



27

Revista Panamericana de Pedagogía

ISSN 2594-2190/236 páginas.
REVISTA SEMESTRAL/n. 27.
Enero-junio, 2019.

REVISTA PANAMERICANA DE PEDAGOGÍA

Número 27. Enero-junio, 2019.

Publicación semestral, formato digital.

Ciudad de México, México.

ISSN 2594-2190.

RECTOR GENERAL DEL SISTEMA UNIVERSIDAD PANAMERICANA (UP)
E INSTITUTO PANAMERICANO DE ALTA DIRECCIÓN DE EMPRESA (IPADE)
Dr. José Antonio Lozano Díez.

RECTOR DE LA UNIVERSIDAD PANAMERICANA, SEDE MÉXICO
Dr. Santiago García Álvarez.

VICERRECTORA ACADÉMICA
Dra. María Teresa Nicolás Gavilán.

DIRECTORA DE PEDAGOGÍA
Mtra. Claudia María García Casas.

DIRECTORA EDITORIAL
Dra. María del Pilar Baptista Lucio.

Certificado de licitud de título y contenido: 11632.

REVISTA PANAMERICANA DE PEDAGOGÍA, Año 20, Número 27, enero-junio 2019, es una publicación semestral. Editada y publicada por Centros Culturales de México, A.C., propietaria de la Universidad Panamericana, Escuela de Pedagogía, Calle Jerez #10, Col. Insurgentes Mixcoac, Alcaldía Benito Juárez, C.P. 03920, Ciudad de México. Datos de Contacto: Tel. (52) (55) 54821684, mx_revistadepedagogia@up.edu.mx, editor responsable: Dra. María del Pilar Baptista Lucio. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo: 04-2018-092009490700-203. **ISSN: 2594-2190**, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número, Escuela de Pedagogía, Universidad Panamericana, Dra. María del Pilar Baptista Lucio, Calle Jerez # 10, Col. Insurgentes Mixcoac, Alcaldía Benito Juárez, C.P. 03920, Ciudad de México. Fecha de última modificación: diciembre 2018.

DERECHOS RESERVADOS

CENTROS CULTURALES DE MÉXICO, A. C. Universidad Panamericana
Ciudad de México, México.

Primera edición revista impresa: mayo 2001. ISSN 1665-0557.

PROHIBIDA LA REPRODUCCIÓN PARCIAL O TOTAL DE ESTA OBRA,
SIN PERMISO POR ESCRITO DEL EDITOR.

Los criterios de los autores son de su exclusiva responsabilidad.

La Revista Panamericana de Pedagogía «Saberes y quehaceres del pedagogo», es una publicación académica cuyo objetivo es mostrar los resultados de investigaciones en torno a la educación, con la finalidad de propiciar el diálogo con los lectores y así incidir en el diseño de propuestas o nuevas líneas de investigación para la mejora de la acción educativa, del bien de las personas y de la sociedad. Ello se logra gracias a la diversidad de temas, perspectivas teóricas, metodologías y enfoques de los trabajos que se reciben.

CONSEJO EDITORIAL

Dr. Ángel Díaz Barriga, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, IISUE, UNAM, México.
Dra. María Guadalupe García Casanova, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México.
Dra. Luz Pérez Sánchez, Universidad Complutense de Madrid, España.
Dra. Sylvia Schmelkes del Valle, Instituto Nacional para la Evaluación (INEE).
Dra. Ángels Domingo Roget, Plataforma Internacional Práctica Reflexiva.
Dr. José Luis Medina Moya, Universidad de Barcelona, España.
Dra. Concepción Barrón Tirado, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE)-UNAM, México.
Dr. Xicoténcatl Martínez Ruiz, Instituto Politécnico Nacional, México.
Dra. Concepción Naval Durán, Universidad de Navarra, España.
y la Educación, IISUE, UNAM, México.
Dra. Virginia Aspe Armella, Universidad Panamericana, México.

COMITÉ DE ARBITRAJE

Dr. Serafín Antúnez Marcos, Departamento de Didáctica y Organización Educativa, Facultad de Pedagogía, Universidad de Barcelona, España.
Dra. Mirna Rubí Cardona Guzmán de González, Investigación, Universidad del Istmo, México.
Dra. Rosario Leticia Cortés Ríos, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
Dra. Olimpia Figueras Mourut de Montppellier, Departamento de Matemática Educativa, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, Instituto Politécnico Nacional, México.
Dra. Martha Leticia Gaeta González, Facultad de Pedagogía, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México.
Dra. Raquel Glazman Nowalski, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México.
Dr. Francisco Javier Laspalas, Departamento de Educación, Universidad de Navarra, España.
Dr. Ángel Daniel López y Mota, Universidad Pedagógica Nacional, México.
Dr. Federico Malpica Basurto, Instituto Escalae, Barcelona, España.
Dr. Kas Mazurek, Faculty of Education, University of Lethbridge, Canada.
Dr. Jorge Medina Delgadillo, profesor-investigador, Universidad Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), México.
Dr. Luis Medina Gual, Universidad Iberoamericana. México.
Dra. Zuraya Monroy Nasr, Investigación Educativa en Sistemas Abiertos y a Distancia, Universidad Autónoma de México.
Dr. Jaime Nubiola, Departamento de Educación, Universidad de Navarra, España.
Dra. María Felisa Peralta López, Departamento de Educación, Universidad de Navarra, España.
Dra. Carmen del Pilar Suárez Rodríguez, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México.

Revista Panamericana de Pedagogía

SABERES Y QUEHACERES
DEL PEDAGOGO

ESCRIBEN EN ESTE NÚMERO:

Anna María Fernández Poncela

Martha Leticia Gaeta González

Carmen Haretche Olivera

María Elena Huerta Rivero

Adán Mendoza

Mónica del Carmen Meza-Mejía

Luis Gerardo Ortiz Lack

Laura Rangel Bernal

Emma Verónica Santana Valencia

Karina Trejo Sánchez

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

9

ARTÍCULOS

SEGREGACIÓN, JUSTICIA E INCLUSIÓN EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS CHILENO Y URUGUAYO

*Segregation, justice and inclusion in the chilean
and uruguayan education systems*

Carmen Haretche Olivera

17

PROFESORES, ESTUDIANTES Y LA RUEDA DEL HUMOR

Teachers, students and the wheel of humor

Anna María Fernández Poncela

49

CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN: CONCEPCIONES DEL PROFESORADO EN EL SALVADOR

*Science, technology and innovation:
conceptions of teachers in El Salvador*

Adán Mendoza

75

**REPRESENTACIONES DE DOCENTES DE
ESPAÑOL SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DEL
CONOCIMIENTO Y EL APRENDIZAJE EN EQUIPO**

*Representations of spanish teachers about knowledge
construction and learning in small groups of students*

Laura Rangel Bernal

99

**FORMACIÓN DOCENTE EN COMPETENCIAS CON
ENFOQUE HUMANISTA PARA ADAPTARSE AL CAMBIO**

*Teacher education in competences with
a humanist approach to adapt to change*

Karina Trejo Sánchez

125

**DESARROLLO SOCIO-AFECTIVO EN
LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR:
EL PAPEL DEL CONTEXTO ACADÉMICO**

*Socio-emotional development in high-school:
the role of the academic context*

Luis Gerardo Ortiz Lack

Martha Leticia Gaeta González

149

**EDUCACIÓN EMOCIONAL EN CLAVE
DE INTEGRACIÓN. UNA APORTACIÓN
A LA INNOVACIÓN EDUCATIVA**

*Emotional education in integration key.
A contribution to educational innovation*

María Elena Huerta Rivero

169

**LA RESILIENCIA EN FAMILIAS QUE VIVEN
LA DISCAPACIDAD, DESDE UN ENFOQUE
CENTRADO EN LA FAMILIA**

Resilience in families that experience

Disability from a family-centered approach

Emma Verónica Santana Valencia

193

RESEÑA

FORMACIÓN DE SUJETOS.

REFORMAS, POLÍTICAS Y MOVIMIENTOS SOCIALES

Z. Navarrete Cazales Y J.I. Loyola Martínez

Mónica del Carmen Meza-Mejía

223

CONVOCATORIA

Lineamientos. Normas para la redacción
y presentación de colaboraciones

231

PRESENTACIÓN

Pilar Baptista-Lucio
Directora Editorial

Comentaba Pablo Latapí (1993)¹ que en la investigación educativa latinoamericana, el tema de la justicia es central. Tópico vigente, desafío sin resolver, visible también en políticas y programas orientados a mejorar la educación. El texto de Carmen Haretche de la Universidad de la República de Uruguay es muestra de ello: *Segregación, justicia e inclusión en los sistemas educativos chileno y uruguayo*, describe e identifica las políticas educativas que explican diferencias en la segregación, justicia e inclusión observadas al finalizar la educación primaria en Chile y Uruguay. Documenta que en Chile se observan injusticias sobre las

¹ Latapí, Pablo (1993). «Reflexiones sobre la justicia en la educación» en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. México. Vol. XXIII. No. 2: pp. 9-41.

niñas en relación a los varones, mientras que en Uruguay las injusticias según el origen socioeconómico superan ampliamente la magnitud de las anteriores. En ambos países, el contexto sociocultural de los centros educativos es un factor de injusticia. La evidencia presentada, lleva a concluir que se está ante un desafío urgente que debe enfrentarse con acciones que aumenten la inclusión y reduzcan la injusticia y la inequidad, sugiriendo como prioritaria la formación docente.

La formación docente es camino indispensable para incidir en la calidad de la educación, y es denominador común de cuatro de los textos que presentamos en el número 27 de la Revista Panamericana de Pedagogía. Centrado en el alumno y su mejor aprendizaje, el artículo de Anna María Fernández Poncela, *Profesores, estudiantes y la rueda del humor* resalta el papel del humor en la educación y la importancia de utilizar este recurso en el aula para generar un clima de aprendizaje óptimo, sabiendo como dice la autora que “se aprende creando espacios y circunstancias propicias para ello”. En todo momento, se hace referencia al humor positivo, constructivo, que fomenta “el lado amable de la vida y que activa el cerebro socialmente”. El estudio aplicó un cuestionario donde los alumnos valoran muy favorablemente el recurso del humor, coinciden en que fortalece su atención, interés y participación. Se concluye que lograr la dimensión del humor en el aula es algo que todo buen profesor debe tener entre sus competencias.

Adán Mendoza de la Universidad de Oriente de El Salvador, investiga en torno a las concepciones que tienen los profesores en cuanto a sus labores de enseñanza y evaluación, a partir de la implementación del Plan Nacional de Formación Docente de El Salvador. Específicamente el estudio se centra en las representaciones de los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje con enfoque de competencias de tecnologías de la información (CTI). Así, el lector encontrará que en el artículo *Ciencia, tecnología e innovación: concepciones y creencias del profesorado*, se describen y reportan los hallazgos de un estudio con 128 profesores de bachillerato en torno a aspectos curriculares, de aprendizajes con tecnologías y la evaluación de competencias científicas y tecnológicas de los alumnos. Los datos obtenidos apuntan a un docente que discurre entre

la enseñanza tradicional y la innovadora, en tránsito entre probar, experimentar y lograr la certeza de la importancia en el uso de metodologías de enseñanza, como la investigación y la experimentación. También se reportan ciertas actitudes pesimistas, no tanto hacia las metodologías innovadoras, sino a su implementación en contextos sociales precarios.

En el artículo *Representaciones de docentes de español sobre la construcción del conocimiento y el aprendizaje en equipo*, Laura Rangel Bernal hace patente la compleja relación que existe entre pensamiento y práctica docente. El artículo indaga a profundidad las representaciones que docentes de español tienen sobre la construcción de aprendizajes en sus alumnos de secundaria en Aguascalientes, México. Comparando las concepciones en los casos analizados, es evidente que, aunque se trata del mismo modelo pedagógico, en su implementación los dos maestros utilizan estrategias distintas, dependiendo de qué entiende cada uno sobre construcción del conocimiento. La autora deja asentado que las representaciones mentales que tiene cada docente sobre constructos teóricos, influyen directamente en su práctica. La autora realiza una reflexión muy interesante sobre la manera en la que se implementan los nuevos modelos pedagógicos en México, concluyendo que su mera institucionalización no redundará en una implementación exitosa.

Karina Trejo Sánchez, en su ensayo *Formación docente en competencias con enfoque humanista para adaptarse al cambio*, revisita varios conceptos considerados los pilares del conocimiento, discutidos en los últimos años a partir del informe Unesco de Jaques Delors: saber, saber hacer, saber ser y saben convivir. Aunque expresados al final del siglo XX, continúan siendo un desafío para los docentes, dado que nos seguimos preguntando sobre la mejor manera de desarrollar estos saberes y quehaceres en los alumnos. La autora desmenuza las competencias docentes necesarias para esta tarea, con un enfoque humanista que dota de las herramientas cognitivas, afectivas y sociales que permiten afrontar el cambio, a la vez que posibilitan el logro de una autoeficacia en la enseñanza.

Otros ensayos publicados en este número, analizan desde diferentes ángulos la importancia del saber ser y saber convivir, al disertar sobre la importancia de la educación emocional o la formación socio-afectiva del estudiante. *Desarrollo socio-afectivo en la educación media superior: el papel del contexto académico* de Luis Gerardo Ortiz Lack y Martha Leticia Gaeta González, propone un acercamiento, desde la teoría de la autorregulación emocional de Saarni, identificando cuatro ejes clave en el desarrollo de la persona: aprender a conocer (conocimientos para favorecer nuevos aprendizajes), aprender a ser (concebirse a sí mismo como un ser integral, así como la responsabilidad del individuo ante sus actos), aprender a convivir (elementos para desarrollar estilos de convivencia adecuados, basados en el respeto hacia uno mismo y con el otro) y aprender a hacer (metodologías adecuadas para la solución de problemas de la vida cotidiana). El desarrollo adolescente en este sentido es imperante, pues “cuando se unen los saberes con la dimensión emocional de la persona, no sólo se logra un aprendizaje significativo, sino también se fortalecen herramientas para un mayor bienestar personal y social a lo largo del ciclo de la vida”.

María Elena Huerta Rivero sostiene que la educación tradicionalmente ha desatendido la dimensión emocional del ser humano. En su ensayo *Educación emocional en clave de integración. Una aportación a la innovación educativa* considera que este aspecto relegado se torna ahora crucial en la educación para afrontar los cambios en la postmodernidad. Concretamente la autora hace una breve descripción, análisis y contraste de los dos enfoques de educación emocional: el enfoque de educación emocional en clave de autorregulación de Rafael Bisquerra y la propuesta de educación emocional en clave de integración de José Víctor Orón. En ambos casos concede que son enfoques interdisciplinarios entre la filosofía, la neurociencia, la psicología y las ciencias de la educación, y de ahí que sean innovadores. Se decanta sin embargo por el segundo al considerarlo más holístico y que aporta más al complejo ámbito educativo mexicano.

Finalmente se presenta el artículo *La resiliencia en familias que viven la discapacidad, desde un enfoque centrado en la familia* de Emma Verónica

Santana Valencia resultado de un estudio de campo donde siguió, documentó e interpretó cinco casos de diferentes familias a fin de contestar a la pregunta de investigación: ¿Cómo construyen resiliencia ante la discapacidad de un hijo? De las entrevistas con hermanos y padres, la autora analiza experiencias cognitivas, sociales, económicas, físicas y emocionales que se suceden en los grupos familiares, y en donde sin negar las dificultades, las familias van construyendo resiliencia y adaptación. ■

ARTÍCULOS

SEGREGACIÓN, JUSTICIA E INCLUSIÓN EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS CHILENO Y URUGUAYO

SEGREGATION, JUSTICE AND INCLUSION IN THE CHILEAN AND URUGUAYAN EDUCATION SYSTEMS

Carmen Haretche Olivera

Carmen
Haretche
Olivera

Profesora-Investigadora, Instituto de Ciencia Política, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, Uruguay, y del Instituto Nacional de Evaluación Educativa, Montevideo, Uruguay.
charetche@ineed.edu.uy
carmen.haretche@gmail.com

RESUMEN

Se identifican políticas educativas que plausiblemente contribuyan a comprender las diferencias en la segregación, justicia e inclusión observada al finalizar la educación primaria en Chile y Uruguay. Ambos casos fueron seleccionados siguiendo el método de comparar sistemas similares.

Se utilizan los resultados en matemática de los estudiantes de 6to de primaria revelados en SERCE. Los hallazgos indican que, a pesar de

que Chile parte de una mayor segregación sociocultural entre escuelas que Uruguay, la equidad en los desempeños educativos es menor en Uruguay que en Chile. En Chile se observan injusticias sobre las niñas en relación con los varones, mientras que en Uruguay las injusticias según el origen socioeconómico superan ampliamente la magnitud de las anteriores. En ambos países, el contexto sociocultural de los centros educativos es un factor de injusticia. Diferencias en el tipo de gobernanza, política curricular y evaluación docente, pueden contribuir a comprender los resultados.

Palabras clave: educación comparada, equidad educativa, educación primaria, evaluación estandarizada.

ABSTRACT

Educational policies that plausibly contribute to understanding the differences in segregation, justice and inclusion observed at the end of primary in were selected following the method for comparing similar educational systems.

Mathematic test scores from 6th grade primary students were used (SERCE). The findings indicate that in Chile there is a greater sociocultural segregation between schools than in Uruguay. But in Uruguay there are less differences in educational performance between schools, than in Chile. Injustices related to girls are observed most frequently in Chile, while in Uruguay the injustices observed are related to socioeconomic status. In both countries, the sociocultural context of schools is an important factor of injustice. Differences in educational policies, in governance, curriculum and teacher evaluation, could help us to explain differences presented in the results.

Key words: comparative education, achievement gap, elementary education, standardized tests.

I. INTRODUCCIÓN

El objetivo general de este trabajo es identificar políticas educativas plausibles para explicar las diferencias en los resultados entre los casos. Se utiliza una estrategia de selección basada en el enfoque comparado (Przeworski y Teune, 1970). Se describe a los sistemas educativos chileno y uruguayo, tomando como eje principal la equidad en los desempeños de los estudiantes de sexto grado de educación primaria.

Preguntas de investigación:

1. ¿La segregación sociocultural de los alumnos es similar o no, en ambos países?, ¿cuáles son las diferencias entre escuelas en cuanto a las condiciones sociales de origen de los alumnos y los resultados que obtienen?
2. ¿Las escuelas logran compensar, en los desempeños, las diferencias socioculturales que se registran entre quienes asisten a ellas?
3. ¿En qué medida los sistemas estudiados pueden ser considerados equitativos? ¿Son sistemas «justos e inclusivos», donde las estructuras de desigualdad social extra-escolar no inciden en la explicación de los resultados y todos los alumnos alcanzan cierto umbral de capacidades mínimas?

Hipótesis:

- Dados los antecedentes que caracterizan al sistema chileno (como uno con altas variaciones socioculturales entre el alumnado de distintos centros educativos), se espera que las diferencias entre escuelas en desempeños, sean mayores en Chile que en Uruguay.
- El sistema chileno presentará mayores «injusticias» que el uruguayo, en términos de las diferencias en los logros entre niñas y varones. También se observarán en dicho país, menores niveles de «inclusión»¹.

¹ En relación con datos SERCE comparativos entre países (OREALC-UNESCO/LLECE, 2008 y 2010; Duarte, Bos y Moreno, 2009, 2010 y 2011; Duarte, Gargiulo, Moreno, 2011, Ganimian, 2008 y 2009; Murillo y Roman, 2009 y 2011, entre otros).

- De las hipótesis anteriores es posible deducir una hipótesis general: el sistema educativo chileno es menos equitativo que el uruguayo en términos de la distribución de los desempeños de los estudiantes y de la capacidad de las escuelas para revertir las desigualdades de origen con que provienen los estudiantes.

Conceptos principales:

Uno de los grupos de preguntas planteadas alude a conceptos como equidad, justicia e inclusión (Björklund, Jäntti y Roemer, 2011; Bolívar, 2012; Bourdieu y Passeron, 2006; Cueto, 2006; Dubet, 2011; Dubet y Duru-Bellat, 2007; López, 2007; Martínez Rizo, 2009; Reimers, 2000a y 2000b; Reimers, 2009; Reimers y Villegas-Reimers, 2006; Roemer, 2005; Rychen y Salganik, 2006; Schleicher, 2008; Sen, 1995; Tiana, 2006). Este trabajo asume que, en educación, «equidad» abarca dos dimensiones:

La primera es *justicia*, la cual implica asegurar que las circunstancias sociales y personales —por ejemplo el género, estatus socioeconómico o etnia— no van a ser un obstáculo para alcanzar el potencial educacional. La segunda es *inclusión*, la cual implica asegurar un estándar básico mínimo de educación para todos —por ejemplo que cada uno sea capaz de leer, escribir y hacer simple aritmética (Field, Kuczera y Pont, 2007a: 11).

Otro conjunto de preguntas se refieren a la segregación. Su estudio tiene raíces en el campo de la segregación geográfica o residencial. En educación, son varios los abordajes realizados (Duarte, Bos y Moreno, 2009; EGREES², s/f; Jenkins, Micklewright y Schnepf, 2006; Katzman y Retamoso, 2009; Reimers, 2000a; Treviño, 2014; Valenzuela, 2008; Willms y Somers, 2001).

La segregación social y de desempeños pueden considerarse casos particulares del análisis sobre equidad; aluden a «una distribución desigual entre escuelas de alumnos de distintos contextos socioeconómicos» (Jenkins, Micklewright y Schnepf, 2006:i).

² European Group of Research on Equity of the Educational Systems.

Los aportes sobre el tema son amplios (Berne y Stiefel, 1984; Demeuse y Baye, 2007; Dubet, 2011; EGREES, s/f; Fernández y Cardozo, 2011; Lee, Franco y Albernaz, 2006; Pedrò, 2010; Raudenbush y Bryk 2002; Reimers, 2000b; Sherman y Poirier; 2007; SITEAL, s/f-a y b; Willms, 2001; Willms *et al* 2012).

Datos y antecedentes

Se utilizan los datos del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE)³, correspondientes a las escuelas urbanas de Chile y Uruguay con más de cinco alumnos en sexto de primaria. Se analizan los resultados en matemática.

Ambos países fueron seleccionados a partir de una estrategia de comparación de casos, que implica comparar *most similar systems* (Przeworski y Teune, 1970) o «sistemas “cercanos”, es decir, similares en la mayor cantidad de características posibles» (Sartori, 1999:40). En este tipo de diseño priman dos lógicas principales: una relativa al papel que juegan las características comunes, y otra relativa a la identificación de posibles diferencias explicativas de los fenómenos en los que se observan diferencias entre los casos.

Chile y Uruguay son en mayor medida «más similares entre sí» que con el resto de los países, en las siguientes «características generales» de cada sistema (muestran una posición relativa más favorable que los demás casos): producto bruto interno, índice de desarrollo humano, tasa de finalización de educación primaria entre jóvenes de 15 a 19 años, tasa de analfabetismo entre la población mayor de 14 años, posición socioeconómica de las familias de los alumnos que cursan primaria, resultados en matemática obtenidos por los alumnos que cursan sexto año, cobertura de servicios básicos en las escuelas, proporción de alumnos de sexto año que trabaja, proporción de alumnos de sexto año cuyas madres cursaron únicamente educación primaria y proporción de centros educativos ubicados en zonas urbanas.

³ Al momento de elaborar este trabajo constituía la única fuente comparativa de desempeños estandarizados en primaria, entre países latinoamericanos.

Dichas dimensiones constituyen «el aspecto en el que [los países seleccionados] son comparables». Lo cual responde al enfoque planteado por Sartori, cuando dice que «lo esencial, [...], es que la pregunta “¿qué es comparable?” sea siempre formulada así: comparable ¿en qué aspecto?» (1999:36).

Tabla 1. Cantidad de casos en el universo y en la muestra

	Escuelas		Alumnos	
	Universo	Muestra	Universo	Muestra
Chile	4080	107	251058	5985
Uruguay	1251	155	50808	5845

Fuente: Elaboración propia con base en datos SERCE.

II. MÉTODO

Para medir la segregación sociocultural se realiza un modelo para cada país en el que la variable dependiente es el estatus socioeconómico de cada alumno. De igual manera, para medir la segregación en desempeños se especificará otro modelo en el que la variable dependiente es el puntaje en la prueba.

Segregación sociocultural: ICC incondicional del modelo donde la variable dependiente es el estatus socioeconómico de los alumnos.

Modelo 1a: Modelo Nulo

$$\text{Nivel 1: } iESE_{ij} = \beta_{0j} + r$$

$$\text{Nivel 2: } \beta_{0j} = \gamma_{00} + r$$

Segregación en desempeños: ICC incondicional del modelo donde la variable dependiente es el puntaje⁴.

Modelo 1b: Modelo Nulo

$$\text{Nivel 1: } Puntaje_{ij} = \beta_{0j} + r$$

$$\text{Nivel 2: } \beta_{0j} = \gamma_{00} + r$$

Como criterio general de análisis se considera que a mayor varianza intra-escuelas, menor segregación.

Para identificar si las escuelas logran compensar, en los desempeños, las diferencias socioculturales que se registran entre quienes asisten a ellas, se comparará para cada país la varianza entre escuelas de los modelos 1a y 1b. Tomando como base 100, la varianza en estatus socioeconómico se calcula cuánto representa la varianza de los desempeños.

El que la varianza entre escuelas en los desempeños sea menor a la varianza entre escuelas en el índice de estatus socioeconómico, será un indicio de que las escuelas consiguen nivelar los logros en mayor medida a lo esperado, de acuerdo con las diferencias sociales de origen de sus alumnos (Willms y Somers, 2001).

La dimensión de justicia se estudia a partir del peso de los factores de desigualdad extraescolares sobre los desempeños de los alumnos. Los indicadores surgen de un modelo multinivel especificado para cada país. En términos operacionales el análisis se aborda, principalmente, desde el enfoque desarrollado por Fernández y Cardozo (2011).

Se realiza un proceso por pasos incorporando factores de desigualdad extraescolar en el nivel 1 (género y estatus socioeconómico).

⁴ A este indicador, Fernández y Cardozo (2011) lo denominan *diferenciación escolar*.

Modelo 2a

$$\text{Nivel 1: } Puntaje_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j}(mujer) + \beta_{2j}(iESE) + r$$

$$\text{Nivel 2: } \beta_{0j} = \gamma_{00} + u_0$$

$$\beta_{1j} = \gamma_{10} + u_1$$

$$\beta_{2j} = \gamma_{20} + u_2$$

Luego, en el nivel 2 se incorpora el contexto sociocultural de cada escuela.

Modelo 2b

$$\text{Nivel 1: } Puntaje_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j}(mujer) + \beta_{2j}(iESE) + r$$

$$\text{Nivel 2: } \beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01}(xctxtof) + u_0$$

$$\beta_{1j} = \gamma_{10} + u_1$$

$$\beta_{2j} = \gamma_{20} + u_2$$

En cada país, los niveles de análisis son alumnos y escuelas. En el nivel 1, el sexo se centra en la gran media y el índice de estatus socioeconómico de cada alumno se centra en la media de cada unidad de nivel 2. En el nivel 2, los predictores se centran en la gran media (Lee, Franco y Albernaz, 2006:16-17 y Raudenbush y Bryk, 2002:31-35). La interpretación de los coeficientes de nivel 1 es la siguiente:

Índice de estatus socioeconómico de cada alumno (*group mean center*): el intercepto representa el promedio no ajustado para cada grupo.

Sexo (*gran mean center*): el intercepto, es la media ajustada de la variable de resultado en la unidad j , que en este caso está ajustada por diferencias entre unidades de nivel 2 en el porcentaje de estudiantes mujeres.

Indicadores:

- *Diferenciación escolar*: ICC incondicional⁵.
- *Segmentación académica*: ICC condicional. Como factores de desigualdad social extra escolar se consideran el sexo y estatus socioeconómico de cada alumno, así como la composición sociocultural de cada centro educativo. Se presentarán dos indicadores: uno incluye únicamente los indicadores de nivel 1 y el otro incorpora predictores de nivel 2.
- Grado de reducción del ICC entre modelos.
- Segmentación social: R^{22} del nivel escuelas en el modelo condicional, «cuantifica la incidencia que tienen las estructuras agregadas de la desigualdad» (Fernández y Cardozo, 2011:21).
- Calidad del sistema educativo: nivel de logro de los alumnos, medido como el γ_{00} del modelo condicional.
- Peso de los factores de desigualdad: el indicador es el coeficiente de regresión asociado a cada uno de los factores considerados ($\beta_1 x$).

⁵ M1b: «Modelo nulo segregación en desempeños».

Para abordar la dimensión de inclusión se estudia la distribución de los alumnos de acuerdo con sus capacidades. Se utiliza el nivel de desempeño alcanzado por cada alumno en la prueba de matemática (Field, Kuczera y Pont, 2007a:46-47).

Los puntajes de los alumnos y la dificultad de los ítems en una prueba calibrada con Teoría de Respuesta al Ítem, se encuentran en la misma métrica. Ello posibilita que a partir de la probabilidad de respuesta correcta a cada ítem (modelo de Rasch) se establezcan puntos de anclaje que indiquen un cambio relevante en las probabilidades de los alumnos que se encuentran por encima y debajo de cada uno ellos, para responder correctamente los ítems.

Dichos puntos de anclaje corresponden al nivel de logro que separa cada nivel de desempeño.

Al analizar cuáles son los ítems ubicados en cada nivel, es posible elaborar una descripción del tipo de habilidades que los alumnos situados en cada tramo son capaces de realizar (OREALC/UNESCO-LLECE, s/f y 2008 respectivamente).

Dado que en la definición de equidad presentada, la dimensión de inclusión implica asegurar un «estándar mínimo» de educación para todos, es necesario establecer cuál de los niveles de desempeño corresponde a dicho estándar mínimo esperable al culminar sexto año de enseñanza primaria.

Instituir este umbral supone partir de un criterio sustantivo y no estadístico. La opción ideal sería que estos niveles de desempeño estuvieran alineados con los perfiles de egreso establecidos en el currículum de cada país. Sin embargo, dichos estándares no existen para Uruguay⁶, y en un estudio comparado entre países, no necesariamente coincidirían.

⁶ Recién a mediados de 2014 comenzaron a realizarse avances en este sentido (http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/dspe/aportes_mb2014/libro%20emb140716.pdf)

Por lo tanto, el criterio seguido fue consultar a tres expertos en evaluación educativa estandarizada. Se les presentó la descripción de las habilidades y los ejemplos de desempeños específicos correspondientes a cada nivel de desempeño (OREALC/UNESCO-LLECE, 2008:61), así como una tabla indicando la progresión creciente de dificultad de los procesos cognitivos para cada nivel (62). Se les solicitó que, tomando en cuenta dicha información y de acuerdo con su experiencia, definieran el nivel que correspondía al estándar básico mínimo esperable al finalizar el sexto año escolar.

Los tres expertos coincidieron en que dicho estándar podría asimilarse a la descripción del nivel II.

Un antecedente similar, realizado con los mismos datos, aunque con un objetivo diferente a este trabajo, establece el nivel III como aquel que indica suficiencia en la prueba (Duarte, Bos y Moreno, 2009:8). Sin embargo, esta decisión se presenta sin justificación, por lo que aquí se considera más adecuada la utilización del juicio de experto, el cual coincidió en los tres casos.

El indicador de inclusión es el porcentaje de alumnos que se encuentran al menos en el nivel II.

Dado que en este caso la variable dependiente es dicotómica, no corresponde aplicar un modelo jerárquico lineal. Entre las técnicas adecuadas se encuentran algunas de distinta complejidad: la regresión logística y la diferencia de proporciones. A partir de la primera es posible indicar cuál es la probabilidad que tiene un alumno, condicional a un conjunto de factores, de obtener logros al menos en el nivel II de desempeño. La segunda, en cambio, muestra la proporción de alumnos de distintos grupos (según su estatus socioeconómico o género) que alcanzan dichas capacidades básicas; mediante una prueba de hipótesis χ^2 , es posible testear la hipótesis nula de que las proporciones son iguales entre grupos.

Aquí se opta por el segundo camino, priorizando una estrategia sencilla en el análisis y siguiendo a los autores de quienes se recoge el antecedente de este estudio (Field, Kuczera y Pont, 2007a y 2007b).

Para estudiar si la proporción de alumnos que alcanzan el nivel II de desempeño varía según su origen social o género, en primer lugar se establecen quintiles del índice de estatus socioeconómico de los alumnos, de manera que pueda realizarse la comparación de proporciones entre grupos⁷. Luego se estima la proporción de alumnos que se encuentran por encima y debajo del umbral según los quintiles del estatus socioeconómico y según género. A continuación, para cada caso, se realiza una prueba de hipótesis χ^2 que permite contrastar la hipótesis nula que sostiene igualdad en la proporción de alumnos que logran las capacidades básicas entre grupos⁸.

III. RESULTADOS

1. Segregación sociocultural y segregación en desempeños

El análisis que se presenta corresponde las preguntas 1 y 2, así como a la primera hipótesis planteada. Se abordan mediante la especificación de los modelos M1a y M1b.

Tabla 2. Segregación sociocultural y en desempeños

		Chile	Uruguay
Proporción de varianza entre escuelas	índice de estatus socioeconómico	58	44
	puntaje	20	20
Tasa		34.5	45.5

⁷ También se podría haber realizado una prueba de diferencia de medias, calculando el promedio en el índice según las capacidades básicas en matemática. Pero ello implicaba invertir conceptualmente la variable dependiente e independiente, así como emplear otra estrategia de análisis en relación con el género de los alumnos.

⁸ Dada la sensibilidad de las pruebas de hipótesis al número de casos, y que SERCE trabajó con expansores en vez de ponderadores, se calcularon ponderadores para el área urbana de cada país.

La segregación sociocultural es mayor en Chile que en Uruguay. En aquel país, un 58% de la varianza en el estatus socioeconómico de los alumnos se registra entre escuelas, mientras que en Uruguay dicha proporción es un 14% menor, reflejando así un sistema en donde el alumnado de cada centro de estudio es más heterogéneo que en Chile. Ello indica una menor segregación sociocultural del sistema educativo uruguayo que del chileno.

Antecedentes de estudios realizados con SERCE muestran que entre los alumnos de sexto año en Chile el ICC⁹ es de 0.36, y en Uruguay de 0.38 (Duarte, Bos y Moreno, 2009:46). Ello muestra una diferencia relevante con los datos hallados en este trabajo, especialmente para Chile. Al respecto caben dos precisiones: se utilizan índices de estatus sociocultural diferentes y los análisis difieren en el universo de estudio: uno incluye, y otro no, a las escuelas rurales. El excluir estas escuelas reduce la proporción de escuelas con baja composición sociocultural y muestra mayores diferencias en el contexto sociocultural de las escuelas ubicadas en zonas urbanas. Ello es particularmente relevante en Chile, en donde la matrícula rural llega a un 12%, siendo únicamente un 2% en Uruguay.

Investigaciones realizadas con datos del PERCE¹⁰, muestran a Chile con una proporción de varianza entre escuelas en el índice socioeconómico de sus alumnos del orden del 35% o 39% (Willms y Somers, 2001:419 y Reimers, 2000a:27). El guarismo que se registra (58%) parece dar cuenta de un importante aumento de la segregación sociocultural entre escuelas en dicho país. Tal vez ello sea reflejo del avance del sistema de *vouchers*, sobre el que se ha señalado su papel en incrementar la segregación entre escuelas (Elacqua, 2012, Valenzuela, 2008).

Los resultados están en consonancia con lo esperado, ya que la mayor proporción de matrícula privada en Chile, y los mecanismos de elección de escuelas que en aquel país han llevado a hablar de «exacerbación» de la segregación entre las escuelas públicas y privadas (Elacqua 2012), así como de un sistema en donde se observan los «efectos

⁹ Índice de correlación intraclase.

¹⁰ Uruguay no participó en PERCE.

perversos de la competencia» (Mancebo, 2012) son aspectos que favorecen la segregación social entre escuelas.

En cuanto a la segregación en desempeños (que indica la magnitud en la cual las escuelas nuclean a alumnos similares entre sí en sus desempeños), ambos países presentan la misma proporción de varianza entre escuelas (20%), siendo menor a la segregación sociocultural. Ello «sugiere que las inequidades en los resultados no son tan grandes como uno podría esperar, dada la magnitud de la segregación social» (Willms y Somers, 2001:420-421).

Los antecedentes del PERCE indican que dicha situación es más habitual que la contraria (419), mostrando así el papel de la escuela para reducir, en los desempeños de los alumnos, las diferencias de origen con que provienen.

Hasta aquí se ha dado respuesta a la pregunta 1, a continuación, corresponde tomar en cuenta la medida en la cual la segregación en desempeños se reduce en relación con la segregación social (pregunta 2). Ello es particularmente relevante si se entiende que uno de los fines del sistema educativo es contribuir a reducir las diferencias socioculturales entre los alumnos, favoreciendo logros y aprendizajes más homogéneos que las anteriores.

Considerando que menos diferencias socioculturales entre el alumnado de cada escuela, probablemente se reflejen en menores diferencias en los logros, se planteó la hipótesis 2, que habla de una menor capacidad del sistema chileno que del uruguayo para reducir en el desempeño las desigualdades de origen con que provienen los estudiantes.

El análisis realizado no permite sostener la hipótesis, ya que es en Uruguay —y no en Chile— en donde se registra un menor grado de reducción de la segregación en desempeños en relación con la segregación sociocultural. Ello habla de una mayor capacidad de las escuelas chilenas para que los logros de sus estudiantes se diferencien menos entre sí, a pesar de partir de una mayor diferenciación en la composición sociocultural de las escuelas que en Uruguay.

2. Equidad

El estudio de la equidad se operacionaliza en dos dimensiones: justicia e inclusión (Field, Kuczera y Pont, 2007).

En cuanto a la *justicia* y, de acuerdo con los hallazgos de la sección anterior, es posible plantear a modo de hipótesis que sería esperable que los resultados mostraran una mayor incidencia del estatus socioeconómico sobre los desempeños en Uruguay, que en Chile. Ello indicaría que aquel sistema podría ser considerado más «injusto» que éste, al menos en dicho aspecto. Los antecedentes respaldan dicha hipótesis (OREALC/UNESCO-LLECE, 2008 y 2010; Duarte, Bos y Moreno, 2009).

En cuanto a *inclusión*, los antecedentes del SERCE indican un mayor nivel de inclusión en Uruguay que en Chile; por lo tanto, es dable pensar que el sistema uruguayo será más inclusivo que el chileno, aunque los indicadores que incidan sobre la dimensión de justicia podrían también repercutir en diferencias en la inclusión.

2.1. Justicia

La dimensión de justicia «implica asegurar que las circunstancias sociales y personales —por ejemplo el género, estatus socioeconómico o etnia— no van a ser un obstáculo para alcanzar el potencial educacional» (Field, Kuczera y Pont, 2007a:11).

Para estudiar el grado en el cual el género, el estatus socioeconómico de los alumnos y el de su grupo de pares representan o no «un obstáculo» para el desarrollo educativo de los alumnos —indicando así situaciones con diversos grados de injusticia— se especifican modelos multinivel.

El análisis se estructura en dos partes, en primer instancia se analizan la diferenciación escolar, la segmentación académica, la segmentación social (Fernández y Cardozo, 2011) y el ajuste de cada modelo.

Luego se describe el peso de cada factor de desigualdad extra escolar. Esto último indicará en qué medida los factores sociales o personales inciden en los desempeños, constituyendo o no situaciones de injusticia.

2.1.a. Diferenciación escolar y segmentación¹¹

En la tabla 5 se presentan los resultados globales de los modelos, allí se incluye: (a) la *diferenciación escolar*¹²; (b) dos medidas de *segmentación académica*¹³, la primera controla únicamente por factores de desigualdad extra escolar correspondientes al nivel 1 (ICC del M2a), mientras que la segunda incorpora, el contexto sociocultural de cada escuela en el nivel 2 (ICC de M2b); (c) el grado en el cual se reduce la varianza entre escuelas de un modelo a otro; (d) así como un indicador de la «segmentación social» (R^{22})¹⁴, que «cuantifica la incidencia que tienen las estructuras agregadas de la desigualdad» Fernández y Cardozo, 2011:21).

Los modelos especificados para cada país son los identificados previamente como Modelo 2a y Modelo 2b.

Los resultados (tabla 5) evidencian que ambos países comparten un mismo grado de «diferenciación escolar» (0.20), entendida como la magnitud en la cual «las escuelas participan y dan forma a una determinada distribución de los conocimientos académicos» (Fernández y Cardozo, 2011:41).

De acuerdo con el modelo especificado (M2b), no es posible decir que el R^{22} mida el constructo al que refieren los investigadores. Aquí

¹¹ En el sentido de Fernández y Cardozo, 2011.

¹² En el apartado anterior se le denominó *segregación en desempeños*. Dado que en este apartado se sigue el análisis que realizan Fernández y Cardozo (2011), quienes la denominan *diferenciación escolar*, aquí se la refiere de dicha manera.

¹³ Los autores realizan un solo modelo en el que incluyen factores de nivel 1 y de nivel 2. Aquí se optó por hacerlo en etapas para dar cuenta del grado en el cual la varianza entre escuelas se reduce al incorporar las condiciones sociales del grupo de pares.

¹⁴ $R^{22} = 1 - \text{varianza del nivel 2 en el modelo final} / \text{varianza del nivel 2 en el modelo nulo}$.

refiere a diferencias producidas en la distribución de aprendizaje entre escuelas, como consecuencia de las diferencias en el puntaje según el género y estatus socioeconómico de los alumnos y el contexto sociocultural de su grupo de pares. Informa cuánto de la varianza en desempeños entre escuelas se explica por factores externos a la misma.

Los resultados muestran diferencias significativas entre países indicando que, en Uruguay, es mayor que en Chile, la importancia del contexto sociocultural de las escuelas para explicar las diferencias en los logros entre ellas. El efecto composicional es un 61% en Chile, y asciende a 80% en Uruguay.

En relación con la «segmentación académica» (ICC condicional M2b), se observa, para ambos países, que los factores de desigualdad extra-escolar propios de cada alumno no inciden de manera relevante en la distribución de la varianza (al interior y entre escuelas), comparativamente con el modelo nulo. Sin embargo, cuando se considera la composición sociocultural de cada centro educativo, la segmentación académica se reduce de manera importante, haciéndolo en forma más pronunciada en Uruguay que en Chile.

Estos hallazgos parecen respaldar la hipótesis planteada anteriormente respecto de un mayor peso en Uruguay que en Chile, de las condiciones socioeconómicas de los alumnos y su grupo de pares para explicar los resultados. Ello es coincidente con resultados publicados a partir de datos SERCE, los cuales ubican a Uruguay como el país de América Latina con mayor incidencia del índice socioeconómico y cultural de los alumnos y su grupo de pares (OREALC/UNESCO-LLECE, 2008 y 2010; Duarte, Bos y Moreno, 2009).

Tabla 3. Diferenciación escolar, segmentación social y segmentación académica

		Nulo	M2a	M2b
Chile				
Distribución de la varianza	Sigma	8221.9	7354.1	7360.2
	Tau	2048.5	2179.4	805.3
	Total	10270.3	9533.5	8165.6
ICC		0.20	0.23	0.10
Reducción del ICC entre modelos				56.9
R ²²				0.61
Reliability		0.902	0.914	0.802
Uruguay				
Distribución de la varianza	Sigma	10316.7	9760.0	9802.2
	Tau	2655.4	2624.0	529.0
	Total	12972.1	12384.0	10331.1
ICC		0.20	0.21	0.05
Reducción del ICC entre modelos				75.8
R ²²				0.80
Reliability		0.867	0.865	0.596

2.1.b. Factores de desigualdad social extra escolares

Para estudiar la dimensión de «justicia», se analiza el peso de los factores extra escolares sobre los desempeños (M2b) en cada país (género, estatus socioeconómico de cada familia y contexto sociocultural de cada escuela).

Entre los tres factores estudiados, en Uruguay solamente el género no resulta un factor que incida injustamente sobre los resultados. En cambio, en Chile, las niñas obtienen puntajes significativamente inferiores a los varones, en una magnitud mayor al efecto de la condición socioeconómica de origen de cada uno de ellos. Estos resultados son consistentes en ambos países con los de Fernández (2007:433) y OREALC-UNESCO/LLECE (2008:147). También lo son con los hallazgos de Duarte, Bos y Moreno para Uruguay, no así con los resultados que se encuentran en Chile¹⁵ (2011:62).

Lo anterior permite mantener la segunda hipótesis planteada, la cual hace referencia a una mayor situación de injusticia, en Chile, entre niñas y niños que en Uruguay.

En ambos países, la composición sociocultural del grupo de pares, así como el estatus socioeconómico de cada alumno, inciden negativamente sobre la justicia del sistema educativo.

Si bien el estimador punto del efecto composicional en Uruguay es mayor que en Chile, la diferencia no es estadísticamente significativa. En cambio, en Uruguay sí es mayor que en Chile la incidencia que tiene el estatus socioeconómico del hogar de origen de los alumnos sobre sus desempeños (Tabla 4).

Tabla 4. Inferencia de los límites superior e inferior para la distribución de los parámetros estimados*

		Coeficiente	Error estándar	Intervalo de confianza	
γ_{00}	Chile	516.8	3.2	510.5	523.1
	Uruguay	568.2	3.0	562.3	574.1
γ_{01}	Chile	42.2	4.3	33.8	50.6
	Uruguay	55.8	14.5	47.0	64.6
γ_{20}	Chile	9.8	1.8	6.3	13.3
	Uruguay	24.3	1.8	20.8	27.8

*No se incluye γ_{10} porque en Uruguay no es estadísticamente significativo.

¹⁵ El efecto en la prueba de matemática entre los alumnos de sexto grado, es favorable a las mujeres.

Los antecedentes, con datos SERCE, muestran que tanto el efecto entre escuelas como el intra escuela es mayor en Uruguay que en Chile. Uruguay es el país de América Latina en donde se evidencia el mayor el grado de incidencia del índice socioeconómico y cultural, sobre las diferencias entre escuelas en los resultados en matemática de los alumnos de sexto. Asimismo es el segundo —luego de Cuba— con mayor incidencia de dicho índice sobre los resultados de los alumnos al interior de las escuelas (Duarte, Bos y Moreno, 2009:51).

El análisis realizado indica que la hipótesis según la cual «sería esperable que los resultados mostraran una mayor incidencia del contexto sociocultural sobre los desempeños de los alumnos en Uruguay que en Chile», se sostiene si se la acota a la influencia de las condiciones socioeconómicas de origen de cada alumno. En cambio, la hipótesis no se sostiene cuando se analiza la magnitud del efecto composicional, ya que el mismo no muestra diferencias significativas entre países.

Esto es: en ambos países la composición sociocultural de las escuelas juega, en la misma magnitud, como un factor de injusticia; mientras que el estatus socioeconómico de la familia de cada alumno —si bien también representa un obstáculo a la justicia en los dos países— lo hace en mayor medida en Uruguay, que en Chile.

Ello parece indicar una menor capacidad de las escuelas uruguayas, que de las chilenas, para matizar en el desempeño las diferencias de origen con que provienen sus alumnos.

Tabla 5. Peso de los factores de desigualdad extraescolar

Efectos fijos	Coefficiente	Error estándar	T-ratio	gl	p-value
Chile					
Intercepto, β_0					
Intercepto2, γ_{00}	516.8	3.2	161.746	105	0.000
Xictxtof, γ_{01}	42.2	4.3	9.858	105	0.000
Mujer, β_1					
Intercepto2, γ_{10}	-10.6	2.6	-4.112	5883	0.000
iESE, β_2					
Intercepto2, γ_{20}	9.8	1.8	5.406	5883	0.000
Uruguay					
Intercepto, β_0					
Intercepto2, γ_{00}	568.2	3.0	185.662	153	0.000
Xictxtof, γ_{01}	55.8	4.5	12.261	153	0.000
Mujer, β_1					
Intercepto2, γ_{10}	-1.4	3.8	-0.379	5473	0.704
iESE, β_2					
Intercepto2, γ_{20}	24.3	1.8	13.216	5473	0.000

En suma, si bien en el sistema chileno se evidencian injusticias en relación con las niñas con respecto de los varones, cosa que no ocurre en Uruguay; en este último, son mayores las injusticias según la clase social de origen de los alumnos, superando claramente en magnitud a las registradas en Chile con respecto del género.

2.2 Inclusión: capacidades básicas

Otra dimensión que Field, Kuczera y Pont proponen para analizar la equidad de los sistemas educativos es la «inclusión». La cual «implica asegurar un estándar básico mínimo de educación para todos —por ejemplo que cada uno sea capaz de leer, escribir y hacer simple aritmética—» (2007a:11).

Como se dijo, dicho estándar mínimo de capacidades se estableció para este trabajo, en el nivel II de desempeño en la escala SERCE.

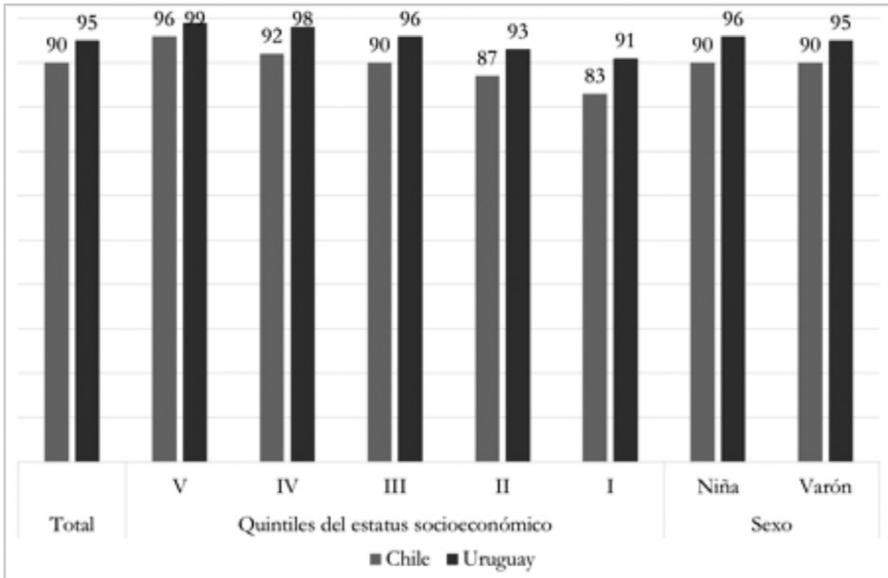
Estas capacidades se encuentran en casi el 100% de los alumnos uruguayos, y en el 90% de los chilenos (figura 1). Esta diferencia resulta significativa ($\chi^2 = 137,370$; $gl = 1$; $p = 0.000$), por lo que podría decirse que Uruguay logra, en mayor medida que Chile, que una proporción más alta de sus alumnos alcancen las capacidades básicas en matemática, al finalizar sexto año de educación primaria.

Sin embargo, en ambos países, dichas proporciones varían significativamente de acuerdo con las condiciones sociales de origen de los alumnos (Chile, $\chi^2 = 124,284$; $gl = 4$; $p = 0.000$; Uruguay, $\chi^2 = 106,345$; $gl = 4$; $p = 0,000$). La magnitud es más moderada en Uruguay que en Chile (Chile, V de Cramer = 0.144; Uruguay, V de Cramer = 0.135), en donde casi una quinta parte de los alumnos del quintil más desfavorecido no alcanza estas competencias, mientras que entre los alumnos del último quintil esa situación comprende únicamente a un 5%.

A partir del panel inferior del mismo gráfico, es posible afirmar que, en ambos países, la proporción de alumnos que alcanza las capacidades básicas no varía según el género de los estudiantes (Chile, $\chi^2 = 0.401$, $gl = 1$, $p = 0.527$; Uruguay, $\chi^2 = 0.509$; $gl = 1$, $p = 0.476$). Ello es particularmente relevante para Chile, en donde se halló que las niñas se encuentran en una situación de injusticia en relación con los niños.

Si bien ello podría resultar contradictorio, no lo es porque la dimensión de *justicia* refiere al puntaje de cada alumno, mientras que la dimensión de *inclusión* toma en cuenta la proporción de alumnos que alcanza el umbral de capacidades básicas.

Figura 1. Porcentaje de alumnos en los niveles de desempeño II, III y IV



En suma, Chile se presenta como un país con mayores déficits que Uruguay en relación con la magnitud en la cual logra que sus alumnos alcancen las capacidades básicas mínimas en matemática, al terminar el ciclo de educación primaria. En ambos países, se registran situaciones disímiles en cuanto al grado de inclusión de alumnos provenientes de distintos orígenes sociales.

IV. DISCUSIÓN

El análisis de la segregación y equidad de los sistemas educativos chileno y uruguayo ha permitido identificar diferencias claras entre ellos.

A pesar de que el primero parte de mayores niveles de segregación sociocultural entre escuelas, el proceso de escolarización logra que las diferencias en los desempeños sean menores a las registradas en el

origen socioeconómico. Éste es un aspecto relevante, ya que habla del papel igualitario que juega la escuela. Particularmente, Chile presenta injusticias en la brecha de género, mientras que Uruguay muestra claras injusticias en los desempeños, de acuerdo con las condiciones socioeconómicas de origen. Si bien Uruguay aparece con mayores niveles de inclusión en 2006, los resultados comparativos con TERCE muestran que Chile lo ha superado en este sentido, a la vez que Uruguay sigue siendo uno de los países latinoamericanos en donde es mayor la incidencia del origen socioeconómico sobre el desempeño de los estudiantes (LLECE, 2015a y 2015b).

Es necesario pensar entonces en los aspectos de la política educativa que diferencian a los casos. El sistema de gobernanza es uno de ellos, en Chile se observa un sistema de «mercado», mientras que en Uruguay se implementa uno «burocrático-jerárquico» (Mancebo, 2012), de la mano de ello, en el primero se observa un sistema «descentralizado», mientras que el segundo se caracteriza por ser «centralizado» (Bogliaccini y Filgueira, 2005 y Mancebo, 2012).

También se observan distintas situaciones en relación con la política curricular, ya que en Chile se ha avanzado con la definición de estándares a la par de ser considerados en la labor de los docentes. En este país, la reforma curricular se caracterizó por dos aspectos que lo diferencian del resto de los latinoamericanos: «El intento por identificar la progresión de hitos entre años y grados que estuvo implícito en el currículum. [...] el esfuerzo concertado en diseñar estándares basados primariamente en evidencia de lo que los estudiantes chilenos logran en la escuela» (Valverde y Näslund-Hadley, 2010:25). Éste es un deber en la política curricular uruguaya, donde la propia Administración Nacional de Educación Pública reconoce la desactualización curricular (ANEP-CEIP, 2010) y en donde recién en 2014 se comenzaron a esbozar algunos tímidos intentos por definir perfiles de egreso para la educación media básica y un año después para educación primaria, sin aún haber llegado a su objetivo en 2018.

La evaluación docente es otra diferencia clara entre los países, en Chile la misma ha sido desarrollada con claridad como parte de la política educativa, mientras que en Uruguay se carece de acciones sistemáticas en este sentido (Vaillant, 2012).

Si se considera que el currículum y particularmente los estándares brindan oportunidades para mejorar tanto los logros como la equidad en los desempeños (Bender *et al*, 2006; Reimers, 2002a y Valverde, 2004), es posible entender las diferencias entre los casos estudiados. La desactualización del currículum uruguayo (Feldman y Palamidessi, 2015), así como la falta de definición de objetivos comunes para la culminación de ciclos, configuran aspectos claves en la comprensión de que los desempeños de Uruguay no hayan mejorado, así como que las instituciones escolares parezcan haberse reducido mayoritariamente a ámbitos de reproducción de las condiciones socioeconómicas de los estudiantes. De estos aspectos, para educación primaria, dan cuenta tanto las evaluaciones nacionales como internacionales (LLECE, 2014; INEEd, 2017). Los últimos datos disponibles a 2018 sobre los desempeños de los estudiantes uruguayos al finalizar sexto grado, muestran que ha habido una pérdida en la inclusión (tal como fue definida previamente), tanto en relación con sí mismo (en 2013), como en términos comparados, particularmente con Chile (LLECE, 2014).

La evidencia presentada parece indicar que la política educativa uruguaya tiene por delante un desafío de gran envergadura, mediante la implementación de acciones que aumenten la inclusión y reduzcan la injusticia y la inequidad. El enfoque comparado parece indicar que abordar el diseño curricular y la definición de estándares, así como su implementación en la formación docente, es un camino pertinente. ■

BIBLIOGRAFÍA

ANEP-CEIP (2010). *Orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria. Quinquenio 2010-2014*, disponible en: <http://www.cep.edu.uy/documentos/2014/ceip/opecaip.pdf>

Bender S. P., Allensworth E., Bryk A. S., Easton J. Q. y Luppescu S. (2006). *The essential supports for school improvement*, Chicago School Research.

Berne, R. y Stiefel, L. (1994). «Measuring equity at the school level: the finance perspective», *Educational evaluation and policy analysis*, vol. 16, n. 4.

Björklund, A., Jäntti, M. y Roemer, J. (2011). *Equality of opportunity and the distribution of long-run income in Sweden*, Original Paper, Springer.

Bogliaccini, J. y Filgueira, F. (2005). *La descentralización de la educación en el cono sur de América Latina: una evaluación de sus promesas y riesgos*. Documento de trabajo IPES, Estudios comparados. UCU-Cooperación española, disponible en: https://www.academia.edu/18404472/La_descentralizaci%C3%B3n_de_la_educaci%C3%B3n_en_el_cono_sur_de_Am%C3%A9rica_Latina_una_evaluaci%C3%B3n_de_sus_promesas_y_riesgos

Bolívar, A. (2012). «Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual», *Revista internacional de educación para la justicia social*, vol. 1, n. 1.

Bourdieu y Passeron (2006). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*, Siglo XXI, Buenos Aires.

Cueto, S. -Editor (2006). *Educación y brechas de equidad en América Latina*, tomo I, PREAL.

Demeuse, M. y Baye A. (2007). «Measuring and comparing the Equity of educational systems in Europe», *Governance and performance of education systems*, Springer Netherlands.

Duarte, J.; Bos, M. y Moreno M. (2009). *Inequidad en los Aprendizajes Escolares en Latinoamérica* BID, División de educación, Notas técnicas 4.

Dubet, F. (2011) *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*, Siglo XXI, Buenos Aires.

Dubet, F., y Duru-Bellat, M. (2007). «What Makes for Fair Schooling?» en M. Duru-Bellat, R. Teese y S. Lamb (Eds.), *Education and Equity: International Perspectives on Theory and Policy* Dordrecht, Springer.

Elacqua, G. (2012). «The impact of school choice and public policy on segregation: Evidence from Chile, *International Journal of Educational Development*, n. 32.

European Group of Research on Equity of the Educational Systems (EGREES, s/f) *Equity of the European Educational Systems. A set of indicators*, Department of Theoretical and Experimental Education, University of Liège.

Feldman y Palamidessi (2015). «Continuidad y cambio en el currículum. Los planes de estudio de educación primaria y media en Uruguay», INEEd.

Fernández, T. (2007). *Distribución del conocimiento escolar. Las clases sociales, escuelas y sistema educativo en América Latina*, El Colegio de México, México.

Fernández, T. y Cardozo, S. (2011). «Tipos de desigualdad educativa, regímenes de bienestar e instituciones en América Latina: un abordaje con base PISA 2009», *Páginas de educación*, vol. 4, año 4. Facultad de Ciencias Humanas, UCUDAL.

Field, S., Kuczera, M. y Pont, B. (2007a). *No more failures. Ten steps to equity in education*, Education and Training Policy, OECD.

Field, S., Kuczera, M. y Pont, B. (2007b). *No more failures. Ten steps to equity in education. Summary and policy recommendations*, OECD, disponible en <http://www.oecd.org/education/school/38692453.pdf>

Ganimian, A. (2009). *How Much Are Latin American Children Learning? Highlights from the Second Regional Student Achievement Test (SERCE)*. PREAL.

Ganimian, A. (2008) *Lo que nos dice el SERCE*. PREAL.

Jenkins, S.; Micklewright, J. y Schnepf, S. (2006). *Social segregation in Secondary Schools: how does England compare with other countries?*, ISER Working Paper Series, n. 2006-02.

INEEd (2017), *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016*, INEEd, Montevideo.

Kaztman R., Retamoso A. (2009) Residential Segregation in Montevideo: Challenges to Educational Equality. In: Roberts B.R., Wilson R.H. (eds) *Urban Segregation and Governance in the Americas*. Palgrave Macmillan, New York.

Lee, V., Franco, C. y Albernaz, A. (2006). *Quality and Equality in Brazilian Secondary Schools: A Multilevel Cross-National School Effects Study*, disponible en <http://epge.fgv.br/files/2131.pdf>

López, N. (2007). *Equidad educativa y desigualdad social: Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*, IPEE-UNESCO, segunda edición, Buenos Aires.

LLECE (2014) *Primera entrega de resultados. Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo*, Santiago de Chile.

LLECE (2015_a) *Informe de resultados. Tercer Estudio Regional, Comparativo y Explicativo. Cuadernillo, Logros de aprendizaje*, n. 2, Santiago de Chile.

LLECE (2015_b) *Informe de resultados. Tercer Estudio Regional, Comparativo y Explicativo. Cuadernillo N° 3. Factores asociados*. Santiago de Chile.

Mancebo, E. (2012). «Descentralización, financiamiento y gobernanza educativa en Chile y Uruguay», *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, vol. 21, n. 1.

Martínez Rizo, F. (2002). «Nueva visita al país de la desigualdad. La distribución de la desigualdad en México, 1970-2000», *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 7, n. 16.

Martínez Rizo, F. (2009). «La evaluación de la calidad de los sistemas educativos: propuesta de un modelo», en Martín E. y Martínez Rizo, F. (coord). *Avances y desafíos en la evaluación educativa*, OEI-Fundación Santillana, Madrid.

OREALC/UNESCO-LLECE (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y El Caribe*, SERCE, Santiago de Chile.

Pedrò, F. (2010), *La caja de Pandora: Nuevas herramientas comparativas y nuevas evidencias sobre equidad y educación*, XII Congreso Nacional de Educación Comparada, Valencia.

Przeworski, A. y Tenue, H. (1970). *The logic of comparative social inquiry*, Wiley Interscience.

Raudenbush, S. y Bryk, A. (2002). *Hierarchical linear models. Applications and data analysis methods*, segunda edición, Sage Publications.

Raudenbush, S. y Willms, D. (1995). «The estimation of school effects», *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, vol. 20, n. 4.

Reimers, F. (2000a). «Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI», *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 23, OEI.

Reimers, F. (2000b). «¿Pueden aprender los hijos de los pobres en las escuelas de América Latina?», *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 5, n. 9.

Reimers, F. (2009). «Educar para la paz y la ciudadanía en América Latina» en Marchesi, A. Tedesco, J. C. y Coll C. (coord.), *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios. Metas Educativas 2021*, OEI-Fundación Santillana.

Reimers, F. y Villegas-Reimers, E. (2006). «Sobre la calidad de la educación y su sentido democrático», *Revista PRELAC*, n. 2.

Sartori, G. (1999). «Comparación y método comparativo» en Sartori, G. y Morlino, L. (coords.), *La comparación en las ciencias sociales*, Editorial Alianza, Madrid.

Schleicher, A. (2008). «¿Cómo pueden trabajar las organizaciones internacionales con los medios de comunicación para manejar los resultados de los estudios internacionales comparados? El estudio del caso de la OCDE», Ross, K y Jürgens, I. (eds.), *Estudios internacionales sobre la calidad de la educación: la planificación de su diseño y la evaluación de su impacto*, IIPPE-UNESCO.

Schmelkes, S. (2005). «La desigualdad en la calidad de la educación primaria», *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXXV, n. 3-4.

Sen, A. (1995). *Nuevo examen de la desigualdad*, Alianza Editorial, Madrid.

Sherman, J. y Poirier, J. (2007). *Educational equity and public policy: Comparing results from 16 countries*, Instituto de Estadística, UNESCO.

SITEAL, (s/f-a). *Medidas de desigualdad para variables educativas*, Boletín 4 IIPPE-UNESCO/OEI.

SITEAL, (s/f-b). *Notas para la construcción de un sistema de indicadores sobre desigualdad y educación en América Latina*, Boletín 5, IIPPE- UNESCO/OEI.

Tiana, A. (2006). «Assessing quality in education: concepts, models and instruments», Dobbstein, P. y Neidhart, T. (eds.), *Schools for quality. What data-based aproches can contribute*, CIDREE.

Treviño, E., Valenzuela, J. P. y Villalobos, C. (2014). *¿Se agrupa o segrega al interior de los establecimientos escolares chilenos? Segregación académica y socioeconómica al interior de la escuela. Análisis de su magnitud, principales factores explicativos y efectos*. CPCE y CIAE, disponible en: http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/segreacion_dentro_de_colegios.pdf

Vaillant, D. (2012). «La gobernanza educativa y los incentivos docentes: los casos de Chile y Uruguay», en *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, vol. 21, n. 1.

Valenzuela, J. P., Bellei, C., de los Ríos, D. (2008). *Evolución de la Segregación Socioeconómica de los Estudiantes chilenos y su relación con el Financiamiento Compartido*, FONIDE-Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación. Ministerio de Educación, Chile, disponible en: http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/segregacion_y_fc_jpvalenzuela.pdf

Valverde, G. (2004). «Curriculum Convergence in Chile: The Global and Local Context of Reforms in Curriculum Policy», *Comparative Education Review*, vol. 48, n. 2.

Valverde, G. y Näslund-Hadley, E. (2010.) *The State of Numeracy Education in Latin America and the Caribbean*, IBD, Education Division, Technical notes 185.

Willms, D., Somers, M. A. (2001). «Family, classroom, and school effects on children's educational outcomes in Latin America», *International Journal of School Effectiveness and Improvement*, 12(4).

Willms, D.; Tramonte, L.; Duarte, J.; Bos, S. (2012). *Assessing Educational Equality and Equity with Large-Scale Assessment Data: Brazil as a Case Study*, IBD, Technical notes, n. 389.

PROFESORES, ESTUDIANTES Y LA RUEDA DEL HUMOR

TEACHERS, STUDENTS AND THE WHEEL OF HUMOR

Anna María Fernández Poncela

Anna María
Fernández
Poncela

Profesora e investigadora, Universidad Autónoma Metropolitana. Doctora en Antropología. Miembro de la Academia Mexicana de Ciencias. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI Nivel II).
fpam1721@correo.xoc.uam.mx

RESUMEN

Este artículo es un acercamiento general a la importancia del humor en el proceso de enseñanza aprendizaje. Su objetivo concreto es revisar las percepciones y opiniones estudiantiles según «la rueda del humor», que contempla aspectos personales, académicos y sociales. Se revisan obras y autores, y se aporta un estudio de caso basado en la aplicación y el análisis de cuestionarios a un grupo de alumnos de la Universidad Autónoma Metropolitana (CDMX). Como resultado, se afirma el destacado y benéfico papel del humor en la educación, y cómo el estudiantado lo valora de forma muy positiva.

Palabras clave: educación, rueda del humor, estudiantes, profesores.

ABSTRACT

This article is a general approach to the importance of humour in the teaching learning process. Its specific objective is to review the perceptions and student opinions according to the «wheel of humor», which includes personal, academic, and social aspects. Works and authors are reviewed, and it provides a case study based on the application and analysis of questionnaires to a group of students from the Metropolitan Autonomous University (CDMX). As result says the prominent and beneficial role of humor in education, and as a student he values very positively.

Key words: education, humor, students, teachers.

INTRODUCCIÓN: OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El profesor o la profesora que decide asumir el sentido del humor como un valor en su vida, es la persona que decide mostrar su lado amable, cercanía y consideración por las necesidades personales y académicas de su alumnado (García Larrauri, 2010, p. 4).

Iniciamos este artículo con palabras de Begoña García Larrauri sobre la importancia del sentido del humor en la educación; en particular, la opción del profesorado al tomar la decisión de compartir, en la medida de lo posible, el lado amable de la vida y la enseñanza, y la humanidad de su persona con sus estudiantes. Precisamente de esta autora tomamos el concepto y enfoque de «la rueda del humor», analizado en estas páginas.

El humor es cualquier estímulo que potencie la risa (Jauregui y Fernández Solís, 2009). Eso sí, el humor es aquello divertido o cómico en una situación concreta, mientras que sentido del humor es la respuesta de las personas o culturas ante lo cómico. Se define como un estado de ánimo (Carberlo y Jauregui, 2006), una posición ante la vida, la capacidad de aprehender algo como gracioso, la percepción de lo cómico (Berger, 1999). El humor no cambia la realidad, no obstante, sí distancia y relativiza los problemas, y en este sentido, libera tensión emocional,

colabora con la risa y el bienestar físico, mejora las relaciones, genera confianza y reduce la tensión social (Vanistendael *et al*, 2013). Hay que insistir en la mejora del bienestar físico y sociopsicológico (Carbelo y Jaúregui, 2006).

Quizás el humor no transforma la vida, pero sí ayuda a las personas a ser menos arrogantes, colabora en la interrelación, rivaliza con el miedo al ridículo, relativiza la realidad y ayuda a encontrar soluciones a los problemas (Rodríguez Idígoras, 2008). Asimismo, potencia la creatividad con el pensamiento lateral o divergente, favoreciendo las conexiones novedosas de los pensamientos, además de la mencionada capacidad de apreciar la diversión en la vida aún ante los contratiempos de la misma, configura una toma de perspectiva que posibilita nuevas miradas ante los problemas y sus soluciones, y aproxima a la gente estrechando lazos sociales, creando confianza, aliviando conflictos y relajando tensiones (García Larrauri, 2006).

El objetivo de este trabajo, como se ha dicho, gira en torno a investigar el papel del buen humor —un humor constructivo y positivo—, según teorías y datos empíricos, en el proceso y espacio educativo universitario, y en segundo lugar, aplicar los conceptos y fases de «la rueda del humor» de García Larrauri a un estudio de caso, con objeto de comprobar también lo anterior, entre otras cosas, de forma empírica y a través de la percepción y valoración de un grupo de jóvenes estudiantes. Como señala, con humor, la mencionada autora: en el aula todo puede rodar mejor.

Se trata de una investigación del método cuantitativo. Como técnica se seleccionó un cuestionario con preguntas cerradas. El ejercicio tuvo lugar en la Universidad Autónoma Metropolitana plantel Xochimilco, de la Ciudad de México, en el año 2017. Del total de los 98 participantes de nivel licenciatura, 44 fueron hombres lo que significa el 44.90% de la muestra, y 54 mujeres que resulta en porcentaje 55.10% de la misma; las edades van de los 18 a los 25 años.

Por una parte es importante señalar que el estudio es una aproximación al tema, revisando algunos enfoques teóricos sobre el mismo; por otra se trata de una investigación empírica, exploratoria y descriptiva, que busca tendencias de percepciones, opiniones y actitudes, cuyos resultados cuantitativos son únicamente representativos de la muestra (si bien es posible pensar que sean tendencias que podrían encontrarse en grupos poblacionales con características similares). Es un acercamiento que invita a reflexionar e intenta concientizar sobre la importancia del humor y la risa en la educación.

HUMOR: EDUCACIÓN, DOCENTES Y CLIMA EN EL AULA

El sentido del humor en la educación

En términos generales se considera que se aprende cuando existe un tiempo, espacio y circunstancias propicias para ello, o por lo menos se aprende mejor con motivación, diversión y en un contexto agradable y amable, tanto de relaciones interpersonales y grupales, como de factores que fomentan la creatividad y la flexibilidad, además de las características y capacidades de cada estudiante. El estado de ánimo es fundamental, la actitud, el grupo, el acompañamiento, todo aquello que favorece la atención, la participación, la memoria y la diversión.

Nos referimos a un sentido del humor constructivo y positivo, que potencia el lado amable de la vida, genera aprendizaje de forma lúdica, desarrolla la creatividad y la autoestima, el afrontamiento optimista y la resolución de problemas y conflictos, la flexibilidad mental, el alivio de las tensiones y preocupaciones, así como el disfrute de lo cotidiano en la vida (García Larrauri, 2010). La educación y el humor permiten una relación más cercana entre alumnado y profesorado, mejora los resultados académicos y se trabaja en un buen ambiente (Wanzer y

² Aboites (1997), Rodríguez y Ordorika (2011), Labra (2003).

³ Buendía (2011, 2016), Cuevas (2011a), Kent (2004), Muñoz y Silva (2013), Rodríguez (2004).

Frymier; Aylor y Opplinger cit. en García Larrauri, 2010). Lo cual se mostrará en estas páginas.

El profesorado y el clima en el aula

Algunos autores que describen las características de un buen profesor, incluyen entre ellas el humor (Bain, 2007; Perret, 2013), lo mismo que las nuevas propuestas sobre competencias educativas (Aguerrondo, 1999; Longrworth, 2005), o incluso, la educación emocional —en auge en los últimos tiempos— o la misma competencia emocional educativa (Bizquerra, 2000). Todo ello conjuntamente, por supuesto, con otros cambios de diversa índole necesarios en la educación en México y en el mundo (Morin 1999, 2007).

Hay algunos acercamientos prácticos al estudio del humor en las aulas. El profesorado emplea el humor en clase para:

- Romper la rigidez de la clase.
- Crear un ambiente distendido, amable y de confianza.
- Favorecer la comunicación.
- Sobrellevar o combatir el estrés, la tristeza y enfermedad.
- Entretenerse el docente.
- «Permeabilizar» a los alumnos.
- Desarrollar el gusto por la asignatura.
- Ayudar a memorizar.
- Despertar al alumno.
- Desarrollar pensamiento crítico (Kanovich, 2007).

Se trata de propósitos tanto morales como didácticos, lo que enfatiza la relación del humor constructivo y positivo con la ética. Este humor humaniza, relaciona lo intelectual y lo emocional, y es detonador del pensamiento abierto y crítico (Kanovich, 2007).

Otra autora apunta escuetamente los motivos del porqué conviene emplear el humor:

- Los alumnos aprenden y retienen mejor la información.
- El ambiente se torna satisfactorio y de verdadero aprendizaje.
- Se capta la atención del estudiantado.
- Facilita el aprendizaje y las cuestiones difíciles.
- Se evalúa más positivamente al profesor (Liébana, 2014).

Como parte del clima en el aula, el buen humor es fundamental. A continuación, algunas indicaciones que autores aportan al tema (García Larrauri, 2006; Hurren, 2006; Ziv, 1988):

- Ambientar el aula con motivos de humor, verbal o icónico.
- Iniciar las sesiones con una historia divertida, anécdota o chiste.
- Herramientas motivadoras que despierten atención e interés.
- Generar atención, interés, curiosidad y creatividad.
- Promover estado de ánimo positivo en el grupo, sonrisa y risa.
- Clima de confianza mutua y comunicación positiva, respetuosa, libre y sana participación e intercambio.
- Enseñar técnicas de relajación, reflexionar sobre aprendizajes, prevenir estrés.
- Aumentar la diversión en el estudio dentro y fuera del aula; disfrutar el aprendizaje.

- Generar interrelación más personal y afectiva profesorado-alumnado.
- Facilitar expresión emocional y necesidades adecuadamente.
- Mejorar la autoestima social y emocional estudiantil.
- Disminuir la timidez.
- Conjugar exigencia y seriedad con lo lúdico y festivo, en su justa medida.
- Estimular el esfuerzo.
- Aprender la importancia de los errores, tolerar contratiempos; aprender a afrontarlos con buen ánimo.
- Favorecer trabajo en equipo.
- Prevenir o reducir comportamientos disruptivos y conflictos en el grupo.
- Humor relacionado con el contenido.
- Tomar en cuenta el humor a la hora de exponer contenidos y en pruebas.
- Conocimiento de las características grupales para saber cómo introducir el humor.
- Su empleo ha de ser positivo para el buen aprendizaje, constructivo y adecuado. Evitar el humor ofensivo y agresivo.
- Su empleo ha de ser limitado, sin abusar.

Para la creación de un buen clima en el aula es vital —junto a lo expuesto con anterioridad— la actitud del profesorado y, en segundo lugar, la corresponsabilidad en ello a través de la actitud del estudiantado; ambos son los actores y protagonistas del proceso educativo. Es por ello que a continuación se presentan las percepciones, opiniones,

valoraciones y actitudes, sobre varios aspectos íntimamente relacionados con el humor en el aula, desde lo relacional y social, hasta lo motivacional y personal, pasando por lo académico y el aprendizaje como objeto de la educación. Todo ello, y como se apuntó con anterioridad, a través de la visión de un grupo de jóvenes estudiantes universitarios.

LA RUEDA DEL HUMOR

Existen varias ideas en torno a la utilidad y aplicación del humor en el proceso de enseñanza aprendizaje. Aquí elegimos «La rueda del humor» de García Larrauri que define como:

Una expresión con la que queremos metafóricamente referirnos a tres bloques o sectores de actividad para desarrollarlo. Esta rueda tiene como eje el buen humor y la energía positiva que se puede generar en un grupo. Entendemos que es el principal responsable en cuanto a promover ambientes saludables y dar el primer impulso a la rueda... luego las situaciones suelen «rodar» suavemente por sí solas (2010, p. 5).

La rueda es una «pieza mecánica en forma de disco que gira alrededor de un eje» y rodar proviene «del lat. *rotāre* “mover circularmente”» (RAE, 2017). Por lo tanto, la metáfora responde a la concepción del humor como eje de tres aspectos fundamentales para una educación correcta y satisfactoria: las buenas relaciones de los sujetos implicados en la misma, el aprendizaje motivado y divertido, y la estimulación de pensamiento flexible y optimista. Un resumen:

Sector I, activar el cerebro social, se refiere al hecho de facilitar el conocimiento mutuo y la comunicación entre el alumnado, así como las buenas relaciones entre el profesorado y alumnado en un ambiente de humor compartido.

Sector II, aprender con humor, supone unir diversión y trabajo, favorecer la atención y motivación, y en definitiva transmitir ilusión por el aprendizaje.

Sector III, favorecer el pensamiento optimista y resiliente, supone por parte del profesorado tener en cuenta las diferentes facetas de su alumnado y

potenciarlas; fomentar el autoconocimiento. Además, fomentar un optimismo realista, animar, estimular, enseñar el valor del esfuerzo y de los errores (García Larrauri, 2010, p. 5).

Con estos tres aspectos se diseñó el cuestionario que se analiza a continuación, subrayando siempre y en todo momento el papel del humor constructivo o buen humor, en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

1. Activar el cerebro social

Para empezar con la exposición de datos e información con relación al Sector I de «La rueda del humor» que trata sobre *activar el cerebro social*, señalamos que la mayoría de la muestra consultada apuntó que *sí*: que el humor constructivo y positivo, promueve un estado de ánimo positivo. Así lo afirmaron 87.76% de los jóvenes; si bien 12.24% señaló que esto acontece *a veces* o *en parte*. Nadie respondió con un *no*.

1. ¿PROMUEVE UN ESTADO DE ÁNIMO POSITIVO?						
	Hombres		Mujeres		Total	
	n	%	n	%	n	%
Sí	43	97.73%	43	79.63%	86	87.76%
No	0	0%	0	0%	0	0%
A veces, en parte	1	2.27%	11	20.37%	12	12.24%
Total	44	100%	54	100%	98	100%

Fuente: Cuestionario la rueda del humor, 2017.

Otra pregunta apuntaba en la dirección de si el humor constructivo y positivo posibilitaba incrementar la confianza mutua entre los estudiantes. La mayoría respondió afirmativamente (87.76%); un 10.20% indicó que *a veces* y *en parte*; mientras 2.04% respondió que *no*.

2. ¿POSIBILITA INCREMENTAR LA CONFIANZA MUTUA ENTRE LOS ESTUDIANTES?						
	Hombres		Mujeres		Total	
	n	%	n	%	n	%
Sí	39	88.64%	47	87.04%	86	87.76%
No	2	4.55%	0	0%	2	2.04%
A veces, en parte	3	6.82%	7	12.96%	10	10.20%
Total	44	100%	54	100%	98	100%

Fuente: Cuestionario la rueda del humor, 2017.

Otra cuestión es si posibilitaba una relación educativa más personal y efectiva entre alumnado y profesor. De nuevo la mayoría, 82.65%, señaló que *sí*; si bien 14.20% afirmó que *a veces y en parte*; y 3.96% indicó que *no*.

3. ¿POSIBILITA ESTABLECER UNA RELACIÓN EDUCATIVA MÁS PERSONAL Y AFECTIVA ENTRE ALUMNO Y PROFESOR?						
	Hombres		Mujeres		Total	
	n	%	n	%	n	%
Sí	34	77.27%	47	87.04%	81	82.65%
No	0	0%	3	5.56%	3	3.06%
A veces, en parte	10	22.73%	4	7.41%	14	14.29%
Total	44	100%	54	100%	98	100%

Fuente: Cuestionario la rueda del humor, 2017.

En el mismo orden de cosas, sobre si el humor facilita la expresión de emociones y necesidades de forma adecuada, hubo 74.49% de respuestas afirmativas, cero negativas, y 25.51% indicó que *a veces o en parte*; esto significa que, si bien una mayoría *sí* lo considera positivo, un cuarto de la muestra considera que *no siempre, ni del todo*, cuestión a tener en cuenta para la reflexión (cuadro 4).

4. ¿FACILITAN LA EXPRESIÓN DE EMOCIONES Y NECESIDADES DE FORMA ADECUADA?						
	Hombres		Mujeres		Total	
	n	%	n	%	n	%
Sí	33	75.00%	40	74.07%	73	74.49%
No	0	0%	0	0%	0	0%
A veces, en parte	11	25.00%	14	25.93%	25	25.51%
Total	44	100%	54	100%	98	100%

Fuente: Cuestionario la rueda del humor, 2017.

En cuanto a si se mejora la autoestima del estudiantado en su dimensión emocional y social, 72.45% dijeron que *sí*; 2.04% que *no*; y 25.51% que *a veces y en parte*. De nuevo, en las respuestas a este interrogante, un cuarto de la población no considera que el humor facilite la autoestima emocional y social, siempre y en todo momento y lugar (cuadro 5).

5. ¿MEJORA LA AUTOESTIMA DE LOS ESTUDIANTES EN SU DIMENSIÓN EMOCIONAL Y SOCIAL?						
	Hombres		Mujeres		Total	
	n	%	n	%	n	%
Sí	37	84.09%	34	62.96%	71	72.45%
No	0	0%	2	3.70%	2	2.04%
A veces, en parte	7	15.91%	18	33.33%	25	25.51%
Total	44	100%	54	100%	98	100%

Fuente: Cuestionario la rueda del humor, 2017.

También se interrogó si el humor contribuye a inhibir el sentido del ridículo de los estudiantes, disminuir conductas de timidez y ganar confianza para participar. Aquí de nuevo, la mayoría respondió con un *sí*: 76.53%; 4.08% con un *no*; y 18.37% que *a veces o en parte* (cuadro 6).

6. ¿CONTRIBUYE A INHIBIR EL SENTIDO DEL RIDÍCULO DE LOS ESTUDIANTES, DISMINUIR CONDUCTAS DE TIMIDEZ, GANAR CONFIANZA PARA PARTICIPAR?						
	Hombres		Mujeres		Total	
	n	%	n	%	n	%
Sí	33	75.00%	42	77.78%	75	76.53%
No	0	0%	4	7.41%	4	4.08%
A veces, en parte	10	22.73%	8	14.81%	18	18.37%
No contestó	1	2.27%	0	0%	1	1.02%
Total	44	100%	54	100%	98	100%

Fuente: Cuestionario la rueda del humor, 2017.

Referente al tema de la prevención de comportamientos problemáticos y resolución de conflictos, aunque más de la mitad respondió afirmando que *sí* (59.18%); más de un tercio de estudiantes señalaron que *a veces y en parte* (35.71%); y 4.08% indicó que *no* (ver cuadro 7). En este punto, un grupo de jóvenes no están convencidos de la contribución del humor a la resolución de conflictos y la prevención de comportamientos problemáticos. Tal vez la diferencia de este interrogante con relación a los anteriores es que aquéllos se refieren a estados de ánimo, emociones, interacciones, y éste es ante cierta conducta que implica un problema, un hecho dado, esto es, el humor como mecanismo corrector no como algo propiciador.

7. ¿CONTRIBUYE A PREVENIR COMPORTAMIENTOS PROBLEMÁTICOS Y RESOLVER CONFLICTOS?						
	Hombres		Mujeres		Total	
	n	%	n	%	n	%
Sí	27	61.36%	31	57.41%	58	59.18%
No	1	2.27%	3	5.56%	4	4.08%
A veces, en parte	15	34.09%	20	37.04%	35	35.71%
No contestó	1	2.27%	0	0%	1	1.02%
Total	44	100%	54	100%	98	100%

Fuente: Cuestionario la rueda del humor, 2017.

A la luz del cuestionario analizado, en general consideran que sí existe un clima propicio para la activación del cerebro social, en el sentido que la mayoría presenta percepciones y opiniones que muestran vivencias y experiencias positivas en el uso del humor constructivo y positivo en el aula (eso sí: unas más que otras): promueve un estado de ánimo positivo; posibilita incrementar la confianza mutua entre los estudiantes; establece una relación educativa más personal y afectiva entre alumno y profesor; expresa emociones y necesidades de forma adecuada; mejora la autoestima del estudiantado, en su dimensión emocional y social; contribuye a inhibir el sentido del ridículo de los estudiantes; disminuye conductas de timidez al ganar confianza a la hora de participar; y finalmente, contribuye a prevenir comportamientos problemáticos y a resolver conflictos, aunque esto último no resulta tan claro.

2. Aprender con humor

Un segundo bloque de interrogantes giraba alrededor del sector II «Aprender con humor». Sobre el tema, por ejemplo, 65.31% de las opiniones recabadas apuntan a que el humor constructivo y positivo sí favorece e incrementa la reflexión en el aprendizaje; 5.10% contestó que *no*; y 29.59% que *a veces o en parte*.

8. ¿FAVORECE O INCREMENTA LA REFLEXIÓN EN EL APRENDIZAJE?						
	Hombres		Mujeres		Total	
	n	%	n	%	n	%
Sí	30	68.18%	34	62.96%	64	65.31%
No	1	2.27%	4	7.41%	5	5.10%
A veces, en parte	13	29.55%	16	29.63%	29	29.59%
Total	44	100%	54	100%	98	100%

Fuente: Cuestionario la rueda del humor, 2017.

Por otro lado, una mayoría muy importante (91.84%) *sí* considera que el humor disminuye el estrés en el aprendizaje; 8.16% dijo que *a veces y en parte*; y nadie lo negó, con lo cual este asunto parece más que claro entre los estudiantes.

9. ¿DISMINUYE EL ESTRÉS EN EL APRENDIZAJE?						
	Hombres		Mujeres		Total	
	n	%	n	%	n	%
Sí	40	90.91%	50	92.59%	90	91.84%
No	0	0%	0	0%	0	0%
A veces, en parte	4	9.09%	4	7.41%	8	8.16%
Total	44	100%	54	100%	98	100%

Fuente: Cuestionario la rueda del humor, 2017.

En este aspecto de aprender con humor, una mayoría considera (90.82%) que incrementa la diversión y el disfrute del aprendizaje; si bien 1.02% dijo que *no*, y 7.14% que *a veces y en parte*.

10. ¿INCREMENTA LA DIVERSIÓN Y EL DISFRUTAR DEL APRENDIZAJE?						
	Hombres		Mujeres		Total	
	n	%	n	%	n	%
Sí	38	86.36%	51	94.44%	89	90.82%
No	0	0%	1	1.85%	1	1.02%
A veces, en parte	5	11.36%	2	3.70%	7	7.14%
No contestó	1	2.27%	0	0%	1	1.02%
Total	44	100%	54	100%	98	100%

Fuente: Cuestionario la rueda del humor, 2017.

La mayoría (83.67%) está de acuerdo con que favorece la atención, interés, curiosidad y creatividad; y 16.33% que *a veces y en parte*.

11. ¿FAVORECE LA ATENCIÓN, INTERÉS, CURIOSIDAD, CREATIVIDAD?						
	Hombres		Mujeres		Total	
	n	%	n	%	n	%
Sí	35	79.55%	47	87.04%	82	83.67%
No	0	0.00%	0	0.00%	0	0.00%
A veces, en parte	9	20.45%	7	12.96%	16	16.33%
Total	44	100%	54	100%	98	100%

Fuente: Cuestionario la rueda del humor, 2017.

En cuanto al tema de si mejora el trabajo en equipo, el parecer las respuestas estuvieron más divididas. Dos tercios consideró que *sí* (66.33%); casi un tercio (31.63%) relativizó la respuesta, señalando que *a veces* o *en parte*; y 2.94% respondió que *no*.

12. ¿MEJORA EL TRABAJO EN EQUIPO?						
	Hombres		Mujeres		Total	
	n	%	n	%	n	%
Sí	28	63.64%	37	68.52%	65	66.33%
No	1	2.27%	1	1.85%	2	2.04%
A veces, en parte	15	34.09%	16	29.63%	31	31.63%
Total	44	100%	54	100%	98	100%

Fuente: Cuestionario la rueda del humor, 2017.

Sobre la estimulación de la participación e implicación, al parecer el humor tiene mucha incidencia con 80.61% de respuestas encaminadas en dicho sentido; mientras 17.35% dijeron que *a veces* y *en parte*; y 6.12% lo negó.

13. ¿ESTIMULA LA PARTICIPACIÓN E IMPLICACIÓN DE LOS ESTUDIANTES?						
	Hombres		Mujeres		Total	
	n	%	n	%	n	%
Sí	35	79.55%	44	81.48%	79	80.61%
No	1	2.27%	1	1.85%	2	2.04%
A veces, en parte	8	18.18%	9	16.67%	17	17.35%
Total	44	100%	54	100%	98	100%

Fuente: Cuestionario la rueda del humor, 2017.

Con respecto al incremento del rendimiento académico también aparecieron ciertas discrepancias considerables: la mitad de los estudiantes (50%) dijo que *sí*; 6.12% que *no*; y 40.82% matizó la afirmación señalando que *a veces* o *en parte*.

14. ¿INCREMENTA EL RENDIMIENTO ACADÉMICO?						
	Hombres		Mujeres		Total	
	n	%	n	%	n	%
Sí	25	56.82%	24	44.44%	49	50.00%
No	3	6.82%	3	5.56%	6	6.12%
A veces, en parte	15	34.09%	25	46.30%	40	40.82%
No contestó	1	2.27%	2	3.70%	3	3.06%
Total	44	100%	54	100%	98	100%

Fuente: Cuestionario la rueda del humor, 2017.

Para finalizar este tema se interrogó acerca de si el humor mejoraba las calificaciones. Al parecer no sólo existen diferencias de opinión, sino opiniones contrapuestas, en el sentido que quienes afirmaron que *sí* fueron 31.63%; los que dijeron que *no* 24.49%; y 42.86% señaló que *a veces* y *en parte* (cuadro 15). Este interrogante sobre la mejora de

calificaciones y la anterior pregunta sobre el incremento del rendimiento académico recibieron menos respuestas afirmativas, por lo que hay que considerar que así como todas las demás interrogantes sobre la importancia del humor en el aprendizaje mostraban correlaciones positivas, en este caso se relativizó la respuesta.

15. ¿MEJORA LAS CALIFICACIONES?						
	Hombres		Mujeres		Total	
	n	%	n	%	n	%
Sí	17	38.64%	14	25.93%	31	31.63%
No	4	9.09%	20	37.04%	24	24.49%
A veces, en parte	23	52.27%	19	35.19%	42	42.86%
No contestó	0	0%	1	1.85%	1	1.02%
Total	44	100%	54	100%	98	100%

Fuente: Cuestionario la rueda del humor, 2017.

Recordar que este punto es sobre aprender con humor, esto es, trabajar de forma divertida, favoreciendo la motivación y la atención (Gerber, 2011; Mora, 2013), entusiasmar al alumnado (Rogers, 2006) como parte de la intervención del profesorado, es más, como parte de un buen profesor según algunos (Bain, 2007), y que el aprendizaje sea un disfrute. Como se sabe, el humor favorece la creatividad (Robinson, 2011), la atención, la memoria y la flexibilidad en el pensamiento (Tamblyn, 2007).

Sobre los hallazgos, está más que claro que el humor elimina el estrés e incrementa la diversión y disfrute en el aprendizaje. Su relevancia es considerable en el fortalecimiento de la atención, curiosidad, creatividad y el interés, así como en la implicación y participación. Por otra parte, parece una afirmación importante —aunque no tan contundente como las anteriores— el señalar que favorece la reflexión en el aprendizaje y mejora el trabajo en equipo. Respecto a incrementar el rendimiento académico sólo estuvo totalmente de acuerdo la mitad de la muestra. La mejora de las calificaciones no queda clara: tal vez, a veces y en parte.

3. Pensamiento optimista y resiliente en el alumnado

Este tercer apartado de «La rueda del humor» es el denominado Sector III y trata sobre el desarrollo de un «Pensamiento optimista y resiliente». En este punto las cosas no están tan claras y positivas como en las respuestas anteriores, aunque se sigue con la tendencia. En la pregunta sobre si el humor favorece el autoconocimiento de capacidades y limitaciones, el 57.14% señaló que *sí*; 8.16% que *no*; y 34.69% que *a veces* y *en parte*, con lo cual sí favorece para más de la mitad de la muestra, y para un tercio, sólo parcialmente.

16. ¿FAVORECE EL AUTOCONOCIMIENTO DE CAPACIDADES Y LIMITACIONES EN EL ESTUDIANTE?						
	Hombres		Mujeres		Total	
	n	%	n	%	n	%
Sí	26	59.09%	30	55.56%	56	57.14%
No	2	4.55%	6	11.11%	8	8.16%
A veces, en parte	16	36.36%	18	33.33%	34	34.69%
Total	44	100%	54	100%	98	100%

Fuente: Cuestionario la rueda del humor, 2017.

En segundo lugar, en cuanto a si ayuda a analizar la causa de los errores y las adversidades de forma realista, la mitad exacta de las personas (50%) respondió de forma afirmativa; mientras más de un tercio (37.76%) dijo que *en parte* y *a veces*; y 12.24% respondió de manera negativa.

17. ¿AYUDA A ANALIZAR LA CAUSA DE LOS ERRORES Y ADVERSIDADES DE FORMA REALISTA?						
	Hombres		Mujeres		Total	
	n	%	n	%	n	%
Sí	23	52.27%	26	48.15%	49	50.00%
No	6	13.64%	6	11.11%	12	12.24%
A veces, en parte	15	34.09%	22	40.74%	37	37.76%
Total	44	100%	54	100%	98	100%

Fuente: Cuestionario la rueda del humor, 2017.

Sobre si estimula el esfuerzo, facilita el comprender que se fracasó y esforzarse para resolver un problema, 58.16% afirmaron que *sí*; 8.16% señalaron que *no*; y 33.67% que *a veces y en parte*. Más de la mitad de la muestra parece de acuerdo; sin embargo, un tercio considera que *sí a veces y en parte*.

18. ¿ESTIMULA EL ESFUERZO, ESTO ES, COMPRENDER QUE FRACASÓ Y REMONTAR CON ESFUERZO Y AYUDA ALGÚN PROBLEMA?						
	Hombres		Mujeres		Total	
	n	%	n	%	n	%
Sí	25	56.82%	32	59.26%	57	58.16%
No	3	6.82%	5	9.26%	8	8.16%
A veces, en parte	16	36.36%	17	31.48%	33	33.67%
Total	44	100%	54	100%	98	100%

Fuente: Cuestionario la rueda del humor, 2017.

En cuanto a si contribuye a aprender la importancia de cometer errores, tolerar contratiempos y aprender a afrontarlos con buen humor, hubo más de dos terceras partes del estudiantado de acuerdo (69.39%); 26.53% que *en parte y a veces*; y 3.06% indicó que *no*.

19. ¿APRENDER LA IMPORTANCIA DE COMETER ERRORES, TOLERAR CONTRATIEMPOS Y APRENDER A AFRONTARLOS CON BUEN ÁNIMO?						
	Hombres		Mujeres		Total	
	n	%	n	%	n	%
Sí	30	68.18%	38	70.37%	68	69.39%
No	2	4.55%	1	1.85%	3	3.06%
A veces, en parte	11	25.00%	15	27.78%	26	26.53%
No contestó	1	2.27%	0	0%	1	1.02%
Total	44	100%	54	100%	98	100%

Fuente: Cuestionario la rueda del humor, 2017.

Sobre el pensamiento optimista, el sentido del humor contribuye para tolerar y afrontar contratiempos, fomenta el autoconocimiento y el desarrollo humano de forma amplia, estimula el esfuerzo, comprende los fracasos y remonta los problemas; no obstante, muchas respuestas consideraron que esto era así *a veces y en parte*.

El humor es parte de la inteligencia emocional y favorece el bienestar subjetivo (Berrios y Pulido, 2012). Desde la psicología positiva y la teoría de las emociones positivas (Fredrickson, 2004), estimula la flexibilidad del pensamiento y la acción, esto es, la ampliación de recursos personales —como la creatividad y la *resiliencia*—. La risa facilita la creación de relaciones sociales y de amistad (Madrid, 2015). Con objeto de experimentar más a menudo buenos sentimientos «el humor y la risa parecen, sin duda, la vía más directa» (Fredrickson, 2004). El buen humor proporciona bienestar y es una fortaleza personal (Seligman, 2011). Además, y como estado emocional, promueve la *resiliencia* (Lyubomirsky *et al.*, 2005).

CONCLUSIONES

Conviene aplicar el humor por salud mental, física y emocional, y por su eficacia y bondad en el proceso de enseñanza aprendizaje. No obstante, enfatizamos que se trata de un humor benéfico, relacionado en la medida de lo posible con el tema tratado, dosificado y gestionado en cuanto a tiempos —también hasta donde se pueda—, y por supuesto, no es un humor agresivo, hostil, ni discriminatorio.

Hay que desterrar de inicio la idea de que el sentido del humor consiste en preparar clases graciosas, divertidas, ruidosamente chistosas. El signo típico del sentido del humor es la simple sonrisa: un gesto suave, tenue, amable que se caracteriza por esponjar el ánimo (Freire, 2004).

Esto es, no se trata de ser chistosos y «hacer el payaso», ni de emplear —especialmente en el espacio universitario aquí abordado— técnicas, actividades y juegos. Se trata de realizar clases ligeras, amables, y cuando se pueda (y casi siempre se puede) emplear el humor, eso sí

y como se señaló, humor positivo sobre el tema, de forma correcta y satisfactoria.

Algunos autores hacen referencia a la ética del humor, que ayuda a reconocer los valores éticos, fomenta virtudes, critica el humor incorrecto, y considera que el humor y la risa tratan de equilibrar al ser humano consigo mismo y con los demás, mejorando la sociedad (Siurana, 2013).

Resumiendo, varios estudios afirman que el uso del humor en la educación produce:

[el] mejoramiento del clima emocional y social en el aula, el fortalecimiento de los lazos y vínculos, y la generación de sentimientos de empatía y pertenencia. Desde lo cognitivo, el humor se ha visto asociado a la memoria, por ejemplo, el material humorístico se recuerda más fácilmente y será útil siempre y cuando el humor está asociado a información relevante para el curso (Madrid, 2015, p. 50).

Además, «el humor constituye una herramienta útil para captar el interés y la atención de los alumnos, y para facilitar la comprensión y el aprendizaje» (Pirowics cit. Madrid, 2015, p. 50).

Todo lo cual ha sido presentado a lo largo de estas páginas con el estudio de caso seleccionado y que comprueba enfoques, obras y autores, y entre otras cosas, invita a seguir investigando, y sobre todo, a emplear el humor en la enseñanza-aprendizaje.

Al respecto y sobre la información recabada y ordenada según «La rueda del humor», se constata que el buen humor «activa el cerebro social», ya que promueve el estado de ánimo positivo, incrementa la confianza entre el estudiantado, optimiza la relación personal y afectiva entre profesor y alumno, facilita la expresión emocional y necesidades de este último, mejora su autoestima, inhibe el sentido del ridículo, disminuye la timidez, e incrementa la confianza. También, aunque no de manera mayoritaria, previene comportamientos problemáticos y resuelve conflictos.

En cuanto al tema de «aprender con humor», se considera que favorece la reflexión en el aprendizaje, disminuye el estrés, aumenta el disfrute, así como la atención, interés, curiosidad y creatividad, mejora el trabajo en equipo, y estimula la participación e implicación. Lo que no está tan claro es que aumente el rendimiento académico, y sobre todo, las calificaciones, todo esto según la percepción, opinión y valoración estudiantil.

Respecto al «pensamiento optimista y *resiliente*», los datos también lo apuntan, aunque no de forma tan contundente. Sin embargo, sí contribuye al autoconocimiento de capacidades y limitaciones del estudiante, colabora en estimular la comprensión de fracasos y el ánimo de remontar problemas, y finalmente, desarrolla la capacidad de tolerar errores y contratiempos, y su afrontamiento con buen ánimo.

Concluimos con unas palabras sobre la importancia de la actitud del profesorado durante el proceso de enseñanza aprendizaje al compartir en el aula y con sus estudiantes el buen sentido del humor:

Es la persona que busca disfrutar de lo que hace, que comparte el humor en el aula con sus estudiantes, favorece la creatividad, transmite ilusión por el aprendizaje, muestra su sonrisa más honesta y sincera, decide promover del mejor modo que sabe un buen ambiente en el aula, se prepara a fondo su materia y facilita su comprensión de forma amena... y todo ello con independencia de sus circunstancias personales o profesionales más o menos adversas, y con independencia de que tenga algún alumno/a de comportamiento hostil, provocador/a o el grupo no sea el modélico (García Larrauri, 2010, p. 4). ■

REFERENCIAS

Aguerrondo, I. (1999). El nuevo paradigma de la educación para el siglo XXI. *Organización de Estados Iberoamericanos*. Recuperado de <http://www.oei.es/administracion/aguerrondo.htm>

Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Valencia: Universitat.

Benigno, J. (2004). Un psicólogo propone el humor como antídoto para las dificultades educativas. *Acerca de la Universidad*, Universidad de Navarra, Recuperado de <http://www.unav.es/>

Berger, P. (1999). *La risa redentora. La dimensión cómica de la experiencia humana*. Barcelona: Kairós.

Berrios-Martos, P., Pulido-Martos, M., Augusto-Landa, J. M. y López-Zafra, E. (2012). La inteligencia emocional y el sentido del humor como variables predictoras del bienestar subjetivo. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 20 (1), 212-227.

Bizquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

Carbelo, B. y Jaúregui, E. (2006). Emociones positivas: humor positivo. *Papeles del Psicólogo*, 27 (1), Madrid: Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos.

Begoña, L. (2006). *Programa para mejorar el sentido del humor*. Madrid: Pirámide.

Begoña, L. (2010). Una ventana abierta al sentido del humor en el aula. *Tándem*, 32, 7-24.

Fredrickson, B. L. (2004). El poder de los buenos sentimientos. *Mente y cerebro*, 8, 74-78. Recuperado de http://www.unc.edu/peplab/publications/Fredrickson_AmSci_Spanish_2003.pdf

Gerver, R. (2012). *Crear hoy la escuela del mañana*. México: Ediciones SM.

Hurren, B. L. (2006). The effects of principals Humor on teachers job satisfaction. *Educational Studies*, 32.

Jáuregui, E. y Fernández J. D. (2009). Risa y aprendizaje: el papel del humor en la labor docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

Kanovich, S. (2007). El uso del humor en la enseñanza universitaria. *Sitio Argentino de Producción Animal*. Recuperado de <http://www.produccion-animal.com.ar/temas-varios-veterinaria/23-uso-del-humor.pdf>

Liéban, C. (2015). *El sentido del humor en el aula: diseño, aplicación y evaluación de un programa de intervención* (Tesis doctoral, Universidad de Valladolid, Valladolid, España). Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/13189/1/TESIS698-150731.pdf>

Longworth, N. (2005). *El aprendizaje a lo largo de la vida práctica. Transformar la educación del siglo XX*. Barcelona: Paidós.

Lyubomirsky, S., King, L. y Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: does happiness lead to success. *Psychological Bulletin*, 131 (6), 803-855.

Madrid, J. (2015). Papel de la risa y el humor en la enseñanza aprendizaje: Explicaciones neurofisiológicas. *Apuntes Universitarios. Revista de Investigación*, V (2), 41-55.

Mora, F. (2013). *Neuroeducación: sólo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.

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

Morin, E. (2007). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Perret R. (2013). *El gran maestro*. México: Mindcode. Recuperado de <http://www.ricardoperret.com/libros/2015/4/7/el-gran-maestro>

Real Academia Española (2017). Rueda y Rodar. *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado de <http://dle.rae.es/>

Robinson, K. (2011). *El elemento: descubrir tu pasión lo cambia todo*. México: Grijalbo.

Rodríguez, Á. (2008). La dimensión terapéutica del humor. En *El valor terapéutico del humor*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

Rogers, C. (2007). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós.

Seligman, M. (2011). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Zeta.

Siurana, J. C. (2013). Los rasgos de la ética del humor. Una propuesta a partir de autores contemporáneos. *Veritas. Revista de Filosofía y Teología*, 29, 9-31.

Tamblyn, D. (2007). *Reír y aprender. 95 técnicas para emplear el humor en la formación*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Vanistendael, S., Gaberan, P., Humbeeck, B., Lecomte, J., Manil, P. y Rouyer, M. (2013). *Resiliencia y humor*. Barcelona: Gedisa.

Ziv, A. (1988). Teaching and Learning with Humor: Experiment and Replication. *The Journal and Experimental Education*, 57 (1), 4-15.

CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN: CONCEPCIONES DEL PROFESORADO EN EL SALVADOR

SCIENCE, TECHNOLOGY AND INNOVATION: CONCEPTIONS OF TEACHERS IN EL SALVADOR

Adán Mendoza

Adán
Mendoza

Magister en Docencia Universitaria, Universidad de Oriente de El Salvador. Profesor e investigador en la Dirección de Investigación, Universidad de Oriente de El Salvador.
arivas@univo.edu.sv

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo identificar las concepciones y creencias de los profesores a partir de la introducción del enfoque Ciencia, Tecnología e Innovación (CTI), en el marco de la implementación del Plan Nacional de Formación Docente (PNFD), por parte del Ministerio de Educación de El Salvador. Se desarrolló un estudio cualitativo por medio de un cuestionario abierto, obteniendo datos de tipo cualitativo y, posteriormente, se realizó un análisis cuantitativo de frecuencias y porcentajes correspondiente a las diversas categorías de ideas recogidas durante la investigación, de tal manera que se trata de un estudio de alcance descriptivo. Los resultados permiten progresar en la comprensión de los avances en las concepciones

que tienen los profesores acerca de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación con enfoque de Ciencia, Tecnología e Innovación. Se espera que los hallazgos se conviertan en un insumo para la mejora del profesorado, en cuanto a la fundamentación pedagógica y la inclusión de más recursos e instrumentos propios de las didácticas de las ciencias.

Palabra clave: Ciencia, Tecnología e Innovación, concepciones, profesorado, El Salvador.

ABSTRACT

This research aimed to identify the conceptions and beliefs of Salvadoran teachers who are implementing the Science, Technology and Innovation Approach (STI), in the framework of the National Teacher Training Plan (NTTP) by the Ministry of Education in El Salvador. It was used a qualitative study and an open questionnaire from which data were obtained; subsequently, it was performed a quantitative analysis of frequencies and percentages corresponding to the various categories of ideas collected during this research. Therefore, this is considered as a descriptive study. Results allow us to gain understanding of the breakthrough in teachers' conceptions about teaching, learning, and assessment with a focus on Science, Technology and Innovation. It is expected that the findings of this investigation become an input for the improvement of the teaching staff in the area of pedagogy and the use of more didactic resources for Science teaching.

Key words: Science, Technology and Innovation, conceptions, teachers, El Salvador.

INTRODUCCIÓN

Recientemente, en El Salvador ha adquirido preponderancia la necesidad de mejorar los resultados en los logros de aprendizaje de las ciencias y la tecnología, en los estudiantes del nivel tercer ciclo y Bachillerato, mediante el fortalecimiento de las capacidades científicas, pedagógicas y éticas de los docentes. La política educativa se ha centrado

en fortalecer el proceso de formación permanente de los profesionales involucrados en la educación pública (docentes, directores, asistentes técnicos) mediante la implementación, por parte del Ministerio de Educación (MINED), del Plan Nacional de Formación Docente (PNFD). De tal manera que la cualificación de la docencia sea coadyuvante al desarrollo de competencias tecnocientíficas en el alumnado, especialmente en contextos de alta vulnerabilidad y marginalidad social.

No obstante la tarea es sumamente compleja, debido a las deficiencias institucionales arraigadas en el sistema educativo, que apenas fue retomado con mediana seriedad política por el Estado en el marco del período de postguerra, es decir, hace un poco más dos décadas; en materia de formación docente (inicial y permanente), el sistema educativo ha transitado sobre un «desbalance estructural» que por sí mismo, representa uno de los obstáculos principales para garantizar a los niños y adolescentes del país el acceso a una educación pública plena y de alta calidad. El MINED reconoce esta situación en la fase diagnóstica que dio lugar a la formulación y ejecución del PNFD:

Las deficiencias en las diferentes propuestas de formación permanente y la inexistencia de un programa de especialización han generado un enorme desequilibrio en la demanda de servicios educativos y los que provee el sistema público. La falta de una racionalidad propia de un sistema articulado ha impedido la formación de docentes en calidad, número y especialidad que el país requiere. Hay un evidente desbalance entre las especialidades; mientras existe un alto número de docentes con licenciatura en educación, hay pocos en matemáticas y ciencias naturales, y prácticamente no existen para las artes (MINED, 2014, p. 18).

El desarrollo y puesta en marcha del PNFD tiene la finalidad, precisamente, de fortalecer las capacidades científicas y los valores de los docentes mediante la actualización curricular (dominio especializado de la disciplina científica), la incorporación pedagógica (metodología y recursos) que implica el proceso de enseñanza-aprendizaje con el enfoque de Ciencia, Tecnología e Innovación (en adelante CTI) adecuado a la especialidad, y la reflexión sobre las prácticas éticas en el ejercicio de la docencia.

Justamente, una de las piedras angulares del proceso lo constituye la incorporación del enfoque CTI en el currículum del PNFD. La intencionalidad del MINED es desarrollar en el docente dominios sobre el modelo didáctico, caracterizado por cultivar la indagación y los valores de la ciencia en el alumnado de tercer ciclo y educación media, buscando favorecer, en el devenir de la trayectoria educativa, competencias científicas y técnicas que faciliten el desarrollo socioeconómico de los ciudadanos. Tal como lo sugieren González, Martínez, Martínez, Cuevas, y Muñoz (2009) la educación científica es un apoyo a la movilidad social, y el desafío del profesor radica en la posibilidad de ejecutar procesos de enseñanza y aprendizaje, fundamentados pedagógicamente para lograr introyectar la racionalidad del método científico.

Precisamente se piensa que la educación científica es pertinente para alcanzar el desarrollo social. Rodríguez (2012) afirma que el objetivo de la incorporación del enfoque CTI en el currículo por parte del MINED es «reducir la brecha del conocimiento mediante el fortalecimiento de la investigación y el acceso a la tecnología, para tener una población culta que contribuya con el desarrollo integral del país» (p. 3). El currículum demanda la constante actualización, formación y reflexión de los docentes acerca de la ciencias y los valores que con ella pueden proyectarse en los alumnos, cuyas condiciones de pobreza y marginalidad les impide el acceso a una educación de calidad.

El PNFD, parte fundamental de la política educativa, intenta superar la visión simplista que predetermina que la enseñanza de las ciencias es una actividad que únicamente exige conocimiento sobre la disciplina científica por enseñar y algún nivel de experiencia de desempeño docente. Dicho de otra manera, la investigación educativa ha comprobado que la formación del maestro en las distintas áreas de la ciencia no puede reducirse a unos cuantos cursos científicos como previamente algunos han supuesto (Carvajal y Gómez, 2002).

Particularmente, esta investigación se centra en el estudio de las concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, con enfoque CTI del profesorado. Se presenta un análisis sobre las visiones de la enseñanza de las ciencias en los profesionales de la educación participantes en formación del PNFD en las áreas de: Biología, Química,

Física, Lenguaje y Literatura, Matemáticas y Ciencias Sociales, disciplinas científicas que forman parte del plan de estudios de tercer ciclo y educación media.

LAS CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES

El estudio del pensamiento pedagógico docente es una línea de investigación educativa que representa un punto de partida para la mejora y la innovación progresiva de los procesos de formación y especialización docente, y es vital para alcanzar éxito durante la implementación de reformas educativas. Estos estudios parten del enfoque constructivista sobre la educación científica (Pontes, Poyato, y Oliva, 2016) y se han justificado, en la mayoría de las ocasiones, bajo la idea de que, a partir del conocimiento de las creencias y las concepciones de los docentes, es posible transformar la educación. Por ejemplo:

Cambiar la educación, exige, entre otras cosas, transformar las representaciones que los profesores y estudiantes tienen sobre el aprendizaje y la enseñanza, y para lograrlo es preciso saber primero qué son, cuáles son, en qué consisten, cuál es su naturaleza representacional, cuál es su dinámica y cuáles son sus relaciones con la propia didáctica (Roa, 2014, p. 178).

En efecto, en el contexto de implementación de las diversas políticas educativas (cuyo fin es elevar la calidad de la educación), las concepciones sobre la enseñanza de los maestros son relevantes, por cuanto configuran la profesionalización de sus prácticas y decisiones educativas; incluso, llegan a ser determinantes en el aprendizaje de los alumnos. Como lo sugiere Cruz, Pozo, Huarte y Scheuer en la siguiente afirmación: «las concepciones y prácticas se trasladan de algún modo a los alumnos, quienes gradualmente van impregnándose de las mismas hasta asumirlas como naturales y propias» (como se citó en Fernández, Pérez, Peña, y Mercado, 2011, p. 572).

Particularmente, las creencias de los docentes para la enseñanza de las ciencias a nivel de educación media, ha constituido el objeto de múl-

tiples estudios preocupados por comprender las motivaciones, actitudes y expectativas, pero, fundamentalmente, sus concepciones sobre el conjunto de elementos que determinan su profesión (Pontes Pedrajas, Poyato López, y Oliva (2016)). La finalidad de estas investigaciones ha sido proporcionar el perfil de la acción docente. Los hallazgos indican la existencia de diversos modelos didácticos diferenciados, ya que en la mayor parte se han detectado visiones personales sobre el aprendizaje, enseñanza, evaluación y otros aspectos del currículo para la modelación de competencias científico-técnicas.

Pero, ¿cómo se definen las concepciones de los profesores? De acuerdo con Pozo (citado por Roa, 2014), las creencias se desarrollan en distintos ámbitos del saber de manera diferenciada: el primero es el saber formal, resultado del proceso de escolarización, el cual proporciona habilidades cognitivas de entendimiento de la realidad educativa, y por otra parte, el saber informal que se desarrolla en el marco de las distintas experiencias y vivencias personales. Al primero, este autor le denomina como «teorías explícitas», cuya competencia parte de la racionalidad del saber decir. Y la segunda es nombrada como «teorías implícitas» las cuales no son consistentes, pero aportan procedimientos o formas de hacer más allá del discurso. Ambas formas de conocimiento forman parte del bagaje sociocultural y la cotidianeidad del docente, y definen su concepción sobre la educación.

En efecto, el énfasis de los estudios ha partido por conocer las representaciones implícitas al ser éstas expresiones intuitivas del saber pragmático de los profesores, o lo que es igual a decir que cualquier actividad que el docente desarrolle en el aula, está influenciada por teorías devenidas de la cognición histórica del profesor.

Pozo define las teorías implícitas como:

Un conjunto interrelacionado de representaciones acerca de los estados, contenidos y procesos mentales que las personas experimentan privadamente y que están en la base de su conducta e interacción social. De este modo, articula así unas representaciones muy básicas, de carácter principalmente implícito, por lo tanto, inconsciente, acerca de cómo funcionan

las personas: qué las mueve a actuar, qué las conmueve, qué creen y piensan e, incluso, cómo se originan, entrelazan y cambian sus intenciones, emociones y creencias (citado por Roa, 2014, p. 179).

Básicamente, los hallazgos han permitido generar teorías implícitas que se han clasificado a partir de presupuestos epistemológicos y psico-educativos, en categorías sobre aprender y enseñar (Herrera, Mauricio, Seguel, Caro, y Paz, 2016). En esta línea, llama particularmente la atención el estudio realizado por Oliva en 2008 (citado por Pontes Pedrajas, Poyato López, y Oliva, 2016), el cual encontró que el perfil del docente puede caracterizarse a partir de cuatro modelos didácticos: tradicional, tecnológico, activista y socio-constructivista. La distancia existente entre el primero y el cuarto —a nivel de praxis educativa— es abismal, puesto que el perfil tradicional concibe el aprendizaje como un objeto externo-transmisible, y el segundo como un acto recíproco de construcción; pero, el tecnológico y el activo se caracterizan por ser «intermedios o híbridos», lo cual, según este autor, quiere decir que pueden encontrarse representaciones de cada extremo descrito con anterioridad.

METODOLOGÍA

Para esta investigación se ha escogido un enfoque metodológico cualitativo para analizar los datos recogidos. En primer lugar, se muestra una aproximación al conocimiento curricular desde el enfoque CTI de los profesores en formación, mediante técnicas de análisis cualitativo (Scribano y Zacarías, 2007) y posteriormente se realiza un análisis cuantitativo de frecuencias y porcentajes, correspondiente a las diversas categorías de ideas recogidas durante la investigación, de tal manera que se trata de un estudio de alcance descriptivo.

Los datos del estudio se recopilan con el apoyo del Centro de Formación Docente de San Miguel, y la contribución de los profesionales de la educación especialistas, después de haber cursado los primeros siete módulos que requiere la formación en el PNFD. Así,

se lograron recopilar las opiniones de un conjunto de 128 participantes, de los cuales 59 son mujeres y 69 hombres. Por especialidad han participado: 36 de Matemáticas, 31 de Ciencias Sociales, 25 de Lenguaje y Literatura, 21 de Biología, 10 de Química y 5 de Física. La mayor parte de la muestra son provenientes de Matemáticas y las ciencias experimentales, y la otra parte de ciencias de origen humanístico.

Tabla 1.
Distribución de la muestra por especialidad y sexo

Especialidad de formación	Mujeres	Hombres	Total
Matemática	9	27	36
Ciencias Sociales	15	16	31
Lenguaje y Literatura	17	8	25
Biología	14	7	21
Química	4	6	10
Física	-	5	5
TOTAL	59	69	128

Los datos obtenidos fueron de tipo cualitativo, mediante un cuestionario con 16 preguntas abiertas. El cuestionario se organizó en cuatro secciones dedicadas a recopilar información de los siguientes aspectos del currículum: aprendizaje con el enfoque CTI, enseñanza con el enfoque CTI, metodología del enfoque CTI, evaluación de las competencias científicas y tecnológicas, situando las proposiciones del cuestionario en el contexto de la enseñanza en el tercer ciclo y bachillerato. La validación del instrumento se realizó a través de la revisión e incorporación de sugerencias por parte de 11 técnicos del Centro de Formación Docente, sede San Miguel del MINED.

Las respuestas de varios participantes incluían en algunas ocasiones más de una opinión, de tal manera que, haciendo uso de las técnicas de análisis cualitativo, se dividieron las respuestas en ideas diferenciadas sobre un mismo tema. Todas las ideas se han contado y posteriormente agrupado en categorías resultantes de la interpretación pedagógica del contenido. A continuación, se realizó un análisis de tipo estadístico-descriptivo para mostrar frecuencias y porcentajes, con el fin de

presentar un análisis cuantitativo de cada cuestión en forma de tabla. Por consiguiente, la suma de las frecuencias de las diferentes categorías detectadas de cada cuestión es superior a la cantidad de sujetos de la muestra. Los porcentajes formulados corresponden a la totalidad de ideas categorizadas por ítem.

RESULTADOS

A continuación se muestra un análisis de las respuestas a las cuestiones formuladas mediante la categorización de las opiniones. Al tratarse de aspectos generales del currículum se han observado ciertas pautas o tendencias comunes en las concepciones de los docentes.

Concepciones sobre el aprendizaje con enfoque CTI

Al preguntar en primera instancia a los profesionales en formación, cómo creen que aplican los estudiantes de tercer ciclo y bachillerato la ciencia y tecnología, para desarrollar la innovación científica, se detectaron dos categorías principales y otras dos menos relevantes, pero no por ello no relevantes en el análisis de las concepciones del profesorado:

Tabla 2.

Visión general de la aplicación de los aprendizajes con enfoque CTI

Categorías	Frecuencias	Porcentajes %
Investigando con apoyo de la tecnología	42	35.60%
Haciendo uso de la tecnología	38	32.20%
No aplican tecnología por falta de recursos	18	15.25%
Realizando prácticas y solucionando problemas	7	5.93%
Otras ideas difíciles de categorizar	13	11.01%
TOTAL	118	100%

En la primera categoría se incluyen las opiniones referidas a la relevancia en el proceso de aprendizaje del alumnado de los componentes del CTI, mediante la investigación con apoyo de la tecnología. En estas ideas se expresan, de manera implícita, concepciones que preponderan el desarrollo de procesos de investigación científica del alumnado en diversos tipos (documental, empírica o experimental), mediante el apoyo de recursos educativos provenientes de las «TIC». Por ejemplo:

En la actualidad los estudiantes cuentan con recursos tecnológicos disponibles (tecnología móvil, Internet, redes sociales, plataformas virtuales) que les facilitan desarrollar los procesos de investigación y experimentación científica; además a través de éstos se les facilita el intercambio de conocimientos y experiencias con otros estudiantes...

En la segunda categoría importante se incluyen las concepciones que dan mucha importancia a la realización de prácticas de los estudiantes de acuerdo con las TIC. Las opiniones afirman que la inclusión de la tecnología —en tanto actividad práctica— facilita los logros en el aprendizaje de las ciencias, pero no bajo una perspectiva teórica-metodológica determinada, como la anterior. Todas las afirmaciones redundan en expresar que la inclusión *per se* de tecnología, constituye una actividad de aplicación científica. Está demostrado que, si la inclusión de medios tecnológicos no es producida a través de una perspectiva metodológica global y alternativa, puede reproducir la enseñanza tradicional (Fernández y Álvarez, 2009). A continuación, el detalle en la afirmación de un profesor:

Bueno, en bachillerato hay una materia de computación donde se ponen en práctica con las computadoras, cañones, calculadoras, grabadoras, celulares, cámaras, etcétera. Lo que concierne en parvularia, hay uso de computadores y otros. Para primer, segundo y tercer ciclo hay acceso a Internet.

Son menos recurrentes las afirmaciones que destacan que la aplicación o dominio de la ciencia y la tecnología para los estudiantes es difícil, sino quizás, casi improbable, debido a la precariedad de infraestructura científica o tecnológica. Los docentes que se desempeñan en instituciones educativas distanciadas a nivel geográfico con

altos índices de pobreza y marginalidad (casi siempre del área rural), no consideran factible trabajar con el enfoque CTI.

Posteriormente, se solicitó a los participantes que indicaran los principales factores que influyen en el aprendizaje de la ciencia y la tecnología para aplicar innovaciones. Se ha detectado en este sentido, una serie de ideas que se reflejan en la tabla 3. Las opiniones con mayor frecuencia se refieren al papel que debe tener la institución educativa en proveer recursos tecnológicos a los estudiantes, el liderazgo del director y la generación de ambientes escolares propicios para el aprendizaje (estos dos últimos en menor medida). De ahí, las opiniones versan sobre el papel de la motivación hacia el aprendizaje del alumnado y sus conocimientos previos, y también se reflejan opiniones que refieren al papel del profesor en cuanto a su conocimiento, metodología y actitud. Por último, existen algunas opiniones en torno a los problemas sociales de las comunidades y el rol de la familia.

Tabla 3.
Factores que influyen en el aprendizaje de la ciencia y la tecnología

Categorías	Frecuencias	Porcentajes
Papel de la institución		
(In) acceso a tecnología educativa	58	33.73. %
Liderazgo del director	3	1.74%
Buen ambiente escolar	2	1.16%
Papel del alumno		
(Des) Motivación hacia el aprendizaje	27	15.70%
(Des) conocimientos previos	8	4.65%
Papel del profesor		
Metodología del profesor	27	15.70%
Conocimiento científico del profesor	21	12.21%
Actitud del profesor	12	6.98%
Papel de la sociedad		
Problemas sociales en las comunidades	3	1.74%
El rol de la familia	2	1.16%
Otras ideas difíciles de categorizar		
TOTAL	172	100%

De los factores que influyen en el aprendizaje reflejados por los participantes, y sobre todo los que están incluidos en las categorías con mayor frecuencia, se devela que los profesionales formados en el PNFD consideran que el (in)acceso a las TIC y la calidad de la enseñanza del profesor son los factores vitales en el aprendizaje de la ciencia y la tecnología, y, por lo tanto, su participación para promover la innovación se vuelven elementos inexorables del proceso. Estas posturas son congruentes con las afirmaciones que hiciera Herrera (2016), donde destaca la relevancia que tiene el papel de los docentes en el uso de la tecnología educativa; particularmente llama la atención sobre los procesos previos que experimentan los docentes al tomar decisiones de carácter didáctico. Por ejemplo, la siguiente concepción de un profesor de Matemáticas:

La incentivación dada por el profesor al formar modelos, simulaciones en sus clases, cuando el profesor promueve nuevas formas de comprobación de sus modelos matemáticos, es decir a través del uso de *software* matemáticos como, por ejemplo: Geogebra, Geoenzo, entre otros.

Asimismo se aprecia, en las concepciones de los docentes —aunque en menor medida—, los cambios relacionales que dan como resultado la inclusión de las TIC, y que tienen como sujeto activo y autónomo al alumno con la mediación del docente. En efecto, se han encontrado percepciones cuya característica principal radica en expresar implícitamente perspectivas epistemológicas que defienden una suerte de «constructivismo individualizado», que valora positivamente el papel que ejerce la motivación del estudiante y el conocimiento previo, como componentes determinantes del aprendizaje. Por último, se encontraron posiciones heterogéneas e incluso frívolas en torno al aprendizaje que favorecen pensar la existencia aun de modelos didácticos tradicionales, sobre todo justificadas en la ausencia de TIC en las organizaciones educativas.

Concepciones sobre la enseñanza con enfoque CTI

Para esta fase del análisis, se pidió a los participantes del PNFD que mencionaran *cuáles consideran que son las estrategias didácticas que se*

utilizan actualmente en la aplicación del enfoque CTI en las asignaturas de su especialidad. La intencionalidad era descubrir las principales actividades que ponen en práctica en las aulas:

Tabla 4.
Visión sobre las estrategias didácticas del enfoque CTI

Categorías	Frecuencia	Porcentajes
Relacionadas con visiones intermedias (profesor-alumno)		
Estrategias centradas en el uso de tecnología educativa	60	41.10%
Estrategias centradas en resolver actividades, tareas y problemas	26	17.81%
Estrategias centradas en la investigación y experimentación	22	15.06%
Estrategias centradas en actividades lúdicas	5	3.42%
Relacionadas con el aprendizaje y los alumnos		
Estrategias centradas en el aprendizaje autónomo del alumno	10	6.85%
Estrategias centradas en el trabajo grupal y colaborativo	10	6.85%
Relacionadas con el papel del profesor		
Estrategias centradas en desarrollo de clases teóricas	13	8.91%
TOTAL	146	100%

En su gran mayoría, las ideas recogidas sobre esta cuestión indican perspectivas de la educación científica y tecnológica, centrada en la aplicación de estrategias didácticas con visión «intermedia» ya que los docentes valoran el papel de la enseñanza, pero de igual manera, conceden gran importancia al aprendizaje a través de las actividades

prácticas que realizan los alumnos. Particularmente llama la atención la relevancia que le otorgan al dominio de la tecnología educativa (la cuarta parte de las ideas registradas) por parte del profesor y del alumno. Por ejemplo:

Considero que el docente debe de conocer y saber utilizar computadoras, Internet, proyector, plataformas virtuales para el buen desarrollo de las temáticas con respecto de su especialidad, de tal manera que se pueda mejorar el aprendizaje de los alumnos.

En menor medida se observan posturas de los participantes en las cuales se considera al alumno como centro de las actividades didácticas. Los profesores se decantan, en la mayor parte de las ocasiones, por la utilización de estrategias, cuya finalidad se aproxima a las actividades prácticas (resolución de problemas) y la investigación (empírica, experimental, documental). Por ejemplo:

Considero importante la ejecución de estrategias didácticas que estimulen la investigación científica, habiendo llevado a cabo cuestionarios, entrevistas o encuestas, resolver problemas y hacer debates para profundizar los contenidos, realizar ponencias sobre una problemática de la realidad en particular, etcétera.

En la siguiente cuestión sobre la enseñanza, se les solicitó a los participantes que expresaran *qué dificultades pueden encontrar los profesores que aplican el enfoque CTI en una institución educativa*:

Tabla 5.
Dificultades para enseñar con el enfoque de CTI

Categorías	Frecuencia	Porcentajes
Relacionados al contexto educativo		
Falta de recursos tecnológicos y didácticos	84	48.00%
Falta de apoyo de los directores	13	7.43%
Problemas del entorno social	4	2.29%
Relacionados con el profesorado		
Conocimiento inadecuado de la tecnología y de metodología	47	26.85%
Falta de tiempo para planificar	3	1.71%
Relacionados a los alumnos		
Desinterés y desmotivación por el aprendizaje	8	4.58%
Desconocimientos previos de ciencia y tecnología	5	2.86%
Otras ideas difíciles de categorizar	11	6.28%
TOTAL	146	100%

En este sentido, las principales dificultades para la enseñanza de las ciencias se perciben relacionadas a las implicaciones del contexto (más de la mitad de las percepciones registradas), es decir, que no tienen que ver ni docentes o estudiantes, sino más bien los factores exógenos a los que se circunscriben los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Particularmente, llama la atención la congruencia de las opiniones registradas con lo señalado previamente sobre los factores que dificultan el aprendizaje. Efectivamente, los docentes mencionan como principal obstáculo, para desarrollar procesos educativos de calidad en torno al enfoque CTI, la carencia de recursos tecnológicos en las organizaciones educativas donde se desempeñan. Por ejemplo:

Las principales dificultades para enseñar con enfoque CTI son, por ejemplo: la falta de recursos tecnológicos adecuados, el no contar con Internet y la poca motivación, por parte de los profesores, en el uso de estos recursos como fuente de aprendizaje para los estudiantes.

Otro factor que se descubrió es el rol que juegan los directores de las instituciones educativas para obstaculizar —desde la perspectiva de los profesores— la enseñanza a partir del enfoque CTI. Según los docentes, el liderazgo «negativo» que ejercen los directores impide una gestión adecuada de recursos que permita mejorar las acciones docentes. Por ejemplo: «Muchos directores manejan las escuelas como si fueran sus haciendas y se requiere del uso de procesos burocráticos para que se presenten a gestionar los recursos tecnológicos».

La siguiente categorización realizada sobre este tema se configuró principalmente en torno al rol del profesor. En la mayor parte de representaciones, los docentes admiten desconocimiento de determinados recursos tecnológicos y de métodos de enseñanza específicos, sobre todo, por la falta de capacitación y tiempo para planificar las secuencias didácticas. Por ejemplo: «El desconocimiento del uso de recursos tecnológicos y audiovisuales por parte de los docentes, o de algunos programas que son indispensables para el desarrollo de estas actividades».

Y en menor medida se lograron observar creencias de los profesores que dirigen la responsabilidad a los estudiantes. Valga decir, que esta perspectiva debe entenderse como un cuestionamiento crítico a los resultados previos de enseñanza que han vivenciado los estudiantes. Esto es así, en la medida que el docente menciona, de manera implícita y con énfasis, la necesidad de que el estudiante se encuentre motivado e interesado por aprender, o no tenga conocimientos previos en torno al empleo de tecnología o participación en actividades prácticas, como el uso de material de laboratorio, equipo informático, etcétera.

Concepciones sobre la evaluación

Respecto de las concepciones sobre evaluación con enfoque CTI se pidió a los participantes, en primer lugar, que explicaran *en qué consiste*

la evaluación y su relación de la mejora continua de las capacidades científicas y técnicas de los estudiantes. Los hallazgos indican la existencia de perspectivas con base a modelos didácticos diferenciados:

Tabla 6.
Concepciones sobre la evaluación educativa

Categorías	Frecuencia	Porcentajes
Perspectiva tradicional		
Evaluación como medida de conocimientos adquiridos	37	28.68%
Evaluación como sinónimo de nota o calificación	2	1.55%
Perspectivas intermedias		
Evaluación como valoración del desarrollo de competencias	20	15.50%
Perspectivas innovadoras		
Evaluación como proceso continuo a favor del aprendizaje	48	37.21%
Evaluación como recurso de indagación y mejora del profesorado	7	5.42%
Otras ideas difíciles de categorizar	15	11.63%
TOTAL	129	100%

En primer lugar, se observa que casi la tercera parte de los profesionales mencionan perspectivas sobre la educación cercanas al modelo de enseñanza tradicional, ya que se identifican con aspectos relacionados a la medida de los conocimientos transmitidos por parte de los docentes a los alumnos, precisamente verificables mediante la asignación de una calificación numérica. Y en cuanto a la mejora continua, la evaluación es, en esencia, para fortalecer la acción docente. Por ejemplo:

La evaluación es el proceso mediante el cual se miden los aprendizajes adquiridos por los estudiantes durante el proceso de enseñanza. Es a partir de la evaluación que se pueden tomar decisiones que permitan mejorar los procesos de enseñanza a los docentes.

Posteriormente, se registraron opiniones que denotan una aproximación de la evaluación que se pueden considerar «intermedias», y que coinciden en afirmar que el proceso de evaluación es un acto de «valoración» o «análisis» realizado por el profesor, pero que está en función del desarrollo de competencias de los alumnos. Por ejemplo:

La evaluación en educación es el proceso que nos permite valorar los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje, reflexionar para tomar decisiones. Permite analizar para tomar decisiones oportunas para facilitar el aprendizaje de competencias científicas de los estudiantes.

Posteriormente se detectaron concepciones relacionadas a un enfoque innovador más próximo al modelo socio-constructivista. Destaca con evidente notoriedad, la conceptualización de la evaluación en tanto proceso continuo en función del aprendizaje del estudiante. Es decir, es asumida de manera dinámica y permanente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo:

Es un proceso dinámico e informativo que sirve para distinguir el proceso de las experiencias del aprendiz; así como también si los alumnos ponen en práctica sus competencias para desarrollar problemas. Está ligada [a la mejora continua] porque se revisan las planificaciones de campo, desempeño docente, contenidos, ayuda de los padres, recursos y otros.

En la siguiente cuestión planteada que se relaciona a las concepciones sobre evaluación, se pidió a los participantes del PNFED exponer sus ideas sobre *los recursos e instrumentos de investigación que consideran más importantes para valorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del enfoque CTI*:

Tabla 7.
Opiniones sobre recursos e instrumentos de evaluación

Categorías	Frecuencia	Porcentajes
Perspectiva tradicional		
Evaluación centrada en realizar exámenes	43	24.44%
Evaluación centrada en la participación en clases	36	20.45%
Perspectivas intermedias		
Evaluación a partir de trabajo grupal	12	6.81%
Incluyendo auto, hetero y coevaluación	4	2.27%
Evaluación centrada en observación	5	2.84%
Evaluación incluyendo tecnología	4	2.27%
Perspectivas innovadoras		
Evaluación centrada en investigación y experimentación	35	19.89%
Evaluación centrada en elementos varios y actualizados	26	14.78%
Otras ideas difíciles de categorizar	11	6.25%
TOTAL	176	100%

En los resultados se observa la instrumentalización de una evaluación centrada en realizar exámenes, con una narración próxima al modelo didáctico tradicional, y que constituyen un poco más de la cuarta parte de los entrevistados. En el discurso de estos profesionales se subraya el uso de técnicas de larga data en las aulas, como pruebas objetivas o exámenes (en las narraciones se utilizan como sinónimos) y otras actividades adicionales, como la participación en clases. En las narraciones poco se indica el tipo de prueba a emplear, pero sí se hace énfasis en lo que respecta a la asignación de una calificación numérica. Por ejemplo:

La evaluación significa, medir conocimientos a través de procedimientos, estrategias e instrumentos que deben aplicarse en el proceso educativo. En mi caso, me apoyo de la realización de exámenes con otras actividades como la participación en clases, la valoración de la conducta, la revisión de cuaderno, etcétera.

Posteriormente se detectaron algunos conocimientos relacionados a la categoría de recursos de evaluación que se asumen como de transición por su carácter ambivalente. Dichas ideas conceden importancia a los exámenes, pero agregan diversas técnicas centradas por ejemplo en: la observación del rendimiento académico, el uso de la tecnología y la inclusión de elementos de auto, hetero y coevaluación. En este apartado se registraron aproximadamente un poco más de la décima parte de las opiniones.

Y por último, los hallazgos indican concepciones innovadoras cercanas al modelo socio-constructivista, en tanto se percibe la evaluación como un proceso continuo e integral que promueve el uso de recursos e instrumentos relacionados a la investigación y/o la experimentación. Además, agrega elementos variados que promueven las capacidades prácticas y cognitivas (portafolios, resolución de problemas relacionados al entorno, mapas conceptuales, etcétera). En esta categoría se registraron casi la cuarta parte de las ideas. Por ejemplo:

La evaluación es la determinación sistemática del conocimiento en un determinado tema a través de proceso que se desarrolla en clases por ver las competencias de los jóvenes. Y para que promueva la mejora continua de los estudiantes se debe hacer a través de la innovación de técnicas aplicadas al proceso educativo y la investigación científica.

DISCUSIÓN

Esta investigación ha mostrado una aproximación a los resultados de una experiencia educativa realizada durante el proceso de formación permanente de profesionales involucrados en la educación pública (profesores, asistentes técnicos y directores), de diversas áreas de

las ciencias, tanto experimentales como humanísticas, durante la implementación del PNFD por parte del MINED. Particularmente, el interés estuvo centrado en explorar las concepciones de los participantes en torno a aspectos generales de la introducción en el currículum del enfoque CTI.

En primer lugar se han analizado las concepciones de los participantes respecto de la aplicación del aprendizaje de la Ciencia y la Tecnología, por parte de los estudiantes. En este sentido, las ideas registradas indican una tendencia que puede considerarse próxima al modelo constructivista de la educación científica, y otra buena parte a posiciones de carácter ambivalentes. La diferencia transitoria parte del conocimiento teórico-metodológico del enfoque CTI. En efecto, las representaciones fluctúan entre la certeza y el convencimiento del uso de metodologías concretas, relacionadas a la incorporación de la innovación, como por ejemplo: la investigación y la experimentación.

En segundo lugar, se encontró que las representaciones en torno a la enseñanza se orientan a posiciones con mayor preponderancia hacia una suerte de transición entre modelos tradicionales hacia otros más activos e innovadores. La fortaleza de este proceso radica en la certeza respecto del papel mediador de las TIC y el conocimiento de diversas metodologías que aluden a la investigación, experimentación y distintas actividades centradas en la práctica protagonizada por el estudiante. En cualquier caso, el punto de partida de la investigación pasaba por explorar los avances de los profesionales en formación permanente, considerando las debilidades estructurales en la calidad de la formación para profesores en el país (Pacheco y Picardo, 2012). Es un acierto positivo para la profesionalización de la actividad docente que las representaciones se encaminen a superar los esquemas de educación tradicional, o en palabras de Freire «educación bancaria» (citado por Handal, 2005).

Otro aspecto relevante de los hallazgos en torno a la enseñanza de las ciencias lo constituye el registro de «visiones pesimistas», relacionadas a factores pertenecientes al contexto socioeducativo que afectan el aprendizaje. Estos profesores consideran bastante «complejo» que los estudiantes desarrollen competencias para alcanzar innovaciones,

debido principalmente a la carencia de recursos tecnológicos para la puesta en práctica de procesos educativos con enfoque CTI. Los docentes son conscientes de la necesidad de que los estudiantes mejoren sus competencias científico-técnicas, pero lo consideran «casi imposible» en instituciones educativas caracterizadas por la precariedad, vulnerabilidad y marginalidad de su contexto.

En tercer lugar se indagaron las concepciones respecto de la evaluación de los aprendizajes con enfoque CTI. Se han encontrado creencias alusivas a los modelos didácticos previamente mencionados. Sin embargo, se pudo constatar que la mayor parte de los docentes poseen ideas que se acercan a posturas innovadoras y en transición en detrimento de las tradicionales (relativas al uso de exámenes y otras actividades complementarias), las cuales constituyen la tercera parte del registro de ideas. Esto resulta bastante llamativo debido a que la exploración supone también, un grado subyacente de coherencia entre diversas posturas del currículo que pretenden ejecutar procesos educativos, amparados en perspectivas psicoeducativas que favorecen la calidad.

No obstante, estos resultados al parecer —en tendencia favorables— deben tomarse con mucha prudencia, porque el análisis proviene de un estudio exploratorio-descriptivo y porque la muestra de estudiantes no es muy numerosa. Además, debe considerarse que el tipo de cuestionamientos no permite categorizar en su totalidad el modelo didáctico del profesional, debido a las diferencias de las ideas registradas, las cuales a luz de otros «criterios pedagógicos» pueden interpretarse en distintos modelos didácticos no incluidos en esta investigación. Si bien esto representa una dificultad metodológica inherente al estudio de las concepciones de los maestros, el análisis de las ideas sí muestra un esfuerzo por ofrecer un panorama global del pensamiento docente sobre incorporación del enfoque CTI. El contraste de estas ideas con las actuaciones de los docentes, es una asignatura pendiente para el estudio del conocimiento docente sobre la enseñanza y la modelación de competencias científicas y tecnológicas.

Esta investigación se sustenta en que los resultados pueden ser considerados a la hora de planificar el diseño y la innovación que contendrá a nivel del currículo del PNFD. En este sentido, la inclusión del

enfoque CTI tiene como principal desafío la progresiva mejora de los participantes en la fundamentación psicopedagógica y la inclusión de más recursos e instrumentos propios de las didácticas de las ciencias, en el afán de ofrecer al profesorado programas de formación permanente y recursos formativos actualizados e innovadores que les permitan enfrentarse a los desafíos que plantea la enseñanza de la Ciencia, Tecnología e Innovación en la educación de tercer ciclo y educación media en El Salvador. ■

REFERENCIAS

Carvajal, E., y Gómez, M. (2002). Concepciones y representaciones de los maestros de secundaria y bachillerato sobre la naturaleza, el aprendizaje y la enseñanza de las ciencias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(68), 577-602.

Fernández, M. D., y Álvarez, Q. (2009). Un estudio de caso sobre un proyecto de innovación con TIC en un centro educativo de Galicia: ¿acción o reflexión? *Bordón*, 61(1), 95-108.

Fernández, M. T., Pérez, R. E., Peña, S. H., y Mercado, S. M. (2011). Concepciones sobre la enseñanza del profesorado y sus actuaciones en clases de ciencias naturales de educación secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(49), 571-596.

González, C., Martínez, M. T., Martínez, C., Cuevas, K., y Muñoz, L. (2009). La educación científica como apoyo a la movilidad social: Desafíos en torno al rol del profesor secundario en la implementación de la indagación científica como enfoque pedagógico. *Estudios Pedagógicos*, 35(1), 63-78.

Handal, E. (2005). Reseña de “Pedagogia do Oprimido” de Paulo Freire. *Revista Lusófona de Educação*(5), 200-204.

Herrera, A., Mauricio, M., Seguel, C., Caro, S., y Paz, C. (2016). Concepciones de profesores sobre aprender y enseñar usando tecnologías. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 27(52), 106-126.

MINED. (2014). *Plan Nacional de Formación de Docentes en Servicio en el sector público*. San Salvador.

Pacheco, R. B., y Picardo, O. (2012). La formación de docentes en El Salvador. Retos, problemas, posibilidades. *Realidad y Reflexión* (35), 15-64.

Pontes, A., Poyato, F. J., y Oliva, J. M. (2016). Concepciones sobre evaluación en la formación inicial del profesorado de Ciencias, Tecnología y Matemáticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9(1), 91-107.

Pontes, A., Poyato, F. J., y Oliva, J. M. (2016). Creencias sobre el aprendizaje de las ciencias de los estudiantes del máster de profesorado de enseñanza secundaria. *Didáctica de Las Ciencias Experimentales y Sociales*(30), 137–163.

Roa, H. (2014). Teorías implícitas y explícitas en los procesos de enseñanza y aprendizaje del solfeo. *Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas*, 14(26), 177-188.

Rodríguez, X. (2012). El Plan Social Educativo y el Enfoque de Ciencia, Tecnología e Innovación (CTI) del Viceministerio de Ciencia y Tecnología. *Congreso Internacional de Innovación Educativa*. San Salvador.

Scribano, A., y Zacarías, E. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. San Salvador: Editorial Capitán General Gerardo Barrios.

REPRESENTACIONES DE DOCENTES DE ESPAÑOL SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO Y EL APRENDIZAJE EN EQUIPO

REPRESENTATIONS OF SPANISH TEACHERS ABOUT KNOWLEDGE CONSTRUCTION AND LEARNING IN SMALL GROUPS OF STUDENTS

Laura Rangel Bernal

Laura
Rangel
Bernal

Doctora en Estudios Socioculturales. Profesora-investigadora del departamento de Apoyo a la Formación Integral, Universidad Autónoma de Aguascalientes.
laura.rangelb@gmail.com

RESUMEN

El objetivo de la investigación fue indagar las representaciones de docentes de español sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua, para establecer cuáles propician procesos de construcción del conocimiento en alumnos de secundaria, al trabajar en equipos. Se realizó un estudio cualitativo mediante entrevista en profundidad y observación a dos docentes de la ciudad de Aguascalientes, México. Los resultados indican que los sujetos tienen conocimiento suficiente del modelo pedagógico, así como de los fundamentos epistemológicos en los que se basa éste; sin embargo, al aplicarlos en sus clases, ambos docentes presentan diferencias marcadas. Esto lleva a concluir que las formas en que los docentes intervienen para propiciar que se produzcan procesos

constructivos en sus alumnos —cuando estos últimos realizan tareas de aprendizaje en equipo—, depende de cómo se representan los maestros tales constructos teóricos y de cómo los integran a su práctica.

Palabras clave: Pensamiento del profesor, construcción del conocimiento, enseñanza del español.

ABSTRACT

The aim of the investigation was to ascertain the representations of Spanish teachers about language teaching and learning in order to establish which of them promote processes of knowledge construction in their students as they work in small groups. A qualitative study through an in-depth interview and observations of two teachers from Aguascalientes, Mexico, was conducted. The results indicate that the teachers have sufficient knowledge about the pedagogic model of the subject they teach and about the epistemological principles in which such model is based upon. Nonetheless, when applied to their classes, both teachers differ considerably from one another. This leads to conclude that the ways in which these teachers intervene to promote processes of knowledge construction in their students when they engage in learning tasks while working in small groups, depends on the teachers' representations of these theoretical constructs and how they have integrated them to their teaching practice.

Key words: Pedagogical Content Knowledge, Constructivism (Learning), Spanish.

INTRODUCCIÓN

En 2006, con la reforma a la Educación Secundaria, se incorporaron el enfoque de las prácticas sociales del lenguaje y el método del trabajo por proyectos al modelo pedagógico de la materia de español. Con ello, la técnica didáctica (conocida como «trabajo en equipo») cobró una particular importancia, pues el mencionado modelo enfatiza la naturaleza social y constructiva, tanto de los objetos de conocimiento

como de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua y, en consecuencia, promueve y prioriza el trabajo en conjunto sobre la modalidad individual.

Los conceptos teóricos y epistemológicos en los cuales se basa este modelo pedagógico desafían de diversas maneras a las formas más tradicionales de concebir la educación, formas que tienen un notable arraigo en México; debido a ello, transitar hacia ese modelo ha implicado retos importantes para todos los involucrados pero, de forma más significativa, para los docentes, quienes son los encargados de traducir estos constructos a términos prácticos y aplicarlos en sus clases.

Puesto que existe poca evidencia empírica sobre la forma en que se ha dado este tránsito —a pesar de haber transcurrido más de una década de su inicio—, y dado que el análisis de dicha evidencia es fundamental para evaluar la funcionalidad de cualquier modelo pedagógico, la investigación de la cual deriva este artículo tuvo como propósito indagar las representaciones de los maestros sobre un aspecto esencial para comprender el funcionamiento del modelo: la interrelación entre trabajo en equipo y construcción del conocimiento.

Esto, en el entendido de que dichas representaciones orientan la práctica docente de formas poco exploradas en investigaciones anteriores y de que, como lo indica Ferreiro (1998), es necesario estudiar los procesos educativos desde perspectivas que vayan más allá de los niveles pedagógico y didáctico ya que «cuando comprendamos a fondo las implicaciones epistemológicas de estos procesos habremos dado, quizás, un paso importante en la comprensión de la constitución de los objetos sociales en tanto objetos de conocimiento» (p. 154).

EL TRABAJO EN EQUIPO COMO ESPACIO PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

Para entender mejor la interrelación entre trabajo en equipo y construcción del conocimiento que aquí se aborda, es necesario conocer algunos planteamientos teóricos del modelo pedagógico de la materia de español.

Desde 1993, los planes y programas de Educación Básica tienen como base un conjunto de postulados constructivistas que enfatizan el carácter social del aprendizaje. En lo que respecta a la materia de español, éstos establecen que: 1) «los alumnos son sujetos inteligentes susceptibles de adquirir, bajo procesos constructivos, el conocimiento y los usos de las diferentes manifestaciones sociales del lenguaje», y 2) «la lengua, oral y escrita, es un objeto de construcción y conocimiento eminentemente social, por lo que las situaciones de aprendizaje y uso más significativas ocurren en contextos de interacción social» (Secretaría de Educación Pública, 2011, p. 19).

Asimismo, en la reforma de 2006 se integró el enfoque de las prácticas sociales del lenguaje, concebidas como generadoras de situaciones de aprendizaje de la lengua que comprenden secuencias de actividades que integran procesos de producción lingüística y literaria, así como de reflexión metalingüística y metacomunicativa (Secretaría de Educación Pública, 2011).

Este enfoque resalta el carácter performativo del aprendizaje de la lengua, ya que se señala que éste se consigue únicamente a través de la participación activa de las personas en situaciones reales de interacción mediante el análisis, la interpretación, adaptación, transformación, producción y difusión de textos y los discursos de diversa índole (es decir, por medio del uso y movilización de los recursos lingüísticos que tienen a su disposición cuando interactúan en situaciones cercanas a su realidad cotidiana).

Trasladar estos planteamientos al salón de clases hace evidente que, para conseguir el aprendizaje de la lengua, se requiere de la interacción entre pares. En este sentido, el trabajo en equipo se vuelve un espacio privilegiado para que tanto los procesos constructivos como las prácticas sociales del lenguaje tengan lugar ya que, como lo señalan Ferreiro y Calderón (2000, p. 25), el trabajo en equipo o en pequeños grupos constituye, desde el punto de vista sociocognitivo, una forma de apropiación del conocimiento entre pares en tanto que permite a los alumnos reunirse para realizar diversas tareas de aprendizaje en torno al lenguaje y, en el proceso, negociar y asignar significados.

LAS REPRESENTACIONES DE LOS DOCENTES Y SU RELACIÓN CON LA PRÁCTICA

Valorar las formas en que los docentes implementan un modelo pedagógico implica focalizar la mirada en acciones que, si bien son las manifestaciones concretas de la práctica, su análisis no alcanza para describir y explicar la génesis y el desarrollo de los problemas que surgen en dicho proceso. Para ello se requiere ver más allá de las acciones, indagar qué hay detrás de ellas, qué las motiva, qué las origina y de qué manera se puede intervenir con la finalidad de propiciar la reflexión sobre la práctica y, a partir de ello, promover su transformación.

Dado que buena parte de las respuestas a estas preguntas pueden hallarse en el pensamiento de los docentes, éste constituye un campo extenso de exploración e indagación. Debido a su naturaleza abstracta, se buscó un constructo teórico que sirviera para desagregar sus componentes a fin de conformar unidades discretas analizables y tratar de encontrar explicaciones a los problemas de enseñanza orientada a promover la construcción conjunta del conocimiento escolar. Un acercamiento a la teoría de las representaciones sociales proveyó dicho constructo.

El concepto de representaciones sociales fue propuesto por Serge Moscovici, en la década de 1960. Dicho autor, partiendo de principios ontológicos socioconstructivistas, concibe la realidad como resultado de un proceso histórico donde convergen diversos tipos de conocimiento (de forma más notable el científico y el popular), integrados de manera dialógica, dialéctica y dinámica. Con base en ello, Moscovici postula que, entre el sujeto y el objeto de conocimiento, media el cúmulo de conocimientos socialmente generados que posee una colectividad y que, de manera individual, posee cada persona. Este enfoque «reemplaza el dúo fundamentalista Ego-Objeto por la tríada Ego-Alter-Objeto» (Palmonari, en Romero, 2004, p. 256).

Se concibe entonces a las representaciones sociales como un punto de intersección entre el conocimiento científico y el conocimiento popular que permite a las personas simplificar teorías científicas complejas, así como conceptos demasiado abstractos o lejanos a la

naturaleza propia de la constitución física humana y, de esta manera, integrar dichos conocimientos a su realidad cotidiana. Asimismo, las representaciones sociales constituyen un puente entre el conocimiento social y el individual, ya que establecen nexos de intersubjetividad, no solamente entre sujetos de un mismo grupo, sino entre distintos grupos humanos, tanto de forma sincrónica como diacrónica.

Debido a la diversidad de formas de conocimiento incluidas en las representaciones sociales, éstas constituyen un concepto integrador que contiene en sí mismo una forma de concebir, interpretar y conocer el mundo. Son, por tanto, un medio o una herramienta cognitiva a través del cual podemos comprender la realidad a partir del conocimiento compartido por una sociedad. Esto se refleja en las tres funciones epistémico-cognitivas que Jodelet asigna a las representaciones sociales: i) *la función cognitiva*, permite aprehender o conocer el mundo, partiendo de la base del conocimiento socialmente compartido; ii) *la función interpretativa*, a partir de la cual el individuo es capaz de asimilar dicho conocimiento, y generarse nociones y juicios de los objetos de conocimiento a través de la conformación de representaciones personales, y iii) *la función de orientación de conductas y de relaciones sociales*, mediante la cual las representaciones particulares modelan el comportamiento del individuo cuando interactúa con los objetos de conocimiento y con otros individuos (en Moscovici, 1988b).

La interrelación entre estas tres funciones explica por qué el conocimiento que posee un individuo no es exactamente el mismo que posee otro. Ocurre que cada sujeto, a partir de esta base común de conocimientos y de su experiencia vital, genera representaciones propias sobre el mundo, sobre sí mismo y sobre otros sujetos pues, de acuerdo con Jodelet (en Moscovici, 1988b), «*incluso en representaciones muy elementales tiene lugar todo un proceso de elaboración cognitiva y simbólica que orientará comportamientos*» (p. 478). Este planteamiento se conecta con el supuesto de que las personas no mantienen una postura neutra con respecto de los objetos que se representan, sino que sus representaciones generan actitudes que orientan patrones de conducta acordes con dichas actitudes. De este modo, representaciones diferentes generarán comportamientos diversos o, en el caso del problema que

aquí se trata, prácticas docentes distintas. Es en este punto que se ubica la relación entre el contenido representacional y la práctica docente.

Como se aprecia, la teoría de las representaciones sociales proporciona un marco explicativo amplio para fenómenos de cognición, tanto individual como social, así como sobre prácticas de colectivos específicos entre los que se encuentra el profesorado. Por ello se decidió tomar al constructo de las representaciones sociales como referente principal para establecer la unidad de análisis de la investigación que, en este caso, delimitó estudiar a las representaciones de contenido epistemológico, es decir, aquellas que dan cuenta de las teorías o los supuestos teóricos a partir de los cuales los docentes explican cómo sus alumnos apprehenden los objetos de conocimiento. Tales representaciones sintetizan contenidos de carácter epistemológico, entrañados en el discurso de los docentes, y pueden identificarse en sus acciones orientadas a la enseñanza, así como en sus interacciones con el alumnado que dichos constructos orientan la práctica cotidiana de forma significativa, aunque no siempre sean explícitos.

En lo que respecta a la investigación educativa, autores como Mazzitelli, Aguilar, Guirado y Olivera (2009), Aguilar, Mazzitelli, Chacoma y Aparicio (2011), y Guirado, Mazzitelli y Olivera (2013) han estudiado la relación entre representaciones sociales y práctica docente en el ámbito de las ciencias naturales. Los resultados obtenidos por estas investigadoras dan cuenta de las representaciones que tienen los maestros sobre diversos aspectos de la educación, sobre el alumnado y sobre su papel como docentes y la relación que guardan dichas representaciones y la práctica docente. Sin embargo, la revisión de la literatura no condujo a ningún estudio que incorporara las categorías de trabajo en equipo y su relación con la construcción del conocimiento en el contexto específico de la enseñanza del español en secundaria, por lo que el presente estudio atiende a dicho vacío.

METODOLOGÍA

Dado que el objetivo de la investigación fue indagar las representaciones de docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje del español

para establecer cuáles propician procesos de construcción del conocimiento en alumnos de secundaria al trabajar en equipos, se optó por realizar un estudio cualitativo, considerando que éste permitiría analizar detalladamente tanto el discurso, como las acciones docentes.

La selección de los sujetos se llevó a cabo gracias a las facilidades otorgadas por las autoridades del Centro de Desarrollo Educativo «Jesús Terán», ubicado en el nororiente de la ciudad de Aguascalientes, México, y se realizó con base en los siguientes criterios: docentes en activo que impartieran la materia de español en cualquiera de los tres grados, en alguna de las secundarias adscritas a este centro; que aplicaran cotidianamente la técnica del trabajo en equipo en sus clases y que consintieran participar en el estudio.

De esta forma se visitaron siete escuelas públicas donde se contactaron a 30 docentes a quienes se les aplicó un cuestionario exploratorio que proveyó información sobre su formación, experiencia, lugar de trabajo, entre otros relacionados con su práctica docente cotidiana. De este grupo se eligieron dos sujetos con características similares: un maestro y una maestra, ambos egresados de la misma Escuela Normal quienes, al momento de la recopilación de los datos, contaban con estudios de posgrado en el área de educación y tenían menos de cinco años de haber empezado a laborar en el mismo plantel educativo.

Para la obtención de los datos se empleó la entrevista semiestructurada en profundidad y la observación abierta. Las entrevistas se realizaron en dos sesiones y comprendieron alrededor de 38 preguntas dirigidas a indagar las concepciones de los sujetos sobre el constructivismo, el trabajo en equipo y su conocimiento sobre los fundamentos pedagógicos y epistemológicos de la materia de español, de acuerdo con lo establecido en el plan de estudios y los programas de asignatura de la Secretaría de Educación Pública (2011).

Además se observaron 16 sesiones de clase a lo largo de dos meses. El registro de lo ocurrido fue sistemático, pues se contó con una lista de indicadores para orientar y focalizar la atención. Como soporte adicional, se videograbaron las sesiones de clase. Los videos resultantes se utilizaron para completar y precisar los registros escritos, además de que sirvieron para replantear y volver a analizar lo observado.

La totalidad del material recabado fue transcrito antes de ser analizado, usando el método de la codificación abierta, propuesto por Strauss y Corbin (1998). El proceso fue el siguiente: se etiquetó y clasificó por fragmentos la información obtenida, se elaboró una tabla enlistando las categorías de investigación y en la que se consignaron los fragmentos transcritos correspondientes con cada categoría; se enunciaron las representaciones localizadas a través de un proceso de abstracción en el que se analizó lo que se dijo y observó, en relación con las categorías de investigación. Para esto se nombró cada una de las representaciones con una frase o una oración breve, de manera que pudieran identificarse y clasificarse dentro de las categorías iniciales.

En las tablas (una para cada docentes), se enunciaron las representaciones junto con la evidencia empírica que las sustenta y ejemplifica (fragmentos de las observaciones y de las entrevistas), agregando comentarios y explicaciones para clarificar su contenido. Una vez completadas las tablas de análisis de ambos sujetos, se procedió a redactar la descripción de cada una. La descripción se acompañó de argumentos teóricos y de elementos contextualizadores (explicaciones, precisiones, comentarios, etcétera), así como de fragmentos ilustrativos de las entrevistas y observaciones de clase realizadas.

Por último, cabe mencionar que el estudio realizado presentó algunas limitaciones como que, debido a que la participación de los docentes fue voluntaria y restringida a una sola zona escolar, pudo haberse producido un sesgo en la selección de éstos. Por otra parte, se abordó solamente el conocimiento conceptual, por tanto, a fin de obtener una visión más amplia sobre el tema, se recomienda confrontar los resultados con los de estudios que aporten datos sobre la construcción de otros tipos de conocimiento.

RESULTADOS

Los resultados de la investigación indican que los sujetos participantes cuentan con conocimiento suficiente del modelo pedagógico de la materia que imparten, así como de los fundamentos epistemológicos constructivistas en los cuales se basa dicho modelo. Sin embargo, en la

puesta en práctica de estos constructos teóricos, ambos docentes presentan diferencias marcadas. La siguiente tabla incluye una síntesis de los resultados correspondientes a cada categoría, además de resaltar las diferencias encontradas entre los sujetos.

Tabla. Representaciones de dos docentes de español sobre la construcción del conocimiento y el trabajo en equipo*.

Representaciones	Docente 1	Docente 2
Construcción del conocimiento	Construir es indagar y reconstruir.	Construir es inferir y reproducir.
Conocimiento escolar	Es una reconstrucción de contenidos socialmente elaborados, por tanto, es perfectible.	Está preestablecido por las autoridades en la materia. Es concebido como perfecto por tanto, no puede ser construido, sino reproducido.
Aprendizaje	Proceso de reconstrucción del conocimiento escolar.	Se constata mediante la reproducción de conceptos preestablecidos.
Proceso de aprendizaje	Es evolutivo, dura toda la vida y es de carácter reconstructivo. Para avanzar se requiere reconstruir el conocimiento previo y adquirir habilidades metacognitivas para aprender a aprender.	Es inferencial y a través de él se arriba al conocimiento.

Enseñanza	Forma de mediar el proceso de cambio conceptual que llevan a cabo los alumnos en interacción con sus pares.	Trazo de una ruta que los alumnos deben seguir, de forma individual, para lograr el aprendizaje.
Metodología de la enseñanza	Es investigativa y pretende promover la reconstrucción de elaboraciones conceptuales individuales.	Es inferencial y pretende conseguir que los alumnos sean capaces de reproducir conceptos.
Papel de los docentes en la enseñanza	El docente media los procesos cognitivos de los alumnos que conducen a la construcción del conocimiento.	El docente guía los procesos educativos.
Papel del alumnado en el proceso de aprendizaje	Activo: se considera a los alumnos como punto de partida del proceso; se les trata y caracteriza como sujetos agentes, capaces de regular sus propios procesos de aprendizaje.	Pasivo: se les trata y caracteriza como sujetos pacientes, aún sin la capacidad de regular sus propios procesos de aprendizaje.
Perspectivas didáctica y pedagógica	Centradas en el alumno y en el aprendizaje.	Centradas en el docente y en la enseñanza.
El trabajo en equipo y su papel de la construcción del conocimiento en situaciones de interacción entre pares	El trabajo en equipo favorece los procesos cognitivos individuales de los alumnos, ya que colabora a la socialización y promueve el aprendizaje autónomo.	El trabajo en equipo cumple funciones operativas. Se le incorpora a las estrategias didácticas en la medida en que a la docente le facilita tareas relacionadas con la enseñanza.

* Elaboración propia.

Adicionalmente, se encontró que al aplicar la técnica del trabajo en equipo en sus clases, la intervención de los docentes no siempre aporta los elementos que propicien procesos de construcción del conocimiento en sus alumnos. Para ampliar e ilustrar estos puntos, se incluye a continuación un análisis de las categorías las cuales, para efectos de su presentación en este texto, se agruparon tomando en cuenta contenidos temáticos similares.

¿Qué significa construir?

En la entrevista, se pidió a los docentes explicar qué entienden por construcción del conocimiento. Sus respuestas integran diferentes elementos que es pertinente analizar. Por ejemplo, el docente 1 afirma que:

[...] construir le permite al sujeto, eh... hacer gala, utilizar todos aquellos recursos que tiene para poder aprender a aprender. Es decir, que sepa qué sabe y además de eso que sabe, sepa cómo aprender más... relacionado a que el sujeto construya su propio aprendizaje (entrevista, docente 1).

Resaltan tres aspectos en este fragmento. Primeramente, el maestro relaciona la capacidad de construir conocimiento con la competencia para lo que el programa de materia denomina *aprendizaje permanente* (Secretaría de Educación Pública, 2011: 39), en dos niveles: el metacognitivo («*que sepa qué sabe*») y la autogestión del conocimiento («*y además de eso que sabe, sepa cómo aprender más*»). Dichos elementos se conectan con la noción de agencia del sujeto cognoscente («*que el sujeto construya su propio aprendizaje*»), que es una de las bases del enfoque constructivista.

La mención de estos elementos es relevante ya que informa sobre los mecanismos a través de los cuales se pretende lograr una de las principales metas de la educación básica: que los estudiantes sean capaces de aprender de manera autónoma (Secretaría de Educación Pública, 2011). Asimismo, al mencionarlos, es de notarse que

el docente 1 ubica al sujeto cognoscente (el alumno) en el centro de los procesos educativos, pues lo considera punto de partida y generador de los mismos. Lo anterior coincide con los planteamientos constructivistas del modelo educativo actual que considera al estudiante como «*el centro y el referente fundamental del aprendizaje*» (Secretaría de Educación Pública, 2011: 26).

Por su parte, la docente 2 define la construcción de conocimiento en los siguientes términos:

Construir implica formular a través de pequeñas... Es decir, a los alumnos... plantearles pequeños retos a través de pistas, a través de material que les obligue a inferir. Ya no es, en ese sentido, ya no se les da la información como antes, y se anota y se explica, sino que buscas el modo de que ellos tengan la posibilidad de ir armando, a través de estas pequeñas reflexiones e inferencias, un conocimiento que no tengas que dárselos tal como es, o como esperas que ellos lo tengan. [...] Así entiendo el constructivismo: el darles herramientas que les permitan a ellos inferir y llegar a ciertas conclusiones o al contenido que nosotros esperamos que ellos encuentren (entrevista, docente 2).

En su explicación, esta profesora se refiere a aspectos didácticos: cómo presentar la información y cómo conseguir que los alumnos la aprendan. Asimismo, esboza su papel como docente mencionando que su función es brindar herramientas para que los alumnos lleguen, a partir de inferencias, a conseguir los aprendizajes esperados.

De esta manera, se deja ver que el concepto de construcción que elabora la maestra está centrado en el docente y enfocado en la enseñanza, además de que se aleja de la concepción constructivista que manifiesta el docente 1 y se acerca más a una de tipo asociacionista o cognitivista, la cual considera necesaria la utilización de pistas («cues») a partir de las cuales los alumnos puedan realizar inferencias y, de este modo, conecten información nueva con información preexistente (Ertmer y Newby, 2013).

¿Qué es el conocimiento escolar y cómo se aprende?

El docente 1 caracteriza al conocimiento escolar (entendido como aquel que se aprende en la escuela a partir de un currículum oficial determinado) como perfectible, inacabado, objeto en construcción y reconstrucción, susceptible de ser ampliado, precisado y reestructurado (entrevista, docente 1).

Una manifestación de esto, observada en su práctica, se encuentra en el hecho de que el maestro evita señalar errores o incorrecciones tanto en las aportaciones orales, como en los escritos elaborados por sus alumnos y, si los localiza, evita calificarlos como fallas o desaciertos, pues los reconoce como deficiencias que pueden subsanarse por los mismos alumnos y que se deben a que el aprendizaje aún está en proceso.

Este profesor conecta su manera de concebir el conocimiento escolar con elementos de la pedagogía y la didáctica del español. Esto lo hace, en el fragmento siguiente, comparando su propia concepción con una más tradicional en lo que respecta a la enseñanza y el aprendizaje de la lengua, por medio de la redacción de textos:

[...] hace algunos años, todavía era fundamental que un niño pudiera entregar un texto o, incluso un borrador de texto, sin faltas de ortografía. Si las tenía, tú se las corregías ahí mismo. Entonces, el nuevo enfoque ahora dice: bueno, sí es importante una corrección de ese tipo, pero no es lo más importante. O sea, tendrá su momento para hacer su corrección, hará una búsqueda en el diccionario para localizar palabras donde tenga duda, revisará con sus compañeros si... tiene alguna palabra escrita mal, su compañero le podrá corregir. Ya no todo girará alrededor de lo que es el docente, sino que ya hay una responsabilidad del aprendizaje en los alumnos (entrevista, docente 1).

Declaraciones como ésta, aunadas a lo observado en las clases, permiten afirmar que el maestro reconoce de forma consistente la facultad de agencia de sus alumnos y, por ende, su capacidad para realizar acciones que conduzcan a la construcción del conocimiento escolar. Esto

concuera con su aseveración de que los alumnos están en el centro de los procesos escolares y, en tanto, son responsables de su propio aprendizaje.

En el caso de la docente 2, su concepción de conocimiento escolar es distinta pues ella, como se mencionó en el apartado anterior, caracteriza los procesos constructivos como inferenciales. Esta concepción puede ilustrarse con una alegoría en la que se representa al aprendizaje como el recorrido de un camino que nos conducirá a un punto esperado —en este caso, al conocimiento escolar— y a la enseñanza como la labor de dejar pistas o indicios a lo largo de dicho camino para facilitar el trayecto. En consecuencia, la planeación didáctica es entendida como el trazo de la ruta a seguir. Dado que estas acciones están a cargo del docente, el rol del alumno es pasivo aunque se le dé un pequeño margen de acción.

Adicionalmente, tras esta concepción subyace una representación del conocimiento escolar como unívoco: el conocimiento escolar es el proporcionado por la docente quien, a su vez, se basa en fuentes autorizadas para delimitarlo y llevarlo a la clase, de modo que los alumnos no tienen margen para construirlo (en el sentido de asignarle significado): arribarán a él por medio de inferencias y su aprendizaje se corrobora si son capaces de reproducirlo.

Se observaron indicios de esta representación en sus clases, particularmente en una de ellas en que la maestra implementó una actividad consistente en que los alumnos formaran pares, juntando tarjetas que tenían anotado un término relacionado con el tema de la clase, con otras que contenían las definiciones de dichos términos. El fragmento que sigue ilustra cómo realizaron esta actividad un grupo de alumnos.

[La maestra se acerca al grupo de alumnos y se pone en cuclillas frente a las dos hileras de tarjetas que estos últimos han acomodado en el suelo]
Docente 2: ¿Ya?, ¿ya creen tenerlo bien? Okey... Bien, me van a quitar la tarjeta de *prólogo* [Un alumno quita la tarjeta que tiene escrita la palabra *prólogo*]. La tarjeta no, mijo, la definición [este alumno mueve entonces la tarjeta que tiene escrita la definición]. Sí, gracias, y la de...

[No se entiende en la grabación lo que dice la maestra, pero el alumno mueve otra tarjeta que tiene anotada una definición. La maestra revisa de nuevo la corrección de los pares que quedaron en el suelo y sonríe, aparentemente complacida. Los alumnos frente a ella, al ver su expresión, también sonríen].

Docente 2: Tienen dos mal, se quedarían con los doscientos puntos. ¿Qué se hace con esas dos? [Señala las que están incorrectas] Ya vieron cuáles eran. [El alumno que retiró y tiene en la mano las tarjetas incorrectas, las intercambia y ahora tienen todos los pares correctos] (Observaciones, docente 2).

Es importante señalar que los alumnos obtuvieron los puntos de calificación asignados por su habilidad de hacer coincidir las tarjetas con su definición mediante inferencias que no implicaron un proceso de construcción. El procedimiento es el siguiente: la maestra proporciona algunas pistas (palabras clave o «cues») que conectan las definiciones con los nombres de los términos y los alumnos siguen dichas pistas para encontrar la correspondencia entre las tarjetas. El momento más evidente de ausencia de indicios de construcción es al final del fragmento, donde, sin siquiera releer o analizar las tarjetas, con un simple cambio de orden, los pares quedan intercambiados y correctos. Posteriormente, los alumnos se limitaron a anotar esas definiciones en su cuaderno.

Se observó el uso de una estrategia didáctica que la maestra califica como más «dinámica» respecto de técnicas tradicionales, como la exposición o el dictado. Sin embargo, esta actividad no implica un cambio epistemológico de fondo. Su concepción de aprendizaje es que los alumnos tienen que arribar, de una forma más dinámica si se quiere, pero igualmente predeterminada, a contenidos conceptuales establecidos por ella quien a su vez, recurre a definiciones también preestablecidas, por lo que no tiene lugar entre los alumnos la indagación, negociación y asignación de significados, que son fundamentales en los procesos de aprendizaje entendidos en términos constructivistas.

La metodología de la enseñanza y el papel de los docentes

En lo que respecta a la metodología de la enseñanza, el docente 1 tiende a priorizar la realización de actividades como la investigación ya que, como él lo afirma, el investigar permite a los alumnos buscar información en diversas fuentes, organizarla, clasificarla, evaluarla, etcétera, lo cual contribuye al aprendizaje en tanto que, al confrontar información surgida de diferentes fuentes, los alumnos realizan procesos de reconstrucción conceptual mediante los cuales pueden precisar y ampliar su conocimiento inicial sobre un tema dado (entrevista, docente 1).

De este modo, el maestro relaciona la actividad de investigar con el trabajo autónomo que, según declara, se requiere para promover la construcción del conocimiento y la autogestión del aprendizaje. En este sentido, sus intervenciones suelen estar dirigidas a promover que los alumnos se involucren en tareas de investigación cuando trabajan en equipos, mientras que su función como docente es fundamentalmente la de mediador:

[...] actualmente te puedo decir, de acuerdo con mi experiencia, que... es mucho más clara mi función bajo ese paradigma del aprendizaje: es que yo pueda mediar esos procesos, es decir, reconocer qué sabe el niño desde su primer acercamiento al contenido, a la materia, al objeto de aprendizaje, y a partir de eso, ir generando procesos que le permitan a él ir construyendo constantemente, de manera consciente, su propio aprendizaje, que es otro gran reto (entrevista, docente 1).

Sin embargo, es importante señalar que, de acuerdo con el modelo pedagógico, no todos los aprendizajes esperados se logran mediante una investigación, sino que para ello se requiere realizar diferentes tareas que involucren procesos cognitivos de diversa índole.

Lo que se observó es que el maestro prioriza la parte investigativa de los proyectos didácticos, ya que él la considera el eje de estos últimos. Sin embargo, al realizar los proyectos, se produce una desarticulación entre contenidos, procesos y productos lo cual deja de lado el

trabajo en el área de las competencias lingüísticas, particularmente en lo respectivo a la lectoescritura y la comunicación oral, puesto que no se atienden estos aspectos de forma puntual, sino que se abordan como secundarios a las tareas de investigación.

Aunado a esto, el hecho de que el profesor evita sistemáticamente señalar errores o fallas, así como precisar términos a fin de no imponer su palabra sobre la de los alumnos, tiene como consecuencia que éstos no cuenten con parámetros o indicadores claros a partir de los cuales evaluar y gestionar sus aprendizajes del modo en que el profesor lo plantea.

En el caso de la docente 2, esto difiere considerablemente pues ella asume las principales funciones en lo que respecta a los procesos educativos. Por ejemplo, en una de sus clases, la maestra pidió a los alumnos reunirse en equipos para realizar una actividad que consistió en la lectura y el análisis de un cuento.

Después de repartir el material, ella leyó el cuento completo en voz alta mientras los alumnos seguían la lectura en silencio. Posteriormente, por medio de algunas preguntas dirigidas al grupo —pero que sólo unos pocos contestaron—, ella procedió a analizar el cuento según lo establecido en el programa de la materia, en tanto que los alumnos se limitaron a copiar en sus cuadernos lo que ella escribía en el pizarrón, sin que hubiera más aportaciones de parte de los primeros.

De este modo, se observó que la maestra se coloca a sí misma en el centro de los procesos educativos y asume las principales funciones en los mismos y, debido a ello, no existe margen para que los alumnos construyan mediante la asignación de significados, ya que no se promueve la realización de tareas que propicien tales procesos.

El trabajo en equipo y la construcción del conocimiento

El docente 1 manifiesta una opinión favorable respecto del trabajo en equipo. Esto se hace evidente en sus respuestas a la entrevista donde resalta los beneficios y las ventajas que dicha técnica le brinda.

Al respecto señala que, desde que comenzó a trabajar en educación básica, ha considerado al trabajo en equipo como un elemento vital en la enseñanza del español, pues permite a los alumnos socializar más allá de la convivencia cotidiana con algunos compañeros, además de permitirles darse cuenta de sus propios procesos de aprendizaje y compararlos con los de otros, propiciando procesos metacognitivos y de reconstrucción y reestructuración del conocimiento. Por esta razón, el profesor considera que el trabajo en equipo empareja el avance de los alumnos, evitando que algunos se rezaguen (entrevista, docente 1).

Además, el maestro señala que el trabajo en equipo le permite observar los procesos de los alumnos con mayor facilidad que el trabajo grupal:

[...] ahí vienen otros beneficios que desde mi perspectiva encontramos o encuentro, y es el hecho de poder manejar más claro la organización y poder ver más preciso los procesos de los propios muchachos. Es decir, cuando yo me paro y hago una clase expositiva, yo la verdad no alcanzo a percibir si los cuarenta muchachos o, me atrevo a decir que ni el cincuenta por ciento de ellos, puedo yo alcanzar a visualizar o a identificar si los muchachos están en ese proceso y no me da posibilidades de manera particular o de manera individual de poder atender su propia necesidad (entrevista, docente 1).

Pese a que el maestro afirma que, al trabajar en equipo y seccionar al grupo, es más fácil percibir los procesos individuales y atender las necesidades particulares de los alumnos, en las observaciones realizadas no se tiene registro de que el docente haya abordado alguno de estos procesos de manera directa con algún alumno que lo requiriera.

Adicionalmente no se registraron, en los instrumentos de evaluación provistos por el profesor, elementos que indicaran que él habría de evaluar los procesos individuales que tuvieron lugar mientras se trabajaba en equipos de modo que, ni en su intervención ni en la evaluación, se encontraron elementos que sustentaran su afirmación.

En este punto es importante señalar que el docente 1 sí reconoce que el empleo de esta técnica didáctica no asegura conseguir los resultados

de aprendizaje esperados al final de los proyectos. Aun así, no le atribuye los resultados insuficientes a las condiciones de aprendizaje que genera el trabajo en equipo, sino más bien a las deficiencias producidas en los procesos de interacción que pudieron darse entre los alumnos:

Vamos, siento yo... creo que no garantiza que un equipo se reúna y entregue... no garantiza un producto o lo que se entregue, o una construcción cognitiva adecuada, sino que ésta se va dando conforme los niños van teniendo esa serie de experiencias de forma paulatina en ese proceso. Entonces, sí reconceptualizan, pero muchas veces no aterrizamos o no se aterriza. Sí producen, pero muchas veces lo que se produce... está todavía como un material en proceso, que todavía tiene características para poder mejorar (entrevista, docente 1).

De esta manera, el profesor establece que el potencial y la funcionalidad del trabajo en equipo no residen totalmente en la técnica misma, sino en quiénes integran el equipo y cómo interactúan entre sí, aunado a las formas y los grados de intervención docente.

La docente 2, por su parte, posee una percepción negativa sobre el trabajo en equipo, ya que considera que éste genera distracción, desorden, indisciplina, pérdida de tiempo, poca eficiencia y resultados de aprendizaje inferiores a los del trabajo individual lo que, a su vez, genera en ella emociones como frustración, incertidumbre e inclusive, vulnerabilidad:

Sí, yo antes pensaba realmente... me parecía más organizado el trabajo de manera individual, de forma que yo tuviera todo el control y todo el dominio de... tanto del contenido, como de la clase. Me parece que el cambio particular que hubo, y el miedo que, yo de manera particular me enfrento, es a que se te presentan muchísimas circunstancias para las que muchas veces no te encuentras preparado, circunstancias que en la anterior [reforma] no era tanto, porque el muchacho no entraba tanto en juego: era más pasiva su conducta en la clase y se sujetaba a los lineamientos y a las cuestiones conceptuales que tú le manejabas. Entonces te enfrenta ahora no sólo a que está construyendo su propio conocimiento, sino que también te plantea desafíos dentro de las clases. Entonces él te

va a preguntar y, en muchas ocasiones, incluso te puede llegar a hacer preguntas para las que... para las que no estás, a la mejor, tan preparado (entrevista, docente 2).

En la representación de la maestra permea una concepción tradicional de la educación según la cual se espera que los alumnos trabajen de manera individual y en silencio, bajo la estricta guía de los profesores, mientras que los intercambios que se susciten entre ellos son considerados alteraciones al orden sancionables y que deben ser evitadas en la medida de lo posible. Esta concepción suele ir acompañada de juicios de valor respecto del desempeño docente: quien logra mantener el orden en su clase es un buen maestro, mientras que aquél al que se le dificulta o descuida este aspecto, es deficiente o malo¹. Este tipo de representaciones limitan de forma considerable la interacción entre pares dentro del aula en favor de una concepción tradicional de disciplina escolar.

Por otra parte, la maestra dice reconocer los beneficios y otras características ventajosas que tiene la implementación del trabajo en equipo en sus clases. Por ejemplo, señala que el trabajo en equipo reduce la cantidad de trabajos por revisar, que facilita la distribución de tareas y materiales, que agiliza los procesos de realización de tareas y disminuye el número de dudas que puedan surgir en el grupo y que ella deba resolver (entrevista, docente 2).

Es importante resaltar que las ventajas que la maestra aduce están directamente relacionadas con la enseñanza y con la facilitación de sus tareas como docente, no con los alumnos ni lo correspondiente a sus procesos de aprendizaje. En este sentido, se observó que la maestra emplea el trabajo en equipo en sus clases en función de lo que esta técnica le permite o facilita a ella, de modo que, el potencial que tiene el trabajo en equipo como espacio para la construcción del conocimiento escolar entre pares, se desvanece.

¹ Esto se relaciona con el concepto de *gramática de la escolaridad* que, de acuerdo con Tyack y Cuban (2000), constituye todos aquellos elementos que desde el siglo XIX se asocian con el *deber ser* de la escuela; es decir, lo que se cree que es una *buena escuela*, una representación que sigue muy arraigada en esta sociedad.

CONSIDERACIONES FINALES

A modo de recapitulación, se retoman los hallazgos más relevantes:

En el caso del docente 1 destaca el hecho de que: i) éste concibe a los alumnos como el centro de los procesos escolares; ii) reconoce de forma consistente la capacidad de los mismos para construir el conocimiento escolar mediante procesos metacognitivos, de negociación y asignación de significados, y de autogestión del aprendizaje y, iii) entiende al trabajo en equipo como un espacio para el aprendizaje entre pares y lo prefiere sobre la modalidad individual.

Estos puntos coinciden con lo que plantea el modelo educativo y también concuerda con que, al implementar el trabajo en equipo, se brindaron más oportunidades para el surgimiento de procesos constructivos entre sus alumnos (en comparación con la docente 2), oportunidades que, sin embargo, se vieron limitadas puesto que este maestro no establece parámetros claros para que los alumnos evalúen sus propios aprendizajes, además de que, puesto que los proyectos didácticos dependen casi en su totalidad de la realización de tareas de investigación, se dejan de lado otros aspectos relativos al desarrollo de la lectoescritura y la comunicación oral.

Lo anterior contrasta con el caso de la docente 2, la cual: i) concibe los procesos constructivos como inferenciales; ii) se enfoca consistentemente en la enseñanza, colocándose a ella misma en el centro de los procesos educativos y, iii) reconoce el valor del trabajo en equipo en función de lo que éste le facilita en términos de su labor docente, al tiempo que prefiere la modalidad individual por considerar que sus resultados son superiores a los del trabajo en equipo. Por ende, las oportunidades para que los alumnos pudieran construir el conocimiento escolar al trabajar en equipo en sus clases fueron muy limitadas, dado que no se propiciaron las condiciones necesarias.

El análisis de estos resultados permite afirmar que existe una relación entre las representaciones que tienen los sujetos sobre los constructos que conforman la base teórica y epistemológica del modelo pedagógico de la materia de español, y las formas de intervención docente que propician la aparición de procesos de construcción del conocimiento en alumnos de secundaria, cuando éstos últimos trabajan en equipo.

Esta relación parece explicar no sólo las acciones de cada sujeto, sino también las diferencias que se encontraron entre ellos, las cuales son notables considerando que ambos tienen características muy similares en cuanto a su formación, experiencia profesional y lugar de trabajo.

Estos puntos conducen a una reflexión sobre la manera en la que se implementan los nuevos modelos pedagógicos en México y a concluir que su mera institucionalización no redundará en una implementación exitosa, pues para ello se requiere, entre otras cosas, una reconfiguración completa del pensamiento docente que conlleve no sólo adecuaciones conceptuales sino, fundamentalmente, un cambio de tipo epistemológico.

Por ello, es importante enfatizar la necesidad de realizar más investigaciones que abonen al entendimiento de la compleja relación existente entre pensamiento y práctica docente, investigaciones que, a su vez, sirvan como base para el diseño de programas de formación e intervención que permitan a los maestros trabajar sobre sus propias representaciones, pues hacerlas explícitas y conseguir transformarlas es un requisito indispensable para la mejora educativa. ■

BIBLIOGRAFÍA

Aguilar, B. S., C. A. Mazzitelli, M. S. Chacoma y M. Aparicio, (2011). «Saberes del docente y representaciones sociales: implicancias para la enseñanza de las ciencias» en *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 11, núm. 2, 2011, pp. 1-28. Costa Rica: Universidad de Costa Rica, obtenido desde <http://www.redalyc.org/pdf/447/44720020007.pdf>

Ertmer, P. y Newby, T. (2013). «Behaviorism, cognitivism, constructivism: comparing critical features from an instructional design perspective» en *Performance Improvement Quarterly*, 26(2), 43-71.

Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (comp.) (1998). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, 15ª ed. México: Siglo XXI Editores.

Ferreiro Gravié, R. y Calderón M. (2000). *El ABC del aprendizaje cooperativo. Trabajo en equipo para enseñar y aprender*, México: Trillas.

Guirado, A, Mazzitelli, C. y Olivera, A. (2013). Representaciones sociales y práctica docente: una experiencia con profesores de física y de química. *Revista de Orientación Educativa*, 27(51), 87-105.

Mazzitelli, C., Aguilar, S., Guirado, A. y Olivera, A. (2009). «Representaciones sociales de los profesores sobre la docencia: contenido y estructura» en *Revista Educación, Lectura y Sociedad*, 6 (6), 265-290.

Moscovici, S. (1988a). *Psicología social I. Influencia y cambio de actitudes. Individuos y grupos*, España: Paidós. [Biblioteca Cognición y desarrollo humano; 1]

_____ (1988b). *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, España: Paidós. [Biblioteca Cognición y desarrollo humano; 2]

Ramírez Rojas, M.I. (2016). *Representaciones sociales acerca de la enseñanza de las ciencias sociales* (Tesis de maestría). Universidad de Autónoma de Manizales, Colombia, obtenido desde http://repositorio.autonoma.edu.co/jspui/bitstream/11182/1038/2/RS_%20ECS.pdf

Romero Rodríguez, E. (2004). *Representaciones sociales. Atisbos y cavilaciones del devenir de cuatro décadas*, México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Secretaría de Educación Pública (2011). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria. Español*. México.

Strauss, A. y Corbin J. (1998). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*, 2 ed. Estados Unidos: Sage Publications.

Tyack, D. y Cuban L. (2000). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. México: Secretaría de Educación Pública. (Biblioteca para la actualización del maestro).

FORMACIÓN DOCENTE EN COMPETENCIAS CON ENFOQUE HUMANISTA PARA ADAPTARSE AL CAMBIO

TEACHER EDUCATION IN COMPETENCES WITH A HUMANIST APPROACH TO ADAPT TO CHANGE

Karina Trejo Sánchez

**Karina
Trejo
Sánchez**

Doctora, Maestra y Licenciada en Derecho, UNAM. Licenciada en Psicología, UNAM. Profesora Investigadora Titular «C», Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa. ktrejo@correo.cua.uam.mx

RESUMEN

El ensayo contiene una propuesta de competencias con enfoque humanista que podrían considerarse en programas de formación docente de todos los niveles educativos, toda vez que éstas se vislumbran necesarias para afrontar el constante cambio en los distintos ámbitos de la vida. El planteamiento de referencia tiene sustento teórico en las cuatro pilares del saber —vivir juntos, conocer, hacer y ser—, saber, saber hacer, saber ser y saber vivir juntos, esbozadas en el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (Informe Delors, 1996). Toda vez que ante a los numerosos desafíos del porvenir, éste reconoce a la educación como un

instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social.

Palabras clave: cambio, competencias, educación, formación docente, humanismo, UNESCO.

ABSTRACT

The essay describes a proposal for the development of competences with a humanist approach that considers programs for training teachers of all educational levels, since they are necessary to face today's constant change in all aspects of life. The argument departs within the framework set in Unesco's Delors report (1996), on Education for the Twenty First Century, based on the four pillars of learning, emphasizing the following types of knowledge: Learning to know, learning to do, learning to be and learning to live together. A blueprint for educational reform indispensable for humanity to progress towards the ideals of peace, freedom and social justice.

Key words: Change, competences, education, teachers' training, UNESCO'S, humanist approach.

I. INTRODUCCIÓN

La realidad conocida es sustituida rápidamente por otra y esto ocurre de manera frecuente en diversos ámbitos de la vida. Esta transformación de la realidad constituye el cambio al que deben enfrentarse los educadores y para el cual se requiere considerar una formación docente enfocada en el desarrollo de las cualidades fundamentales del ser humano, y por ende, de la sociedad. Si los docentes se preparan en esta perspectiva, contarán con competencias —herramientas cognitivas, afectivas y sociales— para afrontar dicho cambio y estarán en posibilidad de transmitir las y fomentarlas en sus alumnos, y con ello, contribuir a que éstos desarrollen de mejor manera sus potencialidades, cultivando una mejor sociedad en la que se procure la existencia de la paz, la libertad y la justicia.

El objetivo del presente escrito es presentar una propuesta de diversas competencias con perspectiva humanista que se considera indispensable abordar en los programas de formación docente de todos los niveles educativos, con la finalidad de preparar a los educadores para realizar su labor frente a los cambios vertiginosos que se dan en los distintos ámbitos de la vida. La OCDE (2016) ha reconocido, como las principales tendencias del cambio en los aspectos socioeconómico y político a: la globalización, el futuro del Estado-Nación, la interrogante respecto de que si las ciudades son los nuevos países, la reestructura familiar y las nuevas tecnologías. Los docentes requerimos ampliar nuestras competencias con aquellas que viabilicen nuestro actuar en estos contextos.

Las competencias docentes que se propone incluir en la formación docente, parten del análisis de los cuatro pilares del conocimiento o vías del saber —vivir juntos, conocer, hacer y ser—, presentados en el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (1996), el cual se eligió como fundamento teórico, debido a que su eje rector es la concepción de la función esencial de la educación en el desarrollo continuo de la persona y las sociedades, como una vía al servicio de un desarrollo humano más armonioso y genuino; lo cual es aplicable al proceso de formación docente, toda vez que éste tiende al perfeccionamiento personal y profesional del maestro.

El método seguido para el desarrollo del estudio es el análisis de los cuatro pilares del conocimiento, anteriormente mencionados, con el propósito de revelar su significado y características, a fin de plantear a través de ellas, una moción de competencias de corte humanista, necesarias en la formación docente de todos los niveles educativos para hacer frente al cambio.

II. LA FORMACIÓN DOCENTE ANTE EL CAMBIO

La sociedad está en constante cambio y la educación debe adecuarse para responder a las demandas que ésta le exige. Los docentes, como actores clave de la educación, estamos llamados a seguir formándonos

continuamente, a actualizarnos y perfeccionarnos en pro de nuestro óptimo cometido, a fin de repercutir de manera positiva en el desarrollo de las potencialidades de nuestros alumnos y en la mejora continua de la sociedad.

1. Principales tendencias que tienen el potencial de influir en el futuro de la educación

La OCDE (2016) reconoce las capitales tendencias que tienen el potencial de influir en el futuro de la educación e indica los retos apremiantes a los que los actores que participan en la educación deberán responder, incluyendo a los formadores de docentes y en consecuencia, a éstos. Las tendencias de referencia que prevén cambios en la educación y que urgen a la adquisición de diversas competencias con enfoque humanista son:

A. La globalización, entendida como la ampliación, profundización y aceleración de las conexiones a través de las fronteras nacionales, como una creciente internacionalización de los mercados de bienes y servicios, medios de producción, sistemas financieros, competencia, empresas, tecnología e industrias. Esto requerirá un nuevo enfoque de las políticas económicas, pero también un nuevo énfasis amplio en la cohesión social. La educación posee un papel que desempeñar al proporcionar las habilidades y competencias necesarias para operar en este nuevo mundo (OECD, 2016: pp. 10 y 41).

B. El futuro del Estado-Nación, enfocado en el papel central que el Estado sigue teniendo para garantizar el bienestar y la seguridad de sus ciudadanos, desarrollando la productividad de su fuerza de trabajo y garantizando que el país disponga del talento necesario. En este sentido, los educadores deben ser conscientes de las habilidades que sus estudiantes necesitarán para prosperar en un mercado de trabajo más intensivo en conocimiento, así como el impacto potencial de cambios en la seguridad, la sanidad y las prioridades de gasto (OECD, 2016: p. 2).

C. La interrogante respecto de que si las ciudades son los nuevos países, en razón de su crecimiento poblacional. Algunos argumentan que las

ciudades son ahora el nivel de gobernanza más relevante: lo suficientemente pequeñas como para reaccionar con respuestas rápidas a los problemas y, asimismo, lo suficientemente grandes como para controlar el poder económico y político. Las condiciones de vida de una ciudad se pueden mejorar y la educación puede y debe desempeñar un papel en todo esto, formando en valores cívicos y proporcionando los conocimientos suficientes para la participación comunitaria, apoyando la creatividad y la innovación de los ciudadanos (OECD, 2016: pp. 10 y 11).

D. La familia, ha sufrido diversas transformaciones. En los últimos cincuenta años, el número de familias mixtas y hogares monoparentales ha aumentado. Las familias son cada vez más pequeñas y las personas deciden tener hijos más tarde o no tenerlos. El número de divorcios va en aumento, aun cuando las tasas de matrimonio disminuyen. A medida que nuestro concepto de la institución del matrimonio se transforma, también lo hace nuestra concepción sobre las familias y las estructuras familiares. Entre los aspectos de la familia en que la educación puede contribuir, se encuentran abordar las diferencias en los valores sociales dentro de las escuelas y promover el respeto entre los estudiantes; promover la confianza entre padres, maestros y administradores; enseñar tolerancia y pensamiento crítico, y prevenir la radicalización (OECD, 2016: pp. 3 y 92).

E. Las nuevas tecnologías han cambiado la forma en que nos comunicamos, trabajamos e incluso socializamos y tienen el potencial de hacer más: las innovaciones en biotecnología, por ejemplo en la secuenciación del genoma, pueden revolucionar nuestras vidas. El ritmo del desarrollo tecnológico es exponencial y su impacto, a menudo, impredecible. La educación debe contribuir con una alfabetización mejorada que permita un mejor empleo de las nuevas tecnologías, lo cual conlleva a la necesidad de preparar al docente sobre este tema (OECD, 2016: pp. 98 y 110).

Dichos cambios exigen competencias de índole cognitivo, afectivo y social, «nos exige comprender mejor al otro, comprender mejor el mundo. Exigencias de entendimiento mutuo, de diálogo pacífico y, por qué no, de armonía» (Delors, J., 1996: p. 16).

2. Formación docente ante el cambio

Los programas de formación buscan que los docentes optimicen su labor. Según el Diccionario de la Lengua Española (RAE, 2001) *formar* significa: «Dar forma a algo; criar, educar, adiestrar [...] adquirir desarrollo, aptitud o habilidad». De ahí que formarse «tiene que ver con la posibilidad de actuar y reflexionar para perfeccionar esa forma» (Barraza, 2001, p. 142). En estos términos, podemos entender por formación el «proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conductas para el desempeño de una determinada función» (De Lella, C., 2003, p. 21), lo cual implica que la formación «hace referencia a un proceso amplio que debe insertarse en lo reflexivo, en el conocimiento de campos del saber que dan cuenta de lo educativo: la filosofía, psicología, pedagogía, etcétera» (Díaz Barriga, 1988, p. 176).

Por su parte, la formación docente «se ubica en el terreno de la educación formal donde el currículo establece sus linderos en la escuela, pensada como el medio que crea la sociedad para transmitir la cultura, reproducir una forma de organización social y formar un sujeto para el desempeño de un puesto de trabajo» (Rivas, 2004, p. 58). Esto indica que los docentes podríamos incrementar nuestros talentos y potencialidades si participamos continuamente en procesos de formación, porque el maestro, como cualquier otro profesional, «aisla un problema, lo plantea, concibe y elabora una solución y asegura su aplicación en una institución y contexto determinados» (Pavié, 2011, p. 3); por tanto, debe estar altamente calificado, a fin de responder a los cambios que se le presentan y a las referidas exigencias sociales.

Para Peters, Guy B. (2003), las instituciones identifican las circunstancias cambiantes de su entorno y luego se adaptan a ellas (p. 57). Los docentes, como parte de los actores de las instituciones educativas, reconocemos la existencia de esos cambios, y como respuesta a ellos, debemos estar en constante formación, porque «[...] las demandas de la sociedad plantean desafíos a la cambiante naturaleza de la labor docente y a su desarrollo profesional» (Agüerrondo, I. y Pogré, P., 2001: 23).

El desafío principal de la sociedad es preparar a las generaciones más jóvenes para las demandas futuras. Esto enfatiza la idea que las escuelas y los sistemas educativos no son fines en sí mismos, sino medios para que los estudiantes sean competentes para la vida, no sólo para la escuela (OCDE, 1999: p. 21).

3. La importancia de la formación docente en la educación a lo largo de la vida

Y en virtud de que el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, señala que la educación durante toda la vida se presenta como una de las llaves de acceso al siglo XXI y responde al reto de un mundo que cambia rápidamente (Delors, J., 1996: p. 21), los docentes estamos obligados —por un deber ético y social— a hacer de la formación una tarea permanente.

Los integrantes de la Comisión de referencia, acentúan la necesidad de volver a la escuela para afrontar las novedades que surgen en la vida privada y en la vida profesional, y señalan que la única forma de satisfacerla es que todos aprendamos a aprender (Delors, J., 1996: p. 21). Además, sostienen que «la educación a lo largo de la vida debe dar a cada individuo la capacidad de dirigir su destino en un mundo en que la aceleración del cambio, acompañada del fenómeno de mundialización, tiende a modificar la relación de hombres y mujeres con el espacio y el tiempo» (Delors, J., 1996: p. 113). De ahí que la formación docente puede estar fundamentada en la importancia de la educación a lo largo de la vida, toda vez que ésta permitirá a los maestros afrontar los constantes cambios.

III. LAS COMPETENCIAS Y SUS FORMAS DE MANIFESTACIÓN

Conforme a Tobón (2005), existen diversas nociones sobre el vocablo competencia, atendiendo a diversos aspectos, entre ellos: la historia del término (del latín *competere*, encontrarse con, pertenecer a, rivalidad);

la historia del concepto (filosófica, lingüística, sociológica, psicológica y de educación técnica); y a su estructura (proceso complejo, saber hacer, saber ser, problemas, actividades, responsabilidad, transformación del contexto, manejo de la incertidumbre) (p. 48). En virtud de ello, aludiremos a algunas con el fin de tener un marco referencial al respecto.

Así, se entiende por competencia un conjunto denso, complejo, integrado y dinámico de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales que un ser humano ha conseguido desarrollar a ciertos niveles de calidad; y que le hacen apto para seguir aprendiendo (significativa, funcional y permanentemente). Esencialmente, hacen al sujeto competente para realizarse humanamente, socialmente y profesionalmente (Achaerandio Zauzo S.J., L., 2010: p. 11).

Como principio de la organización de la formación, la competencia puede apreciarse en el conjunto de actitudes, conocimientos y habilidades específicas que posibilitan llevar a cabo un trabajo o de resolver un problema en particular (Ouellet, 2000: 37).

Para (Bogoya, 2000), las competencias son una actuación idónea que emerge en una tarea concreta, en un texto con sentido, donde hay un conocimiento asimilado con propiedad y el cual actúa para ser aplicado en una situación determinada, de manera suficientemente flexible como para proporcionar soluciones variadas y pertinentes (p. 11).

En contraposición al concepto referido, para la OCDE (2010), una competencia es más que solo conocimiento: implica satisfacer demandas complejas, aprovechando y movilizandoo recursos psicosociales (p. 6). La competencia es un concepto más amplio que incluye capacidades, habilidades y actitudes. Así, una competencia es la forma en que las personas logran movilizar todos sus recursos personales (cognitivos, afectivos, sociales) para lograr el éxito en la resolución de una tarea en un contexto definido (Otero, J.M. y Luengo Orcajo, F., 2011, p. 33).

Para Gómez (1997), las competencias incluyen una intención (interés por realizar mejor las cosas, interés por hacer algo original), una acción

(fijación de objetivos, responsabilidad sobre resultados, asunción de riesgos calculados) y un resultado (mejora en la calidad, productividad, ventas e innovación en servicios y productos) (p. 52).

Del interés por hacer algo original es que se advierte que «una competencia es una capacidad para el desempeño de tareas relativamente nuevas, en el sentido de que son distintas a las tareas de rutina que se hicieron en clase o que se plantean en contextos distintos de aquéllos en los que se enseñaron» (Vasco, 2003: 37).

Así, al ser las competencias «una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño de situaciones específicas» (Gonczy y Athanasou, 1996: 82), sus distintas formas de manifestación son: actitudes, capacidades y habilidades a desempeñar.

En razón de que las competencias implican «la capacidad adaptativa, cognitiva y conductual para responder adecuadamente a las demandas que se presentan en el entorno» (Frade Rubio, L., 2009: 82), la formación en competencias se requiere para enfrentar confiadamente el cambio, debido a que «hace del aprendizaje una práctica continua donde la gente aprende también a adaptarse al cambio» (Venegas Jiménez, P., 2011: 12).

Para Perrenoud (2004) una competencia es «la facultad de movilizar un conjunto de recursos cognitivos para solucionar con pertinencia y eficacia una serie de situaciones» (p. 11). Así, las formas de manifestación de las competencias docentes son: conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes. Los cuales se definen a continuación:

Conforme a Rivas, T., Martín, C. y Venegas, N.A. (2003), el docente al tomar decisiones en la complejidad de su práctica, acude a distintos conocimientos que va construyendo a lo largo del proceso de formación docente, considerando las interpretaciones de las situaciones en las que se ve envuelto (p. 31).

Para los autores de referencia, el conocimiento del docente es de dos órdenes: científico y cotidiano, o de sentido común. El primero, «se caracteriza por ser explícito, formal, preciso, con una lógica coherente

y consistente, explicativo y comprensivo de aspectos de la realidad, que permiten de alguna manera ordenarla y preverla. Es una construcción social de una determinada comunidad científica, inacabada y provisoria, en permanente reelaboración» (Rivas, T., Martín, C. y Venegas, N.A., 2003: p. 31). El segundo, «es la capacidad de las personas de adaptarse a su medio y a las normas que rigen dentro del mismo, mediante su comportamiento [...], es un proceso constante que se da en el transcurso de la vida y es independiente a cada persona» (Rivas, T., Martín, C. y Venegas, N.A., 2003: p. 31).

Según Compagnucci, E. y Cardós, P. (2007), también existe un conocimiento profesional que es una categoría referida al saber teórico y práctico del área de conocimiento del docente (p. 2).

Toda vez que el marco teórico de nuestra propuesta de competencias con enfoque humanista para adaptarse al cambio son los cuatro pilares del conocimiento o vías del saber —vivir juntos, conocer, hacer y ser—, presentados en el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (1996), consideramos que la conceptualización más apegada a éstos es la propuesta por Gallego (1999) en torno a las competencias, las cuales señala: son procesos complejos que las personas ponen en acción-actuación-creación para resolver problemas y realizar actividades (de la vida cotidiana y del contexto laboral profesional), aportando a la construcción y transformación de la realidad, para lo cual integran el saber ser (automotivación, iniciativa y trabajo colaborativo con otros), el saber conocer (desempeño basado en procedimientos y estrategias), teniendo en cuenta los requerimientos específicos del entorno, las necesidades personales y los procesos de incertidumbre, con autonomía intelectual, conciencia crítica, creatividad y espíritu de reto, asumiendo las consecuencias de los actos y buscando el bienestar humano. Las competencias en tal perspectiva están constituidas por procesos subyacentes (cognitivo-afectivos), así como también por procesos públicos y demostrables, en tanto implican elaborar —con rigurosidad— algo de sí, para los demás (p. 14).

Por su parte, las capacidades se desarrollan a partir de la experiencia histórico-social de la humanidad, mediante la transmisión de conocimientos y modos de actuar propagados a través de la actividad y la

comunicación por diferentes generaciones; no son innatas. Se forman en estrecha relación con el proceso de adquisición de conocimientos (Méndez, A.G. y Salas, Morales J. F., 2003: 15 y 16).

Según Trianes Torres, M. V., y Gallardo Cruz, J. A. (2008), las habilidades son rutinas que existen para llevar a cabo tareas específicas; se desarrollan mediante técnicas que, a través del entrenamiento y la práctica, conducen a adquirir destreza o pericia en diversos dominios (p. 444).

En lo concerniente a las actitudes, De la Mora Ledesma (1990) señala que éstas: «son ideas con un tono emocional dirigido hacia o contra algo; suponen una tendencia a actuar de determinada manera» (p. 31). Y para Díaz-Barriga Arceo (2010) son: «experiencias subjetivas (cognitivo-afectivas) que implican juicios evaluativos, que se expresan en forma verbal o no verbal, que son relativamente estables y que se aprenden en el contexto social» (p. 45).

IV. FORMACIÓN DOCENTE EN COMPETENCIAS CON ENFOQUE HUMANISTA PARA ADAPTARSE AL CAMBIO

No obstante que ya existen trabajos valiosos sobre propuestas de competencias docentes, este texto se centra en una moción con visión hondamente humanista y social, para la formación docente de todos los niveles educativos, dado que se encuentra fundamentada en los cuatro pilares del conocimiento, reconocidos por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI en su Informe a la UNESCO (1996). Esto en virtud de que dicho Informe, proclama un enfoque humanista y social de la educación como proceso holístico, que liga la adquisición de conocimientos a la práctica y equilibra las competencias individuales y colectivas (Tawil, S. y Cougoureux, M., 2013, p. 7).

En el presente apartado se expondrán esas cuatro vías del saber y sus correlativas competencias en sus distintas formas de manifestación, que pueden ser: actitudes, capacidades y habilidades a desempeñar.

Así, los cuatro aprendizajes fundamentales, «son necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo» (Delors, J., 1996: p. 24). Y al extraer de estas vías del saber, las competencias básicas que a través de la formación docente puede desplegar el maestro, se contribuye tanto a su desarrollo personal y profesional como al de sus alumnos.

En el Informe de referencia (Delors, J., 1996), se enfatiza especialmente uno de los cuatro pilares del conocimiento: aprender a vivir juntos, en virtud de que la educación tiene la responsabilidad particular de contribuir al nacimiento de un nuevo humanismo, con un componente ético esencial (p. 53).

Sobre aprender a vivir juntos, se señala que implica conocer mejor a los demás, su historia, sus tradiciones y su espiritualidad. Y a partir de ahí, crear un espíritu nuevo que impulse la realización de proyectos comunes o la solución inteligente y pacífica de los inevitables conflictos, y se advierte que los otros tres pilares proporcionan los elementos básicos para aprender a vivir juntos (Delors, J., 1996, p. 22).

De ahí que aprender a conocer «tiende al dominio de los instrumentos mismos del saber a adquirir los instrumentos de la comprensión»; por su parte, aprender a hacer permite «obtener no sólo una calificación profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones»; y aprender a ser, implica que los seres humanos puedan «determinar por sí mismos qué deben hacer en las diferentes circunstancias de la vida» (Delors, J., 1996: pp. 96, 109 y 106).

Y para estar en posibilidad de presentar un planteamiento de las posibles competencias requeridas en la formación docente ante el cambio social, es necesario determinar las peculiaridades primordiales de los cuatro pilares del conocimiento. Así, entre las principales características para «aprender a vivir juntos» se encuentran:

- a. Tener actitud de empatía, lo cual sería fecundo para los comportamientos sociales a lo largo de la vida (Delors, J., 1996: p. 105); por tanto, una competencia al respecto radicaría en:
 - Actitud de empatía. Consiste en adoptar el rol de la otra persona e imaginar la situación desde su perspectiva (Toribio Briñas, L., 2010: p. 33).
- b. Desarrollar «la comprensión del otro» (Delors, J., 1996: p. 109), cuya competencia representaría:
 - Actitud de comprensión al otro. Esta actitud valora y practica la comprensión mutua y la convivencia pacífica en el seno de una población mundial muy diversa (Luna Scott, C., 2015: p. 9).
- c. Permite ayudar a transformar una interdependencia de hecho en la solidaridad deseada, implica realizar proyectos comunes, respetando los valores del pluralismo y la paz, y pasar de la tolerancia a una cooperación activa (Delors, J., 1996: pp. 5, 109 y 261). En este sentido, las competencias serían:
 - Actitud valoral de solidaridad.
 - Actitud valoral de respeto.
 - Actitud valoral de pluralidad.
 - Actitud valoral hacia la paz.
 - Actitud valoral de tolerancia.

Las competencias éticas son valores esenciales que conducen a actuar correctamente. El sentido ético es la capacidad para pensar, vivir y actuar conforme a los principios universales que se basan en el valor de la persona humana, y se dirigen a su pleno y maduro desarrollo (Achaerandio Zauzo S.J., L., 2010: pp. 6 y 27).

- Capacidad de cooperación. Supone desarrollar habilidades interpersonales, como la comunicación, el acuerdo en los objetivos de

logro, cierta orientación hacia la tarea común, y un clima o ambiente social apropiado que cohesione al grupo o equipo, en torno a lo que es importante para lograr los objetivos comunes (Achaerandio Zauzo S.J., L., 2010: p. 28).

En lo tocante a las principales características de «aprender a conocer» están:

- a. La capacidad de conocer implica construir conocimiento, previa la selección de la información pertinente (Achaerandio Zauzo S.J., L., 2010: p. 6). Y la competencia que de ahí se deriva es:
 - Capacidad de construir conocimiento. Para Toribio Briñas, L. (2010), esta capacidad supone comprender opciones, formar opiniones, tomar decisiones y llevar a cabo acciones informadas y responsables. Y requiere que los individuos:
 - Reconozcan y determinen lo que no saben.
 - Identifiquen, ubiquen y accedan a fuentes apropiadas de información.
 - Evalúen la calidad, la propiedad y el valor de dicha información, así como sus fuentes.
 - Organicen el conocimiento y la información.
- b. «Implica tener en cuenta los rápidos cambios derivados de los avances de la ciencia y las nuevas formas de la actividad económica y social, porque la educación tiene que adaptarse en todo momento a los cambios de la sociedad» (Delors, J., 1996: pp. 22 y 23). A este respecto la competencia que de aquí subyace es:
 - Capacidad de adaptación al cambio. Es la disposición para cambiar, crear y adaptarse en sintonía con un mundo cambiante y mejorable, supuesta la previa reflexión (Achaerandio Zauzo S.J., L., 2010: p. 31).
- c. «En cuanto medio, consiste para cada persona en aprender a comprender el mundo que la rodea, al menos suficientemente para

vivir con dignidad» (Delors, J., 1996: pp. 96 y 97). Por ende, la competencia que implica es:

- Capacidad de comprensión del entorno. Es la posibilidad para interactuar eficazmente con el mundo físico, tanto en sus aspectos naturales como en los generados por la acción humana, de tal modo que se posibilita la comprensión de sucesos, la predicción de consecuencias y la actividad dirigida a la mejora y preservación de las condiciones de vida propia, de las demás personas y del resto de los seres vivos. En definitiva, incorpora habilidades para desenvolverse adecuadamente, con autonomía e iniciativa personal, en ámbitos de la vida y del conocimiento muy diversos (salud, actividad productiva, consumo, ciencia, procesos tecnológicos, etcétera) y para interpretar el mundo (Toribio Briñas, L., 2010: p. 36).

Y como características de «aprender a hacer» tenemos:

- a. Permite hacer frente a numerosas situaciones, algunas imprevisibles (Delors, J., 1996: p. 22). En este sentido la competencia que se devela es:
 - Capacidad para afrontar y resolver conflictos. Parte de la base de que, para manejar efectivamente los inevitables conflictos con los que nos encontramos en todos los aspectos de la vida, hay que enfrentarlos, resolverlos y no negarlos, por lo que es necesario considerar los intereses y necesidades de otros y las soluciones en las que ambas partes ganen. Y acorde a Toribio Briñas, L. (2010), para ello, los individuos necesitarán poder:
 - Analizar los elementos y los intereses en juego, los orígenes del conflicto y el razonamiento de todas las partes, reconociendo que hay diferentes posiciones posibles.
 - Identificar áreas de acuerdo y áreas de desacuerdo.
 - Recontextualizar el problema.
 - Priorizar las necesidades y metas, decidiendo lo que están dispuestos a dejar de lado y bajo qué circunstancias (p. 33).

Para Achaerandio Zauzo S.J., L. (2010), la resolución práctica de los problemas exige otras habilidades, destrezas y actitudes que hacen al ser humano no sólo «razonable y creativo», sino también eficiente y eficaz para ejecutar las acciones adecuadas, en el momento preciso; por eso se habla de investigación-acción como de un binomio interactivo de un pensamiento (que analiza la situación reflexivamente para tomar decisiones) y de una actividad operativa, con que el sujeto responde congruentemente a lo pensado y decidido (p. 29).

b. Combina la calificación propiamente dicha, adquirida mediante la formación y al trabajar en equipo (Delors, J., 1996: p. 100). De ahí que la competencia específica a este respecto es:

- Capacidad para trabajar en equipo. Conforme a Covey, Stephen R. (2000), el trabajo en equipo es una modalidad de articular las actividades de un grupo humano en torno a un conjunto de fines, metas y resultados a alcanzar. El trabajo en equipo implica una interdependencia activa entre los integrantes de un grupo que comparten y asumen una misión de trabajo. Implica la existencia de:
 - Un objetivo, una finalidad o una meta común.
 - Un grupo de personas comprometidas con esa convocatoria.
 - Un grupo de personas con vocación de trabajar en forma asertiva y colaborativa.
 - Una convocatoria explícita generadora de intereses movilizadores y de motivaciones aglutinantes.
 - La construcción de un espacio definido por un saber-hacer colectivo (espacio donde se pueden identificar situaciones problemáticas, juzgar oportunidades, resolver conflictos, decidir acciones, llevarlas a cabo y evaluarlas).

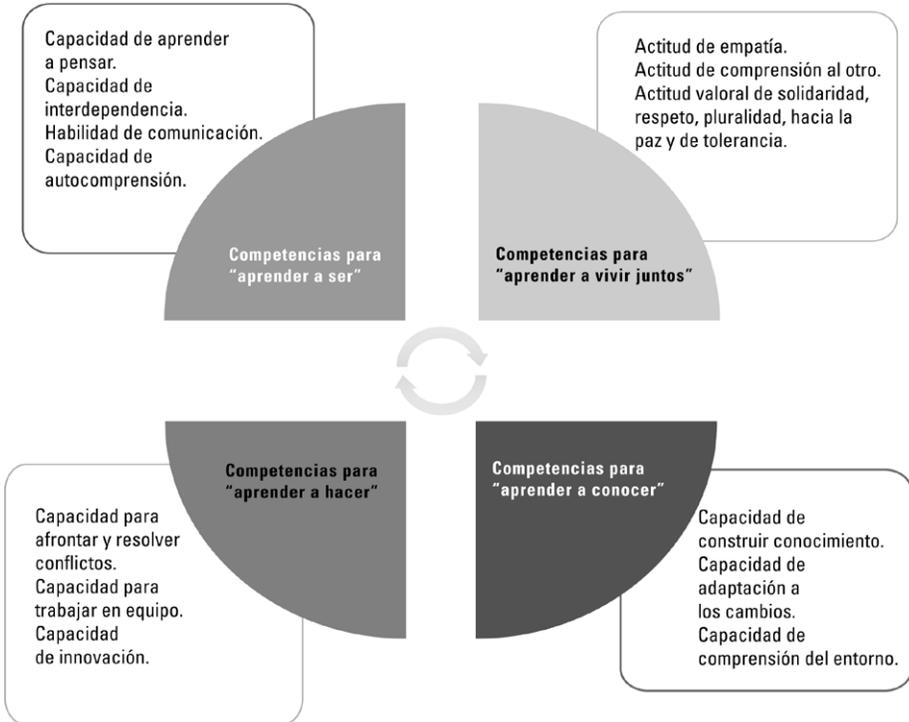
- Una comunicación fluida entre los miembros del equipo y su entorno.
 - Una instancia efectiva para la toma de decisiones.
 - Una red de conversaciones, comunicaciones e intercambios que contribuyen a concretar una tarea.
 - Un espacio de trabajo dotado de las capacidades para dar cuenta de lo actuado (pp. 4 y 5).
- c. Encierra adaptar la enseñanza al futuro mercado de trabajo (Delors, J., 1996: p. 99), con lo cual la competencia correspondiente radica en:
- Capacidad de innovación. Es la capacidad de «abrir nuevos caminos», aplicar maneras de pensar originales, proponer ideas y soluciones nuevas, plantear cuestiones desconocidas y llegar a respuestas inesperadas (Luna Scott, C., 2015: p. 12).

Y por último, entre las características de «aprender a ser» se advierten:

- a. Que el ser humano se dote de un pensamiento autónomo y crítico, para elaborar un juicio propio y determinar por sí mismo qué debe hacer en las diferentes circunstancias de la vida (Delors, J., 1996: p. 106). En este entendido la competencia que esto entraña es:
- Capacidad de aprender a pensar. Como parte de «aprender a ser», se encuentra «aprender a pensar», la cual es una competencia fundamental, del punto de vista cognitivo, que entraña un pensamiento desarrollado (Achaerandio Zauzo S.J., L., 2010: p. 20). Es la capacidad de reflexión activa e investigadora. Implica el acceso a la información, su análisis y su síntesis, y puede enseñarse, practicarse y dominarse (Luna Scott, C., 2015: p. 5).
- b. El fortalecimiento de la responsabilidad personal en la realización del destino colectivo (Delors, J., 1996: p. 23). A este respecto, la competencia es:

- Capacidad de interdependencia. Implica los nexos con otros para la sobrevivencia material y psicológica, también en relación con la identidad social. Se hace importante manejar bien las relaciones interpersonales para beneficio de los individuos y para construir nuevas formas de cooperación (Toribio Briñas, L., 2010: p. 32).
- c. La facilidad para comunicar con los demás (Delors, J., 1996: p. 23), en lo que la competencia resultante es:
 - Habilidad de comunicación. La comunicación se define como la expresión con claridad de forma estructurada, con corrección y oportunidad, de las ideas, conocimientos y sentimientos propios, mediante la palabra hablada, adaptándose a las características del contexto y de los oyentes, para lograr su comprensión y aceptación (Achaerandio Zauzo S.J., L., 2010: p. 20). La OCDE (2010) señala que la comunicación juega un papel importante para preparar a los estudiantes no sólo como aprendices para toda la vida, sino también como miembros de una comunidad con sentido de la responsabilidad hacia los otros (p. 8).
- d. Comprenderse mejor a uno mismo (Delors, J., 1996: p. 23) y la competencia al respecto es:
 - Capacidad de autocomprensión. Es ser consciente de sus propias fortalezas, habilidades, actitudes y valores; esto tiene que ver con la competencia de «autoestima y automotivación: identidad»; se combina también con la llamada: «autoeficacia» (Achaerandio Zauzo S.J., L., 2010: p. 30).

Cuadro 1. Competencias con enfoque humanista para adaptarse al cambio.



V. CONCLUSIONES

I. La formación es un proceso de aprendizaje permanente, en razón de que «la adquisición del conocimiento no concluye nunca y puede nutrirse de todo tipo de experiencias» (Delors, J., 1996: p. 99).

II. Los docentes deberíamos estar abiertos al aprendizaje y dotados de flexibilidad para prepararnos continuamente a fin de adquirir las nuevas competencias que se requieran, según los cambios del entorno.

III. La formación docente en competencias con enfoque humanista dota de herramientas cognitivas, afectivas y sociales que permiten afrontar el cambio.

IV. Las competencias propuestas acopian elementos entre sí; no son excluyentes, sino se complementan, porque al estar sustentadas en las cuatro vías del saber, al igual que éstas, convergen en una sola, «ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio», dado que como «el período de aprendizaje cubre toda la vida, cada tipo de conocimiento invade el ámbito de los demás y los enriquece» (Delors, J., 1996: pp. 95 y 112).

V. Las competencias presentadas son transversales, toda vez que cruzan diversos sectores de la cognición y de los ámbitos afectivo y social, porque en general, «las competencias tienden a favorecer el desarrollo de los niveles de pensamiento intelectual y a impulsar el crecimiento, y madurez de las actitudes y valores más elevados (Achaerandio Zauzo S.J., Luis, 2010: p. 15). ■

REFERENCIAS

Achaerandio Zauzo S.J., L. (2010). *Competencias fundamentales para la vida*, Guatemala: IGER.

Aguerrondo, I. y Pogré, P. (2001). *Las instituciones de formación docente como centros de innovación pedagógica*. Argentina: Troquel.

Barraza, A. (2007). La formación docente bajo una conceptualización comprehensiva y un enfoque por competencias. *Revista Estudios Pedagógicos*, n. 2. Chile: Universidad Austral de Chile.

Bogoya, D. (2000). Una prueba de evaluación de competencias académicas como proyecto, en Bogoya *et al.*, *Competencias y proyecto pedagógico*, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Compagnucci, E. y Cardós, P. (2007). El desarrollo del conocimiento profesional del profesor en psicología. *Revista Orientación y Sociedad*, n. 7. Argentina: Universidad Nacional de La Plata.

Covey, Stephen R. (2000). *Trabajo en equipo*, Buenos Aires: IIPE.

De la Mora Ledesma, J. G. (1990). *Psicología del Aprendizaje. Formas 2*. México: Progreso.

De Lella, C. (2003). Formación docente. Modelo hermenéutico-reflexivo y la práctica profesional. *Revista Decisio*. Otoño. Argentina: IDEAS.

De Rivas, T., Martín, C., Venegas, N.A. (2003). Conocimientos que intervienen en la práctica docente. *Revista Praxis Educativa*, n. 7. Argentina: ICEII.

Delors, J. (1996). *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO-Santillana.

Díaz Barriga, A. (1988). Investigación educativa y formación de profesores. En: *Investigación educativa y formación de profesores. Contradicciones de una articulación*. Cuadernos del CESU n. 20, México: UNAM.

Frade Rubio, L. (2009). *Desarrollo de competencias en educación: Desde preescolar hasta bachillerato* (2ª ed.). México: Inteligencia educativa.

Gallego, R. (1999). Competencias cognoscitivas. *Un enfoque epistemológico, pedagógico y didáctico*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Gómez, J. H. (1997). Mapa de competencias: Estrategias en el recurso humano. *Revista Clase Empresarial*, n. 54, Bogotá: Legis Editores.

Gonczi, A. y Athanasou, J. (1996). *Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectiva de la teoría y la práctica en Australia*, México: Limusa.

Luna Scott, C. (2015). El futuro del aprendizaje ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI? *Revista Investigación y Prospectiva en Educación*, n. 15, París: UNESCO.

Méndez, A.G. y Salas, Morales J. F. (2003). *Desarrollo de habilidades y capacidades intelectuales*. Serie Apoyo Didáctico, n. 5. México: UNAM-ENTS.

OCDE (1999). *Proyectos sobre Competencias en el Contexto de la OCDE. Análisis de base teórica y conceptual*, Suiza: OCDE.

OCDE (2010). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE*, París: OCDE.

Ouellet, A. (2000). La evaluación informativa al servicio de las competencias. *Revista Escuela Administración de Negocios*, n. 41, Colombia: EAN.

OECD (2016). *Trends Shaping Education*, París: OCDE.

Otero, J.M. y Luengo Orcajo, F. (Coords.) (2011). *Teoría y práctica de las competencias básicas. Crítica y fundamentos*, Barcelona: Graó.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

Peters, Guy B. (2003). *El nuevo institucionalismo: Teoría institucional en ciencia política*. Barcelona: Gedisa.

RAE. (2001). *Diccionario de la Lengua Española*. España. En: <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>

Rivas, P. (2004). La formación docente, realidad y retos en la sociedad del conocimiento. *Revista Educere*. Año 8, n. 24. Venezuela: Universidad de los Andes.

Tawil, S. y Cougoureux, M. (2013). *Una mirada actual a la educación encierra un tesoro*, París: UNESCO.

Tobón Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*, Bogotá: ECOE, Ediciones.

Toribio Briñas, L. (2010). Las competencias básicas: el nuevo paradigma curricular en Europa, *Foro de Educación*, vol. 8, n. 12, Valencia, España.

Trianes Torres, M. V., y Gallardo Cruz, J. A (Coords.) (2008). *Psicología de la educación y del desarrollo en contexto escolares*. Madrid: Pirámide.

Vasco, C. E. (2003). Objetivos específicos, indicadores de logros y competencias ¿y ahora estándares?, *Revista Educación y Cultura*, n. 62, Bogotá: Centro de Estudios e Investigaciones Docentes, Federación Colombiana de Educadores.

Venegas Jiménez, P. (2011), Gestión de la Educación basada en competencias: elementos para su interpretación en el contexto de la Administración de la Educación, *Revista Gestión de la Educación*. Vol. 1, n. 1, Universidad de Costa Rica, enero-junio, 2011, Costa Rica.

DESARROLLO SOCIO-AFECTIVO EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR: EL PAPEL DEL CONTEXTO ACADÉMICO

SOCIO-EMOTIONAL DEVELOPMENT IN HIGH-SCHOOL: THE ROLE OF THE ACADEMIC CONTEXT

Luis Gerardo Ortiz Lack

Martha Leticia Gaeta González

Luis
Gerardo
Ortiz Lack

Maestrante en Innovación y Calidad Educativa. Licenciado en Psicopedagogía, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP). Pertenece al grupo de investigación de Ética y Autorregulación del Aprendizaje en el Proceso Educativo de la UPAEP.
luislack11@gmail.com

Martha
Leticia
Gaeta
González

Doctora en Psicología y Aprendizaje, Universidad de Zaragoza, España. Profesora investigadora de Investigación Educativa, UPAEP. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI Nivel 1).
marthaleticia.gaeta@upaep.mx

RESUMEN

La transición educativa que actualmente experimenta México pone de relieve a la educación socio-afectiva como parte de una educación de calidad, donde el estudiante aprenda a gestionar

sus recursos personales para un adecuado desarrollo en el ambiente donde se desenvuelve. En el nivel medio superior, ello se plantea a lo largo del currículo escolar, por medio de la generación de ambientes de aprendizaje que contribuyan al despliegue de habilidades socioemocionales de los alumnos. El contexto académico constituye, por tanto, un espacio para favorecer el aprendizaje vicario, así como para fortalecer la motivación de los estudiantes hacia el logro de ciertos aprendizajes. Se propone un acercamiento, desde la teoría de la autorregulación emocional de Saarni, para la reflexión sobre el papel preponderante del ambiente académico en el desarrollo de habilidades socio-afectivas de los estudiantes en el nivel medio superior.

Palabras clave: ambientes de aprendizaje, autorregulación emocional, educación socio-afectiva.

ABSTRACT

The educational transition currently experienced by Mexico underscores the socio-affective education as part of an educational quality, where the student learns to manage their personal resources for an adequate development in the environment where he develops. In the high-school, this arises throughout the school curriculum, through the generation of learning environments that put in the center the human aspect to contribute to the deployment of emotional skills of the students to trough of the curriculum. The academic context is therefore a space to favor the social learning, as well as to strengthen the motivation of the students towards the achievement of certain goals. It proposes an approach, from the theory of the emotional self-regulation of Saarni, for the reflection on the role dominating the academic environment in the development of socio-affective skills of the students in the upper middle level

Key words: learning environments, emotional self-regulation, socio-emotional education.

1. INTRODUCCIÓN

La estructura educativa en México se encuentra en transición con el fin de transformar las experiencias de aprendizaje de los estudiantes desde una perspectiva holística, que tome en cuenta las diversas dimensiones de su persona en interacción con el entorno donde se desarrolla día a día. El nuevo modelo educativo —puesto en marcha a nivel nacional, a partir del ciclo escolar 2017-2018 en escuelas piloto y que se aplicará en su totalidad en el ciclo escolar 2018-2019—, concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje como un catalizador de los aprendizajes clave, así como de las competencias que todos los estudiantes de educación básica y media superior deben poseer, para insertarse adecuadamente en su contexto social. En este marco se identifican como ejes clave cuatro aspectos del desarrollo competencial de la persona: aprender a conocer (conocimientos para favorecer nuevos aprendizajes), aprender a ser (concebirse a sí mismo como un ser integral, así como la responsabilidad del individuo ante sus actos), aprender a convivir (elementos para desarrollar estilos de convivencia adecuados, basados en el respeto hacia uno mismo y con el otro) y aprender a hacer (metodologías adecuadas para la solución de problemas de la vida cotidiana), desde niveles iniciales hasta la educación media superior (Nuño, Granados, Jara, Tuirán, Treviño y Gómez, 2017).

De manera específica, la educación en el nivel medio superior en nuestro país se enfrenta a múltiples problemáticas respecto del desarrollo de los adolescentes como personas. Diversos estudios realizados por distintas instancias en México indican altos niveles de malestar emocional (56% de los encuestados se sienten tristes), interacciones entre pares desfavorables (48% de los planteles mencionan tener niveles medios o bajos de calidad en las relaciones dentro de la institución), consumo de drogas (28% en hombres y 22% en mujeres), así como otros factores que afectan el desarrollo integral de los estudiantes de secundaria y bachillerato (Secretaría de Educación Pública, [S.E.P.], s.f.). Lo anterior refleja una realidad que requiere ser atendida a nivel personal y social dentro de la educación formal, con el fin de dotar a los estudiantes de elementos que les permitan conocer y gestionar adecuadamente sus estados afectivos ante los problemas sociales a los que se enfrentan.

Es por ello que el aprendizaje debe considerar la dimensión emocional, a fin de prevenir problemas de violencia e inadaptación (Martínez-Otero, 2015), permitiendo a los estudiantes tener experiencias educativas que faciliten establecer esquemas de autoconocimiento y de convivencia adecuados, lo cual se considera como un elemento fundamental para el desarrollo integral de los adolescentes (Heras, Cepa y Lara, 2016) y que es preciso promover desde la educación formal.

2. DESARROLLO SOCIO-AFECTIVO DEL ESTUDIANTE EN EL NIVEL MEDIO-SUPERIOR

Desde edades tempranas, el individuo inicia con ciertos códigos de lenguaje que le permiten comunicarse con el ambiente donde aprende y recibe retroalimentación sobre sí mismo, generando así un vínculo afectivo mediante el cual, paulatinamente, irá desarrollando un reconocimiento y gestión de sus emociones, estrechamente ligado a la adquisición de un aprendizaje social adecuado. Todo ello permitirá gestionar los primeros esquemas cognitivos para la apropiación y desarrollo de futuros aprendizajes. Así, cuando los niños comunican eficazmente su experiencia afectiva al entorno y éste reacciona adecuadamente, se produce una estimulación socio-afectiva que permea la construcción de símbolos y elementos para iniciar el desarrollo de un lenguaje para aprender apropiadamente (Saarni, 2001).

El proceso anteriormente mencionado, facilita la adecuación de la información del contexto social, medio donde el ser humano gestiona diversos contenidos toda su vida, para así propiciar una apropiada organización cognitiva que permita el desarrollo de procesos para el aprendizaje. Tal como señala Martínez-Otero (2015, p. 57) «[...] los estados afectivos se expresan sobre todo a través de impulsos, tendencias, apetitos, instintos, pasiones, emociones y sentimientos. En cierto modo, la afectividad es el motor de la vida psíquica». De ahí que, la dimensión socio-afectiva del individuo, debe atenderse en las diferentes etapas del desarrollo humano, con el fin de ir generando esquemas de actuación adaptativos, así como una concepción positiva de sí mismo dentro de su contexto social.

La comprensión y el desarrollo de los aspectos socio-afectivos fortalecen actitudes favorables para enfrentar efectivamente las situaciones adversas del ambiente social, propiciando el desarrollo de estrategias para solucionar adecuadamente las problemáticas y, al mismo tiempo, generar aprendizajes durante el proceso formativo (Ramírez, Albarrán y León, 2009).

De manera más específica, en la adolescencia existen necesidades emocionales y afectivas que, si bien necesitan ser atendidas desde el ambiente familiar, también deben promoverse en el contexto escolar, por medio de la educación socio-efectiva. De esta forma, la generación de vínculos afectivos saludables, identificación de emociones, autococonocimiento y otros factores de la autorregulación socio-emocional, son elementos que se deben fortalecer, siendo la escuela un lugar propicio para empoderar a la persona a partir de los ambientes de aprendizaje (Márquez-Cervantes y Gaeta-González, 2017). Es esencial que en la educación media-superior se promueva el desarrollo de la dimensión socio-afectiva, para la promoción de esquemas cognitivos y motivacionales que faciliten la mejor toma de decisiones, la resolución de problemas de manera efectiva, así como la interacción positiva entre pares, con sus familias y demás círculos sociales donde los adolescentes se desenvuelven y aprenden diariamente.

Como apuntan Bandura y Wolters (1990), un aprendizaje eficaz se encuentra estrechamente vinculado con la autorregulación socio-emocional, pues gracias al manejo adecuado de las emociones es posible favorecer el desarrollo de acciones encaminadas a la apropiación de nuevos contenidos, mediante estrategias para optimizar los recursos personales y del contexto. Es así como gracias al apoyo del ambiente, el estudiante de bachillerato conformará nuevos esquemas de pensamiento, permitiéndole así acceder a estrategias que favorezcan una mejor adaptación al contexto.

De modo que la educación socio-afectiva se considera fundamental para que los adolescentes tengan la posibilidad de trabajar e integrar en su vida diversos conceptos, valores, actitudes y habilidades para comprender y manejar adecuadamente sus emociones, logrando así un conocimiento adecuado de sí mismo y mejor comprensión de los otros (Nuño *et al.*, 2017).

Conviene tener presente, como señala Saarni (2001), que las habilidades socio-emocionales contribuyen a tener un sentido de autoeficacia para el desarrollo de comportamientos en el contexto donde se desarrolla la persona, todo ello en interacción con los otros. La autoeficacia percibida por el estudiante durante su aprendizaje —es decir, el nivel de capacidad concebido para desarrollar cierta actividad en cierto contexto con ciertas condiciones— permite al adolescente generar expectativas sobre sí mismo, durante el desarrollo de esquemas cognitivos en interacción con el contexto social, favoreciendo o entorpeciendo su desarrollo como resultado de las estrategias utilizadas en su planificación y ejecución.

En este punto cabe mencionar que la motivación es un factor fundamental durante el proceso de aprendizaje. Gracias a ella, el estudiante puede desarrollar un interés genuino por la adquisición de nuevos aprendizajes e iniciar y perseverar en el estudio, favoreciendo por lo tanto buenos resultados escolares. Por otro lado, cuando los estudiantes se encuentran desmotivados, existe una alta probabilidad de obtener un rendimiento por debajo de lo esperado y, por ende, no lograr los aprendizajes significativos necesarios para afrontar los retos académicos de esta etapa formativa (Marchesi, 2009; Tovar, 2012). El desarrollo de una motivación intrínseca es, por tanto, importante para la adquisición de aprendizajes, al permitir a la persona el establecimiento de un compromiso personal por lograr la acción hacia la meta (Kassin, Fein y Markus, 2010). Pero centrarse sólo en la motivación para la mejora del desempeño escolar equivale, como afirma Martínez-Otero (2015), a desperdiciar el potencial humano de los estudiantes.

La localización de recursos para desarrollar una estructura interna que permita el crecimiento del adolescente —a pesar de las dificultades propias del desarrollo, y con ello la posibilidad de una mayor apertura a nuevos aprendizajes— requiere cierto nivel de resiliencia, al fungir ésta como la capacidad de afrontar los retos del contexto donde se sitúa el individuo, con el fin de contar con los niveles necesarios de motivación, es decir, un sentido propuesto para generar la persistencia adecuada para lograr el objetivo a pesar de los obstáculos que se presenten durante el proceso (Marchesi, 2009; Gordon, 1996 en López-Suárez, 2014). Por lo que se corrobora una vez más, la necesidad de contar con

una educación de la afectividad que estimule la motivación plena del estudiante (Martínez-Otero, 2015).

En este sentido, Bandura (1977) considera a la expectativa percibida de la persona como un factor importante en el proceso de aprendizaje social, pues ésta permea la estructura interna del individuo con miras a lograr cierto comportamiento; lo anterior, con apoyo del ejemplo de otros sujetos durante el desarrollo de los aprendizajes, así como los resultados obtenidos por éstos. Así, el ambiente social constituye un punto de referencia importante para el sujeto que desarrolla esquemas cognitivos para favorecer ciertos aprendizajes.

Con el apoyo del contexto social, es posible que el adolescente desarrolle estrategias que afiancen elementos para combatir posibles estresores durante su proceso de aprendizaje, generando una concepción positiva de sí mismo hacia el aprendizaje para facilitar una adecuada autorregulación socio-emocional (Limonero, Tomás-Sábado, Fernández-Castro, 2012). De esta forma, en el bachillerato, los pares y docentes tienen un papel importante en la motivación del estudiante, por acceder a ciertos esquemas de actuación y para integrar nuevas formas de pensamiento, a partir de la autoeficacia percibida para lograr las metas propuestas (Chacón y Chacón, 2010; Limonero, Tomás-Sábado, Fernández-Castro, 2012). De ahí la importancia de los procesos motivacionales para el aprendizaje vicario en los estudiantes, así como sus actitudes y emociones, que permiten afianzar vínculos efectivos positivos entre los estudiantes, para un desarrollo personal y social.

3. EL CONTEXTO ACADÉMICO COMO PROMOTOR DEL DESARROLLO SOCIO-AFECTIVO DE LOS ESTUDIANTES

La educación formal es considerada un elemento primordial en materia de aprendizajes para el ser humano. La escuela constituye un puente mediador entre los diversos circuitos sociales donde se desarrolla el individuo (familia o pares); un espacio donde aprende a gestionar su vida social, teniendo la oportunidad de favorecer una

relación armoniosa dentro de la vinculación de los aprendizajes desarrollados hacia otras esferas de su vida (Fernández, Luquez y Leal, 2010). Gracias a los aprendizajes adquiridos dentro de las instituciones educativas se influye en la gestión favorable de estrategias para acceder a nuevos estadios de crecimiento personal.

En este sentido, el ambiente escolar juega un rol fundamental en el perfeccionamiento de competencias no sólo a nivel académico (como lo planteaba la educación tradicional), sino también en las demás esferas, adecuando sus aprendizajes al desarrollo vital de cada persona, por medio de la colaboración y significación social. Esta perspectiva —consideramos— permitirá establecer esquemas de actuación para un adecuado ajuste sociopsicológico del individuo, favoreciendo el desarrollo de habilidades y actitudes para alcanzar objetivos educativos a corto, mediano y largo plazo por medio de la interacción social (Sánchez, Ortega y Menesini, 2012).

Lo anterior se debe promover mediante el desarrollo de habilidades emocionales y verificando la adecuada convivencia escolar dentro del ambiente educativo. Al evaluar la convivencia escolar dentro de un marco de valores y gestión efectiva del conocimiento, el proceso de aprendizaje se vuelve más eficiente, posibilitando así la generación de mejores espacios de aprendizaje significativo para los estudiantes (Sandoval, 2014). En este sentido, estamos de acuerdo en que un clima escolar positivo facilita el desarrollo de habilidades socio-afectivas para hacer frente, lo mejor posible, a las diversas problemáticas a lo largo de su vida (Ruvacalba, Gallegos-Guajardo y Fuerte, 2017).

El respeto a la integridad de la persona y la calidad de las relaciones entre los integrantes del contexto educativo, son factores clave en el adecuado desarrollo personal. Así, al favorecer ambientes escolares que busquen una sintonía entre los aspectos físicos, socio-emocionales y de aprendizaje —y en última instancia dignifiquen la integridad de la persona—, se generará la motivación necesaria para acceder a nuevos esquemas cognitivos, permeando a su vez la dimensión socio-emocional del adolescente, para una adecuada sintonía entre la persona y su entorno (Castro y Morales, 2015).

Tanto las normas institucionales, como la perspectiva y los elementos de la gestión escolar, pueden facilitar (o no) de manera estructurada y sistemática, la dimensión afectiva del colectivo escolar, con la participación de todos los actores y promoviendo al mismo tiempo el bienestar y desarrollo de docentes, alumnos, padres de familia y demás actores vinculados al aula. Con ello se logrará la edificación de una sociedad respetuosa, tolerante y justa donde se vele por el ejercicio funcional en las diferentes esferas del proceso de aprendizaje dentro y fuera del contexto escolar (Milicic, Alcalay, Berger y Álamos, 2013).

Es innegable que cuando las propuestas institucionales se enfocan al desarrollo integral de los adolescentes, se facilitan ambientes áulicos donde se propicia realmente una gestión del aprendizaje socio-emocional. De aquí la importancia de contar con esas estructuras dentro de los programas y esquemas educativos que sustenten estos ambientes, con el fin de facilitar la adquisición y desarrollo de competencias significativas.

Promover espacios de reflexión y análisis sobre habilidades socio-emocionales facilitará, al mismo tiempo, la gestión adecuada de este proceso de aprendizaje. Al respecto, Saarni (2001) propone tres dimensiones fundamentales de una adecuada interacción del sujeto con su ambiente:

- 1) El grado de gestión en las diferencias de jerarquía del sujeto con su ambiente;
- 2) el grado de afiliación en las relaciones del sujeto con su entorno, y
- 3) el grado de expresión emocional del sujeto con su entorno, tomando en cuenta la expresión pública y privada del individuo.

De aquí la importancia de propiciar ambientes donde se desarrollen estrategias de autorregulación socio-emocional en los estudiantes que permitan, a su vez, relaciones emocionalmente sanas para gestionar vínculos que sustenten la adquisición de nuevas estructuras de contenido de los diversos aprendizajes propuestos por el proyecto educativo.

De todo lo dicho se deduce que la adecuada estructura de aprendizaje con objetivos, contenidos, actividades de mediación, así como de evaluación de una adecuada autorregulación socio-emocional en el estudiante de bachillerato, contribuirá a que los estudiantes accedan a estados del desarrollo que permeen las demás esferas de su crecimiento (Barrantes-Elizondo, 2016).

4. PROMOCIÓN DE LA EDUCACIÓN SOCIO-AFECTIVA EN EL AULA

El desarrollo integral del estudiante durante su proceso de crecimiento, según hemos visto, tiene que ver con su interacción con el contexto social, al generar diversos tipos de apegos con los diferentes actores, generando vínculos que facilitan u obstaculizan su empoderamiento para acceder a cierto aprendizaje y lograr el rendimiento deseado; por ende, las interacciones desarrolladas en el aula, juegan un rol fundamental para la consecución de aprendizajes en el estudiante (Páez, Fernández, Campos, Zubieta y Casullo, 2006).

Es así como el aula —espacio dentro del cual se gestiona el proceso de aprendizaje— tiene un rol preponderante para promover y fortalecer competencias a nivel socio-emocional y cognitivo, para desarrollar nuevos conocimientos, mediante una interacción y comunicación continua con los pares y docentes, orientadas a facilitar estrategias de solución de problemas durante su vida diaria (Otálora, 2010).

El docente, en su interacción con los estudiantes, puede propiciar (o no) el logro de estos objetivos pedagógicos esperados. De modo que la generación de nuevos esquemas y otros procesos —tanto cognitivos como emocionales— deben promoverse de manera explícita durante el proceso de aprendizaje (Ramírez-Carmona, Ríos-Cepeda y Guevara-Araiza, 2016). El docente es el responsable de generar un ambiente facilitador de experiencias que motive el crecimiento integral en un clima de sana interacción de nuevas propuestas de crecimiento personal. Un ambiente áulico bien estructurado y con miras al desarrollo de estrategias de autorregulación socio-emocional favorece, por tanto, los

demás aprendizajes en las diversas etapas del desarrollo académico de los estudiantes de manera eficaz.

Es por ello que consideramos fundamental el tomar en cuenta las habilidades socio-emocionales dentro del aula, enfatizando en los adolescentes la importancia de visualizarse como seres humanos con diversas dimensiones, de cara a un crecimiento personal basado en los diversos aprendizajes a los que tienen acceso a lo largo de esta etapa.

El apoyo del docente durante este proceso es primordial, pues él facilita y acompaña al estudiante en la identificación adecuada de sus emociones, sentimientos y motivaciones, favoreciendo un desarrollo socio-afectivo que favorezca una vinculación real con los contenidos; es decir, que el adolescente pueda encontrar sentido a sus aprendizajes y aplicarlos en su vida diaria, con base en criterios de convivencia adecuada según el círculo social donde se encuentre.

Como muestran diversas investigaciones, existen ciertos elementos dentro del aula que facilitan este desarrollo de habilidades socio-emocionales en los adolescentes. Por ejemplo, en un estudio con adolescentes colombianos, se identificó la importancia de la implicación del docente durante la utilización de estilos de enseñanza en materia de vinculación emocional, como factor esencial para el desarrollo de diálogos adecuados, manejo de conflictos, así como el fortalecimiento de las competencias socio-emocionales, con miras a una convivencia ética en el entorno escolar (Rendón, 2015).

Por su parte, en otro estudio desarrollado con estudiantes venezolanos inscritos en educación media superior y técnica, se encontró a las habilidades emocionales de autocontrol y competencia social como las menos favorecidas en los estudiantes conformantes del estudio, enfatizando la importancia de facilitar este tipo de aspectos durante este período educativo (Segura-Martín, Caheiro-González y Domínguez-Garrido, 2015).

Como evidencia la literatura, son diversas las posibilidades para favorecer el desarrollo socioafectivo de los estudiantes de manera sistemática (Martínez-Orero, 2015, p. 74): orientación

emocional ocasional; programas paralelos de educación afectiva; asignaturas optativas; acción curricular; entre otros. A continuación se presentan algunos esfuerzos llevados a cabo en diferentes latitudes y contextos.

En la comunidad de Valencia, España, se implementó un programa de educación emocional en los primeros grados de educación secundaria, obteniendo buenos resultados, al identificar la importancia de trabajar a nivel emocional con el fin de enseñar a los adolescentes a validar sus emociones y apoyarlos en el manejo adecuado de las mismas, para consigo mismos y su vínculo con otras personas (Sánchez-Calleja, García-Jiménez y Rodríguez-Gómez, 2016).

Por su parte, el programa de educación socio-emocional SEA, desarrollado desde la Universidad de Barcelona, España, propone el trabajo dentro del aula para favorecer el desarrollo socio-emocional de los estudiantes, a partir de cinco habilidades:

- 1) Conciencia emocional, entendida como la habilidad para identificar emociones en uno mismo así como en los demás.
- 2) Regulación emocional, definida como la habilidad para gestionar adecuadamente las emociones propias, como en la interacción con otros.
- 3) Autonomía emocional, enfocada hacia los elementos que permiten un manejo adecuado de las herramientas personales, encaminadas al cuidado, tanto de uno mismo como con los otros.
- 4) Competencias sociales, dirigidas a la adecuada interacción con los demás.
- 5) Habilidades para la vida y el bienestar, destinadas a la utilización correctamente focalizada para la solución de problemas (Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella y Soldevilla, 2010, en Rodríguez, Celma, Orejudo y Rodríguez, s.f.).

El modelo descrito promueve la interacción del individuo con su entorno, por medio de la utilización de herramientas emocionales que

faciliten la adquisición de aprendizajes necesarios para desarrollarse integralmente. Lo anterior facilita la generación de un clima de aula adecuado, así como una sana convivencia entre los compañeros, propiciando un ambiente de aprendizaje para desarrollar las diversas habilidades requeridas en el perfil de egreso de los alumnos.

En México, como parte de su propuesta en materia de habilidades socio-emocionales —que conforman el nuevo modelo educativo en la educación media superior—, la SEP incorpora el programa Construye-T, que busca la promoción del aprendizaje de habilidades socio-emocionales, con el fin de fomentar un proceso de bienestar integral y afrontar adecuadamente los retos académicos y personales en las diversas etapas de su desarrollo.

El programa se articula con tres elementos clave:

- 1) Conoce-T, como primer acercamiento a las habilidades para reconocerse a uno mismo como persona y el manejo adecuado de nuestras emociones.
- 2) Relaciona-T, encauzado a facilitar habilidades para establecer vínculos afectivos positivos.
- 3) Elige-T, encaminado a decidir adecuadas tomando en cuenta las consecuencias de las anteriores, con el fin de lograr las metas del adolescente en las diversas dimensiones de su vida (SEP, 2018).

El programa busca desarrollar estrategias favorecedoras de un clima de aprendizaje emocionalmente adecuado, ayudando al crecimiento integral de los adolescentes para alcanzar una mejor relación con ellos mismos y los diversos actores con quienes se vinculan día con día.

5. CONSIDERACIONES FINALES

Convencidos de la necesidad de considerar el aspecto humano como parte del aprendizaje académico, enfatizamos en que si bien el logro de aprendizajes idóneos por parte de los adolescentes es una tarea

importante para su perfil de egreso, su desarrollo socio-afectivo le permitirá fortalecer su carácter de modo que pueda enfrentarse a los retos que la vida le plantee a lo largo de su crecimiento. Durante la educación media-superior, el adolescente se encuentra inmerso en una etapa de desarrollo crucial para gestionar adecuadamente sus estados afectivos y emocionales. De ahí la importancia de propiciar espacios donde el estudiante identifique y reflexione las implicaciones de este aspecto tan importante para el resto de su vida.

Como hemos señalado, las habilidades socio-emocionales de los estudiantes inciden directamente en la autoeficacia, la motivación y en el vínculo desarrollado tanto con sus pares como sus docentes, dando pie a la generación de nuevas experiencias de aprendizaje de manera óptima. Es por ello primordial que desde los espacios escolares, y en especial en el contexto del aula, se favorezca una adecuada promoción de las habilidades socio-emocionales, mediante un modelaje y una práctica guiada, que permita al adolescente lograr un mayor estado de bienestar.

En suma, el contexto educativo es un factor fundamental en el crecimiento integral de los estudiantes, pues por medio del desarrollo socioafectivo se generarán, de una mejor manera, los esquemas cognitivos necesarios para alcanzar las metas de aprendizaje académico en sus diversas vertientes. Es por ello indispensable tomar en cuenta, en el perfil de aprendizaje de los estudiantes, las habilidades socio-emocionales con las que cuenta para que gestionar, de manera autónoma, estrategias para acceder a conocimientos teórico-prácticos, vinculados a las experiencias de su vida y lograr, así, un aprendizaje significativo.

El desarrollo de programas educativos que incentiven este tipo de prácticas manera sistemática, puede favorecer la implicación del adolescente con esta dimensión de su persona, permitiéndole así acrecentar sus estrategias para conocerse a profundidad y tener la oportunidad de mejorar su vínculo afectivo con sus semejantes. Cuando se unen los saberes con la dimensión emocional de la persona, no sólo se logra un aprendizaje significativo, sino también se fortalecen herramientas para un mayor bienestar personal y social a lo largo del ciclo de la vida. ■

REFERENCIAS

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191-215. Recuperado de <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1977PR.pdf>

Bandura, A. y Wolters, R.H. (1990). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. España: Alianza.

Barrantes-Elizondo, L. (2016). Educación emocional: el elemento perdido en la justicia social. *Revista electrónica Educare*, 20(2), pp. 1-10. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194144435025>

Castro, M. y Morales, M.E. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista electrónica Educare*, 19(3), pp. 1-32. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194140994008>

Chacón, E.J. y Chacón, C.T. (2010). Un modelo para medir el sentido de autoeficacia docente en profesores de inglés como lengua extranjera en secundaria. *Evaluar*, (10), pp. 1-21. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar/article/view/456/425>

Fernández, O., Luquez, P. y Leal, E. (2010). Procesos socio-afectivos asociados al aprendizaje y práctica de valores en el ámbito escolar. *Telos*, 12(1), pp. 63-78. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99312518005>

García, A.M., Déniz, M.C. y Cuéllar, D.G. (Julio-Diciembre, 2015). Inteligencia emocional y emprendimiento: posibles líneas de trabajo. *Cuaderno de Administración*, 28(51), 28-51. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/cadm/v28n51/v28n51a04.pdf>, doi:10.11144

Heras, D., Cepa, A. y Lara, F., Desarrollo emocional en la infancia. Un estudio sobre las competencias emocionales en niños y niñas. *International Journal of Development and Educational Psychology*, 1(1), pp. 67-73. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349851776008>

Kassin, S., Fein, S. y Markus, H.R. (2010). *Psicología social*. México: Cenage Learning.

Limonero, J.T., Tomás-Sábado, J., Fernández-Castro, J., Gómez-Romero, M.J. y Ardilla-Herrero, A. (2012). Estrategias de afrontamiento resilientes y regulación emocional: predictores de satisfacción con la vida. *Behavioral psychology*, 20(1), 183-196. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/234139556_Resilient_coping_strategies_and_emotion_regulation_predictors_of_life_satisfaction_Estrategias_de_afrontamiento_resilientes_y_regulacion_emocional_predictores_de_satisfaccion_con_la_vida

López-Suárez, M.D. (2014). Relación entre satisfacción con la vida y satisfacción con el deporte y en jóvenes deportistas (Tesis doctoral, Universidad de las Palmas de Gran Canaria, 2014). Las Palmas, Gran Canaria. Recuperado el 24 de Octubre del 2016, desde: http://acceda.ulpgc.es/bitstream/am/10553/13022/2/0707977_00000_0000.pdf

Marchesi, Á. (2009). *Desarrollo psicológico y educación: 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza Editorial.

Márquez-Cervantes, M.C. y Gaeta-González, M.L. (2017). Desarrollo de competencias emocionales en pre-adolescentes: el papel de padres y docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (2), pp. 221-235. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217050478015>

Martínez-Otero, V. (2015). *La Inteligencia Afectiva. Teoría, práctica y programa*. Madrid: CCS.

Milicic, N., Alcalay, L. Berger, C. y Álamos, P. (2013). Aprendizaje socio-emocional en estudiantes de quinto y sexto grado: presentación y evaluación de impacto del programa BASE. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 21(81). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399538147002>

Nuño, A., Granados, O., Jara, S., Tuirán, R., Treviño, J. y Gómez, I. A. (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria*. México: Secretaría de Educación Pública.

Otálora, Y. (2010). Diseño de espacios educativos significativos para el desarrollo de competencias en la infancia. *Revista CS*, (5), pp. 71-96. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476348368003>

Páez, D., Fernández, I., Campos, M., Zubieta, E. y Casullo, M.M. (2006). Apego seguro, vínculos parentales, clima familiar e inteligencia emocional: socialización, regulación y bienestar. *Ansiedad y estrés*, 12(2-3), 329-341. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2244289>

Ramírez-Carmona, L.A., Ríos-Cepeda, V.L. y Guevara-Araiza, A. (2016). Desafíos educativos para la convivencia escolar. *Ra Xihmal*, 12(6), pp. 51-69. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46148194003>

Ramírez, M., Albarrán, A.R. y León, A.A. (2009). *Orientación a la vida académica*. México: Mc-Graw Hill.

Rendón, A. (2015). Educación de la competencia socio-emocional y estilos de enseñanza em educación media. *Sophia*, 11(2), pp. 237-256. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413740778009>

Rodríguez, C. Celma, L, Orejudo, S y Rodríguez, L. (s.f.) Desarrollo de las habilidades sociales y emocionales de los adolescentes en el aula: Programa de educación socio-emocional SEA. pp. 1-14. Recuperado de <http://www.ub.edu/jornadeseducacioe>

mocional/wp-content/uploads/2012/04/4.Programa-SEA-Desarrollo-de-las-habilidades-emocionales-y-sociales-de-los-jovenes-en-el-aula.-César-Rodríguez-Laura-Celma-Santos-Orejudo-Luis-María-Rodríguez.pdf

Ruvacalba, N.A., Gallegos-Guajardo, J., Fuerte, J.M. (2017). Competencias socio emocionales como predictoras de conductas pro-sociales y clima escolar positivo en adolescentes. *Revista internacional de Formación del Profesorado*, 31(1), pp. 77-89. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27450136012>

Saarni, C. (2001). Cognition, Context and Goals: Significant Components in Socioal-Emotional Effectiveness. *Social Development*, 10(1), pp. 125-129. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-9507.00152/abstract>, doi: 10.1111/1467-9507.00152

Sánchez, V., Ortega, R. y Menesini, E. (2012). La competencia emocional de agresores y víctimas de bullying. *Anales de Psicología*, 28(31), pp. 71-82. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16723161009>

Sánchez-Cañeja, L., García-Jiménez, E. y Rodríguez-Gómez, G. (2016). Evaluación del diseño del programa AedEM de Educación Emocional para Educación Secundaria. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(2), pp. 1-25. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=91649685005>

Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Última década*, (41), pp. 153-178. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19536988007>

Secretaría de Educación Pública (s.f.). *Las habilidades socio-emocionales en el nuevo modelo educativo*. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/264246/Las_HSE_en_nuevo_modelo_educativo.pdf

Secretaría de Educación Pública (2018). *Consideraciones y sugerencias de contenido del Programa ConstruyeT Semestre 1-2017*. Recuperado de http://www.construye-t.org.mx/resources/pdf/guia-rapida/Documento_informativo_ConstruyeT_V_Final.pdf

Segura-Martín, J.M., Cacheiro-González, M.L., Domínguez-Garrido, M.C. (2015). Estudio sobre las habilidades emocionales de estudiantes venezolanos de bachillerato y formación técnica superior. *Educación y educadores*, 18(1), pp. 9-26. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83439194001>

Tovar, M. (2012). *El coaching en la escuela*. México: Trillas.

EDUCACIÓN EMOCIONAL EN CLAVE DE INTEGRACIÓN. UNA APORTACIÓN A LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

EMOTIONAL EDUCATION IN INTEGRATION KEY. A CONTRIBUTION TO EDUCATIONAL INNOVATION

María Elena Huerta Rivero

María
Elena
Huerta
Rivero

Doctorante en Educación, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla.
mariaelena.huerta@upaep.mx

RESUMEN

En el presente trabajo se describe la necesidad de adaptación de la educación al cambio, en este panorama postmoderno, pues la educación tradicionalmente ha desatendido la dimensión emocional del ser humano. Por ello, se hace una breve descripción, análisis y contraste de los dos enfoques de educación emocional: en clave de regulación y en clave de integración. Posteriormente, se hace una reflexión sobre la educación personalizante y las necesidades concretas de innovación educativa en el actual contexto mexicano. Finalmente, se hace una propuesta desde el enfoque de educación emocional en clave de integración, para el contexto mexicano.

Palabras clave: educación emocional, regulación emocional, integración personal, innovación educativa.

ABSTRACT

In this paper we describe the need to adapt education to change, in this postmodern panorama. In which, education traditionally has neglected the emotional dimension of the human being. Therefore, a brief description, analysis and contrast of the two approaches to emotional education are made: in the key of regulation and in the key of integration. Subsequently, a reflection of personalized education and on the specific needs of educational innovation in the current Mexican context is made. Finally, a proposal is made from the focus of emotional education in the key of integration for the Mexican context.

Key words: emotional education, emotional regulation, personal integration, educational innovation.

INTRODUCCIÓN

El mundo postmoderno se caracteriza por cambios rápidos y drásticos que reclaman capacidad de adaptación y que lo vuelven muy competitivo. Este escenario impacta también al ámbito de la educación como de la innovación educativa.

Al tocar el tema de la educación desde sus diversas y complejas aristas, aparece a lo largo de la historia una deuda; la educación se reduce al tratamiento de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de los conocimientos, saberes, actitudes, valores o competencias, desde un enfoque cognitivo.

Más, de acuerdo con López Calva en su artículo *Hacia dónde va el corazón* (2002), al caminar por los pasillos de cualquier universidad, es común toparse con la dolorosa experiencia de mirar salones repletos de estudiantes aburridos, mientras el maestro se desarma por captar su atención.

Así las cosas, resulta pertinente preguntarse: ¿Cómo aprenden los estudiantes? Esta interrogante plantea un cambio de mirada, un giro drástico en la educación, pues pasa de un proceso centrado en la enseñanza a un proceso centrado en el aprendizaje.

Mucho se ha teorizado sobre el tema desde Rosseau hasta Vigotsky y su constructivismo. Sin embargo, la pregunta sigue ahí: ¿Cómo aprende el estudiante a conocer, a hacer, a ser y a convivir? (Delors, 1996).

Es claro que el conocimiento lo construye el alumno a través de procesos cognitivos internos, de su relación con los demás y de la realidad que lo rodea. La experiencia en las aulas confirma que el estudiante aprende si la propuesta académica del maestro converge en algún punto con los anhelos de su corazón, facilitando la actualización de las potencialidades del joven, guiadas por sus exigencias de autenticidad. Poco se habla de metas que tengan que ver con el crecimiento de la persona y casi nada se toma en cuenta sobre su dimensión afectiva, la cual es una dimensión constitutiva.

Por tanto, parece conveniente preguntarse: ¿Qué papel juega la educación emocional en el ámbito escolar? ¿Cuáles son los diferentes enfoques de la educación emocional? ¿Cuáles sus principales aportes? ¿Se puede hablar de la educación emocional en clave de integración, como un elemento innovador en el contexto de la educación mexicana?

Estas interrogantes tratarán de ser contestadas a lo largo del presente trabajo.

LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

Pescador (2005) afirma que los modos de enseñanza, aprendizaje y evaluación no deben centrarse sólo en metas académicas, es necesario prestar atención al mundo emocional, que afecta sobremanera los procesos y espacios educativos.

Así las cosas, García Retana (2012) argumenta que actualmente se promueve una dura batalla por cambiar el carácter «anti-emocional»

del tipo de escuela que dominó hasta finales del siglo XX, en el cual los afectos fueron formalmente anulados con el objetivo de ordenar el tiempo, la mente, el cuerpo y, más aún, las emociones de los estudiantes. Justificando que entre la razón y la emoción había una distancia abismal (Casassus, 2006, citado por García, 2012), estableciéndolas como polos antagónicos de la vida humana. Por tanto, la escuela anti-emocional postuló una clara diferencia entre el pensamiento racional y emocional, caracterizando al primero como «objetivo» y dando al segundo un carácter «subjetivo». Esto debido a que el raciocinio ha sido unido históricamente con la lógica y especialmente con las matemáticas, por el legado de la cultura griega al mundo occidental, la cual favoreció las estructuras mentales donde la lógica aristotélica se identificó con el razonamiento correcto. Opuesto a esto, se ha considerado que el pensamiento emocional y la consiguiente conducta emocional, acarrearán a una conducta desorientada.

En contraste con lo anterior, la Secretaría de Educación Pública (SEP) presenta el Nuevo Modelo Educativo (2017) como una propuesta que parte de analizar las exigencias y necesidades sociales.

Por ende, el nuevo Modelo Educativo incluye, en primer lugar, la colaboración entre el gobierno federal y los gobiernos estatales; pero también la relación entre la autoridad educativa y el magisterio. Asimismo, el Modelo Educativo reconoce la importancia del papel que desempeña el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), el Poder Legislativo, los padres de familia y otros actores de la sociedad civil.

Uno de los elementos novedosos del nuevo modelo es la atención a lo emocional y ahí aparece lo siguiente:

Incorporación del desarrollo de habilidades socio-emocionales al currículo. Reconocimiento del papel central de las habilidades socio-emocionales en el aprendizaje de niñas, niños y jóvenes, así como de la capacidad de las personas para relacionarse y desarrollarse como seres sanos, creativos y productivos (SEP, 2017, p. 54).

Es la primera vez en la Historia de la Educación en México que se pone tanto énfasis en las habilidades socio-emocionales de los niños y jóvenes, porque ya se detectó la necesidad de ello.

Sin embargo, la educación emocional es un tema que durante muchos años ha pasado a segundo plano, probablemente por influencia de la modernidad que hizo de la Razón una Diosa y que, muchas veces, despreció el papel de las emociones y los sentimientos. Resulta paradójico, porque durante muchos años los filósofos fueron los principales educadores de las emociones. Podemos citar a Sócrates y su preocupación por el amor que tan sabiamente plasmó Platón (citado por Francisco, 1979) en *El banquete*, ya que afirmó que cuando el amor se dedica al bien y se adapta a la templanza y a la justicia, nos procura una felicidad perfecta. Aristóteles (2003) con su *Ética a Nicómaco*, examinó el vínculo del carácter y la inteligencia con la felicidad, además ser considerada una de las principales obras en la que se basa la ética occidental. Epicuro desarrolló una filosofía para la vida feliz, que sólo en parte llega a nosotros, gracias a Diógenes Laercio. Séneca con su libro, *De la felicidad*, propuso seguir las reglas de la naturaleza para ser virtuosos. El mismo Descartes (1989) considerado padre de la Modernidad, en su *Tratado de las pasiones*, su última obra escrita profundizó, e inclusive rectificó, algunas de las tesis sostenidas con anterioridad. Posteriormente, C.S. Lewis (2016) afirmó en *La abolición del hombre* que, sin la ayuda del entrenamiento de las emociones, el intelecto carece de poder frente al organismo animal.

En el mismo tenor, Pescador (2005), señaló que los orígenes del estudio de la inteligencia emocional se remiten a los trabajos de Edward Thorndike, quien conceptualizó a la inteligencia social «como la habilidad para comprender y dirigir a los hombres y a las mujeres [...], y para actuar sabiamente en las relaciones humanas».

En el año 1920, Thorndike divulgó un artículo denominado *La inteligencia y sus usos* dando un paso adelante en la comprensión de la inteligencia al resaltar su aspecto social. En el artículo mencionado, el autor señaló tres tipos de inteligencia: abstracta, mecánica y social. Por «inteligencia abstracta» comprende Thorndike la capacidad para emplear

símbolos como: palabras, números, fórmulas físicas y químicas, leyes, decisiones legales, etcétera; por «inteligencia mecánica», la capacidad para comprender y emplear objetos tales como armas y barcos; y, finalmente, por «inteligencia social», la capacidad de comprender y conducir a hombres y mujeres, en otros términos, de proceder sabiamente en las relaciones interpersonales.

Al correr del tiempo, Howard Gardner en 1983 propuso en *Frames of mind*, la teoría de las «inteligencias múltiples»; en ellas se introducen la inteligencia intrapersonal y la interpersonal, que son dimensiones de la inteligencia emocional, ya que las dos definen la habilidad de dirigir de manera apropiada la vida personal, en cuanto al orientar las relaciones con uno mismo y con los demás.

Vale la pena destacar que propiamente el tema de «inteligencia emocional» fue incluido en 1990 por Peter Salovey y John D. Mayer. Ambos la explicaron como una habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y las de los demás, promoviendo un crecimiento emocional e intelectual, en su libro *¿Qué es la inteligencia emocional?*, escrito en 1997.

Así, el término de «inteligencia emocional» fue implementado por Salovey y Mayer en el año 1990, y llamado por estos autores como una variante de «inteligencia social», que incluye la capacidad de manejar nuestras propias emociones y las de los demás, así como de distinguir entre ellas y emplear la información que nos generan para orientar nuestro pensamiento y acciones. Dicho de otra manera, se refiere a la facilidad de una persona para entender sus propias emociones y las de los otros, y comunicarlas de manera que sean provechosas para sí mismo y la cultura que lo adopta. Para ambos psicólogos, la inteligencia emocional implica el análisis verbal y no verbal, la manifestación emocional, *la regulación* de la emoción en uno mismo y en los otros, y la aplicación del tema emocional en la solución de problemas.

Ambos autores toman, en 1990, las inteligencias personales que Gardner estableciera desde 1983 en su descripción básica de inteligencia emocional, ampliándolas en cinco categorías principales:

- 1) *Conocer las propias emociones.* Para los estudiosos que están actualmente investigando en el ámbito de la inteligencia emocional, el autoconocimiento es la clave de la inteligencia emocional. El identificar nuestras emociones nos posibilita un mayor dominio y dirección en nuestras vidas; por el contrario, la falta de habilidad para identificarlas nos deja en sus manos.
- 2) *El manejo de las emociones.* La inteligencia emocional no se basa sólo en el conocimiento de nuestras emociones: también es importante la habilidad de dirigir las de forma adecuada, esquivando los sentimientos duraderos de ansiedad, irascibilidad, etcétera.
- 3) *El motivarse a uno mismo.* La habilidad de automotivarse, es decir, de *regular las emociones enfocadas a un objetivo* es indispensable para poner atención, superar un obstáculo y para el fomento de la creatividad.
- 4) *El reconocer las emociones en los demás.* La empatía es la capacidad relacional más destacada, ya que implica el principio del altruismo y abarca la facilidad de compenetrarse con los anhelos y las necesidades de los otros.
- 5) *La capacidad de relacionarse con los demás.* Habla de la habilidad para la aptitud social, que en gran parte se refiere a la *regulación* de las emociones de las personas con las que se convive.

El filósofo Daniel Goleman planteó esta noción en su obra *La inteligencia emocional* (1995). Ahí afirma que la inteligencia emocional está constituida por: autoconocimiento emocional (conciencia de uno mismo), autocontrol emocional (autorregulación), automotivación, reconocimiento de emociones ajenas (empatía) y habilidades sociales para las relaciones interpersonales.

Ante la complejidad del tema, han surgido dos propuestas muy distintas de educación emocional, de acuerdo con Orón (2017): una en clave de *regulación* y la otra en clave de *integración*.

EL ENFOQUE DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN CLAVE DE AUTORREGULACIÓN

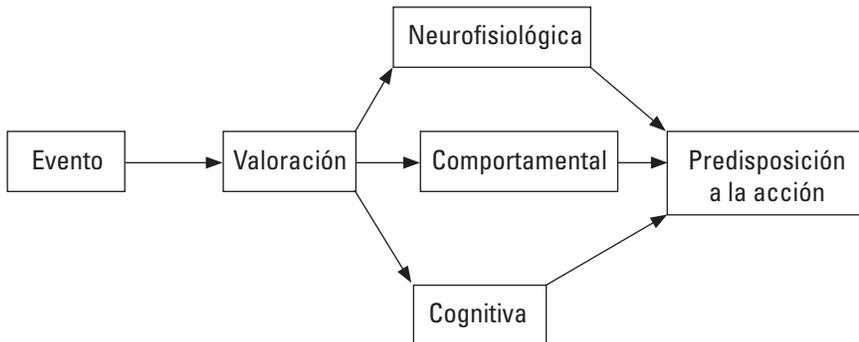
La primera propuesta sobre educación emocional surge como un enfoque de autorregulación: comprender las emociones; distinguir las emociones positivas de las nocivas; fomentar las primeras y reprimir las segundas, tendiendo así a la regulación.

Aparece como representante destacado de esta corriente, el doctor español Rafael Bisquerra Alzina. El autor establece su propuesta partiendo del siguiente concepto sobre lo que es una emoción:

[...] un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno (Bisquerra, 2003, p. 12).

El proceso de una vivencia emocional lo esquematiza con la siguiente figura:

Figura 1. Esquema del concepto de emoción.



Fuente: Rafael Bisquerra, 2003, p.12.

Siguiendo al autor, existen tres componentes de una emoción: neurofisiológico, conductual y cognitivo. El neurofisiológico se expresa por medio de fenómenos como: hipertensión, sudoración, sequedad en la boca, cambios en los neurotransmisores, etcétera. Todas ellas son respuestas involuntarias, que no se pueden controlar. El componente conductual, se manifiesta mediante expresiones de las personas, y a través de ellas, se puede inferir cuáles experimenta. El componente cognitivo, también llamado «vivencia subjetiva», es el sentimiento: angustia, miedo o rabia, y permite calificar a un estado emocional y denominarlo con un nombre.

De acuerdo con Bisquerra, la «educación emocional» es una novedad educativa que se justifica debido a algunas carencias sociales reconocidas en la actualidad. La meta principal de esta educación es el desarrollo de competencias emocionales que favorezcan el bienestar personal y social.

El autor define la educación emocional como:

[un] proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social (2003, p. 21).

Aparece entonces la educación emocional como un proceso, que deberá ser permanente y constante en el currículo dentro de la academia y también a lo largo de toda la vida, ya que la educación trasciende a lo escolar. Por ello, para Bisquerra la educación emocional se coordina con el espectro y fines de la orientación psicopedagógica.

Por otro lado, surge otro paradigma sobre la educación emocional con un enfoque de integración, encabezado por el doctor José Víctor Orón Semper.

EL ENFOQUE DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN CLAVE DE INTEGRACIÓN

Su enfoque al respecto de la educación emocional, es ante todo un enfoque interdisciplinar entre la filosofía, la neurociencia, la psicología y las ciencias de la educación. Aquí radica su primera novedad.

La propuesta de educación emocional de José Víctor Orón se expande en dos movimientos: el primero recorre una vía para conocer la información presente en la realidad emocional; y el segundo, se enfoca en el carácter de tendencia de la emoción, y sugiere que el joven ejecute actos globales personales que lo dirijan a encarar la siguiente pregunta: ¿Quién quiero ser? (Orón, 2017, p. 3).

El autor califica a la emoción como un fenómeno de carácter personal, por ello hay que abordarle desde una aproximación interdisciplinar entre la neurociencia, la filosofía y la psicología (2017, p. 20).

Por eso, como tema de investigación, es importante el comprender la emoción en relación con toda la persona y no simplemente prestando atención a su comportamiento posterior y lo agradable o desagradable de la experiencia. Ésta es una de las diferencias significativas con el enfoque regulador de Bisquerra: se toma en cuenta a la persona como un ser en su integralidad.

Por otro lado, el autor reconoce que el hito de la inteligencia emocional ha servido de punto de partida para el desarrollo de la educación emocional, sobre todo al ser relacionada —a partir de Goleman— con una palabra pasada de moda: carácter.

El autor destaca como punto importante el aporte de Mayer y Salovey sobre la definición del término Inteligencia Emocional, en 1990. A partir de ahí se da un impulso grande a la educación emocional, desde la propuesta regulatoria.

Menciona que desde entonces se desarrollan diversos manuales recopilatorios de la propuesta regulatoria. Son grandes colecciones con participación de diversos autores provenientes de las corrientes psicológicas y que se acercan de manera creciente a la neuropsicología. Por

lo que prevalece el enfoque regulatorio, el que de acuerdo con Orón intenta actuar sobre las emociones para cambiarlas, o modificar sus consecuencias.

Lo que aquí se debate es si el sentido de la intervención es la experiencia hedónica de la persona o el logro de sus objetivos. Si se trata de apostar por el valor hedónico, la pauta es clara: propiciar lo agradable y disminuir lo desagradable. Más cuando el objetivo de la intervención busque el alcance de las metas, el impulso o la reducción de los sentimientos, dependerá de las metas marcadas. Entonces, la intervención está orientada a la modificación (Orón, 2017, p. 31).

Por ende, este enfoque regulatorio de Bisquerra se asume, en el ámbito educativo, como una valiosa estrategia ya que se asocia al éxito académico, pues favorece en el alumno una serie de elementos: establecimiento de metas, interés, recursos cognitivos y meta-cognitivos, motivación, aprendizaje y logro académico (2017, p. 34).

En cambio, la hipótesis fundamental de Orón respecto de la educación emocional es la siguiente:

La autogestión emocional del adolescente es el conjunto de acciones tendientes a la integración de la emoción en la globalidad de la persona, que permite la actualización de la identidad, la socialización y la maduración de las funciones ejecutivas para que el joven pueda hacer actos globales-personales (p. 35).

Si en lugar de formular esta hipótesis como el camino que recorre el joven (autogestión emocional), la formulamos en los términos de la actividad educativa del adulto (educación emocional), quedaría de la siguiente forma: la educación emocional consta en favorecer que el estudiante asuma su situación emocional como un comienzo para el crecimiento personal dentro de un contexto de la integración personal (p. 35). Por eso, para Orón, la educación emocional no nace en las emociones, es más bien una educación de la persona, no de las emociones.

La palabra autogestión emocional influye en dos ángulos: a) que la educación debe ser del adolescente completo, más que de sólo la

emoción; y, b) que debe ayudársele al joven a encontrar el sentido de su vida, más que dirigirlo a una determinada dirección.

Por ende, es más acertado señalar que quien se educa es la persona en su totalidad y en su complejidad, ya que la educación emocional se sustenta en las vivencias concretas de la persona. En este contexto, una palabra destacada es la de «ayuda» pues, de acuerdo con Orón, se educa favoreciendo el crecimiento del joven. Esta visión se centra menos en competencias y habilidades, y más en el adolescente. En cuanto a la emoción como un efecto y tendencia en la persona, Orón afirma que la gestión emocional se propone como punto de arranque de la integración, buscando un impacto global en la persona. Por tanto, la hipótesis habla del papel de la emoción en la globalidad de la persona.

En el presente trabajo enfatizamos dos aspectos de la emoción: como efecto y como tendencia. Orón señala que las emociones son precedentes de los actos y también consecuentes. La realidad emocional, al ser compleja, puede contemplarse desde dos puntos de vista: la precedencia de la emoción es tendencia y también es efecto al ser consecuencia de los actos.

En las dos situaciones, la emoción supera el hecho de sentir algo agradable o desagradable, ya que alude a la totalidad de la persona. Por tanto, en cuanto efecto, la emoción será un conducto para el autoconocimiento personal. Y como tendencia, la emoción moverá a la persona manifestándose como deseo, la que necesitará del acto global personal para propiciar su crecimiento.

Así las cosas, se necesita hacer referencia a la globalidad de la persona para entender las dos dimensiones de la emoción, ya que sirve para el autoconocimiento personal o para el crecimiento personal. Sin olvidar que las personas viven diferentes experiencias y, por ende, un conjunto de múltiples causas generan como efecto las emociones.

En cuanto efecto, las emociones deben considerarse como información. En nivel secundario, las emociones suscitan tendencia. Por ello, para la integración de las tendencias se requiere del acto global-personal, lo que pide relacionar hábito, virtud y crecimiento (2017, p. 37).

Para ser precisos, la gestión emocional no existe, más bien lo que se da es el autodomínio. Vale la pena aclarar que el florecimiento de una sola dimensión humana no es posible y no nos llevaría al crecimiento personal, sino a la deformidad.

Lo deseable es que el adolescente crezca, se haga cargo de su vida y sea depositario de originalidad, por lo particular de su vida personal en la sociedad. Entonces, como sucede en todas las estructuras, cuando un componente crece, lo demás también lo hace (p. 41).

En conclusión, el adolescente requiere de la gestión emocional (autodomínio) para propiciar la reconsideración de circunstancias inesperadas, para la toma de decisiones diarias y difíciles. La idea clave aquí es que el joven apueste y actúe para su desarrollo personal. Pero lo primordial es que esta habilidad es educable, por tanto, no está vinculada necesariamente a la circunstancia familiar, capacidad intelectual o personalidad.

Por el contrario, Orón afirma —siguiendo a Dweck— que la cosmovisión del joven es una alternativa educable, decisiva y de mucha influencia para la gestión emocional. Por ende, el joven se convierte en protagonista de su vida, gracias a una adecuada intervención educativa (2017, p. 42).

Ahora ¿qué aporta, a la innovación educativa, el contraste de estos dos enfoques de educación emocional?

De acuerdo con Margalef y Arenas (2006), la noción de innovación según Zaltman y otros (1973), alude a tres nociones relacionadas entre sí. Innovación como invención, proceso creativo por el cual dos o más nociones o entidades existentes son mezcladas en forma novedosa, generando algo nuevo. Proceso por el cual una innovación existente se vuelve parte del repertorio cognitivo y comportamental de una persona. Una innovación también puede ser una idea, una conducta o cosa que es visto como novedad.

Así las cosas, la novedad de la propuesta de Orón es el enfoque de integración. Para el autor, la palabra «integrar» es medular para esta investigación. En esta investigación, la manera en la que se entiende esta

palabra es lo que permitirá la interdisciplinaridad. Entonces, la palabra integrar funcionará de vínculo entre las diferentes ciencias. Orón caracteriza integrar como «una dinámica en la que los diversos aspectos y relaciones se van diferenciando y optimizando en la medida en que se ponen, a su vez, en relación entre sí» (2017, p. 50).

Así conceptualizada, la noción de integrar puede aplicarse a *procesos cerebrales*, a *procesos psicológicos* o a *procesos personales*. Vale la pena aclarar que cuando se habla de personas es importante sustituir la palabra «dinámica» por «maduración». Ya que la integración es la dinámica que aclara cómo se da el crecimiento o el florecer humano. Aún más: la integración es la dinámica que detalla el desarrollo y el desempeño de las estructuras abiertas. Por consiguiente, al hablar de personas, la noción de integrar comporta una maduración en la que los diversos aspectos y relaciones se van diferenciando y optimizando en la medida en que se sitúan, a su vez, en relación entre sí.

Por el contrario, el pensamiento modular —sustentado por Bisquerra—, afirma que las realidades surgen por separado y luego se vinculan. Desde la neurociencia, esto es igual a decir que los diferentes sentidos (gusto, tacto, oído...) y las dimensiones emocionales (cognitivas o sociales) se estructuran con autonomía, pues cada una tiene su módulo propio. Por tanto, la integración aparece después de la formación.

De la misma manera, planteado desde la psicología se propone que es muy distinto el crecimiento moral, del cognitivo y del emocional, ya que una vez constituidos, cada uno en su etapa correspondiente, se integrarán. En cambio, la perspectiva que irriga la propuesta de sistemas dinámicos complejos (en neurociencia), sistémica (en filosofía) y global (en psicología) afirma que los diversos aspectos coexisten en un nudo de interrelaciones desde el origen, y si la integración entre todos no es lograda, ninguno de ellos existe (Orón, 2017, p. 51).

Esta distinción es esencial, más aún cuando la palabra integración es utilizada en el modelo regulatorio y en el modelo de integración. Por ello es conveniente precisar, que en el modelo regulatorio, la integración es comprendida como adjetivo (integrado) o sustantivo (integración), mientras que, en el modelo propuesto, la integración es

entendida como verbo (integrar). El verbo (integrar) puede incluir al adjetivo (integrado) o al sustantivo (integración), pero no al revés. De acuerdo con el autor:

En el modelo regulatorio, la acción es regular y la integración, el efecto. En el modelo integrador la acción es integrar y el crecimiento, el efecto. Por eso en el modelo regulatorio la integración se entiende sobre todo como adjetivo y sinónimo de coherencia interna, es un proceso de cierre, mientras que en el modelo integrador la integración comporta una mayor apertura (2017, p. 52).

Se propone que este movimiento es lo decisivo del ser. Es decir, lo esencial de las cosas surge gracias a una realidad dinámica, y por tanto cada ser se identificará con su propia dinámica. La manera de caminar de lo relacionado a lo integrado será propia de cada realidad; ésa es su dinámica distintiva. La dinámica es característica del ser; siempre perdura, aunque eso no impide que se haya lesionado en experiencias pasadas. En la dinámica de la integración pueden distinguirse una serie de contrarios, como la novedad y continuidad, o unidad y diversidad, que respectivamente se tironean.

La unidad nace por la participación de la misma dinámica no por la igualdad. «Unidad» es una palabra complicada, ya que aparenta que detiene el crecimiento. Desde este enfoque, se habla más bien de identidad personal que nunca es cerrada, más que de unidad personal (p. 53).

En esta perspectiva, si no hay intervención activa de los elementos no existe integración. No hay un elemento que domine al otro, sino que la dinámica integradora avala que el carácter activo y pasivo de los elementos se dé al mismo tiempo en las dos partes. Las dos son agentes de cambio, los dos cambian. El acto de integrar puede representarse por el binomio dar/recibir ya que su dinámica nunca se cierra: para recibir alguien debe dar y para dar alguien tiene que recibir. Así las cosas, para que las partes consideradas se integren, tienen que dar y recibir lo propio y, así, se enriquecen de manera recíproca; por tanto, crecen. Vale la pena precisar que, si uno da, no sólo posibilita que el otro reciba, sino que favorece que el otro dé, elaborando lo recibido. Sino acogiera, no proporcionaría lo que da.

Esto origina una dinámica siempre abierta. Sin embargo, en esa dinámica abierta existen las alternativas de enriquecimiento o empobrecimiento (Orón, 2017, p. 54).

Se concluye que la integración es mirada de manera muy distinta en la visión modular ostentada por Bisquerra, pues sucede al final, como suma de los elementos; es así como surge la integración. En cambio, en la visión sistémica presentada en el enfoque de Orón, integrar es la manera de ser y crecer del sistema, y el sistema es la persona relacionándose con los otros en un contexto particular. Aquí radica la principal novedad de la educación emocional en clave de integración.

INNOVACIÓN EDUCATIVA EN EL CONTEXTO DEL MÉXICO ACTUAL

En el contexto mexicano, uno de los ámbitos en que se manifiesta la necesidad de innovación educativa es en el perfil del docente.

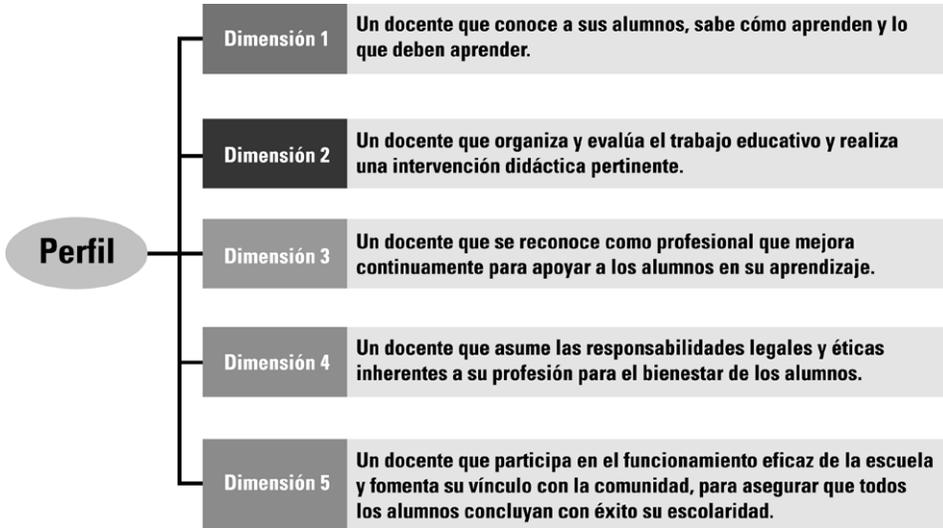
De acuerdo con la Ley General del Servicio Profesional Docente, existe la exigencia de afirmar un ejercicio docente que robustezca la cualidad y la imparcialidad de la educación básica y media superior.

En el mismo documento, más adelante se expresan, entre otros propósitos de ésta:

- Garantizar una altura idónea de desempeño de los docentes, directivos y supervisores.
- Asegurar la educación, formación, y actualización constante a partir de leyes, propuestas y acciones concretas (SEP, 2015, p. 11).

Por todo lo anterior, es relevante revisar las dimensiones del docente que se presentan en el siguiente cuadro:

Figura 2. Rasgos del perfil profesional del docente.



Fuente: SEP, 2015, p. 12.

Como afirma López Calva en su artículo *Vivir en el pantano, un ensayo contra la educación en valores*, una educación personalizante parte de reconocer la complejidad del ser humano. Maestro y estudiante ponen de su parte para guiar cabalmente este «irrestricto deseo de conocer y elegir el bien», favoreciendo condiciones, actividades y procesos para que el sujeto sea cada vez más atento, inteligente, razonable y responsable, y cada vez más hábil para descubrir su propio dinamismo (2015, p. 15).

Si estas dimensiones se ubican dentro del contexto actual, propuesto por el Modelo Educativo 2017 desde la misma SEP, en el cual se plantea la necesidad fundamental de robustecer las habilidades

socio-emocionales que favorezcan que los estudiantes sean felices, autodeterminados, constantes y resilientes —es decir que puedan asumir y sobrellevar nuevas situaciones con creatividad (SEP, 2017, p. 63)—, se cae en la cuenta de la necesidad de formar a los profesores en esta dimensión de la educación emocional.

De acuerdo con López Calva, la educación personalizante necesita trabajar arduamente con el ámbito emocional del sujeto, ya que las emociones influyen en todos los otros ámbitos del ser humano. Pues, aun después de llegar a un juicio de valor, los sentimientos pueden orientar a la persona a actuar en contra de ese juicio (2015, p. 19).

Por eso se trata de volver las emociones, más inteligentes, razonables y responsables, para contribuir a un proceso más auténtico de autoconstrucción personal.

Esto queda enfáticamente descrito en el mismo modelo en el siguiente cuadro:

Figura 3. Habilidades socio-emocionales descritas en el Nuevo Modelo Educativo

Las habilidades socio-emocionales son comportamientos, actitudes y rasgos de la personalidad que contribuyen al desarrollo de una persona. Con ellas pueden:

- Conocerse y comprenderse a sí mismas.
- Cultivar la atención.
- Tener sentido de autoeficacia y confianza en las capacidades personales.
- Entender y regular sus emociones.
- Establecer y alcanzar metas positivas.
- Sentir y mostrar empatía hacia los demás.
- Establecer y mantener relaciones positivas.
- Establecer relaciones interpersonales armónicas.
- Tomar decisiones responsables.
- Desarrollar sentido de comunidad.

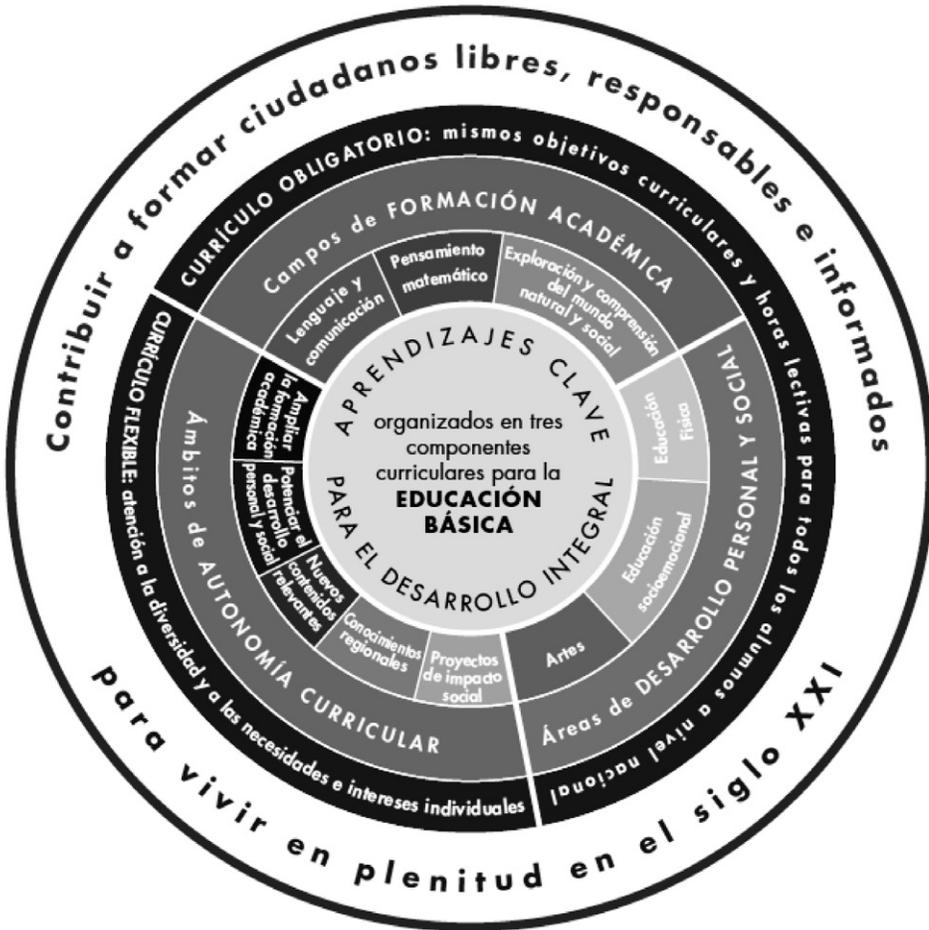
Tradicionalmente, la escuela ha fijado la atención en el desarrollo de las habilidades intelectuales y motrices de los niños y jóvenes, sin prestar el mismo interés por las emociones. Se pensaba que esta área correspondía más al ámbito familiar que al escolar o que era parte del carácter de cada persona. Sin embargo, cada vez hay más evidencias que señalan el papel central de las emociones en el aprendizaje, así como en la capacidad de los individuos para relacionarse y desenvolverse como seres sanos y productivos. Las habilidades socio-emocionales son fundamentales para el desarrollo de las personas, porque se asocian con trayectorias escolares, personales y laborales más exitosas y con mayor aprendizaje.

En el Modelo Educativo se incorpora el desarrollo de las habilidades socio-emocionales como parte del currículo, tanto en la educación básica, dentro del componente curricular "Desarrollo personal y social", como en la educación media superior, al incluirlas en el Marco Curricular (MCC).

Fuente: SEP, 2017, p. 75.

Así las cosas, la importancia de la educación emocional, se plasma curricularmente en el mismo modelo, como se muestra en la gráfica siguiente:

Figura 4. Componentes curriculares de la Educación Básica



Fuente: SEP, 2017, p. 73.

Según López Calva, el crecimiento de la persona depende de intentar integrar todas estas fuerzas que surgen en la persona, llevándola a diferentes sensaciones, interrogantes, explicaciones, juicios, valoraciones, deliberaciones y alternativas de acción (2015, p. 17).

La educación personalizante es una tarea facilitadora del proceso introspectivo y de autoconocimiento que permite el desarrollo de cada sujeto, en una exploración libre y responsable de integración de su propia autoconstrucción y a través de sus propias contradicciones (p. 18). Así, la educación personalizante, plantea las posibles relaciones entre la formación valoral y la educación emocional, percibiendo la integralidad de la persona.

Por todo lo anterior, queda planteada la necesidad de innovar educativamente en la formación de los docentes que trabajarán la dimensión socio-emocional con sus estudiantes, la cual, previamente, no se atendía de manera primordial. Por ello, si las habilidades socio-emocionales son relevantes en el modelo educativo, los profesores deberán prepararse en esta dimensión. Se ha elegido el enfoque de educación emocional en clave de integración de Orón, como modelo de innovación educativa, porque está en sintonía con una visión holística del ser humano, la que pudiese servir a los propósitos formativos del Nuevo Modelo Educativo.

POSIBLES APORTES DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN CLAVE DE INTEGRACIÓN PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

De acuerdo con Orón (2018), la innovación requiere de una disposición psicológica personal. Por tanto, se necesita de una confianza básica interpersonal: que uno quiera ir donde está el otro. Así las cosas, la novedad surge en el deseo de encontrarse con otro, por ende, el reto de la innovación educativa consiste en reconocer que un desafío para un ser humano es otro ser humano.

Entonces, la significatividad de la educación surge en las relaciones interpersonales, no como simples moduladores, sino como generadores de significado. Porque el mundo no es un reto, el desafío es encontrarse con otra persona. Aquí radica la principal diferencia con la propuesta en clave de regulación de Bisquerra, pues para este autor —como hemos indicado— las emociones deberán cambiarse favoreciendo lo agradable y disminuyendo lo desagradable, para que la persona logre sus objetivos; mas eso, es educar para resolver problemas, mientras que Orón apuesta por educar ayudando a crecer. Eso implica que el maestro favorezca en sus estudiantes la introspección y el autoconocimiento, con la finalidad de que el joven observe que sus emociones le ofrecen un panorama vital diferente ante el que puede y debe posicionarse. Al reconocer esta necesidad, surge la posibilidad de crecer.

Así, la educación debe enfocarse en el crecimiento de la relación interpersonal —entre el maestro y el alumno—, porque lo que mueve a una persona es otra persona. Por todo esto, la verdadera innovación consistirá en facilitar, mediante estrategias creativas, el encuentro entre el docente y los estudiantes de cualquier nivel. He aquí el desafío para la educación y sus actores, una innovación profunda basada en la novedad de la persona.

La educación emocional, en clave de integración, supone tomar en cuenta que todo existe en un tejido de relaciones e interacciones, por lo que el mejor soporte educativo es la relación docente-dicente. Preparar al maestro para cuidar la relación con sus estudiantes es un aporte concreto a un ámbito educativo mexicano muy complejo.

Se concluye que la educación humana debe ser holística. La vida exige iniciar ratificando la unidad, grandeza y complejidad del ser humano; cerciorarse que, en el trayecto educativo, esa grandeza y complejidad estén presentes todo el tiempo (Orón, 2018, p. 87) puesto que, dentro de esta visión holística, la dimensión emocional es muy importante. Aquí reside la principal innovación de la propuesta de Orón, a la educación emocional. ■

REFERENCIAS

Aristóteles. (2003). *Ética a Nicómaco*. El Cid Editor.

Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. Revista de Investigación Educativa, 21(1), 7-43. Recuperado en Junio de 2017 de <http://revistas.um.es/rie/article/view/%2B99071>

Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brower.

Delors, J. (1996) de la publicación: *La Educación Encierra un Tesoro* (Libro). Santillana. UNESCO. Cap, 4, 91-103.

Descartes, R. (1989). *Tratado de las pasiones del alma*. Barcelona: Planeta-De Agostini.

García-Retana, J.A. (2012). *La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje*. Educación, 36, 1-24. Recuperado en Diciembre de 2016 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44023984007>

Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Hachette UK

Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós.

Orón, J. (2017). *La integración emocional en el desarrollo del adolescente*. Aportaciones de la neuropsicología y la filosofía de Leonardo Polo. Tesis Doctoral. Universidad de Navarra, España.

Orón, J. (2018). *¿Qué es la innovación educativa?* Conferencia magistral. UPAEP.

Orón, J. (2018). *Educación y persona. Reflexiones críticas sobre el sentido de la Educación*. 1ª Edición. UPAEP-Tirant Humanidades, México.

Pescador, J.E.P. (2005). Presentación de la reedición del número 54 de la RIFOP (volumen 19, 3; diciembre de 2005) *La Educación Emocional, una revolución pendiente*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19(3), 9-13.

Francisco, L. (1979). *Diálogos de Platón*. Editorial Porrúa. Colección Sepan Cuantos. XVIII Edición, México.

Lewis, C. S. (2016). *La abolición del hombre*. HarperCollins Español.

López-Calva, J. M. (2002) *Hacia dónde va el corazón*. Revista DIDAC Número: 39, pp 5-11. México.

López-Calva, J. M. (2015). *Vivir en el pantano, un ensayo contra la educación en valores*. Revista Magistralis 14.

Margalef García, L. y Arenas Martija, A. (2006). *¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular*. Perspectiva educacional, formación de profesores, (47).

Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). *Emotional intelligence. Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.

SEP, (2015) *Perfil, parámetros e indicadores para Docentes y Técnicos Docentes de Educación Básica*. Tomado de http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/ba/parametros_indicadores/

SEP. (2017) *Nuevo modelo educativo*. Tomado de <https://www.gob.mx/sep/documentos/nuevo-modelo-educativo-99339>

LA RESILIENCIA EN FAMILIAS QUE VIVEN LA DISCAPACIDAD, DESDE UN ENFOQUE CENTRADO EN LA FAMILIA

RESILIENCE IN FAMILIES THAT EXPERIENCE DISABILITY, FROM A FAMILY-CENTERED APPROACH

Emma Verónica Santana Valencia

**Emma Verónica
Santana Valencia**

Doctora en Ciencias para la Familia por ENLACE México. Directora Académica del Posgrado en Orientación y Desarrollo Familiar de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla y candidata al Sistema Nacional de Investigadores (SNI).
emmaveronica.santana@upaep.

RESUMEN

Este trabajo es el resultado de una investigación doctoral, cuyo propósito es conocer cómo se construye la resiliencia en las familias que viven la discapacidad en un hijo. Los cuestionamientos son ¿cómo se construye la resiliencia familiar frente a la discapacidad de un hijo?, ¿cuál es la dinámica del sistema familiar frente a la discapacidad?, ¿qué elementos de la resiliencia se observan en las familias que experimentan la discapacidad en un hijo? El supuesto es que toda familia que tiene un hijo o hermano con alguna discapacidad es capaz de ser resiliente, de

manera que es apta para afrontar la adversidad, identificar sus fortalezas y empoderarse en función de sus elecciones. Se emplea una metodología cualitativa, con un diseño de estudio de caso, a través de una entrevista a cinco familias. Se concluye que la resiliencia es un proceso dinámico que se manifiesta en las familias durante la vida en grupo.

Palabras clave: familia, discapacidad, resiliencia y enfoque centrado en la familia.

ABSTRACT

This work is the result of a doctoral research, which purpose is to know how resilience is built in families that live with a child with disabilities. The questions are: How is family resilience built around a child's disability? What is the dynamic of the family's system facing disability? What elements of resilience are observed in families that experience disability with a son of their own? The premise of the study is that every family that has a child or sibling with a disability is capable of being resilient, so that the family can face adversity, identify their strengths and empower themselves based on their choices. To assess this claim, a qualitative methodology was applied with a study-case design and in depth interview with five families. Findings support the conclusion that resilience is a dynamic process that manifests itself in families during life.

Key words: family, disability, resilience and family-centered approach.

INTRODUCCIÓN

Todas las personas son parte de una familia, independientemente del lugar donde habiten, la cultura que posean, la comunidad donde se desenvuelvan y la estructura que posean; esto hace que los humanos cuenten con cierto conocimiento desde la propia experiencia, debido a que como persona se ha nacido y crecido dentro del colectivo básico de

toda sociedad, llamado familia. En ella se ofrece seguridad, se otorga aceptación incondicional, haciendo de ello la manifestación más clara de su función como formadora de personas, es decir, la humanización. De manera especial cuando la discapacidad se manifiesta en un hijo, la familia se ve golpeada por una serie de eventos, sentimientos y emociones diversas, los cuales deberán lograr su cauce.

Para alcanzar un equilibrio al interior de la familia se requiere de un trabajo profundo de aceptación y afrontamiento de la nueva realidad, que ha comenzado a mirarse desde un lugar de oportunidad. Es factible reconocer que no todo es malo ante este hecho. Pero para desarrollar este proceso, es necesario ser resiliente y ¿qué es esto?, los expertos (Kotliarenco *et al.*, 1997, Villalba, 2003, Grotberg, 2006, Palomar y Gaxiola, 2012) la denominan como la capacidad de hacerle frente a la adversidad y salir fortalecido de ella. De modo que en el caso de estas familias es posible observar que, con el pasar del tiempo y el desarrollo de capacidades, logran avances agigantados en su propio crecimiento.

Por tal motivo la presente investigación tiene como propósito conocer la manera en que se construye la resiliencia en las familias que viven la discapacidad en un hijo, mediante una entrevista a los integrantes de las mismas. De los resultados obtenidos podrá describirse la dinámica que poseen, así como los elementos claves de la resiliencia. Todo desde una mirada centrada en la familia, ya que ella es el foco principal de atención, por su influencia en cada uno de sus miembros.

En un niño diagnosticado, los padres son el referente principal para su apoyo natural, debido a que pasan más tiempo en el hogar, a causa de los obstáculos que se les imponen. Las familias que experimentan este hecho, desarrollan una fuerte tensión entre el ser y el deber ser, cuestionando su quehacer. Paralelamente, la familia empleará su bagaje relacionado a la discapacidad e irá presentando una serie de emociones distintas. Lo anterior revela una potencial familiar para enfrentar las complejidades de la vida, donde pueden resurgir con una existencia inédita y fortalecida, autodeterminada a partir de esa experiencia, para demostrarse que es capaces de enfrentar la situación, generando resiliencia desde su interior (Peralta y Arellano, 2010).

Por lo tanto, se parte del supuesto que toda familia con un hijo o hermano con alguna discapacidad es capaz de ser resiliente, de manera que es apta para afrontar la adversidad como grupo, identificar sus fortalezas y empoderarse en función de sus elecciones. Así, se indaga en un fenómeno social incorporado a la realidad humana, desde una perspectiva construida a partir de un enfoque centrado en la familia (ECF). Esto implica considerarla capaz de enfrentar esta circunstancia de vida, pero desde un lugar donde la premisa de la resiliencia permite suponer que se priorizan los objetivos positivos, se promociona el desarrollo sano, se generan competencias y se previenen problemas futuros (Grau, 2013).

LA FAMILIA, ANCLAJE DE LA RESILIENCIA

La familia, sigue siendo el pilar más firme que sustenta a toda comunidad, particularmente en la colectividad humana. Para su comprensión desde el enfoque sistémico (Minuchin, 2008; Eguiluz, 2003; López y Escudero, 2003; y Macías, 2012), se determina la importancia de conceptualizar y estudiarla con una visión completa, donde se le comprende como sistema. León (2015) afirma que esta perspectiva consiste en observar a la persona como una pieza del sistema familiar, analizándola como una organización abierta con estructura, funciones y a su vez subsistemas. A partir de esta visión integral de la familia, debe comprenderse que cuando la discapacidad se presenta dentro del sistema, la dinámica interior y exterior, comienzan a mostrar comportamientos peculiares. Garzón (2010) comenta que la condición de discapacidad suscita una serie de hechos, mandatos, prácticas y creencias provenientes de la sociedad para con las personas, que suelen ser injustas e incorrectas, provocando en la familia una serie de reacciones en diversas direcciones, dependiendo de su propia historia y sus rasgos particulares: rebeldía, conformidad o adaptación.

En la actualidad se pone de manifiesto que también son capaces de observar oportunidades, es decir, descubren que este hecho les ofrece circunstancias de vida particulares y suelen afrontar la discapacidad desde un lugar distinto, pues generan significados, valores y formas de ver la vida con un sentido único (Aznar y González, 2008; Peralta y Arellano,

2010, 2012). Esto implica que no niegan la existencia de las múltiples y diversas demandas que genera la presencia de la discapacidad, pero son capaces de enfrentar, así como de reconocer los aspectos positivos en sus vidas (Peralta y Arellano, 2010). Esto queda demostrado en las diversas investigaciones sobre la visión positiva con la coexistencia de aspectos negativos, vislumbrando una nueva realidad familiar, pues existe un ajuste entre todos los miembros del grupo (Villalba, 2003 Ortega *et al.*, 2007; Bayat, 2010; Suriá, 2013). Este ejercicio familiar evidencia la resiliencia como un hecho tangible.

Debido a la complejidad que encierra en sí misma, la resiliencia cuenta con un sinnúmero de definiciones, pues en su evolución ha sido considerada como capacidad, proceso y paradigma (Luthar y Zigler, 1991; Werner y Smith, 1992; Rutter, 1993; Osborn, 1993; Grotberg, 1995; Puig y Rubio, 2011); por lo tanto, es una capacidad que, a través de un proceso, permite orientar una adversidad de manera funcional.

Ahora bien, la presencia de la resiliencia en estas familias puede comprenderse desde la influencia que se posee al contar con un ambiente favorecedor generado por la misma, debido a que algunos estudios demuestran que el foco de atención es reconocer y comprobar los aportes positivos de la familia a la resiliencia, con el pasar del tiempo (Patterson, 1991; Werner y Smith, 1992; Rutter, 1985; Anthony, 1987; Garmezy, 1991). Y de manera más actual, se perfila una línea de investigación sobre la resiliencia familiar ante las adversidades (McCubbin *et al.*, 2002; Walsh, 2004; Grotberg, 2006; Delage, 2010).

RESILIENCIA FAMILIAR Y EL ENFOQUE CENTRADO EN LA FAMILIA (ECF)

Estudios sobre la relación, los vínculos y las manifestaciones que existen entre la familia y la discapacidad de un hijo (Araya, 2012; Mercado *et al.*, 2012; Mora, 2012; Vargas, 2013; Roque y Acle, 2013); explican la complejidad en las demandas de ser padres, pero también muestran aspectos positivos, generando un sentido de vida y fortalezas para enfrentar esta situación.

De modo paralelo es posible observar en los padres la generación de estrategias sólidas y múltiples con altos niveles de creatividad (De Andrade y Da Cruz, 2011), así como reportan aspectos positivos en la crianza de un hijo con discapacidad (Blacher y Baker, 2007; Trute, *et al.*, 2007), éstos propician una vida enriquecida de experiencias significativas, presencia de valores profundos, con una espiritualidad particular y completa.

La resiliencia familiar se genera en su interior, por ello hay que considerar reposicionar a la familia en el centro, como la primordial base de información y saber del hijo con discapacidad (Dempsey y Keen, 2008). Se requiere un enfoque particular de intervención, donde el objeto de primer orden sea capacitar a las familias, con lo cual se promueva un apoyo y fortalecimiento en su interior. Dunst, Trivette y Deal (1989, 1994 y 1997) denominan a este enfoque *Family Centred Approach* o bien *Family Centred Practices*; el cual se focaliza en las familias como agentes activos en el desarrollo de sus hijos. También es considerado como un modelo que cuenta con la visión de la familia para el futuro, incluyendo a sus hijos con discapacidad de modo total.

Autores como Giné, Gracia, Vilaseca y Balcells (2009) denominan a este tipo de trabajo «enfoque centrado en la familia», un enfoque de intervención construido en función de un conjunto de creencias, valores y acciones, respetando y ejercitando a la familia en la toma de decisiones (Dunst, Trivette y Hamby, 2007).

METODOLOGÍA

La investigación se realizó en la capital del estado de Puebla en México. Los hijos de las familias participantes asistían o habían asistido de manera regular a alguno de los dos centros de apoyo denominados AMAD (Asesoría para el Manejo Adecuado de la Discapacidad) o CEADI (Centro de Evaluación y Atención para el Desarrollo Integral del Individuo); los hijos contaban con un diagnóstico de discapacidad desde su nacimiento y se encontraban en la niñez intermedia.

Se contó con la colaboración de cinco familias y sus integrantes, involucrados con el hijo, hermano o sobrino con discapacidad. A continuación puede observarse la descripción de las familias participantes.

Tabla 1. Descripción de las familias.

Familia	F1(Ic)	F2(Dm)	F3(Jr)	F4(Ia)	F5(Gu)
Estatus	Alto	Bajo	Medio	Medio alto	Medio
socioeconómico					
Nivel educativo	Licenciatura	Básico	Técnico	Licenciatura	Licenciatura
Tipo de familia	Reconstituida	Monoparental	Monoparental	Monoparental	Monoparental
Estado civil de los padres	Casados	Separados	Separados	Divorciados	Viuda
Participantes	4	2	2	2	2
Diagnóstico de la discapacidad	Mielomeningocele con hidrocefalia compensada	Daño neurológico con discapacidad motora	Agenesia del cuerpo calloso con quiste de lado izquierdo e hipoacusia	Trastorno general del desarrollo no específico	Ceguera/ Débil visual con discapacidad motora

Fuente: Elaboración propia.

Se desarrolló una metodología cualitativa, mediante un diseño de estudio de caso en dos fases, a través de las cuales se dio seguimiento al conocimiento e integración de la estructura y su contenido. En la primera fase se establecieron los mecanismos teóricos que fortalecieron la construcción de la estructura general de la investigación, con datos pertinentes de los modelos de resiliencia, seleccionando tres que poseen una interrelación representativa con el presente fenómeno de estudio: modelo personal, familiar y comunitario. Luego, se eligieron las dimensiones por conocer; a partir de estos argumentos fue posible desarrollar un conjunto de unidades de contenido, vinculadas al conocimiento de la construcción de la resiliencia.

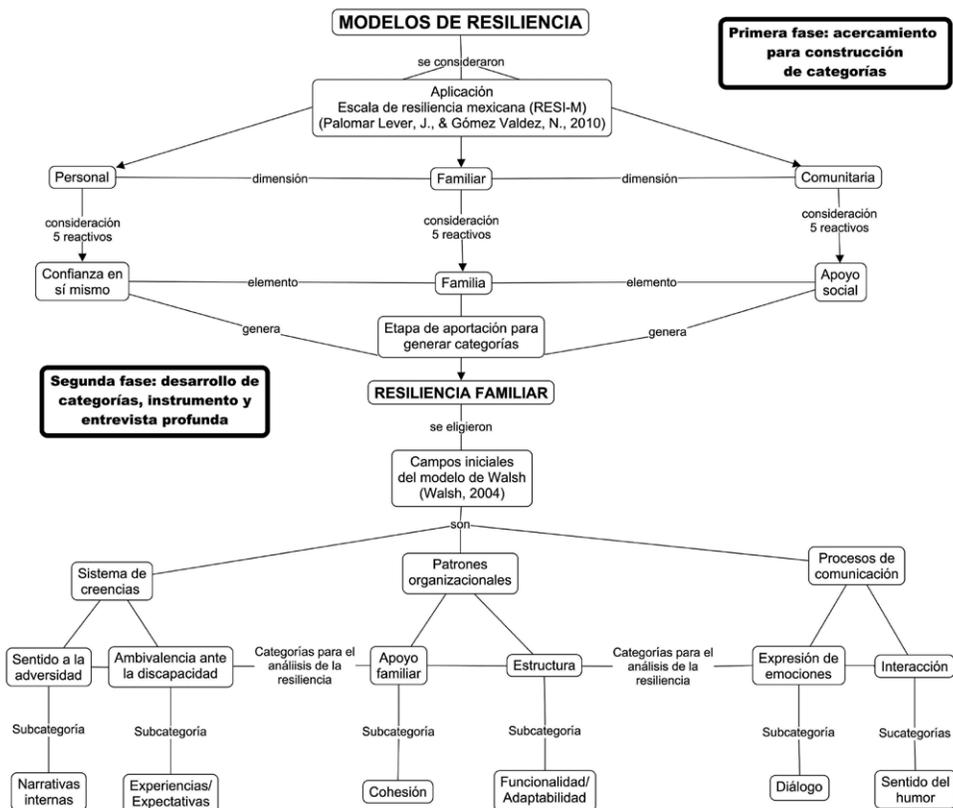
Se realizó un acercamiento inicial con los informantes a través del instrumento «Escala de resiliencia mexicana» (RESI-M) (Palomar J., y Gómez N., 2010), como apoyo para la construcción conceptual de categorías y subcategorías.

La segunda fase de la investigación desarrolló la técnica de entrevista a profundidad a través de una guía, diseñada en función de la información obtenida hasta este momento. Ésta fue semiestructurada y contó con un formato de diecisiete interrogantes, generados en función de los diversos elementos que los expertos consideran propios de la resiliencia. Esta guía fue evaluada por parte de cuatro investigadores del área.

Con la guía establecida (acorde a las observaciones sugeridas), se procedió a organizar las preguntas en categorías y subcategorías establecidas previamente, con el propósito de contar con una organización clara de la información que se quería rescatar de las voces de la población participante. Se determinaron los tres campos generales de Walsh (2004), surgiendo seis categorías y ocho subcategorías para el análisis.

Después se desprendió la posibilidad de asignar preguntas del formato de entrevista, las cuales generaron conocimiento profundo de la realidad de estudio y la construcción de la resiliencia en las familias con un hijo con discapacidad, siendo parte del tratamiento designado por la presente investigación. A continuación se muestra de forma esquemática este proceso de construcción.

Figura 1. Proceso de investigación.



Fuente: Elaboración propia.

Las entrevistas a profundidad se llevaron a cabo en un período de siete meses. Tuvieron un margen de duración aproximada de treinta minutos (30 minutos) a dos horas con treinta minutos (2:30 horas), según la persona que participaba en cada momento. La entrevista semiestructurada con 17 ítems se aplicó en 5 familias, contando con un total de 12 personas entrevistadas.

A partir de esta aplicación se obtuvieron un total 204 respuestas por pregunta. Éstas se analizaron a detalle, revisando cada una y eligiendo 13 preguntas claves, las cuales aportaban a las unidades de significado. Con ello se obtuvieron 156 respuestas, las cuales ofrecieron información pertinente.

La captura de la información obtenida se integró a través de una codificación abierta a partir de los testimonios de los participantes. Las respuestas contaban con datos vinculados a la información buscada; éstos se analizaron a detalle generando una selección de los datos más representativos. Este proceso se llevó a cabo en el total de los participantes, contando al final con un análisis de las 156 respuestas previamente mencionadas.

Posteriormente se estableció una codificación axial que incluía las categorías y subcategorías, relacionando entre sí la información para lograr descubrir la explicación, el sentido y significado de la realidad estudiada, a través de un proceso dinámico y flexible donde se profundizó en la información compartida, con un análisis de las palabras claves antes obtenidas.

Esta acción permitió reconocer a detalle las seis categorías previstas (sentido proporcionado a la adversidad, ambivalencia ante la discapacidad, apoyo familiar, estructura, expresión de emociones e interacción), así como las ocho subcategorías (narrativas internas, experiencias/expectativas, cohesión, funcionalidad/adaptabilidad, diálogo y sentido del humor), además de las categorías emergentes las cuales fueron cuatro (singularidad, valores, red de apoyo y espiritualidad).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A partir de los testimonios de los participantes, se obtuvieron una serie de evidencias acerca de la construcción de la resiliencia en familias. Con respecto a la presencia de la discapacidad, destaca que aunque todos los diagnósticos de los hijos o hermanos fueron diversos en la presente investigación, ello no generó diferencias extremas en la formación de la resiliencia, pues los participantes reportaron sentirse afectados

en un primer momento por el diagnóstico recibido, pero con el tiempo cada miembro robusteció sus vínculos familiares, desencadenaron recursos para enfrentar la nueva experiencia de vida, fortalecidos por su familia como el anclaje que les da fuerza ante esta circunstancia.

Uno de los primeros elementos reconocidos en esta fase inicial de la presencia de diferentes discapacidades, radica en la *aceptación* la cual, desde la experiencia de los miembros de la familia, se convierte en el medio más fuerte para enfrentar esta situación. Por lo tanto, las familias no niegan sus dificultades ante la discapacidad de un hijo o hermano, pero de forma paralela se mantienen optimistas y unidos, generando un frente común ante el hecho que les tocó vivir.

La experiencia anterior, recuperada a través de las familias, presentó una relación con el ECF, el cual sostiene que —sin negar la presencia de diversas exigencias de carácter cognitivo, socioeconómico, físico y emocional— la discapacidad desencadena aspectos favorables en el grupo. A continuación se describen los hallazgos obtenidos según las categorías y subcategorías establecidas, además de las categorías emergentes.

SISTEMAS DE CREENCIAS

En la entrevista, las familias reportaron que dentro del sistema de creencias, constituido por el sentido a la adversidad, las narrativas internas, la ambivalencia ante la discapacidad y las experiencias paralelamente con las expectativas, fueron elementos que inicialmente ejercieron un impacto determinante para generar resiliencia, ya que se manifestaron durante el primer enfrentamiento con la discapacidad y, a partir de ahí, generaron un conjunto de ideas, concepciones y representación de la vivencia.

Refieren que han encontrado un sentido a su vida, reconocido las nuevas posibilidades como una forma de lograr metas, y asumen esta experiencia como un reto del cual han aprendido y deberán seguir aprendiendo. Así, la vivencia de la discapacidad en un ser querido, les ha otorgado enseñanzas insustituibles, impregnando de significados a sus propias vidas, tanto a nivel personal como familiar.

El conjunto de las narrativas internas obtenidas de los participantes, distinguieron una serie de verbalizaciones de carácter positivo, las cuales aportan a la construcción de la resiliencia. Al analizar la ambivalencia ante la discapacidad de las diversas personas entrevistadas, se encontró que la mayoría vive en un permanente tránsito entre la presencia de sentimientos y emociones, las cuales se ubican dentro de un espectro de sensaciones negativas a positivas, y viceversa. Este proceso permite a los involucrados construir y deconstruir su sentir.

De manera conjunta a lo descrito anteriormente, es evidente una relación entre la ambivalencia reportada por las familias, así como los testimonios que se relacionan con las experiencias vividas y las expectativas deseadas. También de modo general se pudo distinguir que sus experiencias se fincan en un carácter de lucha, reconocimiento y aprendizaje, gestando una serie de expectativas positivas, ambiciosas y optimistas, sobre todo centradas en lo que son capaces de lograr, particularmente como grupo.

Por lo tanto, las familias que han hecho uso de sus experiencias, manejan mejor la discapacidad, desencadenando con ello un conjunto de expectativas ancladas en la realidad vivida. Ello suscita una esperanza realista, debido a que la esperanza tiene una necesidad de veracidad, así como el realismo requiere de la esperanza, de modo que se articulan dos realidades como un reto, posibilitando que las familias decidan continuar (Vanistendeal, 2014). Este proceso construye la resiliencia familiar.

PATRONES ORGANIZACIONALES

Los patrones organizacionales incluyen: apoyo familiar, cohesión, estructura y funcionalidad, paralelamente con la adaptabilidad; los testimonios de las familias participantes, describieron estos patrones organizacionales desde el papel que les tocaba representar en sus propios contextos, en el campo de la organización. En el interior de las familias que viven la discapacidad en un hijo, hermano o sobrino, se preparan y colaboran de diferente manera, debido a la necesidad de hacer frente a la realidad que experimentan. A partir de esta experiencia, se puede detonar en los miembros de la familia cierto desajuste, de manera que

la familia debe procurar organizarse desde el primer momento y, con el pasar del tiempo, desarrollar un entorno de seguridad (Calero, 2012).

En todas las familias que se entrevistaron, existió la presencia de una sólida figura materna, la cual se manifestó, sin conocer el término, como autodeterminada, organizada, acorde a su propia realidad, conocedora en la medida de lo posible de la discapacidad de su hijo o hija, ejerciendo un liderazgo dentro de su sistema familiar, así como la responsabilidad de distribuir funciones entre los otros miembros del grupo, con un conocimiento profundo de cada uno, y dispuesta además ella misma a seguir en el aprendizaje.

La categoría de apoyo familiar, aportó a la construcción de la resiliencia en la manera en que la familia se hacía sólida y se fortalecía, de acuerdo con la identidad de cada integrante y la singularidad como grupo, trabajando todos por un mismo objetivo: crecer como familia para la mejora e inclusión del familiar con discapacidad.

Los testimonios recogidos convergen en una realidad común, suscitada por la presencia de la discapacidad, de modo que, al ser parte de su vivencia, se convierte en un motivo de unión que desarrolla cohesión en la familia. Esto genera en los miembros un fortalecimiento de las relaciones según su papel, padre-hijo, madre-hijo, hermana-hermano, esposo-esposa, madre-hija, padre-hija, por mencionar algunas. Esto evidencia lo que expertos en el estudio de la familia sostienen al afirmar que es un sistema vivo, único y con capacidad de autorregulación (Eguiluz, 2003, López y Escudero, 2003).

Al analizar la categoría de estructura se observó que la mayoría eran familias monoparentales, donde la autoridad recaía en su totalidad en la figura de las madres. Ellas han aprendido a enfrentar la discapacidad de sus hijos de modos diversos, debido a las experiencias adquiridas a través de sus propias historias de vida. Construyen su soporte a través de los otros hijos, convirtiéndose ellos en su sostén más valorado.

Las subcategorías de funcionalidad y adaptabilidad, surgen de la estructura y aportan a la organización del sistema familiar; estos dos aspectos se encuentran vinculados, debido a la cercanía que poseen

para enfrentar la discapacidad de un hijo o hermano, durante la cotidianidad.

La mayoría de las familias que participaron en este estudio, afirmaron que para hacer la vida más funcional requirieron en un principio de la integración y colaboración de todos los miembros del grupo, lo cual aunado a la categoría anterior, propicia observar la importancia de la familia como el mayor cimiento psicoafectivo y físico, para el quehacer diario, cuando de discapacidad se habla.

La flexibilidad es un elemento que aporta a la subcategoría de adaptabilidad, debido a que es una habilidad que contrarresta las diversas situaciones que pueden manifestarse en el acontecer de estas familias. Sobre la funcionalidad familiar en la discapacidad, se observa un funcionamiento equilibrado debido a que habían realizado adaptaciones en su estructura y dinámica relacional. Esto generó cambios adaptativos que mejoraron su interacción.

PROCESOS DE COMUNICACIÓN

Cuando se analizaron los procesos de comunicación que integran la expresión de emociones, diálogo, interacción y sentido del humor, se halló que la mayoría de las familias reportaron que sus emociones podían fluctuar entre el llanto, el enojo, la tristeza... por mencionar algunas de características negativas. Éstas pudieron surgir, en un inicio, por la presencia de la discapacidad y el primer choque emocional. Pero también reconocieron la alegría, el orgullo y sentido a la vida como sensaciones positivas, a través del tiempo.

Ante esta categoría, los hermanos juegan un papel valioso porque ejercitan la expresión de las emociones cuando interactúan entre ellos como iguales; esto no depende del orden de nacimiento. Varios de ellos comentaron en las entrevistas que ha sido complejo y que en ocasiones se han desesperado, se han enojado con sus hermanos con discapacidad o con sus padres, por la manera que habían reaccionado. Pero que paralelamente han encontrado un profundo amor, alegría, significado y satisfacción por los avances de sus hermanos, avances a los cuales ellos han colaborado.

Según los testimonios de las familias, el diálogo era una forma de comunicarse que no tenían desarrollada al principio de la presencia de la discapacidad, pero que con el tiempo había sido una estrategia que perfeccionaron, poco a poco, debido a que les permitió establecer vías de comunicación entre todos los miembros.

De modo general, las familias entrevistadas manifestaron contar con formas de interacción mediante acciones directas, es decir, que las familias monoparentales que estaban constituidas por madres e hijos o hijas mayores sin discapacidad, establecían formas de interrelación muy intensas, debido a que se convertían en el principal apoyo emocional, físico y social para el manejo de la discapacidad dentro de su sistema, además de ser el sostén para afrontar de modo solidario el quehacer cotidiano.

El vínculo entre ellas y sus hijos o hijas es una fuerza que les ayuda a establecer normas, reglas, acciones, toma de decisiones, labores o actividades donde participe todo el grupo o algunos miembros de la familia. Así mismo, la interacción con el resto de la familia —la que se denomina «extensa»— es parte del ejercicio cotidiano, debido a que ella se convierte en una red de apoyo que fortalece la identidad y las formas de afrontamiento.

El sentido del humor tiene especial relación en las familias que aportaron sus testimonios, pues se trata de la capacidad de ver lo absurdo en los problemas y encuentra lo cómico en la tragedia (Wolin, 1993, en Puig y Rubio, 2011).

Las madres con hijos pequeños que presentaban una discapacidad, hablaron del juego como el medio con el cual la familia suscita ámbitos para la diversión; otras reportaron que la búsqueda de espacios comunes, los fines de semana, les permitían generar un momento de esparcimiento familiar (como salir a caminar, conversar, andar en bicicleta o visitar a la familia extensa), sin la rutina de la responsabilidad semanal. La familia extensa se convierte en otro lugar de apoyo que no sólo brinda sostén físico, sino también emocional y recreativo.

NUEVAS ACCIONES EN LA RESILIENCIA FAMILIAR

Durante las entrevistas se obtuvieron cuatro categorías emergentes, denominadas: singularidad, valores, red de apoyo y espiritualidad. Entre los resultados se encontró en la singularidad que los padres, las madres, los hijos, hermanos, tíos y primos sostenían, en sus afirmaciones, que el reconocimiento a la unicidad de la persona que presenta la discapacidad (hijo, hermano o primo) es proyección de su propia personalidad.

Lo anterior implica que lo identifican como una persona única, no por su condición, sino por su esencia, otorgándole un lugar dentro del grupo familiar, así como una identidad propia. Su trabajo como familias es generar la autonomía en su hijo o hermano, los cuales poseen un valor, reconociendo en ellos su individualidad.

En todas las familias se habló de propiciar ambientes para que la persona con discapacidad desarrolle todo su potencial, así como se distinga y valore que hacen las cosas de distinta manera, por lo tanto, son únicos y no se encuentran en la obligación de realizar las cosas de igual forma que el resto de la sociedad. Para muchos padres ha sido un trabajo de transformación personal, donde el sentido que le otorgan a la adversidad, a su propia narrativa, unida a sus experiencias, les ha permitido lograr esta nueva forma de mirar y distinguir al otro, de reconocer la otredad.

Respeto, servicio, perseverancia, solidaridad, humildad, constancia, responsabilidad, lealtad y fortaleza son algunos valores determinantes en su vida familiar.

La red de apoyo en estas familias es uno de los pilares esenciales, debido a que la mayoría comentó que el grupo de origen es el primer soporte a través del cual se genera la resiliencia, pues están presentes de manera incondicional desde el principio de esta experiencia, además de que su sostén es físico, económico, psicoemocional y colaborativo. Por lo tanto, son el primer clan de respaldo. Los apoyos impulsados por la familia extensa, las amistades y la comunidad aportan soporte emocional e instrumental, de modo que son cruciales y trascendentales para la construcción de la resiliencia familiar (Grau, 2013).

La vida espiritual es otro de los pilares que, de modo repetido, se observó en el total de familias entrevistadas. En algunas de ellas, sus integrantes expresaron que era la base con la cual podrían dirigir sus vidas y las de sus seres amados.

Finalmente es importante reconocer que la resiliencia familiar es un entramado de muchos fenómenos, donde en el centro puede observarse a la familia como la base sólida que genera una serie de fuerzas intrínsecas que proporcionan dinamismo a todo su entorno.

CONCLUSIONES

Los testimonios recuperados de los integrantes de las familias entrevistadas, contribuyen con datos significativos al hecho de ser resilientes. En un primer momento, el factor que participa como la base para la construcción de la resiliencia —con el pasar del tiempo y después del enfrentamiento inicial con la discapacidad— es la aceptación, debido a que en todos los entrevistados, las madres y el único padre, reportaron que esta experiencia fue un proceso de asimilación de la condición de su hijo, de manera que poco a poco ésta adquirió un papel determinante ante la nueva circunstancia de vida.

Los miembros de las familias entrevistadas refirieron que la experiencia de la discapacidad ha sido todo un recorrido de emociones y sentimientos contrapuestos, donde las madres aceptan su papel de modo más consciente y voluntario; esto significa que, tanto interna como socialmente, se responsabilizan de su hijo, con miedo, con incertidumbre, con tristeza, pero con una actitud de acogida hacia él. Esta situación parece relacionarse con la aceptación incondicional, la que de modo regular se presenta en la mayor parte de las familias, como un rasgo natural.

El único padre entrevistado confirmó lo que varios autores han descrito en sus investigaciones. De manera personal asumir su papel ante esta situación es complejo, debido a la educación que de modo previo han recibido, así como a la asignación del papel social concedido a los varones que se enfrentan a la discapacidad de un hijo: que no

pueden o no deben ser los cuidadores principales; sin embargo, el padre entrevistado no se consideraba falto de capacidad.

También desde sus trincheras, los hermanos entrevistados se asumen totalmente resilientes, aun sin saber qué es o lo que significa la palabra, saben que son el apoyo de las madres, que son pieza importante en el desarrollo de su hermano con discapacidad; ellos son los primeros en aceptarlo de modo incondicional, puesto que han recibido el ejemplo de sus madres.

La dinámica del sistema familiar frente a la discapacidad tiene una serie de múltiples factores: desde el reconocimiento de sus miembros, el manejo y la distribución de labores, la colaboración, la adaptación, así como el desarrollo de un conjunto de habilidades y capacidades que nunca habían puesto en práctica. Éstas surgen fortalecidas por la necesidad de salir adelante, es decir, asumen este hecho de la vida con un compromiso total.

Cada familia refirió en las entrevistas que tuvo formas diferentes para alcanzar esta meta, y que en ocasiones ante las transformaciones que se presentan, generaban formas creativas de afrontamiento. Nunca desisten, tienen altibajos propios de la naturaleza humana, pero se encuentran en la lucha, debido a que así lo refieren: como una «lucha constante».

La figura central —insistimos— sigue siendo la madre; juega un papel de gran impacto al ser ella autodeterminada. Otorgan una mirada diferente a la discapacidad de sus hijos, fortalecida por los discursos internos que se repiten de modo constante y que traducen en acciones. La gran mayoría no había experimentado una crisis de tal envergadura, por lo cual no sabían hasta dónde eran capaces de lograr sus metas, por lo tanto, mostraron tener conciencia de la confianza en sí mismas.

La experiencia de la discapacidad en estas familias permite inferir que la resiliencia es comprendida como un proceso en evolución, el cual surge de modo individual, pero se erige conforme se suscita la relación con otros. Esta interacción establece una directriz a través del enfrentamiento individual: el primer paso es la aceptación,

la ambivalencia (experiencias/expectativas), un sentido otorgado a la adversidad, las narrativas internas, el reconocimiento a la singularidad del miembro con discapacidad y la vida espiritual.

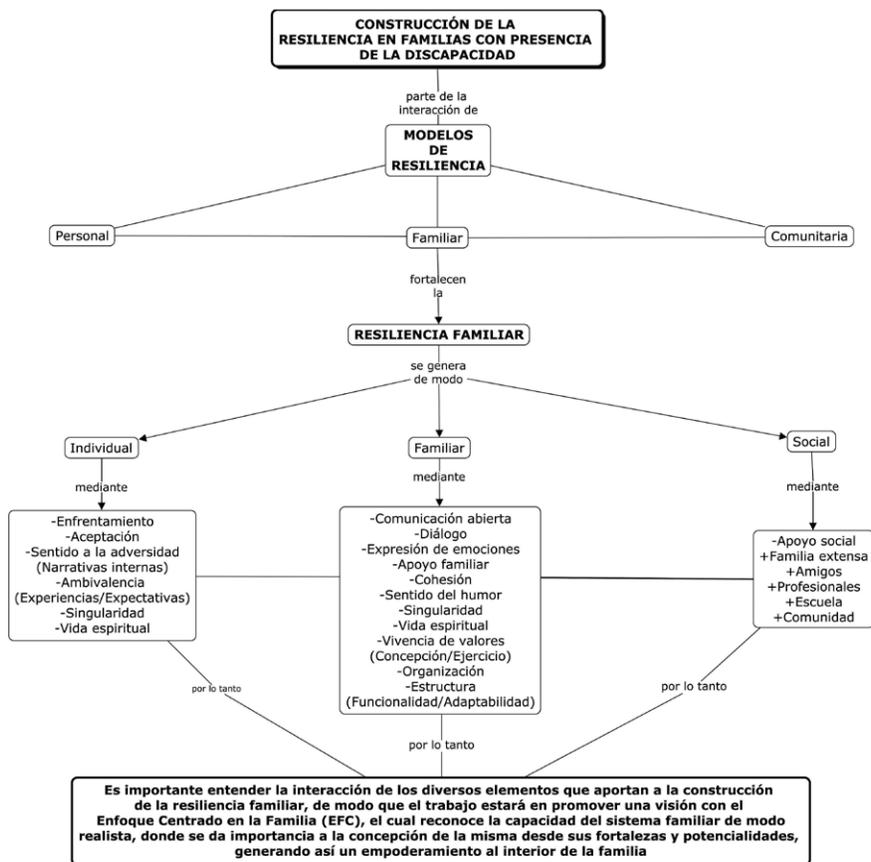
Las acciones previas —particularmente el sentido frente a la adversidad, las narrativas, la singularidad y la vida espiritual— se reiteran y fortalecen dentro de la familia, todas generan resiliencia familiar, la cual se robustece con la comunicación, el diálogo, el apoyo y la cohesión familiar, además del sentido del humor, la vivencia de valores y la estructura que posean (funcionalidad/adaptabilidad). Para que todo vinculado conduzca a la concepción de una resiliencia social, donde los recursos son el apoyo social de la familia, amigos, profesionales, escuela y comunidad, es decir acciones de carácter colectivo y compartido.

Por lo tanto, se afirma que la resiliencia es un proceso dinámico que en las familias puede surgir mediante diversos aspectos de la vida en grupo. Queda en evidencia que la construcción de la resiliencia es un proceso que se va presentando paulatinamente.

De modo efectivo, ante esta experiencia, las familias desarrollan un conjunto de habilidades y capacidades nunca antes puestas en práctica. Éstas surgen fortalecidas por la necesidad de salir adelante, es decir, lo asumen con responsabilidad total, reconociendo la identidad del hijo con discapacidad y su inclusión en la sociedad. De aquí la importancia del enfoque centrado en la familia, pues las empodera.

En la figura 2 se describen las conclusiones generadas durante este proceso de construcción de la resiliencia, en familias que viven la discapacidad en un hijo.

Figura 2



Fuente: Elaboración propia.

Con la información obtenida, surge la necesidad de continuar con la investigación de esta temática —particularmente con el conocimiento en el impacto, la influencia y el sentir de los hermanos no diagnosticados— para recuperar la experiencia de los padres varones implicados en la educación de sus hijos, así como en la manera de generar apoyo para las madres solas y sin sostén familiar, a partir de sus propios tiempos, preparación profesional y condiciones particulares. Esto permitirá aportar conocimiento para apoyar a las familias, así como a los profesionales del área. ■

REFERENCIAS

Anthony, E.J. (1987). Risk, vulnerability, and resilience: An overview. *The invulnerable child*, 3-48. Recuperado de https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/29815627/Anthony_Invulnerable.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1504445132&Signature=HO%2BQHzo-25jraZ25R%2BX%2BK5YO7JNY%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DRisk_Vulnerability_and_Resistance_An_Over.pdf

Araya, M. y Castro, G. (2012). La familia como promotora de la independencia en niños y niñas con discapacidad motora. *Revista Electrónica Educare*, 16 (1), 99-111. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/1941/194124281009/>

Aznar, A. y González, D. (2008). *¿Son o se hacen? El campo de la discapacidad intelectual estudiado a través de recorridos múltiples*. Buenos Aires: Noveduc.

Bayat, M. (2010). Evidence of resilience in families if children with autism. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51(9), 702-714. Recuperado de https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/8061741/Evidence%20of%20resilience.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1504226333&Signature=3yRGuC0A1p0KJbYAUnlUWS-daajo%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DEvidence_of_resilience_in_families_of_ch.pdf

Blacher, J. y Baker, B. (2007). Positive impact of intellectual disability on families. *American Journal on Mental Retardation*, 112, 330-348.

Calero, J. (2012). La «primera noticia» en familias que reciben un hijo con discapacidad o problemas en el desarrollo. Algunas estrategias de afrontamiento. *Revista EDETANIA*, 41(45-56) ISSN: 0214-8560. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4089659>

De Andrade Seidl, M.L., y Da Cruz Benetti, S.P. (2011). Resiliencia familiar: nuevas perspectivas en la promoción y prevención en salud. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 7(1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/679/67922583004/>

Delage, M. (2010). *La resiliencia familiar. El nicho familiar y la superación de las heridas*. España: Gedisa.

Dempsey, I., y Keen, D. (2008). Una revisión de los procesos y resultados en los servicios centrados en la familia para niños con una discapacidad. *Temas en la educación especial de la primera infancia*, 28 (1), 42-52. Recuperado de https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30861046/42.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1504636211&Signature=AVARtdp6FEUw9F6bHTLNv0s-qFB8%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DA_review_of_processes_and_outcomes_in_fa.pdf

Dunst, C.J., Trivette, C.M., y Deal, AG. (1989). *Permitir y empoderar a las familias: Principios y directrices para la práctica*. EU. Libros de Brookline. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(198910\)26:4<424::AID-PITS2310260416>3.0.CO;2-6](https://doi.org/10.1002/1520-6807(198910)26:4<424::AID-PITS2310260416>3.0.CO;2-6)

Dunst, C.J., Trivette, C.M., y Hamby, D.W. (2007). Meta-análisis de investigaciones de prácticas de ayuda centradas en la familia. *Retrasos mentales y discapacidades del desarrollo Research Reviews*, 13 (4), 370-378. <http://dx.doi.org/10.1002/mrdd.20176>

Eguiluz, L. (2003). *Dinámica de la familia. Un enfoque psicológico sistémico*. México: Pax México.

Garmezy, N. (1991). Resiliencia y vulnerabilidad a los resultados adversos del desarrollo asociados con la pobreza. *American behavioral scientist*, 34 (4), 416-430.

Garzón, K. (2010). Discapacidad y procesos identitarios. *Revista Ciencias de la Salud*, 5(2). Recuperado de <http://revistas.urosario.edu.co/index.php/revsalud/article/view/731>

Giné, C., Gràcia, M., Vilaseca, R., y Balcells, A. (2009). Trabajar con las familias en atención temprana. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 23(2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/274/27419063008/>

Grau, C. (2013). Fomentar la resiliencia en familias con enfermedades crónicas pediátricas. *Revista española de discapacidad*, 2013, vol. I, núm. I, p. 195-212. Recuperado de <http://www.cedd.net/redis/index.php/redis/article/viewFile/42/34>

Grotberg, E. (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar las adversidades*. Barcelona: Gedisa.

Grotberg, E. H. (1995). *A guide to promoting resilience in children: Strengthening the human spirit*. The Hague, Netherlands: Bernard van Leer Foundation.

Kotliarenco, M.A., Cáceres, I., y Fontecilla, M. (1997). *Estado de arte en resiliencia*. Washington D.C.: Organización Panamericana de la salud. Recuperado de <http://200.32.31.245/transferecia-universitaria/aprendizaje-y-servicio/ESTADO%20DE%20ARTE%20EN%20RESILIENCIA%20-%20Organizacion%20Panamericana%20de%20la%20Salud%20-%20Organizacion%20Mundial%20de%20la%20Salud.pdf>

León, S. (2015). La perspectiva familiar sistémica en la medicina general. *MéD. UIS*, 28(1), 159-162. Recuperado de [file:///C:/Users/v_ferez/Downloads/Dialnet-LaPerspectivaFamiliarSistematicaEnLaMedicinaGeneral-5168239%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/v_ferez/Downloads/Dialnet-LaPerspectivaFamiliarSistematicaEnLaMedicinaGeneral-5168239%20(4).pdf)

López, Silvia; y Escudero, V. (2003). *Familia, evaluación e intervención*. Alcalá, España: CCS.

Luthar, SS, y Zigler, E. (1991). Vulnerabilidad y competencia: una revisión de la investigación sobre la resiliencia en la infancia. *Revista estadounidense de Orthopsychiatry*, 61 (1), 6.

Macías, R. (2012). *Entendiendo y tratando el corazón de la familia. Un modelo dinámico, sistémico, integrativo*. México: El Saber Instituto.

McCubbin, M., Balling, K., Possin, P., Friedrich, S. y Bryne, B. (2002), Resiliencia familiar de cáncer infantil. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1741-3729.2002.00103.x#fn1> Family Relations, 51: 103-111. doi: 10.1111 / j.1741-3729.2002.00103.x

Mercado-García, E., Aizpurúa-González, E. y García-Vicente, L. (2012). Características, percepciones y necesidades sociales de los niños y niñas con discapacidad y sus familias. Portularia, XII(2) 69-80. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=161024690006>

Mora, C. (2012). Familias de pacientes con parálisis cerebral severa: sus indicadores de calidad de vida. *Investigación y Ciencia*, 20(55). Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/674/67424409004/>

Minuchin, S. (2008). *Familias y terapia familiar*. Barcelona: Gedisa.

Ortega, P., Salguero, A., y Garrido, A. (2007). Discapacidad: paternidad y cambios familiares. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25(1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/799/79902511/>

Ortega, P., Torres, L., Reyes, A., y Garrido, A. (2010). Paternidad: niños con discapacidad. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 12(1) 135-155. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80212393008>

Osborn, A. (1993). *What is the value of the concept of resiliencie for policy and intervention*. Londres: Internacional Catholic Chil Burea.

Palomar, J., y Gaxiola, J. (2012). *Estudios de resiliencia en América Latina volumen 1*. México: Pearson.

Palomar Lever, J., y Gómez Valdez, N.E. (2010). Desarrollo de una escala de medición de la resiliencia con mexicanos (RE-

SI-M). *Interdisciplinaria*, 27(1), 7-22. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18014748002>

Patterson, JM (1991). Resistencia de la familia al desafío de la discapacidad de un niño. *Anales pediátricos*, 20 (9), 491-499. Recuperado de <https://www.healio.com/pediatrics/journals/pedann/1991-9-20-9/%7B00cf5d6e-0688-49c0-baf9-708b95c4d-83d%7D/family-resilience-to-the-challenge-of-a-childs-disability> DOI: 10.3928 / 0090-4481-19910901-08

Peralta, F, y Arellano, A. (2010). El papel de la familia en la promoción de la autodeterminación de sus hijos/as con Síndrome de Down: el Enfoque Centrado en la Familia (ECF). En Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad (Ed.) *Actas del II Congreso Iberoamericano sobre el Síndrome de Down: «La Fuerza de la Visión Compartida»* (pp. 835-844) Granada, España. Recuperado de <http://www.centrodocumentaciondown.com/uploads/documentos/e4dd9d6b4249e550046bd57e9aa942f027efa50d.pdf>.

Peralta, F. (2012). Abordaje familiar y profesional de la discapacidad cognitiva: la autodeterminación personal y la planificación centrada en la persona. Departamento de Educación. Universidad de Navarra España. Recuperado de http://www.descubreme.cl/wp-content/uploads/2012/05/Abordaje-familiar-y-profesional-de-la-discapacidad-cognitiva-la-autodeterminaci%C3%B3n-personal-_Feli-Peralta_.pdf

Puig, G. y Rubio, J. (2011). *Manual de resiliencia aplicada*. Barcelona: Gedisa.

Roque, M. D. P, y Acle, G. (2013). Resiliencia materna, funcionamiento familiar y discapacidad intelectual de los hijos en un contexto marginado. *Univ. Psychol. Bogotá, Colombia*, 12(3), 811-820. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/647/64730275013/>

Rutter, M. (1993). Resiliencia: Algunas consideraciones conceptuales. *Revista de salud del adolescente*. Volumen 14, Número 8, 626-631.

Rutter, M (1985). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatric*, 147, 598-611. Recuperado de <http://bjp.rcpsych.org/content/147/6/598>

Suriá, R. (2013) Discapacidad y empoderamiento: análisis de esta potencialidad en función de la tipología y etapa en la que se adquiere la discapacidad. *Anuario de psicología*, 43(3). Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/970/97030658002/>

Trute, B., Hiebert-Murphy, D., y Levine, K. (2007). Parental appraisal of the family impact of childhood developmental disability: Times of sadness and times of joy. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 32(1), 1-9. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Diane_Hiebert-Murphy/publication/6442645_Parental_appraisal_of_the_family_impact_of_childhood_developmental_disability_Times_of_sadness_and_times_of_joy/links/00b7d51d2cfc10bcff000000/Parental-appraisal-of-the-family-impact-of-childhood-developmental-disability-Times-of-sadness-and-times-of-joy.pdf

Vargas, M. (2013). Resiliencia familiar y desarrollo del descendiente con síndrome de Down. *Revista UABC*, (72). Recuperado de http://www.sindromedown.net/wp-content/uploads/2014/09/146L_14.pdf

Vanistendael, S. (2014). Resiliencia: el reto del cambio de mirada. En J. Madariaga. *Nuevas miradas sobre la resiliencia. Ampliando ámbitos y prácticas* (pp. 53-67). Barcelona: Editorial Gedisa.

Villalba, C. (2003). El concepto de resiliencia individual y familiar. Aplicaciones en la intervención social. *Psychosocial Intervention*, 12(3) 283-299. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179818049003>

Walsh. F. (2004). *Resiliencia familiar: estrategias para su fortalecimiento*. Madrid: Amorrortu.

Werner, E., y Smith, R. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Cornell University Press.

Wolin, S. Wolin (1993). *El yo resistente: cómo los sobrevivientes de las familias con problemas se elevan por encima de la adversidad*. Nueva York: Villard.

RESEÑA

FORMACIÓN DE SUJETOS. REFORMAS, POLÍTICAS Y MOVIMIENTOS SOCIALES

Navarrete Cazales, Z. y Loyola Martínez J.I.
(coords.). México: Programa de Análisis
Político de Discurso e Investigación/
Plaza y Valdés, 2016, 262 págs.

Mónica del Carmen Meza-Mejía

El texto que se reseña corresponde al noveno título de la Colección Investigación Social y Análisis Político de Discurso. Como parte de dicha colección el libro, coordinado por Zaira Navarrete Cazales y José Irving Loyola Martínez, da continuidad a la colección en cuanto a temas y enfoques de análisis, pero incorpora algunas novedades al situar la perspectiva discursiva sobre la conformación y el ejercicio de las reformas y políticas, sobre todo en el marco de lo social y lo educativo.

Para integrar distintos objetos de estudio de interés en ejes temáticos, la obra articula cuatro grandes rubros:

- 1) Formación de sujetos: discusiones conceptuales.
- 2) Reformas y políticas educativas, sociales e institucionales.
- 3) Movimientos sociales

4) Comentarios y críticas a la perspectiva del Análisis Político de Discurso.

Bajo este esquema, se recogen en el primer apartado los trabajos de Daniel Saur, quien en *Lo educativo más allá de la escuela. Experiencia educativa y subjetividad*, considera que no existe una vivencia educativa *a priori* asociada a una ontología polarizada en lo negativo o en lo positivo, pues es a partir del sujeto que experimenta la vivencia educativa, que ésta resulta singular, única, irrepetible e intransferible, y concluye citando Rosa Nidia Buenfil la cual señala que «“reconocer todo esto y ver sus efectos sociales”, tiene importantes implicancias educativas, pero también políticas e históricas» (p. 33). Zaira Navarrete Cazales con el texto *Una ontología histórico discursiva del concepto formación profesional*, realiza un ejercicio epistemológico de rastreo ontológico discursivo del origen y usos temporales de la noción de formación profesional, la cual apunta al menos a tres categorías de significación o uso, toda vez que alude a una certificación, a espacios de formación formal y no formal, y al desarrollo intelectual-profesional del sujeto quien, como aprendiente a lo largo de la vida, es el centro de su propia formación. *El significante interculturalidad. Categorías analíticas frente a un breve estado de conocimiento*, es el texto de Sergio Gerardo Malaga Villegas, quien argumenta que las significaciones del significante interculturalidad posibilita la validación de la ambigüedad del término en la polisemia de significaciones, pues se reconoce su no significación única, lo cual conlleva que en la producción académica haya algo más que la cosa referida.

El segundo apartado, «Reformas y políticas educativas, sociales e institucionales», aglutina los trabajos de Rosa Nidia Buenfil Burgos, Ofelia Piedad Cruz Pineda, José Irving Loyola Martínez, Reinalda Soriano Peña, María Dolores Ávalos Lozano y María Joaquina Sánchez Carrasco. El primero, *Puntos nodales en la reforma educativa. El artículo III constitucional*, expone la necesidad de entender los movimientos discursivos como prácticas políticas que demarcan las entidades, los proyectos educativos de sus antagonistas, que permite identificar qué acciones específicas se realizan en el plano institucional, legislativo, programático y presupuestal en torno al bien común y a la solución de una problemática educativa. El segundo, *La reforma constitucional a la*

educación (2013). *Aproximaciones al análisis*, problematiza el tema de las políticas educativas en tanto éstas no pueden sujetarse a mediaciones exclusivamente objetivas y racionales. El tercer texto, *Debates y resoluciones del Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública, 1890-1891, en torno a la identidad de la educación media superior*, recupera —a través de la mirada y las herramientas del Análisis Político del Discurso— la memoria histórica de un México decimonónico, incipiente en su sistema educativo, pero que, con miras a la modernidad a través de la escolarización de sus ciudadanos, debatía sobre el currículo positivista como el camino hacia el progreso. El cuarto trabajo, *La formación de lauderos en México: El caso de la Escuela de Laudería*, es un escrito por demás original e interesante, pues de una actividad artesanal en sus orígenes, en el siglo XX se profesionaliza la tradición de un antiguo oficio, mediante una licenciatura universitaria. *Política educativa y hegemonización de los posgrados dirigidos al magisterio en servicio*, es el texto número cinco de este segundo grupo temático; en él su autora pretende mostrar que la regulación de los posgrados dirigidos al magisterio de educación básica, «envuelve procesos de inclusión y exclusión de significantes nodales como condición de posibilidad de la fabricación de formaciones discursivas temporal y espacialmente situadas» (p. 144). La sexta aportación, *Planeación nacional ambiental en el contexto del gobierno de Enrique Peña Nieto*, analiza la política educativa del sexenio de Peña Nieto, a través del discurso expuesto en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018.

El tercer eje temático «Movimientos sociales», se estructura a partir del texto *Traspasos y desencuentros discursivos en la construcción narrativa de los movimientos estudiantiles en México (1960-1980). Análisis desde el género y el análisis político de discurso*, de Mónica García Contreras, quien indaga sobre el impacto que los relatos sobre los movimientos estudiantiles dominantes han contribuido a la conformación de subjetividades a partir de los modelos que proponen. Leonor González Villanueva, desarrolla el tema *El debate por la autonomía. Una aproximación a la dimensión política de la universidad*, a través del cual, busca romper con las nociones esencialistas, formuladas sobre el proyecto de universidad, y captar las diversas formas de articulación hegemónica que permitirían repensar la institución universitaria.

Finalmente, el cuarto apartado, «Comentaristas», incluye los textos de Ignacio Pineda sobre *Formación y subjetividad*, quien comenta los textos de Daniel Saur, Zaira Navarrete y Reinalda Soriano. Tales textos abordan la formación y, desde esta perspectiva, analizan la condición de subjetividad que ésta mantiene en el proceso de construcción de sujetos educativos. Asimismo, los textos analizados por Pineda aglutinan categorías como sujeto, subjetividad, formación profesional, experiencia formativa, identidad, acto y acción. El segundo texto comentado, pertenece a Arturo Torres Barreto, el cual se intitula *Entre el análisis político del discurso y la tradición hermenéutica. Comentarios a los capítulos referentes a los movimientos estudiantiles e identidad*. Allí se analizan los capítulos de Mónica García y el de José Irvin Loyola, los cuales tienen en común los principios teóricos y criterios metodológicos del análisis político del discurso, el desarrollo de la tradición filosófica de la hermenéutica y la propuesta «deconstructiva» de Jacques Derrida. El capítulo que comenta María Evangelina Palomar Morales sobre *Reformas educativas, cambios legales y formación docente, observaciones desde la docencia universitaria*, constituye la réplica a los trabajos de Rosa Nidia Buenfil, Ofelia Piedad Cruz y María Dolores Ávalos, los cuales abordan temas referentes a la política educativa mexicana en las últimas décadas. María de los Ángeles de la Rosa Reyes, comenta las aportaciones de Sánchez Carrasco, González Villanueva y Malaga Villegas, a través de *Políticas sociales y educativas*. En su análisis, la autora sitúa los puntos comunes de los textos mencionados, los cuales refieren las significaciones como producciones humanas, que si bien producen y operan en el transcurso de las relaciones intersubjetivas, «no forman parte de un mundo inasible ubicado sólo en la mente de las personas, sino que generan realidades que condicionan a su vez todas las prácticas e interrelaciones humanas» (p. 229).

Resalta la innovación en el libro de una invitada especial: Sandra Carli, de la Universidad de Buenos Aires. Ella conforma la aportación teórica a través de una quinta parte intitulada «Los dilemas del tiempo presente de la Universidad Pública en la Argentina. Las huellas de la Reforma Universitaria de 1918 y de los horizontes de 1968». El texto de Carli aborda el acontecimiento histórico del no-nagésimo aniversario de la Reforma Universitaria de 1918 de Argentina, la cual vincula distintos tiempos, espacios y generaciones

universitarias, durante el siglo XX, que combinó emergencia juvenil y demandas universitarias a través sus dilemas discursivos.

Cabe concluir que el texto es por demás actual y necesario de lectura de quien desee adentrarse a insumos teóricos generados a partir de la reflexión y la discusión de trabajos presentados en el Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación, que incorpora a académicos y estudiantes de posgrado del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, del posgrado en pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México, de la Universidad Pedagógica Nacional, sedes Ajusco, Puebla y Estado de México, de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, de la Universidad Autónoma de Chapingo, de la Universidad Veracruzana, de la Universidad Autónoma del Estado de México, de la Universidad Pedagógica Veracruzana, de dependencias de la Secretaría de Educación Pública, del Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica y la Universidad de Nacional de Córdoba, Argentina. ■

CONVOCATORIA

CONVOCATORIA

La Revista Panamericana de Pedagogía. «Saberes y Quehaceres del Pedagogo»: ha sido indizada en las bases de datos del Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, El Caribe, España y Portugal (LATINDEX); Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (CLASE); Índice de Revistas sobre Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE); Elton B. Stephens Company (EBSCO), y Difusión de Alertas en la Red (DIALNET).

La Revista Panamericana de Pedagogía. «Saberes y Quehaceres del Pedagogo», de la Universidad Panamericana que se publicará semestralmente, se complace en realizar la siguiente convocatoria a miembros de la comunidad académica y científica, para presentar sus trabajos en torno a la educación, en dos fechas de entrega:

- Para el número 28, julio-diciembre 2019, se recibirán artículos hasta el 3 de mayo de 2019. Se privilegiará el tema relativo a la Práctica Reflexiva.
- Para el número 29, enero-junio 2020, hasta el 4 de octubre de 2020.

Las personas interesadas en enviar trabajos, favor de revisar los «Lineamientos para la redacción y presentación de colaboraciones».

LINEAMIENTOS

Los artículos se solicitan por convocatoria dos veces al año. Los trabajos recibidos serán revisados por un *software* anti-plagio para salvaguardar la integridad académica y la originalidad de los mismos. Además, serán arbitrados por pares expertos de acuerdo a los criterios formales de la revista y que se aplicarán en todas las modalidades de los artículos —ya sean teóricos o empíricos—, y en las reseñas y glosas. Se espera un empleo apropiado en el lenguaje y la redacción. Se buscarán artículos originales con coherencia entre título y contenido, y entre los objetivos, el desarrollo y las conclusiones. Son también criterios importantes, el sustento teórico, la rigurosidad metodológica e interpretación crítica de resultados y conclusiones. Y se pide un manejo adecuado de la información y del aparato crítico, según versión 6 del manual del APA (*American Psychological Association*).

Requisitos para la recepción de artículos:

- El documento deberá tener una portada con el título, el nombre del autor (o autores). Su adscripción (con nombre y dirección de la institución), correo electrónico y en 2 o 3 renglones, el último grado de estudios, y puesto de cada autor. Es relevante también mencionar si se pertenece a algún Sistema o Consejo científico nacional/o Red de investigación.
- En la siguiente hoja, los trabajos iniciarán únicamente con el título en español y en inglés, centrados, no mayor de 15 palabras.
- Resumen en español y *abstract* en inglés, de 100-150 palabras.

- Palabras clave en español. Puede consultarse el vocabulario controlado de IRESIE: <http://132.248.9.1:8991/iresie/VocabularioControlado.pdf>
- *Keywords* en inglés. Puede consultarse el *Thesaurus de Education Resources Information Center* (ERIC): <https://eric.ed.gov/>
- Los trabajos serán enviados electrónicamente en documento Word con la fuente Arial de 12 puntos e interlineado de 1.5 renglones. La extensión máxima de los artículos de investigación y los ensayos será de 6 mil palabras. La extensión de las reseñas deberá ser de entre 2 mil y 3 mil palabras.
- Las gráficas, los cuadros, esquemas, dibujos y otros materiales anexos deberán ir numerados en orden de aparición, con sus respectivas referencias en el texto *American Psychological Association* (APA), en su versión 6, y deberán tener la calidad necesaria (imágenes con excelente resolución) para su correcta visualización.
- Las referencias bibliográficas y hemerográficas, así como las notas aclaratorias, se citarán de acuerdo con los lineamientos de la *American Psychological Association* (APA) en su versión 6: <https://www.apastyle.org/learn/faqs/index>
- Los artículos pueden subirse al portal de la Revista Panamericana de Pedagogía:
<http://portalderevistasdelaup.mx/revistapedagogia/index.php/pedagogia/index>
O pueden enviarse a la siguiente dirección:
mx_revistapedagogia@up.edu.mx
- En archivo separado deberá adjuntarse una carta membretada y firmada por el autor (o autores), solicitando evaluación y declarando la autoría de su artículo original inédito.

- El dictamen será comunicado a los autores. Éste puede ser rechazado, aceptado o aceptado con modificaciones, las cuales deberán ser realizadas en el plazo establecido. Los autores de artículos aceptados, firmarán formato de cesión derechos de autor para publicaciones presentes o futuras de la Universidad Panamericana.

DICTAMINACIÓN

1. La recepción de un trabajo no implica ningún compromiso de la revista para su publicación.
2. El Consejo Editorial enviará los artículos recibidos para la revisión por pares, de acuerdo con los criterios formales y de contenido de la Revista Panamericana de Pedagogía. «Saberes y Quehaceres del Pedagogo».
3. El dictamen será enviado por correo electrónico a los autores. El Consejo Editorial se reserva el derecho de solicitar las modificaciones pertinentes, las cuales deberán ser realizadas en plazo establecido.

Coordinación de Investigación y Publicaciones.
Augusto Rodín 498, Colonia Mixcoac,
Ciudad de México, c.p. 03920, México.
Teléfonos: 5482.1684, 5482.1600 y 5482.1700, ext. 5353
Fax: 5482.1600, ext. 5357
Informes: Señora Faustina Fernández Delgado
ffernandezd@up.edu.mx

Esta publicación se terminó
de imprimir en diciembre de 2018,
Ciudad de México.

La publicación tiene una
periodicidad semestral.