

EDUCATIONIS MOMENTUM

Revista de investigación educativa
de la Universidad Católica San Pablo

EDUCATIONIS MOMENTUM

Revista de investigación educativa
de la Universidad Católica San Pablo

Vol. 1, n.º 1, septiembre 2015



Urb. Campiña Paisajista s/n. Quinta Vivanco
Barrio de San Lázaro
Arequipa (Perú)

Índice

Presentación del editor 7

Artículos

Renzo RIVERA
Filiberto BELLIDO
Julio C. SALAS
Verónica BELLIDO
Norma C. PEÑA
Guillermo VILLASANTE
Yesenia M. CASAPÍA
Graciela PAREDES

Validación de la escala de agresión entre pares para adolescentes, factor de *ciberbullying* y subescala de victimización en estudiantes arequipeños 11

Walter L. ARIAS
GALLEGOS

Estudio de los valores y juicio moral en el Perú: una propuesta para la educación 33

Mónica SÁNCHEZ
SANSSONI

Efectos de un taller basado en la pedagogía del amor y la ternura para mejorar la disciplina en estudiantes de primer grado de primaria de una escuela arequipeña 61

Roberto BARRIENTOS MOLLO

El liderazgo sí importa: aportes para una mejor comprensión de la dirección escolar 83

Paul NEIRA DEL BEN

An Attempt to Understand the Negotiation of Teachers' Identities in the Context of School Reform 121

Reseñas

Walter L. ARIAS
GALLEGOS

Karlos LA SERNA STUDZINSKI (ed.). *Retos para el aprendizaje: de la educación inicial a la universidad* 141

Enrique G. GORDILLO

Jaume CAMPS I BANSELL. *Inteligencia de género para la escuela. Las paradojas de la coeducación* 145

	In Memoriam	
Patricia CARPIO ROMERO	Carmela Núñez Ureta (1920-2014)	151
	Colaboraron en este número	155
	Libros llegados a nuestra redacción	159
	Pautas para autores	161

Presentación del editor

Gracias al valioso esfuerzo de numerosas personas, presentamos hoy el primer número de *Educationis Momentum*, revista científica especializada en investigación educativa. En el contexto de una importante crisis educativa nacional, en el que muchas universidades se ven en aprietos para seguir manteniendo la formación de docentes para el país; en el que el presupuesto del sector Educación se ha incrementado pero no lo suficiente; en el que la carrera magisterial atraviesa una reforma que aún no logra cuajar; en el que los avances en infraestructura y cobertura educativas palidecen ante la poca evolución de la calidad del sistema; en este contexto, decíamos, nos atrevemos a publicar una revista científica. ¿Por qué? Pues precisamente por ello. Creemos que una parte importante de la crisis señalada se debe a la carencia de un debate fundamentado en evidencia empírica que guíe las decisiones de política de todos los actores involucrados en el proceso educativo. Estamos convencidos de que dicho debate debe ser potenciado —o, en algunos casos, iniciado— para que sea la evidencia empírica o los argumentos científicamente fundamentados los que guíen la discusión educativa, y no solo las buenas intenciones, las agendas políticas o económicas, o las modas renombradas o exóticas. De este modo, las ideas pedagógicas corren menos riesgo de desvincularse de la realidad a la que pretenden servir.

A muchos les llamará la atención el nombre escogido para nuestra revista, que podría traducirse, algo libremente, por ‘la importancia de la educación’ o ‘momento de educar’. Quizá los más perspicaces encuentren en él una referencia a aquel documento del Concilio Vaticano II, que empezaba con las siguientes palabras: «Gravissimum educationis momentum in vita hominis eiusque influxum semper maiorem in societatem huius aetatis progressum Sancta Oecumenica Synodus attente perpendit»¹ (El santo concilio ecuménico considera atentamente la importancia decisiva de la educación en la vida del hombre y su influjo cada vez mayor en el progreso social contemporáneo). Creemos que, precisamente, de eso se trata el desafío educativo actual: de considerar gravemente aquella ‘importancia de la educación’ en esta hora de cambios y de crisis educativas, de modo que nos tomemos en serio que es ‘momento de educar’.

El nombre busca también ser un homenaje a la filiación institucional que tenemos con la Universidad Católica San Pablo (UCSP). Nacida en el seno de una universidad católica, la revista busca abordar las realidades educativas con la inteligencia de la razón —en el ejercicio del método científico— iluminada por la comprensión de la realidad que se desprende de la Revelación. Y sobre este punto séanos permitido un excursus para dejar en claro un punto que consideramos importante. Si bien *Educationis Momentum* nace explícitamente vinculada a una universidad católica, no busca convertirse en una suerte de aparato de propaganda o de panfleto religioso. De hecho, no sería este el espíritu de una auténtica universidad ni de una auténtica publicación científica si lo intentáramos. En

1. Concilio Vaticano II. Declaración *Gravissimum educationis*, sobre la educación cristiana, proemio.

efecto, según la *Ex corde Ecclesiae*, el documento —suerte de constitución política— que rige la vida de las universidades católicas, la Iglesia acepta la legítima autonomía de la cultura y de las ciencias, al tiempo que reconoce la libertad académica de cada científico en su propia disciplina, de acuerdo con los principios y métodos científicos correspondientes. Es en ese espíritu que las universidades católicas —y cualquier universidad, en realidad— desempeñan su misión investigadora,² siempre «dentro de las exigencias de la verdad y del bien común»,³ afán también común a cualquier empresa universitaria responsable. La particularidad de la investigación en las universidades católicas quizá consista en que aquella verdad que se propone como meta es, a la vez, camino. En ese sentido, la investigación estará iluminada por la verdad sobre el ser humano y el cosmos que se encuentran en el dato revelado. Nuestra revista buscará honrar dicho espíritu con amplitud de libertad.

Educationis Momentum quiere ser un espacio de difusión de trabajos que aporten evidencia empírica como resultado de mediciones, levantamiento de información o aplicación de técnicas, métodos o intervenciones educativas de toda índole. También busca difundir la descripción de innovaciones pedagógicas relevantes para la educación arequipeña, peruana y mundial. Al mismo tiempo, difundirá ensayos y trabajos especulativos o cualitativos, ya que creemos que la investigación científica no debe quedar circunscrita al método empírico positivo pues la razón especulativa posee su propia función en el debate educativo.

También damos la bienvenida a reseñas de obras relevantes y actuales para la discusión pedagógica. Naturalmente, estas no representan un respaldo o una recomendación de nuestra parte. En vez de ello, las entendemos como un aporte hecho por miembros de la propia comunidad científica hacia otros, que ayude a escoger con cuidado qué obras leer y por qué, en este tiempo caracterizado por la falta de tiempo —con perdón del oxímoron—, en el que lamentablemente hemos de seleccionar cuidadosamente en qué lecturas consumiremos las horas de vida de las que disponemos. En este punto —y salvando las distancias— podríamos darle la razón a Harold Bloom cuando afirma: «Poseemos el canon porque somos mortales y nuestro tiempo es limitado. Cada día nuestra vida se acorta y hay más cosas que leer».⁴ Nos gusta, en particular, esta sección de nuestra revista porque consideramos que puede ser una puerta abierta para la colaboración de estudiantes universitarios —sean de nuestra universidad o de otras— que se verán así iniciados en el arte de escribir textos destinados a la publicación científica. Lo hacemos con la esperanza no solo de un eventual fogueo, sino también de que en un futuro se animen a publicar investigaciones propias, y de que algún día sus propias obras sean reseñadas por nuevas generaciones, iniciando un ciclo que le haría muchísimo bien al debate señalado en el primer párrafo de estas líneas.

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

3. Loc. cit.

4. H. Bloom. *El canon occidental*. (Trad. Damián Alou). Barcelona: Anagrama, 1995, p. 40.

Iniciamos nuestra vida en sociedad con colaboraciones de lujo. Abrimos nuestra edición con el estupendo trabajo de Renzo Rivera y sus colaboradores, quienes aportan una escala para medir uno de los problemas más prevalentes hoy en las escuelas de varios lugares del mundo: el *bullying* o acoso escolar. Un elemento relevante del trabajo presentado es su aporte novedoso de una escala de *cyberbullying*, fenómeno con alta incidencia, al que no siempre se le ha prestado una atención adecuada. Sigue Walter Arias con una revisión de los estudios realizados en el país respecto a los valores y el juicio moral, con un énfasis en el trabajo que la escuela realiza sobre ellos. Su estudio termina delineando las bases de una propuesta para una educación escolar en valores. En línea con lo anterior, Mónica Sánchez presenta una de las primeras evaluaciones de una propuesta concreta de educación basada en valores y actitudes positivas: la pedagogía del amor y la ternura. Sánchez viene trabajando desde hace algunos años en la construcción de esta metodología, que ahora inicia su proceso de medición empírica. Los dos últimos artículos nos sitúan en una dimensión más amplia del mundo educativo. Roberto Barrientos Mollo aborda el problema del liderazgo educativo centrándose en la figura del director de la escuela. Su trabajo pasa revista a algunas propuestas extranjeras que permitirían impulsar la figura del director, así como darle un papel líder en su institución. Paul Neira Del Ben cierra nuestra vitrina con un ensayo sobre cómo las distintas reformas educativas de gran escala tienen un impacto sobre los procesos mediante los cuales los docentes se entienden a sí mismos. Creemos que la reflexión al respecto es particularmente interesante en un país como el nuestro, en el que diversas reformas educativas se han sucedido con demasiada velocidad como para asegurar una continuidad estable a todo nivel.

Un proyecto tan ambicioso como el que tenemos al lanzar esta publicación no hubiera sido posible sin la colaboración de muchísimas personas. El número que el lector tiene entre manos le debe bastante a la generosidad de varias de ellas. En particular queremos agradecer a la Dirección de Investigación de la UCSP, en especial a Alejandro Estenós y a Walter Arias; también al Fondo Editorial de la universidad, a todos los miembros del Grupo de Investigación Educativa Schola, de la UCSP; también damos las gracias a Milko A. García Torres, Geraldine Canasas Gutiérrez, Leticia Rodríguez Chanamé y a todos quienes colaboraron para que este número viera la luz.

Enrique G. Gordillo
Editor

Validación de la escala de agresión
entre pares para adolescentes, factor
de *ciberbullying* y subescala
de victimización en estudiantes arequipeños

Validation of the Peer Aggression Scale for
Adolescents, Cyberbullying Factor,
and Victimization Sub-Scale
in Students from Arequipa

Renzo Rivera
Universidad Católica San Pablo
crrivera@ucsp.edu.pe

Filiberto Bellido
Universidad Nacional de San Agustín

Julio C. Salas
Universidad Nacional de San Agustín

Verónica Bellido
Universidad Nacional de San Agustín

Norma C. Peña
Universidad Nacional de San Agustín

Guillermo Villasante
Universidad Nacional de San Agustín

Yesenia M. Casapía
Universidad Nacional de San Agustín

Graciela Paredes
Universidad Nacional de San Agustín

Recibido: 2014.06.10

Aprobado: 2015.07.27

Resumen

El *bullying* es un fenómeno prevalente en América Latina. Desafortunadamente, la dificultad para su medición guarda relación con la carencia de instrumentos adaptados y validados. El objetivo del presente estudio fue validar la Escala de Agresión entre Pares (Cajigas, Khan, Luzardo, Najson, & Zamalvide, 2004) incorporando un factor que evalúa el *ciberbullying* y una subescala de victimización. Se empleó un muestreo probabilístico polietápico estratificado por afijación proporcional que contó finalmente con 3978 estudiantes de todos los grados de secundaria de escuelas públicas, privadas y de gestión mixta de 19 distritos del área metropolitana de Arequipa ($\bar{x} = 14.41$ años de edad). Reportamos resultados satisfactorios para la validez del constructo, con base en el análisis factorial exploratorio y confirmatorio. Se extrajeron 11 factores (8 para la escala original y 3 al incorporar el factor de *ciberbullying* y la subescala de victimización). Los índices de confiabilidad fueron adecuados en la mayoría de las subescalas, si bien un tanto bajos en las de actitudes hacia la agresión e influencias externas. Nuestros resultados son consistentes con las propiedades psicométricas del instrumento evaluadas previamente en Uruguay y Chile.

Palabras clave: agresión entre pares, *ciberbullying*, victimización, validación

Abstract

Bullying has become a prevalent phenomenon in Latin American countries. Unfortunately, the lack of accurate and valid instruments to measure it has made it very difficult to produce proper research about it. The goal of the present study was to validate the Peer-Aggression Scale (Cajigas, Khan, Luzardo, Najson, & Zalmavide, 2004) adding a factor that measures cyberbullying, and a scale for victimization. Sampling was done through a probabilistic multi-stage stratified proportional allocation process. It consisted of 3978 students from all secondary grades of 19 public, private, and charter schools from the Metropolitan Area of Arequipa ($\bar{x} = 14.41$ years old). We found satisfactory results for its construct validity based on exploratory and confirmatory analysis. We extracted 11 factors (8 for the original scale and 3 to incorporate the factor of cyberbullying, and the victimization subscale.) In addition, the indexes of reliability were suitable in most of the sub-scales, although the values were quite low for the sub-scales of attitudes toward aggression and external influences. Our results are consistent with psychometric properties found for the original scale in studies conducted in Uruguay, and Chile.

Key words: peer aggression, *ciberbullying*, victimization, validation

El problema de la violencia entre niños y adolescentes dentro y fuera del centro educativo es uno de los fenómenos sociales con más prevalencia en los estudiantes en la actualidad (Carozzo, 2010; Oliveros et al., 2008). Cada día son más los alumnos que presentan comportamientos violentos contra sus compañeros, ya sea de forma física, psicológica o social. Junto con ello, se ha incrementado el número de quejas por estos comportamientos y los medios de comunicación reportan que las víctimas incluso llegan a atentar contra su vida para intentar escapar del problema (Carozzo, 2010; Salgado, 2012).

De las diversas situaciones de violencia que se producen en el ámbito escolar, centramos nuestra atención en aquellas que reiteradamente tienen como actores y víctimas a los propios estudiantes. Estas generan problemas en la convivencia escolar. La agresión entre pares o *bullying* se define como una situación de acoso, intimidación o victimización en la que un alumno o alumna es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto—de forma repetida y durante un tiempo— a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o grupo de ellos/as (Olweus, 1993). Se entiende por acciones negativas las intimidaciones y agresiones verbales, el daño por contacto físico o el acoso psicológico de exclusión. Un aspecto esencial del fenómeno es la existencia de un desequilibrio de fuerzas: el dominio del más fuerte sobre el débil (Olweus, 1998). En la literatura relativa al fenómeno del *bullying* se afirma que si bien coexisten diferentes concepciones, hay acuerdo en considerar el fenómeno como una subcategoría de la agresión (Espelage & Swearer, 2003).

Respecto a la prevalencia de este fenómeno, existen diferentes investigaciones sobre este problema a partir de informes nacionales sobre violencia en las escuelas de 17 países europeos, con porcentajes que van del 5 % al 40 % de víctimas; 5 % a 25 % de agresores y 66 % a 84 % de espectadores (Smith, 2003 como se citó en Salgado, 2012). Por otro lado, un análisis de comportamiento relacionado con la salud en jóvenes en edad escolar realizado en 27 países por la Organización Mundial de la Salud (2003) encontró que entre el 20 % y el 60 % de los adolescentes de 13 años de edad había llevado a cabo actos de intimidación en contra de sus condiscípulos (al menos por un tiempo) en 24 de los países considerados en el estudio (como se citó en Cajigas et al., 2006).

En Latinoamérica destaca un estudio realizado en Colombia, en el que los resultados demostraron la presencia de agresión entre pares en el 24.7 % de los sujetos encuestados, expresados en comportamientos de intimidación, agresión verbal, física y psicológica (Paredes et. al, 2008 como se citó en Jiménez, Castillo & Cisternas, 2012). En Perú el fenómeno presenta cifras alarmantes, que oscilan entre el 12 % y 54.7 % de víctimas, para muestras de estudiantes de Lima (Landázuri, 2007), y hasta un 47.4 % para escuelas privadas de la sierra del país (Amemiya, Oliveros, & Barrientos, 2009).

En los últimos años, con los avances en las tecnologías de la información y comunicación (TIC) ha surgido una nueva variedad de formas de agresión entre pares, debido al popular uso de smartphones y el auge de las redes sociales entre los escolares y adolescentes. Con ayuda de dichos medios, muchos de ellos acosan a sus compañeros enviando mensajes o videos burlones, denigrantes y amenazantes que buscan infundir miedo o dañar la reputación de la víctima en forma deliberada y cruel. A este fenómeno se le conoce como *ciberbullying* o ciberacoso. Esta modalidad tiene el agravante de que usualmente escapa al control de los adultos y regularmente se mantiene en secreto (Oliveros & Barrientos, 2007; Smith, Mahdavi, & Carvalho, 2006; Sullivan, 2003).

La agresión entre pares también ha concitado el interés de padres, educadores, investigadores y medios de comunicación en América Latina. Una gran dificultad para su evaluación es que los investigadores no cuentan con instrumentos adaptados a las realidades latinoamericanas y validados para esta población. Estos instrumentos deberían servir para medir las conductas agresivas o evaluar el impacto de programas diseñados para promover buenas relaciones entre escolares (Berger & Lisboa, 2009 como se citó en López & Orpinas, 2012). Las estrategias de evaluación más comunes son el autorreporte y la nominación de pares. Mientras que el autorreporte pregunta al estudiante directamente si ha participado (y cuántas veces) en actos de agresión y si ha sido víctima de estos, la nominación de pares pide a los estudiantes identificar a los compañeros de su clase que participan en acciones de agresión o que reciben este tipo de acciones (López & Orpinas, 2012).

Ambas estrategias son complementarias pues evalúan aspectos distintos del fenómeno. Al contemplar los pros y contras de las medidas de autorreporte, estas resultan más ventajosas en cuanto a aspectos éticos de consentimiento informado, economía, temporalidad, rapidez y facilidad de aplicación colectiva, además de la tendencia observada de provocar que las víctimas se sientan más proclives a denunciar el maltrato y, por tanto, pueden resultar herramientas razonables para efectos de tamizaje (Jiménez, Castillo, & Cisternas, 2012; López & Orpinas, 2012).

Una de las medidas de autorreporte utilizadas en el contexto latinoamericano es la Escala de Agresión entre Pares. Este instrumento ha sido confeccionado a partir de la Bullying-Fighting and Victimization Scale (Espelage & Holt, 2001; Espelage & Swearer, 2003), y fue adaptado y traducido al español en Uruguay por Cajigas y sus colaboradores (2004). Decidimos utilizar esta escala por permitir una evaluación amplia de la agresión, además de haber demostrado propiedades psicométricas consistentes en distintos países latinoamericanos como Uruguay (Cajigas et al., 2004) y Chile (Jiménez et al., 2012; Macía & Miranda, 2009); ha sido empleada como instrumento de evaluación en Uruguay (Cajigas et al., 2006) y México (Ramos, 2010).

Teniendo en cuenta lo expuesto, la presente investigación tiene como objetivo la validación en el contexto peruano de la Escala de Agresión entre Pares, incorporando además (a) un factor que evalúa la agresión utilizando medios vinculados con las TIC y (b) una subescala breve que indaga por la victimización tanto presencial como por medio de TIC de los alumnos de educación secundaria. Para ello, estimamos la validez de constructo de la escala según su estructura factorial, y la confiabilidad por el método de consistencia interna. Esperamos encontrar una estructura factorial e índices de confiabilidad similares a los reportados en Uruguay y Chile con esta versión del instrumento; esperábamos, así mismo, que el factor de *ciberbullying* y la subescala de victimización sean válidos y confiables para incorporarlos a la escala.

Metodología

Participantes

Para este estudio se planificó una muestra de 4200 estudiantes provenientes de 89 instituciones educativas de Arequipa metropolitana, matriculados durante el año escolar 2012.¹ Luego de eliminar las pruebas inconsistentes, quedó una muestra final de 3978 estudiantes, de los cuales 1942 eran mujeres, y 2036, varones. La muestra según el tipo de colegio fue de 2256 alumnos de escuelas públicas, 1331 de escuelas privadas y 391 de colegios de gestión mixta.² Los estudiantes estaban matriculados en todos los grados (de 1.º al 5.º) de secundaria, y sus edades oscilaban entre 11 y 19 años (\bar{x} = 14.41 años), todos ellos de diferentes niveles socio económicos.

Para asegurar la representatividad de la muestra, se empleó un muestreo probabilístico polietápico estratificado por afijación proporcional (León & Montero, 2003). Se tuvo en cuenta el tamaño de la población estudiantil de cada distrito, tipo de institución educativa (pública, privada y de gestión mixta), grado (primero a quinto) y sexo (varones y mujeres).

Instrumentos

La Escala de Agresión entre Pares (Espelage & Swearer, 2003) fue traducida y adaptada para la población uruguaya de Cajigas y colaboradores (2004), quienes incorporaron un factor dirigido a explorar las conductas de ayuda entre los alumnos y alumnas. Esta escala mide los diversos tipos de agresión que conforman el *bullying*, la victimización y la conducta prosocial, además de las actitudes hacia la agresión de los adolescentes y la influencia que ejercen los adultos y los pares respecto a las conductas ligadas al *bullying*.

Para la validación en nuestra ciudad partiremos de los 44 ítems que originalmente fueron traducidos en Uruguay, los cuales incluyen 4 que evalúan victimización, pero que no fueron tomados en cuenta por los autores en el estudio uruguayo (Cajigas et al., 2004). Estos 44 ítems fueron sometidos a una adaptación lingüística para que sean fácilmente comprendidos por los adolescentes arequipeños. La escala es tipo likert, con opciones de respuesta de 1 a 5 en las subescalas de influencias externas, conductas prosociales y conductas agresivas; las opciones de respuesta en la subescala de actitud hacia la violencia van de 1 a 4.

Adicionalmente, propusimos unir a la subescala de conductas agresivas un factor de ciberbullying con el objetivo de evaluar conductas de amenaza y burla por medio de teléfonos móviles e internet. Los autores de la presente investigación confeccionamos cinco ítems que evalúan las diferentes modalidades en que se expresa este fenómeno (Smith et al., 2006).

También añadimos una subescala de victimización compuesta por dos factores: uno relacionado con la agresión recibida en el centro educativo, compuesta de 4 ítems (Espelage & Swearer, 2003), y otro relacionado con la agresión por medios electrónicos, evaluada por 2 ítems (Smith et al., 2006).

Procedimiento

Primero, se solicitó la autorización a cada director de las instituciones educativas. A cada uno de ellos se le entregó una carta de presentación del equipo de investigación en la que se explicaban los motivos de la investigación y se ofrecía confidencialidad. La administración de la escala se realizó en forma colectiva en cada salón seleccionado, guardando el anonimato de los sujetos. La aplicación del instrumento ocurrió en una sola jornada escolar, con un tiempo aproximado de 25 minutos, entre los meses de septiembre a noviembre del año 2012. Después de haber completado la evaluación de los estudiantes se procedió a la calificación y eliminación de las encuestas inconsistentes. Finalmente, se procesó estadísticamente con el uso del paquete estadístico SPSS 20.0 y el módulo SPSS AMOS 21.0.

Resultados

Análisis factorial exploratorio

Se inició el análisis desde el enfoque exploratorio, para lo cual se utilizaron tres reglas de extracción de factores: la regla de Kaiser (autovalores mayores a 1), el

scree test de Catell y el análisis paralelo. Bajo estos métodos se analizó cada una de las subescalas que evalúan componentes diferentes de la agresión (Cajigas et al., 2004). Se encontró concordancia en el número de factores mediante las tres reglas propuestas.

Mediante el método de ejes principales y rotación Promax ($K = 4$), se extrajo, de la subescala actitudes hacia la agresión, dos factores que explicaron el 26 % y 18.5 % de la varianza respectivamente; de la subescala de influencias externas, dos factores que explicaron el 28.7 % y el 16.4 % de la varianza; de la subescala de conductas prosociales, un solo factor que explica el 50.7 % de la varianza; de la subescala de conductas agresivas, a la que agregamos el factor de ciberbullying, cuatro factores que explican el 35.8 %, 6.3 %, 5.2 % y el 4.7 % de la varianza respectivamente; finalmente, de la subescala de victimización, dos factores que explican el 42.4 % y 19.1 % de la varianza.

En la solución rotada se observó que el ítem «si un compañero te pega, devuélvele el golpe (pelear está bien)» presenta una saturación baja (0.16) en el factor de influencia de adultos, por lo que fue eliminado. Así mismo, fueron eliminados los ítems «me desquité con una persona inocente» y «me puse a pelear a golpes con otros, porque estaba enojado», pues ambos tienen saturaciones cruzadas con los factores de pelea e intimidación de la subescala de conductas agresivas.

Análisis factorial confirmatorio

Mediante la estimación por máxima verosimilitud, los resultados fueron consistentes con el análisis factorial exploratorio previo y con lo reportado en Uruguay (Cajigas et al., 2004) y Chile (Jiménez et al., 2012; Macía & Miranda, 2009). Como puede verse en la tabla 1, los valores en el cuadrado de bondad de ajuste ($p < .001$) nos indican que debemos rechazar los modelos, pero debido a que el valor X^2 tiende a llevar al rechazo de los modelos propuestos cuando se trabaja con muestras grandes de sujetos (Jöreskog, 1969), las conclusiones sobre los diversos modelos se sustentaron en otros criterios como el índice de bondad de ajuste (GFI) y el índice de ajuste comparativo (CFI), los cuales tienen valores superiores a .90 para las diversas subescalas. Así mismo la raíz cuadrada de la media de los residuos (RMR), la raíz cuadrada de la media del error de aproximación (RMSEA) y la raíz cuadrada de la media de los residuos estandarizados (SRMR) son menores que .05. En general, estos índices son aceptables y nos refieren que los modelos tienen un buen ajuste. Esto confirma la validez de la estructura factorial del instrumento.

Tabla 1
Índices de bondad de ajuste de los diversos modelos de las subescalas

Estadísticos	Subescalas				
	Actitudes hacia la agresión	Influencias externas	Conducta prosocial	Conductas agresivas	Victimización
χ^2 de bondad de ajuste (gl)	50.60***(12)	111.56***(31)	31.09***(4)	1655.85***(158)	112.05***(6)
GFI	.996	.994	.997	.957	.991
CFI	.979	.989	.994	.940	.976
RMR	.033	.015	.028	.031	.031
RMSEA	.028	.026	.041	.049	.061
SRMR	.021	.019	.014	.033	.031

*** $p < .001$

Luego del análisis factorial confirmatorio, la escala final presenta un total de 48 ítems, incluyéndose dentro de ella el factor de ciberbullying dentro de la subescalas de conductas agresivas, además de la subescala de victimización. Con ello la escala de agresión entre pares para adolescentes queda compuesta por un total de cinco subescalas, con la siguiente estructura factorial:

1. Subescala actitud hacia la violencia: evalúa la actitud personal de los estudiantes con respecto a las conductas agresivas, al acto físico de pelear y a los modos alternativos de resolver conflictos. Se encuentran dos factores que tienen una pequeña correlación directa entre ellos ($\lambda = .24$), como se puede ver en la figura 1.

- Factor 1: actitud facilitadora de la agresión (4 ítems), indaga por la opinión de los jóvenes con respecto a la reacción ante conflictos.
- Factor 2: actitud de falta de manejo de la agresión (2 ítems), identifica el grado de habilidad de los estudiantes para buscar formas alternativas de resolución de conflictos.

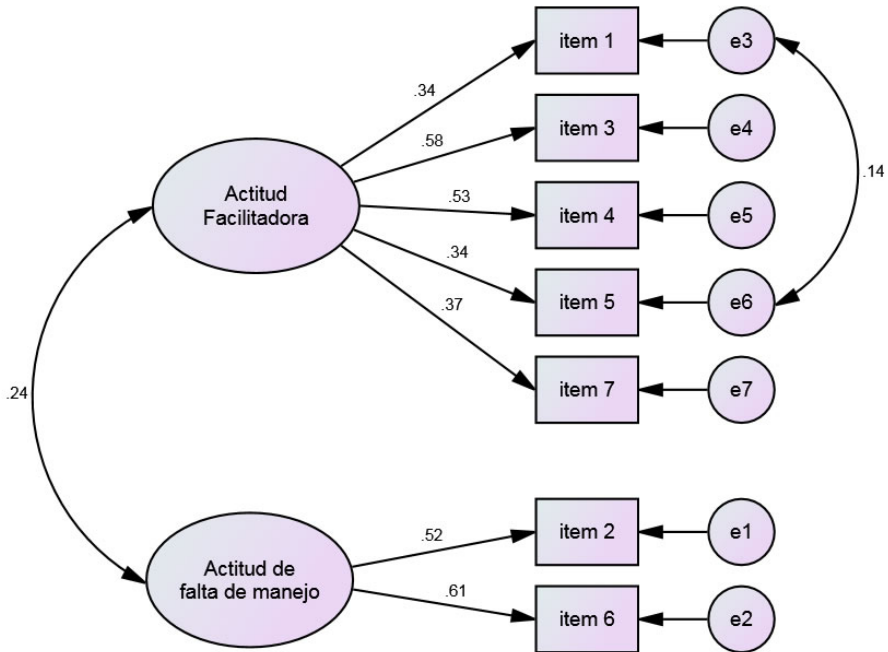


Figura 1. Estructura factorial de la subescala de actitudes hacia la agresión del instrumento analizado.

2. Subescala influencias externas: evalúa la influencia del comportamiento de los pares y las actitudes de los adultos (con los cuales comparten la mayor parte del tiempo) en las conductas de agresión de los estudiantes. De ella se extraen 2 factores que no se hallan correlacionados ($\lambda = -.06$), lo cual es lo esperado por el modelo teniendo en cuenta la naturaleza de los factores (véase figura 2).

- Factor 1: influencia negativa de pares (7 ítems), indaga cuán a menudo los amigos de los estudiantes intimidan o actúan transgrediendo las normas.
- Factor 2: influencia positiva de los adultos (3 ítems), pregunta qué mensajes, respecto a la resolución de conflictos, transmiten a los estudiantes los adultos de su entorno.

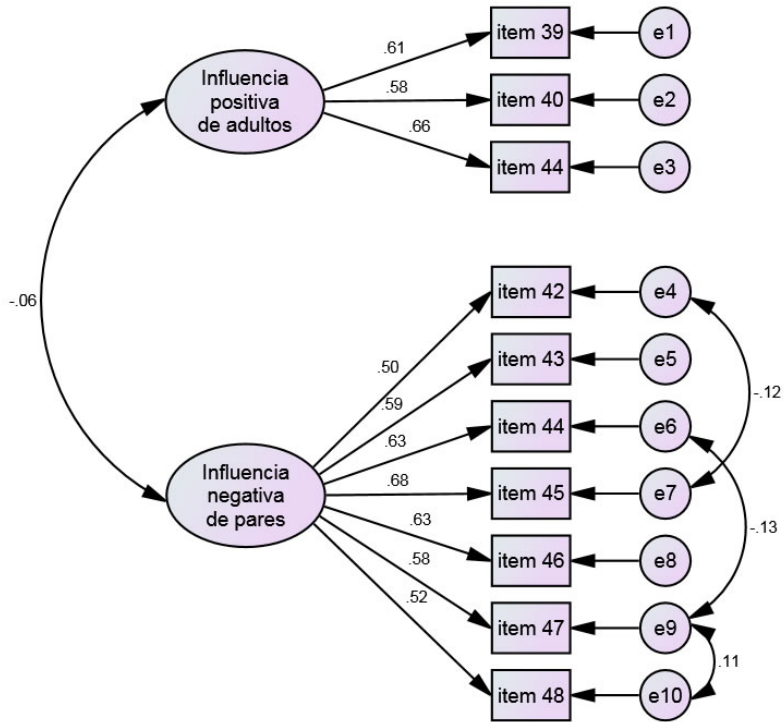


Figura 2. Estructura factorial de la subescala de influencias externas.

3. Subescala de conductas prosociales: evalúa las conductas de solidaridad con los compañeros. Es de factor único que consta de 5 ítems (véase figura 3).

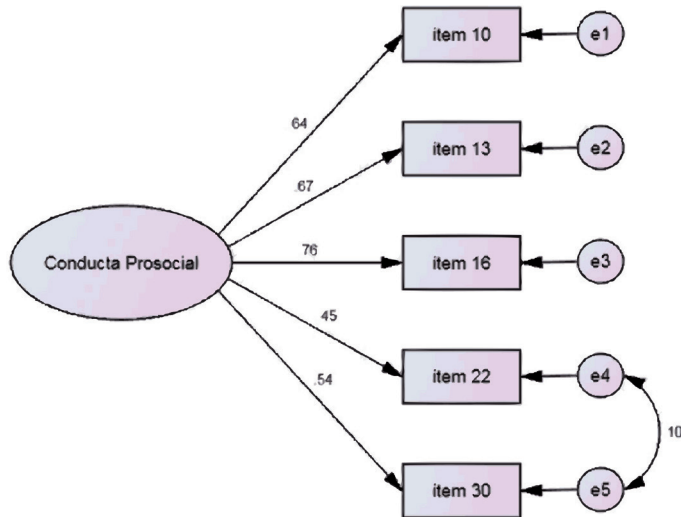


Figura 3. Estructura factorial de la subescala de conductas prosociales.

4. Subescala de conductas agresivas: investiga la frecuencia de comportamientos agresivos entre pares. A los 3 factores de la escala de Cajigas (2004), se agregó el factor de ciberbullying; de esta se extraen 4 factores, los cuales presentan entre sí correlaciones directas entre moderadas y fuertes (entre $\lambda = .62$ y $\lambda = .99$), como se puede ver en la figura 4.

- Factor 1: pelea (5 ítems), evalúa las conductas de agresión física entre pares o incitación a la esta.
- Factor 2: intimidación (7 ítems), identifica las conductas de agresión indirecta o indeterminada.
- Factor 3: ciberbullying (5 ítems), evalúa las conductas de amenaza o burla por medio de teléfonos móviles e internet.
- Factor 4: burla (3 ítems), identifica las conductas asociadas con bromas dirigidas a otros y con el placer de realizarlas.

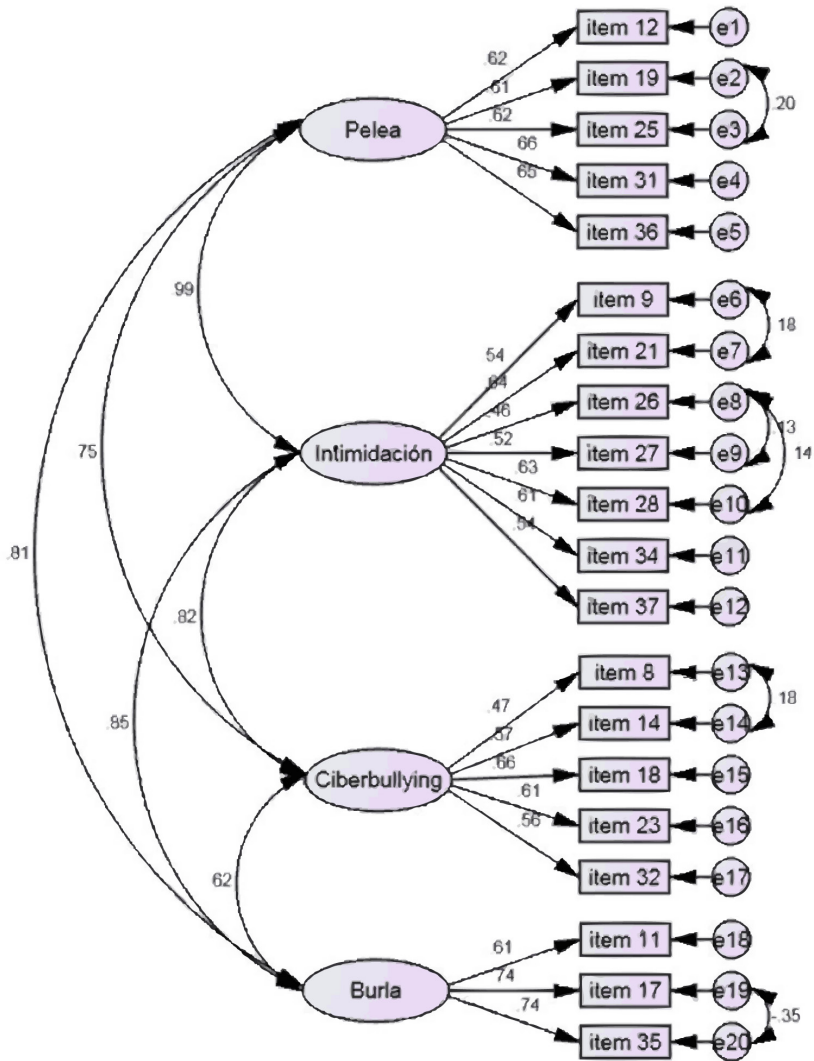


Figura 4. Estructura factorial de la subescala de conductas agresivas.

5. Subescala de conductas de victimización: evalúa la frecuencia con que el alumno es víctima de *bullying* o de *ciberbullying*. De esta se extraen 2 factores que tienen una correlación directa y moderada entre sí ($\lambda = .52$), como se puede ver en la figura 5.

- Factor 1: victimización (4 ítems), evalúa la agresión recibida en el centro educativo.
- Factor 2: cibervictimización (2 ítems), identifica la agresión por medios electrónicos o por internet.

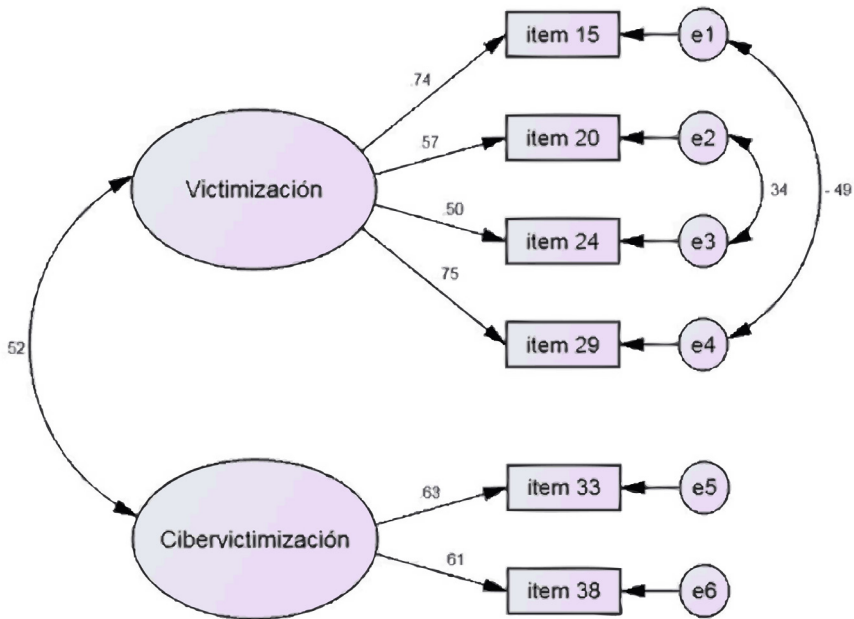


Figura 5. Estructura factorial de la subescala de victimización

Consistencia interna

En la tabla 2 podemos observar la confiabilidad por consistencia interna, calculada por medio del coeficiente alfa para las subescalas. La consideramos aceptable si $\alpha > .7$ (Aiken, 2003). Las que hallamos superan ese umbral, aunque hallamos alguna debilidad en la subescala de actitudes hacia la agresión y sus factores: actitud facilitadora ($\alpha = .545$) y actitud de falta de manejo ($\alpha = .484$); en la subescala de influencias externas, por su parte, el factor influencia de adultos ($\alpha = .647$) tiene coeficiente alfa débil, pero el factor influencia de pares ($\alpha = .785$) tiene un coeficiente aceptable.

Por otro lado, la subescala de conductas prosociales muestra un buen índice de consistencia interna ($\alpha = .753$), al igual que la subescala de conductas agresivas y sus factores: pelea ($\alpha = .779$), intimidación ($\alpha = .772$), burla ($\alpha = .699$) y el nuevo factor de cyberbullying ($\alpha = .721$). Lo mismo ocurre con la nueva subescala de victimización y su factor victimización en el colegio ($\alpha = .732$), mientras que el factor cibervictimización tiene un coeficiente débil ($\alpha = .548$).

Tabla 2

Sumario de consistencia interna y estadísticos básicos de las subescalas

	Subescalas				
	Actitudes hacia la agresión	Influencias externas	Conducta prosocial	Conductas agresivas	Victimización
Alpha de Cronbach	.524	.654	.753	.902	.720
Media	15.87	18.60	14.72	32.18	10.92
Desviación estándar	4.43	4.41	5.00	11.53	4.15

Discusión

Los resultados obtenidos nos permiten concluir que la Escala de Agresión entre Pares, en su versión adaptada para estudiantes arequipeños de nivel secundario, presenta adecuadas propiedades psicométricas de validez y confiabilidad. Al mismo tiempo, vemos que el constructo agresión entre pares en que se fundamenta el instrumento (Espelage & Holt, 2001; Espelage & Swearer, 2003) es confirmado de forma empírica en nuestra ciudad teniendo en cuenta que los análisis factoriales, tanto exploratorios como confirmatorios, dan como resultado una saturación robusta de los ítems dentro de las subescalas. Estos resultados revelan una estructura factorial similar a la reportada en Uruguay (Cajigas et al., 2004) y en Chile (Jiménez et al., 2012; Macía & Miranda, 2009). En estos estudios la escala mostró una estructura factorial que comprende las subescalas de actitudes hacia la agresión, influencias externas, conductas agresivas y conductas prosociales. Hay que tener en cuenta que se eliminaron dos ítems de la subescala de conductas agresivas por presentar una saturación cruzada y un ítem de la subescala de influencias externas por tener una baja saturación.

Respecto a la confiabilidad de la escala, encontramos que la mayoría de las subescalas presentan niveles altos del coeficiente de alfa, lo que confirma su adecuada consistencia interna. Es cierto que la subescala de actitudes hacia la agresión y sus correspondientes factores presentan índices débiles de confiabilidad, pero esto ya había sido reportado con anterioridad (Cajigas et al., 2004; Macía & Miranda, 2009). Algo similar ocurre con la subescala de influencias externas y su factor influencia de los adultos: presentan un índice de consistencia interna un tanto menor que el mínimo requerido, aunque mayores a los reportados en Chile (Macía & Miranda, 2009). Es importante recordar que el coeficiente alfa se ve afectado por la cantidad de ítems que tiene una escala (Aiken, 2003), y que los factores actitud facilitadora de la agresión, actitud de falta de manejo de la agresión e influencia de los adultos tienen solo entre 2 y 5 ítems, lo que puede darnos un bajo índice del coeficiente alfa; en todo caso sugerimos futuras revisiones de estos factores.

Por otro lado, el análisis factorial, tanto exploratorio como confirmatorio, demuestran que el factor de ciberbullying es parte de la subescala de conductas agresivas, lo que comprueba nuestra hipótesis y cumple con las sugerencias de otros autores (Macía & Miranda, 2009). La consistencia interna de este factor es adecuada para nuestra población, pues corresponde a niveles aceptables del coeficiente alfa (Aiken, 2003).

Junto con ello, la subescala de victimización muestra una adecuada estructura factorial, acorde con lo propuesto luego de la revisión de la literatura. Esta subescala está conformada por dos factores: uno que evalúa la victimización presencial

(Espelage & Holt, 2001; Espelage & Swearer, 2003) y que había sido eliminado en la adaptación uruguaya (Cajigas *et al.*, 2004), y otro factor que evalúa la victimización virtual hacia uno mismo por parte de algún compañero de escuela (Smith *et al.*, 2006).

Así mismo, los niveles de confiabilidad por consistencia interna son adecuados en la muestra seleccionada, la que al ser representativa, nos permite concluir que esta subescala evaluará eficientemente la victimización sufrida por diversos alumnos dentro de un salón de clases.

Hemos de tener en cuenta que la principal limitación de la presente escala es que si bien nos permite evaluar la agresión entre pares desde diferentes criterios, no ha sido construida para dar una conclusión o diagnóstico sobre si el evaluado es agresor, víctima o espectador en contexto de *bullying*. En ese sentido, se recomienda utilizar también medidas de reportes de pares, teniendo en cuenta que las medidas de autorreporte y heterorreporte miden aspectos distintos del fenómeno de victimización entre pares —las primeras evalúan las autopercepciones y las segundas el estatus social— (Olweus, 2010). Sin embargo, son amplias las ventajas de los autorreportes ya que son rápidos, fáciles de aplicar y económicos, además de que permiten evaluar grupos grandes de alumnos, discriminar entre modalidades de agresión, incluir la medición de conductas y actitudes agresivas, y considerar la percepción del sujeto con base en la opinión o en el actuar de otros, tanto amigos como adultos (Jiménez *et al.*, 2012).

En resumen, los resultados de este estudio muestran que la Escala de Agresión entre Pares en su versión adaptada para Arequipa, y con el añadido del factor de ciberbullying y de la subescala de victimización cumple con las propiedades psicométricas para ser aplicadas en nuestra población. Se trata una escala de fácil comprensión para los estudiantes, que mide las actitudes hacia la agresión, las influencias externas tanto de pares como de adultos, conducta prosocial como agresiva y la victimización en estudiantes de secundaria.

Recomendamos contrastar esta estabilidad con estudiantes de otras regiones del Perú, así como en medios rurales, en lo posible, bajo un diseño muestral representativo, ya que las características psicométricas obtenidas en esta muestra merecen ser replicadas en otras localidades antes de generalizar los resultados en el país.

Referencias

- Aiken, L. R. (2003). *Test psicológicos y evaluación* (11.ª ed.). México D. F.: Pearson.
- Amemiya, I., Oliveros, M., & Barrientos, A. (2009). Factores de riesgo de violencia escolar (*bullying*) severa en colegios privados de tres zonas de la sierra del Perú. *Anales de la Facultad de Medicina UNMSM*, 70(4), 255-259.
- Cajigas, N., Khan, E., Luzardo, M., Najson, S., Ugo, C., & Zamalvide, G. (2006). Agresión entre pares (*bullying*) en un centro educativo de Montevideo: Estudio de las frecuencias de los estudiantes de mayor riesgo. *Revista Médica del Uruguay*, 22(143-151).
- Cajigas, N., Khan, E., Luzardo, M., Najson, S., & Zamalvide, G. (2004). Escala de agresión entre pares para adolescentes y principales resultados. *Acción Psicológica*, 3(3), 173-186.
- Carozzo, J. (2010). El bullying en la escuela. *Revista Psicológica*(12), 329-346.
- Espelage, D., & Holt, M. (2001). Bullying and Victimization During Early Adolescence: Peer Influences and Psychological Correlates. *Journal of Emotional Abuse*(2), 123-142.
- Espelage, D., & Swearer, S. (2003). Research on School Bullying and Victimization: What Have we Learned and Where do we go From Here? *School Psychology Review*, 32(3), 365-383.
- Jiménez, A., Castillo, V., & Cisternas, L. (2012). Validación de la escala de agresión entre pares, y subescala de agresión virtual en escolares chilenos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(2), 825-840.
- Jöreskog, K. (1969). A General Approach to Confirmatory Maximum Likelihood Factor Analysis. *Psychometrika*, 34, 183-202.
- Landázuri, V. (2007). Asociación entre el rol de agresor y el rol de víctima de intimidación escolar, con la autoestima y las habilidades sociales de adolescentes de un colegio particular mixto de Lima. *Revista Psicológica Herediana*, 2(2), 71-80.
- León, O., & Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en psicología y educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- López, V., & Orpinas, P. (2012). Las escalas de agresión y victimización: validación y prevalencia en estudiantes chilenos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 109-124.
- Macía, F., & Miranda, C. (2009). Propiedades psicométricas preliminares de la escala de violencia entre pares en estudiantes secundarios chilenos. *Acta Colombiana de Psicología*, 12(2), 59-67.

- Oliveros, M., & Barrientos, A. (2007). Incidencia y factores de riesgo de la intimidación (*bullying*) en un colegio particular de Lima-Perú. *Revista Peruana de Pediatría*, 60(3), 150-155.
- Oliveros, M., Figueroa, L., Mayorga, G., Cano, B., Quispe, Y., & Barrientos, A. (2008). Violencia escolar (*bullying*) en colegios estatales de primaria en el Perú. *Revista Peruana de Pediatría*, 61(4), 215-220.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. EE. UU.: Wiley-Blackwell.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Olweus, D. (2010). Understanding and Researching Bullying. En S. R. Jimerson, S. Swearer, & D. Espelage (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective* (pp. 9-33). Nueva York: Routledge.
- Ramos, L. E. (2010). *La agresividad de los adolescentes de educación secundaria*. (Tesis para obtener el grado de Maestría en Desarrollo Educativo), Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado, Chihuahua.
- Salgado, C. (2012). Revisión de las investigaciones acerca del bullying: desafíos para su estudio. En L. Benites, J. Carozzo, V. Horna, L. Palomino, C. Salgado, C. Uribe, & L. Zapata (Eds.), *Bullying y convivencia en la escuela. Aspectos conceptuales aplicativos y de investigación* (pp. 127-178). Lima: Observatorio sobre Violencia y Convivencia en la Escuela.
- Smith, P., Mahdavi, J., & Carvalho, M. (2006). *An Investigation into Cyberbullying, its Forms, Awareness and Impact, and the Relationship Between Age and Gender in Cyberbullying: A Report to the Anti-Bullying Alliance*. Londres: Department of Education.
- Sullivan, K. (2003). *Bullying in Secondary Schools*. Nueva York: SAGE.

Notas

1. En el Perú el año escolar se desarrolla de marzo a diciembre cada año.
2. Con escuelas de gestión mixta nos referimos a escuelas de gestión pública que son administradas por otras instituciones; en nuestro caso, se trataba de una asociación religiosa católica.

Anexo 1: Escala de Agresión entre Pares

Cuestionario

En nuestro colegio a todos nos ha tocado vivir situaciones agradables y algunas desagradables. A continuación te presentamos algunas de estas posibles situaciones que tal vez, estas pasando o has tenido que pasar.

Marca con una (X) la opción que más te representa. En el caso que no hayas vivido estas situaciones, te pedimos que respondas según lo que hayas visto o lo que más te identifica.

Te recordamos que no hay respuestas buenas ni malas, sino que sólo nos interesa saber tu opción, la cual será confidencial. Trata de no dejar respuestas en blanco.

Nos gustaría saber QUÉ PIENSAS acerca de las siguientes afirmaciones. Elige la respuesta que refleje mejor tu opinión y marca con una equis (X) el número que corresponda.

<u>Para responder toma en cuenta los siguientes criterios:</u>						
1 = Totalmente en desacuerdo;						
2 = En desacuerdo;						
3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo;						
4 = De acuerdo;						
5 = Totalmente de acuerdo						
1.	Si me escapo de una pelea soy cobarde.	1	2	3	4	5
2.	No necesito pelear porque hay otras maneras de manejar mi enojo.	1	2	3	4	5
3.	Golpear a alguien que te golpeó primero está bien	1	2	3	4	5
4.	Si un chico/a se burla de mí, la única forma de detenerlo es golpearlo/a.	1	2	3	4	5
5.	Si me niego a pelear, mis amigos pensarán que tengo miedo.	1	2	3	4	5
6.	Si realmente quiero, la mayoría de veces puedo intentar evitar una pelea hablando con el otro.	1	2	3	4	5
7.	Puedo conseguir fácilmente un arma.	1	2	3	4	5

En las siguientes afirmaciones, elige la respuesta que indique cuantas veces hiciste la actividad mencionada o cuantas veces estas cosas te ocurrieron EN LOS ULTIMOS 30 DÍAS. Según los criterios que encuentras en el recuadro inferior, marca con una equis (X) el número que corresponda.

Para responder toma en cuenta los siguientes criterios:						
1 = Nunca; 2 = 1 o 2 veces; 3 = 3 a 4 veces;						
4 = 5 a 6 veces; 5 = 7 veces o más						
8.	Esparcí rumores negativos o chismes a través de internet o el celular acerca de algún compañero/a.	1	2	3	4	5
9.	Hice que otros me tuvieran miedo.	1	2	3	4	5
10.	Ayudé a un compañero/a que se sintió mal.	1	2	3	4	5
11.	Estando en grupo me burle de algún compañero/a.	1	2	3	4	5
12.	Golpeé a compañeros que son fáciles de ganar.	1	2	3	4	5
13.	Disfruté ayudando a otros compañeros.	1	2	3	4	5
14.	Escribí comentarios negativos de algún compañero en Facebook, Twitter o alguna otra red social.	1	2	3	4	5
15.	Hay compañeros que se burlan de mí.	1	2	3	4	5
16.	Ayudé a otros.	1	2	3	4	5
17.	Me burle de algún compañero/a.	1	2	3	4	5
18.	Escribí correos electrónicos con la intención de molestar u ofender a algún compañero.	1	2	3	4	5
19.	Me puse a pelear a golpes con otros.	1	2	3	4	5
20.	Algunos compañeros se burlan de mí.	1	2	3	4	5
21.	Amenacé con golpear o lastimar a otros.	1	2	3	4	5

Escala de agresión entre pares

22.	Presté mis útiles y/o apuntes de clase a otros compañeros.	1	2	3	4	5
23.	Mandé mensajes de texto amenazantes u ofensivos a algún compañero/a.	1	2	3	4	5
24.	Hay compañeros que me ponen sobrenombres o apodos.	1	2	3	4	5
25.	Le devolví el golpe a un compañero/a que me golpeo primero.	1	2	3	4	5
26.	Cuando estaba enojado fui malo con algún compañero/a.	1	2	3	4	5
27.	Hablé mal de mis compañeros.	1	2	3	4	5
28.	Inicié discusiones o conflictos.	1	2	3	4	5
29.	Algunos compañeros me empujan y pegan.	1	2	3	4	5
30.	Traté que un nuevo compañero se sintiera bien en el grupo.	1	2	3	4	5
31.	Animé a otros a pelear.	1	2	3	4	5
32.	Subí grabaciones de peleas o juegos bruscos a Internet.	1	2	3	4	5
33.	He recibido amenazas o burlas a través de Internet.	1	2	3	4	5
34.	Junto con otros acosamos a un compañero/a.	1	2	3	4	5
35.	Hice enojar a otros compañeros para divertirme.	1	2	3	4	5
36.	Di empujones, cachetadas, o pateé a otros compañeros.	1	2	3	4	5
37.	Eché a compañeros del grupo.	1	2	3	4	5
38.	Me han grabado para burlarse de mí en Internet o por celular.	1	2	3	4	5

Pensando en los ADULTOS con los que más te relacionas ¿cuántos de ellos te dicen lo siguiente? Considera los criterios que se encuentran en el recuadro inferior, marca con una equis (X) el número que corresponda.


Para responder toma en cuenta los siguientes criterios:					
1 = Ninguno; 2 = Pocos; 3 = La mayoría; 4 = Todos					
39.	Si un compañero quiere pelear contigo, trata de convencerlo para evitar la pelea.	1	2	3	4
40.	Si un compañero quiere pelear contigo dile al profesor o algún adulto.	1	2	3	4
41.	Pelear no está bien, hay otras formas de resolver los problemas.	1	2	3	4

En LOS ÚLTIMOS TREINTA DÍAS, ¿cuántos de los AMIGOS con los que te juntas habitualmente se comportaron de la siguiente manera? Marca con una equis (X) el número que corresponda.

Para responder toma en cuenta los siguientes criterios:					
1 = Ninguno; 2 = Pocos; 3 = La mayoría; 4 = Todos					
42.	Sugirieron que hicieras algo ilegal o malo.	1	2	3	4
43.	Dañaron o destruyeron cosas que no les pertenecían.	1	2	3	4
44.	Participaron en actividades de “pandillas”.	1	2	3	4
45.	Golpearon o amenazaron con golpear a algún compañero/a.	1	2	3	4
46.	Tomaron bebidas alcohólicas o usaron drogas.	1	2	3	4
47.	Les hicieron bromas pesadas a otros compañeros.	1	2	3	4
48.	Botaron a otros compañeros del grupo de amigos.	1	2	3	4

Estudio de los valores y juicio moral en el Perú: una propuesta para la educación

Studies about Moral Values and Moral Judgement in Peru: An Educational Proposal

Walter L. Arias Gallegos
Universidad Católica San Pablo, Arequipa, Perú
warias@ucsp.edu.pe
 <https://orcid.org/0000-0002-4183-5093>

Recibido: 2014.06.24
Aprobado: 2015.09.25

Resumen

En este artículo se revisan diversos estudios realizados en el Perú sobre la línea de los valores morales y el juicio moral. De ellos se desprenden comentarios críticos que derivan en una propuesta de investigación con una visión más trascendente de los valores, de la mano de la psicología positiva. Se propone el diseño de un programa de conducta prosocial que promueva el desarrollo de valores morales en los niños y jóvenes.

Palabras clave: valores, juicio moral, actitudes, educación

Abstract

The following article presents a critical overlook of several studies conducted in Peru regarding moral values and moral judgement. Based upon those commentaries and those studies, an educational proposal is made, considering a more transcendental vision of moral values, and also considering a positive psychology approach. A program for developing pro-social behavior is proposed in order to promote moral values in children and adolescents.

Key words: moral values, moral judgement, attitudes, education

La educación escolar es un espacio privilegiado para fomentar los valores morales. Sin embargo, las escuelas carecen de estrategias de trabajo científico sobre la educación moral (Frisancho, 1996). En nuestro medio, los trabajos relativos a la moral por parte de los educadores suelen ser un decálogo de valores con algunas sugerencias para la formación, pero no parten de un análisis riguroso del tema ni sustentan sus propuestas en la investigación científica (véase Arribasplata y Quintana, 2005). Otros trabajos recalcan la necesidad de abordar los valores como una vía para mejorar la calidad educativa (Calero, 2002) y, ciertamente, una educación de calidad debe poner especial énfasis en los valores si lo que se desea es formar personas para la vida. Sin embargo, si la escuela no es un ambiente de desarrollo y aprendizaje, disminuye drásticamente su papel como promotora del crecimiento moral de los estudiantes (Barba, 2001).

El presente trabajo brinda información sobre diversas perspectivas teóricas con respecto a los valores morales a partir de estudios realizados en Perú. Posteriormente, sobre la base de este marco de información, plantea algunos alcances con respecto a la formación en valores. En tal sentido, existe la necesidad de revisar las diversas teorías científicas que se han pronunciado con respecto a los valores morales. Estas, aunque son recientes, han hecho un largo tránsito de la filosofía a la psicología hasta convertirse en formulaciones científicas serias, si bien no perfectas.

Históricamente, el estudio de los valores se remonta a la época de oro de la filosofía griega. De hecho, estas consideraciones sobre la moral son más filosóficas que científicas, tendencia que se mantendrá hasta la edad moderna.

Diversas escuelas filosóficas, presocráticas y postaristotélicas, han formulado teorías y conceptos que entienden los valores desde posiciones opuestas. Algunos como Gorgias, Protágoras y Heráclito plantearon una especie de relativismo moral que entendía los valores morales como producciones subjetivas del hombre (Heráclito y otros, 1983). En oposición a ellos, Sócrates, Platón y Aristóteles defendían la existencia de valores trascendentes, y señalaban que la sabiduría era el cauce para llevar una vida recta y virtuosa, lo cual era clave para la felicidad (Aristóteles, 1985).

Para los epicúreos el valor por excelencia era la vida placentera, de manera que todo aquello que produce gozo es bueno. Los filósofos de la escuela cínica despreciaban la moral y las buenas costumbres, mientras que los escépticos consideraban que no podía haber certeza en la determinación de lo bueno y lo malo (Leahey, 2011).

Durante la Edad Media, la moral se ceñía a los principios de la teología cristiana, debido que todo aquello que iba en contra de los dogmas y las enseñanzas de la Iglesia era considerado malo, pecaminoso e inmoral. Tras la Reforma (en el siglo XVI), la teología protestante fundamentará la práctica de valores morales sobre la voluntad de los individuos (Hubeňak, 2008).

En los siglos que corresponden a la Edad Moderna la ética se basa filosóficamente en el imperativo de la razón, independientemente de la fe. En otras palabras, la moral puede y debe ser examinada a la luz de la lógica al margen del saber teológico o de la metafísica. Los idealistas postulaban un humanismo según el cual «el hombre es esencialmente bueno, pero la sociedad lo corrompe» (Rousseau, 1971).

El positivismo por otra parte, asume un relativismo moral que busca las causas de la moral en el terreno empírico (Comte, 1998). Hay que agregar que las teorías filosóficas de la Edad Moderna influyen en las corrientes y las escuelas filosóficas de la Edad Contemporánea. Así, las propuestas psicológicas que surgen en el siglo XX llevan implícitamente una cuota filosófica de los postulados precedentes: por ejemplo, las ideas de Rogers (1997) sobre la conducta moral comparten la visión romántica de Rousseau, mientras que la teoría de Kohlberg tiene un trasfondo positivista que se aparta de una visión trascendente de la moralidad (Murillo, 2015).

Es así que, de la mano de la psicología, el estudio de la moral toma cuerpo con la investigación científica, y se desarrollan planteamientos con un anclaje en la ciencia, que brinda —hasta cierto punto— nuevas posibilidades para la comprensión de la conducta humana.

De todo lo dicho, aunque existen diversas posturas que abordan los valores morales, podemos diferenciar tres amplios enfoques dentro de los que se ubican las diversas teorías morales: el universalismo plantea que los principios éticos son aplicables a todas las personas independientemente de la cultura; el prescriptivismo, compatible con la teología católica, señala que es necesario obedecer los principios éticos; para el cognitivismo —surgido de la psicología—, la acción moral secunda los razonamientos morales (Barrios, Barbato y Branco, 2012). El universalismo y el prescriptivismo son compatibles, ya que ambos plantean que los valores morales son trascendentes; el enfoque cognitivo, por su parte, señala que son relativos.

Estudios sobre los valores y el juicio moral en el Perú

Como hemos visto, el estudio de la moral ha sido un tema predominantemente abordado por la filosofía y la teología. Es solo en los últimos tiempos que se han llevado a cabo estudios científicos sobre la moral desde el campo de la psicología. Uno de los primeros psicólogos en investigar la moral fue Jean Piaget (1896-1980), para quien la moral del niño pone acento en los aspectos cuantitativos más que cualitativos (Arias, 2008), debido a que hay todavía en edades tempranas un predominio de lo sensorial por sobre lo cognitivo. Cuando el niño pasa a una etapa de razonamiento lógico su razonamiento moral es también más complejo, de modo que cuando atraviesa por el periodo de las operaciones formales, es capaz de hacer formulaciones morales en términos abstractos (Piaget, 1994).

Los estudios de Piaget parten de analizar las actitudes de los niños en relación con las reglas del juego y la noción que manejan de la justicia. Por ende, se concluye que el desarrollo moral no es un proceso de imposición de reglas sino un proceso que exige la transformación de estructuras cognitivas en estrecha relación con el desarrollo cognitivo. En tal sentido, podemos decir que el estudio del desarrollo moral desde una perspectiva constructivista se inició con Piaget, y esta tradición iniciada por él ha continuado dominando los estudios sobre el desarrollo moral (Barrios, Barbato y Branco, 2012).

Un autor que se ha basado en las ideas de Piaget para plantear una importante teoría del desarrollo del juicio moral es Lawrence Kohlberg (1927-1987). Este autor se basó en los dilemas morales de Piaget para analizar el razonamiento moral de las personas, y encontró que el juicio moral está determinado por el desarrollo cognitivo. Kohlberg propuso entonces una teoría del desarrollo del juicio moral en tres niveles y con dos etapas cada uno.

Cuadro 1

Etapas del desarrollo del juicio moral de Kohlberg

Nivel de desarrollo moral	Estadio
I. Preconvencional. Perspectiva individualista autocentrada	1. Moral heterónoma: orientación del castigo-obediencia y perspectiva social-egocéntrica. 2. Moral individualista, de propósito instrumental e intercambio: se siguen las reglas de acuerdo con el propio interés y necesidades; dejar a otros hacer lo mismo.
II. Convencional. Perspectiva de miembro de la sociedad	3. Expectativas interpersonales mutuas, de relaciones y de conformidad interpersonal: la perspectiva social del individuo con otras personas. 4. Moral del sistema social y de conciencia motivada por cumplir el deber aceptado y sustentar las leyes: la perspectiva social; distinguir entre el punto de vista interpersonal y el social.
III. Postconvencional. Perspectiva «anterior a la sociedad», no relativa o de razonamiento de principios	5. Moral del contrato social o de utilidad y de los derechos individuales: la perspectiva social es la del individuo racional consciente de los valores y derechos previos al contrato social; considera los puntos de vista moral y legal. 6. Moral de principios éticos universales: la perspectiva social consiste en el reconocimiento de principios morales universales de los cuales se derivan los compromisos sociales, debido a que las personas son fines en sí mismas y así deben ser reconocidas.

Fuente: Kohlberg, 1992.

En el primer nivel, conocido como *preconvencional*, las normas morales no son comprendidas como tales porque priman los intereses individuales. Este nivel comprende el estadio de la moral heterónoma, en el que juzgar un hecho como bueno o malo depende de consecuencias como el castigo o la recompensa, y el estadio del individualismo instrumental, que juega un papel importante para los fines personales propuestos (Kohlberg, 1992). Aquí, el siguiente nivel moral, llamado *convencional*, ya existe, por lo que las normas se adoptan como parte de la identificación del grupo. Aquí encontramos el tercer estado, basado en la moral de las relaciones, donde priman las expectativas interpersonales mutuas y la conformidad interpersonal para juzgar moralmente algo. Por último en el cuarto estadio, de la conciencia y el sistema social, el individuo comparte los puntos de vista con su grupo social (Frisancho, 1996).

En el tercer nivel, llamado *de la moralidad postconvencional*, la persona se rige por principios universales que comprende y elige. Sin embargo, dentro de él, en el estadio cinco, se vivencia un relativismo moral en el que reconoce la necesidad de pactar un contrato social, mientras que en el estadio seis se asumen principios éticos universales, priorizando al ser humano como valor fundamental (Kohlberg, 1992).

En resumen, las investigaciones de Kohlberg enfatizan los aspectos universales del razonamiento moral partiendo del paralelismo entre desarrollo cognitivo y desarrollo moral (Barrios, Barbato y Branco, 2012). De hecho, diversos estudios han corroborado la relación entre el juicio moral y el desarrollo cognitivo, sobre todo en contextos educativos. En nuestro país, un estudio realizado por Bello y Mejía (1993) encontró que en una muestra de alumnos de Lima, la relación entre el nivel de desarrollo moral y el nivel de pensamiento fue de 0.80 mediante el coeficiente de correlación de Pearson.

La edad ejerce una influencia significativa sobre el razonamiento moral (Matalinares et al., 2009). En un estudio realizado con 64 sujetos de nivel socioeconómico medio, Maluf (1986) encontró que los adolescentes de 14 años se ubicaban en el estadio 3 de desarrollo moral, y los de 16 a 18 años se ubicaban en el estadio 4. En otro estudio, realizado en Arequipa, se encontró que los estudiantes universitarios presentan niveles superiores de juicio moral en comparación con los estudiantes de 5.º de secundaria (Osorio, 2011), lo cual sugiere que a medida que se tiene más edad, el juicio moral se incrementa.

También se ha visto que las mujeres suelen tener un nivel de desarrollo del juicio moral superior al de los varones. En la investigación de Chumbe (2011) se pudo corroborar esto en una muestra de 238 alumnos de 5.º de secundaria, al igual que en el estudio de Barba (2001), en una muestra de 1191 estudiantes. Estas diferencias se podrían explicar debido a que las niñas adoptan tempranamente una percepción relacional y comunitaria del mundo, mientras que los niños se interesan en objetivar

y controlar el medio ambiente. León (2013) ofrece una explicación evolucionista para estas diferencias entre varones y mujeres que se plasman en diversas conductas sociales; según este autor, dado que los hombres se dedicaban a la caza y las mujeres al cuidado de la familia, es probable que los primeros desarrollaran una orientación más individualista, mientras que las segundas, un repertorio de habilidades sociales más amplio que los varones.

Con respecto al tipo de gestión de las instituciones educativas, se ha observado que los alumnos de escuelas públicas y privadas y de universidades públicas tienen un nivel bajo de juicio moral, mientras que los de universidades privadas tienen un nivel medio (Osorio, 2011). No obstante, este dato puede considerarse controvertido, pues en el estudio de Chumbe (2011) los alumnos de escuelas públicas presentaron mayor juicio moral que los pertenecientes a instituciones educativas privadas. Nótese que el estudio de Osorio fue hecho en Arequipa, y el de Chumbe en Lima, lo que podría explicar estas diferencias.

Otros estudios han reportado que el juicio moral es menor en los delincuentes (Eliás, Mojica, Pardo & Scappini, 1988), y que hay una relación directa entre el juicio moral, el cuidado del medio ambiente (Chumbe, 2011), y la conducta prosocial (Espinosa, Ferrándiz y Rottenbacher, 2011). También hay evidencia de que en los países de menor desarrollo socioeconómico el proceso de crecimiento del juicio moral es más lento (Barba, 2001).

En el Perú, se ha visto que los estudiantes que provienen de zonas rurales tienen un nivel de juicio moral inferior al de sus pares de zonas urbanas. También se ha encontrado que el juicio moral presenta una distribución normal en la población. En el estudio de Matalinares (2009), realizado con 355 estudiantes de 5.º de secundaria (de ambos sexos) de Jauja y Lima, se halló que el 94 % de la muestra se ubica en un nivel convencional, y solo un 3.5 % alcanza un nivel postconvencional.

También existen experiencias de aplicación de programas para mejorar la conducta moral. Por ejemplo, durante siete semanas Frisancho (1996) sometió a un grupo de estudiantes a un programa de diseño instruccional, basado en lecturas y actividades para desarrollar la complejidad cognitiva; después de la experiencia reportó que no hubo cambios en el juicio moral entre el antes y el después, en ninguno de los grupos de experimentación.

Por otro lado, si bien la teoría del desarrollo moral de Kohlberg se ha verificado en diversas culturas (Maluf, 1986), todavía falta resolver algunas cuestiones (Good y Brophy, 1999). Una de ellas es que se da énfasis solamente al aspecto cognitivo de la moral, cuando es posible apreciar tres componentes de la moralidad: el afecto moral, el juicio moral y la conducta moral (Delgado & Ricapa, 2010). El juicio moral, entendido como un proceso psicológico que nos permite reflexionar sobre nuestros

valores y ordenarlos en una jerarquía lógica (Chumbe, 2011) solo cubre el aspecto cognitivo. En cuanto al aspecto afectivo, la empatía ha sido identificada como el recurso fundamental para el comportamiento moral (Gutiérrez, Escartí y Pascual, 2011), además de la templanza y otras virtudes que nos permiten regular los afectos (Diez Canseco, 2011), mientras que la conducta prosocial sería una de las formas de conducta moral (Moñivas, 1996).

Otra crítica señala que si la moral es obra de un grupo determinado, aquella debería considerarse una acción situada en contextos socioculturales particulares. Esta postura se concentra en el aspecto conductual desde el enfoque sociocultural de Vigotsky (véase Vigotsky, 1979; 1995). Siguiendo esta perspectiva, dado que el funcionamiento moral es internalizado a partir de un grupo social, debe ser visto como un proceso psicológico complejo que abarca dimensiones de interdependencia mutua y no solo como un proceso unívoco.

Además de ello, la cognición socializada debería orientarse hacia conductas congruentes, ya que muchas veces se incurre en faltas morales, a pesar de saber que lo que se hace es malo. Por ello, para la perspectiva sociocultural, decir y hacer constituye una unidad de análisis inseparable (Barrios, Barbato y Branco, 2012). Esto nos ubica en un problema aún mayor para los enfoques cognitivos, ya que si una persona tiene un juicio moral alto, esto no significa que obre conforme a su razonamiento moral. Un ejemplo es el caso de las psicopatías, donde algunas personas con trastorno de personalidad antisocial que presentan un nivel de juicio moral adecuado no obran de acuerdo a ese nivel de desarrollo moral (Luengo y Carrillo, 1995). El caso de las psicopatías, empero, obedece a otras causas, amén de que existen diversos tipos de perfiles psicopáticos, lo cual complica el tema y fundamenta parcialmente nuestras interrogantes.

De esto se desprende la necesidad de analizar las relaciones entre el juicio moral y los valores morales, ya que ambos constructos, si bien abarcan fenómenos similares, no son lo mismo. Lo moral implica valoraciones sobre lo bueno y lo malo, de ahí su relación con el juicio moral; por su parte, los valores son creencias centrales, referentes a estados de ánimo o conductas deseables que trascienden situaciones específicas y que guían la selección y evaluación de comportamientos, personas y eventos (Espinosa, Ferrándiz y Rottenbacher, 2011). En ese sentido, entre el juicio moral y los valores morales median las elecciones; por tanto, el contenido moral está relacionado con la elección, las normas y los elementos utilizados en las respuestas que los sujetos dan a los dilemas morales. Como dicen García-Alandete y Pérez-Delgado (2005), los valores se adquieren vía socialización, pero es tarea personal jerarquizarlos.

La moralidad implicaría asumir un conjunto de principios metaéticos que no son neutros, sino que nos obligan a asumir una posición y actuar consecuentemente

con ella. En consecuencia se espera que el desarrollo moral se refleje en la acción moral, que abarca la conducta y la motivación (Barrios, Barbato y Branco, 2012); en otras palabras, los valores morales determinan el juicio moral. No obstante, las investigaciones sobre la moralidad se han centrado preferentemente en este antes que en los valores, en parte porque el estudio de estos últimos alude indefectiblemente a cuestiones de orden filosófico, y por eso, según algunos autores, los valores quedarían fuera del terreno de la ciencia (McGuigan, 1996).

Felizmente, si bien durante mucho tiempo los estudios sobre el juicio moral estuvieron basados en los aportes de Kohlberg, en la actualidad existen otros marcos explicativos que superan las limitaciones anteriormente referidas. La teoría de Lind, por ejemplo, otorga un componente afectivo al juicio moral. Su modelo es integracionista y se conoce como la teoría dual del juicio moral (Lind, 2000). Según esta, se deben considerar cuatro aspectos de la moralidad: los ideales o principios morales, las capacidades morales, la relación de los ideales morales con la conducta y la necesidad de formación moral.

Los ideales o principios morales constituyen el componente afectivo motivacional de la conducta moral, mientras que las capacidades morales abarcan aspectos individuales y sociales; sin embargo, ambas forman parte del juicio moral. La relación entre los ideales y la conducta moral habla de una brecha entre el pensar y el obrar. Sin embargo, es a través de la formación que esta brecha se hace más corta (Lind, 2007). Así, la teoría de Lind pone énfasis en las relaciones entre el juicio moral (entendido como una capacidad) y la conducta moral, que se encuentra mediada por la educación. La teoría tiene, por tanto, importantes implicancias para la educación, y puede ser un modelo muy útil para explicar y promover la conducta moral desde la familia y la escuela. Por ejemplo, un estudio reciente sobre la teoría de Lind realizado en Arequipa, señala que las personas casadas tienen un mayor nivel de juicio moral en comparación con las que se divorcian, y que podrían estar mediando asunciones unilaterales de los propios puntos de vista de los cónyuges como desencadenantes de conflictos matrimoniales (Murillo, 2015).

Por otro lado, Gibbs propone el término *reflexión sociomoral* para referirse a la reflexión estructurada en dos aspectos: la comprensión de la naturaleza de las relaciones entre las personas y la reflexión estructurada por las transacciones que se dan en las relaciones. Este enfoque, de corte sociocultural, aborda la moralidad desde la interdependencia de los juicios de las personas. De acuerdo con este modelo se observan dos niveles y cuatro estadios del desarrollo moral (Grimaldo y Merino, 2010).

El nivel moral *inmaduro* contempla los estadios unilateral y fiscalista de la moral heterónoma de Piaget. El segundo estadio, llamado *de intercambios interindividuales*, precede al tercer estadio, conocido como *de conducta prosocial*, mientras que el

cuarto estadio implica una *visión sistémica* de la sociedad, cuyos contenidos tienen lugar a partir de los intercambios que se generan entre las personas.

De acuerdo con esta teoría, el razonamiento prosocial y los juicios morales llegan a ser menos egocéntricos y más orientados a otro —así como más abstractos— a medida que se tiene más edad (Matalinares et al., 2009). El comportamiento prosocial o social proactivo es un patrón de conducta representado por un conjunto de valores, actitudes, hábitos y creencias circunscritos a un estilo de vida que tiene como prioridad el bienestar de los demás.

Diversas teorías explican la conducta prosocial. Desde un enfoque evolucionista se recurre a tres mecanismos: el parentesco, el altruismo recíproco y la selección grupal. Según estos, y dentro de la lógica de la conservación, tiene mayor sentido brindar ayuda a nuestros familiares, a quienes nos apoyan y a quienes son parte de nuestro grupo en los diversos escenarios de la convivencia humana. Estas explicaciones señalan que es más beneficioso ayudar en estos casos porque la ayuda brindada retorna a nosotros, lo que supone que es más difícil ayudar a personas con las que no se tiene ninguna vinculación familiar, amical, laboral, o de alguna otra naturaleza, o a quienes se sabe que no harán nada por nosotros.

El enfoque cognitivo señala que existe relación entre el juicio moral y la conducta prosocial, de modo que a mayor madurez, mayor será esta última. La teoría del aprendizaje social considera que es a través de la experiencia directa y el modelamiento que se produce el aprendizaje de conductas de ayuda (Espinosa, Ferrándiz y Rottenbacher, 2011). De esta manera, tenemos que la conducta prosocial es un componente básico de la moralidad, ya que la conducta moral se opone al individualismo. De ahí que las posturas socioculturales son más pertinentes para comprender los valores.

La razón por la que la conducta prosocial se vincula con los valores es que implica la programación de metas y objetivos vitales. Cuanto más detallados y mejor organizados sean estos objetivos y metas personales, la visión del futuro será más clara (Moscoso, 1996). Un mediador de la ocurrencia de la conducta prosocial es la empatía, y al igual que en el caso del juicio moral, es mayor en adolescentes que en niños. El desarrollo de la empatía depende del entorno sociocultural y la crianza (Rey, 2003), y predice hasta cierto punto el ajuste correcto de la persona a la sociedad, ya que se ha probado que así como una empatía elevada está relacionada directamente con la conducta prosocial, una baja capacidad empática se asocia con la conducta antisocial (Arias, 2013a).

El conocimiento de nuestros valores eleva nuestro autoconcepto, lo cual nos permite regular mejor nuestra conducta. Por ende, tanto el desarrollo de la moral como el de los afectos y la cognición se mueven desde fuera hacia adentro, desde la imposición

(moral heterónoma) hacia la autorregulación (Vigotsky, 1979; 1987): mientras más se conoce una persona a sí misma, mejor regulará su conducta.

La identidad tiene, por tanto, una injerencia notable en la autorregulación del comportamiento y, por tanto, sobre la conducta moral y los valores. En relación con estas ideas, algunos estudios indican que las mujeres alcanzan puntuaciones más altas en el autoconcepto moral-ético, pero más bajo en el autoconcepto físico. Así mismo, el clima familiar moral y religioso tiene una relación estable con los factores del autoconcepto. Junto con ello, los adolescentes que perciben que sus familias los animan a expresarse y a actuar libremente tienen mayor autoconcepto. Finalmente, mientras la familia está más vinculada con actividades culturales e intelectuales, mayores son las puntuaciones en el yo moral-ético (Mestre, Samper y Pérez-Delgado, 2001).

En resumen, los valores sirven de base tanto para las actitudes como para las conductas. Sin embargo, la teoría del desarrollo del juicio moral de Kohlberg garantiza solo hasta cierto punto que un razonamiento moral alto se relacione con una conducta moral concreta, amén de que el juicio moral no es lo mismo que los valores morales.

En ese sentido, una teoría que toca estos aspectos y que goza de amplia aceptación es el modelo propuesto por Schwartz. Su teoría se ha trabajado en 97 muestras de 44 países de todo el mundo y los resultados han confirmado su estructura de valores motivacionales. Se trata de una teoría integral sobre la estructura del sistema de valores que ha permitido sistematizar el estudio de los valores y su relación con las conductas. Para Schwartz, los valores tienen las siguientes características: (a) son conceptos o creencias; (b) pertenecen a estados finales del ser; (c) son conductas deseables; (d) trascienden situaciones específicas; (e) guían la selección o la evaluación de la conducta; y (e) están ordenados por su importancia relativa para un individuo o una cultura (Escorra, 2003).

El principal aspecto que organiza el sistema de valores es el tipo de meta motivacional que representa cada valor. Los valores motivacionales, según el modelo de Schwartz, son diez: hedonismo, seguridad, poder, logro, autodirección, conformidad, universalismo, estimulación, tradición, benevolencia; estos se pueden agrupar en cuatro categorías y dos dimensiones con sus polos opuestos. Dentro de la dimensión de autotranscendencia vs. autopromoción se ubican, por un lado, la benevolencia y el universalismo, mientras que del otro, el poder y el logro. En la dimensión de conservación vs. apertura al cambio están la tradición, la conformidad y la seguridad, así como la autodirección y la estimulación, respectivamente (véase figura 1).

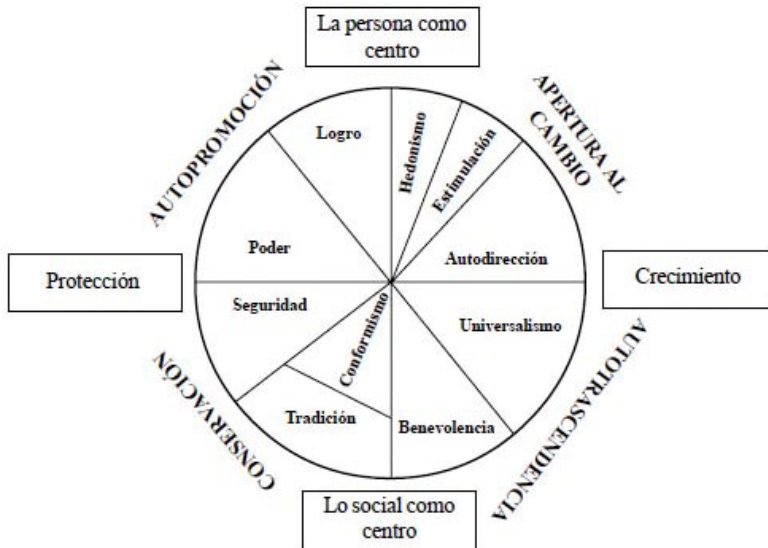


Figura 1. Modelo de la teoría de valores humanos de Schwartz. Fuente: Ecurra, 2003.

Los estudios realizados en el Perú, siguiendo esta teoría, confirman una relación entre el juicio moral y los valores interpersonales de conformidad, reconocimiento y benevolencia (Matalinares et al., 2009). Ecurra (2003) encontró que en una muestra de estudiantes peruanos los valores morales más apreciados son la autodirección, el universalismo y la benevolencia. Lo más interesante fue que encontró diferencias según el estrato social; mientras en el estrato social bajo predominaban los valores de tradición y seguridad, en el medio predominaron los de logro y poder, y en el alto, la benevolencia y el hedonismo. Esto parece indicar que las personas de nivel socioeconómico bajo están orientadas hacia valores más tradicionales; que las de clase media están preocupados por ascender socialmente y desarrollan valores de autopromoción; las de clase alta desarrollan valores de autotrascendencia.

Evidentemente, los resultados encontrados —aunque novedosos— no son concluyentes. Otros estudios han encontrado algunas contradicciones con respecto a la teoría de Schwartz. Por ejemplo, un estudio realizado por Espinosa, Ferrándiz y Rottenbacher (2011) halló, como era de esperar, que el comportamiento prosocial se encuentra inversamente relacionado con los valores individualistas. Sin embargo, lo inquietante fue que en un grupo de personas que acudieron en ayuda de las víctimas del terremoto que sufrió la ciudad de Pisco, el 15 de agosto del 2007, los valores de autotrascendencia no permitieron discriminar la expresión de conductas prosociales; por otro lado, sí se asociaron los valores de

autotranscendencia con la empatía, y aquellas personas que ayudaron a otros reportaron mayor crecimiento espiritual.

En otra investigación que llevaron a cabo Grimaldo y Merino (2010), siguiendo la teoría de Schwartz, se señala que entre quienes trabajan hay más tolerancia hacia actividades moralmente controvertidas como el aborto, la prostitución u otras. Los autores creen que esto podría deberse a que el trabajo potencia el sentido de autonomía, lo cual genera un distanciamiento en la asunción de valores más tradicionales. Algo similar se ha visto también en trabajos foráneos, donde los hombres se muestran más permisivos ante cuestiones moralmente controvertidas en comparación con las mujeres; también se ha encontrado que la moralidad en los jóvenes se orienta más por la ley que por la sanción social o la honorabilidad personal, y que existe una grave desvalorización de la vida (Mathiesen, Mora y Castro, 1998).

No son muchas las investigaciones sobre la línea teórica schwartziana realizadas en el país. Algunos estudios que siguen vertientes teóricas alternativas indican que los hombres les dan valor a las relaciones interpersonales, y las mujeres, a las normas y la higiene (Matalinares et al, 2009). Otra investigación realizada por García-Alandete y Pérez-Delgado (2005) hace notar que los valores más importantes para los universitarios españoles son la seguridad familiar, el amor, la sabiduría y el respeto. Este trabajo también comunicó que mientras han cobrado mayor relevancia los valores patrióticos, los religiosos han decaído en importancia. Otro aporte de este estudio fue que encontró que el nivel convencional moral se relaciona con la vida confortable y la seguridad familiar, mientras que con el nivel postconvencional moral se asocian valores tales como la libertad, el equilibrio y el amor (García-Alandete y Pérez-Delgado, 2005).

Podemos apuntar algunas particularidades de los estudios peruanos aquí reseñados sobre la moral. Primero, se trata de estudios psicológicos en el campo de la psicología educativa que han trabajado con muestras de escolares y universitarios. Segundo, la mayoría de estudios se centra en la teoría del desarrollo moral de Kohlberg y en la teoría de los valores motivacionales de Schwartz. Como tercera particularidad tenemos que se trata de estudios descriptivos y correlacionales. Finalmente debemos notar que, aunque los resultados son académicamente relevantes, carecen de un soporte teórico más allá de las propuestas cognitivas y socioculturales sobre las que se sustentan.

Es ante este escenario que vamos a sugerir un modelo de trabajo que, sin pretensiones de convertirse en una teoría, podría ayudar a los profesionales vinculados con la psicopedagogía, la educación o la psicología educativa a promover el desarrollo de valores en la escuela, sin dejar de lado el papel de la familia en este delicado proceso formativo.

Una propuesta para la investigación y la formación en valores

El estudio y la comprensión del desarrollo moral son vitales para el entendimiento del desarrollo humano integral. Por ello, la educación debe propender al desarrollo de una moral para una vida autónoma y responsable (Barrios, Barbato y Branco, 2012). Sin embargo, la formación de valores no es una responsabilidad únicamente de la escuela, sino que es tarea también de la familia y de la sociedad misma.

Con respecto a la familia, los padres son los primeros modelos de ser y de vivir que tienen los hijos. Son ellos quienes les transmiten una visión de la vida (Delgado & Ricapa, 2010) compuesta por creencias, costumbres, hábitos y valores. Ya hemos visto cómo la familia puede ejercer un impacto negativo sobre la formación y el desarrollo de la persona cuando las condiciones socioculturales no son las más adecuadas (Arias, 2013a). Por otro lado, las familias mejor integradas favorecen el desarrollo armonioso de sus miembros (Arias, Castro, Domínguez, Masías, Canales, Castilla y Castilla, 2013).

Sin embargo, esta integración depende de diversos factores que hacen de la familia un sistema complejo. Esto ocurre porque la familia no es un monolito, sino que se encuentra en constante renovación, pues responde a necesidades variadas según el ciclo de vida familiar. Además, dentro de las familias es posible identificar subsistemas con límites y jerarquías propios, de los que se desprenden los roles de cada miembro. En tal sentido, las investigaciones indican que las familias mejor adaptadas y funcionales tienen límites definidos y jerarquías claras (Arias, 2012).

La familia ejerce una influencia decisiva en el desarrollo moral de los hijos. Delgado y Ricapa (2010) encontraron que el 64 % de las familias de su muestra —conformada por estudiantes universitarios— se podía considerar dentro de la categoría de *familia dispersa*, mientras que el 51 % de dichos estudiantes se ubicaba en el nivel convencional de desarrollo moral. De hecho, los autores encontraron que existía asociación entre el nivel de desarrollo moral y el tipo de familia: los estudiantes que provenían de las familias menos cohesionadas presentaban un juicio moral más bajo. Recientemente, dos nuevos estudios, uno en Lima y otro en Arequipa, han encontrado que la felicidad se relaciona con la cohesión familiar (Alarcón, 2014), y la integración familiar (Arias, Masías, Salas, Yépez y Justo, 2014), por lo que podemos señalar que la familia influye en el bienestar de sus miembros.

Es importante entonces que los padres pongan especial énfasis en el desarrollo moral de sus hijos. Para ello se debe inculcar —según el nivel de madurez del menor— reglas de acción que puedan interiorizar hasta que se conviertan en hábitos. No se debe esperar a que sean mayores para que asuman responsabilidades y obedezcan normas, ya que a medida que pasa el tiempo, se van acostumbrando a patrones de conductas negativas e indeseables. Esto torna más difícil el proceso de formación,

tanto en la familia como en la escuela. Makarenko decía por eso, que «Es más fácil educar que reeducar» (Makarenko, 1979, p. 25). Esto supone entonces que los padres deben actuar en el momento adecuado conforme el niño se desarrolla (Isaza, 2013). Los valores se educan con el ejemplo y se cultivan haciendo. Esto quiere decir que los padres deben ser modelos positivos para sus hijos, además de brindarles las oportunidades que hagan falta para poner los valores en práctica.

Lo último mencionado es esencial para el proceso de formación en valores, ya que estos se aprenden en la praxis y no en la teoría. Conocer los valores puede ayudar al proceso formativo de la persona, pero es insuficiente si no se fomenta su cumplimiento. Por otro lado, para que los hijos desarrollen valores morales sólidos son muy importantes la aceptación incondicional de sus padres, las expectativas que proyectan los estos sobre sus hijos y el nivel de autonomía que les conceden (Rogers, 1997). La calidad de intercambios entre padres e hijos y la toma de decisiones compartidas contribuyen al desarrollo de competencias autónomas y valores morales (Mestre, Samper y Pérez-Delgado, 2001).

Las interacciones familiares son, en consecuencia, una actividad fundamental para el desarrollo moral, ya que es en el contacto entre padres e hijos que los valores pueden ser interiorizados. Las interacciones familiares tienen lugar en las actividades conjuntas que realiza la familia y que, entre otras cosas, dan cuenta de la integración familiar. Sin embargo, en una reciente investigación de Domínguez, Aravena, Ramírez y Yauri (2013) se señala que los estudiantes de escuelas privadas prefieren comunicarse más con su madre que con su padre, y que los estudiantes de escuelas públicas tienen mayor frecuencia de intercambios verbales negativos con sus padres, que sus pares de instituciones privadas. Estos resultados son un claro indicador de que las comunicaciones entre los miembros de la familia no son del todo satisfactorias.

En otro estudio realizado en la ciudad de Arequipa se encontró que el nivel de integración familiar en una muestra de 844 familias era bajo, y que entre las variables que mejor predicen la integración familiar figuran el grado de instrucción de los padres y su estado civil (Castro, Arias, Domínguez, Masías, Salas, Canales y Flores, 2013).

Estos datos suponen un reto muy grande para las escuelas, pues en muchos casos —si no son la mayoría— deben asumir la responsabilidad de las familias en el proceso educativo de los niños, sobre todo cuando estas han hecho una labor deficiente. Por injusto que parezca, las escuelas se convierten así en un lugar privilegiado para la formación en valores, si bien esta función es inherente a la escuela. Ante la falta de pertinencia de parte de los padres, la escuela parece ser la última frontera formativa de los valores morales, con las exigencias y dificultades que esto implica.

Por otro lado, la personalidad y los valores morales se amalgaman, de modo que entre ambos existen mutuas interdependencias y premisas compartidas. Estas premisas son de orden biológico, psicológico y social. En un estudio que pretendía valorar las relaciones entre los valores y la personalidad en 252 adolescentes se halló que los varones tenían una personalidad extrovertida y estable, así como valores más altos en independencia y liderazgo, mientras que las mujeres eran más introvertidas e inestables, además de obtener puntuaciones superiores en los valores de benevolencia, soporte y reconocimiento (Gómez, 1985). Esto también es una muestra de cómo el sexo puede generar diferencias cardinales en los valores y la personalidad de los jóvenes. Podemos decir, entonces, que los valores forman parte de la personalidad, ya que definen a la persona; no obstante, dada su constancia y su prominencia social, se constituyen en una parte nuclear del carácter, imprimiendo el sello conductual característico en cada persona.

No es que la universidad o la enseñanza superior no tengan como una de sus metas la formación de valores; lo que ocurre es que en dichas instancias los valores que se forman son de carácter deontológico, y se constituyen sobre la base de los valores adquiridos en la familia y la escuela. En ese sentido, para cuando concluye la adolescencia la personalidad está ya casi formada, al igual que el sistema de valores personales (Craig, 1999). Para colmo, en la universidad muy poco se hace para contrarrestar los efectos negativos de una educación deficiente en etapas precedentes.

En la actualidad vemos que los valores de los universitarios dejan mucho que desear. Por ejemplo, en un estudio con universitarios y no universitarios de Loli y López (2002) se evidenció que los valores organizacionales más importantes para los primeros en contextos laborales son el servicio al cliente, la limpieza y la calidad del producto, mientras que los menos importantes son la honradez, el respeto a la persona y la responsabilidad. Es posible extraer dos conclusiones de esta información: la primera es que la formación universitaria no deja una huella en los estudiantes; sin embargo, también nos hace notar que hay una primacía de los valores comerciales por sobre los humanos. Esta situación tiene su correlato en la crisis de las instituciones universitarias, que han perdido sus valores fundacionales de carácter académico, científico y humanístico, y que se han convertido en meras fábricas de títulos universitarios, cubriendo la demanda de un amplio sector de la población que desea ser profesional sin la vocación suficiente para dedicarse a una vida de estudio en la universidad (Arias, 2003; 2013b).

Ahora bien, es en las escuelas que recientemente se está poniendo atención al problema de los valores a raíz de la alta ocurrencia de *bullying*. En esa línea se han propuesto diversas medidas de intervención, tales como las campañas informativas sobre acoso escolar, los programas de concientización y sensibilización, la elaboración de guías de actuación para profesores, la realización de foros formativos, y las orientaciones profesionales a distintos sectores de la comunidad educativa (Puccinelli, Ramírez-Gastón y Rivera, 2011).

Todo esto se plasma en la formulación de un proyecto *antibullying* que, para ser eficaz, debe surgir de una decisión política institucional y educativa, contar con una estructura organizativa apropiada, a través del diseño de protocolos de respuesta, la inserción de contenidos del *bullying* en el currículo, la elaboración de redes de prevención escolar (Fernández, 2005) y una orientación sistémica y social de las acciones a seguir, entre otras (Arias, 2008).

Pero lo más importante, no es centrarse en el *bullying*, sino en el abordaje de contenidos de la educación moral, y a partir de allí insertar estas propuestas (Arias, 2014). De ahí que se deba poner énfasis en la formación de la igualdad, el autocontrol, los derechos humanos, el aprendizaje de la reciprocidad, el altruismo, el manejo de las emociones, la generosidad, el trabajo en equipo y la mediación de conflictos (Avilés, 2012).

Evidentemente, la educación de los valores se sustenta en una visión antropológica que define la clase de hombre que se desea formar (Merani, 1969). Así, los valores concuerdan con nuestras concepciones de la vida y del hombre (Matalinares et al., 2009). En ese sentido, los valores se desarrollan tan adentro de la persona que forman parte de su yo más profundo y se manifiestan a través de su sistema de valores. En un sentido más amplio, podemos distinguir diversos tipos de valores (familiares, comerciales, motivacionales, etc.), pero los valores morales tienen que ver con la conducta moral, los afectos morales y las actitudes morales.

Mucho se ha dicho acerca de la variabilidad social de los valores, y de cómo valores que son preponderantes en una cultura no lo son en otra. ¿Los valores pueden cambiar? La respuesta es sí, en la medida que cambian las sociedades cambian también los valores. Los valores familiares que eran considerados importantes hace 50 años, no son los mismos. Se puede observar en la cotidianidad que sentarse a comer en familia y saludar a las personas mayores son prácticas cada vez menos frecuentes. Los valores morales también pueden cambiar, pero solo a nivel de sus manifestaciones, pues su esencia es siempre la misma ya que este tipo de valores son trascendentes y universales. Lo correcto siempre será bueno y lo malo siempre será pernicioso. Pero ¿qué es bueno y qué es malo? Es este un tema que requiere de un abordaje filosófico y hasta teológico que escapa a nuestros fines por ahora.

Lo que vamos a proponer es un listado de valores con sus respectivos indicadores, en los que se puede apreciar el concepto de cada valor y las cualidades que debe exhibir la persona que lo posee (véase cuadro 2). De este modo, su aplicabilidad en la formación puede encontrar diversas modalidades, ya sea fuera o dentro del aula. El presente listado puede ser usado con fines de investigación, de evaluación actitudinal en la escuela o la casa, u otros. La bondad de este listado es que permite concretizar los valores en indicadores que hacen más objetivas sus valoraciones.

Tabla 2
Valores morales y sus respectivos indicadores

VALORES	INDICADORES
Veracidad: hablar con la verdad	Dice siempre la verdad Es objetivo en sus apreciaciones Actúa con honestidad
Puntualidad: cumplir con las horas establecidas	Llega siempre temprano a las citas establecidas en los lugares convenidos Prevé posibles contratiempos y los toma en consideración cuando calcula su tiempo Entrega sus deberes a tiempo
Orden: otorgar a cada cosa el lugar que le corresponde	Posee capacidad para categorizar hechos, ideas, materiales, etc. Organiza su entorno manteniendo cada cosa en su lugar Planifica sus acciones, es sistemático en su actuar
Limpieza: velar por la pulcritud en el lugar donde nos encontramos	Se mantiene siempre aseado Evita ensuciar el lugar donde se encuentra Pone en práctica normas de higiene en las diversas acciones que realiza Se preocupa por el medio ambiente
Generosidad: dar de lo que se tiene a los demás	Comparte lo que tiene con los demás posponiendo sus propias necesidades Se preocupa por la gente menos favorecida No da lo que le sobra, sino lo que sabe que tiene utilidad para otras personas
Respeto: ser cortés y tolerante	Es cortés y se conduce con modales en todo momento Es tolerante con las opiniones, actitudes, creencias y costumbres de sus semejantes Valora los aportes de sus compañeros a pesar de las diferencias Mantiene relaciones estables y afectuosas con los demás
Laboriosidad: trabajar con entusiasmo, empeño y planificación	Planifica sus trabajos individuales y grupales Posee deseos de trabajar Da lo mejor de sí en cada uno de sus deberes Trabaja con entusiasmo y energía Aporta ideas, conocimientos y estrategias en sus tareas grupales

<p>Responsabilidad: asumir compromisos y deberes de forma consciente</p>	<p>Tiene conciencia de sus deberes y obligaciones Cumple sus promesas y sus obligaciones Asume las consecuencias de sus decisiones y responde por sus actos Es constante en el trabajo y persevera ante las dificultades Autorregula su conducta en función de las metas programadas Se involucra personalmente en todas las actividades que realiza</p>
<p>Solidaridad: condecirse con las necesidades e intereses de los demás</p>	<p>Se muestra generoso y colaborador con los otros Brinda apoyo a sus semejantes Establece relaciones armoniosas con sus compañeros Posee sensibilidad humana Se comunica efectivamente con los demás Asume como propios los intereses del grupo y de su comunidad</p>
<p>Justicia: sentido de igualdad con base en la objetividad y la verdad</p>	<p>Posee sentido de equidad Es objetivo en sus apreciaciones Es imparcial en sus decisiones No se deja guiar por prejuicios o estereotipos Da a cada quien lo que se merece valorando la responsabilidad de las partes involucradas</p>
<p>Sinceridad: transparencia en los actos que se corresponde con la forma de ser</p>	<p>Expresa la verdad por medio de la palabra y la conducta Es auténtico en todo momento Exterioriza sus sentimientos, expresa lo que siente Goza de la confianza de los demás</p>
<p>Honestidad: conducirse en consecuencia con los propios principios</p>	<p>Actúa con justicia y con verdad Toma decisiones firmes en correspondencia con sus principios Es autocrítico y reconoce sus propios errores Se atribuye lo que le corresponde</p>
<p>Dignidad: respetarse y estimarse siendo consciente del propio valor como ser humano</p>	<p>Actúa con prudencia y decoro Es autoconsciente de sus virtudes y limitaciones Posee una elevada autoestima Rechaza lo injusto y degradante del ser humano Posee principios sólidos, los defiende y los pone en práctica</p>

<p>Honradez: ser recto y confiable</p>	<p>Actúa con rectitud y cumple con sus deberes Es coherente en sus acciones, sus ideas y sus sentimientos Posee buena reputación Es digno de la confianza y el respeto de los demás</p>
<p>Optimismo: confianza en sí mismo, en los demás y en el futuro</p>	<p>Posee una visión positiva de sí mismo, del mundo y del futuro Conoce sus fortalezas y defectos, pero se concentra en sus virtudes con objetividad Tiene una elevada autoestima Es seguro de sí mismo, tiene autodominio y se plantea metas realistas Actúa por voluntad propia y se exige hasta conseguir sus metas Percibe las dificultades como retos Prefiere actividades en las que demuestra su propia valía</p>
<p>Esperanza: esperar lograr tener lo que se desea</p>	<p>Es paciente y optimista Posee altos ideales Tiene confianza en lograr una cosa Actúa con perseverancia y tenacidad Lucha por lo que desea Cultiva sueños nobles y se aferra a ellos</p>
<p>Altruismo: interés por el bien ajeno</p>	<p>Se interesa por el bienestar de sus semejantes Es generoso y se desprende con facilidad de lo material Lo mueve el amor hacia el prójimo y el respeto por la humanidad Se sacrifica y es desinteresado Es justo y defiende los ideales sociales</p>
<p>Amistad: estima personal y desinteresada que une a una o más personas</p>	<p>Siente profundo aprecio y afecto por sus amigos Cultiva la confianza recíproca Es leal con el amigo Es sensible ante los problemas y las necesidades del amigo Ofrece su apoyo desinteresado Se sacrifica por su amigo Es respetuoso y tolerante Acepta a su amigo tal y como es Escucha y comprende sin juzgar, pero aconseja y sugiere lo correcto Busca el bienestar del amigo orientado por la verdad y la justicia</p>

Gratitud: ser recíproco con las personas que nos ayudan o nos hacen un favor	Da las gracias cuando le hacen un favor Es recíproco con los demás Se siente obligado moralmente a devolver un favor Siente satisfacción de responder con gratitud
Perdón: aceptar los errores de los demás y restaurar la confianza	Reconocer los propios errores Aceptar la imperfección humana en sus diversos aspectos No guarda rencor a quienes lo han lastimado u ofendido Confía en las personas después de que le han fallado

Elaboración propia.

En una experiencia previa hemos intentado evaluar cinco valores de este listado: la responsabilidad, la justicia, la honradez, el respeto y la honestidad. Para ello construimos un instrumento de 40 ítems que aplicamos a varios grupos de estudiantes de una institución educativa superior. Este instrumento recibió el nombre de Prueba de Actitudes frente a la Práctica de Valores, y obtuvo niveles de confiabilidad aceptables mediante el método de mitades partidas ($r = 0.912$), así como una validez interjueces adecuada. Aunque el instrumento estaba incompleto, pudimos apreciar que los puntajes obtenidos variaban en función del semestre de estudios, pero no de manera ascendente como se esperaba. Por ejemplo, los alumnos del décimo semestre obtuvieron las puntuaciones más bajas de todos, y los que estudiaban en sexto semestre obtuvieron puntajes más bajos que los de segundo, cuarto y octavo semestres, pero más altos que los de décimo. Además, el valor con frecuencias más altas de respuesta fue el respeto, y el que tenía frecuencias más bajas fue la honradez; la responsabilidad, el respeto y la solidaridad fueron más altos en el octavo semestre; la justicia y la honradez fueron los valores con frecuencias más altas en el tercer semestre; la responsabilidad, la honradez y la solidaridad fueron más bajas en el décimo semestre; la justicia y el respeto fueron más bajos en el sexto semestre (Arias, Córdova, Núñez, Mamani y Alemán, 2006).

Naturalmente, hace falta mayor evidencia empírica para validar nuestra propuesta del listado de valores y sus respectivos indicadores. Sin embargo, estamos abriendo una nueva línea de investigación sobre los valores morales y la conducta prosocial en la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Católica San Pablo, que ya cuenta con algunas producciones académicas en estos temas (Arias y Llerena, 2013; Arias, 2015, en revisión).

Nuestra propuesta va en la misma dirección que la obra de Peterson y Seligman (2004), quienes proponen que el carácter se compone de 6 virtudes y 24 fortalezas (véase figura 2). Para ello realizaron una serie de análisis factoriales en función de varios indicadores propuestos, y determinaron la estructura multifactorial de las virtudes y las fortalezas humanas.

Por nuestra parte, estamos profundizando en las implicaciones de la conducta prosocial en los valores morales. Nuestro objetivo es desarrollar una estructura multifactorial de la conducta moral sobre la base de la sistematización de valores morales anteriormente desarrollada. Este trabajo, si bien demandará muchos años de investigación, permitirá implementar medidas educativas para fomentar el desarrollo de los valores morales en la escuela.

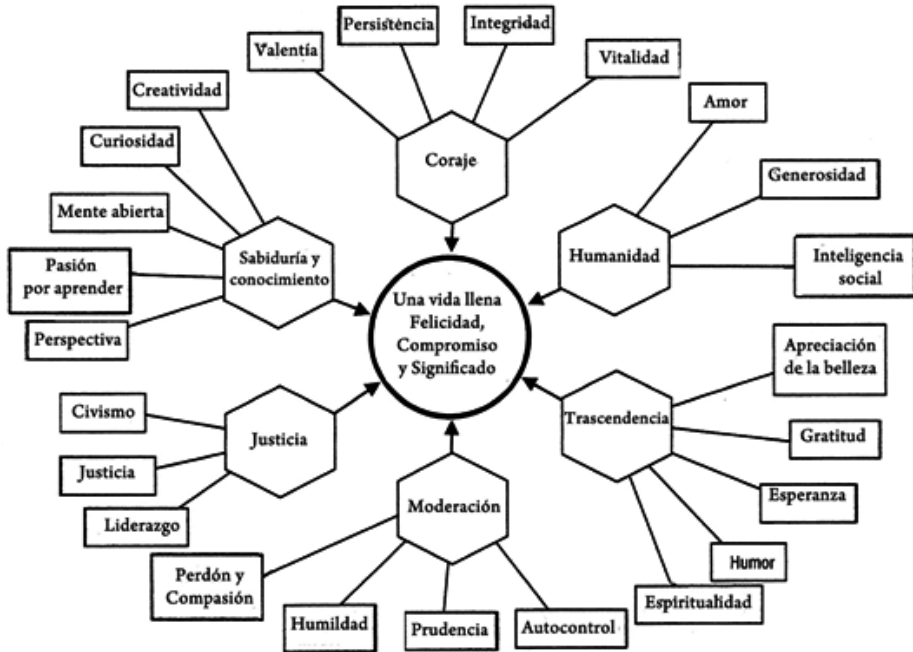


Figura 2. Carácter, fortalezas y virtudes según Peterson y Seligman (2004).

En ese sentido, consideramos que la conducta prosocial puede ser un aliciente muy importante para modificar los valores, pues considera la satisfacción personal que acompaña la conducta y puede ser un gran motivador según diversos estudios (Moscoso, 1996). En tal sentido, la conducta prosocial se ha relacionado directamente con las emociones positivas como la felicidad, la alegría, el amor, la esperanza, la gratitud, entre otras. De hecho, los valores tienen enorme influencia en la calidad de vida de las personas, pues median entre ambas variables las emociones positivas (Arias, 2015). Esto quiere decir que a mayor oportunidad de actuar moral y correctamente, mayor presencia tendrán las emociones positivas y, por ende, mayores serán la salud y el bienestar de las personas (Seligman, 2006).

Referencias

- Alarcón, R. (2014). Funcionamiento familiar y sus relaciones con la felicidad. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 3(1), 61-74.
- Arias, W. L. (2003). La enseñanza en la universidad. *Entre Claustros*, 1(1), 13-16.
- Arias, W. L. (2008). *Fundamentos del aprendizaje*. Arequipa: Vicarte.
- Arias, W. L. (2012). Algunas consideraciones sobre la familia y la crianza desde un enfoque sistémico. *Revista de Psicología de Arequipa*, 2(1), 32-46.
- Arias, W. L. (2013a). Agresión y violencia en la adolescencia: la importancia de la familia. *Avances en Psicología*, 21(1), 23-34.
- Arias, W. L. (2013b). Crisis de la universidad en el Perú: un problema de su naturaleza y su identidad. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 9(1), 23-39.
- Arias, W. L. (2014). ¿Qué es el *bullying*?: Los actores, las causas y los principios para su intervención. *Revista de Psicología de Arequipa*, 4(1), 11-31.
- Arias, W. L. (2015). Conducta prosocial y psicología positiva. *Avances en Psicología*, 23(1), 37-47.
- Arias, W. L. (en revisión). Aplicación de un programa de estimulación de valores morales a través de la conducta prosocial en estudiantes universitarios. *Propósitos y Representaciones*.
- Arias, W. L.; Castro, R.; Domínguez, S.; Masías, M. A.; Canales, F.; Castilla, S. y Castilla, S. (2013). Construcción de un Inventario de Integración Familiar. *Avances en Psicología*, 21(2), 195-206.
- Arias, W. L.; Córdova, M.; Núñez, L.; Mamani, S. y Alemán, M. A. (2006). Actitudes de los estudiantes frente a la práctica de valores. *Diagógica*, 1(1), 26-32.
- Arias, W. L. y Llerena, S. (2013). Prosocialidad en niños de edad preescolar de la Institución Educativa Santísimo Salvador. *Véritas*, 14(1), 11-16.
- Arias, W. L.; Masías, M. A.; Salas, X.; Yépez, L. y Justo, O. (2014). Integración familiar y felicidad en la ciudad de Arequipa. *Revista de Psicología de Arequipa*, 4(2), 189-199.

- Aristóteles (1985). *Ética nicomáquea*. Madrid: Gredos.
- Arribasplata, M. Y. y Quintana, H. (2005). *Educación en valores*. Lima: San Marcos.
- Avilés, J. (2012). Prevención del maltrato entre iguales a través de la educación moral. *Revista de Investigación en Psicología*, 15(1), 17-31.
- Barba, B. (2001). Razonamiento moral de principios en estudiantes de secundaria y de bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(13), 501-523.
- Barrios, A.; Barbato, S. y Branco, A. (2012). El análisis microgenético para el estudio del desarrollo moral: consideraciones teóricas y metodológicas. *Revista de Psicología [de la Pontificia Universidad Católica del Perú]*, 30(2), 249-279.
- Bello, M. & Mejía, E. (1993). Relaciones entre el nivel de desarrollo moral e intelectual, edad y género en alumnos de secundaria de un colegio experimental/alternativo de Lima. *Revista de Psicología [de la Pontificia Universidad Católica del Perú]*, 11(1), 13-30.
- Delgado, A. & Ricapa, E. (2009). Relación entre los tipos de familia y el nivel de juicio moral en un grupo de estudiantes universitarios. *Revista de Investigación en Psicología*, 13(2), 153-174.
- Diez Canseco, L. (2011). Papel de la familia en la educación de la afectividad. *Revista de Psicología [de la Universidad Católica San Pablo]*, (1), 49-71.
- Calero, M. (2002). *Educación en valores para elevar nuestra calidad educativa*. Lima: San Marcos.
- Castro, R.; Arias, W. L.; Domínguez, S. Masías, M. A.; Salas, X.; Canales, F. y Flores, A. (2013). Integración familiar y variables socioeconómicas en Arequipa metropolitana. *Revista de Investigación [de la Universidad Católica San Pablo]*, (4), 35-65.
- Chumbe, A. (2011). Juicio moral y actitud ambiental de los alumnos de quinto grado de educación secundaria de Barranco. *Revista de Investigación en Psicología*, 14(2), 117-129.
- Comte, A. (1998). *La filosofía positiva*. México D. F.: Porrúa.
- Craig, G. (1999). *Desarrollo psicológico*. México D. F.: Prentice Hall.


- Domínguez, S.; Aravena, S.; Ramírez, F. y Yauri, C. (2013). Propiedades psicométricas de la escala de calidad de interacción familiar en escolares de Lima. *Revista de Psicología* [de la Universidad César Vallejo], 15(1), 55-77.
- Elías, R.; Mojica, M.; Pardo, A. & Scappini, L. (1988). Delincuencia juvenil y juicio social. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 20(2), 217-224.
- Escurrea, L. M. (2003). Sistema de valores en estudiantes de quinto año de secundaria de Lima metropolitana pertenecientes a diferentes estratos socioeconómicos. *Revista de Investigación en Psicología*, 6(1), 49-72.
- Espinosa, A.; Ferrándiz, J. y Rottenbacher, J. M. (2011). Valores, comportamiento pro-social y crecimiento personal en estudiantes universitarios después del terremoto del 15 de agosto del 2007. *Liberabit*, 17(1), 49-58.
- Fernández, I. (2005). *Escuela sin violencia. Resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.
- Frisancho, D. (1996). Desarrollo del juicio moral y de la complejidad cognitiva a través de un diseño instruccional. *Revista de Psicología de la PUCP*, 14(1), 81-106.
- García-Alandete, J. y Pérez-Delgado, E. (2005). Razonamiento moral y valores: estudio de sus relaciones en un grupo de universitarios españoles. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 37(1), 131-148.
- Good, T. L. & Brophy, J. (1999). *Psicología educativa contemporánea*. México D. F.: McGraw-Hill.
- Gómez, L. (1985). Dimensiones de la personalidad y valores interpersonales en adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 17(2), 193-203.
- Grimaldo, M. P. (2002). Adaptación del Cuestionario de Reflexión Socio Moral (SRM) de Gibbs y Widaman. Lima: Universidad San Martín de Porres.
- Grimaldo, M. y Merino, C. (2010). Tolerancia y juicio moral en estudiantes universitarios de la ciudad de Lima. *Liberabit*, 16(2), 131-140.
- Gutiérrez, M.; Escartí, S. y Pascual, C. (2011). Relaciones entre empatía conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social entre escolares. *Psicothema*, 23(1), 13-19.

- Heráclito y otros autores (1983). *Filosofía presocrática*. Madrid: Sarpe.
- Hubeñak, F. (2008). *Historia integral de Occidente desde una perspectiva cristiana*. Buenos Aires: Educa.
- Isaza, E. (2013). Talleres para padres de familia. Bogotá: Paulinas.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Descleé de Brouwer.
- Leahey, T. (2011). *Historia de la psicología*. México D. F.: Pearson Education.
- León, F. (2013). Las teorías del área social-organizacional en el Perú: 2003-2012. *Revista de Psicología* [de la Pontificia Universidad Católica del Perú], 31(2), 177-226.
- Lind, G. (2000). *Una introducción al Test del Juicio Moral MJT*. Constancia: UniKontanz.
- Lind, G. (2007). *La moral puede enseñarse*. México D. F.: Trillas.
- Loli, A. y López, E. (2002). La autoestima y los valores organizacionales en estudiantes universitarios y no universitarios de Lima. *Revista de Investigación en Psicología*, 5(1), 141-155.
- Luengo, M. A. y Carrillo, M. T. (1995). La psicopatía. En Belloch, A.; Sandín, B. y Ramos, F. *Manual de psicopatología*, tomo II (pp. 615-647). Madrid: McGraw-Hill.
- Maluf, A. (1986). Juicio moral de adolescentes de 14 y 16 años. *Revista de Psicología* [de la Pontificia Universidad Católica del Perú], 4(1), 73-81.
- Makarenko, A. S. (1976). *Conferencias sobre educación infantil*. Buenos Aires: Ciencias del Hombre.
- Matalinares, M. L.; Sotelo, L.; Sotelo, N.; Arenas, C.; Díaz, G.; Dioses, A.; Yaringaño, J.; Murata, R. & Pareja, C. (2009). Juicio moral y valores interpersonales en estudiantes de secundaria de las ciudades de Lima y Jauja. *Revista de Investigación en Psicología*, 12(2), 115-132.
- Mathiesen, M. E.; Mora, O. y Castro, M. (1998). Valores de los estudiantes de la Universidad de Concepción (Chile). Aplicación de una escala de comportamientos morales controvertidos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30(1), 121-136.

- McGuigan, F. J. (1996). *Psicología experimental*. México D. F.: Prentice Hall.
- Merani, A. L. (1969). *Psicología y pedagogía*. México D. F.: Grijalbo.
- Mestre, V.; Samper, P. y Pérez-Delgado, E. (2001). Clima familiar y desarrollo del autoconcepto. Un estudio longitudinal en población adolescente. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33(3), 243-259.
- Moñivas, A. (1996). La conducta prosocial. *Cuadernos de Trabajo Social*, (9), 125-142.
- Moscoso, M. S. (1996). Hacia un análisis cognitivo del cambio conductual: el comportamiento social proactivo. *Revista de Psicología* [de la Pontificia Universidad Católica del Perú], 14(1), 47-72.
- Murillo, M. G. (2015). Desarrollo del juicio moral en personas casadas y divorciadas de la ciudad de Arequipa. *Avances en Psicología*, 23(1), 73-85.
- Osorio, J. F. (2011). Competencia del juicio moral en escolares de quinto año de secundaria y universitarios de primer semestre en la ciudad de Arequipa. *Revista de Psicología* [de la Pontificia Universidad Católica del Perú], 1(1), 28-38.
- Peterson, C. & Seligman, M. E. P. (2004). *Character, Strengths and Virtues*. Washington, D. C.: APA-Oxford University Press.
- Piaget, J. (1994). *El juicio moral en los niños*. Lima: Alexis.
- Puccinelli, M. A.; Ramírez-Gastón, L. y Rivera, X. (2011). No bullying. *Manual de prevención e intervención en la escuela*. Lima: Inthelios.
- Rey, C. (2003). La medición de la empatía en preadolescentes y adolescentes varones: Adaptación y validación de una escala. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 35(2), 185-194.
- Rogers, C. R. (1997). *Psicoterapia centrada en el cliente*. Barcelona: Paidós.
- Rousseau, J. J. (1971). *Emilio o la educación*. Barcelona: Bruguera.
- Seligman, M. E. P. (2006). *La auténtica felicidad*. Buenos Aires: Vergara.
- Vigotsky, L. S. (1979). *Desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Vigotsky, L. S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Editorial Científico Técnica.
- Vigotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Paidós.

Efectos de un taller basado en la pedagogía
del amor y la ternura para mejorar
la disciplina en estudiantes
de primer grado de primaria
de una escuela arequipeña

Effect of an Interventional Workshop Based
on the Pedagogy of Love and Tenderness
to Improve Discipline on First Grade Students
from an Elementary School in Arequipa

Mónica Sánchez Sanssoni
Universidad Católica San Pablo, Arequipa, Perú
msanchezs@ucsp.edu.pe
 <https://orcid.org/0000-0001-9937-8190>

Recibido: 2015.03.18
Aprobado: 2015.10.06

Resumen

El presente estudio consiste en la medición del impacto que tuvo la aplicación de un taller basado en la pedagogía del amor y la ternura en un aula de primero de primaria de una escuela pública de Arequipa (Perú). La muestra consistió en 20 niños de ambos sexos. Se utilizó una guía de observación planteada ad hoc para medir los niveles iniciales y finales de disciplina escolar. La comparación de los valores pretest y posttest demuestran una mejora de la disciplina en los sujetos estudiados.

Palabras clave: pedagogía del amor, ternura, disciplina escolar, taller

Abstract

The following study measured the impact of an interventional workshop based upon the pedagogy of love and tenderness. It was applied in a classroom of 20 students (boys and girls) coming from a public elementary school in Arequipa, Peru. Students were on first grade. An observation guide was used to measure classroom discipline levels prior to and after the application of the workshop. Comparison of pre-test and post-test values demonstrated an increase in discipline levels of the students of the sample.

Key words: pedagogy of love, tenderness, school discipline, intervention

La pedagogía es una disciplina que aborda la formación de la persona humana desde una perspectiva programada y sobre la base de los últimos adelantos de las ciencias de la educación. Ella ha estado orientada por diferentes concepciones de la persona y del proceso de enseñanza-aprendizaje, las que han determinado y orientado las prácticas educativas a lo largo del tiempo. En los últimos años se ha hecho más constante la preocupación por los valores, lo que ha motivado una serie de publicaciones y de investigaciones sobre estos, sobre las emociones positivas y la conducta prosocial (Roche, 2000; Roche y Sol, 1998).

Dentro de este marco ha ido cobrando fuerza una propuesta pedagógica singular: la pedagogía del amor y la ternura. Esta podría definirse quizá como un estilo educativo, ya que no es una teoría ni una doctrina (Cussiánovich, 2005). Este estilo pedagógico toma como pilares las emociones positivas del amor y la ternura y las convierte en el eje vertebral de una concepción del ser humano y de la práctica pedagógica sobre la base de los valores morales.

Entre los antecedentes más importantes de este estilo podemos mencionar la obra de la italiana María Montessori (1973a, 1973b), quien luego de estudiar medicina se interesó por el desarrollo de los niños. Así, con posterioridad implementó un sistema de enseñanza que gira en torno a la libertad de aprender que poseen los infantes. Se trata, por ello, de una educación paidológica que se alinea con los postulados ecológicos de Jean Rousseau (Standing, 1962).

Otro importante precedente lo sientan Carl Rogers y su psicología humanista. En ella Rogers propone que el mejor espacio para fomentar el aprendizaje y la creatividad es la libertad. Por ello considera como elementos fundamentales la aceptación incondicional y la estimación positiva (Rogers y Freiberg, 1996).

Ambos referentes citados llevan en el núcleo de sus propuestas el amor y la ternura, aunque con expresiones diferentes. Mientras Montessori toma la educación como una labor cálida y amorosa orientada a promover en el niño el desarrollo de sus potencialidades —dejando que escoja, por ejemplo, qué actividades de aprendizaje quiere hacer—, Rogers encuentra en la aceptación y la estima positiva los medios fundamentales para que el niño se desarrolle libremente y se realice como ser humano.

Acercándonos a referentes más recientes, Maya (2002) define a la pedagogía de la ternura como la aceptación de otra persona cercana o con la cual interactuamos, aceptación que abarca sus actos, sus sentimientos y sus valores.

Las expresiones típicas de la pedagogía del amor son el tacto, las caricias y los abrazos (Assmann, 2002). Estos se pueden aplicar en los niveles preescolar, primario y secundario. No obstante, es más viable en los primeros ciclos de enseñanza, debido a que en ellos se forman las bases para la educación futura, y porque los niños de estos niveles son más espontáneos en sus manifestaciones emocionales. Goleman (1997), por ejemplo, sugería que desde sus primeros años los niños deberían aprender a expresar sus emociones y a autorregularlas, ya que ello contribuye al desarrollo de la inteligencia emocional y de una personalidad más armoniosa, moral y estable.

Evidentemente, el eje fundamental que rige la pedagogía de la ternura es la ternura. Esta constituye uno de los pilares básicos en los que ha de sustentarse la educación, ya que la ternura genera un movimiento empático que provoca en el educador la actitud adecuada para comprender los sentimientos del educando y, en cierto modo, prever su comportamiento (Moggia, 2004). En ese sentido, diversos estudios han colocado a la empatía como la piedra angular de la conducta ética y de la prosocialidad (Moñivas, 1996), pues los niños más empáticos son más prosociales y, por el contrario, los menos empáticos son más indisciplinados, al punto de exhibir conductas inmorales que pueden derivar en actos delictivos y hasta en manifestaciones psicopáticas (Garaigordobil y García, 2006).

Es, pues, necesario reflexionar sobre la ternura y analizar sus implicancias en el proceso educativo. En ese sentido, Cussiánovich (2005) indica que, desde la epistemología de la pedagogía de la ternura, las relaciones humanas fundadas en el amor filial encuentran una vena fecunda para la convivencia no solo pacífica, sino también asentada en la autonomía y en la responsabilidad ética de los pueblos. Esto ocurre de este modo porque en la pedagogía de la ternura se aprende y se constituye un aprendizaje con el otro, lo cual implica la totalidad de la persona en el encuentro. Diversos estudios también señalan que emociones positivas como la ternura y el amor tienen efectos curativos y promotores de la salud (Tanner, 2000).

En el campo de la pedagogía es fundamental insertar las emociones positivas en las actividades pedagógicas, curricular y extracurricularmente (Roche y Sol, 1998). Conviene hacerlo, sobre todo, en edades tempranas, pues ya desde la etapa preescolar se empiezan a hacer más frecuentes las conductas de indisciplina (Loza y Frisancho, 2010), así como las conductas de ayuda a otros (Guijo, 2002; López et al., 1998). Todo ello delinea un punto crítico para la formación en valores desde la escuela.

Será posible aplicar la pedagogía del amor y la ternura en la escuela si se respeta la relación comunicativa entre docentes y alumnos, estructurada sobre la base del afecto y respeto mutuos. Esto implica la formación interactiva del profesorado, de manera que sea capaz de mantener el equilibrio emocional ante situaciones conflictivas en el aula. La misión del profesor será, entonces, favorecer el desarrollo de actividades cooperativas, fomentar la ternura, el acercamiento y la comunicación de afectos compartidos (Maya, 2002). De este modo, la pedagogía de la ternura prepara al individuo para enfrentar su mundo de conflictos, pues permite despertar emociones y sentimientos positivos que se pueden extender al ámbito familiar y social, teniendo como pilares los principios de convivencia como son el respeto, la tolerancia, la aceptación, la comprensión, la libertad y el amor, que están basados en la verdad, los deberes y los derechos.

Por ello, la pedagogía del amor y la ternura puede favorecer el desarrollo de la disciplina en el aula. Dentro del contexto peruano, latinoamericano y mundial, la disciplina escolar es motivo de interés y preocupación de parte de los gestores educativos, docentes, padres de familia, de los propios estudiantes y de la sociedad en general (Gordillo, 2013).

Según García (2008), la disciplina constituye uno de los principales elementos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por medio del cual los alumnos aprenden a vivir como miembros de una sociedad. Por ello se presenta como una cuestión relevante tanto en los contextos educativos como familiares y sociales. Según Figueroa (2007), conocemos con el nombre de *disciplina* a las normas y reglas que mantienen el orden tanto en la familia como en la escuela.

Al respecto, Vexler (2009) menciona que la disciplina escolar es uno de los temas más controvertidos en el trabajo educativo, pues hay quienes consideran que debe

ser rígida y autoritaria, mientras que otro sector —mayoritario— opta por una disciplina orientada principalmente a la interiorización de normas y al desarrollo de la autorregulación, personal y grupal, que permita a los alumnos interactuar en clave de desarrollo humano. Esta última posición educativa no se contradice con una política justa, oportuna y pertinente de sanciones a las transgresiones de los estudiantes en la vida escolar. Naturalmente, tendrá más sentido si va acompañada de un sistema de tutoría y orientación al educando para contribuir sistemáticamente con su formación integral (Villa, 1994).

Por otro lado, la indisciplina en el aula se ha convertido en un problema para el profesor, en la medida en que estaría afectando el normal desarrollo de los procesos educativos y de las relaciones interpersonales. Cuando esta situación se sale de control, las aulas dejan de ser el ambiente adecuado en el que los estudiantes aprenden a convivir en forma democrática y fraterna (García y Vanella, 2003). Esta situación ha sido tema de diversas publicaciones a través de las cuales se da a conocer cómo se desarrolla la convivencia en las aulas, cómo se suscitan los conflictos en la interacción entre alumnos y docentes, y entre los alumnos y sus pares, qué factores condicionan esos conflictos, y cuál es la percepción de docentes y estudiantes al respecto (Guerrero, 1994; Kleimman, 2003; Salm, 2005; Fernández, 2005; Sime, 2007, Curwin y Mendler, 1997).

Frente a esta situación, los educadores, aunque están de acuerdo en que es necesario cierto orden en las clases para poder trabajar, coinciden en señalar que en muchas ocasiones ciertas actuaciones y estrategias para mejorar la disciplina resultan inoperantes. No obstante, hay muy pocas propuestas de parte de los docentes para poner fin a la indisciplina en el aula. Se propone, entonces, que la pedagogía de la ternura es una alternativa que no solo puede detener la indisciplina en el aula, sino que puede fomentar el desarrollo de valores, tales como el orden el respeto y la responsabilidad.

Gonzales (2002) señala que el orden es quizá el primer valor que aprendemos en la vida, y que es fundamental inculcarlo, pues a lo largo de nuestra existencia nos ayuda a darle a cada cosa su lugar, y a nosotros mismos, a encontrar el nuestro. El orden es el principio de la disciplina, y nos hace más productivos, nos ayuda a poner límites para que las cosas no se salgan de su cauce. Según Rivas (2009), el respeto es aceptar

y comprender a los demás aceptando su forma de pensar aunque no sea igual que la nuestra. Hay que aprender a respetar y aceptar la forma de ser y pensar de los demás; pero no solo a las personas se les debe el respeto más profundo, sino a todo aquello que nos rodea: a las plantas y animales, a los ríos a los lagos y mares. Todo como parte del cosmos se merece respeto.

Para Figueroa (2007), la responsabilidad es la capacidad de sentirse obligado a dar una respuesta o a cumplir un trabajo sin presión externa alguna. En un sentido individual, es la capacidad que tiene una persona de conocer y aceptar las consecuencias de sus actos libres y conscientes; colectivamente, es la capacidad de influir, en lo posible, en las disposiciones de un grupo, al mismo tiempo que respondemos de las decisiones que se toman como entorno social en el que estamos incluidos.

Sobre la base de estos tres valores, la educación contribuye a la construcción y consolidación de una sociedad democrática, armónica, inclusiva, confiable, con disciplina y ética.

Dicho todo esto, hemos de deducir que la indisciplina consiste en no aceptar las normas.

En tal sentido, es conveniente que el alumno aprenda a reconocer sus errores y a ofrecer las disculpas que los casos ameriten, así como la ejecución de actividades reparadoras, formativas y ejemplares. Es necesario, también, que en su evaluación no solo se tengan en cuenta los desempeños negativos, sino también los positivos (Roche, 2000). Todo lo señalado adquiere relevancia si se parte de la coherencia entre el discurso pedagógico y la práctica educativa cotidiana, de modo que la mejor forma de orientar sea el ejemplo. Esto quiere decir que directivos, tutores, docentes y padres de familia se comprometan no solo a que se hagan cumplir las normas sino también a cumplirlas en sus espacios, en un clima institucional que favorezca una sólida disciplina escolar.

El objetivo del presente estudio es demostrar que la aplicación de diversas sesiones de un taller basado en la pedagogía del amor y la ternura mejora la disciplina escolar en estudiantes del primer grado A de la escuela pública El Ave María, de la ciudad de Arequipa. Por tanto, nos planteamos la siguiente pregunta de investigación: ¿en qué medida la aplicación del taller basado en la pedagogía del amor y la ternura aumentará la disciplina escolar en los estudiantes del primer grado A de dicha institución?

Metodología

Los métodos de investigación que fueron empleados en el presente trabajo son cuantitativos, pues se recolectaron datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico. Además, es de tipo experimental, pues se intentó probar la eficacia de un taller para mejorar la disciplina en niños de primer grado de primaria de una institución educativa de la localidad.

El diseño de investigación se corresponde con un modelo cuasiexperimental con un solo grupo, con el empleo de un diseño pre— y posttest (Hernández, Fernández y Baptista, 2006), cuyo diagrama es el siguiente:

GE: O1—x — O2

Donde:

GE: Grupo experimental

O1 : Pretest

O2 : Posttest

X : Aplicación del taller basado en la pedagogía del amor y la ternura

Cuadro 1
Variables de estudio

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores
1.- Taller basado en la pedagogía del amor y la ternura	Taller basado en la concepción de la aceptación de otra persona cercana con la que interactuamos (sus actos, sentimientos y sus valores)	Se desarrollará a través de actividades de aprendizaje teniendo en cuenta la variable y considerando el tacto, las caricias y los abrazos en 11 sesiones de trabajo que implican diversas estrategias	Tacto	Realiza actividades aceptando el contacto con sus compañeros Realiza actividades de contacto entre pares y el docente
			Caricias	Recibe caricias con agrado y desagrado según su estado de ánimo Brinda caricias de forma natural durante el desarrollo del taller
			Abrazos	Expresa su cariño y afecto mediante abrazos Acepta y valora el abrazo de sus compañeros con entusiasmo
2.- Disciplina escolar	Conjunto de normas y procedimientos mediante los cuales se mantiene el orden en el centro escolar, en general, y en aula, en particular. Busca favorecer el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje y la consecución de los objetivos planteados	La disciplina escolar será evaluada a través de una guía de observación considerando las dimensiones: orden, respeto y responsabilidad, en función de la siguiente valoración: disciplina alta, disciplina moderada y disciplina baja con una escala de puntaje del 0 al 20	Orden	Ordena sus útiles escolares y mobiliario dentro del aula
			Respeto	Acepta las opiniones y sentimientos de sus compañeros de aula
			Responsabilidad	Cumple con las tareas y trabajos encomendados

Hipótesis

H_1 : Si se aplica el taller basado en la pedagogía del amor y la ternura, mejorará la disciplina escolar en los estudiantes del primer grado A de la I. E. E. El Ave María de la ciudad de Arequipa.

H_0 : Si se aplica el taller basado en la pedagogía del amor y la ternura no mejorará la disciplina escolar en los estudiantes del primer grado A de la I. E. E. El Ave María de la ciudad de Arequipa.

Muestra

La edad promedio de los estudiantes era de 6 años, y la institución educativa pertenecía al sector público. La muestra para el presente trabajo de investigación estuvo conformada por todos los estudiantes del primer grado A (1.º A) de educación primaria de la institución educativa estatal (I. E. E.) El Ave María, de la ciudad de Arequipa, que suman un total de 20 estudiantes. La mencionada muestra es de tipo no probabilístico, y fue seleccionada por conveniencia según la técnica de grupos intactos (véase tabla 1).

Tabla 1

Distribución de los estudiantes de la muestra del 1.º A de la I.E.E. El Ave María

N.º de Alumnos					
Varones		Mujeres		Total	
f	%	f	%	f	%
11	55	9	45	20	100

Fuente: Nómina de matrícula

Para evaluar la disciplina escolar se aplicó una guía de observación diseñada ad hoc para el presente estudio. Este instrumento de evaluación se utilizó antes y después de la aplicación del taller, y evaluó las dimensiones mencionadas de orden, respeto y responsabilidad. La guía contemplaba una escala de evaluación con la siguiente valoración:

- Disciplina alta 14-36
- Disciplina moderada 7-13
- Disciplina baja 0-6

Los datos fueron recogidos en horario de clases con los permisos correspondientes de parte de las autoridades de la institución educativa.

Resultados

Para el análisis de los resultados, dado que se trata de una investigación de carácter cuantitativo, se utilizaron estadísticos paramétricos así como estadística descriptiva. Se usó la prueba paramétrica t de Student, pues los datos analizados corresponden a un nivel de medición de intervalo, y presentan una distribución normal.

Tabla 2
Resultados del pretest y posttest en el grupo experimental

N.º estudiante	DIMENSIONES							
	Orden (0-12)		Respeto (0-12)		Responsabilidad (0-12)		Logro en disciplina escolar (0-36)	
	Pretest	Posttest	Pretest	Posttest	Pretest	Posttest	Pretest	Posttest
1	3	9	6	9	6	9	15	27
2	0	8	6	9	3	9	9	26
3	0	9	4	10	1	10	5	29
4	5	11	8	8	7	10	20	29
5	2	10	3	10	3	9	8	29
6	1	10	3	10	1	10	5	30
7	2	8	3	10	3	9	8	27
8	2	9	8	8	6	7	16	24
9	1	10	3	10	1	10	5	30
10	0	9	3	9	3	6	6	24
11	1	10	1	10	1	9	3	29
12	1	10	4	9	2	10	7	29
13	2	10	5	8	1	10	8	28
14	1	10	2	10	3	9	6	29
15	0	10	2	10	2	10	4	30
16	0	6	0	11	0	9	0	26
17	3	9	1	9	1	10	5	28
18	0	10	0	10	2	10	2	30
19	1	10	0	10	0	10	1	30
20	0	8	0	10	2	8	2	26

Presentamos los valores obtenidos con sus respectivas diferencias antes y después en cada una de las dimensiones de la disciplina, así como sus valores antes y después de la aplicación del taller.

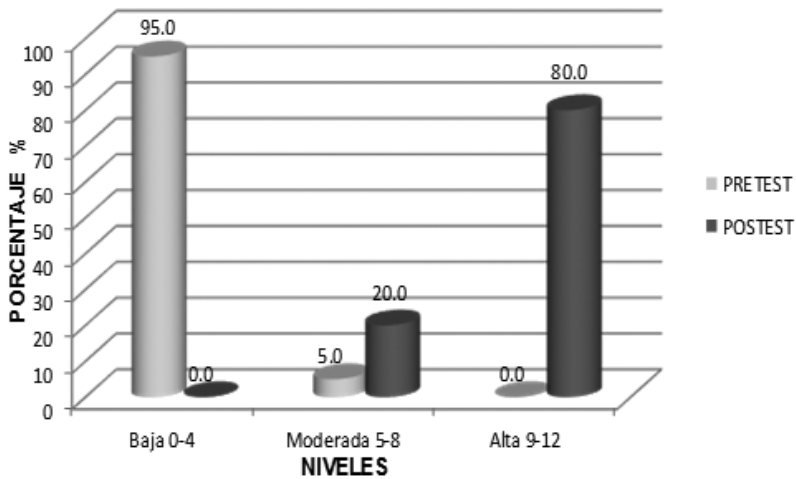


Figura 1. Valores de disciplina alcanzados en la dimensión orden antes y después de la aplicación del taller.

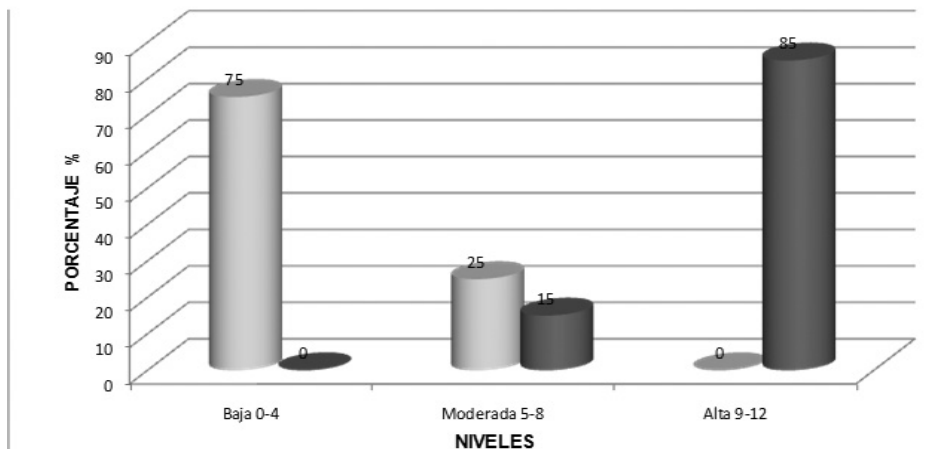


Figura 2. Valores de disciplina alcanzados en la dimensión respeto antes y después de la aplicación del taller.

Como se puede apreciar, en todos los casos hay un incremento del orden, el respeto, la responsabilidad y la disciplina si se comparan los valores entre las etapas pretest y postest del diseño cuasiexperimental (véase las figuras 1, 2, 3 y 4). Al hacer el cálculo de la ganancia o diferencia entre los resultados del postest y pretest del grupo experimental, tenemos que la resta de las medias aritméticas del postest (28) y pretest (6.75), nos da por resultado 21.25 puntos en forma global, que corresponde a la ganancia entre pretest y postest.

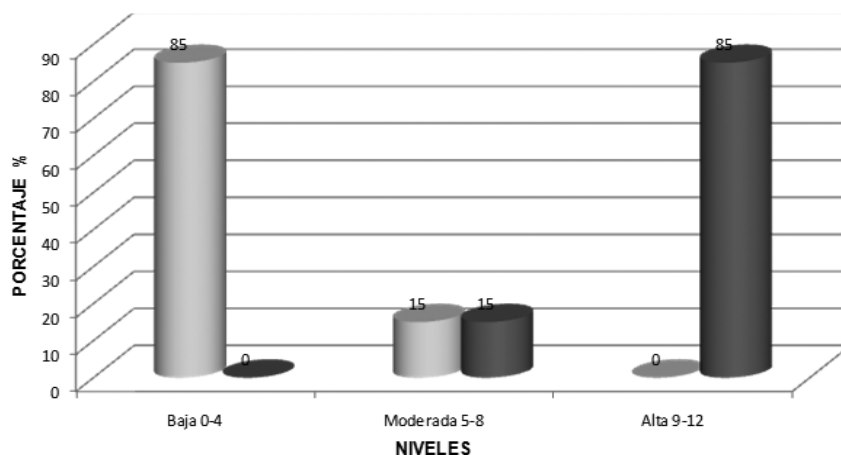


Figura 3. Valores de disciplina alcanzados en la dimensión responsabilidad antes y después de la aplicación del taller.

Esto indica que los estudiantes de 1.º A de educación primaria (grupo experimental) mejoraron considerablemente el nivel del logro en disciplina escolar como producto de la aplicación de las sesiones del taller basado en la pedagogía del amor y la ternura.

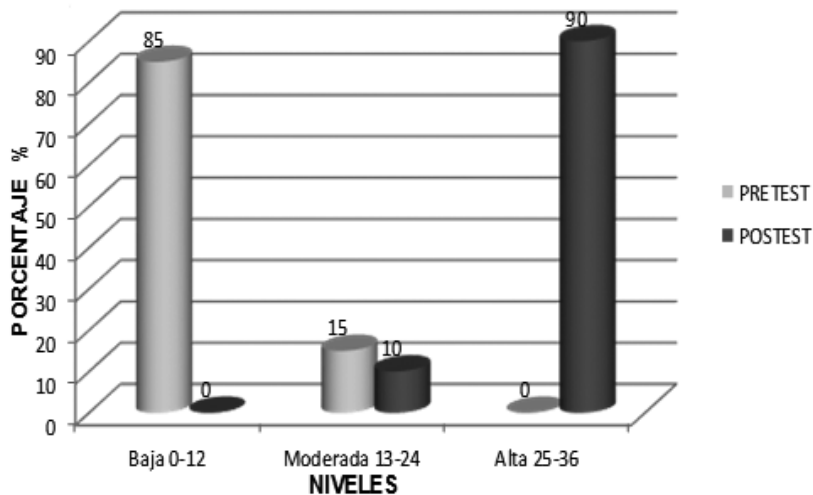


Figura 4. Valores de disciplina en el consolidado de las tres dimensiones consideradas (orden, respeto y responsabilidad) antes y después de aplicado el taller.

La prueba de hipótesis para comparar promedios en grupos relacionados, mediante la *t* de Student nos permitió comparar los promedios del grupo experimental antes y después para determinar si las diferencias halladas son significativas.

Hipótesis

$$H_0 : \mu_A = \mu_D$$

$$H_1 : \mu_A > \mu_D$$

μ_A : Puntaje medio antes del taller

μ_D : Puntaje medio después del taller

Nivel de significación (α)

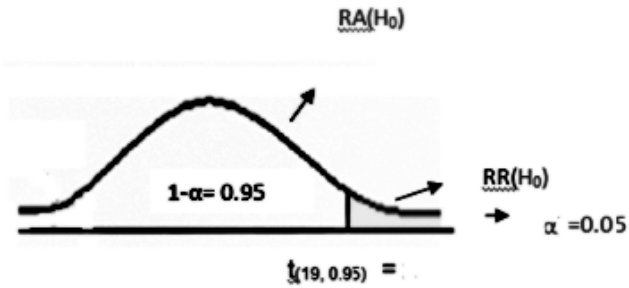
$$\alpha = 0.05 \text{ (probabilidad de equivocarse)}$$

Fórmula

$$t_c = \frac{\bar{d} \sqrt{n}}{DE} \quad \bar{d} = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{DE} \quad DE = \sqrt{\frac{\sum (d_i - \bar{d})^2}{n-1}}$$

Valor crítico tabular (tabla t de Student)

$$t_{\text{tab}} = t_{(n-1; 1- \alpha/2)} = t_{(19; 1- 0.05)} = t_{38; 0.95} = 1.77$$



Aceptar H_0 si t_c pertenece a $RA(H_0)$
 Rechazar H_0 si t_c no pertenece a $RA(H_0)$

Tabla 3
 Rechazo o aceptación de la hipótesis

	Hipótesis	$\alpha = 0.05$	$t_c = \frac{\bar{d} \sqrt{n}}{DE}$	$t_{\text{tab}} = t_{(19, 0.975)}$	Decisión
Disciplina	$H_0: \mu_A = \mu_D$	$\alpha = 0.05$	$t_c = \frac{21.3 (4.47)}{5.94} = 16.0$	$t_{\text{tab}} = 1.77$	Rechazar H_0
Dimensiones					
Orden	$H_0: \mu_A = \mu_D$	$\alpha = 0.05$	$t_c = \frac{8.05 (4.47)}{1.39} = 25.8$	$t_{\text{tab}} = 1.77$	Rechazar H_0
Respeto	$H_0: \mu_A = \mu_D$	$\alpha = 0.05$	$t_c = \frac{6.40 (4.47)}{3.20} = 8.94$	$t_{\text{tab}} = 1.77$	Rechazar H_0
Responsabilidad	$H_0: \mu_A = \mu_D$	$\alpha = 0.05$	$t_c = \frac{6.80 (4.47)}{2.57} = 11.86$	$t_{\text{tab}} = 1.77$	Rechazar H_0

Como se puede apreciar, el valor $Z = 16.0 > 1.77$, y se ubica en la región de rechazo; por tanto rechazamos H_0 y aceptamos H_1 : $\mu_A > \mu_D$. Es decir: si se aplica el taller, aumenta la disciplina escolar en los estudiantes de la muestra.

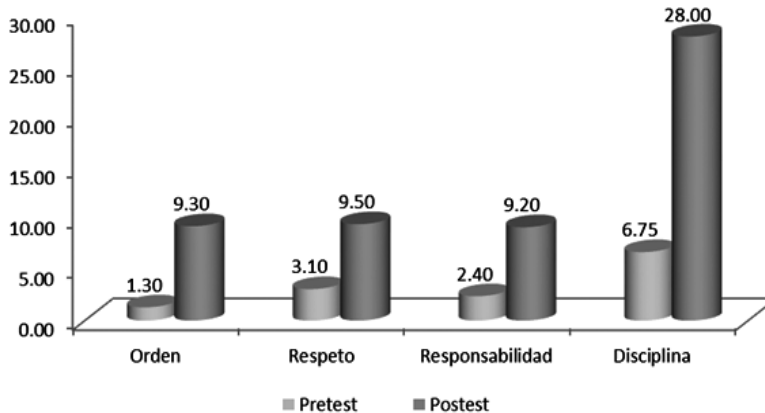


Figura 5. Valores iniciales y finales de disciplina logrados en relación con la aplicación del taller (antes y después) para cada una de las dimensiones y para el consolidado.

Para tomar la decisión de aceptación o rechazo de la hipótesis se tomaron en cuenta los siguientes valores p :

- Si $p < 0.05$ Existe diferencia significativa entre la puntuación promedio de los integrantes del grupo experimental antes y después de la aplicación del taller.
- Si $p < 0.01$ Existe diferencia altamente significativa entre la puntuación promedio de los integrantes del grupo experimental antes y después de la aplicación del taller.
- Si $p > 0.05$ No existe diferencia significativa entre la puntuación promedio de los integrantes del grupo experimental antes y después de la aplicación del taller.

Tabla 4

Estadígrafos según las dimensiones del nivel de logro en disciplina escolar

Estadígrafos	DIMENSIONES						Nivel de logro en disciplina escolar	
	Orden		Respeto		Responsabilidad		Pre	Post
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post		
Media	1.3	9.3	3.1	9.5	2.4	9.2	6.75	28
Mediana	1	10	3	10	2	9.5	5.5	29
Moda	0	10	3	10	1	10	5	29
Varianza	1.8	1.3	6.3	0.7	3.8	1.2	26.2	3.79
Desviación estándar	1.3	1.13	2.51	0.83	1.96	1.11	5.12	1.95
Coefficiente de variación (%)	100	12.15	80.97	8.74	81.67	12.06	75.85	6.96
Máximo	5	11	8	11	7	10	20	30
Mínimo	0	6	0	8	0	6	0	24
Rango de medias	1.11		2.07		-0.22		5.22	

Discusión

Los resultados de la investigación son significativos. Su sistematización ha permitido iniciar una exploración alrededor de la aplicación del taller basado en la pedagogía del amor y la ternura, pues visto que contribuye con la mejora la disciplina escolar en los estudiantes del 1.º A de educación primaria, de la I.E.E El Ave María, creemos que puede tener un impacto similar en otras experiencias educativas.

El proyecto se fundamenta en Maya, la cual afirma:

El taller es una forma pedagógica que pretende lograr la integración de teoría y práctica a través de una instancia que llegue al alumno en su futuro campo de acción y lo inste a conocer su realidad objetiva. Es un proceso pedagógico en el cual el alumno y el docente desafían en conjunto problemas específicos. (Maya, 2002).

Así mismo, Moggia, expresa:

La pedagogía de la ternura es una vía para despertar la conciencia de la ternura y amor universal en los niños y los jóvenes, puesto que ella trasciende a los convencionalismos mecanicistas de la educación, ya que tiene como objetivo no solo desarrollar la inteligencia racional e instrumental del educando para un trabajo determinado, sino también desarrollar la inteligencia global del ser humano integral. Es una pedagogía incluyente y trascendente, pues impulsa a los educandos a encontrarse con los principios fundamentales de la vida, a percatarse de su interdependencia con el mundo y con sus semejantes; conocerse a sí mismo profundamente y descubrir quién es. (Moggia, 2004, p. 25).

Por otro lado, las medidas estadísticas principales (tabla 4) indican que los alumnos del grupo experimental han mejorado significativamente en su disciplina escolar, lo que se determina por la media aritmética o promedio que se ha incrementado de 6.75 puntos en el pretest a 28 puntos en el postest, de un total de 36 puntos que otorga la prueba. En otras palabras, los estudiantes consiguen una ganancia global de 21.25 puntos y, por tanto, su disciplina escolar ha mejorado.

La prueba de hipótesis ha demostrado que la aplicación del taller ha mejorado la disciplina escolar de los alumnos del grupo experimental, debido a que el estadígrafo calculado ha sido mayor que el valor teórico correspondiente ($17.42 > 1.72$), lo cual, de acuerdo con el criterio de decisión, permite aceptar la hipótesis de investigación, y representa una evidencia de la eficacia del taller.

La discusión precedente permite afirmar que con un estímulo o tratamiento experimental adecuado como fue la aplicación del taller basado en la pedagogía del amor y la ternura, se puede mejorar la disciplina escolar en los alumnos de 1.º A de educación primaria de la I. E. E. El Ave María, de la ciudad de Arequipa.

Referencias

- Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación*. Madrid: Narcea.
- Curwin, R. L. y Mendler, A. N. (1997). *La disciplina en clase. Guía para la organización de la escuela y el aula*. Madrid: Narcea.
- Cussiánovich, A. (2005). *Educando desde una pedagogía de la ternura*. Lima: s. d.
- Fernández, Isabel. (2005). *Escuela sin violencia. Resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.
- Figueroa, M. J. (2007). *La importancia de la disciplina en la escuela primaria*. México D. F.: s. l.
- Garaigordobil, M. y García, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18(2), 180-186.
- García, A. (2008). *La disciplina escolar. Guía docente*. Murcia: Universidad de Murcia.
- García, S. y Vanella, L. (2003). *Normas y valores en el salón de clases*. México D. F.: Siglo XXI.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gonzales, A. (2002). *Cuaderno borrador de un maestro suburbano*. (Documento en formato html). Descargado el 23 de noviembre del 2014 de www.glasnost.orgPy/obra%20canale.html

- Gordillo, E. G. (2013). Agrupamiento escolar y frecuencia de conductas disruptivas en estudiantes de segundo grado de educación secundaria del Callao. *Educación*, 22(43), 91-112.
- Guerrero, Luis. (1994). *Aprendiendo a convivir. Estrategias para resolver conflictos con los niños en la escuela y en la familia*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Guijo, V. (2002). *Estudio multifactorial de la conducta prosocial en niños de cinco y seis años* (Tesis doctoral). Universidad de Burgos, España
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México D. F.: McGraw-Hill.
- Kleimman, V. (2003). *Cómo lograr la disciplina en el aula y saber aprovecharla*. Buenos Aires: Círculo Latino Austral.
- López, F.; Apodaca, P.; Etxebarria, I.; Fuentes, M. J. y Ortiz, M. J. (1998). Conducta prosocial en preescolares. *Infancia & Aprendizaje*, (82), 45-61.
- Loza, M. J. y Frisancho, S. (2010). ¿Por qué pegan los niños? Creencias sobre la agresividad infantil en un grupo de profesoras de educación inicial. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 1(2), 59-86.
- Maya, A. (2002). *Conceptos básicos para una pedagogía de la ternura*. Costa Rica: Obando.
- Moggia, P. (2004). *Hacia una pedagogía de la afectividad: la pedagogía de la ternura*. Viña del Mar: Universidad del Mar.
- Montessori, M. (1973a). *The Discovery of the Child*. Nueva York: Ballantine Books.
- Montessori, M. (1973b). *The Secret of Childhood*. Nueva York: Ballantine Books.
- Moñivas, A. (1996). La conducta prosocial. *Cuadernos de Trabajo Social*, (9), 125-142.

- Rivas, M. L. (2009). *El valor educativo de un cuento*. España: Narcea.
- Rogers, C. y Freiberg, J. (1996). *Libertad y creatividad en la educación*. Madrid: Paidós.
- Roche, R. (2000). *Psicología y educación para la prosocialidad*. Madrid: Ciudad Nueva.
- Roche, R. y Sol, N. (1998). *Educación prosocial de las emociones, valores y actitudes positivas*. Barcelona: Blume.
- Salm, Randall. (2005). *La solución de conflictos en la escuela*. Bogotá: Magisterio.
- Sime, L. (2007). Las relaciones interpersonales en la educación desde el paradigma de la convivencia. *Educación*, 16(30), 41-52.
- Standing, E. M. (1962). *Maria Montessori. Her Life and Work*. Nueva York: A Mentor–Omega Book.
- Tanner, A. (2000). *El poder curativo de la ternura*. Barcelona: Robinbook.
- Vexler, I. (2009). *La disciplina escolar*. Lima. La República.
- Villa, A. (1994). *La nueva visión de la disciplina educativa*. México D. F.: Trillas.

El liderazgo sí importa:
aportes para una mejor comprensión
de la dirección escolar

Leadership Matters:
Contribution to a Better Understanding
of School Principalsip

Roberto Barrientos Mollo

Comunidad de Aprendizaje

roberto.b@comunidaddeaprendizaje.pe

 <https://orcid.org/0000-0002-9650-307X>

Recibido: 2015.07.06

Aprobado: 2015.09.23

Resumen

El presente artículo propone una definición de liderazgo pedagógico. Así mismo, presenta un análisis crítico del enfoque por competencias y del enfoque por prácticas aplicados a dicho concepto, con un especial énfasis en las bondades del segundo. Se presenta el Ontario Leadership Framework 2012 (Marco de liderazgo de Ontario) como un referente útil para el debate sobre políticas y como insumo para el diseño de planes de formación de directivos escolares.

Palabras clave: liderazgo, gestión educativa, competencias, dirección escolar, mejora escolar, efectividad escolar

Abstract

The following paper offers a definition of educational leadership, and presents a critical analysis of the competencies approach and the practices approach—emphasis is made on showing the benefits of the latter. The Ontario Leadership Framework is presented as a useful referent for policy debate as well as an input for designing training plans for school leaders.

Key words: leadership, principalship, competence, school management, school effectiveness, school leadership

En los últimos años la dirección escolar ha venido adquiriendo una mayor centralidad en las políticas públicas. Sin embargo, aún queda mucho por profundizar, comprender y experimentar sobre las mejores maneras para formar líderes. El presente documento busca ser un aporte que pueda ser utilizado por quienes toman decisiones en gestión educativa, así como por diseñadores de políticas para la evaluación y formación de directivos escolares o por responsables de cursos de postgrado —maestrías, diplomados o segundas especializaciones— en los tópicos de gestión o liderazgo educativo.

La dirección escolar

Para transformar la educación es necesario transformar a los líderes educativos. La investigación educativa muestra que el liderazgo educativo —controlando otras variables como estatus socioeconómico y situación familiar— es el tercer factor que más influye en los logros de aprendizajes después de la acción docente (Leithwood & Jantzi, 2009). Es comúnmente aceptado en el ámbito de la investigación que el «[...] 20 por ciento de la varianza del rendimiento de los estudiantes se puede atribuir a factores de la escuela después de corregir medidas de entrada de los estudiantes como la aptitud o la clase social» (Creemers & Reezigt, 1996, p. 203). En la misma línea, Leithwood y otros sintetizan diversos estudios cuantitativos sobre el liderazgo escolar afirmando que «[...] aunque el liderazgo explica entre el tres y el cinco por ciento de la variación en el aprendizaje del estudiante a través de las escuelas, esto representa en realidad una cuarta parte de la variación total (10 a 20 por ciento)» (Leithwood, Louis, Anderson, & Wahlstrom, 2004, p. 21). En otras palabras, el liderazgo escolar tiene un grado de influencia real e innegable en los aprendizajes de los estudiantes.

Esta acción de los directores en la mejora de aprendizajes de los estudiantes es indirecta, puesto que es el docente quien se encuentra en el salón de clases con los estudiantes ejerciendo una acción directa. Sin embargo, el orquestador de la vida escolar es el director. La figura 1 muestra los rangos de influencia del director. Como se puede ver, sus ámbitos de influencia son claves para la mejora de los aprendizajes, como son la calidad de la práctica docente y las condiciones de trabajo

y funcionamiento de la escuela. Por ello se puede afirmar que el rol del director en la mejora de la calidad de la escuela es bastante importante.

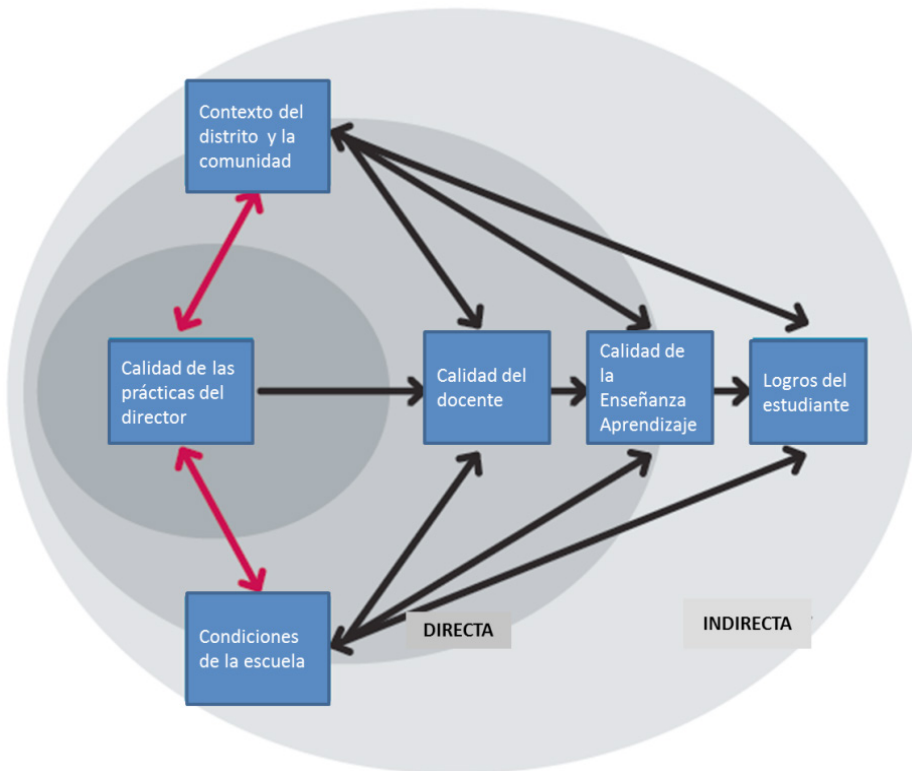


Figura 1. Ámbitos de influencia del director. Adaptado de Clifford & Ross, 2013.

Las áreas específicas en las que el director puede mostrar un impacto directo en la transformación escolar se muestran en el cuadro 1. Ésta es una síntesis de una copiosa investigación al respecto (L. Darling-Hammond, LaPointe, Meyerson, T., & Cohen, 2007; Leithwood, Harris, & Strauss, 2010; Robinson, Hohepa, & Lloyd, 2009).

Cuadro 1

Áreas de impacto directo de un director escolar sobre su escuela

Crean una visión y un sentido compartido en la escuela
Promueven el desarrollo de capacidades entre sus profesores
Rediseñan sus escuelas
Mejoran los programas de enseñanza-aprendizaje de sus respectivas escuelas

Tomado de Marfán, Muñoz, & Weinstein, 2012.

En síntesis, los líderes escolares realizan una acción eficaz si es que su actuar está centrado en unir a la escuela en torno a una visión común y compartida, en desarrollar a cada uno de los miembros de la comunidad educativa, en rediseñar la organización para optimizar aprendizajes y en mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Las acciones de la dirección escolar tienen un efecto multiplicador (véase figura 2), lo que justifica la inversión en programas de formación de líderes educativos tengan el costo que tengan. Como se sabe, la mayoría de programas efectivos de formación de directivos tiene un costo alto. El estudio realizado por Darling-Hammond y Davis, titulado *Preparing School Leaders for a Changing World: Lessons from Exemplary Leadership Development Programs* (Preparando líderes escolares para un mundo cambiante: lecciones de programas ejemplares de desarrollo de liderazgo), muestra que los programas efectivos estudiados tenían costos altos, que oscilaban entre los 15 mil dólares estadounidenses (estudios a tiempo parcial) y 70 mil dólares (maestrías a tiempo completo). Los costos analizados corresponden al año 2003. Los más costosos incluían pasantías asesoradas de hasta un mes a tiempo completo en escuelas y en los órganos locales de administración educativa (Darling-Hammond & Davis, 2012).

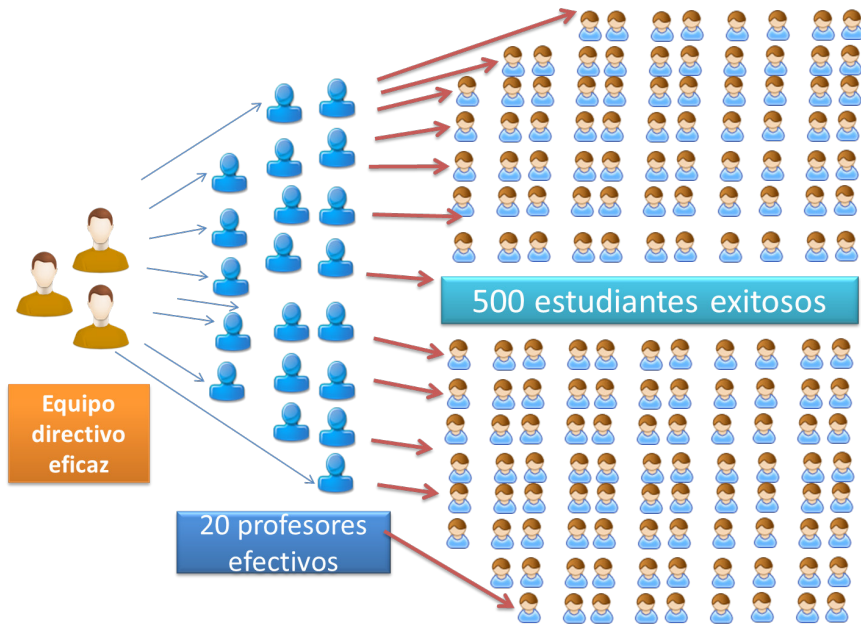


Figura 2. Efecto multiplicador de la eficacia directiva. Fuente: Marfán et al., 2012. Elaboración propia.

En ese sentido, se hace necesario delimitar el significado de *liderazgo pedagógico*.

Conceptualizando el liderazgo pedagógico

El liderazgo pedagógico (en el presente trabajo se considerarán sinónimos *liderazgo pedagógico* y *liderazgo educativo*) es la capacidad de una organización para lograr aprendizajes de todos sus estudiantes, sin exclusión de ninguno (Gronn, 2002). De esta definición se puede colegir que el liderazgo no es una característica de una persona específica sino una cualidad de la organización en la que personas con liderazgo formal o informal coordinan y contribuyen al éxito de esta (Spillane, 2005). A esto se le llama también *liderazgo distribuido*, puesto que se encuentra distribuido vertical y horizontalmente en la institución educativa (Harris, 2014).

Ante lo dicho cabe la formularse una pregunta: si el liderazgo educativo es una propiedad de la organización ¿qué sentido tiene la formación y entrenamiento de los directivos? Efectivamente, es una propiedad que desarrolla toda la organización, fruto

de la interacción entre líderes, seguidores y su situación específica (Leithwood et al., 2004). Sin embargo, los encargados de diseñar o rediseñar la organización de la escuela para generar ese liderazgo distribuido son aquellos con cargos formales de liderazgo. En consecuencia, se puede entender al liderazgo pedagógico como la influencia de los miembros de una organización, guiados por los directivos y diversos grupos de interés para la identificación, el logro de los objetivos y de una visión compartida de la institución educativa.

Categorización del actuar directivo

Una vez que se ha definido el significado de liderazgo educativo y se ha dejado en claro su importancia para la mejora de la eficacia escolar, es necesario categorizar su actuación. Para ello es necesario echar mano de categorías conceptuales que aprehenden la acción directiva. Al parecer, el enfoque por prácticas es el más idóneo para la comprensión del actuar directivo. Hasta hace poco el enfoque por competencias ha sido la corriente dominante para conceptualizar el actuar del líder. Este enfoque ha ido cediendo espacio al enfoque por prácticas. Los motivos de esta migración de enfoque se explican a continuación.

El enfoque por competencias

El concepto de *competencias* es polisémico, por lo que no existe una sola definición al respecto. Es necesario aclarar que en este caso no se está analizando el concepto de competencia dentro del ámbito pedagógico (actitudes, conocimientos, habilidades), sino dentro del ámbito de formación de gestores. Si bien pueden encontrarse algunos puntos en común, tienen diferencias de enfoque a nivel epistemológico y práctico.

En el año 1973 McClelland acuñó la acepción de *competencia* como es conocida hoy en día. La entendía como aquello que genera un desempeño superior en las personas (1973). Esta concepción constituyó un importante aporte para la teoría de gestión de recursos humanos. Años después, un colega suyo de la universidad de Harvard, Richard Boyatzis, definía las competencias como «[...] una característica

subyacente que es causa directa de un determinado logro de desempeño en la organización» (Boyatzis, 1982, p. 35) Esta definición es la más utilizada en el debate de competencias gerenciales. La secuencia lógica de esta definición se expresa en la figura 3.



Figura 3. Secuencia lógica del concepto de competencias. Fuente: Boyatzis, 1982. Elaboración propia.

Toda opción por un tipo determinado de desarrollo de competencias implica una opción por una teoría de la conducta y una teoría de la motivación humana. Algunos de los supuestos del enfoque por competencias son: (a) para ser eficaz en un rol determinado es necesario poseer un conjunto de determinadas características y (b) esas conductas pueden ser aprendidas y mejorando las debilidades se llega al éxito (Bolden & Gosling, 2006).

La realidad nos muestra que estos dos supuestos no se sostienen en la mayor parte de casos. En otras palabras, determinadas características conductuales no son efectivas en todos los contextos. Por ejemplo, un director firme y hasta un poco autoritario puede ser efectivo y exitoso en una escuela con un determinado contexto y cultura organizacional. Sin embargo, si este mismo director cambia a una escuela con una cultura más democrática y aplica las mismas conductas que le permitieron tener éxito en la primera, puede hacer que fracase en el logro de sus objetivos. No es cierto que determinadas conductas lleven a una acción eficaz. Las conductas, para ser exitosas, varían según determinados contextos. Respondiendo al primer supuesto, se puede ser eficaz en un rol determinado con un amplio y variado abanico de características.

No se pueden separar la gestión y el liderazgo de la dimensión situacional e histórica de la vida de las organizaciones. Quizá por eso Bolden y Gosling afirman que las habilidades de liderazgo no pueden ser empaquetadas en un número constitutivo de elementos o procesos descriptivos (2006). Por ello, no podría existir un conjunto detallado de acciones —llámese conductas de desempeño— que aseguren el éxito.

Conger llega a decir que utilizar el enfoque por competencias tanto para evaluación como para el desarrollo profesional de los gestores daña de modo serio su utilidad para los objetivos de desarrollo (Conger, 2005), es decir, el enfoque por competencias no contribuye con el desarrollo de los líderes de organizaciones; por lo tanto, tampoco contribuye con el logro de los objetivos de una institución educativa.

Otra deficiencia del concepto de competencias es que puede crear expectativas irreales de desempeño, puesto que «[...] adquirir diversas competencias no genera necesariamente un gestor competente» (Mintzberg, 2004, p. 56). Mintzberg afirma que la gestión implica ante todo una capacidad de síntesis más que de análisis (2009). Se puede desagregar todos los elementos que hacen a un gestor eficaz, y luego hacer que una persona los domine uno a uno, y aun así no tener el éxito esperado.

En el corazón del enfoque por competencias yacen diversas concepciones filosóficas sobre la naturaleza de la vida organizacional, muchas de ellas objetivistas y mecanicistas. Tratar de comprender la gestión desde el punto de vista objetivo resulta reductivo e insuficiente para captar otros detalles de la vida organizacional. Por ejemplo, no toma en cuenta la experiencia subjetiva e intersubjetiva en las relaciones de liderazgo.

El enfoque por prácticas

El enfoque por prácticas tiene un marco teórico distinto al del enfoque por competencias. Si bien este último ha inundado los procesos de selección y formación de los líderes, existe otro enfoque que tiene una mayor riqueza y aporta mucho más al desarrollo profesional (Conger, 2005). En el cuadro 2 se puede apreciar las diferencias epistemológicas y metodológicas entre ambas concepciones. El enfoque por competencias tiene un origen objetivista y analiza a la persona a nivel individual descontextualizando su actuar, mientras que el enfoque por prácticas es construccionista y analiza a la persona en relación con otras y en un contexto determinado. Otra diferencia es que el enfoque por competencias para la formación gerencial analiza las acciones desde un punto de vista cuantitativo y medible, mientras que el enfoque por prácticas es narrativo, es decir, analiza el actuar directivo conectado a una ilación de acciones, de modo que la acción tiene una historia determinada en una situación específica que permite comprender los motivos.

Diferencias entre el enfoque por prácticas y el enfoque por competencias

Competencias	Prácticas
Tiene sus fuentes en el objetivismo	Es explícitamente construccionista
Análisis a nivel individual	Es inherente relacional y colectivo
Cuantificable y medible	Discursivo, narrativo y retórico
Separado de la relación y el contexto	Socialmente situado y definido
Privilegia la razón	Privilegia lo vivido o la experiencia del día a día
Asume el intelecto predominantemente	Incorpora las emociones y es encarnado

Tomado de Carroll, Levy y Richmond (2008).

En el núcleo de la teoría de las prácticas están los supuestos de relacionalidad (Chia & Holt, 2006) y la lógica de las prácticas (Chia, 2004). En síntesis, las debilidades del enfoque por competencias son:

1. Es demasiado reduccionista y fragmenta el rol del gestor, en vez de representarlo como un todo.
2. Se propone frecuentemente como un paquete universal que se supone aplicable en una diversidad de contextos, sin considerar la naturaleza de la situación.
3. Refuerza modelos de gestión tradicional.
4. Se dedica a la medición de conductas observables y resultados antes que de cualidades subyacentes, interacciones y factores situacionales.
5. Es un enfoque limitado y mecanicista aplicado a la educación (Bolden, 2004).

Por ello, el concepto de *prácticas* es mucho más rico y útil para comprender, diseñar e implementar procesos de formación de directivos o gestores escolares, puesto que analiza la gestión y liderazgo de una manera situada y contextual, se aproxima a la totalidad de las personas y se centra en las relaciones humanas, de modo que dicha centralidad les permite a los líderes responder de manera flexible a infinidad de situaciones.

A continuación se presentan dos definiciones de prácticas. Según Reckwitz las prácticas vendrían a ser: «Tipos de conducta hechos rutina que consisten en la interconexión de diversos elementos que vienen a ser determinadas actividades configuradas, determinadas actividades mentales, “cosas” que ellos usan, un marco de comprensión que configura la forma en que comprenden la realidad, un saber-hacer y estados de conocimiento emocional y motivacional» (Reckwitz, 2002, p. 249). Esta definición considera que las prácticas son hábitos que se expresan en diversas características interconectadas unas con otras, las que se dan tanto en un nivel mental como en el nivel de la acción de la persona.

Kenneth Leithwood, de la universidad de Toronto, ha desarrollado otra definición. Para él las prácticas: «[...] son un conjunto de actividades realizadas por una persona o grupo de personas, las que reflejan las circunstancias particulares en las cuales ellas se entienden a sí mismas con un resultado o resultados compartidos en común (Leithwood, 2012, p. 5)». En otras palabras, las prácticas son acciones concretas que realizan los líderes y su equipo para ofrecer un marco de comprensión de su propio actuar en vistas a resultados concretos. A continuación se presenta una propuesta de categorización de la acción directiva.

Prácticas efectivas de liderazgo pedagógico

El Marco de Liderazgo Escolar del Ministerio de Educación de Ontario (MLE), desarrollado de la mano del Instituto para Estudios en Educación de Ontario, de la universidad de Toronto, es uno de los documentos que recoge las mejores síntesis de la investigación sobre liderazgo escolar a nivel mundial (Institute for Education Leadership, 2012). Por esa razón, propondré aquí una síntesis del MLE, así como del fundamento teórico que lo sostiene. Como se sabe, el Institute for Studies in Education (OISE) de Ontario (Instituto para Estudios en Educación) es uno de los centros de investigación más reconocidos en el mundo en investigación sobre liderazgo escolar.

El conjunto de prácticas que presenta el marco no busca ser un recuento de las características o desempeños conductuales de una dirección eficaz, sino un marco de actuación que los líderes escolares puedan tomar como referencia en su reflexión y acción cotidianas.

Dominios

Las prácticas se agrupan en cinco dominios. Cada uno de estos viene a ser una categoría sobre la que tiene algún tipo de efecto directo la acción del director (véase figura 4). Los primeros tres dominios reflejan los últimos avances de la teoría social. Esta sugiere que el desempeño de los miembros de la organización es una función de sus motivaciones, habilidad y del contexto en el que trabajan. Por ello, las funciones clave de los líderes comprenden asistir a sus docentes y a otros colegas de la organización para fomentar el desarrollo de sus motivaciones (dominio 1), acompañar el desarrollo de sus habilidades para el logro de objetivos organizacionales (dominio 2), así como crear y sostener ambiente de trabajo adecuados (dominio 3). El dominio 4 sintetiza los aportes de la investigación en eficacia de la acción directiva escolar. Por último, el dominio 5, que consiste en asegurar la rendición de cuentas, se inserta en el contexto actual en el que la escuela se rinde cuentas a sí misma y a otros, como son los diversos *stakeholders*, demostrando los progresos que viene realizando para el logro de resultados.

Las prácticas que se proponen no están alineadas con alguna teoría específica de liderazgo, puesto que ninguna puede abarcar la totalidad de la acción directiva. Esto significa que refleja diversos tipos de liderazgo como el transformacional, el distribuido y el pedagógico, buscando constituirse en un modelo integrador.



Figura 4. Dominios de la acción directiva eficaz. Fuente: Institute for Education Leadership, 2012.

Como se ha dicho, las prácticas son contextuales, en el sentido de que se adaptan a la realidad concreta de cada escuela. Son contextuales también porque el tiempo hace que cambien diversas características de las personas. La dimensión temporal de las decisiones de liderazgo son determinantes para el logro de objetivos. Si las habilidades y desempeños de los profesionales cambian con el tiempo, y si las relaciones interpersonales entre los miembros del equipo escolar también cambian con el paso del tiempo, construir confianza entre los docentes también requiere tiempo. Por ello es posible afirmar que mucha de la influencia de los directores no depende lo que hacen sino de cuándo lo hacen. En el cuadro 3 se presenta un esquema sintético del MLE.

Cuadro 3

Esquema síntesis de las prácticas del MLE

Establece directrices	Construcción de relaciones y desarrollo profesional	Desarrolla la organización	Mejora aprendizajes	Rendición de cuentas
Construye una visión compartida	Provee apoyo y demuestra consideración por cada miembro del equipo	Construye culturas colaborativas y un liderazgo distribuido	Recluta el talento adecuado para la organización	Construye entre los miembros del equipo docente de un sentido interno de rendición de cuentas
Identifica objetivos específicos, compartidos y a corto plazo	Estimula el desarrollo de las capacidades profesionales de su personal	Estructura la organización de tal manera que facilita la colaboración	Provee a los docentes con apoyo pedagógico que necesitan	Satisface las demandas de la rendición de cuentas externa.
Genera una cultura de altas expectativas	Modela las prácticas y valores de la institución educativa	Construye relaciones intensas con las familias y la comunidad	Monitorean el progreso del aprendizaje de los estudiantes y del mejoramiento de la escuela	
Comunica eficazmente la visión y objetivos	Construye relaciones de confianza entre los estudiantes, padres de familia y docentes	Hace que la escuela esté conectada con su ambiente más amplio	Protege al equipo docente de distractores	
Recursos personales para el liderazgo				
Recursos cognitivos Recursos sociales Recursos psicológicos				

Fuente: Institute for Education Leadership, 2012.

Dominio 1: Establecer directrices.

Invitar a la institución educativa a centrarse en pocos objetivos tiene un alto impacto para la mejora. Las diversas teorías de la motivación humana consideran los objetivos individuales de las personas como el centro de sus teorías (Bandura, 1995). Las personas se motivan por objetivos y propósitos concretos en los que creen fuertemente. A este conjunto de objetivos se le podría llamar *propósito moral*, idea que ha desarrollado y aplicado Fullan desde sus primeros escritos sobre la mejora escolar (Fullan, 1982) hasta los más recientes (Fullan, 2002, 2010; Hargreaves & Fink, 2008). Solo cuando las personas se comprometen con un propósito moral más allá de ellos, dan mucho de sí. Se ha descubierto que hasta en el mundo empresarial las empresas que más duran son aquellas en las que la búsqueda del dinero está en segundo lugar, y tienen como lugar central un propósito moral claro, por ejemplo, querer hacer una diferencia en el mundo (Collins & Porras, 2005).

Cada uno de los docentes y administrativos que trabaja en una institución educativa tiene sus propias motivaciones para actuar. Estas son variadas, y pueden estar centradas en la institución educativa, o centradas en uno mismo. Por ello, el desafío de los líderes escolares está en unir todas esas motivaciones personales en torno a una visión común como institución educativa, alineándolas con las metas de la región y el país.

Este primer dominio se divide en cuatro prácticas, que se pueden apreciar en la figura 5.



Figura 5. Prácticas del establecimiento de directrices. Fuente: Institute for Education Leadership, 2012.

Práctica 1: Construye una visión compartida.

La construcción de una visión apelante compartida por todos es un elemento fundamental presente en diversos modelos de liderazgo existentes. Esta práctica genera impactos positivos y significativos para los objetivos organizacionales (Silins & Mulford, 2002). Formular una visión apelante es un elemento clave para la articulación de las actividades dentro de la organización (Locke, 2002). Por ello, los líderes exitosos en la construcción de una visión compartida son capaces de establecer una visión global de logro para la escuela en colaboración con el equipo docente, administrativo, los estudiantes y otros grupos de interés, demostrando un fuerte compromiso.

Práctica 2: Identifica objetivos específicos, compartidos y a corto plazo.

Las visiones tienen la función de inspirar y unificar motivaciones. Sin embargo, para un acción concreta se requieren un nivel de acuerdo sobre objetivos específicos e inmediatos para el logro de dicha visión (Fullan, 2010). Y para que estos objetivos de la institución sean apropiados, se necesita que cada miembro de la institución los haga suyos de alguna manera. Si esto no ocurre, los objetivos no tienen valor motivacional. Los objetivos institucionales deben llegar a constituirse e involucrar a cada docente y miembros de la comunidad educativa. Por lo tanto, la inversión de tiempo de los líderes escolares en esta práctica rinde sus frutos. Darles poca importancia hace que se pierda todo el esfuerzo de mejora organizacional (Podsakoff, MacKenzie, Moorman, & Fetter, 1990). Es sobre todo en los procesos de planificación estratégica y elaboración de planes de mejoramiento que estas conductas deben evidenciarse. La apuesta es por la sencillez y la simplicidad antes que por la extensión, como dice Douglas Reeves: «[...] la belleza y tamaño del plan son inversamente proporcionales al logro de resultados de aprendizaje» (Reeves, 2009, p. 35).

Los líderes que son efectivos identificando objetivos específicos a corto plazo, y logran que sean compartidos por la institución educativa, son capaces de realizar una toma de decisiones acerca de los diversos programas y proyectos escolares haciendo una referencia constante hacia la visión y objetivos de la escuela.

Práctica 3: Genera una cultura de altas expectativas.

La relación existente entre las altas expectativas sobre el desempeño del estudiante de parte del docente y los logros de aprendizaje de estos es bastante alta (Hattie, 2008). Por ello, los directivos tienen la tarea de desarrollar, no solo en el equipo docente, sino en toda la comunidad educativa, una cultura de altas expectativas. Deben, en primer lugar, desarrollar en sí mismos altas expectativas frente a las capacidades de su equipo docente y de los padres de familia. Los directivos son personas que deben tener un alto sentido de autoeficacia es decir, deben confiar en sus propias capacidades y transmitir esta confianza a los maestros. Un trabajo esencial en estos directivos es ofrecer todo el apoyo necesario para que la comunidad docente cambie su visión sobre aquellos estudiantes que en otro momento fueron considerados como alumnos problema. Los directivos convencen con las acciones, que expresan que esos estudiantes solo necesitan más tiempo y más apoyo para lograr aprendizajes más profundos.

Según el MLE, los directivos evidencian esta práctica si poseen altas expectativas acerca del desempeño de los estudiantes, de los docentes y de sí mismos. Los directivos son capaces de ofrecer apoyo adicional a su equipo para crear altas expectativas sobre los logros de los estudiantes considerados tradicionalmente como rezagados. Así mismo, exhortan al equipo docente a ser creativo para ayudar a los estudiantes a lograr estas altas expectativas y logran que estas se evidencien por medio de sus palabras y acciones.

Práctica 4: Comunica eficazmente la visión y objetivos.

Los directivos eficaces implementan diversas estrategias comunicativas para involucrar a todos en la visión y objetivos organizacionales. Por ello es importante establecer acciones y estrategias para que todos los que tienen que ver con la vida escolar conozcan y se involucren de alguna manera. Para ello se requieren también habilidades y estrategias para una comunicación efectiva.

Según el MLE, los directivos dominan esta práctica si aprovechan todos los momentos formales o informales para explicar a los grupos de interés la visión y objetivos de la escuela. Así mismo, demuestran que la visión y los objetivos de esta se hallan

detrás de la toma de decisiones del día a día. Por último, invitan periódicamente a diferentes grupos de interés para involucrarlos en el logro la visión y los objetivos de la escuela.

Dominio 2: Construcción de relaciones y desarrollo profesional.

Las cuatro prácticas que conforman esta dimensión tienen un impacto directo sobre la motivación de los equipos (véase figura 6). Estas prácticas buscan construir capacidades en la escuela en cuanto a conocimientos, habilidades y disposiciones o motivaciones (Newmann, King, & Youngs, 2000). Lo que se busca al trabajar sobre las motivaciones es que los equipos persistan en el desarrollo de las nuevas habilidades y en la aplicación de esos nuevos conocimientos.



Figura 6. Prácticas de la construcción de relaciones y desarrollo profesional.

Fuente: Institute for Education Leadership, 2012.

El mayor motivador para el cambio de prácticas docentes es la experiencia de autoeficacia docente (Leithwood, 2009; Lewandowski, 2005): «La eficacia docente individual ha sido definida como la capacidad que un profesor cree tener para mejorar el aprendizaje escolar» (Leithwood, 2009, p. 177) El dominio progresivo de una determinada habilidad y el sentirse competente en ella motivan al docente a seguir avanzando en la construcción de dicha habilidad y de otras necesarias para ser más efectivo. El directivo debe generar un ambiente de confianza que haga que los docentes puedan arriesgarse a realizar nuevas prácticas.

Práctica 1: Provee apoyo y demuestra consideración por cada miembro del equipo.

Esta práctica busca aprovechar y fortalecer las acciones que cada docente realiza en su aula. Muchas veces ocurre que los maestros realizan esfuerzos e innovaciones en el aula que no son conocidas ni reconocidas por los líderes formales de la organización. Ocurre también que las acciones innovadoras no pasan a formar parte de la *expertise* de la escuela como institución. Los líderes escolares deben conocer las prácticas de cada docente y reconocerlas en privado y en público. Así mismo, este esfuerzo por parte de los directivos en establecer relaciones profundas con su equipo será una muestra de atención a los sentimientos y necesidades de los profesores.

La importancia de los sentimientos docentes para su mayor eficacia ha sido desarrollado por diversos investigadores, entre ellos Kenneth Leithwood en un artículo titulado «El lado emocional de la mejora escolar: una perspectiva del liderazgo», publicado en el *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* de la universidad de Toronto (2007). En el artículo se resalta que ciertos factores emocionales como el compromiso organizacional, la satisfacción laboral y el estrés y colapso laboral, así como el ánimo y el compromiso con la escuela o con la profesión pueden ser condicionados por la acción de los directivos, y tienen una relación con los logros de aprendizaje de los estudiantes.

Práctica 2: Estimula el desarrollo de las capacidades profesionales de su personal.

Los directivos tienen el deber de apoyar y fomentar el desarrollo de sus miembros. Realizan este estímulo mediante espacios formales e informales de reflexión, desafiando a sus docentes, generando espacios de autoevaluación institucional y personal en función de los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Así mismo, rediseñan el funcionamiento de la organización para que los maestros puedan aprender unos de otros (por ejemplo, planificación en conjunto semanal, visitas entre pares, jornadas técnico-pedagógicas mensuales o quincenales, entre otras iniciativas).

Práctica 3: Modela las prácticas y valores de la institución educativa.

Los directores deben predicar con el ejemplo para así modelizar las prácticas deseadas en la institución educativa. En diversas investigaciones sobre escuelas que lograron realizar mejoras importantes en cuanto a aprendizajes se descubrió que los directores tenían una presencia continua y constructiva: se les veía visitando los salones, haciéndose presentes en los espacios deportivos y tomando acciones similares (Leithwood et al., 2010). Esto permitía que cualquier actor educativo pudiera conversar con ellos y emitir sus opiniones sobre la escuela. Así mismo, estos directivos se siguen formando mediante su participación en cursos o espacios de formación, y el equipo docente lo sabe.

Según el MLE, esta práctica se aplica cuando los directivos son altamente visibles en su institución educativa y los estudiantes, padres de familia, docentes y equipo administrativo pueden acceder o conversar con ellos con facilidad. Así mismo, los directivos generan muchas interacciones con los docentes, estudiantes y padres para conseguir los objetivos del centro escolar. Los directivos demuestran la importancia del aprendizaje continuo a través de un compromiso visible con su propio aprendizaje profesional. Por último, por medio de sus acciones ejemplifican los valores de la escuela y las prácticas deseadas.

Práctica 4: Construye relaciones de confianza entre los estudiantes, padres de familia y docentes.

Las relaciones de confianza fomentan tanto la eficacia como la eficiencia. Diversos estudios muestran que la confianza se cuenta entre los elementos determinantes del clima organizacional (Black, 2001; Buckley, Schneider, & Shang, 2005). Para desarrollar nuevas prácticas los docentes necesitan un ambiente que les ofrezca la seguridad necesaria para arriesgarse y perseverar en ellas. Un ambiente y relaciones de confianza, por lo tanto, son muy importantes para el desarrollo de acciones innovadoras en aula.

Los directivos aplican esta práctica cuando modelizan responsabilidad, integridad y cuidado en los detalles en el cumplimiento de las tareas; así mismo, cuando guardan coherencia en su actuar, de modo que este refleje los valores nucleares de la

institución educativa con el objetivo de establecer confianza. Así mismo, demuestran respeto por el equipo de docentes, estudiantes y padres de familia por medio de la escucha atenta a sus ideas, estando abierto a estas y tomándolas en consideración. Los directivos demuestran respeto y preocupación por los estudiantes, miembros del equipo y padres de familia, y se esfuerzan en generar estas actitudes entre ellos.

Dominio 3: Desarrollo de la organización.

Para convertir cada escuela en una escuela de excelencia es necesario rediseñar determinados procesos y acciones de la presentes en ella, lo cual implica desde el sistema de evaluación hasta replantear la acción del maestro durante los recreos. A esto se le llama *infraestructura escolar* (Newmann et al., 2000). Es necesario convertirla en una comunidad profesional de aprendizaje (DuFour, DuFour, & Eaker, 2009; DuFour & Eaker, 1998). Una escuela tendrá cada vez mayores logros de aprendizaje si convierte la colaboración en el núcleo de sus prácticas e interacciones entre todo su personal. Muchas veces el origen de la resistencia al cambio más que el docente en sí es la infraestructura o condiciones de trabajo de la escuela. Cuando dicha infraestructura no está alineada con los objetivos socava la motivación docente (véase figura 7).



Figura 7. Prácticas del desarrollo de la organización. Fuente: Institute for Education Leadership, 2012.

Práctica 1: Construye culturas colaborativas y un liderazgo distribuido.

Existe bastante evidencia sobre el rol clave de la colaboración en los procesos de mejora escolar (Eaker, DuFour, & Burnette, 2002). Por esa razón su generación debe ser considerada por los directivos como uno de sus roles clave. Así mismo, el desarrollo de liderazgo distribuido en la escuela es otro elemento clave que tiene impacto en los aprendizajes de los estudiantes (Gronn, 2002; Harris, 2013, 2014). Por ello los directivos deben ofrecer oportunidades de liderazgo para todos los docentes y apoyar dichas acciones.

Los directivos construyen culturas colaborativas y desarrollan liderazgo distribuido de manera exitosa cuando ellos mismos son un ejemplo de colaboración en el

desempeño de su propio trabajo. Así mismo, proveen recursos y herramientas necesarias para realizar el trabajo colaborativo, e involucran al equipo docente en el diseño e implementación de importantes decisiones para la vida de la institución educativa. Además de ello, fomentan apertura y comunicación fluida para el desarrollo y creación de comunidades profesionales de aprendizaje.

Práctica 2: Estructura la organización de tal manera que facilita la colaboración.

Esta práctica ayuda a los directivos a entender que cultura y estructura organizacional son las dos caras de una misma moneda (Fullan, 2002). Si no se cambia la estructura, será complicado cambiar la cultura organizacional.

Los directivos que estructuran la organización eficazmente distribuyen la carga horaria de manera que maximicen el tiempo de los alumnos para aprender y puedan realizar sus labores a cabalidad. Los directivos proveen oportunidades y estructuras que apoyan el trabajo en conjunto entre los docentes para la mejora de aprendizajes, y establecen un sistema para el monitoreo del trabajo colaborativo.

Práctica 3: Desarrolla relaciones comprometidas con las familias y la comunidad.

Como se sabe, la involucración de la familia en la escuela es un elemento importante para la mejora escolar (Epstein, 2011; Epstein, 2001). Esta práctica busca que los directivos fomenten y exhorten a sus docentes a tener mayores contactos y relaciones con las familias, de manera especial con las de los estudiantes que tradicionalmente son vistos como problemáticos.

Los directivos que desarrollan relaciones con la familia y comunidad exitosamente crean un ambiente en el que los padres de familia son bienvenidos, respetados y reconocidos como socios en el aprendizaje de sus hijos, así, demuestran un tipo de liderazgo en el que los padres pueden confiar.

Práctica 4: Hace que la escuela esté conectada con su ambiente más amplio.

Toda escuela necesita conectarse a una red más amplia para enriquecer y renovar sus prácticas, así como para enriquecer a otras escuelas. Lo que algunos han llamado *lateral capacity building* o construcción lateral de capacidades (Fullan, 2009). Existen estudios recientes, como el de Carrie Leana, que han descubierto que los directores pueden contribuir más con la mejora de aprendizajes si ayudan a que sus docentes entren en contactos con aliados externos a la escuela que si realizan monitoreos pedagógicos en aula (Leana, 2012). Es necesario desarrollar un liderazgo de redes centrado en la mejora de aprendizajes de todos los estudiantes.

Los directivos aprovechan las diversas redes y contactos con los que cuentan para fines de mejora escolar. Esta acción se realiza tanto en las relaciones con otras escuelas y directivos, como con organizaciones y miembros de comunidades de investigación educativa.

Dominio 4: Mejora de los procesos de aprendizaje.

Si bien el núcleo de su tarea es generar aprendizajes, en el cuadro se ha visto que los dominios previos se han referido a la generación de las condiciones organizacionales y culturales para una mejora de los aprendizajes. En este acápite las prácticas del directivo van en la línea de apoyar a los docentes a realizar lo mejor posible su tarea (figura 8).



Figura 8. Prácticas de la mejora de los procesos de aprendizaje. Fuente: Institute for Education Leadership, 2012.

Práctica 1: Recluta el talento adecuado para la organización.

El éxito de una organización depende del personal que lo conforma, por lo que es crucial el proceso de evaluación docente para el ingreso a la institución. Los directivos deben de estar muy atentos y usar las mejores herramientas en la fase de evaluación del nuevo personal que se realiza en la institución educativa.

Práctica 2: Provee a los docentes con apoyo pedagógico que necesitan.

Los directivos eficaces proveen a su equipo docente de apoyo pedagógico de manera formal o informal. Todas las prácticas mencionadas hasta ahora ofrecen un apoyo indirecto para la mejora docente, y ofrecen también mejores condiciones para que este se desenvuelva con eficacia. El aporte de estas prácticas indirectas —en términos de logros de los estudiantes— es mucho mayor que el que se obtendría por medio de formas directas de apoyo al docente. En el caso de escuelas con bajos

logros de aprendizaje la intervención directa es esencial; en estos casos se necesita intervención y apoyo directo en las actividades de planificación curricular, en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en evaluación de los aprendizajes.

Práctica 3: Monitorean el progreso del aprendizaje de los estudiantes y del mejoramiento de la escuela.

Hoy en día se espera que los directivos escolares sepan usar información y hacer un buen uso de esta para tomar decisiones, así como informar el proceso de toma de decisiones en su escuela. Esto implica aprender a usar toda la información de los estudiantes que ya se posee y aprender a generar información relevante para la toma de decisiones.

Los directivos que monitorean exitosamente el proceso de aprendizaje de los estudiantes asisten al equipo para que sus miembros comprendan la importancia de la evaluación para, de y como aprendizaje. Ellos utilizan diversas fuentes de evidencia para analizar los progresos de los estudiantes, y otorgan una prioridad especial a la identificación de aquellos estudiantes que necesitan apoyo adicional.

Práctica 4: Protege de distractores al equipo docente.

Las escuelas están llenas de urgencias y requerimientos por parte del gobierno nacional, regional, provincial, padres de familia y otras entidades. Por ello, el trabajo de los directores es proteger de distractores externos a su equipo. De la misma manera, deben protegerlos de la carga interna administrativa —en la escuela o en el aula— que erosione el tiempo de aprendizaje. Los directivos que protegen exitosamente a los docentes de distractores hacen cumplir las normas de convivencia y disciplina en toda la escuela, y minimizan las interrupciones diarias durante el horario escolar.

Dominio 5: Rendición de cuentas.

La rendición de cuentas es una condición de las escuelas de hoy en día. La escuela debe entrenarse y prepararse para rendir cuentas tanto interna como externamente. Esta práctica se encuentra muy relacionada con los procesos de autoevaluación

institucional, puesto que esta es una herramienta para la rendición de cuentas, interna y externa, con fines de mejoramiento. Los directivos deben liderar los procesos de autoevaluación institucional con los modelos de calidad que más se adapten a la realidad escolar.

Práctica 1: Construye entre los miembros del equipo docente de un sentido interno de rendición de cuentas.

Los directivos involucran a los docentes regularmente en analizar información acerca de los procesos de aprendizaje de todos los estudiantes. Inician procesos de autoevaluación institucional para la mejora según modelos propuestos. Además de ello, insisten en la utilización de información recolectada rigurosamente, y procuran que la información sea alta calidad, confiable, válida, recolectada usando proceso sistemáticos; junto con ello, la información debe estar disponible en su forma original y estar sujeta a una interpretación colaborativa.

Práctica 2: Satisface las demandas de la rendición de cuentas externa.

Los directivos fomentan procesos de autoevaluación institucional y definen con claridad los términos de la rendición de cuentas individual para los miembros del equipo, de manera que sean entendidos y acordados mutuamente; también definen los términos para que sean evaluados y revisados rigurosamente.

Recursos personales para el liderazgo

Los recursos personales que todo directivo debe poseer han sido tomados de la literatura y corroborados por la experiencia. Los directores son líderes del cambio en su escuela y este es un trabajo que tiene mucho de complejidad, riesgo y ambigüedad, por lo que «[...] los líderes que operen bajo estas condiciones necesitan determinados *recursos psicológicos más allá de lo ordinario*» (destacado en el original). La investigación muestra que «[...] son tres en particular: optimismo, autoeficacia y resiliencia ¡Exactamente!» (Fullan, 2013, p. 65). Por esa razón,

[...] los líderes del cambio tienen confianza en sí mismos (un sentido de autoeficacia), expectativas positivas acerca de lo que está ocurriendo ahora y en el futuro (optimismo), y capacidad de perseverar hacia el logro de objetivos, ser capaz de redireccionarlos y la capacidad de recuperarse cuando se está rodeado de problemas y adversidad (resiliencia). (Fullan, 2013, p. 65).

Además de los recursos psicológicos mencionados se proponen determinados recursos cognitivos y sociales.

Recursos cognitivos

Los directivos deben ejercer continuamente capacidades de resolución de problemas y capacidad de síntesis.

Dominio de resolución de problemas.

El término *problema* se refiere a la existencia de una brecha entre lo que ocurre en la realidad y lo que debería ocurrir, de modo que se vuelve necesaria una acción para cerrar dicha brecha. Esta capacidad consiste en cómo los líderes resuelven problemas no estructurados, y se ejecuta a través de seis componentes de proceso: interpretación del problema, objetivos, principios y valores, barreras, proceso de solución y disposición de ánimo (Mumford, Friedrich, Caughron, & Byrne, 2007).

Conocimiento de lo que ocurre en el salón de clases y las características que hacen que una escuela sea efectiva.

Una persona en cargo directivo o que piensa asumir un cargo directivo debe hacer un esfuerzo previo por comprender los factores que influyen en los logros de aprendizaje tanto en el salón de clases como en la escuela. Así mismo, debe comprender cuánto aporta o afecta cada uno al logro de aprendizaje. De esa manera, cuando asuma el cargo e inicie la implementación del proyecto educativo, así como de su plan de mejora, tendrá criterios para discernir mejor qué acciones contribuirán más a los objetivos.

Es abundante la evidencia empírica sobre lo que sí funciona para generar logros de aprendizaje. Hoy en día se cuenta el trabajo de John Hattie, que por cerca de quince años realizó más de 1000 metanálisis basados en datos provenientes de más de 200 millones de estudiantes (Hattie, 2008, 2012).

Recursos sociales

Existen muchas instituciones educativas en las que la ruptura de relaciones humanas es un patrón común. Muchos problemas de clima nacen de la aplicación escasa de los recursos sociales y psicológicos. Por ejemplo, aprender a ponerse en el lugar del otro, controlar determinadas emociones que generan determinados comentarios que hacen daño a las relaciones; todas estas son habilidades que debe tener en primer lugar el director. Como se ha dicho, existen estudios que muestran que la gestión de las emociones de los docentes escolares está determinada por las acciones de los directivos (Leithwood, 2007). Por ello es importante que un proceso de selección y evaluación para el cargo directivo tenga en cuenta estos recursos sociales.

En ese sentido surge una pregunta: ¿qué hacer si un líder no posee estas capacidades en un nivel esperado? ¿Debe ser retirado del cargo? No necesariamente. Los últimos descubrimientos sobre el funcionamiento del cerebro muestran que es posible desarrollarlos si se toma la decisión. Un concepto prometedor es el de la neuroplasticidad. Los seres humanos pueden seguir generando sinapsis neuronales por toda la vida. Esto implica que habilidades como la empatía, por ejemplo, pueden desarrollarse y potenciarse aún más. Una buena explicación y síntesis al respecto se puede encontrar en Doidge, N. (2007) y en Buonomano & Merzenich (1998).

A continuación se presentan los recursos propuestos por el MLE, tomadas de la versión del 2012.

Capacidad de percibir emociones.

Se refiere a la capacidad de ser consciente de las propias emociones (autoconciencia) y las de los demás. Las personas que poseen estos recursos relacionales son capaces de: reconocer sus propias emociones y ser conscientes de cómo están afectan o influyen en su atención y en sus acciones; al mismo tiempo, son capaces de discernir las emociones que experimentan otros mediante signos como tono de voz, expresiones faciales, lenguaje corporal y otra información verbal o no verbal.

Gestión de las emociones.

Esta capacidad se trata de poder manejar las propias emociones y ayudar a que los demás sepan administrar las suyas. Las personas que tienen este recurso son capaces de entender las razones y motivos de sus propias respuestas emocionales y reflexionar sobre las posibles consecuencias de esas respuestas; al mismo tiempo, pueden persuadir a otras personas para que sean conscientes de las razones de sus respuestas emocionales y sepan reflexionar sobre las posibles consecuencias de estas.

Actuación en modos emocionales apropiados a la situación.

Las habilidades de este recurso consisten en responder a las emociones de los demás de una manera coherente con los objetivos de la interacción. En la vida escolar la interacción entre docentes, padres, estudiantes es lo que más abunda. Sin embargo, muchas veces las reacciones emocionales no están alineadas con los objetivos de la institución ni con los de la interacción determinada. Por ello, la persona que tiene esta capacidad debe de ser capaz de ejecutar un alto nivel de control cognitivo sobre sus emociones, de tal manera que este guíe sus acciones; también debe ayudar a otros a actuar sobre sus emociones para que estas sirvan lo mejor posible a sus intereses.

Recursos psicológicos

Resiliencia.

La resiliencia es la capacidad que posee un individuo de hacer frente a las adversidades. Es la capacidad para mantenerse en pie de lucha, haciendo gala de una perseverancia y una tenacidad que le permitan avanzar en contra de la corriente y superar dichas adversidades, incluso siendo transformado por ellas (Grotberg & Morillo, 2006). Está relacionada con la autoeficacia, aunque esta capacidad va todavía más allá. Todo director debe poseer esta cualidad psicológica debido a lo exigente que resulta elevar los logros de aprendizaje en su escuela. Fullan nos dice al respecto:

Los líderes del cambio necesitan tener la capacidad para mantener las decisiones tomadas a pesar de recibir pocos aplausos. Es necesario reconocer esto como normal, como parte del curso normal de las cosas al inicio de un nuevo proceso de cambio. En una frase, no esperes muchas felicitaciones en los inicios del proceso de cambio. Esta es la razón por la cual los líderes necesitan resiliencia, persistencia, habilidad para sobrellevar los ataques sin desviarse de su curso y, al mismo tiempo, versatilidad, es decir, la capacidad de mantener el curso sin ser rígidos, pero sobre todo sin darse por vencidos. En síntesis, ellos persisten, pero están alertas para recibir retroalimentación. (Fullan, 2013, p. 65).

Una reflexión al respecto: elevar los logros de aprendizaje en la Evaluación Censal de Estudiantes de segundo de primaria o de secundaria en los tres años que tiene un director antes de ser evaluado no es una tarea fácil. Por ello, si no se introduce en el sistema educativo peruano directores y subdirectores resilientes, no habrá muchas posibilidades de mejora, puesto que para mantener determinadas estrategias pedagógicas e institucionales se requerirá tenacidad. Por ello, la afirmación de Fullan es una importante recomendación para los diseñadores de políticas y de los procesos nacionales de selección, evaluación y formación de directivos.

Autoeficacia.

La autoeficacia es la convicción personal de que uno puede realizar con éxito cierta conducta requerida en una situación dada. Se trata de los juicios que cada individuo

tiene sobre sus capacidades, y en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos, de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado. Por lo tanto, el concepto no hace referencia a los recursos de que se disponga sino a la opinión que uno tenga sobre lo que se puede hacer con ellos (Bandura, 1993).

Esto significa que los directivos que tienen un alto grado de autoeficacia son aquellos que se perciben a sí mismos con la capacidad de resolver cualquier desafío que se les presente a pesar de la dificultad. No se amilanan frente a lo desconocido sino que dicen «Ahora no lo sé, pero lo aprenderé, pues ya he actuado así antes». La investigación muestra que las creencias de eficacia determinan «[...] cuánto riesgo son capaces de tomar las personas, cuánto esfuerzo dedicarán a una actividad, cuánto se persistirá cuando se presenten los fracasos o frustraciones» (Leithwood, 2012, p. 112). Existe una relación directamente proporcional entre una alta creencia de autoeficacia y la capacidad de persistencia.

La confianza en uno mismo o autoeficacia es probablemente la variable cognitiva clave que regula el funcionamiento del liderazgo en un ambiente dinámico y desafiante, y tiene una alta correlación con el desempeño de los directivos (Leithwood, 2012).

Optimismo.

El optimismo es la actitud de esperar que el futuro depare resultados favorables. Se trata del valor que nos ayuda a enfrentar las dificultades con buen ánimo y perseverancia, descubriendo lo positivo que tienen las personas y las circunstancias, confiando en nuestras capacidades y posibilidades junto con la ayuda que podemos recibir (Seligman, 2011; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). El optimismo está asociado con el liderazgo exitoso, puesto que estos líderes tienen más probabilidades de tomar iniciativas y asumir riesgos con expectativas positivas.

Conclusiones

Como se ha podido ver, hay mucho por analizar, profundizar y debatir sobre la dirección escolar en el Perú y en Latinoamérica. El presente trabajo espera ser un pequeño aporte para una mejor comprensión de este fenómeno. La acción de los directivos es muy importante para la mejora de la calidad de las instituciones educativas. En muchos casos, puede llegar a ser la variable clave que permita una mejora drástica de aprendizajes. Por ello, debe tener un espacio en el debate de las políticas y la investigación educativa peruanas.

Se ha expuesto, además, que existen diversos enfoques para aproximarse a la dirección escolar. En este artículo se ha querido sustentar que el enfoque por prácticas es, hoy en día, el más indicado para aproximarse a la dirección escolar por su sencillez y simplicidad, pero también —y sobre todo— por su carácter situacional. Por ello, pienso que sería el enfoque más indicado para diseñar procesos de selección, evaluación y formación de directivos escolares.

He presentado el Marco de Liderazgo de Ontario como un instrumento de referencia útil que cuenta con sólido respaldo de experiencia e investigación educativa. La intención de ello es ofrecer un aporte para el debate y la construcción de marcos de referencia nacionales sobre dirección escolar. En nuestro país, actualmente el Ministerio de Educación viene aplicando el Marco del Desempeño del Buen Directivo (2013). Se trata de una herramienta de política, útil para la formación y evaluación de directores. Queda como tarea pendiente el análisis de dicho documento y la identificación de las estrategias que contribuyan a implementarlo exitosamente.

Referencias

- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1995). *Self-Efficacy in Changing Societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Black, S. (2001). Morale Matters: When Teachers Feel Good about Their Work, Research Shows, Student Achievement Rises. *American School Board Journal*, 188(1), 40-43.
- Bolden, R. (2004). The Map is Not the Terrain: the Future of Leadership Competencies. Trabajo presentado en el 3rd International Workshop on Studying Leadership, University of Exeter Centre for Leadership Studies.
- Bolden, R., & Gosling, J. (2006). Leadership Competencies: Time to Change the Tune? *Leadership*, 2(2), 147-163.
- Boyatzis, R. (1982). *The Competent Manager: A Model for Effective Managers*. Nueva York: John Wiley & Sons.
- Buckley, J., Schneider, M., & Shang, Y. (2005). Fix it and They Might Stay: School Facility Quality and Teacher Retention in Washington, DC. *The Teachers College Record*, 107(5), 1107-1123.
- Chia, R. (2004). Strategy-As-Practice: Reflections on the Research Agenda. *European Management Review*, 1(1), 29-34.
- Chia, R., & Holt, R. (2006). Strategy as Practical Coping: A Heideggerian Perspective. *Organization Studies*, 27(5), 635-655.
- Clifford, M., & Ross, S. (2013). Rethinking Principal Evaluation. Virginia: NAESSP–NASSP.

- Collins, J. C., & Porras, J. I. (2005). *Built to Last*. Nueva York: Harper Collins.
- Conger, J. (2005). *360 and Competency Frameworks: Are We in the Land of Oz?* Trabajo presentado en la Presentation to the Corporate Research Forum, Londres.
- Creemers, B. P. M., & Reezigt, G. J. (1996). School Level Conditions Affecting the Effectiveness of Instruction. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(3), 197-228.
- Darling-Hammond, L., & Davis, S. (2012). The Impact of Five Innovative Principal Preparation Programs: What Works and How We Know. *Planning and Changing*, 43(1-2).
- Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., T., O. M., & Cohen, C. (2007). *Preparing School Leaders for a Changing World: Lessons from Exemplary Leadership Development Programs*. California: Stanford Educational Leadership Institute, Stanford University.
- Doidge, N. (2007). *The Brain that Changes Itself: Stories of Personal Triumph from the Frontiers of Brain Science*. Penguin.
- DuFour, R., DuFour, R., & Eaker, B. (2009). New Insights into Professional Learning Communities at Work. En M. Fullan (Ed.), *The Challenge of Change: Start School Improvement Now!* California: Corwin Press.
- DuFour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Student Achievement*. National Education Service.
- Eaker, R., DuFour, R., & Burnette, R. (2002). *Getting Started: Reculturing Schools to Become Professional Learning Communities*. National Education Service.
- Epstein, J. L. (2001). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Boulder: Westview Press.

- Epstein, J. (2011). [Involucración de familias con niños de escuelas especiales].
- Fullan, M. (1982). *The Meaning of Educational Change*. Nueva York: Teachers College, Columbia University.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. (2009). Have Theory, Will Travel: A Theory of Action for System Change. En A. Hargreaves & M. Fullan (Eds.), *Change Wars*. Bloomington: Solution Three.
- Fullan, M. (2010). *Motion Leadership. The Skinny on Becoming Change Savvy*. California: Corwin Press.
- Fullan, M. (2013). *Motion Leadership in Action. More Skinny on Becoming Change Savvy*. California: Corwin Press, OPC, Learningforward.
- Gronn, P. (2002). Distributed Leadership. Second International Handbook of Educational Leadership and Administration, 653-696.
- Grotberg, E. H., & Morillo, A. G. (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy: cómo superar las adversidades*. Madrid: Gedisa.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible*. Madrid: Morata.
- Harris, A. (2013). *Distributed School Leadership: Developing Tomorrow's Leaders*. Nueva York: Routledge.
- Harris, A. (2014). *Distributed Leadership Matters*. California: Corwin-Sage.
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Nueva York: Routledge.

- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. Nueva York: Routledge.
- Institute for Education Leadership. (2012). *The Ontario Leadership Framework 2012. A School and System Leader's Guide to Putting Ontario's Leadership*. Ontario.
- Leana, C. (2012). The Missing Link in School Reform. Stanford Social Innovation Review.
- Leithwood, K. (2007). The Emotional Side of School Improvement: a Leadership Perspective. *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*, 615-634.
- Leithwood, K. (2009). *Cómo liderar nuestras escuelas: aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Leithwood, K. (2012). *Ontario Leadership Framework. With a Discussion of the Research Foundations*. Ontario: Institute for Education Leadership.
- Leithwood, K., Harris, A., & Strauss, T. (2010). *Leading School Turnaround: How Successful Leaders Transform Low-Performing Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2009). A Review of Empirical Evidence About School Size Effects: A Policy Perspective. *Review of Educational Research*, 79(1), 464-490.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). How Leadership Influences Student Learning. Review of Research. The Wallace Foundation, 90.
- Lewandowski, K. H. (2005). *A Study of the Relationship of Teachers' Self-Efficacy and the Impact of Leadership and Professional Development*.

- Locke, E. (2002). The Leaders as Integrator: The Case of Jack Welch at General Electric. *Leadership*, 1-22.
- Marfán, J., Muñoz, G., & Weinstein, J. (2012). Liderazgo directivo y prácticas docentes: evidencia a partir del caso chileno. *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for Competence rather than for “Intelligence”. *American Psychologist*, 28(1), 1.
- Merzenich: Buonomano, D. V., & Merzenich, M. M. (1998). Cortical plasticity: from synapses to maps. *Annual Review of Neuroscience*, 21(1), 149-186
- Ministerio de Educación del Perú. (2011). Directiva 0348 para el Desarrollo del Año Escolar 2011 en las Instituciones Educativas de Educación Básica y Técnico Productiva. Lima: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación del Perú. (2013). Marco del Buen Desempeño Directivo. Lima: DIGEDIE.
- Mintzberg, H. (2004). *Managers, not MBAs: A Hard Look at the Soft Practice of Managing and Management Development*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Mintzberg, H. (2009). *Managing*. S. l.: Financial Times/Prentice Hall.
- Mumford, M. D., Friedrich, T. L., Caughron, J. J., & Byrne, C. L. (2007). Leader Cognition in Real-World Settings: How do Leaders Think About Crises? *The Leadership Quarterly*, 18(6), 515-543.
- Newmann, F. M., King, M. B., & Youngs, P. (2000). Professional Development That Addresses School Capacity: Lessons from Urban Elementary Schools. *American Journal of Education*, 108(4), 259-299.
Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/1085442>

- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Moorman, R. H., & Fetter, R. (1990). Transformational Leader Behaviors and Their Effects on Followers' Trust in Leader, Satisfaction, and Organizational Citizenship Behaviors. *The Leadership Quarterly*, 1(2), 107-142.
- Reckwitz, A. (2002). Toward a Theory of Social Practices A Development in Culturalist Theorizing. *European Journal of Social Theory*, 5(2), 243-263.
- Reeves, D. B. (2009). *Leading Change in Your School: How to Conquer Myths, Build Commitment, and get Results*. Association for Supervision & Curriculum Development.
- Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why*. New Zealand Ministry of Education.
- Seligman, M. E. (2011). *Learned optimism: How to Change your Mind and your Life*. Vintage.
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5.
- Silins, H., & Mulford, B. (2002). Leadership and School Results. *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*, 561-612.
- Spillane, J. P. (2005). Distributed Leadership. *The Educational Forum*, 69, 143-150.


An Attempt to Understand the Negotiation of Teachers' Identities in the Context of School Reform

Elementos para la discusión sobre los procesos
de construcción de la identidad docente
en contextos de cambio y reforma educativa

Paul Neira Del Ben

Consejo Nacional de Educación, Lima, Perú

paulneira@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-6819-4436>

Recibido: 2015.09.28

Aprobado: 2015.11.18

Abstract

Political discourses that state that the quality of an educational system relies on the quality of its teachers are frequent nowadays. This approach remarks the importance of teacher's identity. However, how many times is this issue actually taken into consideration by the educational reform processes? This question turns relevant when we realize that many of the reforms seek to penetrate the classroom, and the teachers' own practices. The following essay is an exploration of the elements that interact to shape the teacher's identity in the context of constant change and school reform. How do educational policies and their discourses shape these new teachers' identities? How do these identities interact with reforms? Do these reforms match the identities of teachers or not? The importance of addressing these issues is greater when we consider that they may have an important impact—whether positive or negative—on the educational change processes.

Key words: teacher identity, educational reform, institutionalism, teacher policy

Resumen

En un tiempo en el que es común escuchar discursos políticos que sostienen que la calidad de un sistema educativo se basa en la calidad de sus maestros, cobra vital importancia el tema de la identidad docente. Sin embargo, ¿cuántos de los procesos de cambio educativo toman en cuenta realmente este factor? La pregunta cobra relevancia cuando se tiene en cuenta que muchas de las ansiadas reformas buscan penetrar cada vez más el salón de clases y la práctica del propio maestro. El presente estudio es una exploración de los elementos que interactúan para dar forma a una identidad docente en constante cambio y situación de reforma: ¿cómo las políticas y sus discursos dan forma a estas nuevas identidades docentes?; ¿cómo dialogan estas con las reformas?; ¿existe sincronía o asincronía entre la reforma y la identidad del maestro? La importancia de abordar estas cuestiones queda en evidencia cuando consideramos que pueden tener un impacto importante —favorable o desfavorable— sobre los propios procesos de cambio educativo.

Palabras clave: identidad docente, reforma educativa, institucionalismo, política docente

Schools serve as recipient of the often complex and dynamic implementation of the requirements produced through processes of educational reform. It is at this level where continuous negotiation defines the tone of reform within these school settings. Within these micro-processes the school context can be defined as a particular and unique locus that is led by teachers. This setting provides teachers with a set of discourses, norms, and rules that create a physical as well as symbolic space for pedagogical interaction. Teachers base their approaches and identity on their ongoing interaction with students, and this is where they develop a consciousness of themselves as teachers.

In today's educational and political context standards, accountability, co-participation, decentralization, parents' engagement, and a myriad of other mechanisms that seek to improve the outcomes or learning results at the school level are a common theme. These aspects are part of a large wave of educational reform (Menter, 2008) that is taking place across the world and creating new teaching and learning norms (Ozga, 2005). One of the consequences of this recent shift has been the reconstitution or redefinition of classroom instruction and learning styles, which were considered entirely the teachers' domain just a few years ago. This environment of reform, then, proposes a new context to teacher's awareness and self-identification.

Recent research has begun to identify how policy (Achinstein, Ogawa, & Speiglmán, 2004), at various levels, acts as a mediator to (re)construct teachers' identity and sense of agency. The central question that drives this paper, then, is what happens to teachers' identities after a process of educational reform, particularly when it targets teaching practices.

The following questions will serve as a blueprint or guide for this paper:

- How does the larger educational reform context influence or mediate core aspects of teacher identity?
- What happens when policy changes long-held ideas about teaching? Especially in regards to educators who have been in the profession for many years and have firmly rooted beliefs.

- What is the role of the school as a space where teachers develop their own identity, especially when the school undergoes comprehensive reform?
- How are teachers' identities shaped, formed, or constructed in the midst of educational reform at the local level?

This paper will attempt to examine and reflect aspects of the complex teaching dynamics using analytical tools based on the intersection of institutional and sociocultural theory. While the latter will unveil various processes in the identity formation of teachers, the former will expose the importance of school settings and the school environment as defined through macro-processes of institutionalization. In this way, this intersection of theory seeks to connect the identity of teachers and the spaces that influence them. This space is not only physical, but also cultural, historical, and institutional. Additionally, this interaction becomes more complex when considered through the lens of large comprehensive reform. This unique situation, then, is formed by the ongoing interaction between the process of educational reform, the context of the school institution, and changes that occur within individual teachers.

Reform Context and Implications

Little is understood about the ways in which teacher identity interacts with reform mandates to affect teachers' experiences... particularly when policies are accompanied with new tools (e.g. curricula or accountability practices) and expectations for teachers.

(Lasky, 2005, p. 899).

Beginning in the 1990's the educational jargon started to incorporate words such as "standards," "accountability," "stakeholders," "high stakes," "co-participation," and "decentralization," among others. Similarly, the phenomenon of "traveling reforms" has become a common phrase that represents omnipresent nature of globalization, particularly in the field of educational reform.

Within this process of reform, it is especially important to consider concerns about the inevitable transformation of teachers and their work. The assumption behind this concern is rooted in the idea that because teachers are the most important predictors of learning outcomes, pedagogical practices must be changed in order to have better

educational results. In regards to this idea, Jenny Ozga (2005) compares the cases of the United Kingdom and Scotland to describe how one product of global pressures for education modernization has been intense policy talks (Cuban & Tyack, 1995; Tyack, 1991), and policies leading to the transformation of the teaching profession.

Today, the understanding of schools as “tight coupled” organizations has gained traction as opposed to the idea of schools as “loosely coupled” (Weick, 1976) organizations. The majority of the efforts related to this initiative are based on the premise that teacher’s work needs to be more guided or controlled in order to achieve better outcomes. The basis of this idea rests on the presumption that a tighter control over teaching will lead to better results. The major characteristic of this movement is controlling two different, but closely related, school elements. The first is controlling the processes and conditions of teaching, particularly issues related to curriculum and textbooks. The second is controlling the different types of pedagogical and instructional practices of teachers at the classroom level. Together, this leads to the close control of teachers, especially in regards to technical knowledge (Nias, 1996). As a part of this increasing managerialism there is a subtle and unspoken attempt to standardize teacher activity.

Whenever educational reform takes place, multiple discourses develop. Normally these are the formal, sanctioned, and validated texts that are intended to normalize the different behaviors, beliefs, and even the interactions among the different actors in the school organization. An example of this practice is the standards movement that entails a process of normalization among multiple school realities, which largely involves proposing a single and basic set of knowledge, ability, and skills for teachers to use. Along with this came the idea of an assessment that measures to what extent the students learn this material. This group of texts, norms, or discourses presented by the reform, either intentionally or unintentionally, looks to drive the personal ideologies, behaviors, beliefs, and practices of those involved in the process of change.

There is a growing awareness that simple reforms will not effectively change the educational realm, and rather it is assumed that the system needs comprehensive school reforms. These comprehensive reforms are complex systems of changes that aim to address one problem from multiple approaches. This can be seen in the

problem of education inequity, a paradigm of which is the bipartisan educational initiative No Child Left Behind. However, applying the multitude of different actions encompassed in these kinds of reforms requires a large time scale, and the larger the time scale, the greater the chance that different actors involved in the process will experience a set of transformations. This underlines the importance of having strong discourses to sustain the change effort.

Another characteristic of the wave of reforms is the expectation of the teachers' roles in this scenario. The belief that teachers have to "lead the reform process" (World Bank, 1995, p. 17) continues to grow. This idea is based on the assumption that teachers are the single most important factor that explains learning outcomes. Because of this, and based on the idea that "quality of learning mostly depends on teachers," most of these reform initiatives are revolving around this particular group of educational actors. Specifically, the efforts are centered on changing the pedagogical practices of teachers at the classroom level.

At this point, the question that remains is if the multiple sets of discourses, texts, or norms are consistent with the teachers' discourses, beliefs, and understanding. Research into this question has established that there is a wide difference between teachers' own images of being a teacher and the images presented or upheld by new initiatives. Furthermore, this research has established that there is a basic disjuncture between the discourses, cultural myths, and ideals presented by the reforms and the reality of classroom teachers' identities. This disjuncture tends to explain the mismatch between "teachers perceptions of the teaching act and their role as teachers, and the demands of the reform movement" (George, Mohammed, & Quamina-Aiyejina, 2003, p. 191). Implicit cultural myths or metaphors that are propagated by the reform clash with the actual teachers' identities that are enacted on a day-to-day basis. Therefore, there is a genuine cause for concern about the possible stresses that may result from this kind of reform. Consequently, as George et al. (2003) implies, the success of any reform will depend almost entirely on the degree of match between these two beliefs, perceptions, and discourses.

Coming from a more pessimistic approach, Day, Elliot, and Kingston (2005) assert that in the reform agendas pushed by different governments “there is no evidence that these core [teacher] identities are acknowledged or valued” (p. 575). Moreover,

Day et al. affirm that the problems lie in the management and implementation of reforms. The authors mention that reforms applied at a national level in England and Australia have produced crises of identity among teachers:

There is mounting evidence in England that rapid changes in the external and internal conditions of schools and the changing nature of teaching, similar to those articulated for the Australian context, have produced conditions of extreme uncertainty and identity crises within what historically has been for many teachers a stable profession. (George et al. 2005, p. 565).

According to this understanding, policy changes have created a state of confusion for teachers in regards to their professional identity. The gap that teachers experience between their own discourses and the outside reform discourses has challenged many deep and long held beliefs about personal and professional practices. The new identities proposed by the reformers have created an element of discomfort, insecurity, and vulnerability (Lasky, 2005) that directly affects the core of teachers' work (Darby, 2008; Diniz-Pereira, 2002).

In the context of this open disjuncture between the expectations of the new reform mandates and teacher identities, Lasky (2005) describes how teacher agency is constrained. Lasky provides a provocative argument about the resources presented by the reform efforts, arguing that “along with being the resources necessary to sustain teaching and learning activities, the stuff of reform also serves as a mediating system that affects teacher identity, while also creating the conditions for the ways teachers can teach in schools.” (Lasky, 2005, p. 900).

What is most notable is how Lasky understands the resources available to teachers as tools that mediate teachers' experiences and create conditions that promote a particular discourse about teaching. In a sense, this process involves a reduction in teachers' agency, and this is a very subtle form of standardization of the teachers themselves.

As Datnow (2005) suggests, “very unstructured reforms left little opportunity for teachers to grapple with meanings.” In other words, because reformers are looking to change the practice, the space left to reflect is reduced to a minimum, which directly affects teachers’ capacity to develop a strong sense of identity.

This situation is closely connected to Mary Henkel’s (2002) idea that the multiple “dislocations in the structures and processes of societies in the period of late modernity have undermined the conditions for individuals to acquire and sustain strong identities” (p. 13). This condition once again brings up ideas of new and global models of reform that have a particular vision of the modern teacher that is based on the reform contexts that were created through complex balances of power between stakeholders, control, accountability, and the specific history, culture, and traditions of educational institutions (Menter, 2008).

At this point, it should be clarified that the process of comprehensive school reform needs more local influence in order to become “real,” and, naturally, that should come from the schools themselves, as they are the spaces where reforms start to take a more tangible form. It is in these close spaces where the discourses of comprehensive reform become part of legitimized school norms, which have a powerful effect over teachers’ lives and work.

Micro–Institutional Processes: Bring the Reform into the School Context

Recently, schools have become the main stage for reforms as the system has started to shift toward managerialism. This process is part of a larger macro level that is shifting away from an ideal of public schools that support democratic equity and towards social efficiency, goals, and managerialism (Cuban, 2004).

At the same time, schools often have to deal with multiple outside pressures to improve their institutional performance. As Michael Fullan describes:

The biggest problem facing schools is fragmentation and overload. It is worse for schools than for business firms. Both are facing turbulent, uncertain environments, but only schools are suffering the

additional burden of having a torrent of unwanted, uncoordinated policies and innovations raining down on them from external hierarchical bureaucracies. (Fullan, 1999).

Due to this situation, schools have to decide whether or not they should follow external requirements. Although schools have some choice, the reality is that schools are pressured into implementing requirements so that they can continue to be considered valid and legitimate schools. Schools have to juggle multiple outside demands, a process which Honig and Hatch (2004) describe as entailing “strategies of buffering and bridging of external demands.” Based on the assumption that schools are not passive recipients of external demands, the authors propose a continuum that goes from being open to changes and implementing them in the school (bridge external demands) to rejecting changes (buffer external demands). In this case, buffering means “not the blind dismissal of external demands but strategically deciding to engage external demands in limited ways” (p. 23). What is interesting here is that schools have to assume outside external demands.

In order to be considered institutions, schools need to create their own history, tradition, and set of rules that define them as an institution (Douglas, 1986). Within this framework it is important to understand that when schools enter a process of buffering and bridging they begin a process of dialogue that will require their own texts, discourses, and cultural traditions to change—in ways both overt and covert. The more open overt change will imply a symbolic exercise in which the institution assumes the words, terms, texts, and discourses from the new demands in order to fulfill the legitimacy requirement and other bureaucratic demands. On the other, more covert, side is the process of informal dialogue relating to the level of the beliefs, perceptions, and ideologies. It is at this level where the teachers themselves begin to get involved, especially when the external demand entails changing pedagogical practices in the classroom. Interestingly, this continuum of buffering and bridging functions as a mechanism for teachers to deal with those demands. These demands are no longer just from the outside of the school, but also from the inside, because at this point the schools start to create their own local version of the new outside texts.

There are two types of organizational structure: formal and informal. The latter arises from day-to-day interactions such as the (re)reading or comprehension of the formal set of rules

that govern the organization and the ongoing interaction that happens within individuals. These conditions normally interact, and sometimes clash, with the outside pressures that come from the formal authority or power structure. From this situation arise a multitude of situations that significantly affect teachers' identities.

The Interaction and the Construction of Teachers' Identities

There is a general agreement among researchers that the 'self' is a crucial element in the way teachers construe and construct the nature of their work. (Kelchtermans & Vandenberghe, 1994).

Teaching is the most basic and important activity through which teachers develop their professional identities. Through teaching, teachers develop their own sense of self-as-teacher. This is not to say that identity is an essential collection of characteristics or a fixed personal construct. Teacher identity is not a stable entity, fix or unitary (Coldron & Smith, 1999); rather, teachers' identity is a reflection of values and experiences that are in a constant flux of change marked by the interaction with a particular set of conditions. In this way, teachers' identity is a reflection of the landscapes of which the teacher is a part. This idea suggests that identity is specific to this moment.

Teachers' identity is an evolving discourse that is open to continuous redefinition rather than a set of essential characteristics that are common to all teachers (Sugrue, 1997). Due to this interactional element, teachers' identity arises from the ongoing interaction between the individual and his or her own particular socio-historical-cultural context. Beijaard (2004) sustains that teachers' identity is not something teachers perform, "but something they use in order to make sense of themselves as teachers" (p. 123).

Additionally, identity can be viewed as an open set of meanings developed in the continuous and ongoing interaction between the person and his or her own experience with other people and the socio-historical-cultural environment. This concept is constructed based on a personal perspective, but as Wortham (2006) posits, the social surroundings of the individual can be taken into consideration, which adds a layer of complexity to these ideas. In this sense, there is a kind of dialogic continuum

between these two perspectives. This two-folded reality is composed on one hand by the personal experience based on a reality from a particular point of view, and on the other hand it is composed by the socio-cultural-historical environment that contributes conditions and settings. Both facets are essentially intertwined, and the result of that interaction goes beyond the influence of any one individual factor. The negotiation and definition of teacher identity is always a difficult process, and to some extent, the development of teacher identity entails a lifetime of experience. However, that work does not imply a solitary work, rather it is more of a collective enterprise of blurred boundaries between “me” and “others.” In that sense, teachers’ identity is socially constructed by personally enacted (Miller Marsh, 2002).

Teaching as a Situated Activity

Every effort to examine the nature of the human condition will necessarily have to deal with the fact that the human experience, by definition, is constrained. This restraint is, first and foremost, imposed by time and space. However, although situation is a condition of the human experience, inside of the human experience exists the possibility of openness—the promise of an encounter and interaction with others. In that sense, any quest or attempt to understand the process of identity construction must rely heavily on one crucial assumption: individuals do not exist outside of their historical, sociological, and cultural environment.

Lave and Wenger (1991) propose that one of the defining features of learning is the situated activity. A situation, according to these authors, has a particular feature which is the “negotiated character of meaning” (p. 33). This is a key concept to understand the process of teachers’ identity construction within the context of an educational reform.

Pedagogical practices of teachers constitutes something bigger that allows the teacher to express him or herself as an educator. Based on the activity and through it, teachers materialize their own ideas of what it means to be a teacher. Through the continuous interactions between the teacher and his or her situated context, teachers develop their own sense of who they are and learn why they act, react, and set up their own pedagogical practice as they do. As a consequence, the context in which the particular activity takes place has a significant influence. Context is conformed

by a mix of persons, cultures, and artifacts that have a continuous and multifaceted interaction with an individual, and this helps to create meaning.

The teaching profession is characterized by the varied situations that can be found in the school as well as in the classroom. There are many different contexts and settings in which teachers engage that force him or her to develop or expand his or her understanding of the profession. Lave and Wenger (1991) affirm that “abstract representations are meaningless unless they can be made specific to the situation at hand” (p. 33), and that is why it is so important to make the proper connection between the context and the experience; otherwise the experience will not lead to a strong abstraction or idea. This collection of abstract meanings informs a teacher’s identity. The success or failure in creating a strong teacher identity should be defined by how well these meanings are consistently connected to context without being overwhelmed by the changing outside reality.

As was mentioned before, the constructed meaning is intimately related with the activity and the setting in which the activity occurs. There is an intrinsic connection between one’s self and one’s circumstance. These aspects, defined by one’s situation in terms of social, cultural, and even geographical environments, produce the individual’s identity. It is even possible to say that it would create a reality, or even better recreates the individual through his or her continual interaction with others and the political-historical-socio-cultural context. Identity is an open set of meanings developed in the ongoing interaction between the person and his or her unique experience with other people and with the socio-historical-cultural milieu. However, is it necessary to understand that a teacher’s ability to interact is constrained. Limitations come not only from the classroom, but also from the school environment as well as the larger socio-political and cultural settings. The educational reform initiatives can be found within these last two features.

The practical core of this process is dictated by the negotiation of meaning. In a sense, teachers have to renegotiate meaning every day because their context changes every day. Varied situations assure that the teacher must participate in a continuous process of identity negotiation. Some situations may be related to casual situations within a particular class, but at the same time there is a large group of contextual elements that also contribute to the teachers’ work. Those conditions constitute the norms, text, and discourses accepted by teachers within a particular school setting.

This essential idea is supported by Reynolds (1996, as cited in Beijaard, 2004), who emphasizes that the persons' surroundings, others' expectations, and his or her space have an enormous effect on a person's identity as a teacher.

Teaching as a Tool for Constructing a Teachers' Identity

Similar to context, teaching, as a performed activity, can be one of the most powerful tools to help teachers construct their own identity.

Our world and our consciousness of the world are based on a system of ideas that are mediated by language and experience (Gomez, Black, & Allen, 2007). Through the intricacies of words we learn to navigate, negotiate, and balance the different point approaches, agendas, or views that take place within the particular context of an individual within a community of practice. Nevertheless, words have another important role in their connection to an individual's consciousness. What is noteworthy here is not a word in and of itself, but the meaning or value assigned to that particular word. The assignment of value to words is a collective process, and one that involves the participation of factors such as culture or history, among others. Words, however, and their appreciation are not separated from constructed and unique spaces, defined environments, or communities of practice.

The construction of an identity concept with these theoretical frameworks relies heavily on language and words as mediated forms of socialization. According to the Cultural Historical Activity Theory perspective, the interpersonal interaction and the concurrent process of socialization comes with participation within the community, but it is most important when the person is aligned with that particular language (Gomez, Black, & Allen, 2007). In the case of Socio Cultural Theory, the participation of the community of practice comes when the words have personal significance expressed within the concept of consciousness (Cook et al., 2002). Both of these theoretical approaches describe two of the single most important features of social life: first, that every activity implies a relational setting or environment, and second, that we, as humans, live surrounded by an ideological world.

Elaborating on Bakhtin's ideas, Gomez et al. (2007) explain that "individual[s] are ideological selves, socially determined persons who view the world in which we live through a system of ideas mediated by language and experience" (p. 2109). A person

who chooses to enter the teaching profession by default will cross the threshold to an ideological world that constitutes the teachers' community of practice. This "ideological becoming" (p. 210) moves over the meaning that is provided by the word and language.

Teaching provides a context in which each interaction could potentially end up having personal meaning. Cook et al. (2002) sustain that "through the meanings that they attribute to words, people [teachers] reveal the degrees of abstraction that they have achieved in their thinking" (p. 391). When teachers enter a given classroom, they already have accumulated a set of meanings based on their past personal experiences. Because of the varied situations through which this process can take place, personal meanings can be very different from one another, but at the same time there is a simple thread that connects each of the personal experiences.

In each of these experiences the subject is involved in a teaching activity. Consequently, teachers have to determine for themselves what it means to teach. This process entails a continuous application, correction, or modification of behavioral patterns on a daily basis that, in the end, will become a significant force that shapes the perception of who the teacher is, and ultimately redefines the teacher's own personal identity. Every day, teachers have to reevaluate their previous understanding of their role within an activity.

This is where the idea of relational context intersects with the idea of teacher's identity construction. Teachers' identities are constructed from a wide variety of meanings, most of which are intimately connected with the act of teaching in one way or another. This collection of meaning arises from each of the activities performed within a particular space – such as teaching in a classroom. Along this same line, the boundaries within a context situate a person within an activity. This intersection is described by Rivera and Tharp (2004) as the "basic unit analysis of sociocultural theory" (p. 206). Every situation mediates a person's experience and perspective based on that unique context.

Teaching as Both a Social and Individual Activity

Worham's (2006) concept of "models of identity" can be understood as a "tacit account that analysts can infer based on people's systematic behavior toward others" (p. 6). This idea relates to a collective meaning, in which the meaning of the self is

constructed through the interaction between the environment and the individual. Furthermore, this implies that because an interaction happens within a group of individuals, models of identity have been developed historically. In a sense, these are the same groups whose interaction institutionalized those “models of identity.” This is a process that is closely aligned with the idea of social identification that happens as “societies ‘make up people’ as they develop models, categories, and technologies for social identification” (Hacking, as cited by Wortham, 2006).

The construction of teachers' identities is mediated by their different circumstances. Similarly, one is continuously recreated through his or her context. In that sense, when Wortham (2006) asserts that “the process of social identification happens only in actual events” (p. 36), he is constraining identity formation to only an event. At this point, one could ask how he might identify an individual through a certain amount of events—a question that is now based on the point of view of others rather than the individual.

In this context, Coldron and Smith (1999) describe the tension that is present between the social structures that provide meaning to the individual (in this case, every actor or technology or discourse) and the sense of personal agency (or the personal dimension in teaching.) The idea of teachers' identities as socially constructed but personally enacted could be considered a matter of “the teacher being seen as a teacher by himself or herself and by others; it is a matter of arguing and then redefining an identity that is socially legitimated” (Beijaard, 2004, p. 113). The current conditions of teachers' lives and work are intricate and varied, but that is due to the “long history of interplay between cultural, social, economic” (Menter, 2008, p. 58) and political forces, and the individual's personal understandings, decisions, and actions.

Reform, School, and Teacher Identities

An important part of this discussion is the intersection of the three key elements: educational reform, schools, and teachers' identities. Lasky (2005) suggests that little is understood about the ways in which teachers' identities interact in contexts of educational reform. It is known, with certainty, that these situations affect teachers' sense of commitment and vulnerability. However, it is still unclear how it can be

inferred that teacher identity is affected by comprehensive school reform. The following section will address this question.

On one hand, most reform initiatives are closely related or entirely focused on changing teachers' classroom practices. It is assumed that teachers should be leading the processes of reform, especially when they are closely connected to improving system outcomes. Following this logic, the solution should involve changing teachers' pedagogical practices. These kinds of reforms, then, are seeking to change the activity of teachers through the multiple discourses, texts, and norms created in order to standardize teaching activities.

On the other hand, schools have an active role in translating and implementing new texts proposed by educational reforms. They become key environments when the reforms start to become local. However, as Honig and Hatch (2004) described, this process leads to buffering or bridging. Specifically related to the teacher are levels of implementation or engagement with the reform process. It is important to note that all schools are involved in the process of assuming educational reform since their legitimacy depends on it. Therefore, schools should be engaged in the process of educational reform, and as a consequence, teachers will experience the resulting effects.

Local versions of educational reform that are present at the individual school level will help define a new set of terms, words, concepts, and practices. This new discourse will trigger a set of micro-processes between the individual teacher and mediational tools, for example a new set of assessment rubrics that are present in the specific context. Within this reality, the teacher is left with three possible scenarios from which he or she can choose: adaptation, adoption, or rejection (Lasky, 2005). In the first possibility, the reform is adapted to the teachers' practices so that new norms are blended with old norms. The second possibility requires that teachers completely abandon their previous position to assume the new one presented by the reform initiative. Finally, the third possibility involves teachers simply ignoring any changes brought by the reform. These three positions are related to Honig and Hatch's (2004) strategy that is used to deal with external pressures to implement school reforms. Despite these three options, teachers' identities do change. This change happens because teachers have to take a position in regards to this external demand, regardless of what position it is that they take. This is especially significant when the demand is seeking to change his or her practice and enforce greater accountability.

Laskey (2005) establishes the connection between the political, social, and economic meditational systems and the reality of a teacher's work. She asserts that "the analysis in this paper indicates that external meditational systems may have a deeper or more enduring effect on the formation of teacher identity, than on reshaping professional identity that is securely establish" (Lasky, 2005, p. 914).

Implications and Further Questions

Lasky (2005) presents evidence that teacher education programs and the process of reform at school levels are the two elements that most affect the development of teachers' professional identity. However, this does not dismiss the fact that teachers, at least symbolically, tend to gain legitimacy by satisfying others' definitions of their work. In other words, within the context of reform, teachers have to accept the intended change, because if they do not, they may lose professional status. Symbolism, in this way, sustains many of the practices involved in implementing a reform within a school institution.

This research suggests that the challenge for policy-makers and school leaders in regards to recruitment, retention, and maintenance of high-quality teachers and teaching is to create contexts in which teachers can make connections between the priorities of the school and their individual, professional, and collective identity (Day et al., 2005, p. 575).

Today, the educational milieu is full of initiatives for reform, change, reconstitution, and transformation, and because of this, it is a time of turmoil and extreme stress for many. Teachers are actors that deal with multiple demands on a daily basis. This situation defines a particular moment in the teachers' lives and work, as the reforms are specifically aimed at these areas. Within this environment it is important to understand the processes, dynamics, and experiences that teachers are going through since it involves their own understandings of themselves, and, as a consequence, affects the way they teach. There is so much at stake here, and it is of the utmost importance that there is further research into this issue.

References

- Achinstein, B., Ogawa, R., & Speigman, A. (2004). Are we Creating Separate and Unequal Tracks of Teachers? The Effects of State Policy, Local Conditions, and Teacher Characteristics on New Teacher Socialization. *American Educational Research Journal*, 41, 557-603.
- Beijaard, D., Meijer, P.C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering Research on Teachers' Professional Identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Cook, L. S., Smagorinsky, P., Fry, P.G., Konopak, B., Moore, C. (2002). Problems in Developing a Constructivist Approach to Teaching: One Teacher's Transition from Teacher Preparation to Teaching. *The Elementary School Journal*, 102(5), 390-413.
- Coldron, J. & Smith, R. (1999). Active Location Teachers' Construction of Their Professional Identities. *Journal of Curriculum Studies*, 32(6), 711-726.
- Darby, A. (2008). Teachers' Emotions in the Reconstruction of Professional Self-Understanding. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1160-1772.
- Datnow, A. (2005). The Sustainability of Comprehensive School Reform Models in Changing District and State Contexts. *Educational Administration Quarterly*, 41(1), 121-153.
- Day, C., Elliot, B., & Kington, A. (2005). Reform, Standards and Teacher Identity: Challenges of Sustaining Commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21, 563-577.
- Diniz-Pereira, J. (2002). Teacher Identity Construction in Different Contexts of Teacher Education in Brazil. Trabajo presentado en la Annual Meeting of the American Educational Research Association. Nueva Orleans, 1-5 de abril.
- Douglas, M.L. (1986). *How Think Institutions*. Syracuse University Press.

- Fullan, M. (1999). *Change Forces: The Sequel*. Londres: Falmer Press.
- George, J., Mohammed, J., & Quamina-Aiyejina, L. (2003). Teacher Identity in an Era of Educational Reform: the Case of Trinidad y Tobago. *Compare*, 2(33), 192-206.
- Gomez, M.L., Black, R.W., & Allen, A. (2002). "Becoming" a Teacher. *Teachers College Record*, 9(109), 2107-2135.
- Honig, M.I. & Hatch, T.C. (2004). Crafting Coherence: How Schools Strategically Manage Multiple, External Demands. *Educational Researcher*, 33(8), 16-30.
- Lasky, S. (2005). A Sociocultural Approach to Understanding Teacher Identity, Personal Vulnerability in a Context of Secondary School Reform. *Teaching and Teacher Education*, 21, 889-916.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge (Reino Unido): Cambridge University Press.
- Menter, I. (2008). Tradition, Culture and Identity in the Reform of Teachers' Work in Scotland and England: Some Methodological Considerations. *Pedagogy, Culture & Society*, 16(1), 57-69.
- Miller Marsh, M. (2002). The Shaping of Ms. Nicholi: The Discursive Fashioning of Teacher Identities. *Qualitative Studies in Education*, 15(3), 333-347.
- Nias, J. (1996). Thinking about Feeling: The Emotions in Teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 293-306.
- Ozga, J. (2005). Modernizing the Education Workforce: A Perspective from Scotland. *Educational Review*, 57(2), 207-219.

Rivera, H., Tharp. (2004). Sociocultural Activity Settings in the Classroom: A Study of a Classroom Observation System. In H. Waxman. *Observational Research in U. S. Classrooms: New Approaches for Understanding Cultural and Linguistic Diversity*. West Nyack, (Nueva York): Cambridge University Press.

Sugrue, C. (1997). Student Teachers' Lay Theories and Teaching Identities: Their Implications for Professional Development. *European Journal of Teacher Education*, 20(3), 213-225.

Tyack. D. & Cuban, L. (1995). *Tinkering Towards Utopia: A Century of Public School Reform*. Cambridge (Massachusetts): Harvard University Press.

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

Wortham, S. (2006). *Learning Identity. The Joint Emergence of Social Identification and Academic Learning*. Nueva York: Cambridge University Press.

EDUCATIONIS MOMENTUM

vol. 1, n.º 1, 2015, pp. 141-143. ISSN: 2414-1364
<https://doi.org/10.36901/em.v1i1.73>

Karlos LA SERNA (ed). (2011). *Retos para el aprendizaje: de la educación inicial a la universidad*.

Lima: Universidad del Pacífico, pp. 325.

Por Walter L. ARIAS¹

Recibido: 2015.06.30

Aceptado: 2015.08.24

En ocasiones anteriores hemos explicado que si los educadores no se comprometen con su profesión por medio de la investigación, serán otros profesionales los que llenen los vacíos de la investigación educativa peruana (Arias, 2002, 2008, 2012). El libro *Retos para el aprendizaje: de la educación inicial a la universidad* es un reflejo de esta situación. Editado por Karlos La Serna Studzinski, y con el sello editorial de la Universidad del Pacífico, este texto compila tres estudios que se abocan al análisis del rendimiento académico como indicador del aprendizaje en el nivel inicial, escolar y superior por medio de la aplicación de la econometría. Los autores son todos economistas de prestigio nacional e internacional, con estudios de postgrado en el extranjero, y fueron convocados para colaborar con este importante proyecto académico que dirigió La Serna en calidad de editor.

La primera parte, de autoría de La Serna, ofrece una vista panorámica de los factores que influyen en el rendimiento académico a la luz de las teorías clásicas y las investigaciones más actuales. Se consideran los factores demográficos, psicológicos, académicos, socioculturales y pedagógicos en torno al alumno y al proceso enseñanza-aprendizaje.

La segunda parte, escrita por María Pía Basurto y Verónica Gonzales, comprende un estudio sobre la importancia de la educación inicial en el rendimiento académico

1. Universidad Católica San Pablo, Arequipa, Perú. Correo electrónico: warias@ucsp.edu.pe
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4183-5093>

futuro de los estudiantes. La argumentación se sustenta en un conjunto de variables tomadas como predictores en modelos de regresión. Los resultados indican que la educación inicial favorece el buen rendimiento en matemáticas. Además, las madres con mayor nivel educativo son las que estimulan mejor el desarrollo académico de sus hijos. También se menciona que los niños que asistieron a programas no

escolarizados de educación inicial (Pronoei) tienen el mismo rendimiento que los niños que no asistieron a inicial, lo que marca las deficiencias de los programas no escolarizados. Se llega a la conclusión de la necesidad de valorar la educación con un enfoque integral, que comprenda factores nutricionales, familiares, motivacionales y de salud, además de los puramente académicos.

La tercera parte es un estudio realizado por Sergio Serván y Elizabeth Tantaleán, que pretende responder a la pregunta de si la didáctica que utilizan los docentes en los colegios públicos y privados de Lima tiene efectos diferenciados en el rendimiento académico de los estudiantes. Los resultados indican que los alumnos de colegios privados rinden mejor en matemática, y que la infraestructura del colegio es un determinante de dichos efectos. También se halló que hasta, cierto punto, mientras el profesor tiene más edad, sus alumnos rinden mejor, y que los profesores con mayores habilidades numéricas o con formación en matemática e ingeniería tienen mejores resultados con sus alumnos, mientras que los que han estudiado Educación y una carrera de humanidades favorecen de igual forma el aprendizaje de sus estudiantes.

Finalmente, en la cuarta parte Arlette Beltrán y Karlos La Serna se concentran en los factores que explican la evolución del rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad del Pacífico. Aquí se aprecia que los alumnos que han pertenecido al tercio superior en la escuela son los que obtienen mejores calificaciones en la universidad. Un dato sumamente interesante es que los alumnos que provienen de colegios preuniversitarios son los que tienen peor rendimiento y tasas de deserción más altas; además, los estudiantes cuyos padres se encuentran separados tienen un rendimiento inferior en comparación con el de quienes provienen de hogares integrados.

Este muy bien texto logrado pone de manifiesto la valiosa utilidad de la interdisciplinariedad, así como la necesidad de investigar la problemática educativa desde ángulos y métodos diferentes al enfoque propiamente pedagógico. Sin embargo,

también nos deja la sensación de que en la medida en que los docentes no investiguen empíricamente los asuntos relativos a su profesión y al quehacer pedagógico, serán otros profesionales los que asuman tales tareas. Entonces la sentencia piagetana de que la educación es en escasa medida obra de los pedagogos (Piaget, 1980) seguirá vigente. Considero que estamos obligados a revertir dicha situación según nuestras posibilidades y el compromiso con el desarrollo de la educación en el Perú.

Referencias

Arias, W. L. (2002). La psicologización de la educación. *Paradigma Educativo*, 4(6), 3-9.

Arias, W. L. (2008). *Fundamentos del aprendizaje*. Arequipa: Vicarte.

Arias, W. L. (2012). La investigación educativa como instrumento para revalorar la carrera docente. *Signo Educativo*, 208, 36-38.

Piaget, J. (1980). *Psicología y pedagogía*. Madrid: Sarpe.

EDUCATIONIS MOMENTUM

vol. 1, n.º 1, 2015, pp. 145-150. ISSN: 2414-1364
<https://doi.org/10.36901/em.v1i1.74>

Jaume CAMPS i BANSELL. (2015). *Inteligencia de género para la escuela. Las paradojas de la coeducación.*

Pamplona: Círculo Rojo, pp. 179.

Por Enrique G. GORDILLO¹

Recibido : 2015.11.18
Aceptado : 2015.12.24

Una de las grandes luchas de las sociedades occidentales se libra por la igualdad de género, sobre todo con el objetivo de eliminar la distancia que muchos coinciden en señalar que separa a las mujeres por debajo de los hombres. Uno de los grandes campos de batalla en este proceso se encontrará —como en todos los procesos similares— en la educación. De hecho, uno de sus logros simbólicos ha sido el de la igualdad de oportunidades de educación para las mujeres, en particular con la amplísima difusión de la coeducación (o educación mixta) en las últimas décadas (Riordan, 2011). Sin embargo, ¿será posible que esta misma coeducación sea un obstáculo para los fines propuestos? ¿Será posible que este mismo espacio logrado con tanto esfuerzo se convierta en el propicio para que florezcan estereotipos de género que contribuyan a agrandar el problema? Este es precisamente el tema que explora el corto pero sugestivo libro *Inteligencia de género para la escuela. Las paradojas de la educación*, de Jaume Camps i Bansell, educador español especializado en sociología y psicología de la educación.

A lo largo de sus casi 180 páginas, el libro explora las vicisitudes del proceso de socialización escolar para encontrar aquellos aspectos que todos dábamos por sentados, pero que no han recibido apropiada atención. El autor pondrá énfasis en el tema del género, pues, en sus palabras «[...] se echa en falta un análisis profundo de las cuestiones de género en las aulas; un análisis que aporte una visión —desde dentro— de cuáles son las consecuencias personales y de socialización de los sexos» (Camps i Bansell, 2015, p. 24).

1. Universidad Católica San Pablo, Arequipa, Perú. Correo electrónico: egordillo@ucsp.edu.pe
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6929-8330>

El volumen empezará por hacer un breve repaso histórico de la escuela en tanto institución. De este modo, descubriremos que su forma actual —masiva, obligatoria, gratuita en algunos casos e independiente del hogar— es relativamente reciente. Al mismo tiempo, encontraremos también que es consecuencia de una serie de procesos históricos —económicos, políticos, sociales— que servirán de base a muchas de las características que constituyen sus principales beneficios pero, al mismo tiempo, sus limitaciones o amenazas. La escuela mixta es el resultado de algunos de dichos procesos —en especial, de reivindicación de los derechos de la mujer y lucha por la igualdad—, y su nacimiento y asentamiento son materia del segundo capítulo. Es importante el repaso de este devenir histórico para comprender que si la escuela hoy tiene la forma que conocemos, no tiene por qué tenerla siempre, ya que el cambio parece haber sido uno de sus principales rasgos. ¿Y por qué habría de cambiar la escuela? Pues —diría el autor— para asegurarnos de que cumpla adecuadamente sus funciones en tanto institución de socialización y personalización.

En ese sentido, los capítulos 3, 4 y 5 constituyen un breve tratado de sociología y psicología de la educación que nos brindará los conceptos básicos para la inteligencia del problema que el libro nos quiere presentar. Así, pasaremos revista a conceptos como *socialización institucional* o cómo los individuos asimilan —de la mano de una institución como la escuela— las normas de comportamiento, expectativas y patrones culturales de la sociedad en la que viven. Al mismo tiempo, exploraremos algunos de sus límites y paradojas, como la inevitable artificialidad de la escuela, las dinámicas propias de los grupos humanos cuando se juntan —y enfrentan— en su interior, y las maneras en que los estudiantes forman y rigen dichos grupos. Una de dichas dinámicas —suficientemente advertida desde los tiempos de Eleanor Maccoby, como bien atestigua Camps— será la autosegregación sexual, o el hecho de que los seres humanos tiendan a agruparse con pares de su mismo sexo, en particular en la escuela y entornos mixtos, aunque también fuera de ella.

¿Cuáles serán los efectos de la segregación sexual espontánea en una escuela coeducativa? El capítulo 5 se dedicará a responder la pregunta desde una doble perspectiva: teórica y empírica. Aunque resulte paradójico, tendremos que, debido a mecanismos como la *polarización*, los grupos tenderán a reforzar su identificación consigo mismos, de modo que muchas veces sus miembros generarán estereotipos sobre los del grupo opuesto con el fin de aparecer como superiores o mejores que estos últimos. En otras palabras,

dado que es típico que niños y niñas se reúnan en grupos de acuerdo con su sexo en dicho tipo de escuelas, es posible que, precisamente para reforzar su pertenencia a dicho grupo, terminen generando o reforzando prejuicios de género que obtienen del entorno cultural que los rodea e, incluso, de sus propios docentes, como exponentes de dicho marco cultural a través de un currículo oculto.

El corazón del libro —el capítulo 7— está dedicado a las reflexiones del autor sobre el papel de la escuela frente a este problema. Camps partirá del concepto de que lo que funciona no es tanto la atención individual sino la estructura en la que se desenvuelven los individuos. Y para ello, un proyecto de centro educativo que tome en cuenta el género será decisivo para transformar la escuela de un ambiente generador de estereotipos —y, por tanto, que limita y constriñe a los estudiantes, incluso a nivel individual— en uno que contribuya a brindarles libertad y una mirada más saludable e igualitaria respecto a sus pares del sexo opuesto.

En ese sentido, el autor se atreve a plantear una idea innovadora y probablemente polémica: recuperar las viejas escuelas que separaban a los estudiantes por su sexo, llamadas también *diferenciadas* o *single-sex*. En ellas, dirá, los estudiantes no tenderán a polarizar su pertenencia a un grupo ni reforzando prejuicios en detrimento del otro ni limitándose ellos mismos —por un proceso llamado *desidentificación*— por el *qué dirán* respecto a sus actitudes frente a los estereotipos; en una escuela diferenciada los docentes —que tenderán a ser del mismo sexo de los estudiantes— podrán convertirse en modelos adecuados que contribuyan a romper esquemas provistos por el currículo oculto. Si bien Camps analiza el asunto desde bases teóricas sociológicas y psicológicas, podemos dar fe de que la investigación empírica al respecto parece abonar en favor de sus ideas. Las mejores revisiones de la literatura han terminado encontrando más prejuicios de género y estereotipos en las escuelas coeducativas cuando se comparan con aquellas que atienden únicamente a niños o a niñas, una de las pocas conclusiones más o menos claras que se puede obtener al comparar ambos tipos de escuelas (Mael, Alonso, Gibson, Rogers, & Smith, 2005; Pahlke, Hyde, & Allison, 2014)

Ahora bien, ¿es posible hablar de educación separada por sexos en pleno siglo XXI, después de todo lo que la humanidad ha avanzado en el reconocimiento de la igualdad de géneros? Para Camps i Bansell, la respuesta es afirmativa si comprendemos la

diferencia entre *sexo* y *género*, a la vez que las relaciones entre ambos conceptos. A esta exposición dedicará todo el capítulo 6, pues sostiene que es necesario partir de una antropología clara para entender el fenómeno. Sin entrar en el terreno de la antropología filosófica —lo cual, para mi gusto, es uno de los puntos débiles del libro—, Camps partirá de la clásica división entre sexo como correspondiente a la biología y género como producto psicosocial. Luego pasará revista al viejo debate entre naturaleza y crianza, para concluir que nuestra identidad —aunándose, de alguna manera, a las propuestas de Bronfenbrenner (véase p. 125)— será una función de ambas. En su argumentación, este capítulo es importante para ayudar a comprender que, si bien el ser humano puede llegar a estar bastante influido por su ambiente, hay ciertos componentes *de fábrica* que no pueden ser obviados, pues constituyen características fundamentales en la constitución de la persona. Y en el caso de la escuela, se trata de las características más importantes de la identidad constitutiva no solo de cada estudiante, sino del intrincado armazón de relaciones que se armarán cuando se agrupen en bandos del propio género, como ya quedó visto. Para Camps, la «[...] negación de la diferencia [sexual] en el campo educativo puede llevar consigo propuestas escolares que se alejen todavía más de la igualdad que se busca», y anota que «reconocer las diferencias no significa desigualdad, sino reconocer el punto de partida» (Camps i Bansell, 2015, p. 112).

Acompañará nuestro autor su radical propuesta de educación diferenciada con consideraciones de tipo teórico —como las que ya hemos visto— y empírico. Afirmará que «[...] la escolarización single-sex [...] ha sido verificada por la investigación educativa como facilitadora de ambientes escolares más centrados en el aprendizaje, y menos dependientes de los aspectos poco académicos o de los que dificultan la convivencia» (Camps i Bansell, 2015, p. 137). Sin embargo, aquí es donde encontramos otro de los puntos débiles del trabajo. Si bien en el mundo educativo ha habido un intenso debate sobre la conveniencia o no de la educación diferenciada, se considera que la investigación al respecto es aún exigua (Riordan, 2011), y los estudios más comprensivos al respecto no han sido capaces de encontrar todavía un resultado definitivo a favor de las escuelas diferenciadas (Bigler, Hayes, & Liben, 2014; Pahlke, et al., 2014), aunque es cierto que tampoco en contra de ellas. De hecho, es posible interpretar dicha evidencia (*i. e.*, metanálisis, revisiones sistemáticas) como ligeramente a favor de este tipo de escuelas (Gordillo, 2015; Mael, et al., 2005), aunque con las debidas reservas.

Como es lógico, el autor se cuida mucho de señalar que la educación diferenciada por sexos sea un remedio por sí solo. De hecho, afirmará que «[...] una escuela de varones puede ser profundamente machista, o una de mujeres puede contribuir a la desigualdad social de los sexos; será[n] la organización y las prácticas pedagógicas las que podrán aprovecharse de la separación para crear esa cultura de trabajo y estudio, dentro de un ambiente de libertad y confianza. El proyecto educativo será el que fundamentará una escuela excelente, también en las cuestiones de género» (Camps i Bansell, 2015, p. 136). ¿Y qué características debe tener ese proyecto de centro educativo? El autor adelanta algunas basándose en las propuestas de la educación personalizada, aunque no con el detalle que nos gustaría ver.

Uno de los valores singulares de la obra se encuentra al final del volumen. Camps finaliza dejando la posta a chicos y chicas de secundaria, de entre 16 y 18 años, para que sean sus propias voces —un corpus de testimonios obtenidos por medio de entrevistas semiestructuradas— quienes hablen al respecto. No es sorprendente que encontremos en ellos una corroboración anecdótica de las tesis esbozadas en los capítulos anteriores, con toda la riqueza y —naturalmente— las limitaciones de la evidencia anecdótica.

Se trata, en general, de un libro sugestivo y de lectura obligatoria para quienes luchan por convertir a la escuela en un espacio liberador y de plenitud para los estudiantes así como impulsador de un cambio con respecto a desigualdades de género en nuestra sociedad. Se extraña por momentos un mejor anclaje en bases empíricas utilizando la mejor evidencia disponible hasta el momento. Sin embargo, hay que recordar que se trata de un texto especulativo y orientado más a una propuesta cualitativa antes que a una cuantitativa. Al mismo tiempo, puede ser leído en clave de propuesta teórica ofrecida para ser verificada empíricamente. Precisamente, una de las principales críticas que se le hacen tanto a la educación diferenciada como a los estudios sobre ella es que carece de argumentos teóricos que sostengan su supuesta superioridad sobre la mixta (Bigler, et al., 2014; Signorella, Hayes, & Li, 2013). He argumentado en otra oportunidad (Gordillo, 2015) que esto es cierto solo a medias: existen diversos *racionales* teóricos que intentan explicar la superioridad de la educación diferenciada sobre la mixta; sin embargo, es verdad que estos no han sido probados con estudios específicamente diseñados para tal efecto. Tal vez este libro nos esté presentando una propuesta que valga la pena de ser puesta a prueba empíricamente mediante un estudio de calidad.

Referencias

- 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.
- Camps i Bansell, J. (2015). *Inteligencia de género para la escuela. Las paradojas de la coeducación*. Pamplona: Círculo Rojo.
- Gordillo, E. G. (2015). Coeducación y educación diferenciada: ¿el debate debe terminar? Conferencia presentada en el 5.º Congresso Latino Americano de Educação Single-Sex «Os principais desafios da educação no Século XXI», Curitiba (Brasil).
- Mael, F. A., Alonso, A., Gibson, D., Rogers, K., & Smith, M. (2005). Single-Sex versus Coeducational Schooling: a Systematic Review. (DOC #2005-01). Washington D. C.: U. S. Department of Education Office of Planning, Evaluation and Policy Development Policy and Program Studies Service Recuperado de <http://www.ed.gov/rschstat/eval/other/single-sex/single-sex.pdf>.
- Pahlke, E., Hyde, J. S., & Allison, C. M. (2014). The Effects of Single-Sex Compared With Coeducational Schooling on Students' Performance and Attitudes: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1042-1072. doi: 10.1037/a0035740
- Riordan, C. (2011). The Value of Single Sex Education: Twenty Five Years of High Quality Research. Paper presented at the III International Congress of Single-Sex Education «Success in Education», Varsovia (Polonia).
- Signorella, M. L., Hayes, A. R., & Li, Y. (2013). A Meta-Analytic Critique of Mael et al.'s (2005) Review of Single-Sex Schooling. *Sex Roles*, 69(7-8), 423-441. doi: 10.1007/s11199-013-0288-x

In Memoriam



Carmela NÚÑEZ URETA

Por Patricia CARPIO ROMERO¹

Recibido : 2015.06.30

Aceptado : 2015.11.18

El 3 de enero del 2015 se cumplió un año de la sentida partida de Carmela Núñez Ureta, destacada maestra y poetisa arequipeña, quien partiera de este mundo a los 93 años.

Escribir sobre ella es recordar con sumo respeto a la maestra de generaciones de alumnas del colegio Nuestra Señora de la Asunción, que tuvieron —y me cuento entre ellas— la suerte de aprender de su sabiduría y amor por la lengua española, y de apreciar su sensibilidad artística y humana. Escribir sobre ella es hablar también de la poetisa profunda, sencilla, tierna y social que supo plasmar en su obra literaria toda la grandeza de su ser mujer, de ser maestra cristiana, de ser madre, arequipeña y peruana.

En las aulas de este prestigioso colegio de Arequipa transcurrió su vida escolar y luego, al egresar, nunca se fue, pues volvió como maestra y como fundadora de la Asociación de Exalumnas, grupo humano de *las golondrinas* de ayer y hoy que volvemos al nido que nos cobijó en nuestra juventud.

1. Universidad Católica San Pablo, Arequipa, Perú. Correo electrónico: pcarpio@ucsp.edu.pe

Reseña

Carmela Núñez Ureta dedicó su vida, además, al arte de la palabra: a la literatura. Escribió diversos libros, sobre todo poemas, que luego declamaba haciendo gala de arte y pasión, con aquella voz que aún resuena en quienes la escuchábamos embelesados. Definiríamos sus poemas como romántico-realistas por ese toque de decir sutilmente lo que se siente y lo que se ve, lo que nos hace soñar y lo que nos hace sufrir. Son poemas de gran sensibilidad, compromiso social y destacado sentido cristiano, poemas que describen el amor, la esperanza, el dolor, la naturaleza y hasta los paisajes campestres de Arequipa.

Nació el 28 de enero de 1920, en una casa de la calle Progreso, distrito de Miraflores. En dicha casa familiar vivió hasta el día de su muerte. Sus padres, don Pedro Núñez y doña Julia Ureta, unieron sus vidas sin saber que al hacerlo estaban creando una familia de artistas, pues Carmela fue hermana de los reconocidos acuarelistas y muralistas Teodoro y Alejandro Núñez Ureta, y madre de otro sensible pintor, Pablo Núñez Ureta, fallecido en el 2001, y para quien escribió «Las palmeras del cementerio», uno de sus más conmovedores poemas:

Unípedes brujas, con los cabellos verdes
son las altas palmeras del viejo cementerio.
De la tarde a la noche se inclinan cuchicheando
sobre los muertos vivos que lloran a sus pies.
Qué oscuras palabras se dirán al oído,
conversarán acaso de amores perdidos,
hablarán de los muertos o tal vez de los vivos
que se quedan inertes tras los mármoles fríos.

Estudió en la escuela Juan Manuel Polar, y posteriormente en el Colegio Nuestra Señora de la Asunción. Realizó sus estudios universitarios de Letras y Pedagogía en la Universidad Nacional de San Agustín (Arequipa) y en la Escuela de Periodismo y Relaciones Públicas de la Universidad Católica de Santa María (Arequipa).

Fue maestra, periodista, actriz, narradora, declamadora, mujer, madre y poeta pero, sobre todo, fue un ser humano excepcional. Escribió cinco poemarios y obtuvo reconocimientos locales, nacionales e internacionales. El último de ellos fue la Medalla de la Ciudad, que recibió de la Municipalidad Provincial de Arequipa. Son

los títulos de sus obras *Tú* (1978) —que en su primera página dice: «Tú... cualquiera que seas, escucha mi voz / en el aire y en el agua, va siempre en tu búsqueda, / para que juntos podamos afirmar nuestra esperanza»—, *A mis niños* (1992), *Mística* (1995), *Tierra* (2003) y *Huellas* (2004).

Durante su fructífera vida fue la inspiradora de diversas instituciones de carácter cultural y social, entre ellas, la reconocida Asociación de Escritoras de Arequipa, de la cual fue socia fundadora y, en reiteradas ocasiones, presidenta. Esta institución que ella forjó tiene ya más de 30 años divulgando la obra de destacadas literatas de nuestra región.

Mención aparte merece su vida de fe y entrega generosa a los más necesitados como colaboradora de las Obras Misionales Pontificias e integrante del Camino Neocatecumenal de Arequipa. Recuerdo una de las últimas reuniones con el grupo de colaboradores misioneros en mi propia casa; la recuerdo presidiéndola, con ese carisma especial, siempre dándonos de su sabiduría, de su sencillez y grandeza de alma. En algún momento de la conversación me dijo: «Patricia, procura que tus alumnos lean, y lean mucho, porque el que no lee lo que debe leer en su juventud siempre será un ignorante».

Vaya mi tributo a esta gran mujer con la que compartí mis días de estudiante en el colegio, luego el apostolado misionero y siempre una sincera amistad que me hizo ser hoy maestra de Comunicación, como ella, y cobijar en el corazón el sueño de llegar algún día —tal vez— a escribir con esa sensibilidad, belleza y compromiso con los demás.

Descansa en la dulce paz de Dios, querida Carmelita, y desde allí sigue pintando con versos esta vida y la otra para seguir latiendo en el recuerdo y la admiración de todos. ¡Nos haces una falta sin fondo!, como diría Vallejo, pero sé que nos reencontraremos donde se juntan los nunca, los jamases y los imposibles.

Colaboraron en este número

Renzo RIVERA es psicólogo por la Universidad Nacional de San Agustín (Arequipa). Se ha desempeñado como psicólogo en instituciones educativas públicas y privadas desarrollando estrategias de prevención de la violencia escolar. Es miembro del Grupo de Investigación en Violencia, del Grupo de Investigación Educativa Schola, de la Universidad Católica San Pablo (Arequipa), de la Sociedad Interamericana de Psicología (SIP) y miembro afiliado internacional de la American Psychological Association (APA). Sus investigaciones abordan los temas de violencia, familia y psicometría. En la actualidad es investigador del Instituto para el Matrimonio y la Familia de la Universidad Católica San Pablo.

Filiberto BELLIDO es doctor en Psicología por la Universidad Nacional de San Agustín (Arequipa) y licenciado en Educación Secundaria con especialidad en Ciencias Sociales por la misma casa de estudios. Cuenta con una especialización en Problemas del Aprendizaje y Metodología de la Investigación también por dicha universidad. Ha sido profesor principal adscrito al Departamento Académico de Psicología de la Universidad Nacional de San Agustín, donde también fue decano de la Facultad de Psicología, Relaciones Industriales y Ciencias de la Comunicación. Ha sido decano del Colegio de Psicólogos de Arequipa. Sus investigaciones abordan los temas de violencia escolar, educación y psicología experimental.

Julio C. SALAS es doctor en Psicología por la Universidad Nacional de San Agustín (Arequipa) y licenciado en Educación por la misma casa de estudios. Es profesor principal adscrito al Departamento Académico de Psicología de dicha universidad, donde dicta el curso de Neuropsicología II. Fue decano de la Facultad de Psicología, Relaciones Industriales y Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San Agustín y decano del Colegio de Psicólogos de Arequipa. Sus investigaciones abordan la violencia escolar y la educación.

Verónica BELLIDO es psicóloga por la Universidad Nacional de San Agustín (Arequipa). Cuenta con estudios de maestría realizados en la misma casa de estudios. Es docente principal adscrita al Departamento Académico de Psicología de dicha universidad, donde dicta el curso de Investigación Psicológica. Sus investigaciones abordan los temas de violencia escolar y estilos de aprendizaje.

Norma C. PEÑA es doctora en Psicología por la Universidad Nacional de San Agustín (Arequipa). Es docente principal adscrita al Departamento Académico de Psicología en la misma universidad, donde dicta el curso de Psicología Educativa. Sus investigaciones aborda el tema de la violencia escolar.

Guillermo VILLASANTE es psicólogo por la Universidad Nacional de San Agustín (Arequipa). Es docente principal adscrito al Departamento Académico de Psicología en la misma casa de estudios, donde dicta los cursos de Psicología General y Psicología del Aprendizaje. Sus investigaciones abordan el tema de la violencia escolar.

Yesenia M. CASAPÍA es magíster en Psicología con mención en Psicología Clínica y Educativa del Niño y del Adolescente por la Universidad Nacional de San Agustín (Arequipa). Es docente principal adscrita al Departamento Académico de Psicología de la misma universidad, donde dicta los cursos de Psicología de la Salud y Evaluación Psicológica II. También es docente en la Escuela Profesional de psicología de la Universidad Católica San Pablo (UCSP). Sus investigaciones abordan los temas de violencia escolar y trastornos clínicos en adolescentes.

Graciela PAREDES es psicóloga por la Universidad Nacional de San Agustín (UNSA). Es miembro del Centro de Documentación de la Escuela Profesional de Psicología de dicha casa de estudios. Sus investigaciones abordan el tema de violencia escolar.

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 el Programa Profesional de Psicología y docente investigador de la UCSP. Es miembro de la Sociedad de Investigación Educativa Peruana (SIEP).

Mónica SÁNCHEZ SANSSONI es magíster en Docencia y Gestión Universitaria por la Universidad Privada César Vallejo (Trujillo) y licenciada en Educación Inicial por la Universidad Privada Antenor Orrego (Trujillo). Cuenta con una segunda especialidad profesional en Docencia Universitaria Católica por la Universidad Católica San Pablo (Arequipa) y un diplomado en Neuropedagogía por Cerebrum (Lima). Se ha desempeñado como docente del nivel inicial por más de once años. Es miembro del Comité Interno de Calidad de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Católica San Pablo, así como coordinadora del Diplomado de Coaching Educativo de la misma universidad. Sus investigaciones abordan el tema de las inteligencias múltiples, el aprendizaje lúdico, la pedagogía del amor y la ternura, así como el conocimiento del cerebro y su importancia en el desarrollo de los niños. En la actualidad es titular de los cursos de Estrategias Educativas II, Práctica Preprofesional, y Problemas de Aprendizaje y Disciplina en la Universidad Católica San Pablo.

Roberto BARRIENTOS MOLLO es máster en Procesos de Evaluación y Autoanálisis Institucional por la Universidad de Florencia (Italia), y egresado de la Maestría en Políticas Educativas de la Pontificia Universidad Católica del Perú (Lima). Es licenciado en Educación Secundaria por la Universidad Católica de Santa María (Arequipa). Cuenta con una especialización en Formulación y Planificación de Políticas Educativas por el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE-UNESCO (Argentina). Ha trabajado como asesor pedagógico para la Dirección General de Educación Básica Regular del Ministerio de Educación del Perú. Sus investigaciones abordan la gestión del cambio, las reformas a gran escala en educación, la formación de directores y los medios digitales en educación. En la actualidad es coordinador general del proyecto Comunidad de Aprendizaje, y docente de la cátedra de Gestión de Recursos Humanos y Liderazgo en la Maestría en Gestión Educativa de la Universidad Marcelino Champagnat (Lima).

Paul NEIRA DEL BEN es candidato a doctor en Educación por Columbia University (Nueva York). Es magíster en Ciencias Sociales y bachiller en Educación por la

Pontificia Universidad Católica del Perú (Lima). Ha sido asesor del Ministerio de Educación del Perú, así como consultor del Banco Interamericano de Desarrollo y del Banco Mundial. Desde el año 2014 es miembro del Consejo Nacional de Educación. Sus líneas de investigación comprenden los estudios curriculares, el currículo, la formación docente, la gestión del cambio, la gestión del liderazgo escolar, las políticas educativas y la reforma de sistemas educativos. En la actualidad es director ejecutivo del Foro Nacional STEM y miembro del directorio de Enseña Perú.

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.

Patricia CARPIO ROMERO es magíster en Educación por la Universidad Católica de Santa María (Arequipa) y máster en Asesoramiento Educativo Familiar por el Centro Universitario Villanueva, adscrito a la Universidad Complutense de Madrid (España). Es licenciada en Educación por la Universidad Nacional de San Agustín (Arequipa). Cuenta con una segunda especialidad profesional en Docencia Universitaria Católica por la Universidad Católica San Pablo (Arequipa). Desde hace más de treinta años es docente en el Colegio Anglo Americano Prescott, de Arequipa. Además de ello, actualmente se desempeña como docente del curso de Apreciación Literaria en la Universidad Católica San Pablo.

Libros llegados a nuestra redacción

Camps i Bansell, J. (2015). *Inteligencia de género para la escuela. Las paradojas de la coeducación*. Pamplona: Círculo Rojo, pp. 179. ISBN: 978-84-9115-223-1.

Gresvi, S., & Cuba, A. (2014). *¿Objetivos vs. competencias? Análisis histórico y epistemológico de los constructos curriculares: objetivo educacional y competencia*. Cusco (Perú), pp. 204.

Miles, B. S., & Patterson, C. A. (2014). *How I Learn: A Kid's Guide to Learning Disability*. Washington D. C.: Magination Press, pp. 32. ISBN: 978-1-4338-1661-1.

Moss, W. L., & DeLuca-Acconi, R. A. (2014). *School Made Easier, A Kids Guide to Study Strategies and Anxiety-Busting Tools*. Washington D. C.: Magination Press, pp. 128. ISBN: 978-1-4338-1335-1.

Riordan, C. (2015). *Single-Sex Schools: A Place to Learn*. Maryland: Rowman & Littlefield, pp. 74. ISBN: 978-1-4758-1364.

Pautas para autores

Educationis Momentum es una revista de carácter científico editada por el grupo de investigación educativa Schola, de la Universidad Católica San Pablo (Arequipa, Perú). Su objetivo principal 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»;¹ 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. Por esa razón, además, 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 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

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

sucesos relevantes del mundo educativo nacional o mundial. 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 tres 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 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 por algún procesador de texto compatible con MS Word®. Deben ser presentados en hojas de tamaño ISO (DIN) A4 (esto es 21 x 29,7 cm o 8.27” x 11.69”), con letra Times New Roman de 12 puntos, a espacio y medio. Las imágenes y gráficos deben ser presentados con baja resolución en el texto (en los lugares donde se desea que aparezcan)² 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/>). En la medida de lo posible, los trabajos deberán tener las siguientes secciones:

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

	Investigación	Ensayo	Reseña	Carta al director
Título en idioma original	Necesario	Necesario	Título del libro en el idioma en que se leyó el texto	No se aplica
Título en inglés	Necesario	Necesario	No se aplica	No se aplica
Resumen en idioma original	Necesario 200 palabras	Necesario 200 palabras	No se aplica	No se aplica
Palabras clave en idioma original	Necesario Hasta seis términos	Necesario Hasta seis términos	No se aplica	No se aplica
Abstract (en inglés)	Necesario Hasta 200 palabras	Necesario Hasta 200 palabras	No se aplica	No se aplica
Key words (en inglés)	Necesario Hasta seis términos	Necesario Hasta seis términos	No se aplica	No se aplica
Cuerpo de texto	Necesario. Secciones: introducción (no titulada), metodología, resultados, discusión	Se pueden usar subtítulos a discreción	Se pueden usar subtítulos a discreción	
Referencias	Necesario	Opcional	Opcional	Opcional
Anexos, gráficos y notas finales	Opcional	Opcional	No se aplica (salvo aprobación del editor)	Opcional
Mínimo y máximo de palabras (incluyendo todas las secciones necesarias)	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 editor; 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 escaneada del siguiente documento debidamente llenado y firmado por el autor y, de haberlos, todos los coautores.

El trabajo, la/s hoja/s adicional/es con información de los autores y el escaneo del siguiente documento deben ser enviados a educationis@ucsp.edu.pe para su evaluación.

Carta de presentación

[Ciudad], [día] de [mes] del [año]

Sr. Enrique G. Gordillo

Editor de la revista de investigación *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 cumplo/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
