacado gracias a las contribuciones de Henri Tajfel, cuya Teoría de la Identidad Social marca un hito en el análisis científico de esta variable psicosocial. Esta teoría se enfoca en los procesos intergrupales, postulando que las relaciones entre grupos emergen de la interacción entre procesos psicológicos individuales y el entorno social. Tajfel propone que los individuos buscan elevar su autoestima identificándose con los grupos a los que pertenecen y aspirando a ser valorados positivamente en relación con otros grupos. (Pichastor & Nieto, 2007).

En esta teoría, la categorización emerge como un elemento crucial ya que, al categorizar la realidad social, esta se vuelve más comprensible. Así, se divide en dos grupos claramente definidos: el endogrupo ("nosotros") y varios exogrupos ("ellos"). Esta división facilita la construcción de la identidad social del individuo y promueve la diferenciación entre diferentes categorías, fortaleciendo las similitudes entre los miembros del mismo grupo. Por lo tanto, la percepción de esta identidad social puede ser tanto positiva como negativa, dependiendo de la valoración que el individuo otorgue a su grupo en relación con otros grupos. (Sánchez, 2002)

La teoría enfatiza que las personas tienden a compararse con otros y esta comparación no solo implica ser diferente, sino también aspirar a ser mejor. Esta dinámica lleva a los grupos a competir por una identidad social positiva, buscando diferenciarse de otros grupos de manera beneficiosa. Cuando no están satisfechos con su identidad social, las

personas tienen tres opciones para obtener una valoración más favorable: movilidad individual, creatividad social o competición social. Es importante destacar que en esta comparación social, una identidad social positiva puede lograrse mediante una distinción positiva del propio grupo, sin necesariamente implicar una discriminación negativa hacia otros grupos. (Gómez, 2006)

Más recientemente, la investigación ha continuado profundizando en cómo estas dinámicas se manifiestan en diversos contextos. Haslam et al. (2018) exploraron cómo la identidad social en el entorno laboral afecta el desempeño y la satisfacción de los empleados. Su estudio reveló que una identidad social positiva dentro del grupo de trabajo no solo mejora el bienestar personal, sino que también fomenta una mayor colaboración y eficiencia en el equipo. Esto se alinea con la investigación de Ellemers et al. (2004), que encontró que los individuos que se sienten valorados dentro de su grupo tienen una mayor motivación y compromiso con sus roles profesionales.

En el ámbito educativo, la TIS proporciona una perspectiva valiosa para comprender la identidad profesional de los docentes. La identificación con el grupo educativo y la valoración positiva del rol docente pueden influir en la motivación, la satisfacción laboral y la efectividad en la enseñanza. Los docentes que perciben su grupo como positivo y valorado tienden a mostrar mayor compromiso y rendimiento, reflejando la importancia de una identidad social favorable en el contexto educativo (Haslam et al., 2018; Ellemers et al., 2004).

2.2.2. Teoría de la Autocategorización

La Teoría de la Autocategorización, desarrollada por Turner et al. (1987), ofrece una ampliación significativa de la Teoría de la Identidad Social al enfocarse en los procesos intragrupal como la formación, cohesión, influencia y polarización. Esta teoría profundiza

en cómo los individuos perciben y experimentan su identidad a través de la categorización de sí mismos en distintos niveles de análisis, lo que incluye el nivel interpersonal, intergrupales e interespecies.

Según Morales (2007), la Teoría de la Autocategorización destaca el proceso de despersonalización que ocurre cuando un individuo se categoriza a sí mismo como miembro de un grupo. Este proceso implica un cambio desde una percepción de unicidad individual hacia una identificación más homogénea con el grupo. En otras palabras, al integrarse en un grupo, el individuo deja de verse como único y se asume como similar a otros miembros del grupo. Esta despersonalización facilita una mayor cohesión grupal y un fortalecimiento del sentido de pertenencia, pero también puede llevar a la intensificación de las diferencias entre grupos (Turner et al., 1987).

La teoría introduce el concepto de categorización en tres niveles distintos: interpersonal, intergrupales e interespecies. El nivel intergrupales es particularmente relevante para la identidad social, ya que implica la comparación entre el propio grupo y otros grupos. En este nivel, la percepción de identidad social se activa cuando el contexto resalta la pertenencia a un grupo específico, haciendo que la identidad social supere a la identidad personal en relevancia. Esta perspectiva sugiere que el contexto en el que se encuentra el individuo puede influir en cómo se categorizan a sí mismos y a los demás (Turner et al., 1987).

Otro concepto clave en la Teoría de la Autocategorización es el de "prototipo". El prototipo es el miembro del grupo que mejor representa las características y posturas del grupo en una dimensión relevante. La proximidad de un individuo al prototipo del grupo determina su respeto e influencia dentro del grupo. Es decir, aquellos que se alinean más

estrechamente con las características del prototipo tienden a tener una mayor influencia y estatus dentro del grupo (Turner et al., 1987).

Más recientemente, la investigación ha ampliado el entendimiento de cómo estos procesos afectan la dinámica grupal en contextos diversos. Por ejemplo, Haslam et al. (2018) han demostrado que la proximidad al prototipo del grupo no solo afecta la influencia dentro del grupo, sino que también puede mejorar la cohesión y el compromiso hacia los objetivos grupales. Esta perspectiva es crucial para comprender cómo la identidad social y la autocategorización influyen en el comportamiento y las relaciones dentro de grupos educativos y profesionales.

2.2.2. Modelo SIDE

El Modelo SIDE (Efectos de Desvinculación de la Identidad Social), desarrollado por Spears (2001), ofrece una perspectiva alternativa en el estudio de la identidad social al poner énfasis en la autodefinición en lugar de en la identidad social colectiva. A diferencia de la Teoría de la Identidad Social de Tajfel, que se centra en la polaridad personal-social, el Modelo SIDE explora la tensión entre la Autodefinición Colectiva y la Autodefinición Individual.

Spears (2001) argumenta que la Autodefinición Colectiva se forma a partir de comparaciones con otros grupos, mientras que la Autodefinición Individual se basa en comparaciones entre individuos. Esta distinción sugiere que el uso del término "identidad social" para describir el yo colectivo puede ser inexacto, ya que la autocategorización individual también tiene un componente social. Según el modelo, los rasgos individuales, aunque distintos de las categorías sociales, pueden convertirse en dimensiones de categorización social en el contexto adecuado. Por ejemplo, características personales que no

son inherentemente sociales pueden adquirir un significado colectivo dependiendo de la situación y del contexto social (Spears, 2001).

En términos generales, el Modelo SIDE postula que el nivel y el contenido de la autodefinición están influenciados por una interacción compleja entre el contexto y el individuo. Este modelo destaca que el individuo se define a sí mismo considerando tanto variables internas, como la accesibilidad cognitiva y el conocimiento del contexto, como externas. La motivación, basada en experiencias pasadas, juega un papel crucial en la decisión de si una autodefinición será individual o colectiva. Por lo tanto, el contexto afecta la autodefinición a nivel cognitivo, relacionado con la identidad social y la autocategorización, y a nivel estratégico, con aspectos conscientes y motivados como la identidad amenazada o la elección de identidad (Spears, 2001).

Además, el modelo enfatiza los procesos de activación, donde la autodefinición específica que una persona adopte dependerá de los aspectos motivacionales presentes en una situación dada. Esto significa que la identidad de un individuo puede cambiar en función de las demandas contextuales y las motivaciones individuales, revelando la flexibilidad y la adaptabilidad de la identidad en diferentes circunstancias sociales (Spears, 2001).

2.2.3 Modelo SAMI

De igual manera, el modelo SAMI concebido por Simon (2004) aborda la identidad social mediante el proceso de autointerpretación, un fenómeno socio-cognitivo en el cual los individuos otorgan coherencia y significado a sus vivencias. Este proceso, esencial para la comprensión de sí mismo, influye a su vez en las percepciones y acciones.

Esta perspectiva define la identidad colectiva como una autointerpretación enfocada en un aspecto del yo compartido socialmente en un contexto específico. Su característica

principal es su unidimensionalidad, dado que el proceso psicológico subyacente se centra en un único aspecto del yo compartido. Otros aspectos del yo, aunque presentes, son secundarios y se derivan del yo focal. En contraste, la identidad individual se fundamenta en una configuración compleja de múltiples aspectos del yo no redundantes, destacando por su exclusividad e independencia. En esta perspectiva, tanto la identidad individual como la colectiva son productos sociales que adquieren significado en la interacción social, surgiendo y manteniéndose en contextos sociales específicos. Ambas funcionan como mediadoras entre estas condiciones sociales y las percepciones y comportamientos sociales. Las variables personales, como antecedentes de la identidad individual y colectiva, adquieren relevancia en este marco, ya que las experiencias de vida únicas de cada individuo las configuran de manera diferenciada.

Por otra parte, con independencia del enfoque teórico adoptado hacia la identidad social, esta ejerce una significativa influencia en el rendimiento individual, como revelan diversas investigaciones. Dichos estudios atribuyen a individuos con identidad social grupal una serie de características distintivas: una mayor percepción de similitud con los miembros de su grupo (Brown, 1988), una propensión hacia comportamientos más cooperativos (Brown, 1991), una necesidad de conformidad con las opiniones grupales (Goofrnan, 1971), una percepción de mayor calidad en los mensajes del propio grupo en comparación con otros (Tajfel y Turner, 1986), y una interacción tanto conductual como actitudinal.

Por otro lado, en relación a la relevancia de la identidad social, el Ministerio de Educación ha reconocido su importancia en el ámbito docente. Toda profesión surge de una necesidad social, y cuando sus funciones se dirigen a seres humanos, se requiere de conocimientos sobre los mismos y el desarrollo de destrezas prácticas, especialmente en el caso de los docentes. Las profesiones generan demandas y expectativas socioculturales. En

la actualidad, se exigen docentes adaptables a los cambios constantes, con habilidades y destrezas acordes a las necesidades de un mundo en transformación. La comunidad educativa actual afronta retos como la interculturalidad, la convivencia escolar, nuevos enfoques de enseñanza, el manejo de las nuevas tecnologías y la promoción de valores democráticos, entre otros.

Se requiere de docentes funcionales, capaces de iniciar una transformación que refleje cambios perdurables en su identidad. El Marco de Buen Desempeño Docente, como primer paso hacia esta meta, establece dominios, competencias y desempeños inherentes a un buen docente, requisitos para ejercer la profesión en la EBR peruana. Los dominios, entendidos como ámbitos de ejercicio profesional, incluyen desempeños relacionados con la enseñanza. Entre estos dominios se encuentran la preparación para la enseñanza, el proceso de enseñanza, la vinculación entre la gestión escolar, las familias y la comunidad, y finalmente, la construcción de la identidad docente y el desarrollo de la profesionalidad.

La identidad docente, elemento crucial en la formación y desarrollo de la comunidad profesional, se construye mediante la reflexión sostenida sobre la práctica docente y la interacción con grupos de pares. Se busca la autoevaluación del desempeño a través de la observación sistemática, identificando necesidades de aprendizaje y valorando estrategias y materiales que resulten favorables para los estudiantes. Asimismo, se espera iniciativa y motivación de superación profesional, participando en experiencias de especialización con el objetivo de mejorar la práctica docente y buscando información en el ámbito de la investigación educativa. Se requiere, además, un entendimiento actualizado de las políticas educativas a nivel nacional, regional y local, así como del sistema normativo vigente. Finalmente, se promueve la participación desde la ética docente, demostrando valores morales basados en los derechos fundamentales, promoviendo una disciplina basada en los

derechos humanos y conduciéndose bajo el principio del bien hacia los estudiantes, enmarcado en el marco jurídico de los derechos humanos.

CAPÍTULO III

IDENTIDAD SOCIAL DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR EN EL PERÚ

El presente capítulo está dedicado a explorar la identidad social de los docentes de Educación Básica Regular (EBR) en el Perú. A medida que el contexto educativo continúa evolucionando, es crucial comprender cómo los docentes perciben y construyen su identidad dentro de este entorno cambiante. La identidad social de los docentes no solo impacta su desempeño profesional, sino también la forma en que interactúan con estudiantes, colegas y la comunidad educativa en general.

Para abordar esta investigación, se ha definido un problema general que busca desentrañar la identidad social del docente de EBR en Perú en el contexto actual. El objetivo principal es proporcionar una descripción exhaustiva de esta identidad social, abordando diversas dimensiones que la componen. Estas dimensiones incluyen el contexto intergrupalo, la percepción del concepto intergrupalo, la atracción hacia el endogrupo, la interdependencia de creencias y el sentimiento de valía y orgullo.

En términos específicos, los objetivos de este estudio están orientados a identificar y analizar cada una de estas dimensiones, así como a evaluar las medidas descriptivas relacionadas con la experiencia, edad y sexo de los docentes. Estos objetivos son fundamentales para obtener una comprensión completa de cómo los docentes se posicionan y se sienten dentro del sistema educativo, permitiendo una visión holística de su identidad profesional.

Para alcanzar estos objetivos, se emplearán métodos de investigación que abarcan tanto enfoques analíticos como inductivos. El método analítico-sintético se utilizará para revisar y analizar los antecedentes y desarrollar un marco teórico sólido, proporcionando una base conceptual para el estudio. Por otro lado, el método inductivo-deductivo será clave para concebir la idea de investigación, seleccionando el tema y realizando un análisis detallado de las características y propiedades específicas del objeto de estudio.

Este enfoque metodológico integrado permitirá una exploración profunda de la identidad social de los docentes de EBR en Perú, proporcionando información valiosa para comprender mejor las dinámicas que influyen en su rol profesional y en la calidad del entorno educativo en el país. A continuación, se detallarán los problemas y objetivos propuestos, así como los métodos de investigación aplicados para la investigación en este libro.

A continuación, se hace el despliegue de lo anteriormente indicado:

3.1. Método de investigación

3.1.1. Problemas y objetivos propuestos

- **Problema general**

¿Cuál es la identidad social del docente de Educación Básica Regular en el Perú?

- **Objetivo general**

Describir la identidad social del docente de Educación Básica Regular en el Perú.

- **Objetivos Específicos**

el territorio peruano. De este total, el 90,0% (444,390) ejerce en la EBR, comprendiendo niveles inicial, primaria y secundaria. El 5,0% (24,656) se dedica a la Educación no Universitaria, abarcando formación magisterial, educación tecnológica y educación artística, mientras que el 2,3% (11,356) labora en Educación Básica Alternativa. Asimismo, el 1,9% (9,352) se encuentra en la Educación Técnico Productiva, y el 0,7% (3,412) en la Educación Especial.

En cuanto a la distribución por regiones, Lima es la región con mayor número de docentes de EBR, con 152,819, seguida de Arequipa con 54,209, La Libertad con 41,591 y Cusco con 38,345. Las regiones con menor número de docentes son Madre de Dios con 3,116, Pasco con 3,420 y Puno con 3,548. De esta manera, se exhibe una tabla con la distribución de docentes de EBR por regiones:

Tabla 1.

Distribución de docentes de EBR por regiones

Región	Número de docentes
Lima	152,819
Arequipa	54,209
La Libertad	41,591
Cusco	38,345
Piura	36,230
Lambayeque	33,295
Junín	33,229
Ica	32,461
Ancash	21,735
Amazonas	10,050
Tacna	7,159
Puno	3,548

La población estuvo conformada por 464,671 docentes de EBR de las regiones presentadas en la tabla previa. Las edades consideradas oscilan entre los 25 y los 55 años, sin distinción de sexo, condición económica, régimen laboral (contratado o nombrado), afiliación religiosa, posición social o trasfondo cultural. Sin embargo, por las limitaciones presentadas dentro del estudio, se incluyó las siguientes zonas:

Tabla 2.

Total de población

Región	Número de docentes
Lima	152,819
Piura	36,230
Lambayeque	33,295
Ancash	21,735
Amazonas	10,050
TOTAL	254,129

El tipo de muestreo fue aleatorio estratificado, en la estimación de la muestra, se procedió de la siguiente forma:

Tamaño general de muestra para estimar la proporción poblacional con asignación de Neyman en el MAE.

$$n = \frac{\left(\sum W_h \sqrt{p_h q_h} \right)^2}{V + \sum W_h^2 p_h q_h}$$

N = Tamaño general de la Población
 n = Tamaño general de muestra
 $W_h = N_h/N$ = Ponderación del estrato h en la población
 $V = (d/Z_{\alpha/2})^2$ = Varianza deseada al estimar la media poblacional
 p_h = Proporción estimada en el estrato h.
 $q_h = 1 - p_h$

Tamaño de la muestra en los estratos:

$$n_h = \frac{W_h \sqrt{p_h q_h}}{\sum W_h \sqrt{p_h q_h}} \times n$$

N=	254129						
N ₁ =	152819	W ₁ =	0,6013442	p ₁ =	0,5	q ₁ =	0,5
N ₂ =	36230	W ₂ =	0,14256539	p ₂ =	0,5	q ₂ =	0,5
N ₃ =	33295	W ₃ =	0,13101614	p ₃ =	0,5	q ₃ =	0,5
N ₄ =	21735	W ₄ =	0,08552743	p ₄ =	0,5	q ₄ =	0,5
N ₅ =	10050	W ₅ =	0,03954684	p ₅ =	0,5	q ₅ =	0,5

d=	0,05	V=	0,00065077				
Z=	1,96						
				Muestra total			
n=	383,92322	n ₁ =	231	Lima			
		n ₂ =	55	Piura			
		n ₃ =	50	Lambayeque			
		n ₄ =	33	Ancash			
		n ₅ =	15	Amazonas			
			384				

La muestra para aplicación de la encuesta fue de 384 docentes.

3.1.3. Técnicas e instrumentos de la investigación

Los datos se recabaron mediante una encuesta utilizando la Escala de Identidad Social del docente (véase Anexo 1), cuya validez y confiabilidad se exponen a continuación:

En cuanto a la validez del instrumento, se empleó un análisis factorial confirmatorio (AFC), evaluando diversos índices de ajuste como el Chi-cuadrado sobre los grados de libertad (χ^2/gl), el error de aproximación cuadrático medio (RMSEA), el residuo cuadrático medio estandarizado (SRMR), el índice de bondad de ajuste (GFI), el índice de ajuste comparativo (CFI) y el índice de Tucker-Lewis (TLI). Estos criterios permitieron verificar la idoneidad del modelo. Además, se aplicó el método de estimación de mínimos cuadrados ponderados diagonalmente (DWLS) utilizando la matriz de correlación policórica, el cual facilitó el cálculo de los índices de ajuste mencionados previamente. Por otro lado, la fiabilidad se determinó a través del coeficiente Omega (ω), el cual evaluó la coherencia interna del instrumento. Todos los análisis se llevaron a cabo utilizando el software R versión 4.2.1

El AFC, desarrollado con base en el modelo teórico de cinco dimensiones, demostró un ajuste adecuado a los datos del estudio. Los índices de ajuste, tanto absolutos como comparativos, presentaron valores aceptables ($\chi^2/gf=1.07$, RMSEA= .031, SRMR= .088, CFI= .999, TLI= .999, GFI= .982), como se observa en la Tabla 1 (Hair, et. al., 2019). Las cargas factoriales del modelo oscilaron entre .39 y .82, con excepción del ítem 34 (< .50). Los demás ítems presentaron valores adecuados (Figura 1), confirmando la validez del cuestionario.

Tabla 3.

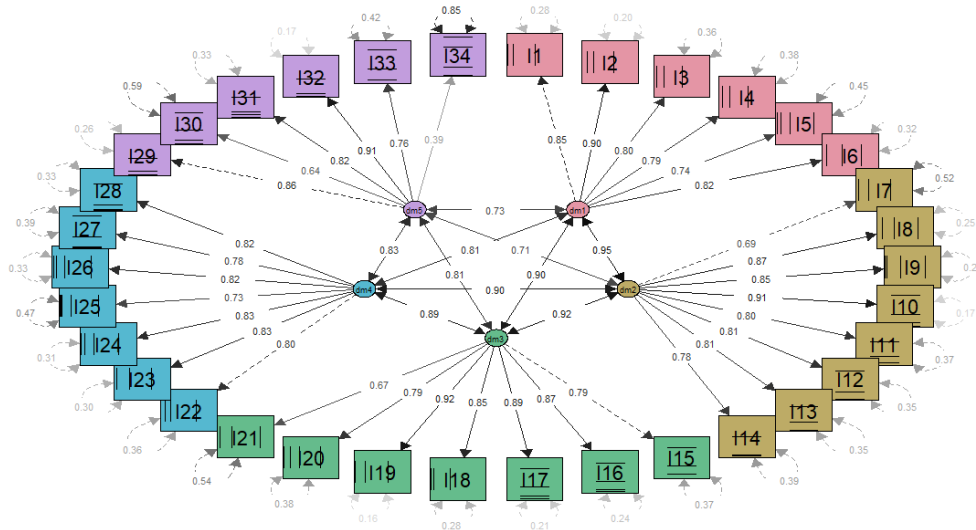
Índices de ajuste del AFC del modelo de 34 ítems

Modelo	Ajuste absoluto			Ajuste comparativo		
	χ^2/gf	RMSEA Error de aproximación cuadrático medio	SRMR Residuo cuadrático medio estandarizado	GFI Índice de bondad de ajuste	CFI Índice de ajuste comparativo	TLI Índice de Tucker-Lewis
34 ítems	1.07	.031	.088	.982	.99	.999

Nota. χ^2/gf : Chi-cuadrado sobre grados de libertad.

Figura 1.

Diagrama de senderos del modelo de 34 ítems con cinco dimensiones



Nota. Respecto de la fiabilidad, se obtuvo un coeficiente bueno para el cuestionario completo (.97) es decir el cuestionario es confiable.

Tabla 4.

Confiabilidad del modelo de 34 ítems

Niveles y rangos	Bajo	Medio	Alto
Identidad social	[34 - 90]	[91 - 147]	[148 - 204]
Contexto intergrupar	[6 - 16]	[17 - 27]	[28 - 36]
Percepción del concepto intergrupar	[8 - 21]	[22 - 35]	[36 - 48]
Atracción hacia el endogrupo	[7 - 18]	[19 - 30]	[31 - 42]
Interdependencia de creencias	[7 - 18]	[19 - 30]	[31 - 42]
Sentimiento de valía y orgullo	[6 - 16]	[17 - 27]	[28 - 36]
Variable	ω	Nº de ítems	IC 95%
Total	.97	34	[.95, .98]

Nota. ω : Coeficiente de confiabilidad Omega; IC: Intervalo de confianza

3.1.3. Procedimiento para la recolección de datos

Para llevar a cabo el estudio, se obtuvo la autorización correspondiente de las entidades de gestión pertinentes, o en todo caso a los directores de las Instituciones Educativas quienes autorizaron la administración del instrumento. Es importante resaltar las complicaciones en la ejecución de la investigación, por las diversas actividades de la

Instituciones se enviaron por wsp el link para el desarrollo de la encuesta sin resultados favorable, las aplicaciones obtenidas son de las visitas presenciales a la Institución, por otro lado, por limitaciones de distancia no se incluyó con la aplicación a todas las Regiones planteadas en primera instancia.

En el análisis de datos se utilizó el SPSS 27, empleándose la estadística descriptiva con tablas de distribución de frecuencias para los niveles de la variable y dimensiones, además se han obtenido algunas medidas estadísticas como la media, desviación estándar, mínimo y máximo para la edad y años de experiencia.

3.1.4. Resultados del estudio

Tabla 5.

Niveles de identidad social en los docentes de EBR del Perú.

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	153	39.8
Regular	136	35.5
Alto	95	24.7
Total	384	100

En la tabla 5 se observa que prevalece el nivel bajo de identidad social en los docentes de EBR del Perú con el 39.8%|, luego están el 35.5% de docentes que presentan el nivel regular y finalmente el 24.7% tienen el nivel alto de identidad social.

Tabla 6.

Niveles de contexto intergrupala en los docentes de EBR del Perú.

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	141	36.7
Regular	144	37.5
Alto	99	25.8
Total	384	100

En la tabla 6 se tiene destaca el nivel regular en la dimensión contexto intergrupala con el 37.5% de docentes de EBR del Perú, luego el 36.7% están en el nivel bajo y el 25.8% de docentes tienen el nivel alto en esta dimensión.

Tabla 7.

Niveles de percepción del concepto intergrupala en los docentes de EBR del Perú.

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	137	35.7
Regular	124	32.3
Alto	123	32.0
Total	384	100

En los resultados de la tabla 7 se observa que el 35.7% de los docentes de EBR del Perú presentan nivel bajo en la dimensión percepción del concepto intergrupala, luego el 32.3% tienen el nivel regular y el 32% de docentes están en el nivel alto de esta dimensión.

Tabla 8.

Niveles de atracción hacia el endogrupo en los docentes de EBR del Perú.

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	166	43.2
Regular	122	31.8
Alto	95	25.0
Total	384	100

En la tabla 8 se muestra que el 43.2% de los docentes de EBR del Perú presentan nivel bajo en la dimensión atracción hacia el endogrupo, luego el 31.8% tienen el nivel regular y el 25% de docentes están en el nivel alto de esta dimensión.

Tabla 9.

Niveles de interdependencia de creencias en los docentes de EBR del Perú.

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	160	41.7

Regular	119	31.0
Alto	105	27.3
Total	384	100

En los resultados de la tabla 9 se observa que el 41.7% de los docentes de EBR del Perú presentan nivel bajo en la dimensión interdependencia de creencias, luego el 31% tienen el nivel regular y el 27.3% de docentes están en el nivel alto de esta dimensión.

Tabla 10.

Niveles de sentimiento de valía y orgullo en los docentes de EBR del Perú.

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	220	57.3
Regular	118	30.7
Alto	46	12.0
Total	384	100

En la tabla 10 se destaca el nivel bajo en la dimensión sentimiento de valía y orgullo con el 57.3% de docentes de EBR del Perú, luego el 30.7% están en el nivel regular y el 12% de docentes tienen el nivel alto en esta dimensión.

Tabla 11.

Sexo de los docentes encuestados

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	284	74.0
Masculino	100	26.0
Total	384	100

En la tabla 11 se observa que el 74% de los docentes encuestados son mujeres y el 26% son varones.

Tabla 12.

Medidas descriptivas de los años de experiencia y edad de los docentes

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Años de experiencia profesional	1	39	18.74	9.44
Edad	26	65	46.49	8.71

En la tabla 12 se establece que las edades de los docentes están entre 26 a 65 años, con un promedio de 46.5 años y un grado de dispersión de 8.71 años con respecto a la media aritmética. En cuanto a los años de experiencia estos varían entre 1 a 39 años, con un promedio de 18.73 años y una variabilidad de 9.44 años con respecto a la media aritmética.

3.1.5. Discusión de hallazgos

De acuerdo a los resultados obtenidos en relación al Objetivo general, tabla 5, al describir la identidad social en los docentes de EBR del Perú, nos encontramos con una realidad que demuestra un problema presente donde el 39.8% de los docentes está en un nivel bajo en relación a la identidad social, y el 35.5% en un nivel regular, y que podría tener a una disposición futura hacia un nivel bajo. En la construcción de la identidad social del docente es la suma de su interacción personal o autobiografía, relacionado con su autoestima, y estas se evidencia en la interacción manifestadas a través de actitudes o conductas en la enseñanza, pero no queda dentro del aula, es decir, otros factores son “las relaciones del docente con sus colegas y la profesión, y con las metas y aspiraciones del docente durante un período de tiempo más largo” (Pennington & Richards, 2016, p. 10). En situaciones donde la satisfacción con la identidad social sea insuficiente, se presentan tres opciones viables para obtener una evaluación más favorable: la movilidad individual, la creatividad social o la competición social (Guzmán, 2018). Estos resultados podrían señalar la insatisfacción del docente EBR sobre la identidad social, canalizándola hacia actividades independientes dentro

del grupo para sentirse mejor e incluso para mejorar la economía, siendo un factor importante para cubrir necesidades; así mismo volverse competente, y esto llevaría a que el docente asuma este término de competencia desde un sentido de rivalidad u oposición, mientras podría también asumirlo como el desarrollo de sus habilidades, en todo caso la forma de medir la tendencia de competencia estaría determinada por el clima institucional y laboral, dando referencia a la actitud asumida como medio para cubrir una necesidad personal.

Por último, Gajardo-Asbun (2019) realizó un análisis de contenido de tipo descriptivo de 20 artículos de la base de datos Scopus, publicados entre 2014 y 2017. Los artículos, basados en estudios de caso, narrativas, autobiografías, revisiones de literatura e investigación educativa, exploran la construcción de identidades. El análisis identificó tres enfoques explicativos, categorizados por frecuencia: autoconocimiento, experiencia y dimensión social. El autor destaca que el autoconocimiento se construye a partir de la identidad, las experiencias y la relación con atributos personales y sociales. El enfoque experiencial resalta las condiciones que enfrenta el docente dentro del sistema educativo. Finalmente, la dimensión social subraya la influencia de factores sociales, creencias y contextos de interacción en la construcción de la identidad docente.

En la tabla 6, referida al objetivo específico sobre los niveles de contexto intergrupala en los docentes de EBR del Perú, se obtuvo el 37.5% en un nivel regular, lo que implica la calidad de relaciones que se formadas dentro de su grupo profesional y laboral; dando la impresión de estar sosteniéndose en este contexto; por otro lado, el 36.7% en el nivel bajo, los encuestados ya señalan dificultades relacionales en función al grupo profesional y laboral. Cruz y García (2018) abordan la interacción entre las emociones y la identidad profesional de docentes en formación inicial, destacando cómo las expresiones emocionales influyen en

su percepción de la profesión y desempeño laboral. Se evidencian tanto satisfacciones como frustraciones, preocupaciones, temores y tristezas durante las experiencias en el aula, gestionando grupos y alcanzando objetivos. Sugieren la revisión y adaptación de los programas de formación docente, integrando aspectos vinculados al crecimiento personal y la educación emocional para fortalecer la identidad profesional.

En relación a los resultados sobre la percepción del concepto intergrupal en los docentes de EBR del Perú, tabla 5, el 35.7% está dentro del nivel bajo y 32.3% en un nivel regular. Esta percepción describe como el docente construye la idea o pensamiento sobre el grupo en el que se desempeña, la evaluación valorativa de positiva o negativa en función así mismo y su desempeño dentro del contexto grupal educativo. Estos resultados ya perfilan a grupos con dificultades para valorar el trabajo intergrupal, mientras los de nivel regular aún mantienen estrategias para sostenerse en el interior del contexto, pero esto podría variar en el tiempo y pasar a un nivel bajo. Ello podría contribuir a generar conflictos por las características individuales, así como del grupo, los desacuerdos entre los objetivos establecidos, la relación entre las asignaturas o importancia de las mismas, los liderazgos que se ejercen; “este contexto intergrupal, “amenaza” a la identidad social positiva, puesto que la persecución de objetivos que solo pueden ser alcanzados por un grupo, determina que uno de ellos inevitablemente resultará superior al otro. Frente a la amenaza (real o imaginaria) que genera la situación de conflicto” (Estrada et al. 2017).

En la tabla 8, identificando la atracción hacia el endogrupo en los docentes de EBR del Perú, se muestra que el 43.2% de los docentes de EBR del Perú presentan nivel bajo, luego el 31.8% tienen el nivel regular y el 25% de docentes están en el nivel alto de esta dimensión. Cuando hablamos de grupos desde la perspectiva de la psicología social y a sociología debemos reconocer los términos endogrupos y exogrupos; esto quiere decir que,

dentro del grupo profesional y laboral docente, éste se identificara emocional, laboral y psicológicamente con ese grupo; mientras el exogrupo involucra un grupo diferente, puede ser un grupo de abogados, obstetras donde el docente laboral, emocional y psicológicamente no se identifica. Es importante señalar estas diferencias por que a través de ello el docente se sentirá allegado a su grupo o caso contrario se sentirá un forastero en su grupo. Vivanco (2017) señala que un sector de docentes experimenta una desconexión con su grupo profesional, lo que los lleva a contemplar cambiar de carrera debido a la percepción de que su labor no es adecuadamente valorada por la sociedad. Esta falta de identificación se atribuye principalmente a la intensa presión social en el entorno educativo y a las tensiones generadas por la administración escolar. Las relaciones insatisfactorias entre docentes y alumnos, padres de familia y autoridades contribuyen a la disminución de la satisfacción laboral y la identidad profesional. Además, la rigidez en los horarios de clases y el seguimiento constante de las actividades académicas amplían esta brecha percibida en comparación con otras profesiones.

En los resultados de la tabla 9 se observa que el 41.7% de los docentes de EBR del Perú presentan nivel bajo en la dimensión interdependencia de creencias, luego el 31% tienen el nivel regular y el 27.3% de docentes están en el nivel alto de esta dimensión. Estos resultados describen la dinámica funcional existente en el grupo docente, y la percepción del docente en relación al cumplimiento de roles de cada uno de los integrantes, por lo que proyecta una dispersión ante el logro de los objetivos, ya que al evidenciarse un nivel bajo implica desconexión entre los roles de los docentes. Gonzales (2017) examina la formación y evolución de la identidad profesional de los docentes de educación infantil, centrándose en las percepciones sociales sobre el papel de los docentes masculinos en este ámbito. Se constata la persistencia de la imagen tradicional de la docente como figura femenina, arraigada en la cultura y la historia, reflejo de la hegemonía masculina que asigna a las mujeres por su supuesta idoneidad maternal para el cuidado y protección de los niños. Se destaca el

fuerte estereotipo de género que inclina la elección de los hombres hacia roles administrativos en lugar de la docencia. La falta de motivación se relaciona principalmente con factores económicos y de estatus social, más pronunciados entre los docentes masculinos de niveles primarios, secundarios y superiores. Se reconoce que los docentes masculinos con responsabilidades familiares generan mayor confianza en las familias de los niños pequeños. Además, se observa que los docentes varones actúan según sus propias convicciones, sin intentar suplantar el rol de las mujeres. A pesar de los beneficios potenciales de tener docentes masculinos, persisten prejuicios sociales, reforzados por los medios de comunicación, que obstaculizan su aceptación por parte de las familias.

González et al. (2021), en su estudio con estudiantes de Pedagogía Infantil en una universidad estatal de Colombia, revelan un desequilibrio en la autenticidad de los futuros docentes en el ámbito de la educación inicial. Este desequilibrio surge tanto de la desvalorización de su labor educativa en el contexto social y cultural como de las respuestas discriminatorias en los niveles preescolares del sistema educativo. Se destaca que la construcción de la identidad profesional del docente es un proceso continuo a lo largo del tiempo. Las narrativas de los participantes revelan una comprensión contradictoria de la infancia entre los entornos escolares y los mensajes estatales que enfatizan la importancia de la educación infantil en el proceso educativo, pero que contradicen las posturas de desvalorización y las limitaciones impuestas por políticas estatales deficientes que afectan su condición laboral.

En la tabla 10, se destaca el nivel bajo en la dimensión sentimiento de valía y orgullo con el 57.3% de docentes de EBR del Perú, luego el 30.7% están en el nivel regular y el 12% de docentes tienen el nivel alto en esta dimensión. Es importante destacar los % que se encuentran en el nivel bajo y regular, ello debido que en el tiempo los de nivel regular podían

pasar a un nivel bajo. En esta dimensión se destaca la percepción que el docente construye de sí mismo a lo largo de su trayectoria y experiencias de vida, en la cual esta la valoración positiva o negativa que tenga de sí mismo ante los retos o desafíos que se le presente, ante las adversidades o dificultades que tenga que enfrentar y plantear soluciones ante la misma, haciendo una evaluación de sus fortalezas, regulando las emociones además de reconocer a los demás y así mismo, siendo consciente de lo que puede dañar a los demás. En este sentido la realidad identificada demuestra los conflictos e insatisfacción internas de los docentes ubicados en el nivel bajo y medio demostraron actitudes y conductas que no contribuyen a la construcción de una identidad social en el contexto educativo, además podrían ser de influencia para otros docentes y finalizar también en conflicto; ello porque al convivir con otros el docente construirá la percepción de lo que los demás piensan de sí. (Naranjo Pereira, 2011) menciona a Rice (2000) quien refiere que “una autopercepción positiva o una alta autoestima es un resultado deseado del proceso de desarrollo humano. Se le vincula con la salud mental a largo plazo y con el equilibrio emocional” señalando además que las personas “cuyas identidades son débiles exteriorizan varias señales de problemas emocionales, entre ellos la depresión, ansiedad.

Jaimes (2016) llevó a cabo una revisión bibliográfica centrada en tres conceptos fundamentales: identidad, identidad organizacional e identidad profesional docente. Desde diversas disciplinas como la filosofía, sociología, psicología y pedagogía, entre otras, la identidad se contempla como un proceso de construcción simbólica de similitud y diferencia personal y social. A nivel individual, la identidad se configura con elementos sociales que se originan en la familia y se enriquecen con interacciones sociales, incluyendo hábitos, costumbres, educación, obligaciones y responsabilidades. Estos elementos contribuyen al reconocimiento y diferenciación de cada persona. Se entiende como una construcción dinámica que evoluciona con el tiempo, con ciertas características personales que persisten o

desaparecen. En esta construcción, diversos factores sociales, desde el entorno familiar hasta las interacciones culturales y laborales, influyen en la autoafirmación de la individualidad y en la percepción de las diferencias con otros individuos y con la organización laboral, integrando la cultura organizacional y adaptándose a sus intereses y objetivos.

En la tabla 11, se observa que el 74% de los docentes encuestados son mujeres y el 26% son varones, es parte de la demanda demográfica dentro de las instituciones evaluadas y quienes tuvieron mayor disponibilidad a participar de la investigación.

Finalmente, en la tabla 12 se establece que las edades de los docentes están entre 26 a 65 años, con un promedio de 46.5 años y un grado de dispersión de 8.71 años con respecto a la media aritmética. En cuanto a los años de experiencia estos varían entre 1 a 39 años, con un promedio de 18.73 años y una variabilidad de 9.44 años con respecto a la media aritmética.

La estadística que señala la experiencia profesional describe que eventos externos como en el caso pandemia puede modificar y variar la construcción social, ya que se demostró que somos humanos, y la mayor necesidad es el nutricio emocional para estar bien con uno mismo y con los demás, por ello Morales-Escobar, Correa y Peinado (2021) reconocen el impacto transformador de una actitud profesional que ha permeado los sentimientos y acciones de los estudiantes, facilitando la continuación de los procesos educativos en tiempos difíciles. Los docentes, a través de sus relatos, destacan la importancia de comprometerse como seres humanos en el ámbito educativo, entendiendo las necesidades emocionales de los estudiantes y brindándoles un espacio para expresar sus preocupaciones y temores. Además, el estudio sugiere que la educación no debe limitarse únicamente a la formación de competencias académicas, sino que también debe fomentar el desarrollo de una sensibilidad humana en todos los participantes del sistema educativo.

CONCLUSIONES

1. Tendencia en la Identidad del Docente de EBR

La identidad social del docente de Educación Básica Regular (EBR) muestra una tendencia baja, con un porcentaje actual del 41%. Esta situación sugiere una probabilidad de incremento en los años posteriores. A medida que el contexto educativo evoluciona, es posible que la identidad profesional de los docentes se fortalezca, reflejando una mayor cohesión y un sentido más definido de pertenencia.

2. Percepción del Concepto Intergrupal

En la dimensión de percepción del concepto intergrupal, los docentes de EBR muestran un nivel bajo, lo que genera conflictos dentro del mismo entorno de trabajo. Esta percepción deficiente puede incrementar con el tiempo si no se abordan adecuadamente las diferencias y los problemas interpersonales, afectando la armonía y la colaboración entre los miembros del equipo educativo.

3. Atracción hacia el Endogrupo

La dimensión de atracción hacia el endogrupo destaca por su intensidad en comparación con las otras dimensiones evaluadas. Este alto nivel de atracción puede fomentar el divisionismo, ya que las preferencias y comparaciones entre grupos de docentes tienden a generar conflictos y discrepancias, afectando la cohesión grupal y la colaboración efectiva.

4. Interdependencia de Creencias

La dimensión de interdependencia de creencias muestra una discrepancia cuantitativa en el logro de objetivos. Los docentes presentan diferencias notables en sus creencias y objetivos profesionales, lo que puede influir negativamente en la eficacia del equipo y en el cumplimiento de metas comunes. Esta falta de alineación en las creencias y objetivos requiere una atención específica para mejorar la cohesión y el rendimiento grupal.

5. Sentimiento de Valía y Orgullo

La dimensión de sentimiento de valía y orgullo es la más afectada en comparación con las demás dimensiones. La falta de compromiso y el desinterés en la institución en la que trabajan los docentes reflejan una deficiencia en el sentido de valía y orgullo profesional. Esta situación indica la necesidad de implementar estrategias que refuercen la autoestima y el reconocimiento del valor del rol docente, con el fin de mejorar el compromiso y la satisfacción laboral.

RECOMENDACIONES

Para los Directores:

Implementación de Programas de Resolución de Problemas Intergrupales

Se recomienda desarrollar e implementar programas de resolución de problemas intergrupales con el objetivo de mejorar la percepción de estereotipos, prejuicios y discriminación entre los miembros del entorno educativo. Estos programas deben incluir talleres interactivos, sesiones de formación y actividades de sensibilización que fomenten el entendimiento mutuo y la empatía entre los docentes. Es crucial que estos programas se enfoquen en la identificación y superación de sesgos, promoviendo un ambiente inclusivo y equitativo que reduzca los conflictos intergrupales y mejore la cohesión.

Para los Docentes:

Búsqueda de Apoyo Profesional y Desarrollo Personal

Se sugiere que los docentes busquen apoyo profesional para incorporar estrategias de desarrollo personal que fortalezcan su autoeficacia y autoestima. Esto puede incluir la participación en programas de coaching, asesoramiento profesional y talleres de desarrollo personal. Los docentes deben ser alentados a identificar áreas de mejora en su práctica profesional y buscar recursos que les permitan crecer tanto en sus habilidades técnicas como en su bienestar emocional. La formación continua y el acceso a recursos de apoyo personal son esenciales para mejorar la efectividad y satisfacción en su rol.

Para los Directivos:

Implementación de un Programa Anual sobre Autoestima y Autoconcepto

Se recomienda a los directivos establecer un programa anual centrado en el fortalecimiento de la autoestima y el autoconcepto de todos los actores educativos. Este programa debe incluir capacitaciones y actividades que promuevan la autovaloración positiva y la autoeficacia. Los talleres y seminarios deben abordar temas como la autoevaluación, la gestión del estrés y la construcción de una identidad profesional positiva. Además, se deben incorporar sesiones de retroalimentación constructiva y celebraciones de logros para reforzar el sentido de valía y orgullo en el rol educativo.

Establecimiento de Programas de Incentivo Social y Roles Claros

Es fundamental que los directivos establezcan programas de incentivo social que fomenten la integración y el reconocimiento entre los docentes. Estos programas deben incluir incentivos para la colaboración efectiva, el reconocimiento de logros y la participación en actividades grupales. Además, es importante definir y comunicar claramente los roles y responsabilidades de cada miembro del equipo educativo para mejorar la interdependencia de creencias y objetivos. La claridad en los roles y la promoción de una cultura de apoyo y reconocimiento mutuo contribuirán a una mayor cohesión grupal y a la consecución de metas comunes.

BIBLIOGRAFÍA

- Alfonzo, I., & Ortiz, C. (2019). La identidad profesional docente de profesores de educación superior. El caso del colegio de Bachilleres de Chiapas. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa-REIIE* ISSN: 2448-556X, 4(3), 115-130.
<https://doi.org/10.48102/rlee.2016.46.3.175>
- Ball, S. J. (2012). *Global Education Inc: New policy networks and the neoliberal imaginary*. Routledge.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Bieg, M., Goetz, T., & Becker, E. (2015). Teachers' pride, job satisfaction, and self-efficacy: Exploring the relationships. *Teaching and Teacher Education*, 50, 60-68.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.05.007>
- Boud, D., Cohen, R., & Sampson, J. (2014). *Peer learning in higher education: Learning from and with each other*. Routledge.
- Brown, R.J. (1988) Social Identity and the Environment: A commentary, Vol.45. Dordrech: Kluwer Academic Publishers. p.219.
- Brown, R.J. (1991) Relaciones intergrupales. Barcelona: Ariel.p.369.
- Brunetto, Y., Xerri, M., & Farr-Wharton, R. (2020). The impact of self-esteem on the adoption of new pedagogical approaches in education. *Teaching and Teacher Education*, 91, 103032. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103032>
- Bruns, B. y Luque, J. (2015) Profesores excelentes: cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe. Washington, D.C.: Banco Mundial
<https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/20488>.

- Cialdini, R. B., & Trost, M. R. (1998). Social influence: Social norms, conformity, and compliance. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *The handbook of social psychology* (4th ed., Vol. 2, pp. 151-192). McGraw-Hill.
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310-357. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.310>
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. W. H. Freeman.
- Cross, S. E., & Markus, H. R. (1991). Self-schemata and evaluation of others. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(5), 703-717. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.61.5.703>
- Cruz, J. & García, A.(2018). Las emociones y su relación con la identidad profesional de docentes en formación inicial de química de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. *Tecné Episteme y Didaxis: TED*, (Extraordin), 1-8 <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/9247>
- Cuenca, R. y O'Hara, J. (2006). EL estrés en los maestros: percepción y realidad. Estudio de casos en lima Metropolitana. Lima: PROEDUCA - GTZ. <https://repositorio.iep.org.pe/bitstream/handle/IEP/744/CuencaElestresdelosmaestrospercepcionyrealidad.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Day, C., & Gu, Q. (2014). *Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times*. Routledge.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

- De Vries, R. E., & Van den Berg, T. I. J. (2011). The role of pride in work-related behavior and performance. In J. M. A. van den Berg (Ed.), *Pride at work: Perspectives and practice* (pp. 65-80). Springer.
- Dutton, J. E., & Heaphy, E. D. (2003). The power of high-quality connections. In *The Handbook of Positive Organizational Scholarship* (pp. 124-136). Oxford University Press.
- Ellemers, N., Haslam, S. A., & Reicher, S. D. (2003). Social identity and the dynamics of organizational life. In M. A. Hogg & D. J. Terry (Eds.), *Social identity processes in organizational contexts* (pp. 13-30). Psychology Press.
- Ellemers, N., Kortekaas, P., & Ouwerkerk, J. W. (2004). Self-categorization, commitment to the group and group self-esteem as related but distinct aspects of social identity. *European Journal of Social Psychology*, 34(2), 123-135.
<https://doi.org/10.1002/ejsp.190>
- Egúren, M. y De Belaunde, C. (2019) No era vocación, era necesidad. Motivaciones para ser docente en el Perú. https://repositorio.iep.org.pe/bitstream/handle/LEP/1155/Eguren-Mariana_de-Belaunde-Carolina_No-era-vocacion-era-necesidad.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Elacqua, G., Hincapié, D. Vegas, E. y Alfonso, M. (2018). Profesión: profesor en América Latina, ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo? Washington OC: BID. <https://doi.org/10.18235/0001172>
- Ellemers, N., Haslam, S. A., & Reicher, S. D. (2003). Social identity and the dynamics of organizational life. In M. A. Hogg & D. J. Terry (Eds.), *Social identity processes in organizational contexts* (pp. 13-30). Psychology Press.

- Estrada Goic, C. A., Epuyao Santana, A., Salinas Heim, M.T., & Aguilar Maldonado, P. (2017). Percepción de conflicto intergrupalo y su relación con la adherencia a creencias esencialistas. *Universitas Psychologica*, 16(1) 1-10.
<http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy.16-1.pcir>
- Festinger, L. (1954). Theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7(2), 117-140.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison*. Vintage Books.
- Gable, S. L., Reis, H. T., Impett, E. A., & Asher, E. R. (2000). Close relationships and psychological well-being: The role of relationship quality and relationship context. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(6), 1041-1051.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.78.6.1041>
- Gajardo-Asbun, K. P. (2019). Estado del arte sobre identidad docente: investigación de experiencias de profesores en formación y en ejercicio. *JE Revista De Investigación Educativa De La REDIECH*, 10(18), 79 - 93.
<https://doi.org/10.33010/ierierediech.v!Oí18.217>
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Doubleday.
- Gómez, A. (2006). Sí mismo e identidad social. En A. Gómez, E. Gaviria & I. Femández (Coords.), *Psicología social* (pp. 231-295). Madrid: Sanz y Torres.
- González, O., Castellanos, M., y Bolaños, J. (2021). Crisis en la identidad profesional docente en estudiantes de Licenciatura en Pedagogía Infantil. Estudio de caso en una universidad pública. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (64),180-207.
<https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n64a8>

Goofman, E. (1971). *Ritual de la Interacción*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo. P.

[https://biblioteca.colson.edu.mx/e-docs/RED/Goffman-Erving-Ritual-de-La-Interaccion .pdf](https://biblioteca.colson.edu.mx/e-docs/RED/Goffman-Erving-Ritual-de-La-Interaccion.pdf)

Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teachers' beliefs about their roles and responsibilities.

Journal of Educational Research, 87(6), 404-411.

<https://doi.org/10.1080/00220671.1994.9944835>

Guzman, L. (2018) *La construcción de la identidad profesional docente: estudio cualitativo sobre*

la construcción de la identidad profesional de los estudiantes de pedagogía en programas de

formación inicial de profesores de carácter público y privado [Tesis para optar Doctorado,

Universitat de Girona]. <http://hdl.handle.net/10803/482110>

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis*.

(8^a ed.). Cengage: México.

[hnp://www.dmishikantjha.com/papersCollection/Multivariate%20Data%20Analysis.pdf](https://www.dmishikantjha.com/papersCollection/Multivariate%20Data%20Analysis.pdf)

Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement

among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495-513.

<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>

Haslam, S. A., Jetten, J., Postmes, T., & A. A. (2009). Social identity, health and well-being:

An emerging agenda for applied psychology. *Applied Psychology: An International*

Review, 58(1), 1-23. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00379.x>

Haslam, S. A., Reicher, S. D., & Platow, M. J. (2018). *The new psychology of leadership: Identity,*

influence, and power. Routledge.

- Haslam, S. A., Jetten, J., Postmes, T., & Haslam, C. (2018). Social identity, health and well-being: An emerging agenda for applied psychology. *Applied Psychology: An International Review*, 58(1), 1–23.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111-127. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4
- Hogg, M. A., & Abrams, D. (1988). Social identity theory: A British social psychology perspective. In P. W. D. Robinson & M. J. Doob (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 89-115). Academic Press.
- Hogg, M. A., & Terry, D. J. (2000). Social identity and self-categorization processes in organizational contexts. *Academy of Management Review*, 25(1), 121-140. <https://doi.org/10.5465/amr.2000.2791606>
- Hogg, M. A. (2016). *Social identity theory*. In P. J. Burke (Ed.), *Contemporary social psychological theories* (2nd ed.). Stanford University Press.
- Jaimes, O. (2016). Sentido y enfoques del concepto identidad en organizaciones educativas. *Revista de Ciencias de la Educación: Academicus*, 1(8), 66-72. [hnp://www.ice.uabjo.mx/media/15/2017/05/Art88.pdf](http://www.ice.uabjo.mx/media/15/2017/05/Art88.pdf).
- Jetten, J., Haslam, S. A., & Haslam, C. (2015). *The social cure: Identity, health and well-being*. Psychology Press.

- Joo, B. K. (2010). The relationship between the self-efficacy, job satisfaction, and work performance of educators. *Journal of Workplace Learning*, 22(6), 412-421. <https://doi.org/10.1108/13665621011065418>
- Kern, M. L., Waters, L. E., Adler, A. B., & White, M. A. (2020). The role of teacher self-efficacy in managing classroom stress. *Teaching and Teacher Education*, 90, 103024. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103024>
- Kunter, M., Klusmann, U., Klein, M., Richter, D., & Bayer, M. (2013). Professional competencies of teachers: Effects on students' achievement. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805-821. <https://doi.org/10.1037/a0032583>
- Lim, J., Kim, H., & Park, S. (2022). Self-concept, teaching efficacy, and technology integration in education: A study of primary and secondary teachers. *Educational Technology Research and Development*, 70(1), 103-119. <https://doi.org/10.1007/s11423-021-10086-5>
- McMillan, D. W., & Chavis, D. M. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14(1), 6-23.
- Morales, J. (2007). Identidad social y personal. En J. F. Morales, M.C. Moya, E. Gaviria & I. Cuadrado, *Psicología social* (pp. 787-805). Madrid: McGraw-Hill.
- Morales-Escobar, I., Correa, M., & Peinado, A. (2021). Identidad profesional docente en tiempos de crisis: relevancia de la empatía en la práctica pedagógica. *Revista Boletín Redipe*, 10(12), 350-359. <https://doi.org/10.36260/rbr.v IOi 12.1594>

- Murray, C. M., & Malmgren, K. (2021). Teacher retention and satisfaction: The role of a supportive work environment. *Educational Research Review*, 32(1), 45-62. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411>
- Pajares, F. (1997). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 68(3), 307-332. <https://doi.org/10.3102/00346543068003307>
- Pajares, F. (2002). *Overview of social cognitive theory and of self-efficacy*. <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/eff.html>
- Pennington, M. C., & Richards, J. C. (2016). Teacher identity in Language Teaching: Integrating Personal, Contextual, and Professional Factors. *RELC Journal*, 47(1), 5-23. <https://doi.org/10.1177/0033688216631219>
- Pichastor, R. & Nieto, S. (2007). Evolución conceptual de la Identidad social. El retorno de los procesos emocionales. *Reme*, 10(26-27). <http://reme.uji.es/articulos/numero26/article2/article2.pdf>
- Priestley, M., Edwards, R., Priestley, A., & Miller, K. (2015). Teacher agency in curriculum making: Agents of change. In *Teacher Agency* (pp. 1-24). Routledge.
- Reveco-Quiroz, Paula, & Zúñiga, Claudia. (2014). Significado valorativo y emocional de la pertenencia a las regiones de O'higgins Y Arica Parinacota. *Universum* (Talca), 29(1), 107-123. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762014000100006>
- Rhoades, L., & Eisenberger, R. (2002). Perceived organizational support: A review of the literature. *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 698-714. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.87.4.698>

- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. Free Press.
- Rosenberg, M. (1979). Self-concept and psychological functioning. In M. Rosenberg, C. Schooler, & R. C. Schoenbach (Eds.), *Self and society* (pp. 1-15). Princeton University Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 1-11.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101860>
- Sabino, C. (2014). EL proceso de investigación. Décima edición. Editorial Episteme: Guatemala. <https://metodoinvestigacion.files.wordpress.com/2008/02/el-proceso-de-investigacion-carlos-sabino.pdf>
- Salas, L. (2019). Identidad Social - Cultural en la formación de futuros docentes en la Universidad del Atlántico. *Assensus*, 4(7), 66-81.
<https://doi.org/10.21897/assensus.1870>
- Sánchez, J. (2002). Psicología de los grupos: Teorías, procesos y aplicaciones. McGraw- Hill.
<https://www.dheducacion.com/wp-content/uploads/2019/02/psicolog%C3%ADa-de-los-grupos-1.pdf>
- Sarason, I. G., Levine, H. M., & Gardner, W. (1986). Cohesion and social support: The role of emotional and instrumental assistance. In D. R. Forsyth (Ed.), *Group dynamics* (pp. 236-265). Brooks/Cole.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 25, pp. 1-65). Academic Press.

- Shrauger, J. S., & Schoeneman, T. J. (1979). Symbolic interactionism and self-concept: A review of the theoretical and empirical literature. *Social Psychology Quarterly*, 42(1), 66-79. <https://doi.org/10.2307/3033750>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 830-839. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.01.003>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 44, 268-277. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.002>
- Smith, J., Johnson, R., & Thompson, L. (2019). The role of teacher self-esteem in creating positive learning environments. *Journal of Educational Psychology*, 111(4), 593-605. <https://doi.org/10.1037/edu0000356>
- Spears, R. (2001). The Social Identity Deviation Model (SIDE): A revision of the Social Identity Theory. In M. A. Hogg & D. Abrams (Eds.), *Intergroup Relations: Essential Readings* (pp. 112-124). Psychology Press.
- Spears, R., & Postmes, T. (2015). Group identity, social influence, and collective action online: Extensions and applications of the SIDE model. *Current Opinion in Psychology*, 11, 1-5.
- Tajfel, H. (1978). *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations*. Academic Press.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge University Press.

- Tajfel, H. (1983) *Psicología social y proceso social*. Barcelona: Hispano Europea, p.177-216
<https://biblioteca.ucm.es/data/cont/docs/400-2016-12-12-16-17%20900924%20Procs%20psicosoc%20basicosRamirez%20Dorado%20DG%20SocRRll.pdf>
- Tajfel, H. (1984). *Categorización social, identidad social y comparación social*. En H. Tajfel (Autor), *Grupos humanos y categorías sociales* (pp. 291-304). Barcelona: Editorial Herder <https://raco.cat/index.php/OuadernsPsicologia/artic le/view/195900/262684>
- Tajfel, H. and Turner, J.C. (1986) *The Social Identity Theory of Intergroup Behavior*. In: Worchel, S. and Austin, W.G., Eds., *Psychology of Intergroup Relation*, Hall Publishers, Chicago, 7-24.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential effects of self-efficacy on teachers' work satisfaction, work stress, and optimism. *Teaching and Teacher Education*, 23(3), 322-338. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>
- Turner, J. C., & Reynolds, K. J. (2012). The social identity perspective in intergroup relations: Theories, themes, and controversies. In A. M. Coleman & R. A. Hogg (Eds.), *Intergroup relations*. Cambridge University Press.
- Tumer, J. C., Hogg, M. A. Oakes, P. J., Reicher, S. D., & Wetherell, M.S. (1987). *Rediscovering the social group: Self-categorization theory*. Oxford: Blackwell (versión en castellano, *Redescubrir el grupo social*. Madrid: Morata, 1990).

- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (pp. 447-462). Guilford Press.
- Venturo, A. (2018). Estrategias gerenciales y desarrollo de la identidad profesional docente en la institución educativa Nicolás Copérnico del Distrito de San Juan de Lurigancho. *Balance's . Tingo María (Perú)*, 6, (8): 13 - 19, ISSN 2412-5768 <https://revistas.unas.edu.pe/index.php/Balances/article/view/154/136>
- Vivanco, C. (2017). *Identidad profesional y fuentes de presión laboral en docentes de instituciones educativas públicas de secundaria del distrito de Barranco*. [Tesis para obtener grado de Magister, Universidad Marcelino Champagnat] <http://repositorio.urnch.edu.pe/handle/UMCH/314>
- Yılmaz, R. M., Demirtaş, H., & İkiz, K. (2021). The role of self-concept in adapting to digital technology in education: Insights from Turkish educators. *Computers & Education*, 165, 104162. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104162>
- Wubbels, T., & Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teachers' beliefs and perceptions. In *The International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (pp. 281-300). Springer.

ANEXOS

Encuesta aplicada

Nombre de la Institución en donde labora:

Localidad : Región

Años de experiencia laboral..... Edad: Sexo: F () M ()

Instrucción General

Esta encuesta es personal y tiene como objetivo identificar la Identidad Social del Docente. Agradecemos dar su respuesta con la mayor transparencia y veracidad a las diversas preguntas

Colocar un aspa a la alternativa elegida:

Siempre (6). Casi siempre (5). Con frecuencia (4). En ocasiones (3). Casi nunca (2).

Nunca (1)

PREGUNTAS

Nº	Pregunta	1	2	3	4	5	6
01	Me siento contento al relacionarme con mis colegas						
02	Me identifico laboralmente con mis colegas						
03	Me siento satisfecho al trabajar con mis colegas						
04	Me relaciono adecuadamente con mis colegas.						
05	Considero nos involucramos en el trabajo.						
06	Cuento con el apoyo de mis colegas						
07	Siento la simpatía de mis colegas hacia mi persona						
08	Considero que participo en un grupo eficiente						
09	Pienso que mis colegas me respaldan						
10	Siento seguridad con el grupo de colegas						
11	Considero a mis colegas como personas sociables						
12	Considero a mis colegas como personas agradables						
13	Me adapto fácilmente a situaciones imprevistas						
14	Me agrada enfrentar situaciones nuevas						
15	Pienso que mis colegas contribuyen a mi crecimiento personal						
16	Considero que hay liderazgo democrático en mi grupo						
17	Considero que hay un buen clima entre colegas						
18	Me gusta convivir en armonía con mis colegas						

19	Me siento unido al grupo de colegas								
20	Creo que no cambiaría al grupo de colegas								
21	Puedo influir para que las cosas resulten como las planeo								
22	Expreso mis opiniones con facilidad								
23	Mis ideas expresadas son respetadas								
24	Acostumbramos a planificar en el grupo								
25	Se termina con el trabajo encomendado en el grupo								
26	Nos ayudamos en las dificultades de las tareas encomendadas								
27	Evitamos que un miembro del grupo se cargue con tareas que no le corresponden.								
28	Escuchamos con atención a los compañeros y no interrumpimos								
29	Me es grato saber que el ser docente es tan importante para la sociedad como lo es cualquier otra profesión								
30	Siento que los docentes en el Perú son vistos como modelos a seguir								
31	No cambiaría la docencia con ninguna otra profesión								
32	Mi familia y la comunidad tienen un alto valor hacia mi persona por el hecho de ser docente								
33	Los otros gremios profesionales nos tienen una especial consideración por la labor que realizamos								
34	Considero que la profesión docente es altamente valorada en nuestro país.								

Por favor responder:

Hubo dificultad para entender alguna pregunta:

NO() SI () indique el número o números :

Muchas gracias.