

# EDUCATIONIS MOMENTUM

Revista de investigación educativa  
de la Universidad Católica San Pablo

Vol. 2, n.º 1, septiembre del 2016



Urb. Campiña Paisajista S/N. Quinta Vivanco  
Barrio de San Lázaro  
Arequipa (Perú)



# Índice

## Artículos

Pelusa ORELLANA G. Paula BALDWIN L.	Motivación y desempeño lector en niñas y niños chilenos: un estudio exploratorio	7
Jaume CAMPS BANSELL	Evolución del entorno de socialización de los niños y adolescentes: un análisis sociohistórico	29
Walter L. ARIAS GALLEGOS Karla D. CEBALLOS CANAZA Patricia M. ISASA Henry TAPIA	Identidad profesional y preferencias profesionales en estudiantes de Educación de una universidad privada en Arequipa (Perú)	51
Gustavo OBANDO- CASTILLO	Aproximación al principio de colaboración como clave para la práctica de la codocencia	93
Salvador PEIRÓ-I-GREGÒRI	Efectos de las conductas disconvivenciales en el aula escolar	109

## Reseñas

Adolfo A. AMARILLA	Salvador PEIRÓ-I-GREGÒRI (ed.). <i>La espiral de la violencia escolar: educar en la amistad para la paz</i>	143
Diana HERRERA LAZO	Ken ROBINSON & Lou ARONICA. <i>Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación</i>	147
Gabriela D. NIEVES TORRES	Margarita COTO MONTERO. <i>Síndrome de Asperger: guía práctica para la intervención en el ámbito escolar</i>	151
Carolay Y. DÍAZ MORALES	Maite GARNICA. <i>¿Cómo reconocer a un niño superdotado? Una guía para identificar, entender y educar a un niño de altas capacidades</i>	155
Marcos GARCÍA-VIDAL José SOLA-RECHE	Salvador PEIRÓ-I-GREGÒRI (ed.). <i>Optimizar la convivencia en las instituciones educativas</i>	159
Enrique G. GORDILLO	Abigail Norfleet JAMES. <i>The Parents’ Guide to Boys. Help your Son get the Most out of School and Life</i>	163

## **In memoriam**

Alan D. LAZO DE LA VEGA    Umberto Eco (1932-2016)    169  
RAMOS

**Colaboraron en este número**    173

**Libros llegados hasta nuestra  
redacción**    181

**Pautas para autores**    185



# EDUCATIONIS MOMENTUM

vol 2, n.º 1, pp. 7-28. ISSN: 2414-1364

<https://doi.org/10.36901/em.v2i1.77>


Motivación y desempeño lector  
en niñas y niños chilenos:  
un estudio exploratorio

Reading Motivation and Achievement  
in Chilean Boys and Girls:  
An Exploratory Study

Pelusa ORELLANA G.

Universidad de lo Andes, Santiago, Chile

[porellan@uandes.cl](mailto:porellan@uandes.cl)

 <https://orcid.org/0000-0003-3851-8780>

Paula BALDWIN L.

Instituto de Literatura

de la Universidad de los Andes, Santiago, Chile

 <https://orcid.org/0000-0003-2043-9304>

Recibido: 2016.02.21

Aprobado: 2016.06.08

## Resumen

En este estudio exploramos los niveles de motivación y desempeño lector de 1290 estudiantes chilenos de tercero, cuarto y quinto año básico, con el fin de conocer los niveles de interés por la lectura y habilidades de comprensión en distintas dependencias escolares (municipal, particular subvencionada y particular pagada). Así mismo, se intentó determinar la correlación entre ambos aspectos según sexo y tipo de dependencia. Los resultados confirman tendencias de mayor nivel de desempeño y motivación lectora en niñas en todos los tipos de establecimiento, y una moderada correlación positiva entre motivación y desempeño lector. Se discuten las implicancias pedagógicas y se sugieren algunas estrategias que permitan favorecer el desarrollo tanto de la motivación como de las habilidades lectoras en niños y niñas.

**Palabras clave:** motivación lectora, desempeño lector, género, educación básica

## Abstract

The current study explores motivation and reading achievement scores of 1,290 Chilean elementary school students in order to determine differences in their achievement and motivation. Students came from schools serving children from different socioeconomic backgrounds. The correlations between gender, school type, motivation, and achievement were also examined. Results show that there is a trend towards higher levels of reading achievement, and motivation in girls. The pedagogical implications of this are discussed. Several strategies are suggested to improve the development of motivation and reading skills of boys and girls.

**Key words:** reading motivation, reading achievement, gender, elementary education

En la última década, los estudiantes chilenos han mejorado significativamente su desempeño lector en comparación a sus pares latinoamericanos. Esto se evidencia en resultados de evaluaciones PISA y PIRLS (Agencia de Calidad de la Educación, 2014). En la primera se observa que, entre los años 2000 y 2009, nuestros escolares de 15 años incrementaron sus habilidades lectoras en 40 puntos. Esta mejora —si bien importante— nos sitúa aún por debajo del promedio de los países OCDE en alfabetización, con importantes falencias en habilidades de comprensión necesarias para desenvolverse adecuadamente en un contexto de procesamiento de información escrita (Agencia de la Calidad de la Educación, 2014). Los resultados de estas mediciones, así como las pruebas realizadas a nivel nacional, revelan que, pese a este aumento, existen todavía diferencias importantes entre los niveles de competencia lectora de los estudiantes con más y con menos recursos, brecha que se incrementa a medida que los estudiantes avanzan en su escolaridad (Beyer, 2007; Donoso-Díaz, Arias-Rojas, Gajardo, & Frites 2013; Eyzaguirre & Fontaine, 2008).

Cuando se analiza la evolución de resultados en el ámbito del desempeño lector muchas veces se alude a los hábitos y niveles de motivación por la lectura, y su posible correlación. Así, por tanto, se tiende a suponer que para estudiantes que tienen bien desarrollado el hábito lector y leen frecuentemente en forma recreativa el nivel de comprensión lectora es mayor que para quienes no se consideran buenos lectores. En la literatura especializada hay considerable evidencia que avala este supuesto (i. e., Unrau & Schlackman, 2006; Guthrie, Wigfield, Humenick, Perencevich, Taboada, & Barbosa, 2006; Malloy, Marinak, Gambrell, & Mazzoni, 2013; Baker & Wigfield, 1999; Pintrich, 2003; Taboada, Tonks, Wigfield & Guthrie, 2009).

La motivación se define como la disposición de una persona a realizar una tarea y perseverar en ella (Urda & Schoenfelder, 2006). Desde un punto de vista teórico, hay diversas aproximaciones que permiten explicar la motivación a la lectura. Una de ellas es la teoría de la expectativa y valor o *value expectancy theory* (Eccles, 1983), que establece que la motivación puede ser determinada a partir de la percepción que un individuo tiene del grado de éxito que él mismo puede alcanzar al realizar una determinada tarea, y el valor positivo que le asocia a dicha tarea. La noción de autoconcepto proviene de la teoría de autoeficacia de Bandura (1977) que habla de la convicción que una persona tiene en sus propias capacidades para lograr un determinado resultado (Conradi, Jang, & McKenna, 2014). Este modelo teórico permite

explicar la motivación por la lectura, dado que la evidencia acerca de la estrecha relación entre autopercepción de capacidades y valoración de la lectura ha sido documentada extensamente (Applegate & Applegate, 2010; Marinak & Gambrell, 2010). De este modo, los estudiantes que se autoperiben como buenos lectores, que logran leer fluidamente y comprenden las ideas del texto suelen, por lo general, tener una visión positiva de lo que es la lectura, suelen elegirla como actividad de tiempo libre (Vial & Orellana, 2011), y la valoran positivamente.

Morgan y Fuchs (2007) determinaron que en lectores pequeños la correlación entre motivación y habilidad es moderada y bidireccional. Otros estudios, sin embargo, han planteado que esta relación no siempre es tan lineal. Kush, Watkins, y Brookhart (2005), en un estudio de tipo longitudinal, determinaron que la relación entre la actitud hacia la lectura y el desempeño lector se correlacionan más directamente a lo largo del tiempo, y que las determinantes causales del desempeño lector atribuibles a la motivación son más evidentes a comienzos de la adolescencia.

Los estudios de motivación y desempeño lector también han confirmado que existen diferencias importantes en el grado en que estos factores se desarrollan en niños y niñas (Brozo, Sulkunen, Shiel, Garbe, Pandian, & Valtin, 2014; Chudowsky & Chudowsky, 2010, National Literacy Trust, 2012). En las últimas evaluaciones PISA (OECD, 2010) se han observado sesgos positivos a favor de las niñas en lo referente a habilidad para comprender textos, siendo esta diferencia especialmente significativa en países como Corea (Brozo et al, 2014). El mismo estudio confirma que en países de alto desempeño lector, como Finlandia o Alemania, son las mujeres las que muestran mayor interés y gusto por la lectura. Sin embargo, en otros países que también dan cuenta de altos niveles de comprensión lectora como, por ejemplo Islandia o Corea, se aprecian menores brechas en lo que respecta a la motivación e interés por la lectura según sexo. Es evidente que hay múltiples factores socioculturales que explican estas diferencias. Dentro de ellos se ha observado que, para la mayoría de los países la lectura se asocia a un estereotipo femenino de actividad más bien tranquila, y que por eso suele ser preferida por las mujeres (Marinak & Gambrell, 2010; Siann, Lightbody, Stocks, & Walsh, 1996). Otro factor explicativo de esta diferencia es el tiempo dedicado a la lectura, el cual tiene directa asociación con el interés por leer. Smith & Wilhelm (2002) establecen que los hombres suelen demorar más

que las mujeres en terminar de leer un texto, se autoperciben como menos competentes, y leen con menor entusiasmo que ellas. Por lo general, si les pregunta por su interés por la lectura, casi un 80 % de quienes dicen no motivarse por leer son hombres (Gurian, Henley, & Trueman, 2001). PISA también ha evaluado las actitudes y motivación lectora, y ha revelado que los adolescentes chilenos en un 61 % declaran leer por gusto, porcentaje similar al promedio OCDE de 64 %, pero inferior al declarado en el 2000 en 9 puntos porcentuales (Mineduc, 2004).

Nuestro país tiene índices de motivación y hábito lector relativamente bajos, según se concluye de numerosas encuestas a personas de distintos rangos etarios (Fundación La Fuente/Adimark, 2010; Consejo Superior de Educación, 2006; Lemp & Behn, 2008, por nombrar algunos). De acuerdo al estudio Chile y Los Libros, realizado en los años 2006 y 2010 en nuestro país, más del 52 % de los adultos chilenos se declara no lector (La Fuente/Adimark, 2010; Pérez, 2007). El estudio realizado por Pérez (2007) y la Fundación La Fuente incluyó a 1457 estudiantes de segundo a cuarto año básico participantes del programa Creando los Lectores del Mañana (CLM), que tiene por objetivo potenciar el gusto por la lectura en estudiantes de sectores de escasos recursos, tanto urbanos como rurales. Los resultados mostraron que la lectura constituye el segundo pasatiempo favorito para estos niños, y cuando estos resultados se desagregan según sexo, la lectura es de mayor interés para las niñas, lo que es consistente con lo observado en investigaciones a nivel internacional (Brozo et al, 2014). Sin embargo, la lectura es menos atractiva como actividad de tiempo libre para los niños que viven en zonas rurales del país, donde también se da una mayor proporción de preferencia entre las niñas que entre los niños. En comparación con niños de otros países como Estados Unidos, Grecia y Finlandia, los estudiantes chilenos del primer subciclo básico también presentan niveles más bajos de valoración de la lectura (Gambrell, Korkkeamaki, Korkkeamaki, Tafa, Orellana, Melo, McCreas Andrews, & Massey, 2012). Estos hallazgos podrían apuntar a que efectivamente exista una correlación positiva entre la motivación por la lectura y el nivel de desempeño lector de nuestros estudiantes.

Un tercer estudio desarrollado por el Centro de Microdatos de la Universidad de Chile en el año 2011, comparó habilidades de comprensión y comportamiento lector en una muestra de 1200 personas entre nueve y sesenta y cinco años. A nivel general, y sin desagregar los resultados por edad, solo el

6.7 % de los encuestados elige leer como actividad preferida, lo que incluye la lectura de libros, diarios, revistas, y lectura online. En los menores de quince años este porcentaje baja a 4.8 %. Así mismo, solo un 33 % admite dedicar al menos 15 o 20 minutos diarios a la lectura en forma permanente. Dicho estudio también identificó correlaciones significativas entre competencia lectora, sexo, nivel educativo, e ingreso per cápita del hogar, en el caso de los menores de quince años. La correlación entre cantidad de horas de lectura semanal también correlacionó positivamente con la competencia lectora (Centro Microdatos, 2011).

En el contexto latinoamericano son escasas las investigaciones que han abordado las diferencias tanto en rendimiento como en motivación lectora entre niños y niñas (Baldwin & Orellana, 2012), pese a que en muchos de los países del continente la brecha, al menos en desempeño lector, es sumamente amplia. El presente trabajo se enmarca precisamente en esta línea y pretende, de manera exploratoria, determinar la presencia, magnitud y significancia de dicha correlación. De la misma manera, y dado que el factor género ha mostrado incidir en brechas importantes de desempeño lector entre nuestros estudiantes, nos pareció relevante analizar los datos desde esa perspectiva.

## Metodología

### Diseño y participantes

El presente estudio tiene un diseño de tipo exploratorio y correlacional, que pretende abordar los constructos de desempeño y motivación de manera conjunta, en un subconjunto del sistema escolar sobre el cual existen pocas investigaciones. Este diseño contribuye, por tanto, a tener una perspectiva acerca de la relación entre ambos fenómenos en una muestra de alumnos de zonas urbanas y semirurales del país. Las preguntas que el estudio busca responder son las siguientes:

1. ¿Cuál es el nivel de comprensión y motivación lectora de los estudiantes chilenos de tercero, cuarto y quinto año básico; se diferencian ellos según sexo, y dependencia?

2. ¿Existe una correlación significativa entre el nivel de comprensión y motivación lectora de los niños y niñas evaluados?

Participaron 1290 estudiantes provenientes de 9 establecimientos educacionales de la Región Metropolitana. De esos establecimientos, 5 eran privados, 1 municipal, y 3 subvencionados. La distribución de los estudiantes según curso y sexo se presenta en la tabla 1. De la muestra evaluada, un 44 % corresponde a estudiantes del sector subvencionado, un 7.6 % al sector municipal, y un 48 % al sector privado. Si la muestra se desglosa por cursos, un 34 % cursa tercer año básico; el mismo porcentaje se ubica en cuarto año básico; y un 31 %, en quinto básico. Finalmente, un 59.2 % asiste a establecimientos mixtos; un 26.8 %, a diferenciados (solo hombres o solo mujeres); y el 14 % restante estudia en establecimientos intereducativos, en los que los estudiantes están agrupados por sexo en las aulas pero comparten espacios comunes como recreos y otras actividades con los del otro sexo.

Tabla 1  
*Caracterización de la muestra*

Curso	Hombres	Mujeres	Total
Tercero	252	188	440
Cuarto	260	185	445
Quinto	246	159	405
Total	758	532	1290

Los alumnos fueron evaluados en dos instancias durante el año escolar. La primera se realizó en el mes de abril, y la segunda, en octubre. En el presente estudio reportamos los hallazgos encontrados en la evaluación de inicio del año escolar. Antes de la aplicación de los instrumentos se recopilaban los consentimientos informados de los padres de los estudiantes autorizando su participación en el estudio.

### **Instrumentos**

Se utilizaron dos instrumentos para explorar las variables seleccionadas. Para evaluar comprensión lectora se utilizaron las pruebas Dialect

(Orellana, Melo, & Fitzgerald, 2015) que evalúan esta habilidad mediante ítems en los que los estudiantes deben leer textos de creciente complejidad y completar preguntas usando la información provista. Los resultados se expresan en función del marco Lexile, que establece el nivel de habilidad en el que se encuentra el estudiante en una escala evolutiva (Swartz, Hanlon, Childress, & Stenner, 2016). A los estudiantes de tercer año básico se les aplicó la prueba Dialect 1, mientras que los alumnos de cuarto y quinto básico rindieron Dialect 4.

El segundo instrumento usado es la Encuesta de Motivación Lectora desarrollada por Gambrell, Palmer, Codling, & Mazzoni (1996). Esta encuesta es un instrumento de autorreporte que puede ser administrado en forma grupal. La Encuesta de Motivación Lectora tiene su sustento teórico en la teoría de expectativa y valor de Eccles (Gambrell et al, 1996). Evalúa dos constructos o dimensiones asociadas a la motivación lectora: el autoconcepto lector y la valoración que la persona le asigna al acto de leer. Los ítems relacionados con el autoconcepto lector ofrecen información acerca de los niveles de competencia que los propios lectores perciben respecto de ellos mismos y en relación con sus pares. En el caso de la valoración de la lectura, los ítems permiten conocer el valor que los estudiantes les asignan a diversas tareas y actividades lectoras, especialmente en relación a la frecuencia con la que leen o realizan otras actividades vinculadas a la lectura. Para evaluar cada uno de estos constructos se presentan 10 ítems, cada uno de los cuales presenta una aseveración y cuatro opciones de respuesta. La versión original de la encuesta ya había sido traducida y validada para la población escolar chilena.

La mayoría de los estudiantes respondió las pruebas a través de la web, aunque en algunos establecimientos fue necesario aplicarlas en papel. Para las aplicaciones se capacitó a estudiantes de postgrado expertos en lectura, quienes supervisaron el proceso en terreno.

## **Análisis**

Los análisis realizados fueron de tipo descriptivo y correlacional. Se utilizaron análisis de varianza para identificar posibles diferencias entre los grupos según curso, dependencia, y tipo de agrupación durante la primera

aplicación. Las variables estudiadas son comprensión lectora, autoconcepto lector, valoración de la lectura, sexo, curso, y dependencia.

### **Resultados y discusión**

En primer lugar analizamos los resultados del grupo completo, a fin de responder la pregunta acerca del nivel de comprensión lectora, autoconcepto lector y valoración de la lectura, y potenciales diferencias entre tipos de establecimiento, curso y sexo. En segundo lugar nos abocamos a responder la segunda pregunta de investigación, cuyo objetivo es determinar la magnitud, grado de significancia y dirección de la posible correlación entre la comprensión lectora y la motivación en los estudiantes evaluados.

¿Cuál es el nivel de comprensión y motivación lectora de los estudiantes chilenos de tercero, cuarto y quinto año básico; se diferencian ellos según sexo, dependencia y tipo de agrupación? La tabla 2 muestra las estadísticas descriptivas (medias, rango y desviación estándar) para las variables de interés en la muestra total, dividida por curso. Respecto de la comprensión lectora, hay un mejor desempeño de los estudiantes de quinto básico, pero los análisis de varianza muestran que las diferencias entre los tres niveles no son estadísticamente significativas. Tampoco existen diferencias significativas entre los tres cursos respecto de las variables autoconcepto lector y valoración de la lectura.

Tabla 2  
*Estadísticas descriptivas*

Variable	M	Desv. est.	Mín.	Máx.
Comprensión (% de logro)				
Tercero	69.5	18.0	17	100
Cuarto	64.5	17.9	13.3	100
Quinto	72.5	14.8	8.9	97.8
Autoconcepto lector				
Tercero	29.3	5.6	1	40
Cuarto	28.8	4.7	14	40
Quinto	28.7	4.5	9	40
Valoración de la lectura				
Tercero	29.8	6.1	0	40
Cuarto	28.7	5.3	11	40
Quinto	28.4	5.3	6	40

De manera preliminar resulta evidente que el desempeño lector es mejor en quinto año básico, pero los terceros superan a los cuartos, que son los alumnos con peor desempeño. También se aprecia una relación inversamente proporcional entre desempeño en comprensión y las variables de motivación, por cuanto en quinto básico, si bien hay mejor comprensión, el autoconcepto y la valoración son inferiores a los cursos de tercero y cuarto básico, por lo que inicialmente podría pensarse que existe mayor relación entre estas tres variables en los cursos inferiores.

Respecto del tipo de dependencia (colegio municipal, particular subvencionado y particular pagado), los resultados muestran que los alumnos de establecimientos particulares pagados alcanzan un 75.2 % de logro en comprensión lectora, lo que es superior al obtenido por los alumnos de establecimientos subvencionados (61.9 %) y municipalizados (66 %). Estos resultados difieren respecto de los niveles de desempeño lector que se han observado tanto en mediciones nacionales, tanto en el Simce de lectura —en cursos inferio-

res— como en PISA —en los cursos superiores—, donde por lo general los establecimientos municipales se ubican por debajo de los subvencionados. La brecha de 14 puntos porcentuales entre alumnos provenientes de hogares con más y menos recursos económicos, sin embargo, es considerable.

En lo relativo al autoconcepto lector, los estudiantes provenientes de establecimientos municipalizados son quienes muestran un nivel más bajo de desarrollo, con 27.3 puntos en promedio (DS = 7.3, mín = 1, máx = 35), de un total máximo de 40 puntos. Los alumnos de establecimientos particulares pagados y particulares subvencionados obtienen un puntaje prácticamente idéntico, con 28.5 y 29.6 respectivamente. Para los tres tipos de establecimiento, sin embargo, es posible concluir que los estudiantes tienen una valoración de sus habilidades lectoras más bien baja.

Finalmente, para la valoración que los estudiantes le asignan a la lectura se aprecia una distribución similar, siendo los alumnos de colegios municipales los que menos valoran el hábito lector (26.5), y los subvencionados (29.5) y particulares pagados (28.7) quienes obtienen apenas uno o dos puntos más que sus pares municipales. Esto muestra que, al igual que el pobre concepto de lector, los alumnos chilenos en los tres cursos evaluados, y en los tres tipos de escuelas, comparten una escasa valoración por la lectura como actividad recreativa, lo que también ha sido observado en estudios previos acerca de motivación y hábito lector, tanto en los cursos superiores como inferiores al grupo etario estudiado.

Para determinar si las diferencias encontradas eran estadísticamente significativas se realizaron análisis de varianza entre las variables estudiadas. Las diferencias entre los tres grupos resultaron ser estadísticamente significativas para comprensión lectora,  $F(2, 1287) = 22.72; p = .000$ , pero no para autoconcepto lector. Para valoración de la lectura, los análisis de varianza mostraron diferencias estadísticamente significativas,  $F(2, 1249) = 7.755; p = .000$ . En el caso del tipo de establecimiento, se obtuvieron resultados estadísticamente significativos para las tres variables: comprensión:  $F(2, 1287) = 107.97; p = .000$ ; autoconcepto:  $F(2, 1249) = 10.837; p = .000$  y valoración:  $F(2, 1249) = 11.667; p = .000$ . Estos análisis están en concordancia con lo que evaluaciones a nivel nacional e internacional han mostrado, especialmente en lo referente a la brecha socioeconómica que caracteriza el desempeño lector en Chile, donde las diferencias por tipo de colegio son

de magnitud considerable. Así, es posible pensar que el nivel de motivación por la lectura incide en el logro que los estudiantes alcanzan en tareas de comprensión, y que se perpetúan las diferencias entre los tres tipos de colegio a lo largo de la educación escolar.

Ahora bien, interesa conocer los niveles de comprensión lectora, autoconcepto lector y valoración de la lectura de niños y niñas por separado, en cada uno de los cursos, y analizar el comportamiento de estas variables en cada uno de los distintos tipos de establecimiento. Para ello, recordemos que la muestra evaluada se compone de 758 varones y 552 niñas. Del total de varones, un 33.2 % cursa tercer año básico; un 34.3 %, cuarto año; y un 32.4 %, quinto año básico. Del total de la muestra de mujeres, un 34 % está en tercer año básico; un 33.5 %, en cuarto; y un 28.8 %, en quinto. Así mismo, un 59.2 % de los evaluados asiste a un establecimiento mixto; un 26.7 %, a uno diferenciado (solo niños o solo niñas); y un 13.9 %, a uno de tipo intereducativo. La tabla 3 presenta los resultados en comprensión, autoconcepto y valoración de la lectura para hombres y mujeres. En ella se observa que en tercer año básico las mujeres superan a los valores en comprensión lectora, pero estos presentan un mayor autoconcepto y valoración de la lectura. Para cuarto año básico se repite este mismo patrón. Finalmente, en quinto año básico los resultados son bastante parecidos entre ambos grupos, y se observa una mínima diferencia que ubica, en el caso de la comprensión, a las mujeres por sobre los hombres. Para autoconcepto lector y valoración de la lectura se observa nuevamente que los hombres superan a las mujeres en un punto aproximadamente.

Tabla 3  
*Estadísticas descriptivas según sexo y curso*

Sexo	Comprensión M(Desv. est.) Mín.-máx.	Autoconcepto M(Desv. est.) Mín.-máx.	Valoración M(Desv. est.) Mín.-máx.
Varones			
Tercero	67.0 (18.0) 18-100	28.85 (5.7) 1-40	28.7 (6.3) 0-40
Cuarto	63.1 (17.9) 13-100	28.2 (4.5) 14-39	27.7 (5.51) 11-40
Quinto	72.3 (15.0) 8.9-100	28.3 (4.6) 9-39	27.8 (5.2) 6-40
Mujeres			
Tercero	72.8 (17.5) 16-45	29.8 (5.4) 4-40	31.3 (5.5) 3-40
Cuarto	66.5 (17.7) 16-98	29.6 (4.7) 10-34	30.0 (4.9) 17-39
Quinto	72.8 (14.5) 27-98	29.2 (4.33) 16-40	29.3 (5.4) 15-40

Realizamos análisis de varianza para determinar si las diferencias entre niños y niñas observadas para cada nivel resultaban ser estadísticamente significativas. Para los alumnos de tercer año básico, las diferencias entre niños y niñas para comprensión y valoración de la lectura resultaron estadísticamente significativas:  $F(1, 437) = 9.681; p < .005$  y  $F(1, 415) = 18.362; p = .000$  respectivamente. Los resultados de valoración son coincidentes con los observados en estudios a nivel internacional en los que se reportan diferencias según sexo para la valoración de la lectura (Gambrell & Marinak,

2010; Applegate & Applegate, 2010). En cuarto año básico estas diferencias fueron significativas para autoconcepto [ $F(1, 435) = 8.670; p < .005$ ], y valoración [ $F(1, 435) = 19.712; p = .000$ ]. Finalmente, en el caso de quinto año básico, los resultados confirmaron que existen diferencias significativas en el nivel de logro de niños y niñas para las variables de autoconcepto lector [ $F(1, 397) = 4.148; p < .005$ ] y valoración de la lectura [ $F(1, 397) = 8.036; p < .005$ ]. Como se observa en la tabla 3, los resultados muestran un sesgo positivo a favor de las mujeres en todos los cursos y en las tres variables. Sin embargo, esta diferencia es más pronunciada en la variable comprensión lectora en los primeros años, y tiende a equipararse hacia quinto año básico. Este aspecto podría explicarse porque el desarrollo de las habilidades lectoras parece ser más lento en los varones que en las niñas (Smith & Wilhelm, 2002), pero pareciera estabilizarse a medida que avanzan en el sistema escolar. Desde una perspectiva pedagógica, parece esencial relevar esta diferencia y atender a las necesidades propias de uno y otro sexo en lo que respecta a habilidades de comprensión. Los varones necesitan de mayor cantidad de oportunidades para adquirir ciertas estrategias lectoras, por lo que se deben establecer instancias explícitas y sistemáticas para su desarrollo en el aula. La baja autoestima que suelen mostrar ante las tareas de lectura suele proyectarse más allá de los primeros años de la educación básica, por lo que el inculcar confianza en las propias habilidades es esencial (Kowaleski-Jones & Duncan, 1999). Las niñas, por otra parte, necesitarán de instancias para explorar y afinar sus gustos literarios. Ellas muestran mayor habilidad en lo que se refiere a gramática y vocabulario entre primer y tercer año básico, y por tanto suelen alcanzar mayor autonomía lectora más tempranamente (Senn, 2012). Diferenciar el enfoque de la enseñanza de la lectura parece ser un enfoque razonable cuando los estudiantes se inician en las tareas de lectura. Si la motivación, en el caso de los varones, es tan gravitante, se hará necesario dar oportunidades para explorar distintos temas, géneros y formatos de lectura, averiguar qué intereses tienen respecto de la lectura, y fortalecer más los aspectos técnicos tales como la fluidez y decodificación asegurándose de que tengan acceso a textos de distintos niveles de complejidad acordes a su grado de pericia lectora.

¿Existe una correlación significativa entre el nivel de comprensión y motivación lectora de los niños y niñas evaluados? La tabla 4 muestra las correlaciones entre las variables de interés para todos los estudiantes, sin distinguir sexo. Como era esperable, se da una mayor correlación positiva entre autoconcepto

y valoración (.567), dado que se trata de dos constructos asociados a la variable motivación. La correlación entre comprensión y autoconcepto, además de ser positiva y de mediana magnitud, resulta significativa al .01, lo que desde la teoría también resulta explicable, pues hay estudios que muestran que quienes tienen un mejor desempeño lector son también quienes se perciben a sí mismos como lectores competentes (Gambrell et al, 1996; Malloy et al, 2013).

Tabla 4

*Correlaciones entre comprensión lectora, autoconcepto y valoración*

	1	2	3
1. Comprensión	—	.360**	.187**
2. Autoconcepto		—	.567**
3. Valoración			—

\*\*  $p = .01$

Al separar los resultados según sexo, las correlaciones para los varones muestran un valor de .374\*\* para comprensión y autoconcepto y de .564\*\* para autoconcepto y valoración. En el caso de las niñas los resultados son levemente inferiores aunque igualmente positivos y significativos: .322\*\* para autoconcepto y comprensión, y .553\*\* para autoconcepto y valoración. En ambos casos la correlación entre valoración y comprensión fue baja, .174\*\*. Resulta interesante constatar que la correlación es levemente mayor para los niños que para las niñas, pues en general los estudios muestran un resultado inverso. Por lo mismo, puede ser auspicioso pensar que a medida que se incrementa el autoconcepto lector también se mejorará su nivel de comprensión lectora.

Al correlacionar las variables por curso observamos que existe una alta correlación positiva para los varones de tercero básico entre autoconcepto y valoración (.704\*\*), pero la correlación entre comprensión y las variables de autoconcepto y valoración son de menor magnitud: .369\*\* y .221\*\* respectivamente. En cuarto básico la correlación autoconcepto-comprensión alcanza .387\*\* y en quinto básico es de .407\*\*. Para las niñas de tercero básico, en cambio, las variables de autoconcepto y valoración se correlacionan

en una magnitud inferior en tercero básico (.663\*\*) y es la valoración la que correlaciona en un mayor nivel con comprensión (.343\*\*). En cuarto básico la correlación autoconcepto-comprensión es significativa pero inferior (.309\*\*), y finalmente en quinto básico la mayor correlación se encuentra entre autoconcepto y comprensión (.415\*\*). De lo anterior se desprende que, en el caso de los varones, claramente la percepción de las propias competencias lectoras se vincula más positivamente con la habilidad de comprender, por lo que, en los tres niveles escolares, quienes se sienten más capaces de comprender lo que leen son quienes, en efecto, obtienen mejores niveles de comprensión. En este caso, el grado de valoración positiva de la lectura no está tan asociado al buen desempeño lector. Para las mujeres, en cambio, el valor asignado a la lectura está más asociado a la capacidad de comprensión al menos en tercero básico, mientras que en los dos cursos superiores autoconcepto y comprensión van más ligados.

Si bien una correlación no implica causalidad, la proporción de la relación entre autoconcepto y comprensión confirma lo necesario que se hace el desarrollar mayores niveles de confianza en las propias habilidades. Comprender que la tarea de fortalecer el autoconcepto lector en los primeros años de escolaridad puede hacer la diferencia en un mayor o menor nivel de desempeño. Lo anterior es especialmente importante en el caso de los varones, toda vez que las actitudes y percepciones se incrementan a medida que crecen (Farris, Werderich, Nelson, & Fuller, 2009). Se podría esperar, además, que como consecuencia de un mejor autoconcepto lector los estudiantes de ambos sexos muestren una mayor tendencia a valorar positivamente la lectura a medida que sus experiencias lectoras se incrementan y resultan agradables.

### Conclusiones

En el presente estudio analizamos los resultados obtenidos por estudiantes chilenos de tercero, cuarto y quinto año básico en mediciones de comprensión y motivación lectora. Si bien Chile ha mejorado sus niveles de desempeño lector en los últimos diez años, los logros son aún inferiores a los de países con similares niveles de desarrollo económico. De manera similar, los niveles de motivación lectora en nuestro país se mantienen bajos independientemente del nivel socioeconómico, edad y sexo. En tercer lugar, las mediciones nacionales e internacionales a las que se han sometido los escolares chilenos

dan cuenta de una brecha importante en desempeño y motivación entre hombres y mujeres. Dada la estrecha relación entre competencia lectora y motivación nos interesó además establecer el grado de correlación entre estos dos constructos según sexo. Los resultados obtenidos ratificaron lo observado en estudios de gran escala a nivel país (Mineduc, 2004; Agencia de Calidad de la Educación, 2014) en cuanto a que hay diferencias estadísticamente significativas respecto a la habilidad de comprensión tanto entre hombres y mujeres como según estrato socioeconómico (definido por tipo de establecimiento educativo). De manera interesante, se logró establecer que la brecha en comprensión lectora entre niños y niñas parece acortarse a medida que se avanza en el sistema escolar, por cuanto hay menos diferencias de logro entre niños y niñas en quinto que en tercero básico. La reducción de esta brecha resulta auspiciosa considerando que desde un punto de vista pedagógico se pueden realizar acciones tendientes a fortalecer aspectos de la lectura que son esenciales para el éxito lector posterior.

En cuanto a las correlaciones entre comprensión y motivación, el estudio reveló que estas son similares en ambos sexos, lo cual también resulta interesante, por cuanto hace pensar que, independientemente de si se trata de niños o niñas, motivación y comprensión lectora se relacionan, y por ende pueden ser trabajadas en forma paralela. Dado que en el caso de los varones el autoconcepto lector se correlaciona más fuertemente con la habilidad lectora, tiene importantes implicancias para mejorar los niveles de desempeño, y podría resultar favorable que se implementen intervenciones en el aula tendientes a fortalecer la percepción que los lectores hombres tienen de sus propias habilidades lectoras. Ello debe realizarse asegurando un cuidadoso equilibrio entre los aspectos más técnicos de la lectura (conciencia fonológica, fluidez, velocidad lectora, decodificación) y aquellos más estratégicos, como son las herramientas para la comprensión. En el caso de las niñas, en cambio, si los procesos lectores se consolidan más tempranamente, los docentes debieran focalizar sus esfuerzos en afianzar gustos literarios, ampliando la gama de géneros y autores, y ayudando a las alumnas a expresar opiniones bien argumentadas acerca de lo leído.

La competencia lectora es una de las herramientas más importantes para el éxito escolar. Afianzarla tempranamente y lograr que todos los estudiantes demuestren habilidad y gusto por la lectura es una tarea que se inicia antes del ingreso a la escuela, pero que debe ser conscientemente trabajada en

los primeros años de la enseñanza formal. Enseñar a leer no termina en la enseñanza de la decodificación, ni tampoco en la entrega de algunas estrategias que permiten mejorar el nivel de comprensión de distintos tipos de texto. Estas habilidades deben ir acompañadas de un trabajo explícito y sistemático de los aspectos afectivos y motivacionales relacionados con el hábito de leer: el aprender a conocer los propios intereses literarios, modelar buenas conductas lectoras, y valorar la lectura en todas las asignaturas es un aspecto necesario para formar los lectores ávidos, críticos, y bien preparados para desenvolverse en una sociedad cada vez más exigente en lo que a procesamiento de información se refiere.

### Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación (2014). *Avance de resultados. Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Disponible en [https://s3.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/TERCE\\_2013\\_avance\\_de\\_resultados.pdf](https://s3.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/TERCE_2013_avance_de_resultados.pdf) (consulta octubre 2015).
- Applegate, A. J. & Applegate, M. D. (2010). A study of thoughtful literacy and the motivation to read. *The Reading Teacher*, 64(4), 226-234.
- Baker, L. & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34(4), 452-477.
- Baldwin, P. & Orellana P. (2012). Motivación a la lectura. Aproximaciones a las diferencias entre niños y niñas. Capítulo de libro en E. Vierheller (ed), *Nuevo Paradigma: Educación Single-sex o Diferenciada*. Costa Rica: Logos.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Nueva York: General Learning.
- Beyer, H. (2007). Una educación de más calidad: Algunas reflexiones. *Pensamiento Educativo*, 40(1), 205-242.

- Brozo, W. G., Sulkunen, S., Shiel, G., Garbe, C., Pandian, A. & Valtin, R. (2014). Reading, gender and engagement. Lessons from five PISA countries. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 57(7), 584-593.
- Centro Microdatos (2011). Estudio sobre el comportamiento lector a nivel nacional. Departamento de Economía, Universidad de Chile: Santiago.
- Conradi, K., Jang, B. G., & McKenna, M. C. (2014). Motivation terminology in reading research: a conceptual review. *Educational Psychology Review*, 26, 127-164.
- Consejo Superior de Educación (2006). Estadísticas y Bases de datos. Statistics and Databases. Instituciones. Universidades [en línea] Santiago, Chile [consulta: agosto 2006]. Disponible en <http://www.camara-delibro.cl/estadisticas.htm>
- Chudowsky, N., & Chudowsky, V. (2010). Are there differences in achievement between boys and girls? Washington, D. C.: Center on Education Policy. Recuperado de: [www.cepcdc.org/document/docWindow.cfm?fuseaction=document.viewDocument&documentid=304&documentFormatId=4643](http://www.cepcdc.org/document/docWindow.cfm?fuseaction=document.viewDocument&documentid=304&documentFormatId=4643)
- Donoso-Díaz, S., Arias-Rojas, O., Gajardo, C., & Frites, C. (2013). Inequidades invisibles en la educación chilena: Brechas entre estudiantes urbanos y rurales en la prueba PISA de Lectura (2009). *Educacao & Sociedade*, 34(125). Disponible en: <http://dx-dpo-prg/10.1590/S0101-73302013000400010>.
- Eccles, J. S. (1983). Expectancies, values, and academic behavior. En J. T. Spencer (Ed.), *Achievement and achievement motivation* (pp. 75-146). San Francisco, CA: W. H. Freeman.
- Eyzaguirre, B. & Fontaine, L. (2008). *Las escuelas que tenemos*. Santiago de Chile: Centro de Estudios Públicos.
- Farris, P. J., Werderich, D. E., Nelson, P. A., & Fuhler, C. J. (2009). Malecall: Fifth-grade boys' reading preferences. *The Reading Teacher*, 63(3), 180-188.

- Fundación La Fuente/Adimark, GFK (2010). *Chile y los Libros*. Santiago: Fundación La Fuente.
- Gambrell, L., Korkeamaki, R., Korkkeamaki, R., Tafa, E., Orellana, P., Melo, C., McCrea Andrews, H., Massey, C. (2013). A cross-cultural exploration of early reading motivation. *18<sup>th</sup> European Conference on Reading*, Jönköping (Suecia). August 7, 2013.
- Gambrell, L. B., Palmer, B. M., Codling, R. M., & Mazzoni, S. A. (1996). Assessing motivation to read. *The Reading Teacher*, *49*(7), 518-533.
- Gurian, M., Henley, P., & Trueman, T. (2001). *Boys and Girls Learn Differently! A Guide for Teachers and Parents*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Humenick, N. M., Perencevich, K. C., Taboada, A., & Barbosa, P. (2006). Influences of stimulating tasks on reading motivation and comprehension. *Journal of Educational Research*, *99*(4), 232-245.
- Kowaleski-Jones, L. & Duncan, G. J. (1999). The structure of achievement and behavior across middle childhood. *Child Development*, *70*(4), 930-943.
- Kush, J. C., Watkins, M. W., & Brookhart, S. M. (2005). The temporal-interactive influence of reading achievement and reading attitude. *Educational Research and Evaluation*, *11*(1), 29-44.
- Lemp, M. & Behn, V. (2008). Utilización del tiempo libre de estudiantes del área de salud en la Institución Santo Tomás Talca. Use of leisure time of health sciences students at Institucion Santo Tomas Talca. *Ciencia y Enfermería*, *XIV*(1), 53-62.
- Malloy, J. A., Marinak, B. A., Gambrell, L. B., & Mazzoni, S. A. (2013). Assessing motivation to read. The Motivation to Read Profile-Revised. *The Reading Teacher*, *67*(4), 273-282.
- Marinak, B. A., & Gambrell, L. B. (2010). Reading motivation: Exploring the gender gap. *Literacy Research and Instruction*, *49*(2), 129-141.

- Mineduc (2004). Competencias para la vida. Resultados de los estudiantes chilenos en el Estudio PISA 2000. Unidad de Currículum y Evaluación. Ministerio de Educación.
- Morgan, P. L., & Fuchs, D. (2007). Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation? *Exceptional Children*, 73(2), 165-183.
- National Literacy Trust. (2012). Boys reading commission final report. Recuperado de [www.literacytrust.org.uk/policy/nlt\\_policy/boys\\_reading\\_commission](http://www.literacytrust.org.uk/policy/nlt_policy/boys_reading_commission)
- OECD (2010). PISA 2009 results: Learning to learn. Student engagement, strategies, and practices (Vol. 3). Recuperado de: [dx. doi.org/10.1787/9789264083943-en](https://doi.org/10.1787/9789264083943-en)
- Orellana, P., Melo, C. & Fitzgerald, J. (2015). Plataforma Tecnológica para el Diagnóstico Temprano de Habilidades de Lectura en Niños de kínder a Cuarto Año Básico. *Jornadas Académicas de la Universidad Austral*, Buenos Aires, Argentina.
- Orellana, P. & Vial, M. (2011). ¿Existe la libertad lectora en las escuelas básicas de Chile? *Revista Psicopedagógica*, 12.
- Pérez, M. (2007). *Los niños y los libros. Un acercamiento exploratorio a la experiencia lectora infantil en Chile*. Santiago de Chile: Fundación La Fuente.
- Senn, N. (2012). Effective approaches to motivate and engage reluctant boys in literacy. *The Reading Teacher*, 66(3), pp. 211-220.
- Siann, G., Lightbody, P., Stocks, R., & Walsh, D. (1996). Motivation and attribution at secondary school: the role of ethnic group and gender. *Gender & Education*, 8(3), 261-274.
- Smith, M. W. & Wilhelm, J. D. (2002). «Reading don't fix no Chevys»: *Literacy in the lives of young men*. Portsmouth, N. H.: Heinemann.

- Swartz, C., Hanlon, S., Childress, E. L., & Stenner, A. J. (2016). An approach to design-based implementation research to inform development of EdSphere®: A brief history about the evolution of one personalized learning platform. En Y. Rosen, S. Ferrara, & M. Mosharraf (Eds. ), *Handbook of research on technology tools for real-world skill development*, pp. 284-318. Information Science Reference, Hershey, PA IGI Global.
- Taboada, A., Tonks, S. M., Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (2009). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading and Writing*, 22(1), 85-106.
- Unrau, N. & Schlackman, J. (2006). Motivation and its relationship with reading achievement in an urban middle school. *The Journal of Educational Research*, 100(2), 81-101.
- Urdu, T. & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships and competence beliefs. *Journal of School Psychology*, 44(5), 331-349.

# EDUCATIONIS MOMENTUM

vol 2, n.º 1, pp. 29-49. ISSN: 2414-1364

<https://doi.org/10.36901/em.v2i1.78>


Evolución del entorno de socialización  
de los niños y adolescentes:  
un análisis sociohistórico

Evolution of the Environment of Socialization  
of Children and Adolescents:  
A Socio-Historical Analysis

Jaume CAMPS

Universitat Internacional de Catalunya,  
Barcelona, España

[jaumecamps@uic.cat](mailto:jaumecamps@uic.cat)

 <https://orcid.org/0000-0003-0930-1136>

Recibido: 2016.02.24

Aprobado: 2016.05.27

## Resumen

La finalización de la infancia y la entrada en la adolescencia se pueden fundamentar en ciertos parámetros fisiológicos como la pubertad. Sin embargo, también se observa una variabilidad en cómo se ha entendido y desarrollado la etapa infantil y la adolescente a lo largo de la historia; eso nos lleva a pensar en factores sociohistóricos, de entorno, como causantes de esas transformaciones, independientes en buena parte de la pubertad. En este artículo se aborda, desde una perspectiva histórica y sociológica, la evolución que han tenido las diferentes etapas vitales a lo largo de los siglos precedentes, y se aportan los principales puntos de vista de los autores que han tratado el tema. Se llega a la conclusión de que la infancia y la adolescencia, tal como las conocemos hoy, son fruto de la escolarización universal; al mismo tiempo, se llama la atención sobre los cambios que han aparecido en este inicio de siglo XXI.

**Palabras clave:** infancia, adolescencia, historia, sociología

## Abstract

The end of childhood and the beginning of adolescence can be based on certain physiological parameters, such as puberty. However, there is a great variability in how childhood and adolescence were understood throughout history. Thus, it is possible to consider socio-historical and environmental causalities that are independent of puberty. The following article uses a historical and sociological standpoint to discuss the different development that life stages have had throughout history. It also reviews the work of several authors who have dealt with this subject. The conclusion is that childhood and adolescence, as we know them today, are the result of universal schooling. The paper also draws attention to some of the changes that have appeared in the beginning of 21<sup>st</sup> century regarding this topic.

**Key words:** childhood, adolescence, history, sociology

La finalización de la infancia y la entrada en la adolescencia se pueden fundamentar en ciertos parámetros fisiológicos —la llamada *pubertad*— que permiten acercarnos a la delimitación de estos periodos vitales de forma universal a partir de la biología humana.

Sin embargo, también se observa una variabilidad en cómo se ha entendido y desarrollado la etapa infantil y la adolescente a lo largo de la historia (Kett, 1993); eso nos lleva a pensar en factores sociohistóricos, de entorno como causantes de esas transformaciones, independientes, en buena parte, de la pubertad. Efectivamente, numerosos estudios (Gillis, 1981; Sebald, 1992; Moral, 1998; Huerre, 2001; Perinat, 2003) han aportado la visión de la infancia y la adolescencia en su perfil psicosocial, en su carácter cambiante, y en los efectos que reciben de las influencias culturales e institucionales.

Además, esas etapas de la vida adoptan —cada una— unas dinámicas y características peculiares. Gillis, por ejemplo, dedica su obra sobre la historia de la juventud «a la propuesta de que los jóvenes crean su propia historia, una historia ligada y analíticamente separable de la de la familia, la escuela, y otras instituciones de los adultos» (Gillis, 1981, p. ix). Algo parecido han aportado otras investigaciones:

en casi todos los informes, los adolescentes se describen a sí mismos como los agentes de su propio desarrollo. Tanto si nos hablan de la construcción de su identidad, como de su crecimiento emocional, de sus habilidades en el trabajo en grupo, o de sus relaciones con los adultos, describen procesos en los que el crecimiento personal procede de su propio pensamiento o actividad, y de la selección y elección de lo que los adultos intentan enseñarles. (Dworkin et al., 2003, p. 17).

Autores como Pufall y Unsworth (2004) reconocen que la vida social de los adolescentes muestra una notable resistencia a la intervención de los adultos, por ejemplo desafiando los prejuicios de estos últimos, lo que les permite establecer relaciones de confianza y vínculos de amistad que no son del agrado de sus mayores.

Ese alejamiento tan notable que aparece, en la actualidad, entre la etapa adolescente y su precedente (la niñez), como también con la posterior (la juventud o adultez), lleva a la necesidad de una comprensión profunda de

su evolución a lo largo de la historia. Las etapas de la vida que tratamos en este estudio son singularmente importantes para la educación, puesto que son periodos en los que van a afianzar, en muchos casos, sus oportunidades vitales; su mejor conocimiento puede contribuir a que aquellos que se dedican a la formación de las nuevas generaciones desarrollen estrategias educativas pertinentes y efectivas.

Tal como afirma Perinat (2003), adoptamos la tesis de que es inviable una psicología de la adolescencia:

[...] al margen de una sociología y, más concretamente, al margen de un análisis sociohistórico de la coyuntura social en que cada generación de adolescentes se ubica. Prescindir de este marco amplio sería lo mismo que sustentar una visión esencialista de la adolescencia: una fase de la vida que existiría por imperativos de edad, caracterizable por pautas de comportamiento generadas en un vacío social y que, por tanto, trasciende las épocas históricas o la diversidad de las culturas. (p. 22).

Con frecuencia, la actual propagación y constante presencia social de la escuela, hace que sea vista como una parte natural de la experiencia humana. Sabiendo que no siempre fue así, y que la escuela actual se puede considerar aún una novedad histórica, se hace necesario ahondar también en su génesis, puesto que se trata de uno de los elementos en los que se ha modificado de forma más radical el entorno educador de niños y adolescentes.

Estas consideraciones pueden iluminar poderosamente a los educadores en cuanto que recogen la necesidad de abordar el contexto social para una comprensión profunda de niños y adolescentes. Para ello, presentamos a continuación la evolución de esas etapas vitales desde una perspectiva social e histórica.

### **La etapa premoderna**

En las sociedades premodernas, eminentemente agrarias, con una familia —patriarcal o nuclear— que era la que articulaba la vida y la sociedad, los momentos más trascendentales en el desarrollo personal los constituían:

- el inicio del trabajo (en familia, al servicio de los demás, o bien en un aprendizaje artesanal);
- la formación de una nueva familia.

Son momentos socialmente claros, definidos, visibles, que actúan como *rito de paso* a un nuevo estado personal y social. De esta manera, las etapas vitales que estos dos momentos separaban eran la infancia, la juventud (iniciada con el trabajo) y la adultez (a partir de la formación de una nueva familia). Algunos autores (Sebald, 1992; Schmitt, 1996) incluso manifiestan sus dudas sobre si la juventud puede considerarse una etapa, puesto que socialmente era percibida como un grupo de *pequeños adultos*.

En ese mundo premoderno, la infancia era habitualmente muy breve debido a la precocidad del trabajo infantil; con pocos años ya se era considerado un *joven*, un miembro productivo para la economía familiar a través de la ayuda en las labores agrarias o artesanales. En esas antiguas sociedades agrarias, «padres y adultos en general veían a los niños como un valor económico. Por un acuerdo común en esa época, el niño debía contribuir con tareas manuales a conseguir los medios de subsistencia de la familia» (Kurian, 1986, p. 43).

De todo lo dicho se deduce un hecho muy relevante: los conocimientos, las competencias y las habilidades relacionadas con el trabajo eran adquiridas como parte de la actividad rutinaria, con frecuencia en un entorno familiar: la gran escuela era la vida (Perinat, 2003); vida que desarrollaban, codo con codo, niños, jóvenes, adultos y viejos; y eso tanto en la vida familiar como laboral, así como en la vida universitaria de aquellos que gozaban de ese privilegio.

La inexistencia de una escolarización generalizada, que retrasara el paso de la infancia a la juventud, contribuyó también a la inmovilidad social; para un niño era altamente improbable la posibilidad de salir de la posición social familiar o de la ocupación en la que se había iniciado su aprendizaje. Como nos dice Quintana (1989), la idea de *futuro* no comportaba, a diferencia de hoy, un componente imaginario y prospectivo ni de búsqueda de alternativas personales en vistas a ser *alguien* en la vida. Eran una proporción ínfima los niños que, por ser miembros de la nobleza, podían permitirse una demora de años en su educación con tutores o en instituciones extrafamiliares.

El inicio del trabajo, habitualmente en el seno familiar, pero en ocasiones también en otros hogares o en talleres manuales, marcaba la entrada en la juventud. Y, como nos dice Ariès, a nadie se le ocurriría «pensar que la infancia acaba con la pubertad. El concepto de infancia va ligado a la idea de dependencia: las palabras *hijos*, *muchachos*, *chicos* también aparecen en el vocabulario feudal de subordinación. Se abandonarían la infancia solo al dejar el estado de dependencia o, por lo menos, los estados de dependencia anteriores» (Ariès, citado por Gillis, 1981, p. 2).

Puesto que ese inicio del trabajo, con la consecuente mayor independencia de la familia, se adquiría con frecuencia antes de la pubertad, la adolescencia no existía, por lo menos en su sentido actual; o, en todo caso, aparecía muy desdibujada, pasándose de la infancia a la juventud sin fases intermedias (Gillis, 1981).

Por lo que se refiere a las conductas típicamente juveniles (la broma, la transgresión, la vida festiva, etc.), Perinat (2003) aprecia cierta similitud con la actualidad; sin embargo, destaca una diferencia importante: eran conductas que se daban en una unidad cultural, en una única comunidad de vida cotidiana y en complicidad con los adultos, cosa que no ocurre en la actualidad, como veremos más adelante. De hecho, los jóvenes de entonces disponían de periodos de tiempo muy limitados para estar con otros jóvenes sin la presencia de adultos (Gillis, 1981). Por otra parte, Kett (1993) destaca que, a diferencia de la actualidad, esos momentos de camaradería de los niños y jóvenes eran espontáneos, no organizados por los adultos, creados por ellos para compartir esos momentos con sus iguales; y, por otra parte, incluían un abanico más amplio de edades respecto a lo que ocurre hoy.

En definitiva, aprendían para la vida inmersos en la vida; es decir, se trataba de un aprendizaje implícito que se desprendía de la participación en lo cotidiano. Así pues las tareas agrarias comunales de la etapa premoderna fueron un espacio de trabajo cooperativo, comunitario:

[...] trabajaban duramente codo con codo en los campos y marchaban juntos del pueblo a los trozos, de la granja al hogar, mañanas y atardeceres. Todos dependían de los recursos comunes para calentarse, para cubrirse, para el alimento del ganado. En esta puesta en común de muchas de sus necesidades de vida, los jóvenes aprendían a

disciplinarse y a someterse a las reglas y costumbres de su comunidad. (Levine, 1987, p. 46).

Hoy día, hemos establecido cierta transición institucionalizada, como una moratoria ante la vida adulta; se lleva a cabo a través de un aprendizaje explícito que se plasma en el discurso, sobre todo escolar. Nuestra sociedad «segrega a los adolescentes de la vida para enseguida narrársela a través de las representaciones que se transmiten en la escuela» (Perinat, 2003, p.29). También Coleman (1968) ha destacado que, en las actuales relaciones de los padres con los adolescentes, se ha substituido ese contacto alrededor de las actividades paternas por una presencia de los padres en las actividades de los hijos; los padres entran así en el mundo de los hijos, pero los hijos han perdido una ocasión de entrar en el mundo adulto.

Respecto a las consideraciones de género en la etapa premoderna, cabe destacar que la atención de los padres se centraba en los varones —en muchos lugares sobre todo en el heredero—, necesarios para la perpetuación de los bienes familiares y del apellido.

### **La ascensión de la burguesía y la modernidad**

Los cambios económicos, familiares y de mentalidad que se fueron produciendo al acercarse la Revolución Industrial pusieron las bases de profundos cambios en las primeras etapas vitales; en concreto, veremos como creció la consideración social de que su preparación para la vida precisaba de una institución específica: la escuela.

Con la aparición de la burguesía, se ampliaron los horizontes en lo que se refiere al futuro de los hijos de esa burguesía. Y se sintió la necesidad de que los niños recibieran una preparación más seria, en una institución especializada, escolar, que a partir de este momento prosperó sin pausa. También se empezó a tener en cuenta la trascendencia de la dedicación y esfuerzo de los padres en la promoción profesional de los hijos.

Por otra parte, los cambios en las relaciones paterno-filiales también se vieron afectadas por la teología que, a diferencia de lo ocurrido hasta entonces, empezó a insistir en la responsabilidad y obligaciones de los padres hacia sus hijos.

La mayor confianza en las posibilidades y oportunidades de los hijos, llevó a la suavización de la autoridad paterna, a una mayor proximidad afectiva, a cierto proteccionismo y dependencia (Narodowski, 2016). También posibilitó esas nuevas relaciones la aparición del varón burgués, cuyos ingresos económicos hicieron que no fuera necesaria la colaboración laboral del resto de la familia: así, desapareció la consideración de los hijos como fuente de ayuda económica inmediata, siendo valorados en sí mismos y por su futuro.

Sin duda, la influencia de Rousseau contribuyó también a esta nueva perspectiva, más sentimental, hacia los hijos; su naturalismo llevó a la voluntad educativa explícita de dejar a los niños *hacer su vida*. Ya avanzado el siglo XX, este panorama que hemos presentado para la burguesía lo encontraremos también en las clases trabajadoras. Elkind resume esta situación, diciendo que los niños, en la época moderna:

[...] eran vistos como inocentes y necesitados de guía y protección de los padres. La literatura de esta época para niños —*The Wind in the Willows*, *Peter Pan*, *Winnie the Pooh*, *The Secret Garden*, *The Adventures of Tom Sawyer*, y otras obras— refleja la percepción de la infancia como un tiempo mágico hacia el que se pueda volver la vista atrás con placer y sin pesares. Los adolescentes eran vistos como inmaduros, también necesitados de supervisión, de guía y ayuda por parte de los adultos. (Elkind, 1995, p. 8).

El romanticismo aportó una visión de la juventud como momento vital esencial para el futuro de las sociedades. Todo ello contribuyó a esa nueva concepción de lo que era la infancia y la adolescencia:

[...] emerge la representación de la infancia y la niñez (lapso aún no bien delimitado) como una fase específica de la vida, segregada de la de los adultos. Esta segregación tiene su exponente más notorio en la escuela: se instituye el mundo escolar como el ámbito de vida propio de una niñez prolongada hasta los dieciséis o dieciocho años. (Perinat, 2003, p. 39).

Además de lo dicho respecto a la burguesía, para las clases más modestas los procesos de capitalización —por ejemplo de la agricultura— favorecieron

una juventud con mayor poder económico, disolviéndose el vínculo entre herencia y matrimonio. Eso abrió las puertas a los jóvenes a unas posibilidades impensables hasta entonces (Gillis, 1981). Las presiones que creaba la herencia y sus condicionantes en las relaciones padres-hijos, desaparecieron. De hecho, con la industrialización, las clases menos favorecidas siguieron contando con el trabajo infantil o la ayuda económica de los jóvenes, que se dio en casa o en la fábrica.

Por tanto, hasta el siglo XIX, los niños de padres de clase media «se fabricaban en su casa, con la ayuda de preceptores y escuelas privadas. Solo con el advenimiento de la sociedad industrial la producción en masa de la niñez comenzó a ser posible y a ponerse al alcance de la multitud. El sistema escolar es un fenómeno moderno, como lo es la niñez que lo produce» (Illich, como se citó en Guerrero, 1996, p. 236).

El aumento paulatino de las tasas de escolarización a partir del siglo XIX contribuyeron a ese cambio de mentalidad sobre los niños y los adolescentes, al tiempo que implicaron cambios en la organización familiar; esta tuvo que adaptarse a la actividad escolar de los hijos. Todo ello lleva a Perinat (2003, p. 45) a afirmar que, en este sentido, «se hace plausible la afirmación de que la adolescencia es un producto de la escolarización». También lo ve así Huerre (2001, p. 6) quien nos dirá que «no es hasta mitad de siglo XIX que la palabra adolescencia aparece en el vocabulario de las sociedades occidentales, para designar a los jóvenes que cursaban estudios y eran económicamente dependientes». De hecho, podemos considerar un punto de partida y de referencia en la acotación sociológica y psicológica de la etapa adolescente la obra *Adolescence*, de Stanley Hall (1902); en esos mismos años, en diversos países, otros académicos trataron también esa etapa de la vida por primera vez (Kett, 1993).

En lo que se refiere a la institución escolar, a finales del siglo XIX se produce —en Inglaterra sobre todo— un cambio importante que ayuda a comprender la segregación entre el mundo juvenil y adulto:

[...] la peor característica educativa del anterior ideal era la tendencia a hacer de los chicos hombres demasiado pronto; la peor característica del otro, paradójicamente, fue que su esfuerzo por conseguir llegar a adulto recalcando la importancia de practicar juegos y deportes cayó

en el error opuesto de fracasar en convertir a los chicos en hombres. (Newsome, como se citó en Gillis, 1981, p. 116).

## Siglo XX

Será en el siglo XX en el que, con la universalización de la escuela y la creciente democratización de la universidad, la etapa de la primera juventud comenzó a ser cada vez más dependiente de los padres y de las instituciones educativas, perdiendo acceso a la economía y al contacto con la sociedad adulta. Cada vez más, se percibía la educación escolar como el único camino hacia la vida adulta profesional, y la preocupación de los padres por el aprovechamiento escolar de sus hijos se fue extendiendo a todas las clases sociales. Las tareas escolares se convirtieron en el único trabajo apropiado para niños y adolescentes. Así, la escuela se fue convirtiendo en la responsable del futuro de las sociedades; en Europa, el fin de la segunda guerra mundial contribuyó a una visión funcionalista de las instituciones educativas, que implícitamente recibieron el encargo de *producir* a gente capacitada para contribuir a superar la situación de crisis postbélica; tanto es así que, en algunos países, la educación se incluyó en el mismo ministerio que gestionaba la agricultura y la industria.

Esta educación, como se ha dicho, se generalizó cada vez más, al tiempo que los años de permanencia en la escuela aumentaron paulatinamente (Gillis, 1981; Esteban & López Martín, 1994). Esa escolarización larga y generalizada supuso una contribución decisiva en cierta desfuncionalización familiar; la familia, que en otros tiempos ejercía una enorme cantidad de funciones, «se ha transformado actualmente en una institución especializada con unas pocas funciones propias, que a menudo se identifican con ser sede de afectos y agente socializador de los individuos. Se transita así desde la organización social primordial, basada en lazos de sangre, a una organización social construida deliberadamente» (Del Campo, 2004, p. 453). Como es lógico, en unos primeros momentos las diferencias entre la población rural y urbana eran notables (Kett, 1993), en parte debido a las dificultades de escolarización de la primera.

Los objetivos de socialización pasaron, en buena parte, también a manos de la escuela, que comenzó a educar aspectos tan diversos como la sexualidad, la

ciudadanía, las drogodependencias, entre otros. Al mismo tiempo se fue abriendo paso la coeducación, en una escuela que tendía a la comprensividad.

En el campo pedagógico, las ideas de la modernidad siguieron su curso apareciendo personajes como Dewey: la educación bajo la noción de progreso, universalidad y científicidad, que llevaron a la preocupación escolar por temas como la salud, la aplicación de los descubrimientos de la psicología, o la creencia en la posibilidad de democratizar la cultura sin vulgarizarla (Elkind, 1995). Los valores de la familia nuclear también se reflejaron en la práctica escolar del momento; de modo especial en los *kindergarten* que en ningún modo eran percibidos como sustitutos de la educación y vida familiares, y procurando una separación de su familia no excesivamente larga. Sin embargo, con el paso del tiempo, veremos que esa permanencia en instituciones diferentes de la familia se irá haciendo mayor, sea dentro del currículo oficial o en actividades extracurriculares.

En el plano biológico sexual, las mejores condiciones de vida hicieron que la aparición de la pubertad se adelantara cada vez más (Kindlon & Thompson, 2000). Y se hicieron precoces las primeras relaciones sexuales que, en un primer momento estaban ligadas a una concepción romántica, formándose relaciones bastante estables y con el matrimonio como horizonte esperado; sin embargo, con la revolución sexual de la segunda mitad de siglo, la precocidad se agudizó dentro de una mentalidad en la que se difuminaba la relación de la sexualidad con la reproducción y el compromiso, y era apreciada como divertimento sin otras consecuencias.

Todo ello contribuyó a la actual desfamiliarización del ocio (De Bofarull, 2005) —sobre todo los fines de semana—, a la que se adscriben los adolescentes y preadolescentes cada vez a una edad más temprana. Contribuye poderosamente a estos hechos la presión del grupo de los iguales, cuya referencia e influencia psicosocial es muy notable (Gunnar & Collins, 1988; Meil, 2006); así, esos iguales se convierten en influencia decisiva en los aspectos educativos o deseducativos de niños y adolescentes (Bukowski et al., 1996; González López, 1997; Bagwell & Schmidt, 2011). Esa influencia se ha multiplicado en los últimos años gracias a las posibilidades de mantener un permanente contacto con esos iguales a través de las redes sociales, a pesar de la distancia y de estar físicamente en el entorno familiar (Arnett, 2010; Osgood & Feinberg, 2015).

Al mismo tiempo, aparecen segmentos sociales discontinuos: la estructura de la sociedad postindustrial «es la que facilita la aparición de la adolescencia. La super-industrialización ha acentuado la discontinuidad y el aislamiento de las posiciones sociales, convirtiendo la educación en una institución de custodia, y alterando el sentido cultural del trabajo y del progreso material» (Sebald, 1992, p. 84).

Sigue siendo actual el análisis de Coleman (1968): aparece una mayor especialización profesional de los padres, mientras que niños y jóvenes reciben una educación generalista, junto con el hecho de no poder ayudar económicamente a la familia, lo que también contribuyó al alejamiento entre generaciones; esta misma situación propicia —a su vez— la permanencia de niños y jóvenes en instituciones educativas, cada vez durante más años.

La escuela, y la escuela secundaria en particular, ha acabado convirtiéndose en condición para acceder a una buena posición social, y los padres cada vez son más conscientes de ello (Gillis, 1981). Eso implicará una mayor permanencia de los adolescentes —sobre todo los de mejor posición social— en la institución escolar, y un mayor control sobre sus vidas; así, el tiempo libre infantil y su autonomía han ido disminuyendo, substituyéndose por una mayor permanencia en la escuela, en el entorno familiar, y en actividades previstas y programadas por los padres (Bennett, 2011). En la vida infantil han perdido fuerza los grupos de amigos socialmente problemáticos que deambulaban en su tiempo libre: «las camarillas que habían dominado las calles de los barrios más pobres en la mayor parte del siglo XIX parece que declinaron después de 1900, hasta el punto que, en los años sesenta, ya no eran más que grupos informales, con carácter más defensivo que ofensivo» (Gillis, 1981, p. 179).

Algunos autores (Bennett, 2011) han destacado que a pesar de los derechos de participación reconocidos en la Convención de las Naciones Unidas para los Derechos del Niño, su participación en la vida social es pobre, y se habla de un aislamiento endémico de los niños y adolescentes en las sociedades occidentales (Zeihner, 2000); a pesar de que se ha demostrado la capacidad de los más jóvenes para la vida colectiva, ese redescubrimiento ha coincidido con un periodo de la historia en el que «la experiencia de esos niños en la vida colectiva está en su peor momento» (Bennett, 2011, p. 359).

En cualquier caso, la etapa que llamamos adolescencia, se acabó universalizando, democratizando, haciéndose visible en la legislación —que la protege—, y convirtiéndose en centro de atención de múltiples instituciones dedicadas a ella (tanto para actividades extraescolares, como tribunales, reformatorios, etc.). Se institucionalizó, de este modo, esta etapa de los que han dejado de ser niños pero tampoco tienen todavía las responsabilidades de los adultos (Epstein, 1998); etapa que se muestra decisiva para sus oportunidades de futuro, durante la que dependen de sus padres, y pasan muchas horas separados del resto de la sociedad compartiendo unos espacios con los de su edad (Coleman, 1968); una etapa que es percibida cada vez más como etapa de riesgo, debido al desajuste entre la fuerte inversión educativa que se le destina y los resultados.

Algunos autores han destacado la coincidencia de la pubertad con el paso de la escuela primaria a la de secundaria, como factor a tener muy en cuenta para comprender ciertos cambios de actitudes (Eccles, Lord, & Buchanan, 1996; Benítez & Justicia, 2006).

Por lo que respecta a la infancia en general, se comenzó a reconocer que el niño es un humano que, debido a su estado de desarrollo, requería de una protección especial (Pufall & Unsworth, 2004). Pero avanzado el siglo XX también aparecieron nuevas dinámicas familiares —la entrada decidida de la mujer en el mundo del trabajo fuera del hogar ha sido decisiva—, que con frecuencia rompieron con la familia nuclear, cambiando el estilo de las relaciones paternofiliales, y confiándose a terceros la custodia, afecto y dedicación a los propios hijos.

Esa protección a la infancia convive con una visión de los niños como altamente competentes: preparados para afrontar los problemas de la vida. Esta nueva percepción, sin embargo, no es fruto sino de la familia postmoderna, que precisa de la competencia infantil; se necesitan niños capaces de pasar, desde muy pequeños, mucho tiempo en manos de desconocidos, capaces de afrontar una o más rupturas familiares, etc. «El título de la película *Home Alone* es una buena metáfora para ese niño postmoderno que no solo escapa de cuidar de lo suyo sino que incluso se puede burlar de unos adultos estúpidos» (Elkind, 1995, p. 8).

Por tanto, hacia la mitad del pasado siglo se han producido también ciertos cambios en la dinámica de los adolescentes. Por una parte, los padres se muestran más confiados hacia ellos, dándoles mayor libertad. Por otro lado, los adolescentes pasan de la pasividad política a una participación más activa a través de la crítica hacia el mundo adulto y considerándose con frecuencia al mismo nivel que los padres en la toma de decisiones. Esta visión de la adolescencia como capaz de organizarse, y su propia actitud, han hecho disminuir las actividades con trasfondo educativo generadas por los adultos y dirigidas a ellos; y han pasado de ese tipo de ocupaciones a un mundo de consumo (ocio, tecnología, etc.) dirigido por empresas con finalidades principalmente lucrativas (Le Breton, 2013). Por otra parte, asistimos a una finalización cada vez más tardía de esta etapa (Huerre et al., 2003).

Es también en el siglo XX cuando se hizo más clara la distinción entre adolescente y adulto, ya que el momento del paso viene señalado por la salida del hogar de los padres (Gillis, 1981); el niño nace desprotegido y requiere del cuidado y protección de los progenitores durante años, mientras que el adulto es independiente y precisa de la interacción con otros adultos:

[...] ¿donde pertenecen pues los adolescentes? Han superado la necesidad continua de atención por parte de sus padres, pero todavía no están preparados para asumir las responsabilidades de los adultos. No quieren depender de los padres, pero son incapaces de tomar parte en el sistema independiente de los adultos. Se rebelan contra la dependencia de los niños, pero antes de llegar a la interdependencia anhelan independencia y tienden a ser rebeldes. (Wolman, 1998, p. 5).

Este desconcierto se aprecia también a nivel legal: en muchos aspectos se describe a los adolescentes en la retórica del derecho como si de niños pequeños se tratara, y «son objeto de políticas paternalistas fundamentadas en prejuicios como el de su dependencia, vulnerabilidad y incompetencia. Para otros aspectos, los adolescentes son tratados como adultos maduros, competentes para tomar decisiones, responsables en sus elecciones y con el derecho a no ser tratados de modo distinto» (Scott, 2000, p. 3).

Sin duda, la institución escolar ha jugado y juega —cada vez más— un importante papel en la configuración psicosocial de estos estadios de la vida.

## Siglo XXI

Las últimas décadas han supuesto notables cambios que merecen un apunte final. Lo presentamos sintetizado en los siguientes tres puntos:

- Recientemente ha aparecido un neologismo, *adultescentes* (*adultescents* o *kidults*, en inglés), que intenta definir la nueva situación en que se encuentran en número nada despreciable jóvenes de nuestros tiempos. El término se refiere a «una hornada de jóvenes que tendríamos la desfachatez de vivir de nuestros padres hasta que pudiéramos hacerlo de nuestros hijos» (Verdú, 2001, p. 31). Los *adultescentes* vendrían a ser el producto de un cambio de valores, cuyo origen se encontraría en factores sociales —como el extremo proteccionismo paterno hacia los hijos—, o económicos, que les lleva a negarse a crecer y asumir responsabilidades hasta bien avanzada su tercera década de vida (Brzezinska, 2013, p. 239). Esos *adultescentes* siguen un estilo vital en el que no encuentran estabilidad social ni independencia económica de sus padres (Blatteret, 2005). Paralelamente, se manifiesta cierto desdén por la adultez y la vejez, considerándose inútil su experiencia; y la cultura adulta más madura se ha infantilizado, buscando representar —en su porte, su cuerpo, su lenguaje y sus gustos— esa juventud que se ha convertido en referente estético y vital (Narodowski, 2016).
- El desarrollo económico en muchos países ha posibilitado ciertos cambios en la cultura adolescente, tendentes a una mayor dependencia de los aspectos relacionados con la imagen personal, tanto en lo que se refiere al cuerpo como al vestido. En este terreno se aprecian ciertas diferencias de género entre chicas y chicos, y los aspectos concretos hacia los que dirigen su atención; los estereotipos siguen estando presentes en ellas y ellos, al tiempo que ha crecido la presión del grupo de iguales hacia ciertas conductas: dietas, cuidado de la apariencia personal, musculación, marcas de ropa, etc. (Carlson & Crawford, 2006).
- Por último, merece una referencia la generalización de las nuevas tecnologías, que han posibilitado una intercomunicación en cualquier momento desde edades tempranas. La posibilidad de contacto entre iguales que propicia la escolarización durante muchas horas al día, ahora se ha multiplicado: incluso a distancia, en el hogar familiar,

chicas y chicos están constantemente interactuando con sus amigos a través de sus dispositivos tecnológicos. Podría afirmarse que los pares, los iguales, han entrado definitivamente también en sus casas (Arnett, 2010; Osgood & Feinberg, 2015). También cabe destacar que el mal uso de las nuevas tecnologías ha reportado situaciones de malestar psicológico en los jóvenes, muy difícilmente evitables pues ocurren habitualmente en situaciones privadas (Carbonell, 2012). Por otra parte, el cambio tecnológico acelerado que vivimos repercute tanto en el profesorado, en su dificultad para actualizarse, como en los alumnos, que ven pronto obsoletas las herramientas tecnológicas con las que aprendieron; ante eso, podemos destacar la competencia del profesorado no nativo en las nuevas tecnologías: el hecho de no tener su experiencia cimentada en paradigmas que pasan pronto a ser decadentes, hace precisamente que sean más aptos para comprender y resolver nuevos problemas y situaciones (Narodowski, 2016).

### Conclusión

La escuela que tenemos es fruto de las necesidades que generó el cambio social de la modernidad. Al mismo tiempo podemos afirmar que la infancia y la adolescencia, tal como las conocemos hoy, son fruto de la escuela. Eso ha llevado a algunos autores a hablar de la adolescencia como un *invento* de la modernidad (Simmons y Blyth, 1987; Kett, 1993; Huerre, 2001).

El conocimiento de la evolución social e histórica de la infancia y la adolescencia que hemos presentado nos ofrece un marco desde el que podemos afrontar una comprensión más profunda de la escuela; de modo especial poder valorar lo que esa institución ha supuesto en la configuración del perfil de la infancia y la adolescencia en la actualidad. Y afirmar que así como las condiciones sociales han influido en la aparición de la institución escolar, esta misma institución ha influido mucho en las condiciones y consideración social de niños y adolescentes.

Los beneficios que ha supuesto la escuela son claros: la universalización de unos niveles educativos, las crecientes oportunidades vitales, la mayor cohesión social que viene facilitada por unos lugares comunes, así como la

consolidación de las democracias sin las que una buena educación generalizada no sería posible.

Sin embargo, se echan en falta estudios que proporcionen una mirada a la infancia y la adolescencia desde las perspectivas decritas, más allá del mundo anglosajón y centroeuropeo. Se intuye que las diferencias históricas y sociales de las diferentes culturas requieren un análisis y una investigación que ayude a particularizar y comprender la situación. Aspectos como el cambio de entorno escolar que supone, en muchos países, el paso de la etapa de educación primaria a la educación secundaria, pueden representar un avance para discernir las causas de situaciones o problemas que aparecen en la educación.

La trascendencia formativa de las diferentes instituciones que intervienen en la educación ha variado notablemente a lo largo del tiempo (Damon, 1996). Una mayor profundización en estos aspectos puede reportar un avance en las políticas educativas, así como en la tarea de la orientación escolar.

Se ha hablado de cierta ambigüedad entre las experiencias escolares de los alumnos y las experiencias que tienen fuera de la escuela (Cullingford, 2002); la reflexión y la investigación de los entornos culturales en los que se han movido y se mueven nuestros escolares, y de la visión de ellos que hemos tenido los adultos, nos puede proporcionar claves para una mejor comprensión de su desarrollo educativo y social.

Las nuevas y cambiantes situaciones sociales en que se mueven los adolescentes en la actualidad, nos permite llamar la atención sobre la necesidad de observatorios que permitan prever estrategias políticas y formativas para su correcto desarrollo personal.

### Referencias

Althof, W. & Berkowitz, M. W. (2006). Moral education and character education: their relationship and roles in citizenship education. *Journal of Moral Education*, 35 (4), 495-518.

- Ariès, P. (1965). *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life*. Nueva York: Vintage Books.
- Arnett, J. J. (2010). *Adolescence and emerging adulthood: A cultural approach* (4<sup>a</sup> ed.). Boston: Prentice Hall.
- Bagwell, C. & Schmidt, M. E. (2011). *Friendships in Childhood & Adolescence*. Nueva York: The Guilford Press.
- Benítez, J. L. & Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(9), 151-170.
- Bennett, M. (2011). Children's Social Identities. *Infant and Child Development*, 20, 353-363.
- Blatteret, H. (28 de octubre del 2005). New Adulthood: Personal or Social Transition? *Paper presented to the Social Change in the 21st Century Conference*, Queensland University of Technology.
- Brzezinska, A. I. (2013). Becoming an adult - contexts of identity development. *Polish Psychological Bulletin*, 44(3), 239-244.
- Bukowski, W. M., Newcomb, A. F. y Hartup, W. W. (Eds. ) (1996). *The Company they Keep. Friendship in Childhood and Adolescence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carbonell, X; Chamarro, A; Talarn, A; Griffiths, M; Cladellas, R; Oberst, U. (2012). Problematic Internet and cell phone use in Spanish teenagers and young students. *Anales de Psicología*, 28(3), 789-796.
- Carlson, D. C. & Crawford, J. K. (2006). The Peer Appearance Culture During Adolescence: Gender and Body Mass Variations. *Journal of Youth and Adolescence*, 2, 257-269.
- Coleman, J. S. (1968 [1961]): *The adolescent Society. The Social Life of the Teenager and its Impact on Education*. Nueva York: The Free Press.

- Cullingford, C. (2002). *The Best Years of their Lives? Pupils' Experiences of School*. Londres: Kogan Page.
- Damon, W. (1996). *Greater Expectations. Overcoming the Culture of Indulgence in our Homes and Schools*. Nueva York: Free Press Paperbacks.
- Del Campo, S. (2004). Las transiciones de la familia española. *Arbor*, 702, 451-464.
- Dworkin, J. B., Larson, R. & Hansen, D. (2003). Adolescents' Accounts of Growth Experiences in Youth Activities. *Journal of Youth and Adolescence*, 32, 17-26.
- Elkind, D. (1995). School and Family in the Postmodern World. *Phi Delta Kappan*, 77(1), 8.
- Epstein, J. S. (Ed.). (1998). *Youth Culture: Identity in a Postmodern World*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Esteban, L. & López Martín, R. (1994). *Historia de la enseñanza y de la escuela*. València: Tirant lo Blanch.
- Gillis, J. R. (1981). *Youth and History. Tradition and Change in European Age Relations, 1770-Present*. Nueva York: Academic Press.
- González López, P. (Ed.). (1997). *Psicología de los grupos: teoría y aplicación*. Madrid: Síntesis.
- Graber, J., Brooks-Gunn, J., & Petersen, A. (Eds.). (1996). *Transitions through Adolescence: Interpersonal Domains and Context*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Guerrero, A. (1996). *Manual de sociología de la educación*. Madrid: Síntesis.
- Gunnar, M. R. y Collins, W. A. (Eds.) (1988). *Development During the Transition to Adolescence. The Minnesota Symposia on Child Psychology*. Hillsdale (Nueva Jersey): Lawrence Erlbaum.
- Huerre, P. (2001). L'histoire de l'adolescence: rôles et fonctions d'un artifice. *Journal Français de Psychiatrie*, 14, 6-8.

- Huerre, P., Pagan-Reymond, M. y Reymond, J. M. (2003). *L'adolescence n'existe pas. Une histoire de la jeunesse* (2.<sup>a</sup> ed.). París: Odile Jacob.
- Kett, J. F. (1993). Descubrimiento e invención de la adolescencia en la historia. *Journal of Adolescent Health*, 14(8), 664-672.
- Kindlon, D. & Thompson, M. (2000). *Educando a Caín*. Buenos Aires: Atlántida.
- Kurian, G. (1986). *Parent-Child Interaction in Transition*. Nueva York: Greenwood Press.
- Le Breton, D. (2013). *Une brève Histoire de l'Adolescence*. París: J. C. Béhar.
- Levi, G. & Schmitt, J. C. (Ed. ). (1996). *Historia de los jóvenes. De la Antigüedad a la Edad Moderna*. Madrid: Taurus.
- Levine, D. (1987). *Reproducing Families. The political Economy of English Population History*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Meil, G. (2006). *Pares i fills a l'Espanya actual*. Barcelona: Fundació La Caixa.
- Moral, M. (1998). *La juventud como construcción social: Análisis desde la psicología social de la adolescencia*. Revista Electrónica Iberoamericana de Psicología Social.
- Narodowski, M. (2016). *Un mundo sin adultos*. Buenos Aires: Debate.
- Osgood, D. W. & Feinberg, M. E. (2015). Social Networks and the Diffusion of Adolescent Problem Behavior: Reliable Estimates of Selection and Influence from Sixth Through Ninth Grades. *Prevention Science*, 1(6), 832-843.
- Perinat, A. (Ed.). (2003). *Los adolescentes en el siglo XXI. Un enfoque psicosocial*. Barcelona: UOC.
- Pufall, P. B., & Unsworth, R. P. (Eds.). (2004). *Rethinking Childhood*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Quintana, J. M. (1989). *Sociología de la educación*. Madrid: Dykinson.

- Scott, E. (2000). The Legal Construction of Childhood. *Public Law and Legal Theory Research Papers*, Working Paper N. 00-18, University of Virginia School of Law.
- Sebald, H. (1992). *Adolescence: A Social Psychological Analysis*. Englewood Cliffs (Nueva Jersey): Prentice-Hall.
- Simmons, R. G., & Blyth, D. A. (1987). *Moving into Adolescence. The Impact of Pubertal Change and School Context*. Nueva York: Aldine de Gruyter.
- Verdú, E. (2001). *Adultescentes. Autorretrato de una juventud invisible*. Madrid: Temas de Hoy.
- Wolman, B. B. (1998). *Adolescence: Biological and Psychosocial Perspectives*. Westport (Connecticut): Greenwood Press.
- Zeihner, H. (2000). Children's islands in space and time: the impact of spatial differentiation on children's ways of shaping social life. En M. Dobois-Reymond, H. Sunker, & H. H. Kruger (Eds.), *Childhood in Europe: approaches, trends, findings* (pp. 139-159). Nueva York: Peter Lang.



# EDUCATIONIS MOMENTUM

vol 2, n.º 1, pp. 51-92. ISSN: 2414-1364

<https://doi.org/10.36901/em.v2i1.79>


Identidad profesional y preferencias profesionales  
en estudiantes de Educación  
de una universidad privada en Arequipa (Perú)

Professional Identity and Professional Preferences  
in Undergraduate Students  
of Education from a Private University in Arequipa, Peru

Walter L. ARIAS GALLEGOS


Universidad Católica San Pablo, Arequipa, Perú

warias@ucsp.edu.pe

 <https://orcid.org/0000-0002-4183-5093>

Karla D. CEBALLOS CANAZA

Universidad Católica San Pablo, Arequipa, Perú


 <https://orcid.org/0000-0001-8006-3738>

Patricia M. ISASA

Universidad Católica San Pablo, Arequipa, Perú

Henry TAPIA

Universidad Católica San Pablo, Arequipa, Perú

 <https://orcid.org/0000-0002-2028-8238>

Recibido: 2016.06.23

Aprobado: 2016.07.14

## Resumen

La presente investigación cuantitativa describe la relación entre la identidad profesional y las preferencias profesionales en una muestra de estudiantes ( $n = 31$ ) de Educación de una universidad privada de Arequipa. Para ello se utilizaron dos instrumentos: (a) el Cuestionario de Identidad Profesional de Walter Arias, y (b) el Inventario de Preferencias Profesionales de José Luis Pereyra. Se encontró que el 62 % de estudiantes de la muestra tienen preferencia por la carrera de Educación, mientras que el 23 % no tiene definidas sus preferencias profesionales. Se presenta también análisis descriptivos, comparativos y de correlación entre los datos recogidos. Los resultados revelan una extendida concepción de la educación como un arte entre los estudiantes de la muestra, así como el desconocimiento de la historia de la educación y la valoración de la enseñanza, la tecnología y la investigación como rasgos más característicos de la educación en el futuro.

**Palabras clave:** identidad profesional, preferencias profesionales, docencia

## Abstract

The following study describes the relationship between professional identity, and occupational preferences, in a sample of Education undergraduate students ( $n = 31$ ) coming from a private University in Arequipa, Peru. Two tests were used to measure our variables: (a) Arias' Questionnaire of Professional Identity; (b) Pereyra's Inventory of Occupational Preferences. Comparative, descriptive, and correlational analysis were performed. We found that 62 % of students in the sample group had a vocational preference for Education, while 23 % of them had their vocational preferences undefined. The majority of the students tend to consider Education as craft instead of as profession. In addition, they lack historical knowledge of the discipline, and consider teaching, technology, and science as the most characteristic traits of education in the future.

**Key words:** professional identity, professional preferences, teaching profession

La identidad profesional hace referencia al «conjunto de hábitos que una persona ha desarrollado en el ámbito de su trabajo y la potencial proyección de otros para cultivar en el futuro» (Hatun & Rivarola, 2007, como se citó en Damián, 2014, p. 19). Se desarrolla a través de la formación profesional y se relaciona con las preferencias profesionales y los intereses vocacionales de las personas. En ese sentido, la orientación vocacional engrana los aspectos formativos educativos con los laborales y profesionales. Por ello se espera que una determinada vocación devenga en ciertas cualidades, adecuadas y específicas para cada especialidad o profesión.

La orientación vocacional como campo disciplinar de estudio y desenvolvimiento profesional surgió en Estados Unidos en 1908 con la fundación del Vocational Bureau en Boston. Esto se debió al trabajo de Frank Parsons (1854-1908), quien publicó el libro *Choosing a Vocation* y utilizó por primera vez el término *orientación vocacional (vocational guidance)* (Pérez, Filella, & Bisquerra, 2009). Su método implicaba el autoconocimiento de la persona, la información profesional a través del conocimiento de las funciones de una determinada profesión, y el ajuste entre ambos aspectos. Hoy en día, la orientación vocacional se ha diversificado de tal forma que es posible distinguir la orientación profesional de la orientación educativa, la educación inclusiva y la orientación preventiva. Sin embargo, la idea clave de la comunión de intereses de la persona con la profesión escogida se mantiene en diversos modelos teóricos que intentan explicar el surgimiento de la vocación, tal y como ocurre con el modelo de Super (1964), el de Holland (1985) o el de Fogliatto (1991), por mencionar solo algunos.

Además, de estos modelos teóricos se han diseñado diversos instrumentos de evaluación de los intereses vocacionales (Pérez & Cupani, 2006) y las preferencias profesionales (Pereira, 1992). También se emplea tecnología informática para brindar el asesoramiento vocacional (Rivas, Tormos, & Martínez, 2005) y se hacen diagnósticos vocacionales por medio de protocolos estandarizados (Monroy, 2004) y baterías de pruebas psicológicas que abarcan la inteligencia, la personalidad, el carácter, intereses vocacionales, intereses ocupacionales y hábitos de estudio (Salvatierra, 2011). Todos estos son indicadores de que la orientación vocacional ha conseguido desarrollarse y posicionarse como una actividad de gran relevancia a nivel social, en parte, porque la orientación vocacional está relacionada con la productividad profesional y por ende con el éxito laboral. Por otro lado, la

orientación vocacional se ha convertido en un pivote entre la escuela y los estudios universitarios como antesala del mundo laboral.

Esta inserción de la orientación vocacional en los ámbitos educativos y laborales, empero, se ha dado de manera paulatina en los países latinoamericanos gracias a los avances de la psicología y la psicotecnia, así como al contexto sociopolítico de la primera mitad del siglo XX (Klappenbach, 2005). Sin embargo, a pesar de su relevancia y constante penetración a lo largo de la historia en diversos escenarios sociales, la orientación vocacional no goza de evidencias científicas sustanciales en nuestro medio que valoren su eficacia y acierto. Son pocas las investigaciones realizadas en el Perú referidas a los temas de orientación vocacional y preferencias profesionales (Matalinares, 2003; Ríos, 2011; Ríos & Supo, 2011); menos aún son las que tienen que ver con la vocación del maestro.

En la presente investigación se busca llenar ese vacío, al pretender valorar diversos aspectos de la identidad profesional y relacionarlos con las preferencias profesionales de una muestra de estudiantes de Educación de una universidad privada, ubicada en la ciudad de Arequipa (Perú).

Con respecto a la identidad profesional, partimos del modelo de Catalina Harrsch (2005) que plantea que la identidad profesional se conforma a partir de la historia personal y la historia de la profesión. En el primer caso, la historia personal hace referencia a las vivencias de la persona a lo largo de su vida, tanto en el plano afectivo como en el laboral. En el segundo caso, la historia de la profesión hace referencia al conocimiento de la evolución de un determinado campo del saber, desde sus antecedentes más remotos hasta los desarrollos más recientes, con la finalidad de explicar los cambios que se han venido dando a lo largo del tiempo (Arias, 2010).

Es importante hacer una salvedad, pues aunque el modelo de Harrsch (2005) se aplica a la identidad del psicólogo, es posible tomarlo como referente para indagar en la identidad profesional del profesor o de los estudiantes de Educación. En ese sentido, es importante analizar qué piensan los estudiantes universitarios sobre diversos aspectos relacionados con su formación y la historia de la profesión elegida (Arias, Arista, Choque, Angles, Chávez, & Herrera, 2015). En ese sentido, existen diversos textos que abordan la historia de la pedagogía y la educación con sentido crítico y hondura epistemológica,

que analizan los cambios en su objeto de estudio y métodos pedagógicos a lo largo de la historia, y en directa relación con la concepción de educación y la visión del niño imperante en cada época (Hubert, 1967; Weimer, 1964; Zuluaga, 1987). Es posible encontrar también diversas tendencias; desde los enfoques teológicos y filosóficos (Abbagnano & Visalberghi, 1969), hasta los enfoques marxistas y sociales (Ponce, 1973); desde los autores clásicos y académicos (Dilthey, 1957), hasta los postmodernos y didácticos (Bedoya, 2005); desde los trabajos más sistemáticos y generales (Moreno, Poblador & Del Río, 1986), hasta los más específicos y detallados (Alaperrine-Bouyer, 2007); desde los enfoques más eruditos y minuciosos (Cipolla, 1970), hasta los más superficiales y decepcionantes (Rosa, 1998).

No se puede negar, empero, que se ha renovado la preocupación de los pedagogos por reflexionar sobre diversas cuestiones de índole profesional, como su historia, su formación, su estatus como ciencia, su prestigio social, la calidad de la enseñanza, etc. En ese sentido, es importante repensar la educación epistemológicamente, vale decir, analizar sus relaciones con otras disciplinas, profundizar en sus bases filosóficas y psicológicas, valorar su ubicación como ciencia, verificar la validez de sus métodos; y en esa medida, diseñar un currículo acorde con dichos resultados y desarrollar líneas de investigación consistentes con ambos aspectos. En consecuencia, se podrán formar mejores profesores y la calidad educativa se verá afectada positivamente, así como el prestigio social de la pedagogía (Arias, 2012).

Al respecto, indudablemente, la educación es una ciencia que mantiene relaciones interdependientes con otras disciplinas. Entre sus colaboradoras más cercanas se tiene a la antropología, la psicología, la sociología, la medicina, la economía y el derecho (Arias, 2008), aunque es con la psicología con quien se relaciona de manera más directa (Ventura, 2014). También tiene hondas raíces en la filosofía (Quintana & Cámac, 2007), de manera que tanto la psicología como la filosofía están muy presentes en la educación contemporánea (Pérez, 2008). De hecho, el constructivismo pedagógico, no es sino un conjunto de aplicaciones educacionales que parten de la psicología cognitiva.

Ahora bien, en cuanto a su estatus disciplinar, no hay un consenso entre los especialistas, por considerar a la educación como una ciencia. Tamayo (2007) plantea que la educación es «un dispositivo de regulación de discursos y significados y de prácticas de acción en los procesos de transformación de

la cultura» (p. 67). Piaget (1983) dice que la pedagogía es tanto arte como ciencia, mientras que Zuluaga (1987) dice que es una disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta con la enseñanza de los saberes específicos en una cultura determinada. Para Piscoya (1995) la educación es una ciencia aplicada, mientras que para otros autores la educación está fuera del terreno de la ciencia, pero paradójicamente forma parte de las ciencias de la educación.

Aunque hay autores que plantean que el carácter científico de la pedagogía no afecta sus implicancias profesionales y que este tema conduce a discusiones estériles (Rodríguez, 2009), nosotros pensamos que la delimitación de la educación como ciencia es fundamental, porque de ello se derivan los métodos más apropiados para propender a su desarrollo como ciencia y profesión. Desde nuestra postura, mientras que la educación es una manifestación natural de la cultura que se lleva a cabo de manera espontánea en diversos escenarios culturales y a través de varias formas y canales, la pedagogía es el esfuerzo sistemático por educar, lo que supone usar métodos y técnicas pertinentes y validados científicamente (Arias, 2008). En ese sentido, la pedagogía caracteriza la cultura, la reproduce, la transmite y la transforma (Osorio, 2003). Sin embargo, el proceso de transformación cultural solo puede darse de la mano de la investigación, y esta debe llevarse a cabo por la pedagogía si se la considera como una ciencia, pues de lo contrario, la generación de conocimiento no sería una de sus funciones.

El panorama actual en el Perú, sin embargo, es que la pedagogía no se concentra en la investigación científica debido a varias razones. En primer lugar, creemos que al no tener clara la ubicación epistemológica de la educación, la investigación deja de ser una prioridad, lo que genera un vacío en el protagonismo de la educación como generadora de sus propios conocimientos. Esto conlleva a que otras ciencias llenen ese espacio, sobre todo ciencias con gran afinidad temática y con objetos de estudio similares, como la psicología (Arias, 2014). Por eso Piaget (1983) se preguntaba ¿por qué la educación es en tan escasa medida obra de los pedagogos? Consideramos que la respuesta es «porque no investigan». Efectivamente, si tratamos de contabilizar los pedagogos de profesión que han hecho un aporte académico consistente y universal en las ciencias de la educación, posiblemente no superemos la veintena de ellos. En contraste, la cantidad de representantes que han hecho contribuciones significativas al avance de la psicología como ciencia, es muy vasto. Por ello, es común analizar periódicamente el impacto de los autores

más representativos en la psicología, para lo cual se recurre a estudios de opinión (Arias et al., 2015) y a estudios bibliométricos (Arias, Ceballos, & Arpasi, 2015).

Esta carencia de representantes en la pedagogía no es más que una consecuencia de la falta de compromiso con la investigación científica, que puede tener repercusiones en la identidad profesional de los educadores y los estudiantes de esta especialidad, pues al no tener referentes que emular o líneas de investigación que seguir, repiten la misma historia generando un círculo vicioso que tiene por argumento la falta de investigación. Entonces, tenemos que la segunda causa de la falta de investigación en educación, es la escasa masa crítica dedicada al trabajo académico en pedagogía.

Una tercera causa sería que se perciben ciertos obstáculos teóricos y procedimentales con respecto a la investigación científica. Se piensa que la investigación es una actividad muy complicada y que demanda muchos conocimientos en epistemología, metodología, psicometría y estadística. Aunque efectivamente se requieren conocimientos en estos temas, la solución no está en evadirlos, sino en fomentar una formación de calidad en investigación educativa. En ese sentido, ante la evasión de la investigación cuantitativa, ha cobrado mucha fuerza la investigación cualitativa, sobre todo la modalidad de investigación-acción (Fernández & Johnson, 2015).

Ahora bien, existen diversas justificaciones válidas para el desarrollo de la investigación cualitativa en educación. La naturaleza de su objeto de estudio, el contexto del aula (propicio para la investigación cualitativa), la necesidad de hacer investigación aplicada y la solución de problemas inmediatos (Elliot, 1990) son algunas de las razones para optar por este paradigma científico. Sin embargo, la mayoría de docentes no se aboca a la investigación cualitativa por las razones expuestas, sino que lo hace como una forma de evasión de las complejidades teóricas y técnicas mencionadas de la investigación cuantitativa. Aunque no tenemos un sustento para afirmar esto en base a evidencia, nos parece que se puede deducir razonablemente a partir de diversos indicios: (1) las tesis de investigación en educación son de baja calidad y presentan muchos plagios, aunque ello depende también del control y la exigencia en las universidades donde se presentan (Cruz, 2011); (2) la producción científica en las universidades es baja (Rodríguez, 2013); (3) existe un escaso número de revistas de investigación educativa en el país (*Educación*, de la Pontificia

Universidad Católica del Perú; *Investigación Educativa*, de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos; *Educación*, de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón; *Revista Peruana de Investigación Educativa*, de la Sociedad de Investigación Educativa Peruana; *Propósitos y Representaciones*, de la Universidad San Ignacio de Loyola; *Educationis Momentum*, de la Universidad Católica San Pablo; (4) en estas, la mayoría de contenidos son de carácter teórico o reflexivo, más que de investigación empírica; (5) hace falta consolidar una cultura académica en las universidades, especialmente en ciertas especialidades, dentro de las que figura Educación (véase Arias, 2013a); (6) escasa presencia de educadores nacionales como autores de investigaciones en revistas internacionales de educación y ciencias afines; (7) no existen líneas de investigación definidas en el campo de la investigación educativa, salvo algunas excepciones (Santiago Cueto, con rendimiento académico, y Ricardo Cuenca, con educación universitaria en Lima; en Arequipa, Walter Arias, con estilos de aprendizaje y riesgo psicosocial en el docente, y Enrique Gordillo, con coeducación y educación diferenciada; entre otros). Estos temas, empero, deben ser profundizados a través de estudios diseñados para responder a la necesidad de conocer cuál es la situación de la investigación científica en educación, tanto a nivel de producción (artículos publicados, revistas especializadas, tesis de investigación, eventos académicos, etc.), como de líneas de investigación, investigadores acreditados, etc.

Un cuarto aspecto por considerar es la falta de entidades públicas y privadas que promuevan y subvencionen la investigación educativa. En ese sentido, el Concytec privilegia la investigación en ciencias aplicadas de corte ingenieril, desatendiendo las ciencias humanas y las sociales, como la educación. Aunque eso no es un impedimento para que la investigación científica fluya y se consolide, sí es un factor que, sumado a los demás, hace un peso suficiente como para decantar los esfuerzos por promover la investigación educativa. Finalmente, se debe considerar la problemática sociolaboral del profesor, que implica sueldos magros, bajo prestigio social, altas demandas laborales, problemas sociales, limitada formación profesional y un alumnado con conductas de indisciplina, bajas aspiraciones académicas y contextos económicos y socioculturales deprimidos (Arias & Jiménez, 2013).

Frente a este contexto académico y ocupacional, se debe considerar también que la identidad del profesor es compleja, pues debe propender al desarrollo integral de los educandos y, por ende, no solo se preocupa de transmitir

conocimientos, sino que forma las emociones y la voluntad de estos (Infante, 2009). Además, es sujeto ético en tanto interactúa con sus alumnos y les da contenidos cargados de moralidad (Narvaez, 2007). Es también agente de cambio social en beneficio de la comunidad (Del Valle, 2008) y actor político de la construcción de su propia profesión (Calderón & Marim, 2009). En otras palabras, el profesor asume diversos roles y funciones que pueden afectar su identidad profesional, si no se tiene la suficiente claridad al asumir varios de dichos roles.

En ese sentido, tampoco hay un consenso sobre las cualidades que debe poseer un profesor. Niño (2008) señala que las cualidades que deben poseer los maestros son la lucidez intelectual, la eficacia pedagógica y la rectitud moral; mientras que Del Valle (2008) identifica la formación continua, la autoevaluación y la innovación, como las más esenciales. Larrea (2009) rescata el cuestionamiento constante, la actitud hermenéutica, la visión dialéctica, la evaluación proactiva y la autonomía investigativa. Para Gómez y Luciano (1999) lo fundamental es la correspondencia entre el saber y el hacer, en tanto que para Ausubel lo fundamental es la personalidad afable del profesor y su dominio de los temas (Ausubel, Novack & Hanesian, 1976). Como puede verse, no hay una unidad de criterios para valorar las capacidades distintivas del profesor. Por eso, la valoración vocacional es fundamental, siempre que parta de las necesidades reales de los profesores, las demandas de la sociedad y los avances científicos dentro de la profesión.

Así pues, la formación profesional contribuye con la caracterización de la identidad profesional, porque:

[...] la formación es una característica humana que se construye socialmente en tanto que aquellos elementos que la conforman surgen como producto de esa construcción; así la escuela, los conocimientos, los saberes, los comportamientos, la visión del mundo, el ser y el deber ser de nuestra sociedad hacen parte de nuestra formación, de nuestra identidad. (Orrego, 2007, p. 36).

Estos elementos constitutivos de la identidad que hemos descrito brevemente —como son la ubicación epistemológica de la disciplina, la historia de la profesión, el rol que asume el profesional, las actividades que realiza y

las aptitudes y capacidades que posee— se encuentran relacionadas con los intereses vocacionales o profesionales (Peñalva, 2003).

Ahora bien, una de las teorías que explica los intereses vocacionales y profesionales es el modelo de John Holland (1959) que ha generado abundantes estudios alrededor del mundo (véase Walsh, Vaudrin, & Hummel, 1972; Di Scipio, 1974; Martin & Bartol, 1986; Schwartz, 1992; Gottfredson, 1999, Martínez & Valls, 2006; Nauta, 2010, Sürdem & Erkök, 2016). Para el caso del Perú, José Luis Pereira desarrolló una prueba que valora las preferencias profesionales sobre la base del modelo de Holland. La teoría de Holland deriva de las formulaciones de Murray, por cuanto señala que la conducta humana depende de la personalidad y del ambiente (Gottfredson, 1999). La propuesta de Holland (1985) plantea tipos de personalidad (realista, investigador, artista, social, emprendedor y convencional) que se relacionan con un trabajo determinado. Este modelo se conoce como Riasec, por las iniciales de los tipos presentados, o también como *el hexágono de Holland*. En ese sentido, Holland plantea que los ambientes de trabajo presentan ciertas características que son compatibles con determinados rasgos de personalidad, en cuyo caso, las preferencias vocacionales serán más fuertes (Holland, 1996).

Las personas realistas buscan y prefieren el trabajo físico, se sienten incómodos con el contacto social, poseen destrezas motoras, son estables y persistentes, prefieren la concreción y les gusta trabajar en espacios abiertos. Por ello las profesiones ideales para ellas son la mecánica y diversas ingenierías. Las personas investigadoras tienen una orientación científica y son introspectivos y sociales, prefieren el trabajo independiente, tienen actitudes poco convencionales, poseen habilidades intelectuales como curiosidad, análisis y abstracción, y tienen necesidad de comprender las cosas. A los artísticos les gusta la música, el dibujo, el teatro; tienen intereses creativos y tienen aversión a las reglas; son originales e intuitivos, valoran la belleza y las cualidades estéticas (Béjar, 1993). Las personas sociales son humanistas, religiosos, responsables, tienen habilidades verbales y de comunicación, no les gusta trabajar con máquinas o situaciones altamente estructuradas; se preocupan por el bienestar de los demás y son cooperativos, amables y amistosos. Las personas emprendedoras son persuasivas, poseen liderazgo, evitan el esfuerzo intelectual, se preocupan por el estatus y el poder, tienen mucha energía y se imponen metas laborales altas; las carreras de negocios

son ideales para ellas. Finalmente, los convencionales prefieren ambientes ordenados, son sistemáticos y estables, son persistentes y calmados, además de eficientes, prácticos y buscadores del poder (Holland, 1985). De acuerdo con Pereira (1992), la profesión de educador combina los rasgos convencional, social y emprendimiento; aunque los rasgos sociales, investigativos y artísticos también podrían ofrecer un perfil idóneo para el profesor. Otro perfil adecuado sería el que combina rasgos sociales investigativos y convencionales, o el que combina rasgos sociales, realistas y emprendimiento.

Diferentes perfiles pueden ser adecuados para una determinada especialidad o labor dentro del campo de la educación, como docencia en aula, dirección escolar, diseño de planes curriculares, etc., pues existen diversos motivadores para la elección de una carrera profesional. Por ejemplo, un estudio realizado sobre la base de la teoría de McClelland encontró que 85 profesores presentaban motivación de logro; 40, motivación de poder; y 105, motivación afiliativa. Otros estudios señalan que los motivos de logro, seguridad y reconocimiento, son los más valorados por los profesores (Esquivel & Rojas, 2005). En ese sentido es importante valorar las preferencias vocacionales de los profesores y de los estudiantes de Educación, entendiendo por *vocación docente* «la inclinación natural para dedicarse a enseñar con entusiasmo, compromiso y confianza en el poder de la educación, dedicación especial y de servicio a los demás» (Larrosa, 2010, como se citó en Cabrera, 2015, p. 106). En otras palabras, la enseñanza es la actividad básica a través de la cual los profesores desarrollan su identidad profesional (Neira, 2015).

Así mismo, es importante vincular esta vocación con la identidad profesional, que está sujeta a diversos factores de corte sociohistórico. Uno de ellos podría ser, por ejemplo, la formación docente, tema que está siendo ampliamente tratado en diversos países por medio de estrategias y métodos variados (Aramburuzabala, Martínez-Garrido, & García-Peinado, 2013; Landín, 2015). En ese sentido, se ha reportado que en ciertas especialidades de Educación, como en el caso de docentes de lengua extranjera que no comparten una misma formación con los docentes de carrera, hay mayor dificultad para forjar una identidad profesional (Cabrera, 2015). Lo mismo ocurre en carreras profesionales híbridas que abarcan dos o más profesiones afines como en el caso del psicopedagogo y la ingeniería de gestión empresarial o la ingeniería comercial (Damián, 2014). Por otro lado, la identidad profesional también puede verse afectada por las diferentes reformas educativas aplicadas en

el país (Neira, 2015), pues ellas implican un cambio en la concepción de la pedagogía y sus fundamentos teóricos y filosóficos. Bustos (2007) señala que el enseñar en zonas rurales o en aulas multigrado, o hacer polidocencia, son factores que también afectan la identidad profesional del educador. Además, la identidad profesional se construye socialmente a través de los colectivos profesionales, de modo que poseer identidad profesional supone sentirse parte de ese colectivo y compartir ciertas cualidades comunes, como la formación pedagógica y desarrollar intereses comunes en beneficio de la profesión (Damián, 2014). Esto último, sin embargo, está lejos de cumplirse, pues según se ha reportado en Arequipa, las relaciones humanas que predominan entre los profesores de escuelas públicas suelen ser perniciosas, impregnadas de inseguridad, hostilidad y negativismo (Arias, 2013b).

La identidad profesional puede también tener impacto en la práctica pedagógica, dado que en ella están presentes valores, creencias y representaciones sociales que integran diversos aspectos de la vida de una persona, y puede, además, tener efectos sobre el desempeño laboral (Agulló, 1998), sobre las interacciones docente-alumno (Tacca, 2015) y sobre la evaluación escolar (Martínez-Minguez & Flores, 2014), por mencionar solo algunos aspectos. En el caso de los estudiantes de Educación, una clara definición vocacional tiene efectos positivos en el desempeño académico, mientras que tener preferencias profesionales ambiguas puede ser motivo de fracaso (Díaz, Morales, & Amador, 2009). Así mismo, es importante saber cuáles son las motivaciones que tienen los estudiantes universitarios para seguir la carrera de Educación. La motivación económica queda descartada en la medida en que la carrera de Educación en el Perú es la que menos retorna en términos de ingresos laborales (Yamada, Castro, & Asmat, 2013). Con respecto al sexo, dadas sus habilidades sociales, emocionales y comunicacionales, las mujeres suelen orientarse por carreras del área de ciencias sociales y de servicios humanos, por lo que un alto porcentaje de profesores son de sexo femenino (Almeyda & García, 2015).

Finalmente, al referirnos a la elección de la carrera, estamos hablando de un proyecto de vida que fortalece la identidad del joven o adolescente, pero que, lamentablemente, pocos toman con seriedad porque tienen ideas equivocadas de la vida académica en la universidad (Arias, 2013a), de la profesión (Monroy, 2004), y hasta de sí mismos (Erikson, 2000). Por estas razones es necesario brindarles una adecuada orientación vocacional, así como

indagar —por medio de la investigación— sobre su vocación, su identidad profesional, su rendimiento académico, sus intereses, etc.

El presente estudio abordó esta temática con una metodología cuantitativa (Hernández, Fernández, & Baptista, 2011) que buscó valorar las relaciones entre la identidad profesional y las preferencias profesionales. Esto supuso una caracterización previa de ambas variables, y un procesamiento estadístico pertinente en cada caso.

### **Metodología**

#### **Muestra**

La muestra estuvo constituida por 31 estudiantes de la carrera de Educación de una universidad privada arequipeña. De ellos, 5 eran varones (16.1 %), y 26, mujeres (83.9 %). La edad media era de 20 años, con una desviación estándar de  $\pm 2.648$ . Se evaluaron estudiantes del primer al décimo semestre de las especialidades de Educación Inicial (54.8 %) y Educación Primaria (45.2 %). Los estudiantes fueron seleccionados mediante métodos probabilísticos con un 95 % de confianza de una población de 148 estudiantes. La técnica de selección aplicada fue la de muestreo por cuotas.

#### **Instrumentos**

##### **Ficha de datos personales.**

Contiene información sobre la edad, el sexo, el semestre de estudios y la especialidad de los estudiantes de Educación (primaria e inicial).

##### **Cuestionario sobre identidad profesional.**

Este instrumento valora la identidad profesional en diversos grupos profesionales. Se desarrolló a partir de la prueba original que fue desarrollada por Walter Arias; y cuenta con validez de contenido en base al criterio de tres jueces, expertos extranjeros que investigan la identidad profesional. La prueba consta de cuatro partes: profesión y roles profesionales (7 ítems),

apreciación de la profesión (4 ítems), historia de la profesión (8 ítems) y futuro de la profesión (4 ítems).

### **Inventario de Preferencias Profesionales de Pereyra (PPP).**

Se aplicó el Inventario de Preferencias Profesionales de José Luis Pereyra (1990), basado en la teoría de John Holland. Este instrumento sirve para evaluar el interés vocacional de los estudiantes. La prueba se compone de sesenta lugares de trabajo con sus respectivas descripciones, que deben ser marcadas de tres formas: agrado, desagrado e indiferencia. La prueba obliga a que el participante marque 20 lugares de trabajo como agradables; 20, como indiferentes; y 20, como desagradables. Se ofrecen puntuaciones en función de las respuestas, evaluadas, a su vez, en seis dimensiones que deben sumar como máximo 120 puntos. Las dimensiones responden a las planteadas por Holland (1985) según el modelo Riasec: Realista, Investigador, Artista, Social, Emprendedor y Convencional. De las combinaciones de estos valores se obtienen diversas profesiones que corresponden a las preferencias profesionales de los evaluados. La prueba cuenta con un índice de validez de .70 (correlaciones ítem-test) y de confiabilidad de .81 (prueba Alfa).

### **Procedimientos**

Los estudiantes fueron evaluados en diversos lugares de su universidad, como aulas, zonas de estudio, áreas comunes, auditorios, espacios abiertos, etc. Los datos se recogieron en horas del turno mañana, tarde y noche de la universidad. La aplicación de las pruebas tomó aproximadamente treinta minutos. Los datos fueron codificados y procesados según el nivel de medición de las variables y los reactivos utilizados.

### **Resultados**

En primer lugar se procesaron los datos de la prueba de preferencias profesionales, que ofrece resultados cuantitativos y cualitativos. En la tabla 1 se pueden apreciar los valores descriptivos de las seis dimensiones según el modelo de Holland. Como se puede apreciar, las medias más altas corresponden a las dimensiones de Artista (23.548), Social (23.483) y de Emprendedor

(19.645), lo que nos ofrece un perfil vocacional ASE ideal para educación, arte dramático y danza. Los valores más bajos se dieron en Realista, Convencional e Investigador, lo que supone que a los estudiantes de Educación no les agrada manipular objetos, ni hacer labores que demanden trabajo físico, trabajar en oficina y hacer papeleo, ni investigar.

Tabla 1

*Estadísticos descriptivos de las preferencias profesionales*

	Realista	Investigador	Artista	Social	Emprendedor	Convencional
Media	14.645	17.806	23.548	23.483	19.645	16.451
Mediana	15.000	18.000	25.000	25.000	20.000	17.000
Moda	15.00	18.00	24.00	25.00	19.00	17.00
Desv. est.	3.773	4.700	5.439	5.252	4.785	4.015
Varianza	14.237	22.095	29.589	27.591	22.903	16.123
Asimetría	-1.894	-1.140	-3.204	-3.241	-2.217	-2.125
Curtosis	6.848	7.814	12.265	13.375	8.861	8.989
Máximo	21.00	31.00	29.00	28.00	26.00	24.00

Por otro lado, al analizar los porcentajes de los perfiles profesionales obtenidos como datos cualitativos, se tiene que el 61.3 % tiene una preferencia vocacional por Educación; el 22.6 % no tiene una preferencia vocacional definida; por su parte, compartiendo un 3.2 % de las respuestas, se observa preferencias vocacionales por Medicina Humana, Literatura, Diplomacia, Decoración de Interiores, e incompatibilidad de preferencias vocacionales.

También se hicieron comparaciones en función del sexo de los estudiantes, aunque la proporción de ellos según el criterio mencionado no permite obtener datos concluyentes. Por ejemplo, se tiene que los valores que más se acercan a la significancia estadística son la dimensión Social ( $p < .056$ ) y la Artística ( $p < .061$ ), Investigación ( $p < .076$ ) y Realista ( $p < .087$ ) con una media mayor para las mujeres en todos los casos. Aunque los valores no son significativos, pues no se ubican en un rango inferior a .05, se observa que las mujeres son más sociables, tienen más interés en la investigación, tienden a hacer trabajos manuales y se interesan por el arte.

Tabla 2  
*Comparaciones de preferencias vocacionales según el sexo*

	Sexo	N	Media	Desv. est.	t	gl	p
Realista	Varón	5	12.000	7.615	-0.917	29	.087
	Mujer	26	15.153	2.476			
Investigador	Varón	5	14.400	8.142	-1.095	29	.076
	Mujer	26	18.461	3.624			
Artista	Varón	5	19.400	10.899	-1.005	29	.610
	Mujer	26	24.346	3.520			
Social	Varón	5	19.400	10.922	-0.989	29	.560
	Mujer	26	24.269	3.169			
Emprendedor	Varón	5	17.000	9.949	-0.702	29	.181
	Mujer	26	20.153	3.158			
Convencional	Varón	5	14.000	7.905	-0.817	29	.139
	Mujer	26	16.923	2.813			

Al hacer comparaciones en función de la especialidad de estudiantes de Educación, sean estos de Educación Inicial o de Educación Primaria, se tiene que no hay diferencias significativas en ningún caso.

Tabla 3  
*Comparaciones de preferencias vocacionales según la especialidad*

NewYork:	Especialidad	N	Media	Desv. est.	t	gl	p
Realista	Inicial	17	15.176	2.377	0.807	29	.397
	Primaria	14	14.000	5.007			
Investigador	Inicial	17	18.235	2.840	0.517	29	.584
	Primaria	14	17.285	6.366			
Artista	Inicial	17	24.705	2.143	1.213	29	.197
	Primaria	14	22.142	7.664			
Social	Inicial	17	23.529	3.537	0.049	29	.959
	Primaria	14	23.428	6.947			
Emprendedor	Inicial	17	20.588	3.428	1.158	29	.233
	Primaria	14	18.500	5.983			
Convencional	Inicial	17	17.235	3.113	1.157	29	.237
	Primaria	14	15.500	4.847			

En cuanto a la variable identidad profesional, se hicieron las valoraciones de las respuestas según el nivel de medición de las preguntas y los datos obtenidos. Por ejemplo, con respecto a la ubicación epistemológica de la carrera de Educación, por medio de la pregunta «¿Cómo define usted su carrera?», el 45.1 % la considera un arte; el 35.5 %, una profesión; y el 19.4 %, una ciencia. En cuanto a los métodos más utilizados en el trabajo («¿Qué métodos son más usados en su trabajo?»), se consideró con un porcentaje más alto a la observación (45.2 %), seguida del método didáctico (35.5 %), el método clínico (13 %) y el método bibliográfico (6.5 %). Con respecto a las fuentes de información usadas («¿En qué tipo de fuentes de información se basa para hacer su trabajo?»), el 35.5 % usa fuentes científicas; el 22.6 %, fuentes técnicas; 16.2 %, la experiencia; el 16.1 %, fuentes literarias; el 6.5 %, fuentes legales; y el 3.2 %, opiniones. Con respecto a la pregunta «¿Qué actividades realiza con más frecuencia en su trabajo?», se puede apreciar en el gráfico 1 que las actividades más desarrolladas son atender personas (67.7 %), brindar consejería (67.7 %), elaborar estrategias (51.6 %), capacitar personas (48.4 %), resolver problemas (48.5 %), realizar investigación (45.2 %) y estudiar casos (41.9 %).

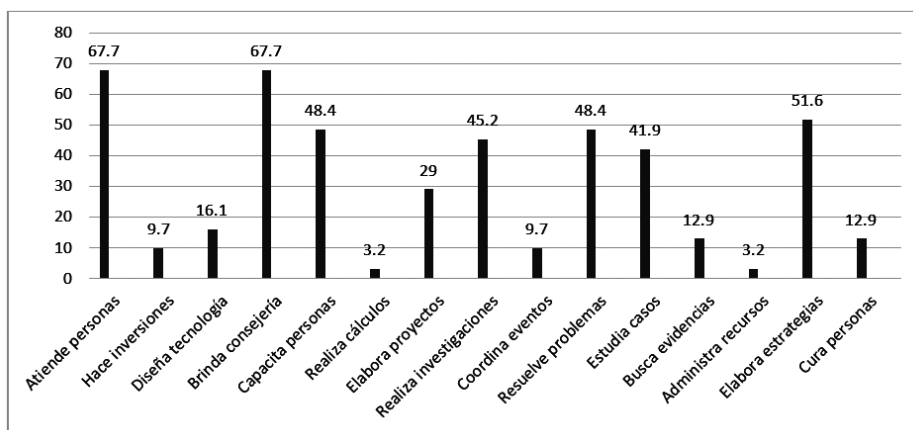


Gráfico 1. Actividades que realizan con más frecuencia en su trabajo.

La quinta pregunta valora la opinión de los estudiantes en términos de a quién está dirigida la contribución que hace la educación. Los resultados señalan que el 48.4 % responde que la Educación contribuye con personas; el 32.2 %, con los niños; el 12.9 %, con la sociedad; el 6.5 %, con la familia. La siguiente pregunta, «¿Cuál es el objeto de estudio de

la educación?», ofrece como resultados que el 90.3 % señala que las personas; y el 9.7 %, la sociedad. A la pregunta «¿Qué cualidades son necesarias para realizar su trabajo con eficiencia?», las respuestas se pueden apreciar en el gráfico 2.

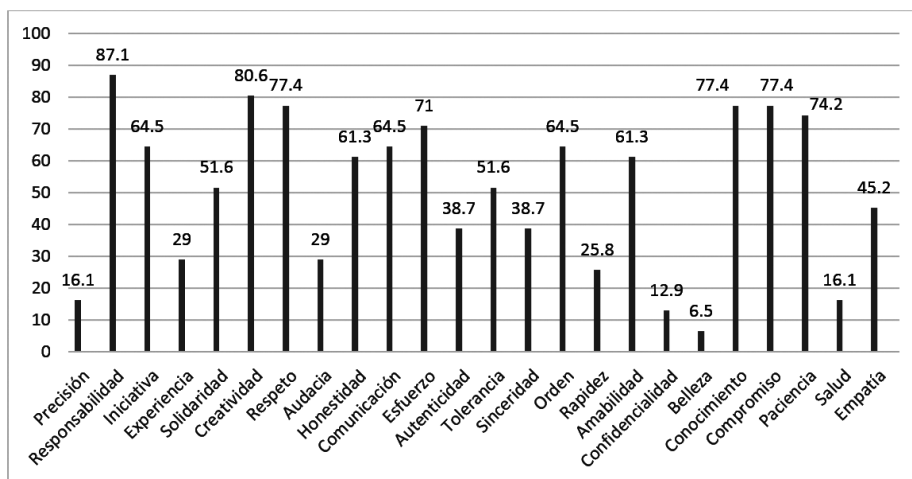


Gráfico 2. Cualidades necesarias para realizar el trabajo.

Las siguientes cuatro preguntas corresponden a la sección «Apreciación de la profesión», que evalúa —mediante una escala de Likert con valores de 1 a 10— el gusto por la carrera, el alcance de las metas propuestas a través de la educación, la satisfacción con el trabajo y el prestigio social de la profesión. En cuanto al gusto por la carrera, se tiene que la media es de 8.871 con una desviación estándar de  $\pm 2.045$ , de modo que tiene una apreciación muy favorable entre los estudiantes de Educación. En cuanto a qué tanto la profesión educativa les permite alcanzar sus metas, la media fue de 8.451 con una desviación estándar de  $\pm 1.997$ . Respecto a la satisfacción con el trabajo educativo, la media fue de 7.774 y la desviación estándar de  $\pm 2.591$ , es decir, se ubica por debajo del gusto por la carrera y el alcance de metas. La dimensión más baja fue la de prestigio social, con una media de 3.580 y una desviación estándar de  $\pm 2.377$ . En el gráfico 3 se aprecian las respuestas de los estudiantes de Educación en un polígono de frecuencias.

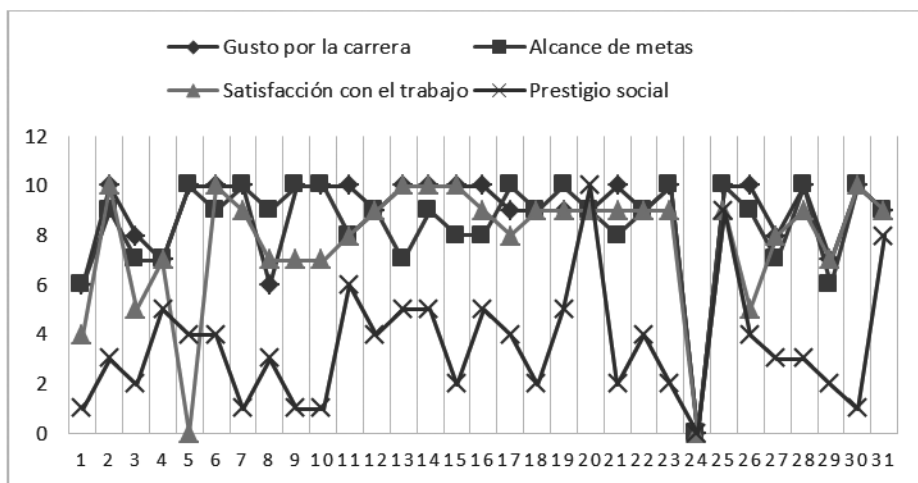


Gráfico 3. Apreciación de la carrera de Educación.

Dado que estos valores fueron cuantitativos, se aprovechó para hacer comparaciones en función de la especialidad. Al comparar las medias obtenidas mediante la t de Student se encontró que, entre los estudiantes de la especialidad de Educación Primaria y Educación Inicial, no existen diferencias significativas en ninguna de las categorías de la sección «Apreciación de la profesión» (véase la tabla 4).

Tabla 4

Comparación de apreciación de la profesión en función de la especialidad

	Especialidad	N	Media	Desv. est.	t	gl	k
Gusto por la carrera	Inicial	17	9.353	0.931	0.360	29	.194
	Primaria	14	8.286	2.812			
Alcance de metas	Inicial	17	8.705	1.159	0.724	29	.479
	Primaria	14	8.142	2.713			
Satisfacción con el trabajo	Inicial	17	8.000	2.573	0.526	29	.603
	Primaria	14	7.500	2.681			
Prestigio social	Inicial	17	4.176	2.068	1.540	29	.136
	Primaria	14	2.857	2.597			

En la sección «Conocimiento de la historia de la profesión», se observa que a la pregunta «¿Desde cuándo existe su profesión de manera formal?», solo tres sujetos indicaron que existe desde la Antigüedad, y uno dio una ubicación intemporal señalando que «desde siempre». A la segunda pregunta que cuestiona el conocimiento de la evolución histórica de la profesión, el 38.7 % indicó solo «Lo más general»; 22.6 %, «Más o menos»; 19.4 %, «Solo un poco»; 13 % respondió que «Nada»; y 6.5 % informó que «Mucho».

A la pregunta «¿Por qué considera que es importante conocer los aspectos históricos de su profesión?», el 22.6 % señaló que «Nos permite proyectarnos a futuro»; el 29 %, que «Nos da identidad»; el 16.1 %, que «Nos permite identificar problemas»; el 9.7 %, que «Nos ayuda a conocer el presente»; el 16.1 %, que «Nos orienta profesionalmente»; y el 6.5 %, que «No es importante».

Cuando se cuestionó de manera abierta sobre la importancia de ciertos temas para la educación, se reportaron temas como la igualdad en la educación, la estadística, la creatividad, tecnología, métodos de enseñanza, investigación, educación inclusiva, estilos de aprendizaje, conductas disruptivas de los alumnos, multiculturalidad, violencia intrafamiliar, fracaso escolar, estimulación temprana, desarrollo humano, sexualidad y *bullying*. La frecuencia de señalamiento de cada tema se puede ver en el gráfico 4. A la pregunta «¿Qué ramas o especialidades de su profesión tienen mayor demanda en la sociedad?», las respuestas abarcan la educación inicial, la educación especial, la estimulación temprana, administración educativa, físico-matemática, psicomotricidad, educación a distancia, lenguaje y comunicación, educación superior, y educación para el cuidado del medio ambiente. Resaltemos que educación inicial obtuvo 8 respuestas; educación especial, 5; físico-matemática, 4; estimulación temprana, 3; y psicomotricidad, 2.

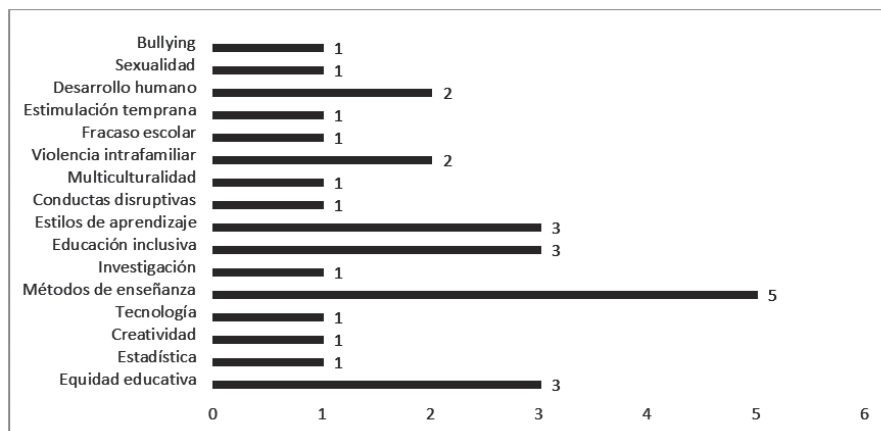


Gráfico 4. Temas más relevantes para la educación.

La siguiente pregunta abierta solicitaba enumerar cinco teorías de amplia difusión dentro de la profesión. Las respuestas que obtuvimos fueron: constructivismo, métodos de lectoescritura, estimulación temprana, teoría del aprendizaje significativo, teoría de María Montessori, teoría de los estilos de aprendizaje y teoría de las inteligencias múltiples. A la solicitud de mencionar cinco autores que hayan generado conocimiento relevante para la educación, se menciona 1 sola vez a Friedrich Fröbel, Paulo Freire, David Ausubel y Erik Erickson; se menciona 2 veces a Sigmund Freud, Jerome Bruner y John Dewey; 3 veces a Jean Jacques Rousseau; 4 veces a Lev Vigotsky y María Montessori; y 6 veces a Jean Piaget. A la pregunta de quiénes son los autores nacionales o locales más reconocidos, solo se mencionó a León Trahtemberg en 2 ocasiones.

En la sección sobre el «Futuro de la profesión» se hicieron cuatro interrogantes abiertas: «¿Cuáles cree que serán las características más resaltantes que tendrá su profesión en el futuro?», «¿Cuáles serán los temas de estudio o de investigación más atendidos en el futuro por su carrera?», «¿Cuáles serán las áreas o especialidades que generarán mayor interés en los profesionales de su carrera?» y «¿Cuáles serán los métodos que se emplearán más en el futuro para el desarrollo de su profesión?». Las respuestas se aprecian en la tabla 5, y describen un perfil que denota preocupación por una educación más personalizada y que aproveche pertinentemente las nuevas tecnologías. Así mismo, se señala que los temas de investigación más recurrentes serán los problemas de aprendizaje, los estilos de aprendizaje y el uso de las TIC;

las especialidades más demandadas serán la educación inicial y la educación especial; finalmente, los métodos más utilizados serán la didáctica, el uso de las TIC y la investigación científica.

Tabla 5

*Respuestas de la sección sobre el futuro de la profesión*

---

¿Cuáles cree que serán las características más resaltantes que tendrá su profesión en el futuro?	Formación integral Mayor uso de la tecnología (2) Mayor énfasis en la educación de valores Alfabetización Mejor calidad educativa Educación más personalizada (3) Mejor formación profesional (2)
¿Cuáles serán los temas de estudio o de investigación más atendidos en el futuro por su carrera?	Calidad en la información Problemas del aprendizaje (5) Estimulación temprana Globalización Estilos de aprendizaje (3) Las TIC (2) Filosofía de la educación Política educativa Rendimiento escolar Violencia intrafamiliar Comprensión lectora Coeducación y educación diferenciada

---

## Identidad profesional y preferencias profesionales

---

¿Cuáles serán las áreas o especialidades que generarán mayor interés en los profesionales de su carrera?	Educación inicial (2) Estimulación temprana Educación especial (3) Educación cívica Matemática Administración educativa Tecnología educativa Comunicación integral Educación a distancia Ciencia y ambiente Educación superior Formación integral
¿Cuáles serán los métodos que se emplearán más en el futuro para el desarrollo de su profesión?	Clases a distancia Pizarras electrónicas Juegos Las TIC (4) Educación personalizada Investigación (2) Test psicológicos Experimentación Didáctica (5) Interdisciplinariedad

---

Por último, se realizaron correlaciones entre los datos con un nivel de medición de intervalo, para lo cual se utilizó la prueba de correlación de Pearson. Se hallaron correlaciones altamente significativas ( $p < .000$ ) para algunas variables, como puede apreciarse en la tabla 6.

Tabla 6  
Correlaciones entre datos cuantitativos

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Edad	—	.668*	-.296	.010	.141	.004	.124	.313	-.097	-.196	-.058	-.097
2. Semestre		—	.051	.290	.313	.111	.378*	.481*	.263	.121	.200	.239
3. Realista			—	.599*	.559*	.497*	.469*	.385*	.698*	.615*	.547*	.406*
4. Investigador				—	.657*	.528*	.367*	.450*	.649*	.659*	.467*	.019
5. Artista					—	.665*	.438*	.564*	.696*	.722*	.423*	.361*
6. Social						—	.555*	.536*	.701*	.751*	.420*	.100
7. Emprendedor							—	.614*	.489*	.485*	.211	.165
8. Convencional								—	.596*	.502*	.552*	.220
9. Gusto por carrera									—	.847*	.617*	.283
10. Alcance de metas										—	.516*	.266
11. Satisfacción trabajo											—	.293
12. Prestigio social												—

\*  $p < .000$

Por otro lado, considerando las variables de tipo cualitativo, se realizó un procesamiento descriptivo con el estadístico no paramétrico Chi cuadrado entre las preferencias profesionales de los estudiantes de Educación y las valoraciones epistemológicas que hacen de su profesión. Los resultados se pueden ver en la tabla 7.

Tabla 7

*Tabla de contingencia: Preferencia profesional \* Consideración epistemológica*

Preferencias profesionales	Consideración epistemológica			Total
	Ciencia	Arte	Profesión	
No definido	1	2	4	7
Educación	3	9	7	19
Medicina humana	1	0	0	1
Literatura	0	1	0	1
Diplomacia	1	0	0	1
Decoración de interiores	1	0	0	1
Incompatible	0	1	0	1
Total	7	13	11	31

$$X^2 = 49.255, \text{ gl} = 21; p < .000$$

Otro cruce de datos entre las preferencias vocacionales y los métodos indica que los estudiantes con preferencias profesionales no definidas consideran que los métodos más utilizados en Educación son la observación (2), el método bibliográfico (2), el clínico (2) y el didáctico (1). Los que tienen preferencias profesionales por Educación señalan que la observación (9), el método didáctico (9) y el clínico (1). Estos resultados se pueden ver en la tabla 8.

Tabla 8

*Tabla de contingencia: Preferencia profesional \* Métodos*

Preferencias profesionales	Métodos				Total
	Observación	Bibliográfico	Clínico	Didáctico	
No definido	2	2	2	1	7
Educación	9	0	1	9	19
Medicina humana	0	0	1	0	1
Literatura	1	0	0	0	1
Diplomacia	1	0	0	0	1
Decoración de interiores	1	0	0	0	1
Incompatible	0	0	0	1	1
Total	14	2	4	11	31

$$X^2 = 46.594, \text{ gl} = 28; p < .015$$

Al cruzar los datos de las preferencias profesionales y las contribuciones que hace la educación, se tiene que quienes no tienen preferencias profesionales definidas consideran que las contribuciones de la educación se centran en los niños (3), la sociedad (2) y las personas (2); quienes tienen una vocación definida en Educación se focalizan en las personas (11), los niños (5), la sociedad (2) y la familia (1). Esto se puede apreciar en la tabla 9.

Tabla 9

*Tabla de contingencia: Preferencia profesional \* Contribución*

Preferencias profesionales	Contribución				Total
	Personas	Familia	Sociedad	Niños	
No definido	2	0	2	3	7
Educación	11	1	2	5	19
Medicina humana	1	0	0	0	1
Literatura	0	0	0	1	1
Diplomacia	1	0	0	0	1
Decoración de interiores	0	0	0	1	1
Incompatible	0	1	0	0	1
Total	15	2	4	10	31

$$X^2 = 55.504, \text{ gl} = 28; p < .001$$

Como última asociación, se tiene el cruce entre las preferencias profesionales y el objeto de estudio de la educación. Los estudiantes que no tienen preferencias profesionales definidas señalan que el objeto de estudio de la Educación es la persona y la sociedad, con una frecuencia de respuesta de 5 y 2 respectivamente. Los que tienen preferencias profesionales por la Educación también responden mayoritariamente que el objeto de estudio de la educación es la persona (18), y solo uno, que es la sociedad. Los estudiantes que se agrupan en las otras preferencias profesionales señalan en su totalidad que el objeto de estudio de la educación es la persona. Los resultados también fueron significativos ( $p < .001$ ), y se pueden apreciar en la tabla 10.

Tabla 10

*Tabla de contingencia: Preferencia profesional \* Objeto de estudio*

Preferencias profesionales	Objeto de estudio		Total
	Persona	Sociedad	
Nada	5	2	7
Educación	18	1	19
Medicina humana	1	0	1
Literatura	1	0	1
Diplomacia	1	0	1
Decoración de interiores	1	0	1
Incompatible	1	0	1
Total	28	3	31

$$X^2 = 32.428, \text{ gl} = 14; p < .003$$

Considerando la significancia estadística de los resultados, este cruce de variables en su conjunto nos dice que los estudiantes de Educación de la muestra conciben la educación como un arte, sobre todo aquellos que tienen preferencias profesionales por la Educación. Así mismo, la mayoría considera que los métodos de Educación son la observación y la didáctica; y que, al ser su objeto de estudio la persona humana, contribuye con las personas.

## Discusión

Hemos querido analizar la identidad profesional de los estudiantes de Educación de una universidad arequipeña de gestión particular en relación con sus preferencias profesionales. Para ello, hemos partido del enfoque de Catalina Harrsch (2005), quien considera que la identidad profesional se compone de la historia personal del profesional y de la historia de la profesión. En ese sentido, consideramos que no es posible concebir un proyecto pedagógico al margen de la historia (Tueros, 2006). Sabemos que la historia de la pedagogía nos señala una serie de concepciones sobre la profesión que van madurando a lo largo del tiempo, que tienen repercusiones en la definición epistemológica de la profesión, pues nos brindan una visión amplia de esta por medio de sus instituciones más resaltantes, los pioneros más representativos, las obras más citadas, las teorías más difundidas, etc.; que devienen en un proceso de formalización e institucionalización disciplinar fundamental para el desarrollo de la identidad profesional (Fierro & Klappenbach, 2015). De ahí que las preferencias profesionales pueden relacionarse con la identidad profesional.

Resaltamos como primer aspecto que los rasgos de las preferencias profesionales más frecuentes han sido el Artista, el Social y el Emprendedor, lo cual implica un perfil vocacional orientado hacia la educación, el arte dramático y la danza. Este dato se relaciona con el hecho de que la mayoría de estudiantes concibe la educación como un arte; de hecho, la mayoría de quienes tienen esta percepción son los que poseen una preferencia vocacional por la educación. Así mismo, el 61.3 % de estudiantes tiene una preferencia vocacional por Educación y el 22.6 % no tiene una preferencia vocacional definida, lo cual se condice con los reportes que señalan que los jóvenes de hoy construyen su identidad profesional tardíamente (Moral & Ovejero, 1999). Consideramos que un aspecto que puede relacionarse con esto es su escasa formación en historia de la pedagogía, pues ninguno pudo ubicar el origen formal de la educación en el tiempo, aunque las respuestas vertidas en este tópico apuntan a señalar un origen intemporal en la Antigüedad con los clásicos griegos. Al respecto, no puede negarse que filósofos como Sócrates o Platón tuvieron ideas pedagógicas implícitas en sus obras (Bedoya, 2005), pero no hicieron un apuntalamiento sistemático del objeto de estudio de la pedagogía ni de sus métodos. Estos aspectos son esenciales para definir la pedagogía, pues son características esenciales de la ciencia (Bunge, 1980) y, por ende, nos permiten hacer ubicar epistemológicamente la pedagogía. Por otro lado,

existe una confusión terminológica con respecto a la pedagogía, pues en la antigua Grecia el pedagogo era quien conducía al niño a la escuela, mientras que el maestro, es decir, quien le enseñaba, era el diálogo (Ponce, 1973). Podemos concluir que los antecedentes griegos no nos permiten hacer una ubicación precisa de la pedagogía como disciplina independiente.

Ahora bien, dentro de un marco histórico es difícil situar el origen de la pedagogía, pues algunos autores la relacionan con la creación de las escuelas en el siglo XV (Cipolla, 1970); mientras que otros coinciden en señalar la obra de Comenio (1976) como el primer esfuerzo sistemático por definir el objeto de estudio de la educación, sus fines, métodos y actividades más propias. En ese sentido, la identidad del profesor tiene que ver básicamente con la enseñanza, su actividad más característica (Neira, 2015), lo cual se relaciona con las actividades que los estudiantes indicaron como las más frecuentes entre el quehacer del profesor: atender personas, brindar consejería, elaborar estrategias, capacitar personas, realizar investigaciones, resolver problemas y estudiar casos.

Junto con ello, podemos señalar que aunque los estudiantes de Educación que forman parte de la muestra tienen una identidad profesional orientada hacia la educación, su formación histórica es muy limitada, ya que no consiguieron ubicar temporalmente la educación y reconocieron tener solo un conocimiento general o insuficiente del tema (94 %), a pesar de señalar que conocer la historia de la disciplina es importante porque nos da identidad, nos permite proyectarnos a futuro, comprender el presente y orientarnos profesionalmente.

Son muchos los factores que coadyuvan a este menosprecio por el conocimiento histórico. Se puede mencionar que existe un escaso apego por la cultura y el conocimiento entre los estudiantes y profesionales latinoamericanos, que tienen intereses orientados más hacia la práctica que hacia la teoría. La historia nos brinda un conocimiento teórico que, si bien no tiene implicancias prácticas, nos permite orientarnos epistemológicamente y, a partir de ello, desempeñarnos con coherencia filosófica y fundamento teórico (Arias, 2010). Es necesario tomar conciencia de que la práctica profesional no se realiza en un vacío epistemológico, sino que, por el contrario, las decisiones que tomamos como profesionales y las actividades que realizamos se encuentran fuertemente arraigadas en la visión que tenemos de la profesión. Esta visión

tiene también injerencia en nuestros valores personales y deontológicos (Hirsch, 2013). Entre las cualidades necesarias para ejercer la docencia, los estudiantes mencionaron la responsabilidad, la solidaridad, el respeto, la honestidad, el esfuerzo, la tolerancia, la amabilidad y la paciencia; todos ellos valores o cualidades necesarios en las relaciones interpersonales. Esta aproximación es consistente con lo que afirma Tueros (2006), al plantear que los valores proporcionan motivos e identidad al profesional. Por otro lado, cualidades mencionadas como la creatividad, el orden, el conocimiento, la iniciativa, la comunicación y el compromiso tienen una connotación más ejecutiva en su relación con el estudiante.

A partir de los valores escogidos, podemos decir que los estudiantes valoran mucho las relaciones interpersonales, lo que es coherente con el hecho de haber asignado mayor peso a la persona como objeto de estudio de la educación. La educación beneficia más a la persona, pues es su fin y razón de ser. En ese sentido, incidir en que la persona es el centro de la educación supone tener una visión más amplia de la educación, en tanto que se ocupa de niños (educación inicial y primaria), adolescentes y jóvenes (educación secundaria y educación superior), y de adultos (andragogía). También refleja una visión personalógica muy propia de autores como Edith Stein (2007) que, aunque no han sido mencionados como los más representativos, son un referente importante en la educación. En ese sentido, los autores más citados por los estudiantes como personajes relevantes en la historia de la educación han sido Jean Piaget, Lev Vigotsky, María Montessori, Jean Jacques Rousseau, Jerome Bruner, John Dewey y León Trahtemberg. Curiosamente, ninguno de ellos es educador: Piaget es biólogo; Vigotsky y Montessori estudiaron medicina; Rousseau era filósofo; Bruner y Dewey fueron psicólogos; Trahtemberg es ingeniero.

Este hecho, dicho sea de paso, refleja la escasa cantidad de educadores que han hecho aportes sustanciales a la pedagogía; han sido otros profesionales quienes se han dedicado a la investigación y promoción de la educación. No obstante, los personajes mencionados son importantes referentes en la educación: Piaget (1983) lo es por haber investigado el desarrollo intelectual del niño y promover una mejor organización escolar en función de sus hallazgos; Vigotsky (1995), por sus teorías socioculturales del desarrollo como la zona de desarrollo próximo; Montessori (1973), por su modelo liberal de enseñanza y la pedagogía del amor; Rousseau (1971), por su visión ecoló-

gica de la educación; Bruner (1987), por sus estudios sobre cognición y su apuesta por una educación más centrada en la enseñanza; Dewey (1974), por el movimiento progresista y su concepción funcional de la educación; y Trahtemberg (2010), por sus sesudos análisis sobre la problemática de la educación peruana. Aunque los autores aludidos han hecho aportes significativos a la educación, hay varios otros que no han sido mencionados, como Comenio (1976) y su *Didáctica magna*, Pestalozzi (1980) y su enfoque paidológico, Claparède (1957) y la pedagogía experimental, entre muchos otros.

El desinterés por la historia de la educación puede ser combatido por medio de la investigación historiográfica de la educación regional, lo que ha dado buenos resultados en países como Colombia, específicamente en la Universidad de Caldas (Cruz, 2007). Una estrategia válida sería convocar a historiadores, psicólogos y pedagogos interesados en el tema con el fin de explorar los antecedentes de la educación local, sus personajes más importantes, sus instituciones, la producción académica, etc. Es muy necesario que los estudiantes conozcan el pasado de su profesión para ubicarse mejor en el presente; que comprendan una serie de cuestiones interrelacionadas que favorecen la toma de conciencia de la problemática educativa y, por ende, las soluciones más viables. De este modo, con un sólido conocimiento en historia de la educación, un estudiante o un profesional podrían proyectarse a futuro con la firme convicción de contribuir al desarrollo de la pedagogía en nuestro país.

Podemos decir que carecer de referentes claros en la pedagogía conduce a la falta de modelos profesionales y académicos que sirvan de aliento para los estudiantes y fortalezcan su identidad profesional. Por el contrario, tener modelos académicos y profesionales adecuados refuerza el sentido de pertenencia al colectivo de profesionales, a la vez que puede contribuir a que los estudiantes se sientan orgullosos de formar parte de un determinado gremio (Damián, 2014). Nuestros resultados muestran que, en opinión de los encuestados, el prestigio social de la educación no se relaciona con el gusto por la carrera, el alcance de metas ni la satisfacción con el trabajo. Esto tiene dos implicancias: en primer lugar, involucra una toma de conciencia del bajo prestigio social de la educación, mediado por la problemática social, pero también por el escaso compromiso de los profesores para con el desarrollo de su profesión; en segundo lugar, es un indicador de que su elección vocacional no se ha debido al prestigio social de la actividad pedagógica.

Ahora bien, dado que la identidad docente guarda relación con contextos históricos sociales establecidos (Cabrera, 2015), es necesario que los estudiantes desarrollen una aproximación histórica de su profesión y la expresen en su conocimiento histórico. Sin embargo, la historia misma de la educación está supeditada al desarrollo de otras ciencias. Algo similar ha ocurrido con la historia de la psicología; desde el momento en que se establece el surgimiento de esta como ciencia independiente de la filosofía y la fisiología, se disparan sus logros y producciones como posesiones disciplinares que coadyuvan a su posicionamiento como ciencia y profesión. En el caso de la educación, todavía se mantienen relaciones de dependencia con otras disciplinas, siendo la psicología la disciplina con la que más contacto tiene, y que se evidencia por la mención a autores vinculados con dicha profesión. En ese sentido, se debe promover la interdependencia entre psicología y pedagogía, pues los profesores y los psicólogos educativos tienen roles complementarios que devienen en prácticas educativas integradoras (Isaza, 2014), lo cual, naturalmente, supone que la educación también haga aportes sustanciales a la psicología (Arias, 2014). Mientras esto no ocurra, la dependencia de la educación hacia la psicología solo perjudicará a la primera, porque cuando las relaciones interdisciplinarias son asimétricas solo se beneficia la que aporta más.

Un ejemplo de ello viene de las teorías del aprendizaje que han sido estudiadas y propuestas por psicólogos, y que son aplicadas por los profesores. Sin embargo, como dice Bruner (1987), conocer cómo tiene lugar el aprendizaje no significa que ya sabemos cómo se debe enseñar; hace falta generar modelos teóricos de enseñanza validados científicamente. En ese sentido, también hay que reconocer que no todas las teorías psicológicas son aplicables a la educación (Ventura, 2014), y que la enseñanza es propia de la pedagogía. Así pues, la pedagogía es el fundamento de la práctica educativa del profesor y, en esa medida, es un saber propio del docente y de ningún otro especialista (Tamayo, 2007). Por ello, los educadores deben preocuparse por profundizar estos aspectos por medio de la investigación.

La realidad, no obstante, es que los educadores no investigan, y es frecuente que asuman una actitud pasiva frente a esta actividad al dejar que profesionales de ciencias afines llenen los vacíos conceptuales de la educación con sus teorías y paradigmas. En nuestro estudio, aunque el 45 % de los estudiantes señala que la investigación es una actividad inherente al desempeño profesional del docente, en la práctica casi nadie se ocupa de hacer investigación

en el aula o dentro del contexto escolar. Otros estudios han reportado que a los estudiantes de Educación les cuesta dar argumentos sólidos sobre su rol en el aprendizaje de la ciencia (Posada, 2015) debido a que no poseen suficiente formación en temas de ciencia, epistemología e investigación.

Comulgamos con Isaza cuando afirma que «[...] la práctica docente exige una reflexión sobre los procesos de aprendizaje y enseñanza, los mecanismos para evaluar y las acciones propuestas educativas eficientes y eficaces» (Isaza, 2014, p. 21). Esta reflexión debe desembocar en una epistemología educativa que se haga evidente en las competencias subyacentes a la actividad de los profesores mejor capacitados (Del Valle, 2008). En ese sentido, es necesario mejorar la calidad de la formación inicial de los educadores (Manrique, 2009). Debe primero ponerse énfasis en la epistemología para fundamentar la educación en el curso de su historia como una ciencia esencial para el desarrollo del hombre, y después, en la investigación, para comprender y aplicar los métodos de la ciencia al conocimiento y solución de los problemas educativos más inmediatos.

Ahora bien, los profesores deben conocer la realidad y orientar sus procesos formativos y profesionales de cara a la sociedad, lo que supone responder a las necesidades del mercado (Calderón & Marim, 2009). Por esta razón, es importante indagar sobre la opinión que tienen los estudiantes respecto a los temas educativos más importantes. Sus respuestas indican que lo que más les interesa son los métodos de enseñanza, los estilos de aprendizaje, la educación inclusiva, el desarrollo humano y la violencia intrafamiliar; al mismo tiempo, consideran que a futuro los problemas más relevantes serán los problemas de aprendizaje, el uso de las TIC y los estilos de aprendizaje. Estos temas denotan una preocupación por dar una educación más personalizada y eficiente, en la que la tecnología sea un recurso importante para facilitar y complementar la labor del profesor. Junto con ello, los encuestados indican que la educación inicial y la inclusiva serán especialidades que gozarán de mayor demanda en el futuro, lo que puede explicarse por el incremento de la cobertura en la educación inicial y por las disposiciones legales que promueven la inclusión de los niños con necesidades educativas especiales en la educación básica regular. También indican que los métodos más utilizados en el futuro serán la didáctica, las TIC y la investigación, tríada que va en sintonía con la necesidad de desarrollar una educación con mayor énfasis en la enseñanza, la ciencia y la tecnología.

A partir de ello es posible concluir que los estudiantes exhiben cierto grado de conciencia sobre los problemas de la educación peruana y los factores que potenciarán su desarrollo. No podemos pasar por alto que los estudiantes se desenvuelven en un marco temporal y, por ende, su identidad profesional también abarca aspectos futuros. Esto se puede decir porque, si bien la formación del profesor comienza antes de la universidad, se consolida con la formación universitaria y se perfecciona con el desempeño profesional (Calderón & Marim, 2009). La identidad profesional docente debe proyectarse a lo largo del tiempo y comprometerse cada vez más con las demandas sociales y profesionales propias de cada momento histórico.

Con esta investigación, hemos querido indagar en los aspectos identitarios de la profesión en estudiantes universitarios. Aunque tiene algunas limitaciones —como pueden ser el tamaño de la muestra y la imposibilidad de generalizar los resultados a otros contextos universitarios, o el no haber considerado el nivel socioeconómico de los estudiantes—, pensamos que es oportuno un análisis como el presente, así como la necesidad de desarrollar una línea de investigación constante sobre la vocación del maestro y su identidad profesional.

### Referencias

- Abbagnano, N., & Visalberghi, A. (1969). *Historia de la pedagogía*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Agulló, E. (1998). La centralidad del trabajo en el proceso de construcción de la identidad de los jóvenes: Una aproximación psicosocial. *Psicothema*, 10(1), 153-165.
- Alaperrine-Bouyer, M. (2007). *La educación de las élites indígenas en el Perú colonial*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Almeyda, A., & García, T. (2015). Elegir una profesión significa elegir un futuro. *Mirada a la dialéctica: Motivación-elección profesional. Integración Académica en Psicología*, 3(7), 56-74.

- Aramburuzabala, P., Martínez-Garrido, C., & García-Peinado, R. (2015). La formación del profesorado universitario en España: Evolución y perspectivas. *Educación*, 22(43), 7-25.
- Arias, W. L. (2008). *Fundamentos del aprendizaje*. Arequipa: Vicarte.
- Arias, W. L. (2010). Desarrollo de la historia de la psicología en el Perú. *Revista Peruana de Psicología*, 9(1), 101-109.
- Arias, W. L. (2012). La investigación educativa como instrumento para revalorar la carrera docente. *Signo Educativo*, 208, 36-38
- Arias, W. L. (2013a). Crisis de la universidad en el Perú: Un problema de su naturaleza e identidad. *Educación*, 19, 23-39.
- Arias, W. L. (2013b). Relaciones humanas en profesores de instituciones educativas públicas de Arequipa. *Revista de Investigación ULASALLE*, 2(1), 5-14.
- Arias, W. L. (2014). Nexos históricos entre la psicología y la pedagogía latinoamericana en la experimentación. *Propósitos y Representaciones*, 2(1), 215-233.
- Arias, W. L., & Jiménez, N. A. (2013). Síndrome de burnout en docentes de Educación Básica Regular de Arequipa. *Educación*, 22(42), 53-76.
- Arias, W. L., Ceballos, K. D., & Arpasi, S. M. (2015). El aporte de los psicólogos peruanos en la Revista Latinoamericana de Psicología de 1994 al 2014: Un estudio bibliométrico. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 4(1), 57-76.
- Arias, W. L., Arista, M., Choque, M., Angles, U., Chávez, P., & Herrera, B. (2015). Una encuesta acerca de los psicólogos más representativos y el futuro de la psicología en Arequipa. *Liberabit*, 21(1), 123-139.
- Ausubel, D., Novack, J. D., & Hanesian, H. (1976). *Psicología educativa desde un punto de vista cognoscitivo*. México, D. F.: Trillas.

- Bedoya, J. I. (2005). *Epistemología y pedagogía. Ensayo histórico crítico sobre el objeto y método pedagógico*. Bogotá: Ecoe.
- Béjar, G. (1993). La elección de carrera y la configuración de la personalidad según Holland. *Educación y Ciencia*, 2(8), 21-25.
- Bruner, J. S. (1987). *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós educador.
- Bunge, M. (1980). *La ciencia. Su filosofía y su método*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bustos, A. (2007). Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. Evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. *Profesorado. Revista de Currículum y formación del Profesorado*, 11(3), 1-26.
- Calderón, A. I., & Marim, V. (2009). Formación y trabajo docente: Nuevas exigencias profesionales en el mercado educacional. *Educación*, 18(34), 39-54.
- Claparède, E. (1957). *Pedagogía experimental y psicología del niño*. México D. F.: Editorial Continental.
- Cipolla, C. (1970). *Educación y desarrollo de occidente*. Barcelona: Ariel.
- Cabrera, O. (2015). La construcción de la identidad docente: investigación narrativa sobre un docente de lengua extranjera sin formación pedagógica de base. *Educación*, 24(46), 91-113.
- Comenio, J. A. (1976). *Didáctica Magna*. México D. F.: Porrúa.
- Cruz, R. (2011). Las rutas de trabajo socializado como estrategia orientadora para elaborar la Tesis en estudiantes de Educación Primaria de la Universidad César Vallejo. *UCV Scientia*, 3(2), 173-178.
- Cruz, S. M. (2007). Enseñanza de la historia regional en la licenciatura en ciencias sociales de la Universidad de Caldas, Colombia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 3(2), 111-131.

- Damián, J. (2014). Identidad profesional, reconocimiento social e inserción laboral del universitario con formación híbrida. *Propósitos y Representaciones*, 2(2), 9-43.
- Del Valle, A. (2008). El educador, agente necesario de la construcción social. *Educación*, 17(32), 7-24.
- Dewey, J. (1974). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Díaz, D., Morales, M., & Amador, L. O. (2009). Perfil vocacional y rendimiento escolar en universitarios. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6(16), 20-23.
- Di Scipio, W. J. (1974). A factor analytic validation of Holland's vocational preference inventory. *Journal of Vocational Behavior*, 4, 389-402.
- Elliot, J. (1990). *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata.
- Erikson, E. (2000). *El ciclo vital completado*. Barcelona: Paidós.
- Esquivel, L. A., & Rojas, C. A. (2005). Motivos de estudiantes de nuevo ingreso para estudiar un posgrado en educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(5), 1-15. Disponible en: <http://rieoei.org/investigacion19.htm>
- Dilthey, G. (1957). *Historia de la pedagogía*. Buenos Aires: Losada S. A.
- Fernández, M. B., & Johnson, D. (2015). Investigación-acción en formación de profesores: Desarrollo histórico, supuestos epistemológicos y diversidad metodológica. *Psicoperspectivas*, 14(3), 93-105.
- Fierro, C., & Klappenbach, H. (2015). Psicología, ciencia e historia: La filosofía en los albores de la profesionalización e institucionalización de la historiografía de la psicología (1960-1975). *Revista de Psicología [de la UCSP]*, 6(1), 15-54.
- Fogliatto, H. (1991). *Cuestionario de intereses profesionales*. Buenos Aires: Guadalupe.

- Gottfredson, G. D. (1999). John L. Holland's contribution to vocational psychology: A review and evaluation. *Journal of Vocational Behavior*, 2, 77-85.
- Gómez, I., & Luciano, C. (1999). La correspondencia entre el saber y hacer en el caso del educador. *Psicothema*, 11(3), 617-629.
- Harrsch, C. (2005). *La identidad del Psicólogo*. 4<sup>ta</sup> edición. México, D. F.: Prentice Hall.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2011). *Metodología de la investigación*. México, D. F.: McGraw-Hill.
- Hirsch, A. (2013). Elementos teóricos y empíricos acerca de la identidad profesional en el ámbito universitario. *Perfiles Educativos*, 35(140), 63-81.
- Holland, J. L. (1959). A theory of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 6, 35-45.
- Holland, J. L. (1985). *Making vocational choices: a theory of vocational personalities and work environments*. New Jersey: Prentice Hall.
- Holland, J. L. (1996). Exploring careers with a typology: What we have learned and some new directions. *American Psychologist*, 51, 397-406.
- Hubert, R. (1967). *Historia de la pedagogía*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Infante, G. E. (2009). El ser educable: razón y sentir-reflexión en torno a la labor de educar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 5(1), 57-70.
- Isaza, L. (2014). Interdependencia de la práctica psicológica y la práctica docente: Saberes co-participantes en el contexto escolar. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 3(1), 15-26.
- Klappenbach, H. (2005). Historia de la orientación profesional en Argentina. *Orientación y Sociedad*, 5, 1-14.

- Landín, M. R. (2013). El Proyecto Aula. Una propuesta de innovación para la docencia y la formación profesional. *Educación*, 24(46), 117-131.
- Larrea, R. (2009). La investigación en el proceso formativo del maestro. *UCV Scientia*, 1(1), 61-64.
- Manrique, L. (2009). La evaluación procesal y su rol en el cambio en la educación superior. *Educación*, 18(34), 19-38.
- Martin, D. C., & Bartol, K. M. (1986). Holland's Vocational Preference Inventory and the Myers-Briggs Type Indicator as predictors of vocational choice among Master's of Business Administration. *Journal of Vocational Behavior*, 29, 51-65.
- Martínez, J. M., & Valls, F. (2006). La elección vocacional y la planificación de la carrera. Adaptación española del Self-Directed Search (SDS-R) de Holland. *Psicothema*, 18(1), 117-122.
- Martínez-Minguez, L., & Flores, G. (2014). Profesorado y egresados ante los sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del maestro de educación infantil. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 8(1), 29-50.
- Matalinares, M. (2003). Relación entre el estilo de aprendizaje y la profesión elegida por estudiantes universitarios. *Revista de Investigación en Psicología*, 6(1), 73-87.
- Monroy, J. A. (2004). Diagnóstico vocacional. *Liberabit*, 10, 11-15.
- Montessori, M. (1973). *The Discovery of the child*. USA: Ballantine Book.
- Moral, M., & Ovejero, A. (1999). La construcción retardada de la identidad profesional en jóvenes. *Psicothema*, 11(1), 83-96.
- Moreno, J. M., Poblador, A., & Del Río, D. (1986). *Historia de la educación*. Madrid: Paraninfo.
- Narvaez, M. (2007). El docente como formador ético. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 3(2), 1-12.

- Nauta, M. M. (2010). The development, evolution, and status of Holland's theory of vocational personalities: Reflections and future directions for counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 57(1), 11-22.
- Neira, P. (2015). An attempt to understand the negotiation of teacher's identities in the context of school reform. *Educationis Momentum*, 1(1), 121-140.
- Niño, F. (2008). La investigación educativa: aproximación filosófica en clave zubiriana. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 4(1), 21-48.
- Orrego, J. F. (2007). La pedagogía como reflexión del ser en la educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 3(1), 27-39.
- Osorio, M. (2003). La pedagogía. Conceptualización obligatoria en los programas formadores de maestros. *Zona Próxima*, 4, 74-81.
- Peñalva, J. (2003). *Identidad en el educador*. Tesis Doctoral de Ciencias de la Educación, Universidad de Murcia, España.
- Pereira, J. L. (1992). *Perfil de preferencias profesionales*. Arequipa: UNSA.
- Pérez, P. (2008). *Presencia de la filosofía y psicología en la pedagogía actual*. Lima: San Marcos.
- Pérez, N., Filella, G., & Bisquerra, R. (2009). A los 100 años de la orientación: De la orientación profesional a la orientación psicopedagógica. *Revista Currículum*, 22, 55-71.
- Pérez, E., & Cupani, M. (2006). Desarrollo y validación de un inventario de intereses vocacionales: el CIP4. *Psicothema*, 18(2), 238-242.
- Pestalozzi, E. (1980). *Cómo enseña Gertrudis a sus hijos*. México D. F.: Porrúa.
- Piaget, J. (1983). *Psicología y pedagogía*. España: Sarpe.
- Pidello, M. A., Rossi, B., & Sagastizabal, M. A. (2013). Las voces de los docentes: Motivos de elección de la carrera docente, valores subyacentes. *Educación*, 22(43), 113-128.

- Piscoya, L. (1995). *Investigación científica y educacional*. Lima: Amaru.
- Ponce, A. (1973). *Educación y lucha de clases*. 5ta. Edición. Buenos Aires: El Viento en el Mundo.
- Posada, J. L. (2015). La argumentación y su rol en el aprendizaje de la ciencia. *Tesis Psicológica*, 10(1), 146-160.
- Quintana, H., & Cámac, S. (2007). *Corrientes pedagógicas contemporáneas*. Lima: San Marcos.
- Ríos, V. (2011). Estilos de personalidad en los procesos de orientación vocacional en alumnos del 4° y 5° grado de secundaria. *Apuntes de Ciencias Sociales*, 1(1), 3-8.
- Ríos, V., & Supo, L. (2011). Influencia de los hábitos de estudio en la elección de carreras profesionales en alumnos del cuarto y quinto grado de secundaria. *Apuntes de Ciencias Sociales*, 1(2), 92-99.
- Rivas, F., Tormos, M. J., & Martínez, B. (2005). Tecnología informática en asesoramiento vocacional. *Psicothema*, 17(3), 382-389.
- Rodríguez, A. M. (2009). ¿Cuál es el significado actual de la relación epistemología - filosofía - pedagogía? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 5(1), 9-25.
- Rodríguez, J. (2013). La investigación nacional en educación 2007-2011. Balance y agenda. *Propósitos y Representaciones*, 1(1), 131-171.
- Rosa, E. C. (1998). *Historia de la educación*. Lima: San Marcos.
- Rousseau, J. J. (1971). *Emilio o la educación*. Barcelona: Bruguera.
- Salvatierra, B. (2011). La orientación vocacional y profesional en el Perú: Repercusión ocupacional y productiva. *Revista de Psicología de Arequipa*, 1(2), 119-124.
- Schwartz, R. H. (1992). Is Holland's worthy of so much attention, or should vocational psychology move on? *Journal of Vocational Behavior*, 40, 179-187.

- Stein, E. (2007). *La estructura de la persona humana*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Sürdem, A., & Erkök, B. (2016). Assessing the reliability and validity of a shorter version of RIASEC in Turkish. *SHS Web of Conferences*, 26, 1-8. DOI: 10.1051/shsconf/20162601063
- Super, D. E. (1964). *Psicología de los intereses y las vocaciones*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Tacca, M. C. (2015). Concepciones, creencias y mitos en la acción del docente: Cuestionamientos a partir de la psicología histórico-cultural. *Alternativas Cubanas de Psicología*, 3(7), 119-127.
- Tamayo, L. A. (2007). Tendencias de la pedagogía en Colombia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 3(1), 65-76.
- Trahtemberg, L. (2010). *Los errores de los cuales aprendí*. Lima: SM.
- Tueros, E. (2006). El educador, sujeto ético y político. *Educación*, 15(29), 35-51.
- Ventura, A. C. (2014). Conocimiento psicológico y prácticas educativas: tradición y actualidad. *Propósitos y Representaciones*, 2(2), 197-213.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Walsh, W. B., Vaudrin, D. M., & Hummel, R. A. (1972). The accentuation effect and Holland's theory. *Journal of Vocational Behavior*, 2, 77-85.
- Weimer, H. (1964). *Historia de la pedagogía*. México D. F.: Uteha.
- Yamada, G., Castro, J. F., & Asmat, R. (2013). *Inversión en educación e ingresos laborales*. Lima: Universidad del Pacífico.
- Zuluaga, O. L. (1987). *Pedagogía e historia*. Colombia: Foro.

# EDUCATIONIS MOMENTUM

vol 2, n.º 1, pp. 93-107. ISSN: 2414-1364

<https://doi.org/10.36901/em.v2i1.80>


Aproximación al principio de colaboración  
como clave para la práctica de la codocencia

Approach to the Principle of Collaboration  
as Key to the Practice of Co-Teaching

Gustavo OBANDO-CASTILLO

Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú

[gustavo.obando@pucp.pe](mailto:gustavo.obando@pucp.pe)

 <https://orcid.org/0000-0002-5589-8335>

Recibido: 2016.05.17

Aprobado: 2016.06.22

## Resumen

La codocencia puede ser concebida —erróneamente— como una práctica de aplicación sencilla, y dados sus conocidos beneficios en el desarrollo de aprendizajes en los estudiantes, su implementación está cada vez más difundida. No obstante, la complejidad y heterogeneidad de las organizaciones educativas, así como la complejidad de la propia naturaleza humana, llevan a reflexionar sobre las relaciones interpersonales y el rol de la gestión educativa en el principio fundamental de la codocencia: la colaboración. Esta se fundamenta en el respeto, la comunicación, el compartir y la confianza, a la vez que promueve el trabajo en equipo, el intercambio de ideas y la coordinación. El presente trabajo busca brindar algunas orientaciones que promuevan el desarrollo del principio de colaboración para la codocencia entre los docentes considerando, además, la relación con la organización educativa como marco y factor del proceso.

**Palabras clave:** codocencia, principio de colaboración, gestión educativa, liderazgo distributivo, trabajo en equipo

## Abstract

Co-teaching may erroneously appear as a simple practice with well-known benefits to academic achievement. Therefore, its implementation is increasing. However, the complexity of educational organizations, as well as the density of human nature, makes it necessary to reflect on the role of interpersonal relationships and educational management for the development of collaboration among teachers, which is to be considered the fundamental principle of co-teaching. The following paper aims to provide some guidance for the development of relationships based on respect, distributive leadership, and collaboration among teachers in order to build efficient co-teaching pairs. It also proposes that the school organization is instrumental to achieve these goals.

**Key words:** co-teaching, principle of collaboration, educational management, distributed leadership, workteam

Uno de los aspectos por los que hemos sido conocidos los maestros es por nuestro rol autónomo. Cada maestro es un tomador de decisiones sobre lo que sucede en su aula o en el curso que tiene a su cargo. Si bien hay un marco en el cual se mueve finalmente, las decisiones son suyas en lo que respecta a su curso, sus contenidos, los alumnos. En algunos casos, si era necesario, los maestros recibían asistencia en el nivel preescolar o en los primeros años de primaria, aunque la relación era siempre la de un maestro principal o responsable (*lead teacher*) y un auxiliar (*assistant teacher*).

Años atrás surgió una propuesta: dos maestros en un aula colaborando en igualdad, es decir, ambos en calidad de profesores principales, compartiendo iguales responsabilidades. Esto resultaba muy interesante desde el planteamiento teórico que nos dice que la docencia compartida (*co-teaching*), también conocida como *coenseñanza* o *codocencia*, parte del principio de colaboración entre dos maestros para lograr un objetivo común, con la ventaja de la interacción cara a cara, el liderazgo distributivo de funciones y un sistema de creencias compartido. Este trabajo sucede a lo largo de todo el proceso de enseñanza, desde la planificación hasta la evaluación, distribuyéndose el trabajo de manera equitativa entre dos o más maestros y beneficiando la calidad del trabajo docente (Rodríguez, 2014).

La práctica de la codocencia se ha difundido en el mundo educativo, y si bien parece ser una idea interesante para la renovación o innovación de la práctica docente, siempre es sano cuestionar un poco tomando en cuenta investigaciones empíricas. Para estos efectos, la mayoría de las investigaciones que forman parte de nuestra referencia se basan en escuelas; no obstante, consideramos que son puntos extrapolables a la educación superior.

Antes de entrar a revisar los resultados de algunas investigaciones sobre las percepciones de la codocencia, es relevante que profundicemos en qué es la codocencia y cuáles son sus particularidades.

Para empezar —haciendo una muy breve referencia histórica— comentemos que la docencia compartida surgió en el proceso de integración e inclusión de estudiantes con habilidades y capacidades especiales a las escuelas *regulares*. Bajo esa mirada, las parejas de maestros estaban conformadas por uno proveniente de la educación regular y el otro con especialización en educación especial (Scruggs, Mastropieri, & McDuffie, 2007). Esta práctica

sigue siendo desarrollada tanto por iniciativa privada como en el marco de políticas públicas (Blank, 2013; Fernández & Ossa, 2014). De esta forma, la codocencia es empleada como una estrategia para maximizar las oportunidades de aprendizaje en grupos con niveles diferenciados.

Posteriormente, la práctica de la codocencia se realizaría en otras condiciones, con énfasis en los niveles de educación inicial y primaria. Las intervenciones en niveles de secundaria y educación superior se dan pero en menor medida. Independientemente de ello, y entre las razones por las que la codocencia se difundió, señalamos la contribución al desarrollo profesional docente junto con una mayor satisfacción laboral, autoestima y motivación como consecuencia de la dinámica de trabajo que brinda sensación de libertad, poder, toma de decisión y pertenencia. Más adelante comentaré estos aspectos y su importancia en el exitoso desarrollo de la docencia compartida.

Por otra parte, en varias ocasiones se hace referencia al enriquecimiento del ambiente educativo ante la presencia de dos o más maestros. Me gustaría detenerme un momento para explicar este punto en el marco de una perspectiva de la teoría sociocognitiva, desde la cual es importante considerar dos elementos que empoderan a la colaboración (Nickelson, 2010): la agencia y la eficacia.

La agencia es entendida como la capacidad de influenciar intencionalmente en las circunstancias de la propia vida y la manera en la que se responde ante dichas circunstancias. De ahí que uno de sus rasgos sea la intencionalidad, es decir, el proceso que se da cuando las personas crean un plan de acción y estrategias para lograrlo. La intencionalidad colectiva surge del compromiso con una intención compartida por un grupo de personas, en cuyo caso, los planes de acción son coordinados para concretar dicha intención. La agencia e intención colectiva pueden ser afectadas por diversos elementos existentes en la organización, los cuales pueden manifestarse a través de personas, eventos, horarios, e incluso expectativas. Así, con el fin de compartir un sentido de agencia e intencionalidad, las personas involucradas deben compartir la misma intención y coordinar sus acciones para lograrla de manera exitosa.

Por su parte, la eficacia es entendida como la creencia que tienen los individuos para idear y ejecutar tareas que requieren lograr una meta específica. Esto tiene un impacto en la percepción que tienen las personas en forma positiva

o negativa con respecto al logro de las metas y al esfuerzo que necesitan para lograrlas. Dentro de esta línea teórica, reconociendo que el ser humano no vive ni se ha desarrollado como un ente aislado, la eficacia colectiva se refiere a la percepción de los miembros de un grupo sobre su capacidad de ejecución como una unidad (colaboración). En el caso concreto de los maestros, se entiende como la creencia colectiva de estos en su habilidad y capacidad de mejorar los logros de aprendizaje de los estudiantes a su cargo, afectando. En ese sentido, se trata de la manera en que los maestros sienten, piensan, actúan y se motivan entre sí.

Así las cosas, desde la teoría sociocognitiva, la agencia y la eficacia colectivas manifestadas a través de la colaboración entre docentes, se entienden como una unidad antes que como la suma de individualidades. En el caso concreto de la práctica de la docencia compartida, observamos el desarrollo de un entorno donde los maestros pueden trabajar comprendiéndose tanto como un colectivo a pequeña escala como en un nivel mayor, aumentando sus facultades, las cuales, además, se irán enriqueciendo en el transcurso de la interacción y desarrollo colectivo. No se trata, pues, de la división de tareas, sino de la multiplicación de capacidades en beneficio de los estudiantes.

Ahora bien, es importante señalar que la codocencia no tiene una aproximación única, sino que, por el contrario, puede desarrollarse de múltiples maneras. Hughes y Murawski (2001), nos plantean cinco métodos que se plasman a continuación:

Tabla 1

*Formas de plantear la codocencia*

Líder y auxiliar	Un maestro toma el liderazgo de la enseñanza en la clase mientras que el segundo actúa como un auxiliar, como un compañero silencioso que ayuda a los estudiantes durante el desarrollo de las clases.
Docencia rotativa	Los maestros dividen el material y cada uno de ellos asume la responsabilidad por enseñar su parte.
Docencia paralela	La clase se divide en grupos y cada docente se encarga totalmente de llevar su grupo haciendo las adaptaciones que sean necesarias.
Docencia en estaciones	Los maestros dividen la clase en grupos y ambos, en diferentes ocasiones, trabajan con ellos. Esta técnica se utiliza para estudiantes con niveles diferenciados en sus aprendizajes, de forma que se acelera el progreso de cada grupo de acuerdo a sus ritmos.
Docencia en equipo	Ambos maestros comparten la planificación, la enseñanza y la evaluación. Presentan en forma conjunta los contenidos y las actividades, lo cual requiere mucha planificación, comunicación y confianza entre ambos.

Adaptado de Hughes y Murawski, 2001.

Cabe señalar que estas aproximaciones no son excluyentes. Una pareja de maestros puede optar por aplicar más de una de las variantes, dependiendo de diversos factores como tiempo, dominio del tema, madurez del grupo, experiencia, entre otros.

Estas variantes también pueden observarse como parte de un proceso evolutivo donde se quiere llegar a un verdadero trabajo de colaboración. Esto no sucederá a menos que se cambie el esquema tradicional de lo que se cree que es una enseñanza en equipo, donde generalmente no se cambia la relación entre el número de estudiantes a cargo de un maestro ni existen

múltiples aproximaciones a un proceso de enseñanza-aprendizaje (Hanover, 2012). Veámoslo por medio de un ejemplo. Supongamos un salón de clases con dos maestros. Uno de ellos está encargándose de enseñar una estrategia para multiplicar números de dos cifras. El segundo está en silencio durante la explicación y, a la hora de la práctica, se acerca a las mesas a ayudar a los estudiantes. Supongamos otro salón en la que otros dos profesores están trabajando el mismo tema, pero cada uno muestra una forma diferente de resolver lo mismo. Los estudiantes tienen la posibilidad de elegir la estrategia que resulte más clara, sencilla o lógica. Ambos maestros manejan el contenido y ambos asisten a los estudiantes durante la práctica.

### **Experiencias en codocencia a la luz del principio de colaboración**

Si tomamos esto último en consideración, ¿se puede considerar que todo lo que se denomina *codocencia* resulta ser un ejercicio real de codocencia? Para responder a esta pregunta es conveniente mencionar una investigación realizada por Rodríguez y Ossa (2014) llevada a cabo con algunas parejas de docentes conformadas por un maestro de educación regular y un docente de educación especial en escuelas básicas municipales afiliadas a un programa de integración escolar. Entre los resultados de la investigación se notó que existían roles protagónicos inequitativos entre los maestros: el de educación regular asumía una mayor cantidad de roles que el de educación especial, incluso en lo referido al manejo de la clase, lo que finalmente era percibido por los estudiantes. El estudio señaló que existen diversos factores que pueden influir en este escenario: algunos de carácter sociológico, tales como la falta de cohesión social y de vínculos interpersonales, y otros de gestión, como la inadecuada distribución de tiempos para que los maestros puedan realizar un trabajo colaborativo.

Morril (2014) describió su propia experiencia en la codocencia y ofreció algunos consejos sobre cómo *sobrevivió* a ella. Es significativa la metáfora que utilizó para describir la codocencia: *matrimonio*. Si la tomamos en cuenta podemos pensar que es muy necesaria la interrelación entre los docentes, no solo en lo técnico. Nuevamente, pensemos en que el principio de colaboración no puede entenderse exclusivamente como la repartición de tareas, donde cada uno es responsable solo de una parte. De ahí la importancia de la comunicación, del forjamiento de un vínculo, que requiere de tiempo, no

solo con los estudiantes, sino también como pareja, dado que la colaboración implica un trato de respeto y valoración entre los involucrados.

La metáfora del matrimonio nos podría referir también a diversidad de parejas de maestros donde podemos encontrar tanto matrimonios positivos como matrimonios disfuncionales. Algunos funcionan en términos del bienestar de los estudiantes, mientras que otros pueden afectarlos negativamente. ¿Qué clase de matrimonio nos gustaría que fuese el de la docencia compartida?

Nickelson (2010) resalta la importancia de la relación entre los docentes para la codocencia, y además señala que el desarrollo de su relación es la base para el éxito de su experiencia, la eficacia del crecimiento colectivo y el incremento en los niveles de logro de los aprendizajes de los estudiantes. También reconoce que las mejores experiencias de codocencia se construyen con el tiempo; en otras palabras, hay un reconocimiento de la construcción de la codocencia como un proceso.

Podríamos pensar que una experiencia de codocencia puede darse de diversas maneras de acuerdo con los factores internos y externos que viva la pareja de maestros. No obstante, en la base de la relación debe existir un principio de colaboración y, para ello, la construcción progresiva de una relación interpersonal basada en el respeto y la comunicación. Así, discrepo con Hughes y Murawski cuando incluyen como una variante de la codocencia la fórmula «líder y auxiliar», dado que la responsabilidad total, la toma de decisiones, las diferentes etapas del proceso de enseñanza recaen en el líder y dejan en una posición relegada al auxiliar.

Me interesa resaltar, entonces, que la codocencia requiere de una coordinación constante hacia metas comunes, compartir un sistema de creencias o principios (o, cuando menos, que sean conciliables), utilizar un liderazgo distributivo y actuar en forma colaborativa. Tal pareciera que el éxito de esta práctica radica en la relación entre los maestros. Sin embargo, si reconocemos la heterogeneidad de una organización educativa, así como ciertas características de estas que han sido ya estudiadas a nivel estructural o sociopolítico, podemos percibir que la complejidad de la organización es un elemento que podría jugar en contra.

## Dificultades para la codocencia desde la escuela tradicional

Sabemos que la característica de la escuela en un sentido tradicional y burocrático es la de la escuela celularista, la escuela débilmente articulada que recompensa el individualismo y brinda un espacio escaso o inexistente a la colaboración (Weick, 1976). Estos rasgos culturales podemos vincularlos también con una visión competitiva de la organización educativa, donde los maestros son celosos de lo que asumen como de su pertenencia, yendo contra los principios y valores de la colaboración y el trabajo en equipo.

Podríamos considerar el aspecto cultural como uno de los puntos más importantes en cuanto a gestión cuando buscamos un ambiente donde la codocencia pueda crecer. Dentro de los estudios clásicos sobre este aspecto se han detectado principalmente cuatro fenotipos de cultura organizacional a partir de metáforas: la escuela como una máquina (su fuerza principal proviene de la estructura), como un cabaret (donde las relaciones están centradas en el *performance* profesional y la reacción de la audiencia), como una *tiendita del horror* (prima un ambiente de tensión constante, los maestros viven en forma aislada y la interacción social es mínima) y como una familia (cuya sensación de pertenencia e involucramiento son altos y se percibe un ambiente de cooperación y protección). Los tres primeros tipos viven a partir de la instrumentalidad, el miedo y la competitividad, que menoscaban las relaciones que pueden darse entre sus miembros. Mientras tanto, en el último tipo se observan valores y principios equiparables a una familia o un equipo, donde sus miembros tienen la sensación de que existe una preocupación por los otros así como un fuerte compromiso con respecto a los estudiantes (Lunenburg, 2011). Ciertamente es que pueden existir variantes en la realidad y que muy probablemente no se dé un fenotipo puro, sino una combinación de varios. No obstante, traigo a colación el tema para graficar la importancia de la cultura de la organización educativa en la dinámica y la vida de sus miembros.

Si consideramos también la perspectiva micropolítica de las organizaciones educativas (Ball, 1989), reconoceremos que los individuos y diversos grupos pueden entrar en pugna por el poder con la finalidad de lograr sus objetivos e intereses particulares, que no necesariamente estarán alineados con los objetivos de la organización. En esa medida, se recurre a diversas estrategias y herramientas de control que pueden provenir de cualquier actor social

dentro de la organización. Aspectos como los rumores, chismes, conflictos y negociaciones son parte de la realidad de la organización educativa en diferentes niveles y de acuerdo a la coyuntura. Así, durante un periodo de cambio, la actividad micropolítica se intensifica y se hace más visible tanto en los ámbitos formales como informales, dado que este periodo trae consigo incertidumbre, ambigüedad, falta de certeza, inseguridad, complejidad de metas y tareas. De esta forma, el poder y la política pueden afectar o determinar inclusive la magnitud y dimensiones del cambio y la innovación (Blase, 2002).

Si bien es cierto que hay otros rasgos que pueden ser muy diferentes a los que hemos mencionado, no son excluyentes entre sí, sino diferentes dimensiones dentro de la unidad compleja y dinámica que puede ser la organización educativa. Mi intención es subrayar aspectos que no siempre son considerados dentro de su naturaleza, y que claramente resultan contradictorios, en muchos aspectos, con respecto al principio de colaboración.

### **Aspectos que favorecen al principio de colaboración como base para la codocencia**

Entonces, ¿cómo podemos ayudar a construir una sólida relación entre los codocentes? Empecemos por pensar que las relaciones se construyen a partir de la interacción, lo cual significa que es necesario que existan dichos espacios y oportunidades. Si bien es cierto que parte de la construcción de dichos espacios puede provenir de la disposición misma de los maestros, también es cierto que la escuela como organización cumple un rol en ello.

Diversos trabajos sobre docencia compartida (Blank, 2013; Rodríguez & Ossa, 2014; Suárez, 2016) coinciden en varios puntos que permiten su desarrollo sostenible y exitoso. Entre ellos deseo mencionar primero el tiempo para la colaboración, entendido como tiempo administrativo (fuera de las horas de dictado de clases) para reunirse, coordinar, planificar.

Uno de los hallazgos de la revisión de la literatura realizada por Nickelson (2010) es que diversos maestros señalan que dos horas o periodos al día son deseables como tiempo de coordinación para tener una oportunidad real para orientar y preparar las clases atendiendo a las necesidades de los

estudiantes. Además, dicho tiempo debe ser respetado por otros miembros de la organización educativa, pues en la práctica se sufren varias interrupciones. Los mismos maestros señalaban que ello interfería en su eficacia en la codocencia.

Claro está que para el desarrollo de una relación tan estrecha es necesaria una efectiva comunicación interpersonal que requiere de habilidades comunicativas que se desarrollan en forma progresiva conforme va evolucionando la relación entre los maestros, de modo que aprendan a (1) interpretarse mutuamente tanto en lo verbal como en lo no verbal; (2) dar y recibir ideas mostrando un respeto por las diferencias; y (3) convertirse en un modelo de comunicación interpersonal para sus estudiantes al ser capaces de escuchar, mostrar apertura a nuevas ideas y asumir un compromiso cuando sea necesario (Nickelson, 2010).

Naturalmente, al ser un proceso evolutivo hay periodos de ajuste. La relación necesita tiempo para madurar. En algunos casos, es posible que la pareja no llegue a congeniar o, cuando menos, a saber trabajar colaborativamente. Después de todo, son dos maestros que muy probablemente hayan estado acostumbrados a dinámicas diferentes, por lo que la necesidad de contar con tiempo para trabajar en conjunto después de clases resulta fundamental. Blank (2013) señala que es posible que algunos docentes sientan que no pertenecen a la clase cuando el otro tiene cierta predominancia en el manejo del grupo y la toma de decisiones.

Es posible, por tanto, la aparición de situaciones conflictivas o periodos de conflicto que pueden ser abiertamente manifestados o llevados en silencio, según las personalidades de los involucrados. En ese sentido, la atención y apoyo del personal administrativo de la organización educativa resulta otro aspecto sumamente importante en la práctica de la codocencia. De hecho, algunos docentes entrevistados por Scruggs, Mastropieri y McDuffie (2007) indican que la intervención de los administrativos en ciertas situaciones de conflicto fue un elemento crucial en tanto auxiliaron a los maestros en un proceso de resolución.

Cabe señalar que no solo se trata de manejo de conflictos interpersonales. El proceso de cambio por el que pasa una organización educativa al plantearse implementar la codocencia encontrará resistencia, la que puede ser manejada

desde la administración como un proceso impositivo y autoritario (poder sobre) o participativo y democrático (poder con). No obstante, aun en este último escenario hay que considerar que las luchas de poder y el desacuerdo pueden manifestarse, pero pueden resultar manejables gracias al otorgamiento mutuo de poder entre las partes. Ciertamente, se requiere de una adecuada preparación para que los diferentes miembros de la organización, especialmente los administrativos, adquieran las habilidades y estrategias necesarias (Blase, 2002).

Notamos en este contexto que no solo la codocencia en sí misma, sino también el proceso de cambio requiere de un modelo de gestión educativa que les favorezca. Resulta necesario superar modelos inefectivos e ineficientes de gestión que menoscaban el liderazgo distributivo, la participación y la colaboración. En el ámbito de la gestión, tal superación se manifiesta concretamente en la transformación de la estructura organizacional, pues ella tiene un impacto directo en el proceso de toma de decisiones, en los roles que asumen los maestros con respecto al liderazgo, en la frecuencia y naturaleza de las interacciones entre maestros, en el desarrollo profesional y, por supuesto, en el logro de las metas organizacionales (Rutherford, 2006).

Otro aspecto importante que debe ser considerado está vinculado con la preparación y desarrollo profesional por parte de los maestros participantes (Blank, 2013). Este es un consejo que busca que las personas puedan pasar por una experiencia de formación que los enriquezca profesionalmente para potencializar y favorecer la práctica de la codocencia, de modo que ambos se puedan nutrir mutuamente. Ello también implica una preparación en todo lo que involucra la codocencia y sus diferentes modelos y aproximaciones. De este modo se contaría con dos maestros que comprenden el sistema, su funcionamiento, sus roles, de manera que se propicie un escenario en el que se encuentren empoderados en forma equitativa.

Un aspecto más que se recomienda frecuentemente es el involucramiento voluntario en la codocencia (Blank, 2013; Rodríguez & Ossa, 2014; Suárez, 2016). Tanto desde la teoría como a partir de la investigación empírica, la voluntariedad es un factor fundamental que tiene un impacto directo en el éxito de la práctica; cuando esta es forzada se incrementan las posibilidades de fracaso. Al ofrecerse un maestro para una posición en una codocencia, se aproxima a ella con una disposición y actitud abierta y positiva, lo que le

permite mayores y mejores posibilidades de obtener una relación profesional con un par al que respete y así poder aportar a su desarrollo profesional, tanto a través de ideas nuevas como mediante una retroalimentación constructiva. Esa relación de respeto mutuo les permitirá a ambos discutir sobre el modelo que consideran más apropiado para trabajar con la clase, llegando a acuerdos sobre sus principios y filosofía educativa, opiniones, expectativas, tanto de la clase y de la metodología de enseñanza así como de ellos mismos. En consecuencia, a pesar de que no existe una única manera de ejecutar la codocencia, este escenario suele contribuir a la fluidez en el desarrollo de las sesiones de clase y a la evolución del grupo de estudiantes bajo su responsabilidad.

### **A modo de síntesis**

Considero que el logro de una práctica codocente es posible en tanto sea orientada por el principio de colaboración, el cual no solo se ha de dar entre los maestros que participan en ella, sino desde la organización educativa, capaz de brindar el marco y ambiente para su fortalecimiento y evolución. Claro está que dicho principio se construye a partir de una relación de respeto y sentido de colectividad, llevando la teoría sociocognitiva no solo a los estudiantes y a las metodologías de enseñanza, sino a los maestros y a su desarrollo profesional.

No es esta una tarea sencilla si se toma en cuenta que la organización educativa y sus miembros suelen estar acostumbrados a una dinámica de trabajo aislada, en una estructura altamente jerárquica y burocrática. El proceso requiere de la intervención consciente e intencional de la organización, transformando la gestión hacia un paradigma más participativo y empoderador, favorecedor del liderazgo distributivo, y consciente de su riqueza como colectivo.

Las organizaciones que se comprometan a esta transformación verán como una recompensa en aumento constante la mejora de la satisfacción laboral, el involucramiento y desarrollo profesional de sus maestros, además de la maximización de las oportunidades de aprendizaje y mejora en los resultados de los mismos en sus estudiantes.

## Referencias

- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona, España: Paidós.
- Blank, S. (2013). *General and Special Educator's Perceptions of Co-Teaching in Inclusive Middle Schools* (Tesis de maestría inédita). Ohio University. Recuperado de [https://www.ohio.edu/education/academic-programs/upload/Blank-Sarah\\_MRP-final.pdf](https://www.ohio.edu/education/academic-programs/upload/Blank-Sarah_MRP-final.pdf)
- Blase, J. (2002). Las micropolíticas del cambio educativo. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6(1-2). Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART2.pdf>
- Hanover Research (2012). The Effectiveness of the Co-Teaching Model. *Literature Review*. Recuperado de <https://www.hanoverresearch.com/wp-content/uploads/2012/05/Effectiveness-of-Co-Teaching-Membership.pdf>
- Hughes, C. & Murawski, W. (2001). Lessons From Another Field: Applying Coteaching Strategies to Gifted Education. *Gifted Child Quarterly*, 45(3), 195-204. DOI: 10.1177/001698620104500304.
- Lunenburg, F. (2011). Understanding Organizational Culture: A Key Leadership Asset. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, 29(4). Recuperado de <https://faculty.mu.edu.sa/public/uploads/1360754959.415organizational%20cult63.pdf>
- Morril, T. (2014). *How Do You Survive the Co-Teaching Marriage?* Recuperado de <https://www.teachingchannel.org/blog/2014/04/09/survive-the-co-teaching-marriage/>
- Nickelson, D. (2010). *A Qualitative Case Study of a Co-Teaching Relationship at a Rural High School* (Tesis de doctorado inédita). Wichita State University. Recuperado de [https://soar.wichita.edu/bitstream/handle/10057/3286/d10008\\_Nickelson.pdf?sequence=1](https://soar.wichita.edu/bitstream/handle/10057/3286/d10008_Nickelson.pdf?sequence=1)
- Rodríguez, F. (2014). La coenseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia*

y *Cambio en la Educación*, 8(2), 219-233. Recuperado de <https://www.rinace.net/rlei/numeros/vol8-num2/art11.pdf>

Rodríguez, F. & Ossa, C. (2014). Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile. *Estudios Pedagógicos*, XL(2), 303-319. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v40n2/art18.pdf>

Rutherford, C. (2006). Teacher Leadership and Organizational Structure. The Implications of Restructured Leadership in an Edison School. *Journal of Educational Change*, 7(1), 59-76. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10833-006-0013-4>

Scruggs, T., Mastropieri, M., & McDuffie, K. (2007). Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Meta-synthesis of Qualitative Research. *Council for Exceptional Children*, 73(4) 392-416. Recuperado de [https://www.schoolturnaroundsupport.org/sites/default/files/resources/Scrugg\\_2007.pdf](https://www.schoolturnaroundsupport.org/sites/default/files/resources/Scrugg_2007.pdf)

Suárez, G. (2016). Coenseñanza: concepciones y prácticas en profesores de una Facultad de Educación en el Perú. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 18(1). Recuperado de [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412016000100012](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412016000100012)

Weick, K. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19. DOI: 10.2307/2391875.



# EDUCATIONIS MOMENTUM

vol 2, n.º 1, pp. 109-141. ISSN: 2414-1364

<https://doi.org/10.36901/em.v2i1.81>


Efectos de las conductas disconvivenciales  
en el aula escolar

Effects of disconviviality behaviors  
in the classroom

Salvador PEIRÓ-I-GREGÒRI

Universidad de Alicante, Alicante, España

[salvador.peiro@ua.es](mailto:salvador.peiro@ua.es)

 <https://orcid.org/0000-0002-3687-4231>

Recibido: 2016.06.23

Aprobado: 2016.07.07

### Resumen

El artículo presenta las características comunes de la problemática de la violencia escolar en España y el mundo, y retoma una propuesta previa del autor de renombrarla como *disconvivencialidad*, de modo que se entienda su amenaza, a largo plazo, para la democracia. Para conocer mejor las características del fenómeno, y en particular sus consecuencias, se realizó una encuesta a estudiantes y docentes escolares. La encuesta tenía como finalidad de conocer cuáles creían estos actores educativos que eran las consecuencias de determinadas conductas disconvivenciales sobre el clima escolar. El artículo revisa los resultados y propone intervenciones para la construcción de una convivencia escolar sana.

**Palabras clave:** educación primaria, educación secundaria, violencia escolar, sociología de la educación

### Abstract

The following article presents the common characteristics of the problem of school violence as it occurs in Spain, as well as globally. The author proposes to rename the phenomenon by using the Spanish neologism *disconvivencialidad* (a term that implies a direct opposition to pacific co-existence.) Among some other reasons, the term clarifies the long-term consequences that an inappropriate school environment has over democracy. A survey was conducted among students and schoolteachers, in order to obtain a better understanding of the characteristics of the problem—focusing on its consequences. The survey asked teachers and students for what they thought the consequences of certain negative school behaviors were. The article discusses the results, and proposes interventions for building a healthy school environment.

**Key words:** primary education, secondary education, school violence, sociology of education

Desde los años noventa se ha notado la explosión de la violencia en las escuelas, al punto que se ha calificado como un problema social (Carra, 2009). Tal situación es común a los sistemas educativos europeos (OEVS, 2015; Sousa et al., 2004), y hasta se puede calificar como un desafío mundial (Debarbieux, 2006). En concreto, la Organización Mundial de la Salud (2004) informó que en 35 países un 12 % de estudiantes ha sufrido algún tipo de hostigamiento, con Lituania con el mayor indicador con 63 %; Estados Unidos, en el puesto 22 con 29 %; Canadá, en el tercer lugar con 30 %.

El problema también se ha identificado en España (CRSEV, 2005; Gica, 2001). Según el estudio Cisneros X (2006), que entrevistó a 25 000 estudiantes, en nuestro país el 25 % dice sufrir acoso (*bullying*) o violencia en las aulas, mientras que el riesgo de sufrirlo se multiplica por cuatro en los estudiantes en edades comprendidas entre los 7 y 8 años. Llama la atención que en el año 2014 la indisciplina en educación primaria haya sobrepasado a la de la educación secundaria obligatoria (ESO).

El tema no es nuevo para este investigador. He venido investigando la conflictividad (Peiró-i-Gregòri, 1983) y la posibilidad de contrarrestarla mediante la educación desde hace varios años (Peiró-i-Gregòri, 1993, 1997). También he podido detectar una serie de conductas en relación con la causalidad de este tipo de problemas (Peiró-i-Gregòri, 2001-2002).

Se debe empezar por aclarar que no todo lo que perturba el clima escolar es violencia (Peiró-i-Gregòri, 2005a, 2005c, 2015) ni todo conflicto es violencia (Pérez, 2001). Como asevera Olweus (2005), no todo *bullying* es violencia, ni toda violencia es *bullying*, así como hay otros fenómenos fuera de estas categorías (Carra, 2009). Al mismo tiempo, la indisciplina es motivo para que la violencia y el acoso escolares se manifiesten (Blaya & Debarbieux, 2011).

Por consiguiente, para no emplear un lenguaje duro, es mejor que hablemos de *disconvivencialidad* en el seno de las instituciones educativas (Peiró-i-Gregòri, 2008, 2009). Esta noción es más eficaz desde la perspectiva pedagógica. Los matices del término nos sirven para referirnos a la interrupción de actividades, la indisciplina en las instituciones docentes y la violencia entre estudiantes y profesores.

Esta distinción de hechos y su categorización en grados de conflictividad —efectuada al relacionar los términos de su campo semántico— nos ayuda a alcanzar una perspectiva común para todas las posibles situaciones de convivencia negativa escolar, sobre todo porque englobar el epifenómeno en una sola noción es extremadamente difícil (Carra, 2009). Pensemos, por ejemplo, en ciertas consecuencias que sobre las relaciones entre docentes y discentes tiene la multiculturalidad escolar (Peiró-i-Gregòri, 2008a), y que afectan también la calidad (Peiró-i-Gregòri, 2006).

Una minoría de niños, sobre todo en las zonas de exclusión social (en el norte y en el sur), está más expuesta a los riesgos de la violencia en la escuela (Peiró-i-Gregòri, 1993; IOVS, 2015). Los informes provenientes de países como Francia, Suecia, Países Bajos, Luxemburgo, Austria, Irlanda, Reino Unido, Finlandia, España, entre otros, evidencian que muchas escuelas no son lugares seguros. Mejorar es importante si queremos que la escuela sea un lugar mejor que cumpla sus fines (Smith, 2013).

Desde la perspectiva de formar para la democracia, también es relevante considerar los efectos de la disconvivencialidad, pues tal situación causa perturbaciones del orden social a largo plazo, como se constata actualmente al comprobar el reclutamiento de ciertos tipos de terroristas entre los sujetos relacionados con grupos marginales (Carra, 2009).

Desde el ángulo de la docencia, es importante estudiar y profundizar en la cuestión, pues tenemos que más de la mitad de los enseñantes sufren acometidas que les impiden efectuar la docencia: interrupciones, gamberradas, contestaciones. Por esto y otros factores, los maestros también se desaniman si sus estilos de enseñanza no conducen a un crecimiento del escolar, sobre todo si los maestros no actúan de acuerdo con los valores institucionales (Peiró-i-Gregòri, 2001a; Raufelder, Bukowski, & Mohr, 2013). Por ello, es conveniente revalorar el tema de la autoridad del docente (Zamora Poblete et al., 2015).

La consulta de diversas fuentes, así como los hallazgos de las propias investigaciones realizadas durante 15 años, me llevan a señalar que las variables más significativas de la disconvivencia escolar son las siguientes: abusos sexuales, adicciones, agresiones, interrupciones (*learning disruptions*), deserción

escolar, discriminación, falsificación de documentos, insultos, pandillismo, rabona (ausentismo injustificado), retraso, robos, vandalismo y xenofobia.

En este sentido, según diversas investigaciones, las conductas disconvivenciales más prevalentes podrían clasificarse en tres grupos, de mayor a menor prevalencia: (1) insultos; (2) deserción, ausentismo, retraso y robos; (3) vandalismo y pandillismo (Peiró-i-Gregòri, 2005). Esta propuesta es consistente con los hallazgos recientes de la Consellería de Educación de Valencia en relación con la evolución de los casos más frecuentes de rupturas de la convivencia escolar para el periodo 2006-2010; señala esta institución, en orden de prevalencia: empujones, cachetadas, patadas, motejar con vejación, insultos, amenazas, extorsiones, pintas y hurtos (Generalitat Valenciana, 2011).

Fenomenológicamente —como se detallará en la siguiente sección— propongo que para cada variable cabe señalar efectos concretos tales como deterioro del ambiente en el aula, abandono de los estudios, problemas emocionales, discriminación, dependencia, inseguridad, exclusión, fracaso, y otros. Determinarlos es importante porque conociendo los efectos de algunas conductas, podríamos detectar sus causas y, por consiguiente, prevenirlas. Según Saavedra y sus colaboradores, por ejemplo, en general, las conductas que atentan contra el desarrollo de los proyectos educativos institucionales, suelen acarrear consecuencias del siguiente orden: (a) emocionales: estrés, apego inseguro, hiperactividad, negativismo, baja autoestima, síntomas depresivos, ideas e intentos suicidas; (b) físicas: lesiones reversibles o irreversibles y, en casos extremos, con resultado fatal; (c) cognitivas: retraso intelectual, fracaso escolar, inadaptación a la escuela, conductas de exploración del entorno empobrecidas; y (d) sociales: dificultades en la relación con adultos no familiares, consumo de alcohol y drogas, conductas antisociales, comportamientos delictivos (Saavedra et al., 2007).

Como se puede apreciar, en el repertorio de consecuencias no solo figuran riesgos físicos, sino también psicológicos. Estos son muy importantes, y sabemos que ocurren en diversas partes. Los estudiantes que sufren acoso tienden no solo a manifestar en su conducta escolar pasividad, pérdida de motivación por los estudios y, en ocasiones, fracaso (Fish, Finn, & Finn, 2011), sino también trastornos psicológicos como depresión, ansiedad, soledad, baja autoestima, problemas psicosomáticos, ideación suicida; lamentablemente, en algunos casos existen desenlaces fatales (Ayala, 2013; Unesco, 2009).

Los hechos disconvivenciales son nocivos no solo para quien es maltratado sino también para quien maltrata, pues los niños que sufren acoso pueden experimentar inflamación crónica sistémica que persiste hasta la edad adulta, mientras que los agresores pueden experimentar beneficios para su salud por aumentar su estatus social a través de la intimidación (CMCN, 2014).

Ciertas conductas, además, tienen un cariz peor porque ocasionan la dependencia socioafectiva de unos escolares respecto a otros (Ferrer, 2012). Las consecuencias también afectan al agresor, pues suele ocurrir que este se siente frustrado porque se le hace difícil la convivencia con sus compañeros, y no confía en el resultado de sus propios esfuerzos para crear relaciones positivas con ellos. Incluso, otra consecuencia es que, posteriormente, los agresores podrían, quizá, convertirse en delincuentes.

Estudios realizados en Francia revelaron que los niños disruptivos que sufrían maltrato físico o psicológico de sus educadores presentaban signos alarmantes como carencia afectiva, desatención y violencia familiar. Se encontró que estas características tenían relación con la presencia en ellos de las conductas disruptivas mencionadas (Cid, Díaz, Pérez, Torruella, & Valderrama, 2008). Vemos que se genera aquí una suerte de círculo vicioso, pues en opinión de algunos especialistas, el maltrato docente como intervención a las conductas disruptivas no representa una solución a la indisciplina, sino que empeora la situación, ya que al sancionar y castigar se promueve la violencia y el desamor (Maturana & Dávila, 2006).

En ese sentido, he tenido oportunidad de estudiar los efectos de la incivilidad en la docencia, a la vez que en la ciudadanía. Mis resultados son consistentes con los de otras investigaciones (Makarova & Herzog, 2013), en las que se afirma que los maestros con actitudes de asimilación son también propensos a castigar a los estudiantes por su mala conducta, pero tienden a tener una deficiencia en la capacidad de diagnosticar las tensiones sociales entre los estudiantes. Tales docentes proyectan altos niveles de conflictividad, y tienden a castigar más severamente, a la vez que muestran menor nivel de competencia en el correspondiente diagnóstico. Por todo esto, causan más violencia hacia los demás (estructural y cultural; directa e indirecta), y se concentran especialmente en los procesos de exclusión de los centros educativos (Schröttner, 2009). Esto resulta ineficiente porque los profesores pierden excesivo tiempo para hacer frente a la problemática (Yuan, & Che, 2012).

Queda claro, entonces, que un aspecto adicional en esta problemática es la permisividad con relación a la disciplina autoritarista en las aulas. El mapa de la violencia educativa no es claro; es más, hay muchos establecimientos escolares que permiten la agresión para conseguir el logro de objetivos. El castigo físico o corporal tiene graves consecuencias en la salud mental y física de los estudiantes, y está vinculado al lento desarrollo de las aptitudes sociales, la depresión, la ansiedad, el comportamiento agresivo y la falta de empatía o atención hacia los demás. Además de ello, se ha documentado que genera sentimientos negativos entre docentes y estudiantes. Estos comportamientos, por otra parte, terminan por transmitir a los estudiantes el mensaje de que el uso de la fuerza, ya sea verbal, física o emocional, es aceptable, especialmente cuando se dirige a personas más jóvenes y débiles. Esa sanción da lugar a un mayor número de incidentes de acoso y a una cultura general de violencia en las escuelas (Unesco, 2009). Junto con ello, las punitivas no se aplican equitativamente, ni tampoco se efectúan en plena conformidad con las normas, ni su ejercicio suele ser perfecto. Al castigar a alumnos duros, estos se suelen radicalizar, pues acumulan resentimiento (Debarbieux et al., 1999).

Respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje, con un mal clima el docente no puede hacer su trabajo (Backhoff, Bouzas Riaño, Contreras, Hernández, & García, 2007). Tal vez, como consecuencia de las afrentas, tenemos un abandono de los estudios (Plan España, 2011). En tal sentido, la agrupación de los alumnos incluidos en los grupos con mayor riesgo de fracaso escolar ofrece cifras consistentes con las cifras globales que sobre fracaso escolar se manejan en nuestro país (Yubero, Serna, & Martínez, 2005).

Desde la perspectiva de la socialización (educar en tolerancia y solidaridad para la participación, para la democracia, etc.) se constatan ciertas incivildades escolares que promueven discriminaciones (Gómez Becerra, 2007). Uno de los actos más extendidos es la acción contra miembros de minorías étnicas (Peiró-i-Gregòri, 2012a), lo cual causa la desintegración social y victimización (Carra, 2009). La intimidación crea conflictos para los estudiantes, lo que afecta su trabajo, personalidad, crecimiento y comunicación. En este sentido, algunos concluyen que tal conflictividad está conectada, a su vez, con la normalidad académica y el conflicto social (Cesdip, 2009). También en contextos de conducta intergrupala, cuando un miembro de una pareja se enfrenta a otro en su carácter de miembro de otra confesión o cultura,

se produciría un conflicto (Páez, 2015). En este orden de proposiciones, los niños más rechazados son aquellos que presentan más conductas conflictivas hacia sus compañeros (De Souza, 2012). Por el efecto desintegrador, hay una tipificación denominada *bullying de exclusión social*, que sucede cuando a las víctimas se las ignora, se las excluye o se las aísla con relación a la comunidad-aula (Fundación Televisa, 2015). Esto tiene mucho que ver con la percepción y el sentimiento que muchas personas experimentan de no ser valoradas ni tenidas en cuenta por lo que son (ITE, 2014).

Los conflictos también pueden tener consecuencias sobre la institución educativa, incluso físicamente. Por ejemplo, se pueden ver afectadas la infraestructura del local de la escuela, la contratación de docentes y el material didáctico. Se ha encontrado que esta situación expone a los estudiantes a más violencia (Unesco, 2009, p. 13).

Todo el panorama descrito manifiesta la relación entre el campo semántico de la disconvivencialidad con la democracia. La negligencia ante conductas escolares negativas puede dañar la democracia del futuro por los efectos sociales que produciría, pues tales tipos de conductas conculcan la dignidad humana y atentan contra los derechos humanos (Stavroula, 2012). La razón ya está más que comprobada: pequeños delitos o infracciones producen una impresión global de desorden y violencia; son un factor determinante del clima de indisciplina que suele percibirse en los colegios y, lo más importante, son precursores de los actos delictivos más graves (Debarbieux et al., 1999). De este modo, se pasa de un conflicto menor a otro más grave (Debarbieux et al., 1999).

La situación descrita líneas arriba es la motivación del presente estudio. ¿Cómo afectan las conductas indisciplinadas y violentas los procesos de enseñanza-aprendizaje? Se hace necesario un análisis más profundo del efecto de cada variable de la disconvivencialidad escolar y su impacto sobre el proceso educativo.

Este trabajo pretende describir las consecuencias de las conductas de disconvivencialidad con base en las opiniones de los actores educativos más directamente involucrados: docentes y estudiantes. Para tal efecto se formularon las siguientes cuestiones: (a) ¿qué conductas afectan más a la convivenciali-

dad escolar?; (b) ¿afectan por igual a docentes que a discentes? Se decidió acometer el recojo de datos por medio de una encuesta.

Diversos estudios coinciden en señalar múltiples ventajas cuando se ofrecen ambientes saludables y positivos para la convivencia escolar (Romagnoli & Valdés, 2007). De ese modo, se puede deducir que el clima escolar es clave para que exista un aprendizaje óptimo (Mena & Valdés, 2008), gracias al impacto que tiene sobre las relaciones interpersonales en el aula y sobre la institución. Se ha señalado que uno de los inconvenientes que con más frecuencia impide al centro escolar brindar una enseñanza de calidad son los problemas en las relaciones interpersonales, que suelen ser (a) comportamientos indisciplinados, y (b) violencia interpersonal (Trianes, 2001). En un estudio realizado con estudiantes de segundo de primaria, se encontró que les resultaba agradable asistir a la escuela para aprender, y les incomodaba la violencia (Valderrama, como se citó en Cid et al., 2008). Por ese motivo, al final del trabajo se ofrecerá una reflexión y un conjunto de intervenciones recomendadas para la construcción de una convivencia sana.

### **Metodología**

Empíricamente el trabajo consistió en una encuesta procesada estadísticamente. Se encuestó en total a 1067 personas. De este total, 493 eran docentes, y 574, estudiantes. Del total de personas entrevistadas, 495 están vinculadas a la educación primaria, y 542 a la ESO. Para no complicar los procedimientos, se acordó no distinguir más allá de profesores y estudiantes.

La encuesta se realizó con un instrumento elaborado para tal efecto. A partir de la experiencia propia, contrastada con la de algunos estudiantes, se elaboró un cuestionario piloto denominado «Efectos de las variables». Los docentes de una institución escolar española fueron consultados sobre la idoneidad de este instrumento. Después de varias correcciones, se colgó la versión definitiva, denominada «Variables de la Convivencia Escolar y su Impacto en la Educación» (véase anexo 1) en el sitio web del equipo investigador: <http://violencia.dste.ua.es/>.

El instrumento contemplaba 15 preguntas que indagaban sobre sendas conductas negativas en la escuela. Para cada una de ellas se proponía nueve

efectos posibles (los mismos para todas las conductas): mal ambiente para aprender, no se puede explicar [la clase], abandono de los estudios, problemas emocionales, discriminación en el aula, dependencia, inseguridad, exclusión social y fracaso escolar. En cada pregunta, el sujeto debía seleccionar cuál de los nueve efectos creía que generaba la conducta señalada. Si algún encuestado consideraba que una conducta tenía algún efecto que no estaba presente en la lista, tenía espacio para describirlo en la alternativa «Otros»; sin embargo, nadie propuso algún otro efecto.

## Resultados

Decidimos acercarnos a los datos atendiendo a dos criterios: (a) frecuencia con la que un efecto era mencionado, para lo cual establecimos un baremo de tres posibilidades (entre el 40 % y el 50 %; entre el 50 % y el 65 %; más del 65 %); y (b) coincidencia o diferencia entre profesores y estudiantes. Para esto último se aplicaron pruebas t de Student.

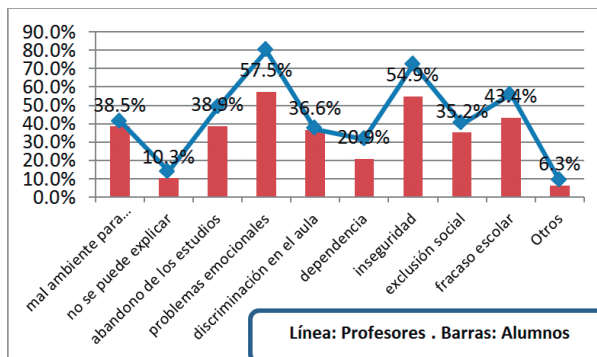


Figura 1. Efectos de la variable abuso.

En la figura 1 se aprecia que los encuestados consideran que el abuso no trae consecuencias altas, salvo en dos variables que se hallan en una media del 70 %. Tal tipo de conductas causan más situaciones con problemas emotivos e inseguridad. En segundo lugar, se menciona fracaso en los estudios y abandono de la escolarización. El tercer grupo de consecuencias son mal ambiente de enseñanza-aprendizaje, discriminación y exclusión social. También se infiere que los docentes aprecian más las consecuencias que los alumnos, pero tales diferencias no son significativas, excepto en problemas

emocionales, inseguridad y, un tanto menos, fracaso escolar, que se distancian entre unos y otros en un 20 %.

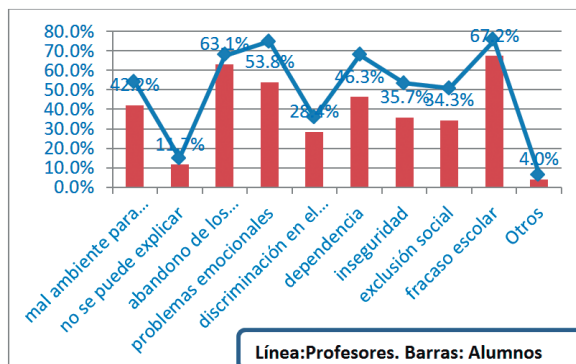


Figura 2. Efectos de la variable adicciones.

Los estadísticos relativos a adicciones (véase figura 2) muestran que hay cuatro efectos situados entre el 60 % alto y el 75 %. Tales son: abandono de estudios, problemas emotivos, dependencia y fracaso escolar. En segundo lugar, tenemos tres: mal ambiente, inseguridad y exclusión. Los docentes sienten más la prevalencia que los escolares, sobre todo en problemas emotivos, dependencia, inseguridad y exclusión.

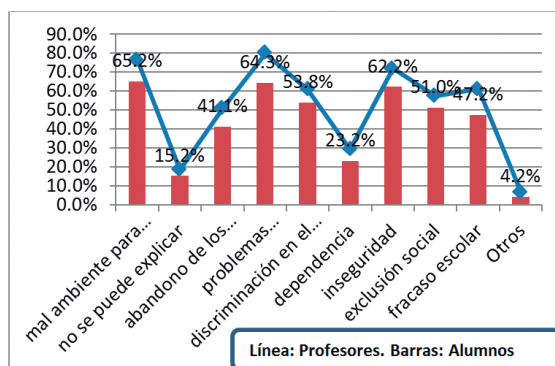


Figura 3. Efectos de la variable agresiones.

La figura 3 evidencia que las conductas agresivas causan más problemas emocionales (63 % y 80 %), luego mal ambiente para aprender (65 % y 75 %) e inseguridad (62 % y 71 %). En un segundo grupo de efectos tenemos

abandono, discriminación, exclusión y fracaso. Tal vez, en su promedio, esta variable sea la que relativamente más prevalencia ofrece.

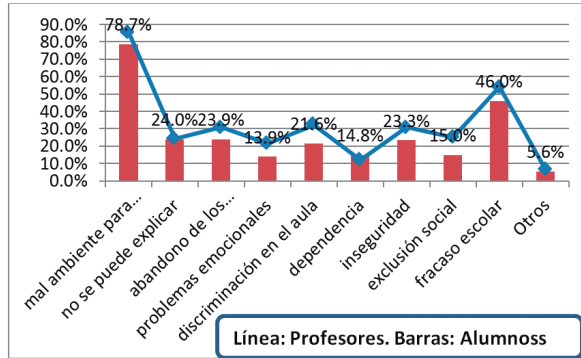


Figura 4. Efectos de la variable interrupciones.

La figura 4 describe que en opinión de los encuestados la interrupción de explicaciones causan principalmente un mal ambiente para aprender (79 % a 85 %) y, en segundo lugar, conducen al fracaso escolar (entre 45 % y 55 %). El resto de los efectos se sitúa en el nivel más bajo (del 15 % al 30 %). Por consiguiente, se puede concluir que se considera más como un problema académico. En la valoración los docentes lo ponderan más que los discentes, aunque sin ser significativa la diferencia.

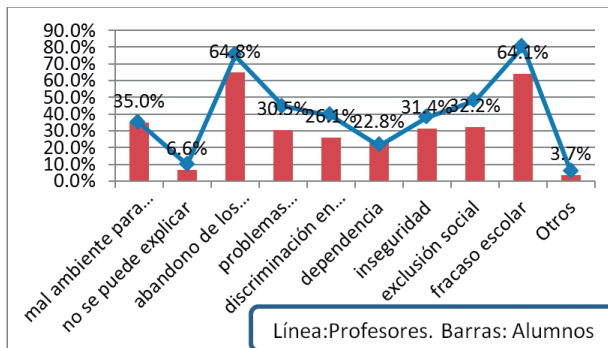


Figura 5. Efectos de la variable deserción.

Los estadísticos relativos a deserción (véase figura 5) señalan como efectos el fracaso escolar y el abandono de los estudios. En tercer lugar se ubican problemas emotivos, discriminación, inseguridad y exclusión. La diferencia

de opinión entre docentes y discentes sigue la constante de las otras variables; solo en mal ambiente de aprendizaje (35 %) coinciden ambos grupos.

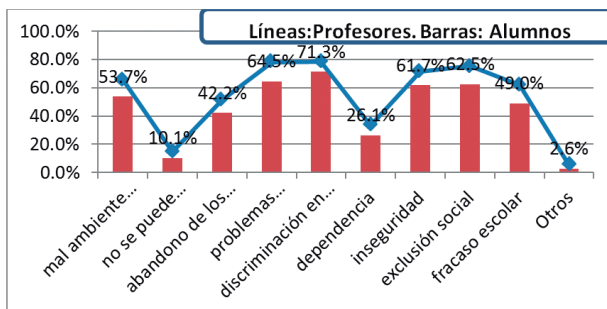


Figura 6. Efectos de la variable discriminación.

La figura 6 expresa que para los entrevistados la discriminación tiene consecuencias emotivas negativas, discriminación, inseguridad y exclusión, siendo mayores las dos primeras (65 % a 78 %) respecto al otro par (61 % a 75 %). El segundo nivel de efectos se refiere al mal ambiente, fracaso y deserción escolar (entre 42 % y 66 %). La diferencia de opinión entre docentes y discentes sigue la constante de los otros casos, aunque sin distanciarse significativamente.

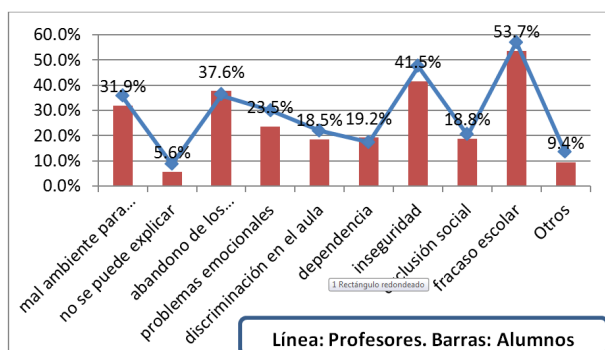


Figura 7. Efectos de la variable falsificaciones.

En general, la figura 7 refleja que, para los entrevistados, las falsificaciones tienen poco peso en la generación de un determinado clima escolar. De hecho, con relación a lo que consideramos el grupo más alto en cuanto a efectos, no tenemos ninguna variable. En el segundo grupo se señala el fracaso escolar

(entre 53 % y 56 %), y en el tercero, inseguridad, que se pondera entre un 42 % y un 48 %. En abandono de estudios, los alumnos dan mayor puntuación.

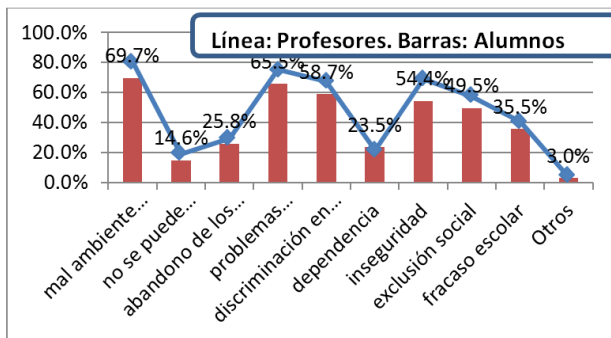


Figura 8. Efectos de la variable insulto.

Según la figura 8, el insulto es una de las conductas disconvivenciales que más efectos manifiesta, en opinión de los entrevistados. En el primer bloque tenemos el crear un mal ambiente (entre 70 % y 80 %), causar problemas emocionales (65 % y 75 %) e impulsar las discriminaciones en el aula (de 68 % y 77 %). En el segundo de los bloques solo tenemos el generar ambiente de inseguridad (55 % y 68 %). En el tercer bloque es relevante el fracaso escolar (35 % y 41 %). La frecuencia de mención de los otros tipos se distancia bastante de los anteriores. El insulto es más altamente percibido por los profesores que por los estudiantes, aunque la diferencia entre ambos grupos no es significativa.

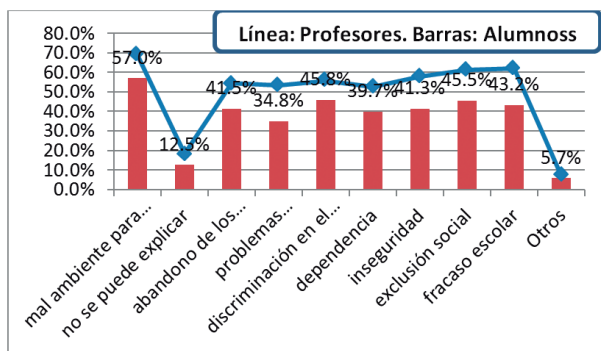


Figura 9. Efectos de la variable pandillismo.

Los estadísticos relativos a pandillismo (véase figura 9) señalan efectos más generalizados, aunque categorizados en el segundo nivel de las frecuencias que hemos considerado. Sobresale el mal ambiente para aprender (56 % y 67 %), que estaría al comienzo del grupo segundo (intermedio), pero los restantes efectos obtienen una prevalencia mediana en cuanto al entorpecimiento del clima de enseñanza-aprendizaje.

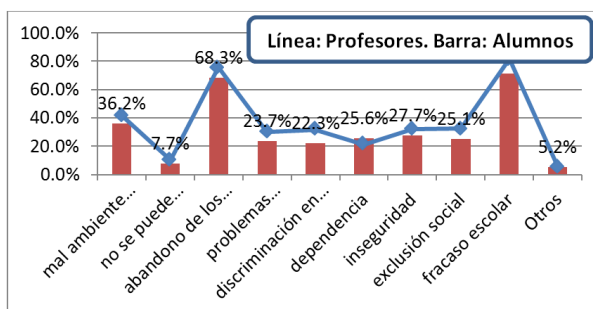


Figura 10. Efectos de la variable hacer novillos.

La figura 10 manifiesta que el hacer novillos (ausentarse indebidamente de la clase) acarrea un clima disconvivencial bajo. Sin embargo, hay que notar que fueron señalados los efectos de fracaso escolar (80 % y 70 %) y abandono de los estudios (75 % y 68 %), que atacan directamente uno de los principales objetivos generales del sistema educativo. En tal descripción coinciden ambos grupos poblacionales, aunque los docentes puntúan más que los estudiantes, pero sin ser manifiestamente distantes.

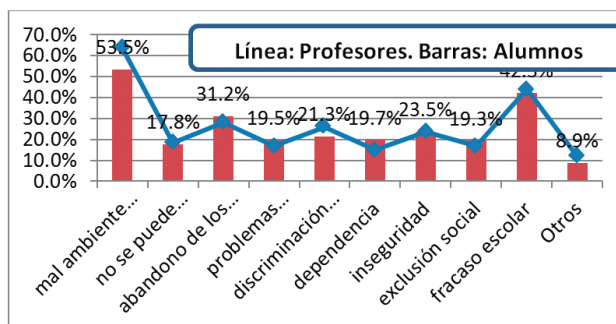


Figura 11. Efectos de la variable retraso horario.

Los efectos del retraso en la entrada a las actividades académicas (véase figura 11) no señalan ninguna cantidad que pueda clasificarse en el primero de los grupos. Hay una que se ubica en el segundo: mal ambiente para aprender (64 % y 52 %). El resto de los efectos aparecen con una frecuencia menor a 30 %. En consecuencia, podríamos inferir que para los encuestados este tipo de conductas no tiene un impacto grande o inmediato en la generación de un clima disconvivencial escolar.

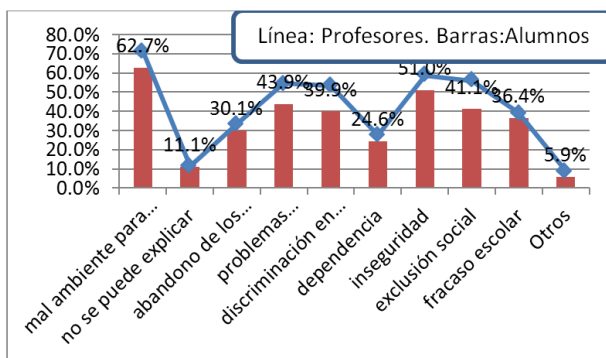


Figura 12. Efectos de la variable hurtos.

Los hurtos (véase figura 12) parecen tener un efecto moderado sobre el clima convivencial, en opinión de los participantes del estudio. En el primer grupo de cuantificaciones no encontramos ninguno de los efectos. En el segundo grupo encontramos el mal ambiente para aprender (71 % y 62 %). En el tercero tendríamos cuatro efectos: problemas emotivos (65 % y 44 %), discriminaciones (52 % y 40 %), inseguridad (58 % y 50 %) y exclusión social (56 % y 40 %). Los profesores aprecian con mayor puntuación que los escolares tales consecuencias.

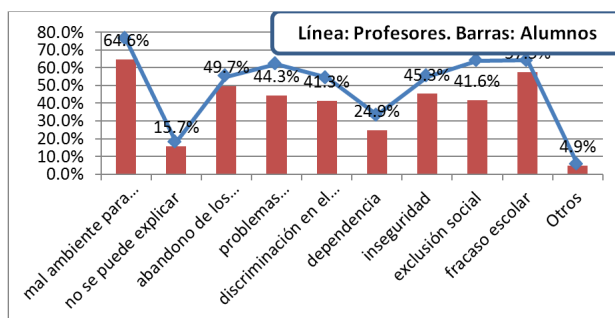


Figura 13. Efectos de la variable vandalismo.

En cuanto al vandalismo, la figura 13 muestra que el mal ambiente para aprender (75 % y 65 %) podría situarse en lugar intermedio entre el primero y segundo de los grupos de ponderación de efectos. En el segundo grupo tenemos problemas emotivos (62 % y 45 %), fracaso escolar (65 % y 56 %), así como abandono de los estudios (55 % y 50 %). En el tercero de los grupos podemos citar la discriminación en el aula (55 % y 40 %), la inseguridad (55 % y 45 %) y la exclusión social (63 % y 40 %). Existen pocas diferencias en la ponderación ofrecida por docentes y discentes.

La figura 14 también ofrece la impresión de un efecto moderado de la variable —en este caso, xenofobia— sobre la convivencialidad, pues no hay efectos catalogables en el primer grupo. En opinión de los encuestados, la xenofobia escolar causa un mal ambiente para aprender (75 % y 65 %), problemas emocionales (62 % y 45 %), discriminación en las aulas (55 % y 40 %), inseguridad (55 % y 47 %) y exclusión social (65 % y 40 %). Nuevamente, los docentes sienten más tales efectos que los estudiantes, aunque podemos notar que, a diferencia de lo que ocurre en las variables anteriores, en este caso maestros y alumnos coinciden en que esta variable trae como consecuencia problemas sobre todo emotivos y de exclusión social.

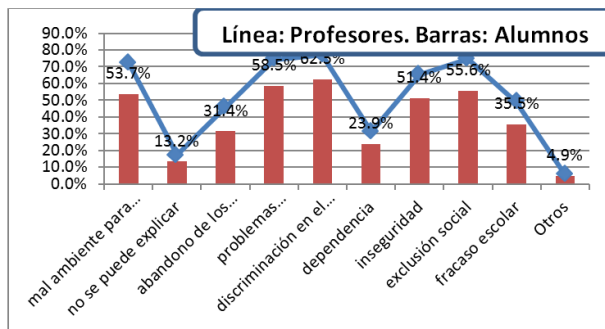


Figura 14. Efectos de la variable xenofobia.

Considerando globalmente los resultados de todas las variables, se observa que, en opinión de quienes respondieron la encuesta, los siguientes son los grupos de consecuencias de las conductas disconvivenciales para el clima escolar:

Las agresiones, las interrupciones, los insultos, los robos, el vandalismo y la xenofobia causan un mal ambiente para aprender, con un porcentaje que va desde el 70.2 % al 81.9 %.

Las adicciones, la discriminación y el ausentismo injustificado (hacer novillos) se mencionan como conductas que conducen a un fracaso escolar, con un intervalo porcentual de 75.3 % a 81.5 %.

El abuso, las adicciones, las agresiones, la discriminación y el insulto terminan generando problemas emocionales (entre 70 % y 80 %).

La exclusión social, con un peso del 75 %, se atribuye a la discriminación y a la xenofobia.

La inseguridad es relacionada con los abusos, con un 72.2 % de atribuciones.

## Discusión y recomendaciones

Se entiende por disciplina escolar la obligación que tienen los maestros y los alumnos de seguir un reglamento que regule los comportamientos en

la escuela. Este reglamento, por ejemplo, define lo que se espera que sea el modelo de comportamiento, el uniforme, el cumplimiento de un horario, las normas éticas y las maneras en las que se definen las relaciones al interior del centro de estudios.

Las conductas inciviles, por su parte, generan efectos similares a lo que la literatura menciona en lo reseñado líneas arriba (Generalitat Valenciana, 2011; Carra, 2009; Cesdip, 2009; Saavedra et al., 2007). Entre otras cosas, entorpecen los objetivos de la institución educadora (Trianes, 2001; Backhoff et al., 2007; Yubero et al., 2005), con la consecuente deserción escolar (Plan España, 2011); además, acarrear problemas emocionales (Unesco, 2009), y discriminaciones (Gómez Becerra, 2007). La indisciplina atenta contra un buen clima, que se ha mencionado como básico para que haya aprendizaje (Mena & Valdés, 2008; Romagnoli & Valdés, 2007).

En el reglamento de las escuelas se contempla el tipo de sanción que se debe seguir en ciertos casos. Sin embargo, no es recomendable controlar todo; al contrario, es recomendable promover la autoconciencia y el autocontrol. Tampoco es aconsejable reducir la práctica disciplinaria a un mero *procedimentalismo*. Si bien el elemento estructural de la institución es necesario, sería insuficiente reducir el problema solamente a aquel, pues se caería en un reduccionismo estructuralista («hecha la ley, hecha la trampa»). Ya se conocen los efectos que conllevan castigos infructuosos por limitar las intervenciones únicamente a administrar sanciones reglamentarias.

Se debería abogar por un enfoque holístico de cada institución docente. Sería recomendable involucrar en este a toda la comunidad educativa: estudiantes, personal de la escuela, padres de familia y a la comunidad externa.

A la vez, en algunos centros —pocos— habría que promover mecanismos de seguridad escolar. Esto se podría definir al brindar espacios seguros y acogedores para los estudiantes (baños, rincones del patio, etc.). Sería recomendable iniciar una campaña a favor de un entorno escolar seguro localizando los lugares del recinto escolar que carecen de iluminación. A la par, sería útil organizar reuniones entre docentes, estudiantes, equipo de dirección y psicopedagogos a fin de preparar un código ético de conducta escolar para todos.

Otra intervención recomendada es organizar a los estudiantes para que dialoguen sobre la convivencia escolar, también con su profesor y el orientador: ¿cuáles son las personas afectadas y cómo resultan afectadas?; ¿a qué personas de la escuela y la comunidad podrían dirigirse para obtener ayuda? Entre todos se podría confeccionar una lista de personas y organismos que podrían ayudarles a prevenir la violencia escolar, a la vez que buscar las maneras de ponerse en contacto con ellos.

Es óptimo que los estudiantes se involucren con su profesor o tutor en la prevención de la violencia. Esto implica tratar de que los estudiantes clarifiquen con su docente y sus condiscípulos lo que es violento y lo que es indisciplina con el fin de aclarar qué derechos concretos se ignoran en tales actos. En este punto es recomendable proponer maneras de concientizar a los estudiantes sobre los derechos humanos y sus valores.

Una intervención también recomendada es utilizar técnicas y métodos de disciplina constructivos. Se cuenta con procedimientos que pueden entrar a formar parte de actividades dentro de las lecciones: debates, trabajo cooperativo, asambleas escolares, viajes de estudio, juegos, actividades teatrales y relatos (Owen & Owen, 1973; Pérez, 2001; Unesco, 2009). Para ello debería fomentarse que los estudiantes afronten los retos de la vida de modo constructivo, por lo que los ejercicios mencionados deberían aplicarse en torno a las conductas incivilizadas y sus efectos constatados. Por ejemplo, ante un evento de este tipo, se podría organizar actividades teatrales en el aula (juegos de roles) para que los estudiantes representen conflictos violentos a fin de que ellos mismos posteriormente los analicen y evalúen las maneras de resolverlos de forma pacífica.

Se puede evaluar la idea de generar modelos adecuados. En ese sentido, los adultos en la comunidad educativa deben proponerse ser un modelo de conducta positivo, denunciando la violencia con el propio vivir. Al hacerlo, se insta a los estudiantes a no insultarse y a no burlarse de los demás. Junto con ello, y en el mismo orden de cosas, una intervención creativa es proponer a los discentes crear un club de estudiantes contra la violencia. Los docentes y directivos pueden ayudarles a organizar actividades para promover una campaña por la paz y un recinto escolar seguro para todos.

La convergencia de los presupuestos anteriores sería un factor activo y eficaz para poner fin al acoso, agresión, y otras conductas negativas. Esto alentaría a los estudiantes a ayudarse como compañeros para solucionar las disputas de forma pacífica. Desde la perspectiva vertical también se fomentaría la dimensión dialógica-humanística al fomentar la tutoría con el docente o con el orientador, denunciando si alguien los está acosando o está acosando a otro compañero. En ese sentido, en las autoridades de la institución educativa debería existir la voluntad política de educar en la amistad para neutralizar agresiones, insultos, robos, etc., con el fin de alcanzar una coexistencia en paz, libre de discriminaciones, xenofobias, y otras formas de conducta disconvivencial.

Es necesario también reconocer la violencia y la discriminación contra los estudiantes con discapacidad o los procedentes de inmigración, grupos minoritarios u otras comunidades marginadas. Es oportuno enseñar a los estudiantes a dispensar a sus compañeros el mismo trato que les gustaría recibir de ellos. Es oportuno trabajar en la valoración de las diferencias.

El docente debe adquirir aptitudes de prevención de la violencia y resolución de conflictos para transmitirlos a los estudiantes. Un procedimiento intermedio consiste en enseñar a los estudiantes a mediar en los conflictos que ocurran entre sus compañeros. Se recomienda elegir o designar un conciliador del aula para cada semana, a fin de que todos puedan adquirir y poner en práctica las aptitudes de resolución de conflictos y negociación.

Por todo lo antedicho, sería conveniente evaluar la inclusión del tema de la convivencia en las aulas en la formación inicial de docentes (capacitaciones preservicio), así como en capacitaciones en el ejercicio ya de la actividad educativa (perfeccionamiento en ejercicio)

### Referencias

Ayala, P. (2013). *Violencia escolar*. Recuperado de <http://trabajopracticointegrador.soopbook.es/chapter/causas-y-consecuencias-de-la-violencia-escolar/>

- Backhoff, A., Bouzas Riaño, A., Contreras, C., Hernández, E., & García, M. (2007). *Factores escolares y aprendizaje en México. El caso de la educación básica*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado de [http://www.oei.es/pdfs/factores\\_escolares\\_aprendizaje\\_mexico.pdf](http://www.oei.es/pdfs/factores_escolares_aprendizaje_mexico.pdf)
- Blaya, C. & Debarbieux, É. (2011). La violencia en los colegios de enseñanza primaria: ¿cómo están los alumnos franceses? *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (8). Edición especial *La violencia en las escuelas*, 339-356.
- Carra, C. (2009). European Trends in Research into violence and deviance in schools. *International Journal of Violence and School*, 10(12), 97-110.
- CMCN (diciembre, 2014). *El acoso escolar deja huella «biológica» a largo plazo*. Carolina del Norte (Estados Unidos): Centro Médico de la Universidad de Duke. Recuperado de <http://www.ibercampus.es/el-acoso-escolar-deja-huella-biologica-a-largo-plazo-27569.htm>
- Cesdip (2009) *Crime & Prevention in Europe*. Recuperado de <http://www.crimprev.eu/> Consultado 10-01-2010.
- Cid, P., Díaz, A., Pérez, M. V., Torruella, M., & Valderrama, M. (2008). Agresión y violencia en la escuela como factor de riesgo del aprendizaje escolar. *Ciencia y Enfermería*, XIV (2), 21-30. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/cienf/v14n2/art04.pdf>
- CRSEV (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Valencia, España: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia. Recuperado de [http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/violencia\\_escuelas2005.pdf](http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/violencia_escuelas2005.pdf)
- Debarbieux, E. (2006). *Violences à l'école: un défi mondial?* Paris, Francia: Armand Colin.
- Debarbieux, E. (2012). La violence à l'école. En M. Cusson (ed.), *Traité des Violences Criminelles*. Montreal, Canadá: Hurtubise.

- De Souza, L. (2012). *Competencias emocionales y resolución de conflictos interpersonales en el aula*. (Tesis doctoral). Recuperado de [http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2012/lsb/conclusiones\\_generales.html](http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2012/lsb/conclusiones_generales.html)
- Ferrer, P. A. (2012). Psique: Bullying: ¿violencia primaria o secundaria? *Boletín Científico Sapiens Research*, 2(2), 18-23.
- Fish, R. M., Finn, K. V., Finn, J. D., (2011). The Problems Public Schools Face: High School Misbehaviour in 1990 and 2002. *Education Research and Perspectives*, 38(1), 59-80. Recuperado de <http://www.erjournal.net/wp-content/uploads/2012/07/ERP38-1.-Fish-R.M.-et-al.-2011.-The-Problems-Public-Schools-Face.pdf>
- Fundación Televisa (10 de enero del 2015). Recuperado de <http://www.fundaciontelevisa.org/mejorenfamilia/bullying/bullying-exclusion-social/>
- GICA (2001). *Los Conflictos en las aulas de ESO. Un estudio sobre la situación en la Comunidad Valenciana*. Valencia, España: L'Ullal edicions.
- Gómez Becerra, I. & Chávez-Brown, M. (2007). Prevención y Resolución de Conflictos en el Aula: el papel de la discriminación del profesor de su propio comportamiento. *TIPICA, Boletín Electrónico de Salud Escolar*, 3,(1). Recuperado de [http://www.tipica.org/pdf/gomez\\_chavez\\_prevenicion\\_y\\_resolucion\\_de\\_conflictos\\_en\\_el\\_aula.pdf](http://www.tipica.org/pdf/gomez_chavez_prevenicion_y_resolucion_de_conflictos_en_el_aula.pdf)
- IOVS (enero, 2015). *The International Observatory of Violence in School*. Recuperado de <http://www.ijvs.org/>
- ITE (2014). *La exclusión social y educativa. Alumnos vulnerables*. Recuperado de: [http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad\\_3/mo3\\_la\\_exclusion\\_social\\_y\\_educativa.htm](http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad_3/mo3_la_exclusion_social_y_educativa.htm)
- Makarova, E. & Herzog W. (2013). Teachers' Acculturation Attitudes and their Classroom Management: an empirical study among fifth-grade primary school teachers. *Switzerland, European Educational Research Journal*, 12(2), 256-269. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.2304/eerj.2013.12.2.256>

- Mena, I. & Valdés, A. M. (2008). Clima Social Escolar, documento Valoras UC. *Portal de Convivencia Escolar*.
- Mireles, O. (2015). Metodología de la investigación. Operaciones para develar representaciones sociales. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8(16), 149-166.
- OEVS (2015). *Observatoire Européen de la Violence Scolaire*. Recuperado de <http://www.oijj.org/en/docs/publicaciones>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- OMS (2004). Bullying among children. *Health policy for children and adolescents*, 6. Recuperado de [http://www.euro.who.int/data/assets/pdf\\_file/0003/163857/Social-determinants-of-health-and-well-being-among-young-people.pdf](http://www.euro.who.int/data/assets/pdf_file/0003/163857/Social-determinants-of-health-and-well-being-among-young-people.pdf)
- Páez, D. (2015). Relaciones entre Grupos, Estereotipos y Prejuicio. *Psicología Social, Cultura y Educación*. Recuperado de <http://www.ehu.es/documents/1463215/1504276/Capitulo+XXIII.pdf>
- Peiró-i-Gregòri, S. (1983). *La educación en el aula escolar*. Valencia, España: Nau Llibres.
- Peiró-i-Gregòri, S. (1993). *La educación del niño en riesgo*. Granada, España: Adhara-Unesco.
- Peiró-i-Gregòri, S. (1997). *La escuela ante los abusos y malos tratos: teoría pedagógica para efectuar prevención y reeducación para situaciones de riesgo*. Granada, España: Grupo Editorial Universitario.
- Peiró-i-Gregòri, S. (2001a). *Violencia en el aula. Curriculum y valores*. Alicante: ECU.
- Peiró-i-Gregòri, S. (2001b). *Primeras Jornadas sobre Violencia en Educación: perspectivas interdisciplinares de explicación e intervención pedagógica*. Alicante: Editorial Club Universitario.

- Peiró-i-Gregòri, S. (2001-2002). La educación contra la violencia en Alicante. *Canelobre, Revista del Instituto Alicantino de Cultura «Juan Gil-Albert»*, del CSIC, 46(S), 49-62.
- Peiró-i-Gregòri, S. (2003). *Violencia escolar. Problemas desde la perspectiva del centro docente*. Alicante: ECU.
- Peiró-i-Gregòri, S. (2005a). De la indisciplina y violencia al conflicto escolar. Propuestas educativas. *III Jornadas sobre Violencia escolar: 2003*. Alicante: University Press.
- Peiró-i-Gregòri, S. (2005b). Lineamientos en la intervención educacional para con el niño marginal. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 44(2), 191-202.
- Peiró-i-Gregòri, S. (2005c). *Indisciplina y violencia escolar*. Alicante: Instituto Alicantino de Cultura «Juan Gil-Albert», del CSIC.
- Peiró-i-Gregòri, S. (2006). *Relaciones conflictivas y calidad educativa*. Alicante: ECU.
- Peiró-i-Gregòri, S. (2007a). *Dificultades escolares y mediación educativa*. Alicante: ECU.
- Peiró-i-Gregòri, S. (2007b). ¿Coeducación? Mejor, modelos diferenciados. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 11, 93-134.
- Peiró-i-Gregòri, S. (2008a). *Multiculturalidad escolar y convivencia educativa*. Alicante: ECU.
- Peiró-i-Gregòri, S. (2008b). Problemas de disciplina y violencia escolares y valores educativos. En José Manuel Touriñán López (Coord.), *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica*, 146-169.
- Peiró-i-Gregòri, S. (2009). *Valores educativos y convivencia*. Alicante: ECU.
- Peiró-i-Gregòri, S. (2010). Competencias curriculares para promover la convivencia ciudadana en la educación. En Salvador Peiró-i-Gregòri (Coord.), *Convivencia y ciudadanía en la educación del siglo XXI*, 31-64

- Peiró-i-Gregòri, S. (2012a). El desarrollo cívico escolar: una convivencia cualificada y especificada. En José Manuel Touriñán López (Coord.), *Desarrollo cívico, sentido intercultural de la educación y convivencia cualificada y especificada*, 243-278.
- Peiró-i-Gregòri, S. (2012b). Conflictos convivenciales y autoridad docente. En María del Carmen Ortega Navas (Coord.), *El valor de la educación (Liber Amicorum): estudio interdisciplinar en homenaje al profesor Dr. D. Emilio López-Barajas Zayas, Catedrático Emérito de Universidad*, 455-502.
- Peiró-i-Gregòri, S. (2013). Investigación de la convivencia escolar mediante el estudio de casos. En María del Carmen Pérez Fuentes & María del Mar Molero Jurado (Coords.), *Variables psicológicas y educativas para la intervención en el ámbito escolar*, 223-230
- Peiró-i-Gregòri, S. (2015). *La espiral de la violencia escolar. Educar en la amistad para la paz*. Alicante: ECU.
- Peiró-i-Gregòri, S. (2016). *Optimizar la convivencia en las instituciones educativas*. Alicante: Ediciones de la UA.
- Pérez, C. (2001). Estrategias para la solución de conflictos en el aula. *Revista Española de Pedagogía*, 59(218), 143-156.
- Plan España (2011). *Violencia y fracaso escolar*. Recuperado de <https://plan-espana.org/prensa-y-publicaciones/noticias-ong/violencia-y-fracaso-escolar-cuando-los-ninos-tambien-son-victimas-de-la-desigualdad-de-genero/>
- Raufelder, D., Bukowski, W. M., & Mohr, S. (2013). Thick Description of the Teachers-Students Relationship in the Educational Context of School: Results of an Ethnographic Field Study. *Journal of Education and Training Studies*, 1(2). Doi: 10.1114/jetsvli2.108
- Romagnoli, C. & Valdés, A. M. (2007). *Relevancia y beneficios de una buena convivencia escolar*.

- Saavedra G.; Villalta, P. M., & Muñoz Q. M. T. (2007). Violencia escolar: La mirada de los docentes. *Límite. Revista de Filosofía y Psicología*, 2(15).
- Schröttner, B. T. (2009). The Value of Post-colonial Literature for Education Processes: Salman Rushdie's *Midnight's Children*. *European Educational Research Journal*, 8(2), 285-298. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.2304/eerj.2009.8.2.285>
- Smith P. K. (2003). *La violence à l'école: perspective européenne*. Recuperado de <http://oecd.org/dataoecd/58/6/34748639.pdf>
- Sousa, S., Correia, T., & Barros, H. (2004). Violence in Portuguese Adolescents: Social and Behavioral Determinants. Presented at the *European Congress of Epidemiology*. Oporto, Portugal, Dep. of Hygiene and Epidemiology, University of Porto Medical School.
- Stavroula, P. (2012). «Europe» as an Alibi: An Overview of Twenty Years of Policy, Curricula and Textbooks in the Republic of Cyprus—And Their Review. *European Educational Research Journal*, 11(3), 428-445. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.2304/eerj.2012.11.3.428>
- Unesco (2009). *Poner fin a la violencia en las escuelas: Guía para los docentes*. ED-2009/WS/43. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001841/184162s.pdf>
- Yuan, X., & Che, L. (2012). How to Deal with Student Misbehaviour in the Classroom? *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 2(1).doi:10.5539/jedp.v2n1p143
- Yubero, S., Serna, C., & Martínez, I. (2005). Fracaso escolar y violencia en la escuela: factores psicológicos y sociales. *Bits (Boletín Informativo de Trabajo Social)*, 8. Recuperado de <http://www.uclm.es/bits/sumario/52.asp>
- Zamora Poblete, G., Meza-Pardo, M., & Cox-Vial, P. (2015). ¿De dónde surge la autoridad de los profesores chilenos? Análisis desde las perspectivas de los estudiantes. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(15), 63-80.

## Anexo 1: Cuestionario Variables de la Convivencia Escolar y su Impacto en la Educación

Estimado colega/alumno: Mediante el presente cuestionario tratamos de identificar el impacto que sobre la enseñanza y en el aprendizaje tienen ciertas conductas. Nadie mejor que quienes estamos en las aulas lo sabe, pero con mi única aportación no basta. Es necesario contemplar la de otros docentes. Por este motivo, le solicitamos su colaboración para tratar de pensar para mejorar la convivencia en las aulas. Para responder, solo basta con marcar una equis (X) dentro del paréntesis (cuando la conducta produzca tales efectos). Muchas gracias.

I. Desde su punto de vista, cuáles son las consecuencias de los siguientes comportamientos.

QUIEN RESPONDE ES: Docente ( ) Estudiante ( )

### 1. Abusos sexuales

- |                                       |                               |
|---------------------------------------|-------------------------------|
| ( ) deterioro del ambiente en el aula | ( ) abandono de los estudios  |
| ( ) problemas emocionales             | ( ) discriminación en el aula |
| ( ) dependencia                       | ( ) inseguridad               |
| ( ) exclusión social                  | ( ) fracaso escolar           |
| ( ) otros (escribirlos: _____)        |                               |

### 2. Adicción al alcohol, estupefacientes y videojuegos

- |                                       |                               |
|---------------------------------------|-------------------------------|
| ( ) deterioro del ambiente en el aula | ( ) abandono de los estudios  |
| ( ) problemas emocionales             | ( ) discriminación en el aula |
| ( ) dependencia                       | ( ) inseguridad               |
| ( ) exclusión social                  | ( ) fracaso escolar           |
| ( ) otros (escribirlos: _____)        |                               |

3. Agresiones

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> deterioro del ambiente en el aula | <input type="checkbox"/> abandono de los estudios  |
| <input type="checkbox"/> problemas emocionales             | <input type="checkbox"/> discriminación en el aula |
| <input type="checkbox"/> dependencia                       | <input type="checkbox"/> inseguridad               |
| <input type="checkbox"/> exclusión social                  | <input type="checkbox"/> fracaso escolar           |
| <input type="checkbox"/> otros (escribirlos: _____)        |  |

4. Interrupciones en clase

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> deterioro del ambiente en el aula | <input type="checkbox"/> abandono de los estudios  |
| <input type="checkbox"/> problemas emocionales             | <input type="checkbox"/> discriminación en el aula |
| <input type="checkbox"/> dependencia                       | <input type="checkbox"/> inseguridad               |
| <input type="checkbox"/> exclusión social                  | <input type="checkbox"/> fracaso escolar           |
| <input type="checkbox"/> otros (escribirlos: _____)        |  |

5. Deserción escolar

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> deterioro del ambiente en el aula | <input type="checkbox"/> abandono de los estudios  |
| <input type="checkbox"/> problemas emocionales             | <input type="checkbox"/> discriminación en el aula |
| <input type="checkbox"/> dependencia                       | <input type="checkbox"/> inseguridad               |
| <input type="checkbox"/> exclusión social                  | <input type="checkbox"/> fracaso escolar           |
| <input type="checkbox"/> otros (escribirlos: _____)        |  |

6. Discriminación

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> deterioro del ambiente en el aula | <input type="checkbox"/> abandono de los estudios  |
| <input type="checkbox"/> problemas emocionales             | <input type="checkbox"/> discriminación en el aula |
| <input type="checkbox"/> dependencia                       | <input type="checkbox"/> inseguridad               |
| <input type="checkbox"/> exclusión social                  | <input type="checkbox"/> fracaso escolar           |
| <input type="checkbox"/> otros (escribirlos: _____)        |  |

7. Falsificar documentos

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> deterioro del ambiente en el aula | <input type="checkbox"/> abandono de los estudios  |
| <input type="checkbox"/> problemas emocionales             | <input type="checkbox"/> discriminación en el aula |
| <input type="checkbox"/> dependencia                       | <input type="checkbox"/> inseguridad               |
| <input type="checkbox"/> exclusión social                  | <input type="checkbox"/> fracaso escolar           |
| <input type="checkbox"/> otros (escribirlos: _____)        |  |

8. Insultar

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> deterioro del ambiente en el aula | <input type="checkbox"/> abandono de los estudios  |
| <input type="checkbox"/> problemas emocionales             | <input type="checkbox"/> discriminación en el aula |
| <input type="checkbox"/> dependencia                       | <input type="checkbox"/> inseguridad               |
| <input type="checkbox"/> exclusión social                  | <input type="checkbox"/> fracaso escolar           |
| <input type="checkbox"/> otros (escribirlos: _____)        |  |

9. Pandillismo

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> deterioro del ambiente en el aula | <input type="checkbox"/> abandono de los estudios  |
| <input type="checkbox"/> problemas emocionales             | <input type="checkbox"/> discriminación en el aula |
| <input type="checkbox"/> dependencia                       | <input type="checkbox"/> inseguridad               |
| <input type="checkbox"/> exclusión social                  | <input type="checkbox"/> fracaso escolar           |
| <input type="checkbox"/> otros (escribirlos: _____)        |  |

10. Rabona, novillos

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> deterioro del ambiente en el aula | <input type="checkbox"/> abandono de los estudios  |
| <input type="checkbox"/> problemas emocionales             | <input type="checkbox"/> discriminación en el aula |
| <input type="checkbox"/> dependencia                       | <input type="checkbox"/> inseguridad               |
| <input type="checkbox"/> exclusión social                  | <input type="checkbox"/> fracaso escolar           |
| <input type="checkbox"/> otros (escribirlos: _____)        |  |

11. Retraso o demora

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> deterioro del ambiente en el aula | <input type="checkbox"/> abandono de los estudios  |
| <input type="checkbox"/> problemas emocionales             | <input type="checkbox"/> discriminación en el aula |
| <input type="checkbox"/> dependencia                       | <input type="checkbox"/> inseguridad               |
| <input type="checkbox"/> exclusión social                  | <input type="checkbox"/> fracaso escolar           |
| <input type="checkbox"/> otros (escribirlos: _____)        |  |

12. Robos

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> deterioro del ambiente en el aula | <input type="checkbox"/> abandono de los estudios  |
| <input type="checkbox"/> problemas emocionales             | <input type="checkbox"/> discriminación en el aula |
| <input type="checkbox"/> dependencia                       | <input type="checkbox"/> inseguridad               |
| <input type="checkbox"/> exclusión social                  | <input type="checkbox"/> fracaso escolar           |
| <input type="checkbox"/> otros (escribirlos: _____)        |  |

13. Vandalismo

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> deterioro del ambiente en el aula | <input type="checkbox"/> abandono de los estudios  |
| <input type="checkbox"/> problemas emocionales             | <input type="checkbox"/> discriminación en el aula |
| <input type="checkbox"/> dependencia                       | <input type="checkbox"/> inseguridad               |
| <input type="checkbox"/> exclusión social                  | <input type="checkbox"/> fracaso escolar           |
| <input type="checkbox"/> otros (escribirlos: _____)        |  |

14. Xenofobia

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> deterioro del ambiente en el aula | <input type="checkbox"/> abandono de los estudios  |
| <input type="checkbox"/> problemas emocionales             | <input type="checkbox"/> discriminación en el aula |
| <input type="checkbox"/> dependencia                       | <input type="checkbox"/> inseguridad               |
| <input type="checkbox"/> exclusión social                  | <input type="checkbox"/> fracaso escolar           |
| <input type="checkbox"/> otros (escribirlos: _____)        |  |

## Anexo 2: Ponderación de los efectos de cada variable en porcentajes (profesores)

	Abusos	Adicción	Agresión	Interrupción	Deserción	Discriminación	Falsificación	Insulto	Pandillismo	Rabona	Retraso	Robos	Vandalismo	Xenofobia
Mal ambiente para aprender	41.6	54.0	76.1	85.6	34.9	65.7	35.3	80.5	68.8	41.4	63.7	71.2	76.1	72.2
No se puede explicar	14.2	15.0	18.3	24.1	9.9	14.8	8.5	18.9	18.3	10.3	18.5	11.6	17.8	17.4
Abandono de estudios	48.5	67.3	50.5	30.8	74.8	51.3	35.9	29.2	54.4	75.5	28.2	33.3	54.8	45.6
Problemas emocionales	79.7	74.8	79.7	21.5	44.8	78.1	30.0	75.1	53.3	30.2	16.8	54.6	61.9	74.2
Discriminación en el aula	36.9	35.9	60.9	32.0	39.1	78.5	21.9	67.1	55.6	31.6	25.8	53.5	54.6	76.9
Dependencia	31.6	67.7	29.2	12.2	21.1	33.5	17.4	21.5	52.7	21.1	15.0	27.8	33.3	31.2
Inseguridad	72.2	53.3	72.0	30.8	37.9	71.6	47.5	68.8	58.0	32.0	23.5	58.6	54.8	65.5
Exclusión social	39.8	50.7	57.4	24.9	48.1	75.5	20.1	57.4	61.1	32.5	16.8	55.8	63.7	74.4
Fracaso escolar	56.0	75.3	61.1	54.2	80.3	61.9	57.0	40.6	61.9	81.5	44.0	39.4	64.1	48.9
Otros	8.7	6.5	6.7	6.3	5.3	5.7	13.2	3.9	7.1	5.5	11.8	9.1	5.7	5.5

**Anexo 3: Ponderación de los efectos de cada variable en porcentajes (alumnos)**

	Abusos	Adición	Agresión	Interrupción	Deserción	Discriminación	Falsifica	Insulto	Pandillismo	Rabona	Retraso	Robos	Vandalismo	Xenofobia
Mal ambiente para aprender	38.5	42.2	65.2	78.7	35.0	53.7	31.9	69.7	57.0	36.2	53.5	62.7	64.6	53.7
No se puede explicar	10.3	11.7	15.2	24.0	6.6	10.1	5.6	14.6	12.5	7.7	17.8	11.1	15.7	13.2
Abandono de estudios	38.9	63.1	41.1	23.9	64.8	42.2	37.6	25.8	41.5	68.3	31.2	30.1	49.7	31.4
Problemas emocionales	57.5	53.8	64.3	13.9	30.5	64.5	23.5	65.5	34.8	23.7	19.5	43.9	44.3	58.5
Discriminación en el aula	36.6	28.4	53.8	21.6	26.1	71.3	18.5	58.7	45.8	22.3	21.3	39.9	41.3	62.5
Dependencia	20.9	46.3	23.2	14.8	22.8	26.1	19.2	23.5	39.7	25.6	19.7	24.6	24.9	23.9
Inseguridad	54.9	35.7	62.2	23.3	31.4	61.7	41.5	54.4	41.3	27.7	23.5	51.0	45.3	51.4
Exclusión social	35.2	34.3	51.0	15.0	32.2	62.5	18.8	49.5	45.5	25.1	19.3	41.1	41.6	55.6
Fracaso escolar	43.4	67.2	47.2	46.0	64.1	49.0	53.7	35.5	43.2	71.3	42.3	36.4	57.5	35.5
Otros	6.3	4.0	4.2	5.6	3.7	2.6	9.4	3.0	5.7	5.2	8.9	5.9	4.9	4.9



# EDUCATIONIS MOMENTUM

vol 2, n.º 1, pp. 143-146. ISSN: 2414-1364

<https://doi.org/10.36901/em.v2i1.82>

Salvador PEIRÓ-I-GREGÒRI. (2015). *La espiral de la violencia escolar: educar en la amistad para la paz*. Alicante: Club Universitario, pp. 217.

Por Adolfo A. AMARILLA<sup>1</sup>

*Recibido: 2015.12.12*  
*Aceptado: 2015.05.26*

La sociedad actual está experimentando una importante crisis de valores. Por tal motivo tenemos que volver a plantearnos como comunidad el respeto, el compartir, el lograr entre todos que la vida tenga sentido. Es necesario trabajar por la paz y entender que la violencia no regala tranquilidad, que siempre trae consecuencias desagradables y sufrimiento. La respuesta a estos interrogantes, además de plantear posibles soluciones, es la que aporta el doctor Salvador Peiró-i-Gregòri con la edición del libro *La espiral de la violencia escolar: educar en la amistad para la paz* (2015).

En la primera parte, el texto pasa revista a distintas investigaciones —desarrolladas por diferentes autores— en las que se precisa el concepto de violencia en la escuela. Resalta la importancia de los valores, que deben ser una realidad en todos los ámbitos donde el ser humano se desarrolla y se vincula. La educación ha ayudar a los niños, jóvenes y adultos a construir vidas dignas, plenas, y altos niveles de calidad de vida.

En una segunda parte, se advierte que es de suma importancia educar para la paz fomentando la amistad. Es imprescindible valorar la vida, la familia, la cultura y todo aquello que le permite a cada hombre encontrar su felicidad y la felicidad de los demás. Trabajar con personas implica suma responsabilidad.

---

1. Universidad Autónoma de Entre Ríos, Paraná, Argentina. Correo electrónico: andres\_amarilla@hotmail.com.

Educar es más complejo, hay muchos detalles para tener en cuenta. De ahí que nos preocupe ser buenos educadores. Educar es hacer crecer al otro en su ser persona, y esto solo lo puede llevar a cabo quien desea el bien de esas personas, quien ama. El impulso de la educación personalista es el amor, que se concreta en la entrega desinteresada de quien educa.

La modernidad y la postmodernidad nos ofrecieron distintos paradigmas con múltiples desafíos. Esto nos permitió reflexionar juntos y encontrar razones a nuestra existencia. Entendimos aquello que conviene a la humanidad —en su fraternal convivencia— para hacernos todos más amables, más generosos y mejores.

En la tercera parte, el libro profundiza en el desarrollo interdisciplinario del currículo para la convivencia y la paz. En la escuela nos formamos y juntos, siguiendo determinados valores, nos transformamos en ciudadanos honrados y en estudiantes amantes de la verdad, el bien y la justicia. No podemos evitar mencionar las palabras de Silvia Bleichmar, quien nos ayuda a descubrir que todo niño depende siempre de la mirada y de la formación del adulto: «Hay un cambio de discurso: hoy la madre le dice a los chicos “no robes que te echan de la escuela”; mi madre hubiera dicho: “no robes que me muero de vergüenza”. Al decir “no robes que te echan de la escuela”, la moral se degrada en moral pragmática, o sea que lo que no hago es porque no conviene, no porque no se debe hacer» (2008, p. 31).

Sugerimos que este libro sea leído con miras a disminuir la violencia escolar en tantos centros de estudio. La violencia se aprende, como se aprende cualquier otro tipo de comportamiento, como se aprende a leer y a escribir. A partir de ahora tenemos un nuevo desafío educativo: desaprender la violencia. Esto nos lleva a trabajar aún más con la comunicación interpersonal, para entender el porqué de la violencia en la escuela y en la sociedad. Aprender a vivir con otros respetando las diferencias ayuda a la elaboración de un plan de convivencia. Dicho plan genera un espacio de trabajo que puede constituir una valiosa oportunidad para mirar el estilo de las relaciones que se han construido.

En la convivencia también surgen conflictos que son situaciones en las que dos o más personas entran a vivenciar las oposiciones o desacuerdo de intereses entre sí. Estas relaciones que se dan entre las partes pueden terminar dete-

riorando en distinto grado los vínculos de socialización. Tanto las emociones como los sentimientos influyen en las personas cuando se hace presente el rechazo, el malestar frente a los demás. Los conflictos son inevitables, pero la mayoría de las veces se pueden administrar y resolver si trabajamos con responsabilidad en las resoluciones pacíficas de estos conflictos.

Para lograr resolver los conflictos en las aulas y en otros ámbitos no escolares, tenemos que tener presente los siguientes puntos, que nos ayudan a clarificar los problemas:

- Disposiciones a ceder, con actitud de amabilidad, para llegar a la mejor salida que beneficie a todos y así lograr un clima apto para la convivencia.
- Hacer visibles en las interacciones interpersonales la capacidad de compartir los verdaderos problemas, con sus alcances, causas y consecuencias.
- Considerar los intereses de las partes involucradas para llegar a las mejores negociaciones; entonces todos se verán valorados en sus pretensiones.

El conflicto es un proceso interactivo que se da en un contexto determinado. Es una construcción social, una creación humana diferente de la violencia, pues puede haber conflictos sin violencia, aunque no violencia sin conflicto. El conflicto puede ser positivo o negativo, según cómo se aborde y termine, con posibilidades de ser conducido, transformado y superado. El proceso de resoluciones pacíficas de conflictos permite el reconocimiento de la igualdad de derechos y oportunidades entre las partes para restablecer las relaciones que posibilitan las reparaciones, si fueran necesarias.

La violencia en las escuelas es una realidad. Deseamos destacar lo siguiente como medida de trabajo educativo para disminuir la violencia en las aulas y fuera de ellas. Se necesita trabajar interdisciplinariamente entre todos los actores. Somos todos responsables de una mejor familia, de un mejor Estado, de un mundo lleno de proyectos para todos.

### Referencias

Bleichmar, S. (2008). *Violencia social-violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires: Noveduc.

Peiró-i-Gregòri, S. (ed.). (2015). *La espiral de la violencia escolar: educar en la amistad para la paz*. Alicante: Club Universitario.

# EDUCATIONIS MOMENTUM

vol 2, n.º 1, pp. 147-150. ISSN: 2414-1364

<https://doi.org/10.36901/em.v2i1.83>

Ken ROBINSON & Lou ARONICA. (2015). *Escuelas creativas*.

*La revolución que está transformando la educación*

(R. Pérez Pérez, trad.).

Barcelona: Grijalbo, 368 pp.

Por Diana HERRERA LAZO<sup>1</sup>

*Recibido: 2025.02.25*

*Aceptado: 2025.05.25*

Sir Ken Robinson es un educador británico, escritor, conferencista y docente emérito de la Universidad de Warwick (Reino Unido). Es considerado un experto en asuntos relacionados con la creatividad, la calidad de la enseñanza, la innovación y los recursos humanos. El objeto de esta reseña es su libro titulado *Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación*. En él desarrolla las ideas de la conferencia «¿Terminan las escuelas con la creatividad?», que presentó en la plataforma TED, en el año 2006. En el texto, Robinson plantea cómo transformar un sistema educativo que no funciona. Propone dar a la educación un enfoque personalizado, desarrollando la creatividad y la pasión por aprender en los alumnos, para que estén mejor preparados al afrontar los retos que les depara el futuro.

Este libro —que tiene como coautor a Lou Aronica— contiene diez capítulos que describen la educación, el sistema educativo actual y las posibles soluciones para mejorarlos.

En el primer capítulo, «Volver a lo básico», Robinson plantea que lo que es importante para el alumno también debe serlo para su profesor. Se debe motivar al estudiante comprendiendo sus gustos, habilidades y destrezas

---

1 Universidad Católica San Pablo. Correo electrónico: [diana.herrera.lazo@ucsp.edu.pe](mailto:diana.herrera.lazo@ucsp.edu.pe)

para que se sienta valorado como individuo. Después de haber establecido este lazo de confianza, se debe establecer un plan de estudios de acuerdo con las necesidades e intereses del alumno, dejando de lado el sistema educativo nacional (movimiento de normalización, según Robinson) y los intereses políticos. En el segundo capítulo, «Cambiar de metáfora», se plantea la opción de una educación alternativa dirigida a los alumnos que obtienen bajo rendimiento con el sistema educativo convencional. Se les ofrece una experiencia de aprendizaje distinta, llevándolos a ambientes de futuros trabajos o profesión, fomentando su visión del futuro. Así mismo, se aprecia una comparación entre escuelas y fábricas, ya que hemos heredado un sistema educativo basado en la industrialización, en el que los alumnos se parecen más a obreros que a estudiantes. Robinson cuestiona la rigidez de horarios, la separación de alumnos por edades y el hecho de priorizar el producto manufacturado (aprendizaje) del talento y la creatividad.

En el tercer capítulo, «Cambiar las escuelas», indica que hay muchas maneras de aprender, por lo tanto, el mismo método de enseñanza no sirve para todos los alumnos. Para cambiar la situación del sistema educativo convencional es necesario un discernimiento basado en una crítica del estado actual, visión de cómo debería ser y una teoría transformadora. La educación es un sistema diverso y complejo; estas características hacen posible que pueda cambiarse. Un cambio orientado hacia los sistemas educativos de Finlandia (primeros puestos en prueba PISA), basándose en todas las disciplinas sin priorizar a ninguna.

En el cuarto capítulo, «Aprendices natos», se prioriza la necesidad de aprender y el grado de curiosidad que todos hemos tenido cuando éramos niños. Pero con el sistema educativo convencional se llega a limitar esta capacidad, especialmente con el horario de las escuelas que desarrollan más asignaturas como matemáticas, idiomas y otras, y dejan de lado las artes y los deportes. Otra manera de limitar la curiosidad es el corto tiempo de los recreos: al reducir las horas de juego de los niños, estos no logran desarrollar la capacidad de superar miedos, resolver problemas, adquirir habilidades, etc.

En el quinto capítulo, «El arte de enseñar», se concluye que la verdadera clave para transformar la educación reside en la calidad de enseñanza. El objetivo principal es motivar a los alumnos a aprender (tarea de los profesores). Los buenos profesores deben dominar los métodos de enseñanza tradicional

---

(información) y progresista (práctica). Para lograr el equilibrio entre estos métodos, los buenos profesores deben motivar a sus alumnos, facilitar el aprendizaje, tener expectativa respecto a sus alumnos y capacitarlos para que crean en sí mismos.

En el sexto capítulo, «¿Qué vale la pena saber?», se precisa que es necesario un plan de estudios diverso, profundo y dinámico que llegue a todos los alumnos, que se centre en la calidad del aprendizaje y de la enseñanza, que se relacione con los fines básicos de la educación (personal, cultural, social y económico). De estos fines surgen competencias fundamentales para que el alumno tenga éxito. Competencias como curiosidad, creatividad, crítica, comunicación, colaboración, compasión, calma y civismo deben desarrollarse desde distintas etapas en la escuela.

En el séptimo capítulo, «Exámenes, exámenes», se describe la presión y la preocupación tanto de estudiantes y profesores al ser evaluados. Una evaluación cumple con varias funciones: es diagnóstica (ayuda a conocer la aptitud y grado de desarrollo del alumno), es formativa (reúne información sobre trabajo y actividades para progresar) y es acumulativa (para emitir juicios sobre rendimiento al final de un programa de estudios). Sin embargo, en ningún sentido debe considerarse la evaluación como el fin de la educación, sino que debe servir de apoyo a la cultura escolar cotidiana.

En el octavo capítulo, «Dirigir con principios», se señala que la experiencia de aprendizaje gira en torno al aprendiz y al educador, pero que también se necesita de un líder que aporte ideas y experiencia. Este líder es el director. Su tarea consiste en infundir esperanza a quienes la han perdido, instruir a los desesperados y guiar a los extraviados. El papel principal de un director escolar no es mandar y controlar, sino estimular la forma creativa del ambiente educativo.

En el noveno capítulo, «De vuelta al hogar», se dice que niños y jóvenes pasan más tiempo fuera de la escuela que dentro. Al finalizar el día de escuela, ¿con quién se encuentran en casa? Solo con papá, solo con mamá, con la tía, el tío o con nadie; esta última posibilidad se debe al trabajo de los padres. Por ello es que niños y jóvenes crecen solos. Esta situación debe cambiar positivamente. La interacción entre padres e hijos debe ser buena hasta obtener

la denominada «educación en casa»; esta se verá complementada por la educación en la escuela.

En el último capítulo, «Cambiar el clima general», se concluye que el cambio del sistema educativo convencional no solo depende de la iniciativa de los educadores, sino también de la comunidad y los padres de familia. Como se expone en los capítulos anteriores, se debe partir de un cambio que surja de las necesidades e intereses de los alumnos para crear el sistema educativo adecuado.

Como se puede apreciar, la temática del libro se basa en cómo debería ser el cambio del sistema educativo convencional tomando como punto de partida la creatividad, intereses y necesidades de cada alumno. Robinson confía en que este cambio, por más complicado que parezca, se puede lograr si se consideran todos los puntos planteados. Se trata de un gran desafío: establecer un nuevo sistema educativo y no solo repararlo; transformar el sistema y no solo reformarlo. Se trata de reflexionar sobre cuál es el verdadero sentido de la educación en el siglo XXI.

# EDUCATIONIS MOMENTUM

vol 2, n.º 1, pp. 151-153. ISSN: 2414-1364

<https://doi.org/10.36901/em.v2i1.84>

Margarita COTO MONTERO. (2013). *Síndrome de Asperger: guía práctica para la intervención en el ámbito escolar*. Sevilla: Asociación Sevillana de Síndrome de Asperger, 111 pp.

Por Gabriela D. NIEVES TORRES<sup>1</sup>

*Recibido: 2016.01.25*

*Aceptado: 2016.03.25*

*Síndrome de Asperger: guía práctica para la intervención en el ámbito escolar* es una guía necesaria para los docentes de los diferentes niveles de educación en la actualidad.

La obra empieza definiendo el síndrome de Asperger (SA) como un trastorno generalizado del desarrollo que implica una serie de complicaciones, tanto sociales como comunicativas. Alrededor de estas consideraciones encontramos las teorías de coherencia central, de la función ejecutiva y el déficit de la teoría de la mente.

La autora de este libro nos plantea las diversas dificultades que un niño con este síndrome puede tener en el aula. Sin embargo, al mismo tiempo brinda diversas estrategias que se puede tener en cuenta para manejar esta situación de la mejor manera. El trabajo autónomo es clave porque el niño que posee SA tiene dificultades con la organización y planificación de sus deberes, y su atención es muy inconsciente. Entendiendo el problema de estas deficiencias, se aconseja elaborar un horario donde se distribuyan correctamente las horas para que los niños no se retrasen con las tareas. Del mismo modo, el profesor debe ser flexible con las fechas de entrega y formatos de los trabajos. Es frecuente la frustración en estas personas, aunque también la sufren los padres, ya que en ocasiones no saben cómo sobrellevar esta situación.

---

1 Universidad Católica San Pablo. Correo electrónico: [gabriela.nieves@ucsp.edu.pe](mailto:gabriela.nieves@ucsp.edu.pe)

Los trabajos en grupo pueden ser un problema, ya que requieren de habilidades sociales. Por esa razón, el maestro es quien debe formar los grupos para que el niño no sienta rechazo, y debe haber una constante supervisión. La adquisición de contenidos suele ser irregular en estas personas, y depende mucho de la motivación que se les brinde. No obstante, un punto a favor que debe ser valorado es la buena memoria mecánica. Los exámenes suelen ser uno de los mayores problemas. Por ejemplo, la comprensión lectora no puede llegar hasta la opinión, ya que se queda en el nivel literal; la expresión escrita no suele estar bien estructurada; además, la atención le juega en contra al estudiante con Asperger, y su estado emocional es muy importante. El maestro debe considerar estas desventajas y encontrar soluciones como, por ejemplo, dar una orden para cada enunciado del examen, utilizar preguntas cortas, dar más tiempo, entre otras.

Cuando la autora hace enfoque en el lenguaje, no se refiere exactamente a las deficiencias en pronunciación o escasa intención comunicativa, sino al uso social que se le da, el adaptarlo al contexto en el que se encuentra. En ese sentido, el educador debe ser claro al expresarse, evitando las ironías y dobles sentidos, además de usar apoyo visual. Otra dificultad que se describe es la alteración en la motricidad fina y gruesa, en particular con respecto a la autonomía personal y la grafomotricidad. Lo primero que se debe hacer es entender y aceptar estas limitaciones y reducir las cargas en estos tipos de tareas.

En épocas de exámenes, los niños con SA suelen pasar momentos angustiantes y difíciles, pues es complicado para ellos dominar habilidades básicas como la comprensión lectora, redacción, organización, síntesis, entre otras, que para la mayoría de compañeros de su edad son sencillas. Los docentes deben considerar que los niños con SA no pueden ser evaluados de la misma manera que ellos. Por este motivo, los maestros deben redactar preguntas cortas y precisas en el examen, explicarles claramente las premisas, además de darles más tiempo para su resolución.

En los recreos, por motivos ya mencionados, son difíciles las relaciones sociales y se debe tener mucho cuidado porque pueden ser centro de burlas ya que son percibidos como *raros* o conflictivos. Una solución práctica son las dinámicas de integración. Primero se debe diagnosticar si es prudente explicarles a los compañeros la patología SA que posee el alumno. Esto

requiere de tiempo, además de madurez y empatía por parte de los compañeros; si el mismo niño desea comunicarles su problema, sería mucho mejor. También podemos identificar su rigidez mental, ya que presentan problemas para plantear alternativas y obtener conclusiones. Teniendo en cuenta su hipersensibilidad sensorial, se debe evitar los sonidos fuertes y estridentes y las luces potentes.

La mayoría de diagnósticos de SA se da en niños. Las niñas también pueden poseerlo, solo que ellas tienen un mayor desarrollo emocional y social, lo que hace que su detección sea más tardía.

Por lo aquí señalado, es importante que los maestros que cuenten con algún niño que presente este síndrome tomen cartas en el asunto. Deben procurar que estos niños trabajen en un ambiente estable; deberán descomponer las tareas en procedimientos pequeños para ellos, tratar temas de interés y, sobre todo, motivarlos constantemente con elogios.

Esta es una guía que no debe faltar en la biblioteca de cualquier educador, ya que nunca se sabe en qué momento uno se puede encontrar con niños con SA, y como ya es de nuestro conocimiento, deben tener un trato especial y adecuado a sus necesidades. El lenguaje empleado en este libro no es complejo, sino de fácil entendimiento para cualquier lector.

En términos generales, considero que el libro pretende ser también un punto de partida para invitar a la creatividad de los docentes a la hora de afrontar cada caso concreto. Es notorio que hay calidad en el contenido y en la forma de presentación, y la información que se presenta es muy atractiva. Leer un libro como este abre muchas mentes para ser capaces de integrar niños con SA a la sociedad. Es una labor dedicada y continua de parte de los maestros y padres, pero en conjunto con este trabajo se pueden obtener muy buenos resultados.



# EDUCATIONIS MOMENTUM

vol 2, n.º 1, pp. 155-157. ISSN: 2414-1364

<https://doi.org/10.36901/em.v2i1.85>

Maite GARNICA BELTRÁN. (2013). *¿Cómo reconocer a un niño superdotado? Una guía para identificar, entender y educar a un niño de altas capacidades.*

Barcelona: Cúpula, 192 pp.

Por Carolay Y. DÍAZ MORALES<sup>1</sup>

*Recibido: 2016.02.25*

*Aceptado: 2016.05.25*

*Rarito, sabelotodo, cerebritito* y otros apodosos son los que muchas veces oímos sobre las personas superdotadas o de altas capacidades, las cuales no son lo que comúnmente piensa la gente. Maite Garnica nos enseña y orienta acerca de las personas superdotadas. Da a conocer que, si bien es cierto, tienen un coeficiente intelectual alto, no son genios como pensábamos. Los niños y las personas en general que poseen altas capacidades destacan en distintas áreas y tienen una gran capacidad creativa.

Cualquiera podría pensar que un superdotado lo sabe todo, lo puede todo, nada es difícil para él o ella; pero en realidad esto es falso. La superdotación no necesariamente tiene que ver con el conocimiento de todo, sino que se refiere al desarrollo de distintas capacidades y habilidades concretas. Además, las personas con estas características poseen mayor facilidad para aprender cualquier área o materia de su interés.

Pero no todo es satisfactorio en la vida de las personas superdotadas; también sufren algunos problemas como el síndrome de las disincronías, que consiste en la falta de sincronía en el desarrollo intelectual, social y emocional, motor de un niño superdotado. Este síndrome afecta bastante a los niños, ya que

---

1 Universidad Católica San Pablo. Correo electrónico: carolay.diaz@ucsp.edu.pe

no les permite desarrollar con eficacia todas sus habilidades. En algunas ocasiones, ciertas habilidades tienden a fallar, aunque no por falta de conocimiento. Por ejemplo, un niño puede ser muy bueno en las matemáticas, pero en su expresión verbal no mucho, o puede ser muy inteligente pero no muestra fácilmente su afectividad; a la vez, puede que sea muy organizado, pero el roce con su contexto social no es óptimo. Son distintos los casos de disincronías que podemos reconocer en los niños superdotados.

Garnica también menciona algunos mitos y creencias, a las cuales debemos prestar atención para no cometer el error de creer en ellos. Por ejemplo, se dice que un superdotado no necesita ayuda porque sale a flote solo. Esto es falso, pues toda persona tiene alguna vez la necesidad de ayuda. Además el contexto es necesario en muchas ocasiones para reconocer si la persona es superdotada o no.

Otro mito es la creencia de que un niño con coeficiente intelectual muy alto es un genio. Si bien un niño con estas características posee y desarrolla cualidades y habilidades que lo ayudan en su desenvolvimiento académico, no por ello es un genio. *Genio* es aquel que en el transcurso de su vida ha realizado obras geniales, como por ejemplo, Picasso. Sin embargo, el término *genio* se ha tergiversado con el transcurrir del tiempo, por lo que tendemos a denominar erróneamente a los niños con altas capacidades.

Por otro lado, también existen situaciones de riesgo para los alumnos de altas capacidades. Una de ellas puede ser el fracaso escolar, que se da cuando el alumno no puede ni se siente capaz de salir airoso de una situación no favorable en sus estudios. Otro problema que lleva a una serie de penosas consecuencias es la no detección de las altas capacidades del alumno, ya que si no se descubren a tiempo el niño vivirá en el aburrimiento y este será un motivo de fracaso escolar.

No basta con solo saberlo, sino que se debe dar otro tipo de trato para estos estudiantes. Luego de la detección, es decir, la identificación de los indicadores que señalan las características de un niño o niña superdotados —que puede hacerse desde el centro de estudios, desde la familia o desde sus amigos—, es necesario valorar las intervenciones que se emplearán con ellos. Para esto es muy importante que acudir a profesionales familiarizados con la

---

actuación sobre estos niños. Esto, naturalmente, deberá ir acompañado con la información de los propios padres y docentes sobre el tema.

Cada niño reacciona de manera distinta, tiene diferentes habilidades y cualidades, posee personalidad propia; en otras palabras, cada niño es un mundo. Por esa razón, en el último capítulo del volumen, Garnica ofrece testimonios reales en los que se ven reflejadas las diferentes reacciones de niños superdotados, así como las de la familia o amigos. Se muestran perspectivas distintas sobre las acciones que se tomaron, o que se debieron tomar, en el caso de que estas hayan sido erróneas en su momento.

Ya sean las maestras o maestros en el aula o los padres en casa, es importante reconocer las distintas habilidades de nuestros niños para así poder ayudarlos a que puedan desarrollarlas de la mejor manera. También es de mucha importancia que los padres se informen sobre el tema, ya que por falta de información muchos ven como *raritos* a sus hijos, cuando lo que verdaderamente pasa es que están desarrollando una gran capacidad, y caen en el error de ignorarlos o simplemente pasarlos por alto o, peor aún, juzgarlos como un problema. Es en esas situaciones cuando los niños se convencen de la idea de que lo que hacen es malo y dejan de lado, por temor, el desarrollo de sus distintas capacidades. A mediano y largo plazo, esto trae como resultado fracasos y frustraciones.

Los estudiantes superdotados no son problemas ni mucho menos genios, como los pinta la sociedad. Hemos aprendido que estos niños destacan por el desarrollo de muchas de sus habilidades, por su cociente intelectual, superior al de la media, por su enorme capacidad creativa y por el potencial que tienen para el aprendizaje y rendimiento académico. No olvidemos que la detección oportuna de la superdotación es muy importante, ya que facilitará a los alumnos el entendimiento de muchas situaciones a las que se enfrentarán.



# EDUCATIONIS MOMENTUM

vol 2, n.º 1, pp. 159-162. ISSN: 2414-1364

<https://doi.org/10.36901/em.v2i1.86>

Salvador PEIRÓ-I-GREGÒRI (ed.). (2016). *Optimizar la convivencia en las instituciones educativas.*

Alicante: Servicio de Publicaciones  
de la Universidad de Alicante, 188 pp.

Por MARCOS GARCÍA-VIDAL<sup>1</sup> y JOSÉ SOLA-RECHE<sup>2</sup>

*Recibido: 2016.07.21*

*Aceptado: 2016.10.25*

La convivencia no es un concepto unitario ni estático, sino una construcción colectiva y dinámica, sujeta a modificaciones conforme varían en el tiempo las interrelaciones de los actores que en ella participan. Esto contiene una implicación fundamental: la convivencia no es responsabilidad individual de ninguno de sus actores, sino de todo el conjunto de los miembros de la comunidad educativa. Por ello, plantear un aprendizaje democrático que favorezca el diálogo entre personas, la ayuda mutua y la cooperación, un aprendizaje que desee abrir espacios donde compartir intereses, inquietudes, preocupaciones, donde se pueda ofrecer y pedir ayuda, además de incluir a todas las personas para que se involucren en la elaboración de normas propias del grupo, etc., es una de las tareas a la que nos enfrentamos constantemente en favor de generar los climas propicios para una buena convivencia.

Situamos la convivencia dentro del marco que es el centro educativo, en las personas que lo conforman. Es en la educación de las personas, y —a un nivel más abstracto— de las propias instituciones, donde deben centrarse nuestros esfuerzos para lograr la construcción de una adecuada convivencia. Esta, a su vez, tiene que hallarse sólidamente asentada en el concepto de *valor*, lo

---

1 Universidad de Alicante. Correo electrónico: [marcos.garcia@ua.es](mailto:marcos.garcia@ua.es).  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1547-9697>

2 Universidad de Alicante. Correo electrónico: [jsola@ua.es](mailto:jsola@ua.es).  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3716-934X>

cual no se traduce en alcanzar muchos conocimientos o habilidades, sino en algo mucho más profundo y enriquecedor que equilibra todas las potencialidades de la persona.

La obra *Optimizar la convivencia en las instituciones educativas*, coordinada por Salvador Peiró Gregòri, pretende —con gran maestría por parte del editor— ser un aporte a la comprensión de esta cuestión. A través de una serie de artículos de investigación, ensayos y reflexiones, aborda el modo en el que está produciéndose en la actualidad la convivencia escolar, tratando de comprenderla a través de los distintos enfoques y alternativas, además de contribuir en la generación de un cuerpo conceptual al respecto.

La obra la encontramos estructurada en diferentes aportaciones de universidades nacionales e internacionales. Al inicio del volumen nos encontramos con una actualización descriptiva del estado de la cuestión y en la que se emplea la metodología de estudio de casos. En los diferentes estudios se localizaron relaciones entre ciertos valores y los comportamientos escolares, discriminando tales actitudes el clima positivo de enseñanza-aprendizaje. Se sitúa la alteración de la convivencia dentro del proceso educativo, y se plantea la espiral de la violencia.

Con el fin de situar uno de los factores generales de la problemática, desde las universidades de Coimbra y Portucalense, se nos ofrece la interpretación de la globalización como un modo transaccional de sistemas. De modo interesante se pone de manifiesto que, a través de las nuevas tendencias digitales, se anula un territorio concreto de pertenencia que antes definía a los sujetos ligándolos a un espacio determinado de participación cívica, generándose una red extensa de circulación informativa que los convierte virtualmente en ciudadanos del mundo. Como consecuencia se plantea la difusión del concepto de democracia, que denota la relevancia de estas nuevas modalidades de obrar comunitario.

A continuación, los investigadores de la Universidad de Alicante reflexionan sobre los valores que los profesores de educación secundaria obligatoria creen que se debe integrar en las asignaturas que imparten. Los resultados indican que los profesores piensan que «no siempre» **se debe** enseñar valores en esta etapa educativa. Estos resultados permitieron categorizar y clasificar los valores en la docencia.

En la Universidad de Querétaro se realiza un estudio exploratorio descriptivo, cuyo objetivo general es identificar las principales creencias que tienen los docentes de educación básica sobre el concepto, función y gestión de la disciplina escolar. Esto permite que a partir de la reflexión sobre los resultados se propongan propuestas de intervención encaminadas a la mejora de la disciplina y a su vez de la convivencia escolar.

La UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia) presenta un modelo preventivo, basado en que los factores relativos a la disconvivencia tienen en común la pérdida del calor en las relaciones humanas. La conflictividad en las aulas puede ser aminorada a través del fomento de la empatía, la capacidad de resolver conflictos, de control de la impulsividad, la motivación y la asertividad, entre otras cualidades. El estudio trata la inteligencia emocional como contribución para resolver satisfactoriamente los conflictos interpersonales y, en consecuencia, mejorar el clima de la convivencia en las aulas.

La Universidad Central Marta Abreu, de Cuba, presenta una investigación cuyo objetivo es caracterizar el desarrollo de habilidades en la resolución de conflictos de los estudiantes becarios de la citada universidad. Dicha investigación manifiesta la existencia de escasas habilidades comunicativas en los estudiantes, así como de dificultades en el establecimiento de límites y norma de convivencia, por la cual se sufren en la búsqueda de solución a los conflictos. Como principales estrategias de afrontamiento al conflicto, se propone la negación y la confrontación.

El grupo interdisciplinar de investigación Infancia, de la Universidad de Santo Tomás de Aquino, en Bogotá (Colombia), aborda la comprensión de la convivencia escolar desde categorías interdisciplinarias. Propone una revisión de los planteamientos de la ley publicada en el año 2013, abordando una de las variables de la disconvivencia bajo el binomio inclusión-exclusión», con relación a multiculturalidad, participación, valores y derechos de niños y adolescentes. Finalmente se propone una revisión a la gestión de la ley en las instituciones escolares en las que se incluyan las categorías estudiadas.

Desde la Universidad de Bari se propone una reflexión sobre cómo la vida escolar afecta las trayectorias individuales de aprendizaje, y ofrece a los estudiantes la oportunidad de interactuar con personas diferentes de los

padres que pueden representar referencias significativas en términos de crecimiento psíquico y cultural. Se destaca el papel de los componentes emocionales-afectivos y experiencias sociorrelacionales en la promoción del aprendizaje escolar, a partir de una perspectiva integrada y sistémica del proceso educativo. Se organiza el contenido desde el constructivismo social, y se reconoce así la importancia de las relaciones interpersonales para la promoción del aprendizaje y de la convivencia en la escuela. Se propone como práctica identificar las formas de desarrollo de habilidades emocionales, tanto en los alumnos como en los profesores, naturalmente sin traicionar su misión fundamental, que se refiere a la promoción del conocimiento y a la transmisión de la cultura.

La contribución de la Universidad de Letonia versa sobre el modelo de la supervisión como soporte para promover comportamientos positivos. En tal sentido, se combinan diversas intervenciones tendentes a la inclusión social y a aminorar los factores de riesgo.

En nuestra opinión, las investigaciones y reflexiones que componen esta obra pueden agruparlas en tres grupos temáticos. En primer lugar, nos encontramos con la delimitación de los aspectos y dimensiones de la convivencia educativa; en segundo lugar, con la confección de modelos según situaciones críticas y; por último, con la exposición de experiencias que promueven la convivencia.

Nos encontramos ante una obra de calidad en sus diversas aportaciones. Esclarece muchos de los conceptos, modelos y praxis en la convivencia en las instituciones educativas desde una mirada positiva y constructiva sobre la educación en valores y en acciones pedagógicas orientadas al desarrollo moral de la persona. Creemos que el volumen nos sitúa en mejores condiciones de atajar el problema desde la raíz o, como mínimo, de actuar antes de que este escale a un nivel superior.

# EDUCATIONIS MOMENTUM

vol 2, n.º 1, pp. 163-168. ISSN: 2414-1364

<https://doi.org/10.36901/em.v2i1.87>

Abigail Norfleet JAMES. (2013). *The Parents' Guide to Boys. Help your Son get the Most out of School and Life.*  
Austin (Texas): Live Oak, 320 pp.

Por Enrique G. GORDILLO<sup>1</sup>

*Recibido: 2016.03.07*

*Aceptado: 2016.06.07*

Quizá uno de los temas más descuidados en la —ya de por sí descuidada— investigación educativa en el Perú sea el de la educación no formal. Olvidamos que no solo educan la escuela y los maestros, sino también la sociedad con sus medios de comunicación, sus temas de conversación y sus paradigmas culturales. Peor aún, solemos olvidar —aunque esto no es privativo de la comunidad científica— que educar es en primer lugar una labor que compete a los padres de familia. Nos llenamos de cifras o etnografías sobre el impacto de exóticas variables sobre el rendimiento de nuestros niños o sus actitudes en la escuela, pero consumimos poca literatura sobre qué funciona en casa y qué no.

Por eso es importante prestar atención a autores que, con ciencia en mano, intentan aproximarse al mundo de la crianza. Con el sesgo que me proporciona la línea de investigación que desarrollo, me parecen significativos los trabajos de Michael Gurian (1999; Gurian, Henley, & Trueman, 2001), Leonard Sax (2005, 2009), Lise Eliot, entre otros. El libro que presento en esta ocasión pertenece a uno de estos expertos. Se trata de Abigail N. James (Virginia, 1947), educadora y psicóloga educativa estadounidense con más de cuarenta años de experiencia abordando el tema de crianza de niños varones y la enseñanza diferenciada de niños y niñas. Basada en sus años

---

<sup>1</sup> Universidad Católica San Pablo. Correo electrónico: [egordillo@ucsp.edu.pe](mailto:egordillo@ucsp.edu.pe)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6929-8330>

de experiencia como maestra y divulgadora científica, James ha publicado *The Parents' Guide to Boys. Help your Son get the Most out of School and Life* (2013), una suerte de guía práctica para la crianza de hombrecitos desde la etapa preescolar hasta el final de la escuela secundaria.

El libro no está dirigido a una audiencia especializada. De hecho, está intencionalmente dirigido a padres de familia, por lo que no abunda en lenguaje técnico ni en explicaciones complicadas sobre temas científicamente espinosos, cuya complejidad, sin embargo, no se oculta. Por esa razón probablemente, tampoco se encuentran en él referencias directas a publicaciones científicas, lo cual constituye, a mi modo de ver, una de sus carencias. Esto no quiere decir que lo dicho carezca de sustento empírico. Al contrario, quienes conocemos a la autora y su trabajo previo, sabemos que está basado en resultados de investigaciones presentadas sin sesgo, como tuve ocasión de comprobar al escucharla en una conferencia en un congreso internacional (James, 2014). Muestra de ello son también sus dos libros anteriores, que tienen como base la aplicación de descubrimientos neuropsicológicos a la educación escolar diferenciada de niños y de niñas: *Teaching the Female Brain* (2009) y *Teaching the Male Brain* (2015), este último con una segunda edición, revisada y aumentada, publicada el año pasado. Dichos libros presentan abundantes referencias a investigaciones empíricas, como lo atestigua ella misma en la introducción al segundo de ellos: «No pido que se crea en todo lo que he escrito en este libro, ni en sus recomendaciones, simplemente porque una maestra lo dice; lo escrito aquí está basado en investigación científica [...]» (2015, p. 6). Además, quienes trabajamos el tema del debate entre educación diferenciada y coeducación, y conocemos de la literatura neurocientífica usualmente utilizada en las argumentaciones de uno y otro bando, podemos dar fe de que muchas de las consideraciones, ejemplos y recomendaciones presentes en el texto son consistentes con ella (para una revisión crítica de, por ejemplo, los diversos argumentos utilizados a favor de la educación diferenciada, incluyendo los neurocientíficos, véase Bigler, Hayes, & Liben, 2014). Una nota de prudencia se añade aquí, sin embargo, debido a la reserva de algunos expertos sobre los resultados de la neurociencia como fundamento a la educación diferenciada (Riordan, 2015), reserva que también hice propia en alguna ocasión (Gordillo, 2015).

El caso que nos ocupa no dice relación tanto con la educación diferenciada como con la educación de niños varones. En ese sentido, el libro aporta una serie de recomendaciones prácticas y realistas. Dicho realismo llama la atención, y es de lo más positivo y sorprendente del libro. Su profundo conocimiento de la psicología de los niños varones, así como de sus prácticas y su lenguaje, son notables, y quizá producto de sus largos años de experiencia como maestra de niños, además de su experiencia como madre de un varón. Como en alguna ocasión me comentó: «Con respecto a [un eventual] *Parents' Guide for Girls*, no soy la persona indicada para escribirlo, pues no tengo hijas» (A. N. James, comunicación personal, 10 de febrero, 2014), frase que podría ser claro testimonio del realismo aludido.

Los consejos presentes en el texto se enmarcan también en reflexiones de la autora sobre los cambios culturales que el mundo de la escuela y la crianza han sufrido en los últimos tiempos. No le son indiferentes los cambios sufridos por el currículo, por ejemplo, con exigencias que antes eran propias de la primaria y, ahora, lo son del nivel preescolar, o las aspiraciones culturales de la sociedad norteamericana —yo incluiría a toda la sociedad occidental—, que pone una presión muy fuerte a todos para pasar por la universidad. Comenta nuestra autora, además, cómo una buena parte de la didáctica escolar contemporánea está basada en la audición (clase magistral, lecturas) y la visión (pizarra, pantallas), cuando lo típico en los varones es el aprendizaje kinestésico (por medio del movimiento). ¿Qué ocurrirá en una clase donde es necesario que los estudiantes lean para aprender, produzcan textos escritos para demostrarlo y deban estar quietos durante horas? ¿Qué ocurrirá si los varones naturalmente están en desventaja porque suelen aprender de otra manera, maduran más lentamente en sus habilidades verbales y tienen dificultades para estar quietos debido a su impulsividad, agresividad, pasión por el riesgo y mayores niveles de testosterona? Ocurrirá lo que señala el libro en la introducción: «[...] las niñas han terminado por convertirse en el paradigma de lo que debería ser un buen estudiante» (James, 2013, p. xi). ¿Conclusión?: probablemente más de un chico enviado a la Dirección y a cuyos padres se les comunicará que tiene problemas de aprendizaje (véase algunos estudios al respecto reseñados en Beaman, Wheldall, & Kemp, 2006).

El libro de James es, en ese sentido, una suerte de reivindicación de la masculinidad infantil. Dejar que los varoncitos asuman riesgos controlados, que encaucen su competitividad y que aprendan a competir consigo mismos,

que utilicen su agresividad en beneficio propio y con positividad, que escogan su lugar en el mundo a través del viejo método del ensayo-error, pero asumiendo las consecuencias y con la supervisión amable de sus padres, son los hilos conductores de las diversas recomendaciones presentadas. En sus propias palabras: «Los niños llegan a ser hombres si se les deja ser niños» (2013, p. 262).

Las recomendaciones están ordenadas por hitos. James escogió para ello los diversos niveles educativos del sistema norteamericano. Hay que recordar que este contempla cuatro niveles educativos para lo que en el Perú se denomina *educación básica regular: kindergarten, elementary school, middle school y high school*. Un estudiante pasa de un nivel a otro aproximadamente cada cuatro años, y al hacerlo, suele cambiar de escuela. Estos datos son importantes para entender mejor el contexto de las recomendaciones.

Tampoco hay que olvidar que escribe desde una cultura diferente. Así, quizá algunos de sus consejos y pautas solo se entiendan en el entorno cultural norteamericano, como algunos protocolos de saludo («Su hijo siempre debe esperar a que una mujer, sin importar su edad, sea quien ofrezca primero su mano para el saludo»), la familiaridad con vehículos a temprana edad o considerar como una marca de madurez que el chico abandone el hogar casi tan pronto como haya culminado la secundaria. Estos casos, empero, son los menos, y el libro está repleto de diversos consejos e *insights* bastante universales.

Por ejemplo, recomienda para los más pequeños —aunque luego insistirá en que esto perdure— que los padres o apoderados les lean en las noches; sustentará esta recomendación en los numerosos beneficios que la literatura ha demostrado para esta simple práctica, como mejorar el repertorio léxico, desarrollar habilidades verbales (comprensión de lectura, fluidez verbal, facilidad para la lectura en niños que ya de por sí estarán siempre por detrás de las niñas en este terreno) o mejorar el rendimiento académico. Para niños más grandes recomendará juegos en los que participe toda la familia (de mesa, de barajas, etc.), pues los ayudan a dar rienda suelta a su espíritu competitivo al tiempo que aprenden a obedecer reglas, a perder —gran desafío—, a ser autónomos e incluso empiezan con la compleja noción de que se puede ser malo en algunas cosas pero bueno en otras. Para la difícil etapa de la adolescencia recomienda brindar autonomía y confianza por

---

medio de obligaciones en casa y con los hermanos más pequeños, y hacer que el chico se ocupe de sus propias cosas sin que sus padres se entrometan, en la medida en que asuma responsablemente las consecuencias (para lo cual también ofrece recomendaciones).

El primer capítulo del libro sirve de introducción a las características propias de los niños varones desde su nacimiento. Se trata de una revisión de las características que diferenciarán a los niños de las niñas desde que son pequeños. ¿Existen estas diferencias? Naturalmente, la autora cree que sí. ¿Se deben a la naturaleza o a la crianza? Ella opinará que a ambas, y tiene cuidado de señalar que se trata de una discusión todavía no concluida en la comunidad científica.

Se dirá que el libro está basado en ciertos estereotipos sobre los varones. ¿Tiene sentido seguir hablando de estereotipos en un mundo que ha tratado desesperadamente liberarse de ellos para garantizar a los individuos el mayor grado de libertad posible? En realidad, como ya se indicó, el libro está basado en resultados de investigaciones. Y existe fundamento en ellas para hablar de que, estadísticamente, un grueso grupo de la población masculina encaja con las características descritas. Siempre será cierto —y James lo señala— que existen individuos que escapan al paradigma; sin embargo, estos son los menos, y la excepción que confirma la regla.

En síntesis, es este un libro valioso en muchos aspectos, no solo como una inteligente guía para la crianza específica de varones, sino incluso como reflexión sobre algunos paradigmas educativos (escolares o no) presentes en la cultura actual, y sobre todo, sobre sus consecuencias.

### Referencias

- Beaman, R., Wheldall, K., & Kemp, C. (2006). Differential Teacher Attention to Boys and Girls in the Classroom. *Educational Review*, 58(3), 339-366. doi:10.1080/00131910600748406
- Bigler, R. S., Hayes, A. R., & Liben, L. S. (2014). Analysis and Evaluation of the Rationales for Single-Sex Schooling. En R. S. Bigler, I. S. Roberts

& L. S. Liben (Eds.), *Advances in Child Development and Behavior* (Vol. 47, pp. 225-260). Burlington: Academic Press.

Gordillo, E. G. (2015). *Coeducación y educación diferenciada: ¿el debate debe terminar?* Conferencia presentada en el 5.º Congreso Latinoamericano de Educação Single-Sex «Os Principais Desafios da Educação no Século XXI». Curitiba (Brasil).

Gurian, M. (1999). *De niños a hombres. Cómo acompañar a nuestros hijos en su crecimiento* (D. Lavedan, Trad.). Buenos Aires: Javier Vergara.

Gurian, M., Henley, P., & Trueman, T. (2001). *Boys and Girls Learn Differently!* San Francisco: Jossey-Bass.

James, A. N. (2009). *Teaching the Female Brain. How Girls Learn Math and Science*. Thousand Oaks (California): Corwin.

James, A. N. (2013). *The Parents' Guide to Boys*. Austin (Texas): Live Oak.

James, A. N. (2014). *The Art of Teaching Boys and Girls: What Teachers Need to Know*. Conferencia presentada en el 4.º Congreso Internacional Educación Diferenciada por Sexos: Antropología y Neurociencias, Guadalajara (México).

James, A. N. (2015). *Teaching the Male Brain. How Boys Think, Feel, and Learn in School* (2.ª ed.). Thousand Oaks (California): Corwin.

Riordan, C. (2015). *Single-Sex Schools: A Place to Learn*. Maryland: Rowman & Littlefield.

Sax, L. (2005). *Why Gender Matters*. Nueva York: Doubleday.

Sax, L. (2009). *Boys Adrift*. Nueva York: Basic Books.

## In memoriam



## Umberto Eco

Por Alan D. LAZO DE LA VEGA RAMOS<sup>1</sup>

*Recibido: 2016.03.08*  
*Aceptado: 2016.06.15*

Nació el 5 de enero de 1932 en Alessandria (Italia). Fue escritor y filósofo. Sus estudios de doctorado los realizó en la Universidad de Turín, cuya tesis fue «El problema estético en Santo Tomás». En la mayoría de sus obras hay una clara tendencia hacia la cultura medieval y la filosofía tomista. A partir de 1971 dictó Semiótica en la Universidad de Bolonia.

Umberto Eco dedicó la mayor parte de su vida a la creación intelectual. Su producción ha sido vasta, especialmente a partir de la necesidad de un método de análisis semiótico. Bajo este paradigma encontramos obras como *Obra abierta* (1962), *Apocalípticos e integrados* (1964) y *El superhombre de*

---

1 Universidad Católica San Pablo. Correo electrónico: alan.lazodelavega@ucsp.edu.pe

*masas* (1976), así también el *Tratado de semiótica general* (1975), en donde aborda la teoría de los códigos.

Otras obras publicadas fueron *Diario mínimo* (1963), *La estructura ausente* (1968), *Il costume di casa* (1973), *Lector in fabula* (1979), y *Sette anni di Desiderio* (1983).

Sin embargo, uno de sus mayores logros literarios fue su novela de corte policiaco *El nombre de la rosa*, publicada en 1980. En ella narra las vicisitudes del fraile franciscano Guillermo de Baskerville quien, llamado por el abad de un monasterio benedictino, investiga una extraña muerte acontecida en la abadía con la ayuda del joven novicio llamado Adso de Melk. Ambos interrogarán a todos los monjes de la abadía benedictina, para resolver el misterio. Es una de las mejores obras literarias del siglo XX. La riqueza del léxico, la estructura sintáctica y la misma historia hacen de esta novela una de las obras más célebres de Umberto Eco.

Al mismo tiempo, uno de sus mayores aportes académicos fue colaborar con sus lectores universitarios para comprender el sentido lato de la investigación por medio de su obra *Cómo se hace una tesis* (1989), en la que da a conocer los pasos de una investigación para obtener diferentes grados académicos. Su verdadera importancia radica en sostener que la tesis se puede lograr mediante la constancia y la especificación.

Su vocación educativa se mostró también en el hecho de haber dedicado gran parte de su vida a la enseñanza de la Semiótica. En palabras del mismo Eco: «La semiótica estudia todos los procesos culturales como procesos de comunicación; tiende a demostrar que bajo los procesos culturales hay unos sistemas; la dialéctica entre sistema y proceso nos lleva a afirmar la dialéctica entre código y mensaje». Ha sido un gran aporte para comprender el proceso comunicativo.

Publicó otras obras literarias como *El péndulo de Foucault* (1988) y *La isla del día antes* (1994), pero estas no gozaron del prestigio de *El nombre de la rosa*. A pesar de ello, su fama no fue opacada debido a los aportes teóricos y literarios que en vida compartió con la comunidad intelectual y el mundo.

Obtuvo diferentes premios como Strega (1981), Médicis (1982), Príncipe de Asturias (2000), el premio Austriaco de Literatura Europea (2001) y el Mediterráneo (2002).

Murió el 19 de febrero de 2016 en Milán (Italia). Sin embargo, Umberto Eco seguirá vigente para todo el mundo literario, filosófico, educativo e intelectual.



## COLABORARON EN ESTE NÚMERO

---



**Pelusa ORELLANA G.** es doctora en Education, Early Childhood, Families, and Literacy por la University of North Carolina en Chapel Hill (Estados Unidos) y magíster en Instructional Leadership por la University of Alabama (Estados Unidos). Es profesora de inglés por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Actualmente se desempeña como vicedecana de Investigación de la Facultad de Educación en la Universidad de los Andes (Chile). Sus investigaciones abordan los temas de lectura, diagnóstico lector, evaluación de la lectura, y formación docente en lectura y lenguaje.

**Paula BALDWIN L.** es doctora en Shakespeare Studies por la University of Birmingham (Inglaterra) y magíster en English 1550-1780 por la University of Oxford (Inglaterra). Es licenciada en Letras con Mención en Lingüística y Literatura Inglesas por la Pontificia Universidad Católica de Chile (Chile) y tiene un título en Pedagogía en Enseñanza Media en Inglés por la misma universidad. Se ha desempeñado como subdirectora académica en el Colegio Huelén (Chile) y ha sido miembro del Consejo del Departamento de Artes y Literatura en la Universidad de los Andes (Chile). En la actualidad es profesora investigadora en el Instituto de Literatura de la Universidad de los Andes (Chile) y a la vez enseña diversos ramos de Literatura en la Facultad de Educación y en el Instituto de Literatura de dicha universidad. Sus investigaciones abordan los temas de motivación lectora en niños y niñas, espacios femeninos y de representación en la obra de William Shakespeare, traducción literaria, cuento anglosajón y lectura crítica.

**Jaume CAMPS BANSELL** es doctor en Pedagogía por la Universitat Internacional de Catalunya (Barcelona) y licenciado en Geografía e Historia por la Universitat de Barcelona (España). Actualmente es profesor-investigador en la Facultad de Educación de la Universitat Internacional de Catalunya (Barcelona) y miembro del Grupo de investigación PIC (Parentalidad, Igualdad y Conciliación) en la misma casa de estudios. Sus investigaciones abordan los temas de género en la escuela desde una perspectiva sociológica y psicosocial; aspectos psicosociales del entorno y su influencia en las oportunidades educativas de niñas y niños; la educación personalizada como modelo escolar y su puesta al día en la sociedad actual.

**Walter L. ARIAS GALLEGOS** es psicólogo por la Universidad Nacional de San Agustín (Arequipa). Es magíster en Ciencias de la Educación con mención en Psicopedagogía Cognitiva por la Universidad Nacional Pedro Ruíz Gallo

(Lambayeque) y tiene una segunda especialidad en Docencia Universitaria Católica por la Universidad Católica San Pablo (Arequipa). Ha sido director de departamentos psicopedagógicos en diversas instituciones educativas de Arequipa. Actualmente es docente en la Escuela Profesional de Psicología y docente investigador de la UCSP. Es miembro de la Sociedad de Investigación Educativa Peruana (SIEP).

**Karla D. CEBALLOS CANAZA** es alumna del sexto semestre de la carrera de Psicología en la Universidad Católica San Pablo (Arequipa). Pertenece al quinto superior de su promoción. Es coordinadora del Grupo de Investigación Psyche, de la Universidad Católica San Pablo (UCSP). Ha publicado investigaciones relativas a adicciones y a la psicología positiva.

**Patricia M. ISASA** cuenta con estudios de Bioquímica en la Universidad Nacional de la Plata (Argentina) y de Farmacia y Bioquímica en la Universidad Católica de Santa María (Arequipa). Cuenta con un diplomado en Problemas de Aprendizaje por la Universidad Católica San Pablo (Arequipa). Desde el año 1995 es docente de los cursos Matemática I y Matemática II en el Instituto del Sur (Arequipa). Actualmente es estudiante de Psicología en la Universidad Católica San Pablo.

**Henry TAPIA** es magíster en Tecnología Educativa por la Universidad Católica de Santa María (Arequipa) y licenciado en Educación Secundaria por la misma casa de estudios. Cuenta con una segunda especialidad en Dirección y Gestión de Organizaciones Educativas por la Universidad Católica San Pablo (Arequipa) y otra en Docencia Universitaria Católica por dicha universidad. Se ha desempeñado como director de Programas Educativos de la Universidad Católica San Pablo (UCSP). Actualmente es director de la Escuela Profesional de Educación de la UCSP.

**Gustavo OBANDO-CASTILLO** es magíster en Educación con mención en Gestión de la Educación por la Pontificia Universidad Católica del Perú (Lima). Se ha desempeñado como jefe de capacitación del Centro de Análisis y Resolución de Conflictos en la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) y docente TPA en programas de formación continua de la Facultad de Educación y del Centro de Educación Continua en la misma casa de estudios. Desde el año 2012 es docente TPA en el programa de Maestría en Educación en la PUCP. Sus investigaciones abordan los temas de gestión educativa, organizaciones

educativas, participación docente, micropolítica, gestión del conocimiento aplicada a las organizaciones educativas y tecnologías aplicadas a la educación

**Salvador PEIRÓ-I-GREGÒRI** es doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Valencia (España) y tiene el grado de Maestro de Enseñanza Primaria (España). Es licenciado en Filosofía y Letras por la Universidad de Valencia. Se ha desempeñado en el magisterio por diez años. Ha sido profesor visitante de diversas universidades. Desde el año 1978 es docente de las asignaturas del área de conocimientos de Teoría e Historia de la Educación en diversas universidades. Actualmente es profesor titular de dicha asignatura en la Universidad de Alicante (España). Sus investigaciones abordan los temas de teoría de la educación, desarrollo optimizado del currículum, antropología pedagógica, pedagogía social y sus aplicaciones, convivencia escolar, indisciplina, violencia y valores educativos.

**Adolfo A. AMARILLA** es doctor en Educación por la Universidad Católica de Santa Fe (Argentina). Es licenciado en Ciencias de la Educación por la Pontificia Universidad Católica Argentina (Argentina) y licenciado en Dirección y Supervisión Educativa por la misma casa de estudios. Es abogado por la Universidad Blas Pascal (Argentina) y magíster en Educación de la Sexualidad y Defensa de la Vida por la Universidad Libre Internacional de las Américas (España). Se ha desempeñado como asesor pedagógico en diversas escuelas y como profesor de diversos cursos en la Universidad Autónoma de Entre Ríos (Argentina). Ha sido rector del Instituto Privado de Educación Física, del ESJA n.º 24 y de la Aldea San Antonio n.º 11 María Elena Boyocchi en Argentina. Actualmente es profesor de los cursos Epistemología de las ciencias, Trabajo intelectual y psicología organizacional en la Universidad Autónoma de Entre Ríos. Sus investigaciones abordan los temas de educación, derecho, violencia escolar y familia.

**Diana HERRERA LAZO** es alumna del segundo semestre de la carrera de Educación Primaria en la Universidad Católica San Pablo (Arequipa).

**Gabriela D. NIEVES TORRES** es alumna del segundo semestre de la carrera de Educación Inicial en la Universidad Católica San Pablo (Arequipa). Actualmente pertenece al quinto superior de su promoción.

**Carolay Y. DÍAZ MORALES** es alumna del segundo semestre de la carrera de Educación Inicial en la Universidad Católica San Pablo (Arequipa). Actualmente pertenece al quinto superior de su promoción.

**Marcos GARCÍA-VIDAL** es candidato a doctor en Formación del Profesorado y Aprendizaje por la Universidad de Alicante (España) y máster en Investigación Educativa por la misma casa de estudios. Cuenta con el título de grado de Educación Social por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (España) y un Diplomado en Educación Social también por dicha universidad. En la actualidad se desempeña como profesor colaborador de la asignatura Teoría e Historia de la Educación en la Universidad de Alicante. Sus investigaciones abordan los temas de valores, indisciplina y violencia con relación a la convivencia escolar y familiar.

**José SOLA-RECHE** es doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada (España). Actualmente es profesor asociado de Teoría e Historia de la Educación en la Universidad de Alicante. Sus investigaciones abordan los temas de valores, indisciplina y violencia con relación a la convivencia escolar y familiar.

**Enrique G. GORDILLO** es licenciado en Educación por la Pontificia Universidad Católica del Perú (Lima). Cuenta con una segunda especialidad profesional en Docencia Universitaria Católica por la Universidad Católica San Pablo (Arequipa). Actualmente se desempeña como docente-investigador a tiempo completo con dedicación exclusiva en dicha universidad, donde es titular de los cursos Metodología de la Investigación, Teología y Ética. Es director del Grupo de Investigación Educativa Schola e investigador adscrito al Instituto para el Matrimonio y la Familia de la Universidad Católica San Pablo. Es miembro de la Sociedad de Investigación Educativa Peruana (SIEP). Sus investigaciones abordan el debate entre educación diferenciada y coeducación, en particular en su relación con la indisciplina en el aula y variables socioemocionales como la autoestima.

**Alan D. LAZO DE LA VEGA RAMOS** es magíster en Lingüística del Texto, Comprensión y Producción de Textos por la Universidad Nacional de San Agustín (Arequipa) y licenciado en Literatura y Lingüística por la misma universidad. Es candidato a magíster en Historia por la Universidad Católica San Pablo (Arequipa). Se ha desempeñado como delegado de Postgrado de la Facultad de Filosofía y Humanidades y delegado de la Unidad de Postgrado en la Universidad Nacional de San Agustín, donde también fue profesor de los cursos redacción, lengua y comunicación, e inglés. En la actualidad es profesor de los cursos de Comunicación, Introducción a la Comunicación, Apreciación Literaria, Español, Fonética y Fonología en la Universidad Católica San Pablo. Sus investigaciones abordan los temas de historia, lingüística y comunicación.



LIBROS LLEGADOS  
HASTA NUESTRA REDACCIÓN

---



AGUILÓ, A. (2015). *Educación diferenciada: 50 respuestas para un debate*. Madrid: Digital Reasons, 198 pp., ISBN: 978-84-943775-6-3.

GORDILLO, E. G., CAHUANA CUENTAS, M., & RIVERA, R. (2016). *Conductas disruptivas y autoestima en escuelas mixtas y diferenciadas de Arequipa*. Arequipa: Fondo Editorial de la Universidad Católica San Pablo, 124 pp., ISBN: 978-9972-825-90-3.

JAMES, A. N. (2009). *Teaching the Female Brain. How Girls Lean Math and Science*. Thousand Oaks (California): Corwin, 188 pp., ISBN: 978-1-4129-6710-5.

JAMES, A. N. (2013). *The Parents' Guide to Boys*. Austin (Texas): Live Oak, 320 pp., ISBN: 978-1-936909-58-2.

James, A. N. (2015). *Teaching the Male Brain. How Boys Think, Feel, and Learn in School* (2.<sup>a</sup> ed.). Thousand Oaks (California): Corwin, 331 pp., ISBN: 978-1-4833-7140-5.

PLIEGO CARRASCO, F., & CASTRO, R. J. (2015). *Tipos de familia y bienestar de niños y adultos. El debate cultural del siglo XXI en 13 países democráticos. Edición especial para Perú* (R. J. Castro Ed.). Arequipa: Instituto para el Matrimonio y la Familia de la Universidad Católica San Pablo, 129 pp., ISBN: 978-9972-825-84-2.

POLLITT, E. (2016). *¿Error o fraude? Engaños y equivocaciones en la investigación psicobiológica infantil*. Lima: Fondo Editorial de la PUCP, 198 pp., ISBN: 978-612-317-170-4.

SAX, L. (2015). *Garotos à deriva. Garotas no limite*. São Paulo: Quadrante, 223 pp., ISBN: 978-85-7465-223-8.

ZADVLIET, D., DEN BROK, P., MAINHARD, T., & VAN TARTWIJK, J. (Eds.). (2014). *Interpersonal Relationships in Education: From Theory to Practice*. Róterdam: Sense, 250 pp., ISBN: 978-94-6209-701-8.



# PAUTAS PARA AUTORES

---



## Pautas para autores

*Educationis Momentum* (ISSN ed. impresa: 2414-1364) es una revista de carácter científico editada por el Grupo de Investigación Educativa Schola, de la Universidad Católica San Pablo (Arequipa, Perú). Su objetivo es difundir trabajos de investigación en el ámbito educativo —especulativos o empíricos— que sirvan de fundamento para un debate basado en evidencia y como insumo para la toma de decisiones en Educación. En ese sentido, está dirigida a especialistas en educación, académicos, delineadores de políticas públicas, autoridades en educación pública y privada, miembros de organizaciones no gubernamentales, directores y docentes escolares y estudiantes de Educación o ciencias afines.

Nacida en el seno de una universidad católica, la revista procura la «libertad académica [...], de acuerdo con los principios y métodos de la ciencia, a la que ella se refiere, y dentro de las exigencias de la verdad y del bien común»;<sup>1</sup> por este motivo, considera que la labor científica no debe contradecir la Revelación cristiana, que entendemos que ilumina la recta comprensión del ser humano. Salvaguardando la mencionada libertad académica, los trabajos publicados no deben implicar una filosofía o una práctica incoherentes con la Revelación custodiada por la Iglesia. Los trabajos publicados son de exclusiva responsabilidad de sus autores, de modo que la revista no se hace responsable —ni moral ni legalmente— de los contenidos presentes en ellos.

La revista se publica anualmente —en septiembre—. Se puede acceder a la versión en papel mediante suscripción anual renovable, canje o compra de números individuales anteriores. La versión electrónica (ISSN: 2517-9853) es de acceso gratuito en <<http://ucsp.edu.pe/investigacion/educacion/numeros-editados/>>.

### Trabajos publicables

*Educationis Momentum* publica informes de investigaciones básicas o aplicadas, ensayos y reseñas de libros; eventualmente publica cartas de investigadores que procuren el debate a partir de réplicas a artículos de la revista o comentarios de sucesos relevantes del mundo educativo nacional o mundial.

---

1 Juan Pablo II. Constitución apostólica *Ex corde Ecclesiae*, n. 29.

Se aceptan trabajos de investigación o ensayos referidos a cualquier área de la educación, así como reseñas de libros sobre educación con una antigüedad no mayor a 03 años a la fecha de remisión de la reseña. Los trabajos pueden estar escritos en castellano, inglés o portugués, y no deben haber sido publicados previamente —en cualquier formato— en idioma alguno. Mientras esté en proceso de evaluación o de edición, el trabajo no deberá ser remitido a ninguna otra publicación.

En ningún caso el acuse de recibo de un trabajo remitido a la revista implica su necesaria publicación. Los trabajos seleccionados son sometidos —mediante el sistema de doble ciego— a la revisión de hasta dos expertos nacionales o extranjeros en el tema o en temas afines. Además de la calidad científica, para la aprobación de los textos se tomará en cuenta criterios como una redacción clara y correcta y la obediencia a las normas expuestas aquí. Como parte del proceso de edición, el texto puede ser devuelto a su/s autor/es para algunas enmiendas o precisiones; durante esta etapa solo se permitirá la subsanación de estas en la versión aceptada: de ninguna manera se pueden practicar cambios sustanciales al manuscrito.

Los trabajos deberán enviarse en formato electrónico compatible con MS Word® (no se aceptan trabajos con extensión \*.PDF). Las imágenes y gráficos deben ser presentados con baja resolución en el texto (en los lugares donde se desea que aparezcan)<sup>2</sup> y en alta resolución en archivos separados cada uno (600 dpi como mínimo). Para la composición se deben seguir las pautas de formato determinadas por la 6.ª edición del *APA Style*, el manual de estilo de la American Psychological Association (<http://www.apastyle.org/>). Tenga en cuenta que el uso del *APA Style* es un criterio de calificación de los evaluadores.

---

2 Si bien se hace lo posible, por razones de espacio la revista no puede garantizar que estos serán publicados necesariamente en el lugar donde el/los autor/es señalen.

En la medida de lo posible, los trabajos deberán tener las siguientes secciones:

	Investigación	Ensayo	Reseña	Carta al director
<b>Título en idioma original</b>	Necesario	Necesario	Título del libro en el idioma en que se leyó el texto	No se aplica
<b>Título en inglés</b>	Necesario	Necesario	No se aplica	No se aplica
<b>Resumen en idioma original</b>	Necesario Hasta 200 palabras	Necesario Hasta 200 palabras	No se aplica	No se aplica
<b>Palabras clave en idioma original</b>	Necesario Hasta 6 términos	Necesario Hasta 6 términos	No se aplica	No se aplica
<b>Abstract (en inglés)</b>	Necesario Hasta 200 palabras	Necesario Hasta 200 palabras	No se aplica	No se aplica
<b>Key words (en inglés)</b>	Necesario Hasta 6 términos	Necesario Hasta 6 términos	No se aplica	No se aplica
<b>Cuerpo de texto</b>	Secciones: introducción (no titulada), metodología, resultados, discusión	Se pueden usar subtítulos a discreción	Se pueden usar subtítulos a discreción	Se pueden usar subtítulos a discreción
<b>Referencias</b>	Necesario	Necesario	Opcional	Opcional
<b>Anexos, gráficos y notas finales</b>	Opcional	Opcional	No se aplica (salvo aprobación del director)	Opcional
<b>Mínimo y máximo de palabras (incluyendo todas las secciones necesarias)</b>	5000-10 000	4000-8000	1000-2000	Máximo: 900 palabras.

Para admitir trabajos más o menos extensos que lo indicado arriba se deberá solicitar autorización al director; este, además, se reserva el derecho de publicar cualquiera de los artículos aceptados en la edición que considere más oportuna (no necesariamente la de aparición inmediata).

Cada trabajo —incluidas las reseñas y las cartas— deberá venir acompañado, obligatoriamente, de una hoja adicional con información sobre el/los autor/es tal como desea/n que esta aparezca publicada (nombre/s tal como se desea que aparezca/n publicado/s; grados o títulos académicos obtenidos; filiaciones institucionales; libros o artículos ya publicados; líneas de investigación y correo electrónico del autor principal). Además, para efectos legales, todos los trabajos deberán incluir una copia del siguiente documento debidamente llenado y firmado por el autor y, de haberlos, todos los coautores (se puede enviar una imagen escaneada del documento con las firmas). El trabajo, la/s hoja/s adicional/es con información de los autores y el siguiente documento deben ser enviados a [educationis@ucsp.edu.pe](mailto:educationis@ucsp.edu.pe) para su evaluación. Si bien la convocatoria para nuevos artículos está abierta todo el año, solo se recibirán trabajos con vistas a aparecer en el número 3 de la revista hasta el 15 de marzo del 2017.

## Carta de presentación y cesión de derechos

[Ciudad], [día] de [mes] del [año]

Sr. Enrique G. Gordillo

Director de *Educationis Momentum*

Estimado señor Gordillo:

A través de este medio presento/presentamos a usted el/la siguiente [informe de investigación/ensayo/reseña/carta] titulado/a [Título del trabajo] para su evaluación y eventual publicación en la revista que dirige. El objetivo de este [informe/ensayo/reseña/carta] ha sido [detallar el objetivo del trabajo]. Se han encontrado los siguientes hallazgos [se aplica para informes de investigación solamente]. Considero/consideramos que el trabajo es importante por [detallar la relevancia del trabajo].

Declaro/declaramos que este [informe/ensayo/reseña/carta] es original e inédito, y no está siendo ni será presentado en otra publicación al mismo tiempo. El documento ha sido elaborado por el/los suscrito/s y, por tanto, no es propiedad de terceros ni total ni parcialmente. Tampoco se han violado normas éticas antes, durante o después de su realización. El autor principal asume la responsabilidad legal en el caso de que el material presentado resulte ser un plagio, en cuyo caso deja libre a la revista *Educationis Momentum* de todo compromiso legal o moral.

En consonancia con lo anteriormente dicho, declaro/declaramos que si es considerado apto para publicarse, cedo/cedemos los derechos de publicación de mi/nuestro trabajo de modo exclusivo a la revista *Educationis Momentum*, que se encargará de su impresión, distribución e inclusión en bases de datos en la edición considerada pertinente por usted. En este caso, además, la comunicación se efectuará con el autor principal, que para todos los efectos será el primero de los abajo firmantes. Acepto/aceptamos

el formato que la revista acostumbra para el tipo de trabajo que remito/remitimos. Acepto/aceptamos que el contrato podrá ser anulado si el/los autor/es no cumple/cumplimos con las fechas establecidas durante el proceso de publicación o si no se publica el trabajo en el volumen que se me/nos comunicará oportunamente.

Atentamente.

---

[Se debe rellenar un cuadro similar a este por cada autor]

---

Nombres:

---

Apellidos (paterno y materno):

---

Grados y títulos (del más reciente al más antiguo, cada uno junto a la institución que lo otorgó):

---

Filiación institucional actual (incluyendo ciudad y país):

---

Experiencia laboral o filiaciones institucionales previas (más relevantes):

---

Publicaciones previas más relevantes:

---

Líneas de investigación o intereses:

---

Teléfono(s):

---

Correo electrónico:

---

Firma

---