



# PRÁCTICAS Y REFLEXIONES SOBRE LA EDUCACIÓN CONTEMPORÁNEA

---

**María Luisa Ávalos Latorre**  
**María Úrsula Palos Toscano**  
**Rita Berenice Miranda Álvarez**  
Coordinadoras



Open  
Access



# **PRÁCTICAS Y REFLEXIONES SOBRE LA EDUCACIÓN CONTEMPORÁNEA**

---

**María Luisa Ávalos Latorre  
María Úrsula Palos Toscano  
Rita Berenice Miranda Álvarez  
(Coordinadoras)**



*Prácticas y reflexiones sobre la educación contemporánea.*  
María Luisa Ávalos Latorre, María Úrsula Palos Toscano y Rita  
Berenice Miranda Álvarez. Ciudad de México: Editora Nómada,  
2019. 252 pp. ; 14 x 21 cm.

ISBN: 978-607-98008-8-8

Educación en México — Lectoescritura — Diversidad  
educativa — Sistema educativo — Psicología educativa — Mé-  
todos cualitativos — Salud y educación

*Esta obra acreditó el proceso de revisión por pares, bajo la moda-  
lidad doble ciego. La revisión se realizó a través de un comité de  
evaluación, integrado por un par de expertos académicos. El dic-  
tamen de aceptación cumple con los criterios de calidad científica  
y evaluación.*

Primera edición, 2019

ISBN: 978-607-98008-8-8

DOI: <https://doi.org/10.47377/GSJF3219>

D. R. © María Luisa Ávalos Latorre  
© María Úrsula Palos Toscano  
© Rita Berenice Miranda Álvarez  
© Editora Nómada

[www.editoranomada.mx](http://www.editoranomada.mx)  
[contacto@editoranomada.mx](mailto:contacto@editoranomada.mx)



## ÍNDICE

ACERCA DE LOS EVALUADORES	11
ACERCA DE LAS COORDINADORAS	13
ACERCA DE LOS AUTORES	15
PRESENTACIÓN	
<i>María Úrsula Palos Toscano</i>	23
APUNTES Y REFLEXIONES SOBRE LA PRESENCIA E INCLUSIÓN DE LA DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	
<i>María Úrsula Palos Toscano, María Luisa Ávalos Latorre y Cecilia Colunga Rodríguez</i>	29
EL ACCESO A LA LECTURA Y LA ESCRITURA COMO PRERREQUISITO PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA	
<i>Maribel Paniagua Villarruel</i>	45
LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA Y EL FOMENTO DE LA LECTURA. UNA APROXIMACIÓN A LAS ACTIVIDADES QUE SE REALIZAN EN EL AULA ORIENTADAS A LA COMPRESIÓN LECTORA	
<i>Ana María Méndez Puga y Olga Núñez Solorio</i>	65
CLIMA ESCOLAR: UN CONSTRUCTO MENTAL DE IMPORTANCIA EN LA VIDA EDUCATIVA	
<i>Mercedes Gabriela Orozco Solís, Cecilia Colunga Rodríguez, Mario Ángel González, Julio César Vázquez Colunga y Claudia Liliana Vázquez Juárez</i>	81
EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS Y SU RELACIÓN CON LA PERCEPCIÓN DEL CLIMA ESCOLAR	
<i>María Luisa Ávalos Latorre, Roberto Oropeza Tena, Diego Agustín Ferreyra Murillo y María Úrsula Palos Toscano</i>	99

PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN MATEMÁTICA: PERSPECTIVA SOBRE ANSIEDAD Y RENDIMIENTO EN ESTUDIANTES DE NIVEL MEDIO SUPERIOR <i>José Carlos Ramírez Cruz y Nicolás Sánchez Acevedo</i>	119
COMPETENCIAS PERSONALES Y SOCIALES EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR <i>María Elena Flores Villavicencio, Guillermo A.          Cervantes Cardona, María Guadalupe Vega López,          María Ana Valle Barbosa e Ivis Jennifer Meza Flores</i>	139
LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN PARA LA SALUD EN EL SISTEMA EDUCATIVO <i>María Luisa Ávalos Latorre, Monserrat Mariscal          Cancelada, Xochilt Patricia Martínez López,          Berenice Zamora Suchiapa y Daniel Briseño Ortiz</i>	155
ENMARCANDO A LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA Y SU CONEXIÓN CON LA UNIVERSIDAD: RELACIONES ENTRE LA DOCENCIA E INVESTIGACIÓN EN UN CONTEXTO DE DISCIPLINAS DE LA SALUD <i>Alejandro Chávez Rodríguez          y Patsy Jaquelin Córdova Ramírez</i>	169
POR UNA PEDAGOGÍA CON ÉTICA: REFLEXIONES SOBRE LOS CONCEPTOS DE VOLUNTAD Y DE JUSTICIA <i>Israel Alejandro Romero Ramírez</i>	189
EDUCACIÓN Y VIOLENCIA: LA FORMA UNARIA <i>Francisco Javier Ramírez López          e Iván Omar Madrigal Quezada</i>	207
UNA MIRADA EDUCATIVA DESDE LA PSICOLOGÍA DE LAS EMERGENCIAS A LA VIOLENCIA DE GÉNERO <i>Silvia Rosa Sigales Ruiz, Martha Xitlali Mercado          Rivas, Michèle Caria y Leticia Villarreal Caballero</i>	229

*“El objetivo principal de la educación es crear  
personas capaces de hacer cosas nuevas  
y no simplemente repetir lo que  
otras generaciones hicieron”.*

*Jean Piaget*





## DEDICATORIAS

A los docentes e investigadores  
preocupados y dedicados a la educación,  
la mayor influencia de una persona.

*María Luisa Ávalos Latorre*

A mis colegas académicos e investigadores  
quienes generosa y pacientemente contribuyeron  
a la producción de esta obra.

Por su colaboración ¡muchas gracias!

*María Úrsula Palos Toscano*



## **Acerca de los evaluadores**

### **María del Socorro Ramírez Vallejo**

Licenciada en Educación Primaria y en Matemáticas. Es maestra en Formación Docente, egresada de la Universidad Pedagógica Nacional y de la Universidad Autónoma de Madrid España de donde egreso como Doctora en Formación del Profesorado e Innovación Educativa. Se desempeña como Profesora de Tiempo Completo, Coordinadora de Investigación en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de San Luis Potosí, ha sido codiseñadora de programas como el de la maestría en educación preescolar, en educación primaria y el doctorado en procesos de enseñanza y aprendizaje. Actualmente funge como directora de Posgrado en dicha institución y es reconocida como líder del Cuerpo Académico “Temas Transversales de Relevancia Social”, Además es autora de diversos textos académicos derivados del trabajo e investigación en torno a la tarea educativa.

### **Roberto Oropeza Tena**

Licenciado en Psicología, Maestro en Análisis Experimental de la Conducta y Doctor en Psicología de la Salud, estudios realizados en la Facultad de Psicología, UNAM. Actualmente pertenece al Sistema Nacional de Investigadores, en nivel I, además de contar con Perfil PRODEP. Profesor de Tiempo Completo, Titular A de la Facultad de Psicología, de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.



## **Acerca de las coordinadoras**

### **María Luisa Ávalos Latorre**

Psicóloga, Maestra en Ciencias del Comportamiento con Opción en Análisis de la Conducta, Doctora en Psicología, todos sus estudios realizados en la Universidad de Guadalajara, México. Realizó posdoctorado en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Profesor Investigador en CU Tonalá, Universidad de Guadalajara. Candidato del Sistema Nacional de Investigadores y Miembro Fundador del Sistema Mexicano de Investigadores en Psicología. Perfil PRODEP.

Correo electrónico: *luisa.avalos@academicos.udg.mx*.

### **María Úrsula Palos Toscano**

Psicóloga, Maestra y Doctora en Psicología por la Universidad de Guadalajara, México. Realizó posdoctorado en la Facultad de Psicología de la Universidad de Colima. Profesora investigadora en la Normal Superior de Especialidades, Psicóloga de la Zona 12 de Educación Especial de la Secretaría de Educación Jalisco es Candidato del Sistema Nacional de Investigadores, Miembro activo del Sistema Mexicano de Investigadores en Psicología. Perfil PRODEP.

Correo electrónico: *ursulapalos@hotmail.com*.

### **Rita Berenice Miranda Álvarez**

Licenciada en psicología por la Universidad de Colima. Asistente de Investigación en proyectos relacionados con la psicología, salud y educación.

Correo electrónico: *berenice\_alvarez1612@hotmail.com*.



## **Acerca de los autores**

### **Cecilia Colunga Rodríguez**

Doctora en Ciencias de la Salud Pública por la Universidad de Guadalajara. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Investigadora en el Hospital de Pediatría, Centro Médico de Occidente en el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS). Docente e investigadora en la Universidad de Guadalajara y en la Normal Superior de Jalisco. Áreas de investigación relacionadas con la salud y la educación.

Correo electrónico: *ccolungar@yahoo.com*.

### **María Elena Flores Villavicencio**

Profesor Investigador Titular “C”, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara. Miembro SNI y Perfil PRODEP. Realizó en la Universidad de Guadalajara, la maestría en Ciencias de la Salud Pública, en el Instituto de Investigación en Salud Pública y la Maestría y Doctorado en Psicología de la Salud. Es integrante del Cuerpo Académico UDG68 Salud, Población y Desarrollo Humano. Correo electrónico: *marlencilla27@hotmail.com*.

### **Guillermo Alfonso Cervantes Cardona**

Profesor de Carrera titular “C”, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara (UDG). Maestro y Doctor en Psicología de la Salud. Representante del Cuerpo académico UDG832 Psicología de la Salud. Autor de dos libros: *Psicología de la salud los adolescentes* y *Problemas psicosociales de los adolescentes*.

Correo electrónico: *gcervantes66@hotmail.com*.

### **María Guadalupe Vega López**

Doctora en Ciencias de la Salud. Profesora Investigadora del Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Miembro SNI Nivel II, miembro del Cuerpo Académico Salud, Población y Desarrollo Humano. Línea de Investigación: Salud y Desarrollo Humano. Profesora invitada en cursos de verano de la Universidad Complutense de Madrid. Miembro de asociaciones científicas nacionales e internacionales.

Correo electrónico: *magvega@gmail.com*.

### **María Ana Valle Barbosa**

Licenciada en Historia. Maestra y Doctora en Ciencias de la Salud Pública por la Universidad de Guadalajara. Investigadora titular “B”, Universidad de Guadalajara. Profesora con perfil PRODEP y miembro del SNI. Integrante del cuerpo académico consolidado CA-68 Salud, Población y Desarrollo Humano. Correo electrónico: *mavalleb@hotmail.com*.

### **Ivis Jennifer Meza Flores**

Estudiante de la carrera de Medicina del Centro Universitario de Ciencias de la Salud, asistente de investigación en la línea Ciencias Sociales, psicología y salud integrada al Cuerpo académico UDG-68 Salud, Población y Desarrollo Humano. Correo electrónico: *ivisjmf@gmail.com*.

### **Mercedes Gabriela Orozco Solís**

Maestra en ciencias de la salud en el trabajo por la Universidad de Guadalajara. Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Psicología en la misma institución. Áreas de investigación relacionadas con la salud en el trabajo y los ambientes escolares.

Correo electrónico: *gaby\_orozco\_13@hotmail.com*.

### **Mario Ángel González**

Doctor en Psicología por la Universidad de Guadalajara. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Posdoctorante en la Universidad Autónoma de Aguascalientes.



Docente e investigador en la Universidad de Guadalajara y en la Normal Superior de Jalisco. Áreas de investigación relacionadas con la psicología educativa.

Correo electrónico: *loupangel@yahoo.com.mx*.

### **Julio César Vázquez Colunga**

Maestro en Educación. Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Psicología en la Universidad de Guadalajara. Docente e investigador de la UDG. Docente de secundaria para la Secretaría de Educación Jalisco. Áreas de investigación relacionadas con la salud en el trabajo.

Correo electrónico: *lic.juliovazquez@gmail.com*.

### **Claudia Liliana Vázquez Juárez**

Maestra en Ciencias de la Educación. Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Psicología en la Universidad de Guadalajara. Miembro del Sistema Mexicano de Investigación en Psicología. Miembro de la Red Fusión de investigación en psicología de la salud.

Correo electrónico: *claudia\_lvazquez@hotmail.com*.

### **Maribel Paniagua Villarruel**

Doctora en Educación, Investigadora independiente sobre temas de inclusión, discapacidad y atención a la diversidad. Actualmente es supervisora de la Zona 16 de Educación Especial en el Estado de Jalisco. Autora del libro *Qué hacer en las escuelas exitosas*. Coordinadora de dos libros, uno sobre competencias cognitivas en preescolar y otro sobre narrativas docentes, coautora de nueve libros sobre inclusión educativa.

### **Alejandro Chávez Rodríguez**

Doctor en Salud Pública con vertiente en antropología de la salud. Maestro en ciencias de la conducta. Licenciado en psicología. Profesor investigador del Centro Universitario de Tonalá, Universidad de Guadalajara. Docente de la licenciatura en Gerontología y Salud Pública. Y en la Universidad

Marista en los posgrados de Psicología y educación. Miembro del SNI. Correo electrónico: *fenix6944@hotmail.com*.

### **Patsy Jaquelin Córdova Ramírez**

Estudiante de la Licenciatura en Gerontología. Miembro del grupo de investigación cualitativa del Centro Universitario de Tonalá, Universidad de Guadalajara. Participación como coautora del capítulo “¿Cómo enfrentar con éxito la discapacidad?”, de la *Guía para cuidadoras familiares de adultos mayores dependientes* de la Universidad de Guadalajara. Correo electrónico: *patsygeronto@hotmail.com*.

### **Israel Alejandro Romero Ramírez**

Licenciado en Psicología, Licenciado en Filosofía, Maestro en Relaciones Económicas Internacionales (CONACYT). Ha realizado estancias de investigación en filosofía aplicada en la Universidad de Salamanca, España. Actualmente es maestro en el Instituto de Filosofía y en CU Lagos, de la Universidad de Guadalajara.

Correo electrónico: *israel.alejandro.rr@gmail.com*.

### **Daniel Briseño Ortiz**

Pasante de la licenciatura en Salud Pública en la Universidad de Guadalajara. Asistente de investigaciones relacionadas con factores de riesgo en población adolescente y con enfermos crónicos. Autor de capítulos de libro y ponente en distintos eventos académicos.

Correo electrónico: *d\_any1890@hotmail.com*.

### **Montserrat Mariscal Cancelada**

Pasante de la licenciatura en Salud Pública en la Universidad de Guadalajara. Asistente de investigaciones relacionadas con factores de riesgo en población adolescente y con enfermos crónicos. Autora de capítulos de libro y ponente en distintos eventos académicos.

Correo electrónico: *montsemc09@hotmail.com*.

### **Xochilt Patricia Martínez López**

Pasante de la licenciatura en Salud Pública en la Universidad de Guadalajara. Asistente de investigaciones relacionadas con factores de riesgo en población adolescente y con enfermos crónicos. Autora de capítulos de libro y ponente en distintos eventos académicos.

Correo electrónico: *martinez.xochilt@hotmail.com*.

### **Berenice Zamora Suchiapa**

Pasante de la licenciatura en Salud Pública en la Universidad de Guadalajara. Asistente de investigaciones relacionadas con factores de riesgo en población adolescente y con enfermos crónicos. Autora de capítulos de libro y ponente en distintos eventos académicos.

Correo electrónico: *berenice-zamora@hotmail.com*.

### **Silvia Rosa Sigales Ruiz**

Doctora en Psicopatología por la Universidad de Toulouse II (Francia). Profesora investigadora en la Facultad de Psicología de la Universidad de Colima, integrante del CA-98 Psicología y Educación, Profesora investigadora Asociada al *Laboratoire d'Études et de Recherches Appliquées en Sciences Sociales* (LERASS) de la Universidad de Toulouse 3 (Francia).

Correo electrónico: *shalapop@hotmail.com*.

### **Martha Xitlali Mercado Rivas**

Doctora en Psicología por la Universidad de Colima. Docente-investigadora en Universidad Autónoma de Nayarit. Coordinadora de CA Psicología de la Salud. Jefa de departamento Educación Médica Continúa en la Unidad Académica de Medicina. Coordinadora del Comité Científico del XLIV Congreso Nacional del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología, AC.

Correo electrónico: *mxmr27@gmail.com*.

### **Michèle Caria**

Doctora en Lingüística por la Universidad de Toulouse II (Francia). Profesora investigadora en Ciencias de la Información y la Comunicación, integrante del Laboratoire d'Études et de Recherches Appliquées en Sciences Sociales (LERASS) de la Universidad de Toulouse 3 (Francia).

### **Leticia Villarreal Caballero**

Psicóloga, Maestra en Sexología por la Universidad de Québec en Montréal, Canadá. Profesora investigadora de tiempo completo, integrante del cuerpo académico 98: Psicología y Educación en la Universidad de Colima.

Correo electrónico: *villarreal\_caballero@ucol.mx*.

### **Francisco Javier Ramírez López**

Psicólogo por la Universidad de Guadalajara. Cursó la Maestría en Estudios Filosóficos en Universidad de Guadalajara-CONACYT. Practicante de psicoanálisis. Asesor de prácticas clínicas y docente en Licenciatura. Ha impartido charlas, conferencias y seminarios sobre la relación entre psicoanálisis, filosofía y malestares de la subjetividad moderna en diferentes espacios académicos locales. Productor y locutor del programa de radio por internet "Asociación libre". Correo electrónico: *javier\_epic@yahoo.com.mx*.

### **Iván Omar Madrigal Quezada**

Licenciado en psicología por la Universidad de Guadalajara. Practicante de psicoanálisis. Actualmente trabaja en la línea de investigación: Malestares contemporáneos y subjetividad de la época.

Correo electrónico: *ivan.madrigal.q@gmail.com*.

### **Ana María Méndez Puga**

Profesora Investigadora en la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Investiga con apoyo de los fondos mixtos del CONACYT sobre procesos formativos con profesores de escuelas para niños y

niñas de familias jornaleras, así como la mejora del desempeño y el desarrollo del talento a través de la lengua escrita. Correo electrónico: *mendezana22@gmail.com*.

### **Olga Nuñez Solorio**

Licencia en Psicología. Ha colaborado en investigaciones sobre lengua escrita. Se dedica a la atención de niños y niñas con dificultades de aprendizaje. Se desempeña como psicóloga en la Instancia de la mujer en el municipio de Gabriel Zamora en la atención a mujeres víctimas de violencia. Correo electrónico: *olga.nusol@gmail.com*.

### **Roberto Oropeza Tena**

Licenciado en Psicología, Maestro en Análisis Experimental de la Conducta y Doctor en Psicología de la Salud, estudios realizados en la Facultad de Psicología, UNAM. Actualmente pertenece al SNI, nivel I, además de contar con Perfil PROMEP. Profesor de Tiempo Completo, Titular A de la Facultad de Psicología, de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Correo electrónico: *scherzo2112@yahoo.com*.

### **Diego Agustín Ferreyra Murillo**

Licenciado en Psicología por la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, maestrante en psicología ambiental en la UNAM. Línea de investigación: movilidad urbana sustentable. Correo electrónico: *afmdiego@gmail.com*.

### **José Carlos Ramírez Cruz**

Licenciado en Psicología, Maestro en Educación en el área de docencia por el Instituto Universitario Hispano Mexicano. Profesor de la Facultad de Psicología en la Universidad de Colima. Miembro de la Red Mexicana de Investigación en Psicología Educativa. Sus trabajos de investigación se orientan a la evaluación e intervención educativa en poblaciones regulares y educación especial, psicología de las matemáticas y la formación de profesores. Invitado a evaluar en revistas nacionales e internacionales. Correo electrónico: *jose\_ramirez29@uacol.mx*.

### **Nicolás Sánchez Acevedo**

Doctorando en Matemática educativa por el Centro de Investigación en Ciencia aplicada y Tecnología Avanzada del Instituto Politécnico Nacional. Profesor de Matemática y Estadística en Educación Superior. Miembro de la Sociedad Chilena de educación Matemática. Líneas de investigación: análisis de textos escolares, desarrollo profesional docente, didáctica de la estadística, didáctica del álgebra y conocimiento del profesor de matemática. Evaluador de la *Revista Latinoamericana de Etnomatemática* y de la *Revista Científica*. Correo electrónico: *nicolas1983@cicata.edu.mx*.

## Presentación

*La educación es el proceso que permite al hombre tomar consciencia de la existencia de otra realidad más plena a la que está llamado, de la que procede y a la que se dirige.*  
Platón

La educación es un tema que nos atañe a todos de algún modo. No en vano, a lo largo de la historia, reconocidos pensadores han expresado diversas concepciones al respecto, ya sea que la asocien a procesos de aprendizaje, al desarrollo humano, a la socialización entre las personas, a su práctica, o bien, a su dinamismo como sistema. Tales concepciones, en todo caso, reflejan ideas que focalizan la atención en uno u otro de estos aspectos, aunque generalmente a riesgo de dejar de lado otros igualmente importantes. Sin embargo, como sabemos, la educación hoy en día tiende a ser considerada como un proceso humano y cultural bastante complejo.

A la educación contemporánea le define principalmente su aspiración transformadora, un enfoque humanista que le lleva a organizarse en función del desarrollo integral de todo el estudiantado y, por ende, una perspectiva equitativa e incluyente que deriva del reconocimiento y valoración por lo plural y lo diverso. La educación, así entendida, confiere al proceso educativo múltiples aristas, de manera que el compromiso por explicarla demanda, sin lugar a dudas, el abordaje y el análisis desde distintas perspectivas o ámbitos de conocimiento.

Debido a esto, tratando de sortear en lo posible omisiones como las de antaño, en esta ocasión elegimos postergar nuestras posturas sobre el tema para presentar, en cambio, una serie de trabajos sustentados en la investigación psicológica,

la investigación educativa, la reflexión filosófica, psicoanalítica, literaria y otros marcos afines de conocimiento que en sus nexos con lo educativo contribuyen a entenderlo, con el fin de que sean sus posibles lectores quienes se planteen qué es lo que desde dichos ámbitos de estudio se ha conseguido aportar para enriquecer tanto a la comprensión como a la práctica del fenómeno educativo.

En tal sentido, el libro que presentamos recopila doce trabajos, algunos de ellos resultado de la investigación empírica y otros más derivados de la reflexión teórica, pero que en su conjunto representan una oportunidad para explorar el ámbito de la educación. En el primer capítulo, titulado “Apuntes y reflexiones sobre la presencia e inclusión de la diversidad en la educación superior”, presentado por María Úrsula Palos Toscano, María Luisa Ávalos Latorre y Roberto Montes Delgado, se analizan los distintos caminos que los actores educativos y la universidad en su conjunto han recorrido para abrirse a la diversidad o para hacer de los entornos académicos escenarios cada vez más equitativos e incluyentes.

Una invitación a conocer acerca de lo que algunas de las escuelas de educación básica hacen actualmente para acercar a los estudiantes a la lectura y a la escritura, animándonos con ello a valorar las posibilidades de acceso a estos aprendizajes como indicadores de inclusión educativa es presentado en el segundo capítulo titulado “El acceso a la lectura y a la escritura como prerrequisito para la inclusión educativa” de la autora Maribel Paniagua Villaruel.

La lectura y su comprensión son tema central de más de alguna investigación, aunque en el tercer capítulo titulado “Los docentes de educación básica y el fomento de la lectura, una aproximación a las actividades que en el aula orientan la comprensión lectora”, presentado por los autores Ana María Méndez Puga y Olga Nuñez Solorio, se resalta el tipo de prácticas que realizan los profesores y la manera en la que dichos actores educativos conciben la lectura. Se trata de trabajos que buscan hacer notar el fenómeno de analfabetismo que la escuela atiende, reproduce o tolera, a la vez



que proponen líneas de acción y rutas que ayuden a hacerle frente a los actos y relaciones que hacen que tal situación prevalezca.

Entre estas páginas, el lector también encontrará cuáles son algunos de los factores que inciden en la configuración del clima escolar y la relevancia que estos tienen en la vida académica, ello presentado en el cuarto capítulo titulado “Clima escolar, un constructo mental de importancia en la vida educativa”, presentado por Mercedes Gabriela Orozco Solís, Cecilia Colunga Rodríguez y Mario Ángel González, hacen énfasis principalmente en el efecto que dicho clima puede ejercer sobre el desempeño académico, o bien, la relación que ésta guarda con la adopción de conductas de riesgo entre los estudiantes de educación secundaria.

La percepción sobre el clima escolar también es estudiada por otro grupo de investigadores en el quinto capítulo titulado “El rendimiento académico en estudiantes universitarios y su relación con la percepción del clima escolar”, elaborado por Roberto Oropeza Tena, María Luisa Ávalos Latorre, Cecilia Colunga Rodríguez y María Úrsula Palos Toscano, aunque en su caso con el fin de analizarlas en su relación con el rendimiento académico de estudiantes universitarios, discutiendo para ello en torno al papel que las relaciones humanas juegan en el desempeño académico.

Los estados socioafectivos y su relación con lo educativo son revisados en esta obra en el sexto capítulo titulado “Psicología de la educación matemática: perspectiva sobre la ansiedad y rendimiento en estudiantes de nivel medio superior” llevado a cabo por José Carlos Ramírez Cruz y Nicolás Sánchez Acevedo, mediante el estudio del aprendizaje y la resolución de problemas matemáticos, ya que éstos con frecuencia suelen considerarse como procesos generadores de ansiedad, por lo que demandan sin duda, reflexionar sobre la importancia de la dimensión afectiva para optimizar su enseñanza, especialmente, si se aspira a que los estudiantes generen un aprendizaje significativo y no una limitante en la elección vocacional.

Entre los trabajos que conforman esta obra, los lectores podrán aproximarse a los ámbitos de formación a los que la educación aspira a contribuir, por lo que se abordan las competencias afectivas y sociales, así como la medida en que el nivel medio superior contribuye a desarrollarlas, esto en el séptimo capítulo titulado “Competencias personales y sociales en estudiantes de Educación Media Superior”, presentado por María Elena Flores Villavicencio, Guillermo A. Cervantes Cardona, María Guadalupe Vega López, María Ana Valle Barbosa e Ivis Jennifer Meza Flores.

Por otra parte, María Luisa Ávalos Latorre, Monserrat Mariscal Cancelada, Xochilt Patricia Martínez López, Berenice Zamora Suchiapa y Daniel Briseño Ortiz, en el octavo capítulo titulado “La importancia de la educación para la salud en el sistema educativo”, aspiran a facilitar la comprensión sobre el papel que desempeña la educación en materia de salud, toda vez que reconocen en los métodos de enseñanza una herramienta esencial para acceder y procesar información que permite a los educandos y a sus familias hacerse de recursos para cuidar de sí mismo y de los demás, desarrollar capacidades para tomar decisiones, controlar la vida propia y contribuir a que la sociedad en que se vive ofrezca a todos los miembros la posibilidad de gozar un buen estado de salud.

El libro aborda en el noveno capítulo, ofrecido por Alejandro Chávez Rodríguez y Patsy Jaquelin Córdova Ramírez titulado “Enmarcando a la investigación cualitativa y su conexión con la Universidad: relaciones entre la docencia e investigación en un contexto de disciplinas de la salud”, las relaciones entre la investigación y la docencia, en este caso, académicos e investigadores convocan específicamente a aproximarnos a la problemática de la docencia y la investigación en México, así como a la manera en que la enseñanza y aprendizaje de la investigación cualitativa se vincula con las disciplinas de la salud, compartiéndonos para ellos dos casos particulares del ámbito universitario.

La complejidad de conceptos como voluntad y justicia son retomados en el décimo capítulo titulado “La pedagogía con ética: El concepto de voluntad y de justicia”, de Israel Alejandro Romero Ramírez, quien revisa el significado que los actores educativos formulan actualmente en torno a ellos, sobre todo considerando que, en el espacio propicio para la construcción o la apropiación del conocimiento, las que debieran ser experiencias educativas con frecuencia suelen ser desarrolladas desde el sentido común y la deshonestidad académica. En este caso, la invitación de los autores es a recordar que todo proceso educativo va acompañado de una dimensión ética y que el ejercicio dialéctico ofrece al alumno y al maestro una relación en donde la apuesta es un saber práctico y donde se busca como fin realizar los actos justos.

En esta obra, el problema de la violencia y la tarea civilizadora de la educación también son llamadas a escrutinio por parte de Francisco Javier Ramírez López e Iván Omar Madrigal Quezada en el onceavo capítulo titulado “Educación y violencia: la forma unaria”, pero ahora desde la tradición psicoanalítica y filosófica para identificar condiciones que en el sistema educativo actual las aproximan o las distancian, así como las implicaciones que –para la constitución subjetiva y en la práctica– tiene el hecho de minimizar como referente externo a la figura de los docentes ante sus educandos.

El último capítulo, titulado “Una mirada educativa desde la psicología de las emergencias para la violencia de género”, realizado por Silvia Rosa Sigales Ruíz, Martha Xitlali Mercado Rivas, Michèle Caria y Leticia Villarreal Caballero, nos permiten identificar el papel y la relevancia que tienen los procesos formativos de los profesionales de la psicología de las emergencias, así como las implicaciones que dicha formación tiene sobre la atención e intervención que brindan a los procesos psicoemocionales de las mujeres que han sido víctimas de la violencia de género. Finalmente, no nos resta sino señalar que este libro se suma a muchos otros

diseñados para dar la palabra al investigador y al profesor rescatando desde esa palabra un saber pedagógico que es importante y valioso para construir un mayor conocimiento del campo educativo y en aquellos campos con los que la educación hace frontera.

**Dra. María Úrsula Palos Toscano**

## **Apuntes y reflexiones sobre la presencia e inclusión de la diversidad en la educación superior**

María Úrsula Palos Toscano  
María Luisa Ávalos Latorre  
Cecilia Colunga Rodríguez

El contenido del presente capítulo es parte de un trabajo de vinculación e intercambio más amplio que se produce durante la estancia académica en una universidad pública del país; tiene como propósito contribuir a la revisión sobre los retos y compromisos que la diversidad entre el estudiantado plantea a quienes formamos parte de la comunidad universitaria.

Aunque surge de una investigación inicialmente orientada a comprender cómo se conciben y operan en la práctica las propuestas para promover la cultura y comportamientos saludables en la universidad –cuyo supuesto atribuye a la educación un papel instrumental para mejorar las condiciones de salud y de vida, en general–, éste es un documento que focaliza el reconocimiento e inclusión de la diversidad, por considerarlo como un asunto prioritario frente a la dificultad que profesores y coordinadores externan para contribuir a la educación de estudiantes en condición vulnerable o con discapacidad; por otra parte, ante el interés que estudiantes y trabajadores con dicha condición expresan por hacer visibles los efectos excluyentes que ciertos programas educativos generan, así como las actuaciones que posiblemente ayudarían a atenuarlos.

Para su desarrollo, este texto se organiza en torno a nuevas interrogantes que durante el curso de la investigación nos hemos planteado, éstas básicamente tienen que ver con las preguntas: ¿qué es la diversidad?, ¿por qué habría que

abordarla?, ¿cuál ha sido la respuesta que las instituciones de educación superior han ofrecido frente a lo diverso?, y ¿cuáles son los retos y tareas que aún faltan por resolver respecto a la atención e inclusión de la diversidad en un contexto como el nuestro?

### **Consideraciones preliminares: el acceso de todos a la educación**

Antes de continuar, compartimos algunos referentes empíricos que explican el desarrollo del presente capítulo y es que, en la aproximación que hasta la fecha hemos realizado a las propuestas brindadas para atender y promover la salud en la comunidad universitaria, encontramos que: *a)* algunas de éstas suelen ser desconocidas para muchos estudiantes y trabajadores, *b)* que parecen ser diseñadas pensando básicamente en el estudiante o el universitario común y que, *c)* pese a la existencia de propuestas que se diseñan u operan atendiendo a condiciones específicas, éstas suelen ser asumidas como iniciativas aisladas, efímeras y personales.

Entre estos primeros hallazgos, un dato significativo refiere al hecho de que no todos los integrantes de la comunidad académica logran acceder o participar plenamente de las distintas propuestas educativas, lo que para efectos de nuestro estudio representó una contradicción y un problema, sobre todo por tratarse de un trabajo que ha partido de suponer que, el verdadero beneficio e impacto de proyectos como éstos, depende en buena medida del acceso que se tenga o no a la información y la educación de calidad y, consecuentemente, en el que además se parte de suponer que el ofrecer respuesta educativa a la diversidad es probablemente un desafío y a la vez un compromiso prioritario al que deben atender las autoridades, profesores y trabajadores universitarios.

En relación con este punto, es importante resaltar que coincidimos con quienes afirman que la educación pública, por definición, es inclusiva, ya que como Duck y Murillo (2009, p. 11) señalan que “tiene el imperativo ético de

garantizar el acceso, la plena participación y el aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes, independientemente de sus diferencias personales, su procedencia social y cultural”, con lo cual también asumimos que la inclusión, además de ser un proceso colectivo, permanente y de carácter transversal, debe poner el acento especialmente en la atención a la diversidad.

### **Apuntes y algunas ideas sobre el concepto de diversidad**

Aunque en los últimos años el concepto de *diversidad* ha sido empleado en múltiples foros, intervenciones e investigaciones sobre educación u otras áreas del conocimiento, comprender su sentido para muchos de nosotros representa todavía una tarea bastante compleja; por esa razón es importante precisar a qué nos referimos en este estudio cuando hablamos de *diversidad*.

Según la definición más elemental que la Real Academia Española de la lengua nos ofrece, la diversidad puede describirse como “variedad, desemejanza, diferencia”. Para Abagnano (citado en Calderón, 2012), la diversidad es: “toda alteridad, diferencia o desemejanza”, en tanto que, según Calderón, lo diverso es “todo aquello que siendo real no es idéntico”. La diversidad, en todo caso, debe entenderse como un rasgo inherente a la naturaleza humana, un atributo presente en todos los grupos sociales que remite esencialmente a lo que nos hace distintos y que, por lo tanto, alude también a lo plural.

Coincidimos con quienes señalan que, cuando se habla de la diversidad, a lo que refiere primordialmente es las diferencias entre “unos” y “otros” y que estas diferencias pueden apreciarse justo en función de las etiquetas o categorías que previamente construimos sobre aquellos aspectos que deseamos describir (por ejemplo, capacidades, rasgos, preferencias, condiciones, etcétera), ya que la posibilidad de diferenciar el nosotros de los otros, “parte de criterios, leyes, conceptos y parámetros propios de un determinado sistema

(o grupo) social” (Calderón, 2012). Por lo cual, al hablar de la diversidad, habría que señalar los criterios o puntos de partida ya que, en todo caso, el sentido o la medida de lo diverso podrá advertirse sólo con relación a esos referentes.

En otros momentos y espacios, hemos señalado que la diversidad es una construcción sociológica y, al igual que otros conceptos de naturaleza social, adquiere su verdadero sentido en el contexto o tradición discursiva donde se producen; proposiciones como las de Berger y Luckmann (2006, 1967), Serrano y Pons (2011) Gergen y Gergen (2011), y Palos, Ortiz y Méndez (2014), nos han ayudado a comprender cómo es que las personas “negocian” y construyen significados sobre ciertos aspectos de la realidad partiendo del discurso, la experiencia y la actividad que comparten al interior de los colectivos que en distintos momentos y espacios se conforman. Dicho de otra manera, y en el ámbito que nos ocupa, se podría decir que a la diversidad se define por lo que como universitarios proponemos, nominamos y decidimos en torno a la misma.

De hecho, esto es lo que explica por qué, en algunos contextos universitarios, la diversidad y sus expresiones pueden identificarse en diferencias como las culturales, étnicas, lingüísticas, económicas o biológicas; para otros, la diversidad se focaliza meramente en las diferencias funcionales, como puede ser la discapacidad, mientras que en distintos contextos, la diversidad quizá logre definirse a partir rasgos más sutiles, como es el caso de las diferencias generacionales, las formas en que habitualmente aprendemos, nuestras motivaciones, o bien, las habilidades que individualmente desarrollamos o no, es decir, en rasgos que a la mirada externa puedan resultar menos evidentes.

Desde una lógica socioconstruccionista, y analizando el discurso que a últimas fechas se ha producido entre la comunidad académica mundial, podemos apreciar que la noción de diversidad ha tenido una presencia constante en la agenda y el debate internacional, principalmente en temas relacionados a la multiculturalidad e interculturalidad (Jiménez y



Guzmán, 2013), lo mismo que en materia de discapacidad y derechos humanos.

Según autores, con relación a este tema, el concepto de la diversidad aparece con mayor frecuencia en el discurso pedagógico (Jiménez *et al.*, 2013). Es en este ámbito donde dicha noción ha logrado más desarrollo, aun cuando no alcance a desplazarse con la misma fuerza hacia otras disciplinas que también abordan el estudio del fenómeno educativo.

Gracias a esto, hoy se sabe que, cuando se habla de la diversidad en las aulas, se alude concretamente a dos aspectos centrales: por un lado, a las capacidades individuales que influyen en el aprendizaje y el desempeño académico; por otro, a los rasgos culturales considerados como diferentes.

Cabe señalar que, según el discurso académico actual, cuando se habla de la diversidad, se habla de la *diferencia*, lo cual implica un proceso de identificación, clasificación y denominación colectiva respecto de “los otros” y que el empleo de esta noción no es neutral, ya que activa un proceso de representación simbólica de un “otro” entendido como “diferente” o “diverso”. En opinión de algunos autores (Almeida *et al.*, 2010), estos contenidos simbólicos contribuyen, al mismo tiempo, a desarrollar connotaciones excluyentes de lo que consideramos como “diverso” en función de lo que valoramos como “normalizado”.

Algunas expresiones de la diversidad, como ya se ha dicho, pueden apreciarse en las diferencias culturales, étnicas, lingüísticas, económicas, biológicas, de género, funcionales, etcétera; sin embargo, un rasgo común a estas expresiones es que con frecuencia tienden a ser asociadas con condiciones de marginalidad, vulnerabilidad o discapacidad.

### **La diversidad en el contexto universitario**

La necesidad de reflexionar sobre la diversidad al interior de las universidades resulta un imperativo si consideramos el hecho de que a nivel mundial existe cada vez mayor consenso en reconocer a la educación como uno de los derechos fundamentales de las personas (UNESCO, 2009), y a la vez

como un recurso importante para la movilidad y el desarrollo de sociedades más justas.

Según Gairín y Suárez (2012), la educación en tanto bien público es una obligación del Estado y de acuerdo a los ideales universales tendría que producirse a lo largo de la vida y resultar accesible para todos por igual, independientemente de las condiciones que natural o socialmente nos diferencian. Sin embargo, generar condiciones de equidad implica ofrecer una respuesta educativa con base en el reconocimiento de la diversidad humana, justo por ello, la educación superior con perspectiva incluyente representa un compromiso y una responsabilidad social signada en pactos y acuerdos internacionales y locales.

Con relación a este compromiso, hoy puede afirmarse que se han producido avances importantes sobre todo en términos de cobertura; sin embargo, conforme señala Aponte-Hernández (2008), existen todavía brechas significativas vinculadas a aspectos sociales, culturales y geográficos que operan como determinantes del carácter desigual y estratificado del acceso a la enseñanza universitaria. Según datos revelados en el Informe sobre la Educación Superior en la América Latina y el Caribe 2000-2005, se registra una importante proporción de la población en situación desfavorable en relación con este derecho en gran parte de los países de la región, evidenciando a este contexto como uno de los más excluyentes (UNESCO/IESALC, 2007, p. 145).

Evidencias en ese sentido se recuperan en testimonios breves de algunos estudiantes universitarios acerca de las posibilidades que realmente tienen de beneficiarse, o no, de tal derecho. Empecemos por éste, recuperado hace algunos meses en el intercambio con una joven en la ciudad de Guadalajara:

Ahora no... No estudio... La verdad, quería estudiar psicología, pero en la universidad no imparten las clases en el lenguaje de señas. La única manera hubiera sido que mi hermano entrara conmigo a la escuela, porque él sí habla, pero a él no le gustaba esa carrera, así que no se pudo. (JC).

O bien, estos dos últimos que han sido recuperados indirectamente de un trabajo sobre estudiantes con discapacidad intelectual que asisten a una de las instituciones de educación superior en nuestro país (Saad, 2011).

La Universidad es para nosotros un regalo de Vida(JJ). Es una gran oportunidad que nunca había pensado para mí, sólo para mis hermanas (JR).

Me siento un alumno de la Ibero, soy uno más de la Ibero, interactuar con los chavos me hace crecer, sentirme más como persona, platicar con ellos en el café, en las canchas, en las clases, me hace aprender de ellos y puedo decir mis derechos, lo que disfruto y lo que no (JR).

Testimonios como los que anteceden, motivan e invitan a replantearnos la presencia de la diversidad en las Instituciones de Educación Superior (IES) y a redimensionar, al mismo tiempo, el compromiso de las universidades para generar condiciones de igualdad o equidad en el acceso y oportunidades educativas entre los estudiantes a lo largo de su trayectoria académica. Sobre todo, si lo que se busca es contribuir realmente a que se garantice el reconocimiento de la diversidad humana y el respeto a derechos fundamentales para este segmento de la población estudiantil.

Aunque condiciones como éstas no son las únicas en las que se puede advertir lo diverso, es muy común y frecuente que a la idea de diversidad se le asocie con la discapacidad, debido quizá a que nuestras expectativas sobre las posibilidades y recursos con los que estas personas participan y construyen sus aprendizajes son “diferentes”, o bien porque asumimos que dichas posibilidades no están presentes, contrariamente a lo que tendemos a suponer o esperar de los estudiantes que consideramos “normales”.

Otra de las razones que justifican la reflexión en torno al tema es el hecho de que, hasta hace algunos años, la idea de ofrecer una respuesta educativa de calidad e incluyente a las personas con discapacidad no se encontraba entre las preocupaciones del profesorado, ya que este grupo de estudiantes

difícilmente cursaban estudios hasta el nivel universitario; sin embargo, actualmente y debido en parte al apoyo familiar y las políticas con intención integradora o incluyente, la presencia de estudiantes con discapacidad en las instituciones de educación superior es cada vez más frecuente.

Concretar compromisos como los de acceso, permanencia y equidad en la Educación Superior para todos, tal como se contempla en los distintos documentos de carácter filosófico o normativo<sup>1</sup> que, por lo general, conminan a tomar medidas para asegurar la participación plena y expandir la experiencia académica de todos, demanda sin lugar a dudas, la conjunción de ideas y la participación activa de distintos actores y sectores que se interrelacionan con la comunidad universitaria.

En ese sentido, consideramos que la gestión y la participación de espacios orientados al diálogo y la reflexión compartida, constituyen un primer paso para que el reconocimiento a las diferentes expresiones de la diversidad y su inclusión en el contexto universitario sucedan.

### **Distintas formas de responder a la diversidad**

Hoy en día, en el ámbito educativo y en las Instituciones de Educación Superior (IES), la diversidad es entendida ya no como un obstáculo, sino como una realidad que complejiza pero que a la vez enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje (Gairín, 2004; Lissi *et al.*, 2009; Sebastián y Scharager 2007); por lo tanto, en distintas partes del mundo se llevan a cabo proyectos orientados a brindar una respuesta a la diversidad, sobre todo en el caso de aquellos colectivos que se encuentran en condición vulnerable, en riesgo de exclusión o que presentan alguna condición de discapacidad. La mayor parte de estos proyectos han sido concretados en acciones orientadas a fomentar tanto el acceso, la promoción y el egreso o titulación en la Educación Superior.

<sup>1</sup> Declaración Mundial sobre la Educación Superior (UNESCO, 2009), Declaración de Incheon, Educación 2030: hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y aprendizaje a lo largo de la vida para todos (UNESCO, 2015), Art. 3°. Constitucional, fracción V; Ley General de Educación de abril de 2012, Art. 10°. Y 32°.

Los programas para facilitar el acceso mantienen estrecha relación con los procesos de admisión y generalmente se traducen en estrategias o medidas aplicadas en etapas previas de vinculación y acogida durante la fase inicial o de ingreso a las universidades; ejemplo de ello son los programas de cooperación y vinculación entre institutos y universidades, los programas de promoción de la universidad, los cursos propedéuticos o los planes de inducción y acogida en los centros universitarios. Estudios como los de Bergin, Cooks & Bergin, 2007; Chism, Baker, Hansen & Williams, 2008; Gil & Bachs, 2009 (citados en Gairín, 2004), reportan los éxitos que se han obtenido con la implementación de este tipo de programas.

Otros son los programas de acompañamiento, tutoría y los programas de apoyo diferenciado conforme a características de los estudiantes, programas de servicios específicos para los estudiantes, programas de enseñanza virtual, etcétera. Dichos programas generalmente son aplicados a lo largo de los cursos y procesos que se desarrollan en cada una de las asignaturas y comprenden desde el primer año de ingreso con la posibilidad de ser desarrollados hasta alcanzar la titulación, ejemplo de estos en nuestro país son las licenciaturas que oferta la Universidad a Distancia de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Otras acciones de apoyo durante el paso por la universidad son en las que Fernández, Barrera y Díaz (2013) describen las buenas prácticas en Educación Superior que básicamente tienen que ver con la adecuación y accesibilidad a los entornos virtuales, tecnológicos, de información y comunicación; estas se realizan mediante la provisión de recursos técnicos (herramientas o materiales) o humanos (acompañamiento) que faciliten el acceso al currículo, y con las acciones de asesoramiento académico a través de servicios o unidades de apoyo específico que permiten canalizar las demandas de los estudiantes e impulsar cualquier tipo de apoyo personal que requieran.

Los programas de concienciación y sensibilización de la comunidad educativa, incluyendo acciones de formación y asesoramiento del profesorado y personal académico, así como elaboración de guías con orientaciones y recomendaciones, forman parte también de este tipo de proyectos. Finalmente, los programas de servicio estudiantil que favorecen la adaptación al entorno social e institucional incluyen: *a)* la organización de eventos lúdicos y culturales adaptados, y *b)* la implicación en organizaciones estudiantiles, grupos culturales, recreativos o deportivos y asociaciones de estudiantes; así mismo, los programas de extensión universitaria, facilitan el acceso a actividades deportivas, comedores, residencias y espacios de ocio.

También se hace necesario la creación de programas para facilitar la transición entre la universidad y el mercado laboral, proporcionándoles apoyo y soporte en la búsqueda de empleo y estableciendo alianzas con el sector empresarial. Adecuación y accesibilidad de los entornos físicos construidos, así como del transporte, el diseño e implementación de políticas de atención a la diversidad en la universidad (Fernández *et al.*, 2013).

En nuestro país, iniciativas como las que se han descrito han sido probadas en la Universidad Autónoma de Tamaulipas, específicamente la Facultad de Comercio y Administración de Tampico mediante el proyecto de formación de profesionales con necesidades diferentes, así como en la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México con el proyecto Construyendo Puentes, cuyo propósito ha sido promover, mediante apoyos curriculares específicos a cada estudiante, la integración a actividades de su interés en las diferentes carreras.

En otras latitudes, el programa Promotor, de la Universidad Autónoma de Madrid, como proyecto de inserción laboral, tiene como objetivo favorecer el acceso, mantenimiento y la promoción de los graduados en el curso de Formación para la Inclusión Laboral en una empresa ordinaria (Izuzquiza, 2010).

## **Desafíos y tareas que la diversidad impone en nuestro contexto**

En un contexto como el nuestro, la atención a la diversidad tiende a ser asociada con la discapacidad y, de acuerdo con Tapia y Manoslava (2012), ofrece respuesta educativa o atención a las personas con discapacidad en la universidad; principalmente, implica activar procesos concientizadores, reflexivos, desmitificadores y desprejuiciadores que apunten a eliminar cualquier manifestación de negación de la diversidad. Para lograrlo es preciso involucrar a todos los actores de la comunidad universitaria, pero sobre todo incorporar a las mismas personas con discapacidad en estos procesos en el desarrollo de políticas y proyectos inclusivos propios.

Dichos proyectos imponen imperativos a distintos niveles en la organización académica que, entre otras cosas, demandan el desarrollo de políticas y proyectos inclusivos propios, la creación y mantenimiento de distintas redes de colaboración, así como el apoyo hacia el interior y exterior de la comunidad universitaria. Por otra parte, el fortalecimiento a la función directiva y de gestión desempeña un papel decisivo para responder pertinentemente ante la diversidad, dado a que un liderazgo efectivo contribuye a la coordinación y maximización de los distintos esfuerzos.

Consideramos que un aspecto nodal y particularmente importante tiene que ver con las formas de practicar la docencia, lo que sin duda invita a la consideración formal en torno a nuestras creencias sobre el papel de las diferencias en el aprendizaje, la naturaleza del trabajo que realizamos como docentes, los principios y los propósitos educativos, así como nuestra disposición al cambio, sobre todo en lo correspondiente a la diversificación y la personalización de las estrategias y apoyos didácticos.

Otra tarea pendiente apunta a la implicación activa de los estudiantes y, en este caso, no sólo nos referimos a los que enfrentan alguna restricción o se encuentran en condición vulnerable y en riesgo de exclusión, sino a todos aquellos que forman parte de la comunidad estudiantil, de quienes

las minorías esperan respeto, aceptación, colaboración y participación compartida.

Finalmente, y no menos importante, son las cuestiones ligadas a las barreras físicas y el empleo de los recursos materiales, ya que de lo que se trata es de que todos los miembros de la comunidad universitaria puedan acceder y hacer uso de todos los espacios con los que se cuenta, por lo que la actualización de las premisas del diseño universal tendría que considerarse entre los asuntos por resolver en materia de atención y respuesta ante lo diverso.

### **Reflexiones finales**

Mediante estos breves apuntes hemos logrado advertir que al concepto de diversidad se le asignan los más distintos significados, que éstos dependen de aquello que como grupo acordamos, y que los significados sobre la diversidad en nuestro contexto se encuentran, efectivamente, asociados a las diferencias funcionales, a las condiciones de vulnerabilidad y a los grupos minoritarios. Pero, por otra parte, advertimos el hecho de que, en el escenario de la universidad, la presencia de la diversidad empieza a ser reconocida como una constante y que las propuestas educativas (de carácter homogeneizante) empiezan a ser cuestionadas con el fin de que puedan ser replanteadas.

Los marcos normativos y las experiencias documentadas invitan a entender que la atención a la diversidad es una tarea de todos, y que en esta tarea el diálogo, la reflexión compartida y la participación corresponsable se constituyen como factores clave para el desarrollo de culturas y entornos que incluyen o responden de manera efectiva a las distintas expresiones de la diversidad.

En todo caso, lo que puede concluirse es que las instituciones de educación superior que atienden a la diversidad se caracterizan principalmente porque identifican y reconocen qué les obstaculizan (evalúan lo que saben, lo que hacen, cómo se organizan, qué se les dificulta y de qué manera influyen en la experiencia del alumnado), trabajan juntos



para desarrollar comunidades incluyentes, sus integrantes se comprometen, se capacitan y se actualizan de manera constante, consideran el punto de vista del estudiantado y demás actores educativos, consideran e incluyen en sus programas elementos del diseño universal, establecen y mantienen redes de apoyo entre sí y con el exterior, analizan, socializan y desarrollan buenas prácticas, en todo momento se comprometen a propiciar el acceso, la permanencia, la promoción y el logro académico entre el estudiantado.

Finalmente, otro dato interesante que recogemos entre estudiantes y profesores en riesgo de exclusión, es el valor que para ellos tiene el poder acceder a la universidad y beneficiarse de una educación que les permita hacerse de habilidades para hacer frente a las situaciones que en la vida que profesional, social y cotidianamente, deben enfrentar. Quienes, por otra parte, valoran el hecho de que profesores y autoridades se atrevan a probar estrategias innovadoras, más plurales y flexibles.

## Referencias

- Almeida, M., Angelino, M., Kipen, E., Lipschitz, A., Marmet, M., Rosat, A., y Zuttión, B. (2010). Nuevas retóricas para viejas prácticas. Repensando la idea de diversidad y su uso en la comprensión y abordaje de la discapacidad. *Política y Sociedad*, 47(1), 27-44. Recuperado de [http://www.um.es/discatif/documentos/PyS/3\\_Reticas.pdf](http://www.um.es/discatif/documentos/PyS/3_Reticas.pdf)
- Aponte-Hernández, E. (2008). Desigualdad, inclusión y equidad en la Educación Superior en América Latina y el Caribe: tendencias y escenario alternativo en el horizonte 2021". En Gazzola, A. L. y Didriksson A. (Eds.) *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (113-154) Caracas: IESALC-UNESCO.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2006). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Calderón, J. (2012). Cuando se habla de diversidad, ¿de qué se habla? *Revista Interamericana de Educación de*

- Adultos*, 31(1) 77-96 Recuperado de <http://www.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2012-1/contrapunto2.pdf>
- Duck, C., y Murillo, J. (2009). Calidad, inclusión y atención a la diversidad. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 3(2), 11-12. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3num2/Rev.%20Ed.%20Inc.%20Vol3,2.pdf>
- Fernández, A. M, Barrera, C. A., y Díaz, V. A. (2013). La inclusión en instituciones iberoamericanas de educación superior: buenas prácticas para el acceso y la permanencia de estudiantes con discapacidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63, 99-113. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11181/4342>
- Gairín, J. (2004). La escuela intercultural: aspectos organizativos. *Journal of Pedagogic Research and Shared Teaching. Experiences in Multicultural Contexts*, 2, 4-18.
- Gairín, J., y Suárez, C. I. (2012). *La vulnerabilidad en Educación Superior en Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica*. Madrid: wk Educación.
- Gergen, K., y Gergen, M. (2011). *Reflexiones sobre la construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Izuzquiza, G. D. (2010). El valor de la inclusión educativa de jóvenes con discapacidad intelectual en las instituciones de educación superior: el programa promotor. *Bordón*, 64(1), 109-125. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3877972.pdf>
- Jiménez, R., y Guzmán, O. (2013). Sociología de la construcción de los conceptos académicos: el caso de la “diversidad”. *Educación en Sociología Histórica*, 2, 321-353. Recuperado de <http://revistas.um.es/sh/article/view/189021>
- Lissi, R., Zuzulich, S., Salinas, M., Achiardi, C., Hojas, A., y Pedrals, N. (2009). Discapacidad en contextos universitarios: experiencia del PIANE UC en la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Revista Calidad en la Educación*, 30, 306-324. Recuperado de <http://sid.>

- usal.es/idocs/F8/ART13185/discapacidad\_en\_contextos\_universitarios\_expe\_del\_piane.pdf
- Palos, U., Ortiz, V., y Méndez, A. (2014). Referentes teóricos en un estudio sobre significados y prácticas de mediación desde la educación especial. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 16(1), 95-115.
- Saad, D. (2011). *Inclusión educativa de jóvenes con discapacidad intelectual: estudio de casos en un entorno universitario*. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/>
- Sebastian, C., y Scharager, J. (2007). Diversidad y educación superior: algunas reflexiones iniciales. *Revista Calidad en la Educación*, 26(2), 19-36. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2384631>
- Serrano, J. M., y Pons, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1). Recuperado de <http://uabc.mx/vol13no.1>.
- Tapia, B., y Manoslava, M. (2012). Inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 11(22), 13-34. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2431/243125410001.pdf>
- UNESCO/IESALC (2007). *Integración/inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior: informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe*. Recuperado de [http://www.oei.es/salactsi/informe\\_educacion\\_superiorAL2007.pdf](http://www.oei.es/salactsi/informe_educacion_superiorAL2007.pdf)
- UNESCO (2009). *Conferencia mundial sobre la educación superior: la nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado\\_es.pdf](http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf)



## **El acceso a la lectura y la escritura: prerrequisito para la inclusión educativa**

Maribel Paniagua Villarruel

### **Introducción**

**E**n este capítulo afirmamos que garantizar que todos los niños y niñas accedan al bien más preciado de la mayoría de las culturas del mundo, que es la lectura y la escritura, es un compromiso ético, entendida la ética como el pensar en el otro y su bienestar.

En una investigación-intervención encaminada a garantizar la lectura para todos los niños y niñas en la escuela, hemos encontrado que una buena cantidad de alumnos de tercero a sexto grado que cursan la educación primaria en las escuelas primarias públicas, no han accedido a la lectura y a la escritura; en términos de dato duro, esto ha significado un promedio de entre cinco y 30 alumnos por escuela primaria, de una muestra de 72 escuelas públicas seleccionadas para el estudio, por contar con servicios de educación especial y de más de 80 por ciento de los alumnos que no leen para las escuelas de educación especial –se estudiaron 7 Centros de Atención Múltiple (CAM).

Las preguntas planteadas ante este panorama y que serán la guía para desarrollar el artículo son las siguientes: ¿cuáles son los factores relacionados con la existencia de esta situación que se torna más grave en tanto que las escuelas a que nos referimos son de educación especial o cuentan con dichos servicios?, ¿qué ruta crítica podemos seguir para garantizar que la escuela cumpla con su tarea de ofrecer la herramienta más fundamental para el aprendizaje y la inclusión de un alumno tanto a la dinámica de la escuela como al conocimiento y la cultura?, ¿cuáles son las elecciones metodológicas

y procedimentales que debe seguir la escuela para cumplir con este estatuto básico que le ha asignado la sociedad?

A partir de estas preguntas, el objetivo de este artículo es mostrar una ruta crítica que las escuelas o zonas escolares pueden seguir para garantizar el acceso a la lectura y la escritura como prerrequisito para la inclusión educativa.

El capítulo se desarrolla en tres partes:

1) Problematicación inicial, nota teórico metodológica y análisis de factores relacionados con el no acceso.

2) Ruta crítica para cumplir el estatuto de ofrecer la lectura y la escritura a todos.

3) Reflexiones finales.

Esperamos que el texto permita, en primer lugar, visibilizar el fenómeno de analfabetismo que genera, tolera y reproduce la escuela en este momento y, en segundo, proponga líneas de acción y rutas que ayuden a hacerle frente a las situaciones que lo generan y hacen que persevere.

### **Problematicación inicial y nota teórico-metodológica**

El presente estudio abarcó 72 escuelas públicas que cuentan con servicios de educación especial y siete Centros de Atención Múltiple (CAM), todos ellos localizados en la región Valles del estado de Jalisco y que pertenecen a una misma zona escolar, bajo la premisa de que las dificultades más fuertes que enfrentamos para la inclusión educativa de alumnos tienen que ver con el no acceso a los aprendizajes básicos que debe garantizar la escuela, entre ellos el más importante dentro de la cultura escolar que es la lectura y la escritura. Inicialmente, habíamos pensado en abarcar sólo a alumnos con discapacidad; sin embargo, encontramos la avasalladora realidad de una gran cantidad de alumnos que no habían accedido a la lectoescritura y que en el lenguaje de la integración escolar podrían ser ubicados como con discapacidad intelectual, debido a que existe una enorme brecha entre su desempeño actual y las demandas curriculares del grado y nivel educativo que cursan.

El estudio-intervención se ha desarrollado a lo largo de tres ciclos escolares, sin que a la fecha podamos decir que el problema se haya resuelto; de todas formas, mostraremos los resultados más significativos.

El proceso de investigación propiamente dicho consideró, en primer lugar, un momento inicial de diagnóstico de la cantidad de alumnos que no leen y escriben en los grados escolares de tercero a sexto grado y, posteriormente, a alumnos de segundo grado. El diagnóstico se realizó en tres aspectos fundamentales.

El primero relacionado con el nivel de conceptualización de la lectura y la escritura que se hizo con base en la evaluación diseñada por la propuesta PALEM (Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita y las Matemáticas), a través de un dictado de diez palabras que luego se traduce en una ubicación del alumno en un nivel de conceptualización de la lengua escrita: presilábico, silábico, silábico alfabético o alfabético convencional. Inicialmente, se había pensado aplicar a todos los alumnos de la escuela, pero encontramos que los profesores saben con toda claridad quiénes eran los alumnos que no leen, aunque ello no los comprometiera con ningún curso de acción, así que evaluamos sólo a los alumnos que los maestros reportaron, y a todos los alumnos que constituyeran un motivo de preocupación para los profesores, incluyendo a los que eran reportados por problemas de conducta, y se encontró que muchos de estos alumnos tampoco sabían leer.

El segundo aspecto está vinculado con el dominio de los métodos de enseñanza de la lectura y la escritura por parte de los profesores. Cuando nos referimos a dominio consideramos los siguientes niveles: 1) El maestro conoce el método, puede expresar con claridad en qué consiste y tiene la capacidad de diseñar situaciones y actividades didácticas diversas para acompañar los momentos señalados en el método, 2) El maestro conoce el método, puede decir en qué consiste, pero encuentra dificultad en su aplicación, 3) El maestro o maestra no conoce el método o tiene idea de algunas partes de diversos métodos que mezcla para trabajar, ellos le llaman ecléctico, y tiene dificultades serias

en su aplicación. La evaluación consistió en una autoubicación del profesor en estos tres niveles que luego se corroboró con los directores; encontramos que fue muy consistente con los resultados obtenidos por los profesores en el sentido de cantidad de alumnos que aprenden o no a leer. Cabe señalar que la mayoría de los profesores se ubicó entre el nivel 2 y 3, encontrándose sólo unos pocos profesores en el nivel 1.

El tercer aspecto consistió en registros áulicos abiertos y revisión de mochilas de los niños y niñas que no leen, para observar su implicación en las actividades escolares, así como el tipo de tareas que realizan en el aula. Esta parte del diagnóstico incluyó ya mediaciones y reflexión colaborativa con los profesores de educación especial sobre su tarea, y a partir de ello encontramos que el alumno que no lee, no realizaba ninguna otra tarea en el aula, ni propuesta por el profesor, ni por los servicios de educación especial, muchos de los alumnos que no leen ocupan el tiempo del aula sacando y metiendo los libros y cuadernos de las mochilas y haciendo cruces o corazones, mientras que el resto del grupo realiza las actividades propuestas por el profesor, o simplemente sin hacer algo.

Otro aspecto, posterior al diagnóstico, fue el diseño de estrategias y de una ruta crítica que permitiera intervenir el problema y garantizar el acceso a *todos* los niños y niñas a la lectura y escritura. Describiremos este proceso en el segundo apartado. Finalmente, el tercer aspecto fue la puesta en marcha de la propuesta, seguimiento y reporte de resultados y avances de manera bimestral.

Vamos a detenernos en los resultados obtenidos en términos de diagnóstico porque dichos resultados constituyen en sí mismos la justificación del estudio. El diagnóstico se ha replicado al inicio de tres ciclos escolares, por ello reportamos por ciclo los resultados obtenidos.



Tabla 1. *Impacto de la investigación en términos de acceso a la lectoescritura en un periodo de 7 meses lectivos de trabajo*

<i>Turno</i>	<i>Alumnos que al inicio no leían</i>	<i>Alumnos que consiguieron leer</i>	<i>Alumnos en etapa previa al acceso de la lectura</i>	<i>Alumnos que no lograron leer</i>
<i>Matutino</i>	116	66	7	43
<i>Vespertino</i>	144	71	18	55

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. *Impacto de la investigación ciclo 2014-2015*

<i>Servicio</i>	<i>Alumnos sin lectura</i>	<i>Alumnos que aprendieron a leer</i>	<i>No leyeron en el periodo</i>
<i>CAM</i>	102	32 (Todos ellos con discapacidades severas).	70 (Los alumnos que no aprendieron a leer tuvieron profesores con un bajo dominio del método y desconocimiento de cómo aprende un alumno con discapacidad, en su mayoría se trata de niños o niñas con parálisis cerebral, con autismo severo, que fueron expulsados de la escuela por problemas de conducta).
<i>Escuelas primarias</i>	206	163	43 (Los alumnos que no aprendieron a leer, son niños y niñas de familias muy desfavorecidas que requieren apoyos sociales fuertes y/o cuyos profesores no dominan los métodos de lectura y escritura).

Si el lector repara en las tablas 1, 2, y 3, podrá ver que la cantidad de alumnos que no leen se recupera cada nuevo ciclo escolar, en algo que parece ser recursivo, ello se debe a que los alumnos que no aprendieron a leer en el primer grado no reciben un apoyo específico a través de algún método en lecto-escritura en el segundo grado, por lo que al pasar a tercero se suman a los que no leen en la escuela. Entre los factores más destacados que encontramos en el diagnóstico que determinan que los alumnos no accedan a la lectoescritura, están los siguientes.

Tabla 3. *Avances de agosto de 2015 a marzo de 2016*

<i>Servicio</i>	<i>Alumnos sin lectura</i>	<i>Alumnos que aprendieron a leer</i>	<i>No leyeron en el periodo</i>
<i>CAM</i>	108	12	96 (Todos ellos con discapacidades muy severas, autismo severo y parálisis cerebral, la mayoría de los alumnos sin embargo a avanzado por lo menos un nivel en los niveles de conceptualización en lectura y escritura).
<i>Escuelas primarias</i>	559	146	354 (La mayoría de estos alumnos han reprobado más de 4 veces un grado; sin embargo, nadie había intencionado la enseñanza de la lectura después de primer grado, relacionamos el avance con el dominio de los métodos por los profesores y la sistematicidad del trabajo.

Justamente, los alumnos aprueban el primer grado sin saber leer como lo establece la ley; sin embargo, no hay ningún recurso sistemático que se les ofrezca para acceder a la lectura y escritura en el segundo grado o en los grados subsiguientes. En suma, nadie se ocupa de enseñarlos a leer. Muchos alumnos, “gracias a la intervención de educación especial para que aprueben el curso y bajo el supuesto de que eso es la inclusión”, aprueban los grados y llegan incluso al sexto grado sin leer ni escribir.

Hay un escaso o nulo dominio de los métodos por parte de los profesores. Como se ha señalado, la mayoría de los profesores se ubicaron en los niveles dos y tres de dominio de los métodos; sólo unos pocos en el nivel uno.

La inasistencia de los alumnos se encontró como una fuerte coincidencia entre el no acceso a la lectura y escritura. Muchos de éstos alumnos faltan tres o hasta cuatro veces a la semana, y suelen pertenecer a familias que tienen una situación económica sumamente precaria, que obliga a las madres a trabajar todo el día y dejar a sus hijos solos o encargados con tías o abuelas, por lo que los apoyos que suelen recibir los niños en el hogar son escasos o nulos.

Además, hay una baja o nula participación del niño o la niña en las actividades escolares. Los alumnos, a pesar de que hay servicio de educación especial, no recibían apoyos al respecto y permanecían en sus aulas, sacando y metiendo los libros que solicita el maestro a sus mochilas, sin que sus libros o cuadernos den evidencia de que realizan ninguna actividad.

En el siguiente apartado compartimos la ruta crítica seguida para facilitar el acceso a la lectura y la escritura y con ello facilitar la inclusión de los alumnos; sin embargo, antes de pasar a ello quisiéramos detenernos en algunas reflexiones y resultados de investigaciones previas respecto del fenómeno que nos ocupa.

Encontramos que la investigación sobre inclusión y acceso a lectura y escritura se ha ocupado sobre todo de la inclusión de alumnos sordos a quienes se busca garantizar la inclusión a través de este medio como los de Rodríguez,

Cuervo, Flores y Moreno (2011), o el acceso a personas con discapacidad en las bibliotecas (García y Gallo, 2004), con algunas reflexiones recientes como las de Ramos y Tejado (2000), sobre las posibilidades de enseñar a leer a alumnos con discapacidad intelectual.

Hay un grupo de estudios como los de Troncoso y Cerro (2004), que concluyen en la propuesta de métodos adecuados para enseñar a los alumnos con discapacidad como los alumnos con Síndrome de Down, o el Alameda para enseñar a leer a los alumnos ciegos el Sistema Braille (Fuentes, 1995), y una buena cantidad de investigaciones respecto a cómo lograr que los alumnos con Síndrome de Down aprendan a leer; en contrapartida, al menos para nuestro contexto de Jalisco y de las escuelas públicas, con muy escasos o nulos esfuerzos dirigidos hacia esta tarea.

Encontramos una buena cantidad de estudios dirigidos a conocer los métodos más adecuados para enseñar a los alumnos con discapacidad. Al respecto, los hallazgos concuerdan en que para la discapacidad intelectual y para los alumnos sordos las mejores opciones son los métodos globales, aunque autores como Roca y Teberosky (1998) y Ramos (2004), afirman que un método no es suficiente para lograr que los alumnos aprendan y que el logro del alumno debería señalarnos la necesidad de buscar en otros métodos si fuese necesario. La mayoría de estos estudios coinciden en que el énfasis de la enseñanza de la lectura para alumnos con discapacidad o con necesidades educativas especiales debe estar puesto en las funciones sociales de la lectura y la escritura.

Hay además una línea de investigación abierta sobre el uso de las tecnologías para hacer accesible la lectura a los alumnos con parálisis cerebral o multidiscapacidad como los de Eichinger, Downing, Hicks y Snell (2008), y para estos alumnos los aportes de Doman (2007) a través del Método Doman y de los Bits de Inteligencia.

Como complemento a estas búsquedas hemos encontrado que en México, de acuerdo con la UNESCO (2011), 21% (651 mil) de los niños y adolescentes entre los siete y los 14

años han dejado sus estudios por verse obligados a trabajar, lo que hace que México registre cifras alarmantes de rezago comparables con países de África. De acuerdo con la SEP (2013), tres de cada 100 alumnos reprueban y 5 de cada 100 abandonan la escuela. Al respecto, según datos de la UNICEF, en México los alumnos de 15 años (44.2% en 2000) no entienden bien lo que leen, dos de cada tres (65.9% en 2003) no utilizan adecuadamente las matemáticas y la mitad (50.1% en 2006) tienen insuficientes conocimientos y habilidades en ciencias, lo cual son factores de riesgo de abandono escolar. Estos datos, desde nuestro punto de vista, se ligan de manera muy cercana a nuestros hallazgos.

A menudo, estos niños abandonan la escuela sin saber leer y una buena cantidad de ellos, sin abandonarla, viven en el riesgo constante de hacerlo debido a que: *a*) no logran los aprendizajes y por ello son maltratados y excluidos en sus aulas, tanto por sus profesores (y por ellos preferentemente) como por sus compañeros, *b*) reciben escaso o nulo apoyo de sus familias y con ello se ven imposibilitados para responder a la demanda de una escuela que funciona como si todos los niños recibieran apoyos de sus familias, *c*) pasan su tiempo libre en el vagabundeo, sin vigilancia y sin apoyo de ningún tipo, con la enorme cantidad de riesgos que ello conlleva para su salud e integridad emocional y física.

México ocupó el primer lugar en el número de desertores escolares de 15 a 18 años, el último en el que los jóvenes tienen la expectativa de terminar el bachillerato y la universidad. Además, ratificó el tercer lugar entre las naciones con mayor población juvenil que no estudia ni trabaja, con siete millones 337 mil 520, condiciones que fueron calificadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) de un “drama” y algo “brutal”, porque existe una “falla estructural” (Heckman, 1999).

La violencia en las escuelas es otro factor de deserción escolar. Según la Consulta Infantil y Juvenil de 2003, 16% de los niños de entre seis y nueve años dijeron que son tratados con violencia en sus escuelas.

Estudios criminalísticos, como los de (Heckman, 1999), muestran que los desertores de la enseñanza media tienen una probabilidad 3,5 veces más alta de ser arrestados a lo largo de su vida. Un 47% de quienes incurrían en delitos de drogas no completaron su educación secundaria. Entre los jóvenes que participaron en un programa de calidad de lectura mientras se encontraban en prisión la reincidencia disminuyó en un 20%.

Esta serie de estudios y datos nos ayudan a sostener que la enseñanza de la lectura y la escritura es un imperativo para la escuela y la sociedad, una tarea posible para *todos* los niños y las niñas; finalmente debería ser un objetivo en *todos* los grados escolares y modalidades educativas en general, específicamente para la educación especial.

### **Ruta crítica para cumplir el estatuto de ofrecer la lectura y la escritura a todos**

Si sintetizamos la revisión y resultados del diagnóstico del apartado anterior podemos decir que los factores críticos para el no acceso a la lectura y la escritura de los niños en la escuela primaria pública se centran en:

1) El no acceso en el primer grado, y la falta de una enseñanza sistemática de la lectura y la escritura en todos los grados posteriores.

2) La falta de dominio de los métodos de lectura y la escritura por parte de los profesores.

3) Los profesores, sobre todo los de educación especial que trabajan en centros especializados, consideraban que no era un aspecto que deberían contemplar en su enseñanza.

Creemos que estos tres aspectos son correlacionales y que el segundo de alguna forma define el primero para el caso de la escuela primaria y el tercero para el caso de la escuela especial; es decir, el maestro no intenta enseñar a los alumnos que no aprendieron a leer en primer grado en grados superiores, ya que no tiene un dominio de los métodos. A esta hipótesis podemos agregar una serie de respuestas que recibimos textualmente de los profesores como: “con trabajos hago lo del ciclo,

como voy a hacer lo de primero” o “tengo muchos alumnos para dedicarme a uno solo”, en el caso de los maestros de la escuela regular. En cuanto a los maestros de educación especial, encontramos que consideraban que no era un asunto que les corresponde atender o enseñar.

¿Qué hacer frente a esta situación? ¿Cómo hacer contrapesos a una realidad que a través del no acceso al conocimiento excluye de la vida escolar y social de hoy a los niños y niñas y de las oportunidades de dignidad y de participación en la cultura del mañana? ¿Puede hacerse algo desde la escuela y desde la educación especial?

**Paso 1. Hacer visible el problema:  
diagnóstico de la cantidad de alumnos  
que no leen y del dominio de los métodos  
para enseñar a leer por los profesores**

Invisibilizar una situación suele ser el mejor recurso para mantenerla en la exclusión, así que visibilizarlo según nuestro punto de vista tendrá que ser un buen camino para la inclusión. En esta investigación, las formas de visibilizar el problema del no acceso tienen que ver con un camino recién propuesto por las autoridades educativas, que es el análisis de cuántos alumnos no aprenden y cómo vamos resolviendo esta situación en los colectivos escolares (SEP, 2013; 2014). Ya reseñamos en el diagnóstico que el camino que seguimos fue detectar la cantidad de alumnos que no leen en la escuela; ése es el primer elemento de este paso en nuestra ruta crítica, mismo que se complementa con el de conocer cuántos maestros conocen los métodos y son capaces de aplicarlos. Esto es prioritario tanto para las escuelas, como para los servicios de educación especial.

En el transcurso de la investigación probamos, además de la autoevaluación del nivel de dominio que reseñamos en el primer apartado, un ejercicio de evaluación externa a través de ensayos sobre el método que el maestro está tratando de dominar; consideramos que el maestro y las instituciones educativas deberían estar evaluando este aspecto de forma

permanente y nos llama la atención que las evaluaciones docentes que la SEP aplica a los profesores para evaluar el desempeño no lo contemple como un asunto prioritario. La evaluación de los ensayos se hizo a través de la rúbrica que presentamos en la tabla 4 y que se ofreció a los profesores con la invitación a evaluarse.

El recurso, además de apoyar en la evaluación, es formativo para los profesores, les permite reflexionar sobre el método y evaluar su nivel de dominio, así como tener claridad en lo que debe hacer y saber con respecto a la enseñanza de la lectura y la escritura.

## **Paso 2. Formar a los profesores en el dominio de los métodos: el tránsito del conocimiento al dominio**

El hecho de tener un diagnóstico claro del dominio de los profesores de los métodos, sólo es útil si se acompaña de acciones formativas que permitan a los profesores transitar hacia niveles superiores de dominio. El camino que seguimos en esta investigación, abarcó primero la formación de los especialistas, consideramos que lo que distingue a un especialista o debiera distinguirlo es la cantidad de recursos de los que puede valerse para apoyar las necesidades de los estudiantes.

La formación comprendió ofrecer recursos más o menos personalizados a los profesores entre los que destacaron: investigar y ofrecer a los profesores los métodos más idóneos para enseñar a leer a escribir a los alumnos de acuerdo a su discapacidad o a su necesidad educativa especial. En este sentido, encontramos los métodos que aparecen en la tabla 5, y que se ofrecieron electrónicamente a los profesores, abriendo fechas para el análisis y la discusión entre profesores sobre cada método, a los que llamamos, círculos de aprendizaje por método.



Tabla 4. *Rúbrica de evaluación de ensayos sobre métodos de lectoescritura*

<i>Crterios</i>	<i>Muy bien (3)</i>	<i>Escala Regular (2)</i>	<i>Insuficiente (1)</i>	<i>Puntuación</i>
<i>Contenido del ensayo</i>	Presenta los cuatro elementos requeridos: perfil, desarrollo del método y argumentación sobre la elección del método.	Presenta sólo tres de los elementos requeridos.	Presenta dos de los tres elementos requeridos: 1) perfil, 2) desarrollo del método y 3) argumentación sobre la elección del método.	
<i>Perfil del grupo</i>	Incluye el nivel de conceptualización dominante en el grupo, y las situaciones excepcionales. Presenta las discapacidades de los alumnos y sus necesidades de apoyo específicas.	Incluye sólo dos de los aspectos relacionados con el perfil.	Incluye sólo un aspecto relacionado con el perfil.	
<i>Presentación del método</i>	Presenta los cuatro elementos requeridos para la presentación del método: Los momentos o procesos más importantes del mismo: <i>a)</i> señala en cada momento o proceso los recursos didácticos más importantes, <i>b)</i> señala las adecuaciones que hace con los alumnos dependiendo de su discapacidad y los apoyos extras que se ofrecen.	Presenta sólo tres de los elementos requeridos.	Presenta dos de los elementos requeridos.	

(Continúa)

(Continuación)

<i>Criterios</i>	<i>Muy bien (3)</i>	<i>Escala Regular (2)</i>	<i>Insuficiente (1)</i>	<i>Puntuación</i>
<i>Argumentación del método</i>	Presenta tres de los siguientes elementos: Reflexiona sobre los rasgos del método con referencia al perfil de sus alumnos. Presenta por lo menos dos argumentos por lo que decidió utilizar ese método.	Presenta dos de los siguientes elementos: Reflexiona sobre los rasgos del método con referencia al perfil de sus alumnos. Presenta por lo menos un argumento por los que decidió utilizar ese método.	No incluye este aspecto o presenta sólo uno de los elementos de argumentación.	
<i>Método alternativo o complementario</i>	Señala: El método alternativo. Justifica su uso y presenta un argumento pertinente al respecto.	Incluye sólo uno de los rasgos requeridos.	No incluye este aspecto.	
<i>Valoración del desempeño</i>	12 a 15 puntos: Muy bien 10 a 12 puntos: Regular Menos de 9 puntos: insuficiente. Deberá volver a hacer el ensayo en dos meses.			

*Fuente: Elaboración propia.*

El desarrollo de los círculos de aprendizaje, consistió en reuniones de estudio entre profesores alrededor del método primero y luego de los resultados obtenidos en su aplicación. La participación en este círculo suponía la lectura obligada por el profesor del material del método en el cual deseaba hacerse experto y asistir con un reporte de lectura,

que podía ser un mapa conceptual o un reporte de lectura y que luego exigió el diseño de un cuadro que pudiera sintetizar las etapas o momentos más importantes del método y las actividades más pertinentes para hacer avanzar al alumno.

Tabla 5. *Métodos de lectura y escritura y su relación con las discapacidades y necesidades educativas especiales*

<i>Método</i>	<i>Discapacidad para la que podría ser adecuado</i>	<i>Recursos ofrecidos a los profesores. El lector podrá encontrar en la bibliografía las referencias y páginas de Internet del material.</i>
<i>Global</i>	Alumnos sordos, con discapacidad intelectual, Síndrome de Down, alumnos con rezago escolar. Método de Eugenio (Baturone, s. f.).	Método de Rosano (Rosano, 2011). Vamos a leer y escribir (Gertrudix, 1992). Grupo territorial del campo de Gibraltar (s. f.). El aprendizaje de la lectoescritura mediante el método global.
<i>Troncoso (Aunque es un método global le damos un lugar especial debido al gran apoyo que presta al avance y logro de los alumnos).</i>	Alumnos con Síndrome de Down.	Troncoso, María Victoria, y Mercedes del Cerro Síndrome de Down, lectura y escritura.
<i>Propuesta PALEM</i>	Todo tipo de alumnos con discapacidad, alumnos con rezago significativo.	Margarita Gómez Palacio y Emilia Ferreiro. Propuesta PALEM. Se consiguieron las fichas en electrónico y la fundamentación en textos sueltos. En pocos días se entregan a toda la región las fichas originales.*
<i>Método Doman</i>	Alumnos con parálisis cerebral	Glen Doman. Cómo enseñar a leer a su bebé (2007).
<i>Método de la palabra generadora</i>	Alumnos con rezago significativo y extra edad.	Instituto para la educación de los adultos. El Método de la palabra generadora.

\* El proyecto de investigación consiguió un financiamiento federal con el cual se dotaron de materiales de apoyo al método global y la edición de las fichas PALEM de lectura y escritura que tuvieron que transcribirse.

En los círculos del segundo ciclo escolar en adelante se presentaban los avances de los alumnos a través de videos breves de la situación inicial en contraste con el momento que se reporta y el tipo de trabajo que se hacía en cada etapa del método. Actualmente se están diseñando dos tutoriales para maestros, con la presentación de los momentos del método y evidencias del trabajo en las aulas, uno para el método Troncoso y otro para el método global, que se subirán a las redes para ser consultados por cualquier profesor. Visitas entre pares para observar el trabajo. Las visitas entre pares se hicieron sobre todo desde la perspectiva de que el profesor que tuviera mayores dificultades pudiera ver el método en acción.

Consideramos que el proceso de formación de este paso debe ser continuo y que los profesores en sus Consejos Técnicos debieran tener siempre una oportunidad para discutir dificultades y sobre todo para compartir logros en la enseñanza de la lectura y la escritura. Actualmente, los profesores más avanzados en el dominio acompañan a las escuelas regulares en el mismo proceso.

### **Paso 3. El aseguramiento del acceso a través del acompañamiento, la sistematización, la evaluación y la rendición de cuentas**

Éste es un asunto nodal y crítico del proceso, pues debe estar a cargo de los directores de las escuelas y de sus homólogos en los servicios escolarizados y no escolarizados de educación especial, así como de los supervisores de zona y supone el conocimiento y dominio de los métodos por los directores y supervisores de ambos servicios.

En esta investigación el proceso se aseguró a través de la participación de los directivos en todo el paso previo de formación, y responsabilizándolos de coordinar el trabajo formativo, lo que fue dándoles cada vez una mayor seguridad, un estatus técnico, y el dominio necesario. Simultáneamente a que los directores se fueron formando como expertos de los métodos que su personal trabaja, se hizo un trabajo de formación para el acompañamiento y

se diseñaron instrumentos que se pusieron a su disposición para acompañar el proceso.

El aseguramiento del acceso de los alumnos se hace a través de los siguientes recursos y herramientas: *a)* evaluación de los alumnos en las aulas por parte del director y del supervisor, a través de breves evaluaciones y de la revisión de cuadernos y mochilas; *b)* observación a través de registros del trabajo del maestro en la enseñanza de la lectoescritura, devolución del registro y análisis conjunto de la forma de mejorar la aplicación del método, el director o el supervisor tratan de que en el registro el profesor pueda ver sus fortalezas y las áreas de mejora; *c)* reporte bimestral de avance en los niveles de conceptualización de la lengua escrita de todos los alumnos que al inicio del ciclo no saben leer y escribir; *d)* rendición de cuentas a los padres sobre el avance de sus hijos. Para el caso de los servicios de educación especial escolarizados, se hace a través de actividades de demostración en las aulas a las que acceden los padres, o a través de periódicos murales o lonas informativas. Para el caso de los servicios en las escuelas regulares se hace a través de los recursos anteriores y de la presentación de avances en los Consejos Técnicos que se realizan mensualmente.

### **Reflexiones finales**

Nos queda claro y el lector podrá corroborarlo en las tablas 1, 2 y 3 de la primera parte de este trabajo, que el avance es mínimo con respecto de la cantidad de alumnos que no leen, sin embargo, tenemos claridad sobre la magnitud de la tarea y eso es un importante avance. Quisiéramos que esa claridad se generalizara y que las autoridades educativas del país hicieran visible el mal educativo del analfabetismo que sucede al interior de la escuela, y bajo su mirada, su tolerancia y el disimulo ante su gravedad. Nos preocupa enormemente el hecho de que los reportes que se hacen en los Consejos Técnicos no tocan el asunto para no tener que ir dando cuenta de cómo se resuelve.

Compartimos con nuestros lectores la plena confianza, porque así nos lo ha mostrado la experiencia de este estudio, en que todos, los niños y niñas pueden aprender a leer independientemente de su discapacidad, si y sólo si, el maestro se compromete con la tarea, es sistemático y si el niño o la niña al que enseña le importa. Recientemente acompañamos el proceso de revisión del avance de un alumno de sexto grado que en dos años no había aprendido a leer y descubrimos con la maestra que, revisando el proceso del método, siguiéndolo al pie de la letra, enriqueciéndolo con una buena cantidad de recursos y actividades y alegrándonos de los avances del alumno y manteniendo altas expectativas sobre su propio logro, el alumno avanzó en un mes cuatro veces más que en los dos años previos.

Finalmente, interpelamos a los directores para que elijan con cuidado a los maestros en manos de los cuales van a poner la lectura y la escritura en el primero y segundo grados, a que conozcan los métodos, a que entren a las aulas, a que acompañen el logro de la lectura de sus alumnos a que los festejen, algunas formas en que se ha hecho ese festejo en esta investigación y con las cuales queremos cerrar este reporte son: poner la foto de los alumnos que aprendieron a leer en el periódico mural del mes, como un reconocimiento público a su esfuerzo, dar un reconocimiento en los honores del lunes, hacer una fiesta en el aula para los que aprendieron a leer o en la junta de padres, entre otros que animan al alumno que aprendió y que invitan a otros que seguramente con el esfuerzo de la escuela en su conjunto lo lograrán en breve.

## Referencias

Baturone, E. (s. f.). *Propuesta de un método de lectoescritura para alumnos con NEE*. Recuperado de [http://www.academia.edu/4416487/1\\_propuesta\\_de\\_un\\_m%C3%89todo\\_de\\_lectoescritura\\_para\\_alumnos\\_con\\_nee\\_m%C3%A9todo\\_para\\_alumnado\\_con\\_s.\\_de\\_down\\_propuesta\\_de\\_un\\_m%C3%89todo\\_de\\_lectoescritura\\_para\\_alum-](http://www.academia.edu/4416487/1_propuesta_de_un_m%C3%89todo_de_lectoescritura_para_alumnos_con_nee_m%C3%A9todo_para_alumnado_con_s._de_down_propuesta_de_un_m%C3%89todo_de_lectoescritura_para_alum-)

- nos\_con\_neecep\_de\_chiclana\_realiz%C3%B3\_varios\_videos\_sobre\_el\_m%C3%A9todo\_de\_los\_que\_es\_autor
- Doman, G. (2007). *Cómo enseñar a leer a su bebé*. México: Aguilar.
- Eichinger, J., Downing, J.E., Hicks, S., y Snell, M. (2008). *Including Student with Severe and Multiple Disabilities in Typical Classrooms*. Baltimore: Paul Brookes Publishing.
- Fuentes, H. (1995). *Método Alameda. Maduración lecto-escritora para alumnos ciegos y deficientes*. Madrid: ONCE.
- García, C., y Gallo, P. (2004). Bibliotecas y personas discapacitadas: la experiencia de la biblioteca regional de Murcia. *Boletín de la ANABAD*, 54(1-2), 101-114. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1198689>
- Gertrudix, S. (1992). Vamos a leer y escribir. *Aula libre. Cuadernos Núm.1*. Recuperado de <https://sebastiangertrudix.wordpress.com/libros/vamos-a-leer-y-escribir-1992/>
- Gómez P. M., Cárdenas, M., Guajardo, E., Kaufman, A. M., Maldonado, M., Richero, N., y Velázquez, I. (1982). *Propuesta para el aprendizaje del lenguaje escrito y las matemáticas*. México: SEP/Dirección General de Educación Especial-OEA.
- Grupo Territorial del Campo de Gibraltar (s. f.). *El aprendizaje de la lecto-escritura mediante el método global*. Recuperado de: [http://www.gescolar.es/material/documentos/El\\_Aprendizaje\\_de\\_la\\_Lecto\\_escritura.pdf](http://www.gescolar.es/material/documentos/El_Aprendizaje_de_la_Lecto_escritura.pdf)
- Heckman, J. (1999). Policies that Foster Human Capital. *La Jornada*. 25 de junio de 2013. Recuperado de <https://bit.ly/1Jc1lJb>
- Ramos, J., y Tejado, M. (2000). Enseñar a leer y escribir en educación infantil, ¿será posible? En *Campo abierto. Revista de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura*.
- Ramos, J. (2004). Enseñar a leer a alumnos con discapacidad. Una reflexión sobre la práctica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34, 201-216. Recuperado de <http://riberdis.cedd.net/handle/11181/4371>

- Roca, S., y Teberosky, L. (1998). *Escritura y necesidades educativas especiales. Teoría y práctica de un enfoque constructivista*. Barcelona: Fundación Infancia y Aprendizaje. España: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Rodríguez, C., Cuervo, C., Flores, R., Moreno, M. (2011). Acompañamiento de lectura en inclusión escolar de estudiantes hipoacúsicos de primaria, usuarios del castellano. *Revista Árete*, 11(1), 39-54. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=3707400>
- Rosano, M. (2011). El método de lectura global. *Revista Digital de Innovación y Experiencias Educativas*, 39, 1-19. Recuperado de [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_39/MARIA%20INMACULADA\\_ROSANO\\_1.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_39/MARIA%20INMACULADA_ROSANO_1.pdf)
- SEP (2013). *Indicadores educativos 2013-2014*. Recuperado de [http://www.snie.sep.gob.mx/descargas/estadistica\\_e\\_indicadores/estadistica\\_e\\_indicadores\\_educativos\\_15MEX.pdf](http://www.snie.sep.gob.mx/descargas/estadistica_e_indicadores/estadistica_e_indicadores_educativos_15MEX.pdf)
- SEP (2014). *Guías de trabajo para las sesiones ordinaria de Consejo Técnico Escolar*. México: SEP.
- Troncoso, M., y Cerro, M. (2004). *Método Troncoso. Síndrome de Down, lectura y escritura*. Portugal: Portoeditora.
- UNESCO (2011). *Compendio mundial de educación 2010. Comparación de las estadísticas de educación en el mundo*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001912/191218s.pdf>



## **Los docentes de educación básica y el fomento de la lectura: una aproximación a las actividades que se realizan en el aula orientadas a la comprensión lectora**

Ana María Méndez Puga  
Olga Núñez Solorio

### **Introducción**

Este texto presenta los resultados de una investigación etnográfica realizada con profesores que se desempeñaban en dos escuelas públicas de educación básica, en México. Tuvo el objetivo de describir las actividades que planean y que realizan las y los profesores, para promover la lectura. Se trata de un estudio amplio que incluyó la valoración de los profesores sobre distintas actividades de lectura, además de revisar qué y cómo leen las niñas y niños, pero, en este caso, se presentan sólo los aspectos relacionados con las y los profesores. Se encontró que, en general, los profesores, realizan más actividades denominadas instrumentales, que parecen realizarse por la actividad en sí misma, que por la riqueza del texto. No obstante, también realizan actividades relevantes que sí promueven la lectura, el contenido, el interés por este tipo de actividades y el acceso a información.

### **La lectura en México: una breve revisión de la situación**

El contar con más personas que lean y escriban y que tengan posibilidades para participar de manera informada, es una urgencia ciudadana. En México, al igual que en otros países, buscar maneras más eficientes de fomentar la lectura es uno de los principales temas en la educación, desde el nivel básico hasta el nivel superior. La Secretaría de Educación

Pública en México y los organismos internacionales han mostrado interés por generar programas de alfabetización desde una perspectiva más amplia, más acordes a los contextos. Esta visión ampliada de la alfabetización incluye la participación en actos de lectura y escritura que acerquen a la diversidad textual a quienes no tienen esa posibilidad, para que lean y produzcan textos que sean relevantes y faciliten el aprendizaje y el aprender a leer y escribir, además de que consideren las condiciones, cultura, lengua e intereses de las poblaciones.

Las dificultades para desarrollar los procesos de adquisición de la lengua escrita se han evidenciado en varios estudios nacionales e internacionales, mostrando que los estudiantes no logran comprender lo que leen. Generalmente, los profesores señalan que los responsables de que los alumnos no comprendan no son ellos; argumentan que los estudiantes no han tenido las oportunidades que se requieren para formarse como lectores y que no hay interés en los padres para apoyarlos. Pocos hacen autocrítica revisando sus estrategias, dado que la mayoría realiza aquello que considera es pertinente, desde su experiencia como aprendices o desde el “método” que consideran que funciona mejor. Si bien, cada vez son más quienes se interesan por innovar o retomar las sugerencias derivadas de la investigación, aun así los programas para fomentar la lectura que se han generado en la Secretaría de Educación Pública (SEP) todavía no son parte central de la dinámica de enseñanza o, al parecer, los docentes no se los han apropiado de la manera adecuada.

La lectura se considera una herramienta fundamental para seguir aprendiendo. En contextos de situación de pobreza, es en la escuela primaria cuando se comienza a formar una persona lectora, lo que implicaría que la escuela asegure las condiciones para que las niñas y niños puedan seguir aprendiendo. Se ha observado que a pesar de que hay grupos en mayor condición de pobreza y con menor acceso a la cultura escrita, sí aprenden a partir de que la escuela provee de actividades relevantes y de que el profesor o profesora los motiva y apoya. No obstante, la mayoría no aprenden a leer y escribir

convencionalmente, algunos llegan a quinto o sexto grado de la educación básica sin los elementos mínimos que les permitan seguir aprendiendo.

Cuando en casa no se tienen las condiciones de inmersión en la cultura escrita –que va más allá del ambiente alfabetizador–, es decir, cuando los padres leen poco o cuando lo hacen, ésta se produce en función de las facturas de los servicios, de los empaques o instructivos, además, cuando cotidianamente no se realizan actividades en las que se precise la lengua escrita, la escuela debería fortalecer que esa inmersión incluya a la familia. Sin embargo, no todos los docentes logran realizar actividades que impacten en la mayoría de las niñas y los niños y sus familias; lo que hacen sirve a algunos, pero no se ha logrado aún que esas prácticas que sí funcionan se generalicen y se compartan por los docentes, incidiendo en la mejora de la comprensión lectora.

Treviño *et al.* (2007) realizaron una evaluación para el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), donde se encontró que 18% de los alumnos de sexto grado se ubica por debajo del nivel básico de aprendizaje que establece el currículo nacional para la materia de Español y 50.8%, en el nivel básico. Esta situación se ha mantenido en porcentajes similares, ya que en el mismo INEE (2012) planteaba que más de 90% de los alumnos que ingresan o buscan ingresar a la educación media superior, llegan de los niveles anteriores con un nivel básico-intermedio en lectura y escritura.

Los intentos por mejorar esa situación se han dado desde hace varios años, fortaleciendo los acervos, con el programa Rincones de Lectura (SEP, 1986) y promoviendo acciones diversas en el marco del Programa Nacional para la adquisición de la Lectura y la Escritura (PRONALEES), hasta llegar a lo que hoy se denomina, como Programa Nacional de Lectura para la Educación Básica (SEP, 2004), en el que se busca fortalecer la formación de los profesores, el incremento de los acervos y la gestión de la información derivada del programa (SEP, 2004; Morales, 2008). El PNL permanece

hasta nuestros días y se contemplan ejes y acciones similares (SEP, 2016). También existe el Programa Nacional Salas de Lectura del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA), hoy Secretaría de Cultura, que igualmente promueve la lectura a partir de la distribución de acervos y la formación del promotor-mediador. Este programa fue evaluado en lo que respecta a los usuarios, los mediadores y los contextos en los que se promueve la lectura (Vizcarra y Corona, 2012), encontrando que existen experiencias relevantes, pero sigue habiendo dificultades en la concepción de las salas y en su puesta en marcha, no obstante, se reconoce como un programa relevante que se realiza con el trabajo de los voluntarios (mediadores).

El PNL pretende potenciar esa inmersión en la lectura, ya que ésta se considera fundamental para el logro de competencias comunicativas. Junto con la biblioteca, posibilita “que cada alumno pueda tener la oportunidad de acceder a múltiples prácticas de lectura y escritura en su vida escolar, y con ello a participar ampliamente de la cultura escrita en la medida de todas sus necesidades” (SEP, 2004, p. 4), ese horizonte de intencionalidad, parece ser claro y definir hacia dónde se puede orientar el trabajo; sin embargo, no siempre se logra tener esa visión necesaria de inmersión en la cultura escrita, ni los objetivos de formación, como se señala en el informe de CONEVAL (2012), a continuación:

La prueba ENLACE 2011, mostró que 60% de los alumnos de 3° a 6° de primaria y 82.9% de 1° a 30 de secundaria tienen nivel insuficientes o elemental en Español, aunque los porcentajes disminuyeron 18.4 y 2.4 puntos desde 2006, respectivamente [...] hasta 2011, el PNL ha mantenido una tendencia decreciente en el total de número de figuras educativas formadas (60% respecto a 2008) y, aunque cada estado informa en su Programa de Lectura sobre el número de bibliotecas y de aula instaladas, se desconoce la cobertura total de instalación y uso [...] El programa realiza Encuentros de Maestros Bibliotecarios y Asesores acompañantes. En estos eventos se exponen las estrategias, logros y retos en la formación de figuras educativas en experiencia de casos específicos [...] Por lo

tanto, con los datos disponibles del PNL no es posible confirmar de qué manera y en qué medida se han modificado o adecuado las prácticas docentes de las figuras educativas y las condiciones de las bibliotecas que apoya (CONEVAL, 2012, p. 9).

De lo anterior, se desprende que aún y cuando se pretende generar una nueva cultura en relación con la enseñanza, que contemple a las bibliotecas como centrales a la dinámica del aprendizaje y la enseñanza, aún no se tienen datos concluyentes del impacto amplio del programa; no obstante, sí hay un nivel de impacto que se aprecia, en los libros que circulan, en las posibilidades que esto representa cuando los acervos sí están disponibles y en aquellos momentos en que el profesor se da cuenta de que los libros son un aliado y no un trabajo más. De tal suerte que aún sigue siendo pertinente repensar cómo y desde qué perspectiva será posible lograr esos objetivos de formación y transformación.

Ahora bien, retomando los planteamientos de Ferreiro (2001), en el sentido de que los niños aprenden a leer leyendo, habría que brindarles diferentes oportunidades de lectura y ayudarlos a aprender, brindándoles modelos de lector y materiales diversificados. En ese proceso, el acompañamiento del profesor brindaría esos modelos de lectura y escritura, así como un espacio en el que los alumnos compartan y se apropien de esas prácticas sociales en el que pueden interactuar con otros, dialogar sobre los diferentes contenidos, gozar de la literatura, sufrir con los personajes, acercarse a las propuestas de la ciencia, expresarse y aprender a decir por escrito su palabra.

### **La lectura y los profesores de educación básica**

Para el estudio se adoptó la perspectiva planteada por Solé (2003), en torno a la lectura. En primer lugar, se tomó su visión de que “leer es comprender y comprender es ante todo un proceso de construcción de significados acerca del texto que pretendemos conocer” (p. 37); en segundo lugar, se consideró que en ese proceso constructivo es fundamental la interacción entre el lector y el texto, mediante el cual,

cada lector busca el logro de los objetivos que se planteó; en general, se trata de comprender, valga la redundancia, el lenguaje escrito, de darle sentido, en relación con la experiencia vital de la persona y de su cultura. Este proceso depende de los conocimientos previos que están relacionados con el contenido del texto, de la experiencia de la persona en ese tipo de formas textuales, de su manejo lexical y de su interés por lograr el objetivo, entre otros factores. Pero, todo esto no se reconoce por el lector, necesariamente, por lo que implicaría que el docente fortalezca esa reflexión, en torno a qué hacer con los textos, de cómo disfrutar ese hacer y de cómo eso va fortaleciendo que la cultura escrita entre a la escuela (Ferreiro, 1999; 2001).

Esta manera de entender la lectura se consideró para el trabajo de investigación, en tanto que está presente en los materiales que el profesor lee para preparar su clase, por ejemplo, en el Libro para el maestro de Español Tercer Grado (SEP, 1999; 2004), que es el que tenían a mano los profesores que participaron en el estudio, es posible encontrar ideas muy similares a la planteada por Solé (2003), en el sentido de que “leer significa interactuar con el texto”, ya que se sostiene que no sólo es trasladar el material escrito a lo oral, sino “comprenderlo y utilizarlo con fines específicos” (SEP, 1999; 2004). Así, no sólo se trata de decodificar las letras, ya que se pretende también que haya un proceso de apropiación de las formas de decir propias de lo escrito, que no son las de lo oral; de utilizar esa nueva lengua escrita, para representar el pensamiento, a partir de nuevas maneras de organizarlo.

Esas miradas en torno a la lectura devienen de las teorías que circulan respecto a cómo se aprende a leer y cómo se concibe la lectura, varias de ellas, derivadas de la psicología que ha buscado comprender los procesos de lectura y cómo se accede a ella, desde por lo menos tres enfoques: uno evolutivo, otro cognitivo y otro más sociocultural, todos ellos con componentes críticos importantes a lo que se realiza en las aulas –bajo cierta concepción de niño, de docente

y de lectura— y de cómo esas actividades facilitan o no el que niños y niñas o adolescentes lean y escriban convencionalmente. Estas perspectivas de la psicología, vinculadas a teorías psicolingüísticas y antropológicas, han generado modelos explicativos sobre la comprensión; algunos de éstos remiten a los procesos de decodificación, otros, a la interacción y los procesos cognitivos que se ponen en juego, algunos más con posturas en las que se da mayor relevancia a lo que hace el lector y la mediación de los otros para propiciar la comprensión.

No obstante, de esas perspectivas, poco se ha estudiado acerca de cómo cada profesor las entiende y cómo esa comprensión orienta su práctica. Por ejemplo, la investigación de Makuc (2008), que no dice en dónde se realiza, ni el nivel educativo de los profesores con los que se trabajó, no obstante resulta un estudio interesante, ya que se orienta a identificar las teorías implícitas de los profesores sobre la comprensión, planteando que, en general, los profesores parecen ubicarse más en una “teoría lineal”, orientada a la decodificación, para situaciones de enseñanza, y en una teoría interactiva, para las situaciones personales de lectura individual. Es decir, al parecer reflexionan para sí mismos, lo que ponen en juego al momento de leer, pero eso no parece ser lo que fundamenta sus actividades de enseñanza.

En México, Treviño *et al.* (2007), en el estudio sobre prácticas de lectura en educación básica, del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), partieron de dos formas de concebir y desarrollar la comprensión lectora. Una, que se ha denominado *comprensiva*, que se apega a los principios del enfoque comunicativo funcional de la lengua, en la que se promueve la interacción de los alumnos con distintos tipos de textos y que enfatiza las actividades orientadas a la construcción de significados a partir de lo leído. Otra, que se denomina *procedimental*, se basa en los conocimientos intuitivos derivados de las situaciones de enseñanza sin un entendimiento claro del proceso de adquisición y desarrollo de la cultura escrita.

Las respuestas de los profesores en cuanto a la manera de entender la lectura se organizaron de la siguiente manera: como *comprensivas*, las experiencias de leer textos completos y de hablar de libros y sobre los libros, mientras que se clasificaron como *procedimentales* la experiencia de escribir un resumen o contestar un cuestionario a partir de lo leído, así como el escuchar lectura en voz alta. Cerca de 40% de los docentes piensa que contestar un cuestionario o hacer un resumen, es lo que más fomenta la comprensión lectora. Pero, ese tipo de actividades se asocian con la “extracción del contenido literal de un texto”, lo que no necesariamente asegura que se promuevan acciones diversificadas frente al texto, para construir significado. Es bajo el porcentaje de docentes que cree que la lectura de textos completos es importante para desarrollar la comprensión, no obstante, ese tipo de experiencias es fundamental para la comprensión y la construcción de significado (Treviño *et al.*, 2007), ya que como plantea Ferreiro (2001), es necesario que los libros circulen, que circulen material de manera libre, no únicamente el libro de texto, que es generalmente, el que el maestro puede dominar.

En ese mismo estudio, ante la pregunta de qué genera los problemas de comprensión lectora, se encontraron los siguientes factores: las familias no fomentan la lectura fuera de la escuela y las escuelas no cuentan con los medios para hacer una eficiente promoción de la lectura; en cuanto a lo que se atribuye a los maestros, no tienen las suficientes herramientas didácticas para promover la comprensión lectora en el salón de clase, necesitan conocer más sobre la manera en que los alumnos se hacen lectores, para con ello reorientar las actividades que realizan y, además, en muchos casos, los mismos docentes no han desarrollado habilidades personales de comprensión lectora y, por lo tanto, no pueden enseñarlas; también señala que, al parecer, hay un exceso de contenidos en los programas oficiales que no deja espacio para promover la comprensión lectora, aunque tal vez sería más pertinente decir que el horario de clase y la manera de organizar las



actividades en la escuela, es lo que no deja espacio para la lectura.

Un elemento fundamental que también plantea el estudio de Trevino *et al.* (2007), es la falta de capacitación pertinente para los profesores, que incluya un acompañamiento y que les permita exponer sus experiencias, valorarlas con otros y replantear su quehacer, contribuyendo con ello a generar nuevas prácticas que incluyan a la familia y al contexto en el que se inserta la escuela. Finalmente, insiste en que sería relevante que los adolescentes conocieran la manera en que se evalúa en las pruebas nacionales e internacionales, facilitándoles experiencias previas de evaluación y la claridad en la demanda.

Por otro lado, si la mayoría de las escuelas se ubica en contextos de pobreza y hay pocas condiciones para aprender a leer y escribir, puede ser posible que se valore poco lo escolar y los aprendizajes relacionados con lo que ahí sucede, contribuyendo a que las niñas y los niños no se asuman como sujetos de aprendizaje. Cairney (2002) sugiere que el profesor podría plantear y participar de experiencias de aprendizaje, en las que se contemplen contenidos, situaciones y materiales educativos, así como formas textuales diversificadas. Esto implica formas de interacción grupal, entre pares y con el profesor, que hagan posible el aprender colectivamente y el interactuar con los contenidos que los textos sugieren, en los que se podrán reflexionar sobre un tema escolar o en torno a una forma de pensar, o bien, acerca de los elementos subjetivos en los que distintos grupos de niños podrían estar interesados, contribuyendo con ello, a que “aprendan que sí aprenden”, que revaloren su posibilidades y se reencuentren con los libros de otra forma.

En función de lo anterior y considerando que los profesores y profesoras han tenido formación para la docencia, son lectores o al menos están obligados a leer cierto tipo de materiales relacionados con su práctica, es que se planteó la posibilidad de conocer para el contexto de Morelia, qué tipo de actividades se realizan para promover la lectura, cómo es

que el profesor se relaciona con la lengua escrita y cómo entiende el proceso de comprensión, para ello se realizó una investigación que incluyó varios aspectos. En este texto, se incluyen únicamente los resultados acerca de lo que realizan y con base en qué lo realizan.

### **Método**

Se realizó un estudio etnográfico con cuatro profesores y sus grupos, de segundo grado, de dos escuelas públicas de educación primaria, de la ciudad de Morelia, de contextos suburbanos. Las técnicas e instrumentos fueron la observación en aula y entrevista a profesores, a través de guías. La observación y la entrevista estuvieron orientadas a la descripción de las actividades que se realizan por los profesores o que se proponen por ellos, orientadas a la lectura. Las edades de los profesores participantes oscilaron entre 35 a 52 años, con una experiencia laboral como docentes de entre 20 y 34 años. Aceptaron participar, permitiendo que se observaran actividades en sus aulas y concediendo una entrevista.

Se elaboró una guía de observación a partir de la cual, se registró qué realizan los profesores, en actividades intencionadas de lectura; la guía se basó en Solé (2003), es decir, se registraban las actividades antes, durante y después de la lectura. También se trabajó con una guía de entrevista, que incluyó preguntas relacionadas con el antes, durante y después de la lectura. Además, la guía consideró su experiencia como docente, las estrategias que más le funcionan en la lectura, las estrategias que él ha identificado que los alumnos utilizan en la lectura para comprender el texto, su implementación en clase y cómo evalúan la comprensión lectora.

### **Resultados**

Un aspecto que se retomó en sus discursos fue la experiencia previa de los docentes, por considerarla como un factor que podría ayudar a que el profesor se dé cuenta, en el transcurso de su trabajo, de cuáles son las estrategias que más le pueden ayudar para favorecer la lectura, o de lo contrario, cuáles no le

están funcionando. Aunque es cierto los profesores con mayor edad y por lo tanto con mayor experiencia continúan realizando prácticas tradicionales (como la competición de lectura entre niños-niñas o lado derecho del salón *versus* lado izquierdo), la verdad es que, en esencia, no hay diferencias radicales respecto a lo que los docentes con menos experiencia se plantean y realizan, ya que unos y otros tuvieron dificultades para explicar lo que realizan en función de un antes, durante y después, como se observa en la tabla 1.

De la entrevista destaca lo referente a la planeación de clase y cómo plasman en ella lo relativo a las actividades de lectura: los cuatro profesores planean y lo hacen, contemplando actividades de lectura, aunque no necesariamente, tienen clara una secuencia antes, durante y después, sino más bien, una propuesta general para enfrentar el texto, que incluye la lectura, preguntas, cuestionarios y nueva lectura. Esta planeación la realiza el profesor, en función de los avances que observa en los estudiantes y buscando dar respuesta a las necesidades de sus alumnos; aunque no necesariamente incluyan a todos. Respecto a las estrategias que a los profesores les funcionan, consideran que la lectura en voz alta de manera individual, por parte de un alumno y luego que la retome el siguiente estudiante, es una de las mejores. Después de la lectura, mencionan que hacen cuestionarios. No obstante, no siempre están seguros de que se comprenda, porque la mayoría de las preguntas son literales y las pueden retomar del texto.

Tabla 1. *Lo que realizan los profesores en los momentos dedicados a la lectura*

<i>Participante</i>	<i>Antes de la lectura</i>	<i>Durante la lectura</i>	<i>Después de la lectura</i>
<i>Profesor A, 30 años de experiencia docente, 10 Años de experiencia con segundo grado.</i>	Leerles, predicciones y preguntas antes y durante la lectura, al final se reafirma con la lectura de alumnos.	Ir haciendo lectura colectiva, para retomar donde se quedó el anterior.	Por medio de preguntas sobre la lectura y el tipo de texto.

*(Continúa)*

*(Continuación)*

<i>Participante</i>	<i>Antes de la lectura</i>	<i>Durante la lectura</i>	<i>Después de la lectura</i>
<i>Profesor B, 34 años de experiencia docente, 15 años con segundo grado.</i>	Guiar sus lecturas, les pongo lecturas individuales, en pareja y lecturas en voz alta.	Aclarar el significado de alguna palabra desconocida.	Por medio de cuestionarios escritos y orales.
<i>Profesor C, 26 años de experiencia docente, 3 años con segundo.</i>	Lectura en competencias, lectura en turnos y exposición.	No ha identificado ninguna estrategia, “es muy difícil que los niños comprendan”.	Con preguntas, en seguida de leer y días después para ver si aún lo recuerdan.
<i>Profesor D, 25 años de experiencia docente, 5 años con segundo.</i>	Que el alumno lea, y preguntarles sobre la lectura y yo leerles.	Que el alumno lea.	Preguntarles sobre la lectura. Con cuestionarios.

## **Observación**

Respecto a las intervenciones para propiciar situaciones de lectura, se identificaron varias estrategias que utiliza el docente antes, durante y después de las prácticas de lectura, entre las más recurrentes destacan: fortalecer la anticipación con predicciones; activación de conocimientos previos, aclaración del significado de palabras desconocidas, introducción al contenido del texto.

En las prácticas observadas en aula, se encontró que hay cierto despliegue de actividades orientadas a enseñar letras o palabras, una a una, “buscando que cada una se la aprendan, antes de seguir adelante”. Una profesora, de las cuatro que participaron en la observación, al finalizar una lectura dividía por letras la palabra que ella consideraba más importante, para con cada letra formar nuevas palabras dejando de lado el contenido importante de la lectura.

Otra de las acciones que los profesores realizaban con frecuencia durante la lectura fue corregir los errores cuando cambiaban una palabra por otra, aunque fuera un sinónimo que no cambiaba el sentido del texto. También hacían estas correcciones los alumnos que seguían el proceso de lectura en su libro. Estas acciones parecían generar ansiedad en el

niño o niña que se equivocaba, algunos mostraban cierto temor al seguir leyendo; sin embargo, también parecía favorecer que estuvieran atentos al pronunciar cada palabra.

Las actividades relacionadas con la lectura se resumen en la tabla 2 y 3, en la dos se presentan las actividades que se consideran pertinentes para favorecer la comprensión lectora y en la tres, aquellas que parecen no apoyarla. En las actividades observadas, se aprecia que los profesores realizan algunas que sí fortalecen los procesos de lectura, pero al mismo tiempo realizan otras, que distraen a algunos estudiantes. Los grupos son de 26 alumnos, en promedio, por lo que en ocasiones varios de los estudiantes no están completamente concentrados en la actividad; en esos casos, el profesor interrumpe la lectura para llamar la atención, lo que limita el interés de los otros.

Tabla 2. *Actividades que sí fortalecen los procesos de lectura*

	<i>Antes</i>	<i>Durante</i>	<i>Después</i>
<i>Profesor A</i>	Activa conocimientos previos, realizan predicciones.	Predicciones, aclara el significado de palabras desconocidas.	Cuestionarios del libro de lectura actividades.
<i>Profesor B</i>	Introducción a la lectura y predicciones.	Predicciones, relaciona el texto con actividades cotidianas, aclara el significado de palabras desconocidas.	Cuestionarios sobre la lectura y representación con un dibujo.
<i>Profesor C</i>	Muy pocas veces realiza introducción a la lectura.	No realiza actividades orientadas a apoyar la lectura.	Cuestionario del libro de lectura actividades.
<i>Profesor D</i>	Activa conocimientos previos, realizan predicciones, introducción a la lectura.	No realiza ninguna actividad.	Cuestionario del libro de actividades.

También se encontró que, en algunas ocasiones, la lectura se convierte en un castigo, ya que algunos niños que están distraídos se les obliga a poner atención haciendo referencia a que, si no lo hacen, tendrán que leer para todos. Esto sucedió en un grupo, pero al parecer forma parte de los recursos que tienen los profesores para llamar la atención, porque

en la entrevista se les preguntó si era común y respondieron que sí, aunque no lo habían pensado como un castigo, sino como mejorar la concentración en la actividad.

Durante la observación se encontró que los libros de la biblioteca de aula se encuentran como algo prohibido ya que los tienen en un mueble bajo llave, donde solamente el profesor tiene acceso a ellos. Esto ya se ha mencionado por Ferreiro (1999) como una situación que se presentaba en el *Programa Rincones de Lectura*, donde al parecer los libros representan una carga para los profesores y no necesariamente una riqueza.

Tabla 3. *Actividades que no se relacionan con la lectura y que parecen distraer del objetivo de comprensión*

	<i>Antes</i>	<i>Durante</i>	<i>Después</i>
<i>Profesor A</i>		Lee e interrumpe constantemente la lectura; para llamarles la atención a los alumnos o porque alguien ajeno interrumpe. Cuando un alumno lee, no le da tiempo suficiente para leer todo el texto. En ocasiones se lee en coro, por turnos y en voz alta y constantemente se corrigen las palabras mal leídas.	Es común que se tome una palabra del texto, se divida por letras y formen más palabras con las mismas letras.
<i>Profesor B</i>		En ocasiones, cuando relaciona el contenido del texto que se está leyendo, con las actividades cotidianas se pierde el contenido del texto, porque se centra más en los ejemplos.	
<i>Profesor C</i>	Es común que inicie la lectura sin antes realizar alguna actividad que pueda ayudarle al alumno para comprender el texto.	Divide el grupo en dos y los pone a competir, para ver quién lee más rápido, la lectura es en voz alta.	Presiona a los alumnos para que contesten rápido el libro.
<i>Profesor D</i>	El alumno lee de manera individual, cuando concluye, el maestro califica su libro.	El profesor lee, no hace reflexión o comentario.	Pregunta lo que recuerdan del texto, pero lo hace de alumno por alumno, de manera que los niños se inquietan y no escuchan a los que participan, hace preguntas de respuesta literal por cada párrafo.

En una de las dos escuelas primarias, se cuenta con una persona encargada de llevar a los niños a la biblioteca para leerles cuentos, producir textos o realizar dibujos, en una actividad que se realiza una vez por semana. Se observó que niñas y niños esperan gustosos este momento; observan que la profesora se acerca y comienzan a gritar y a prepararse. Lo que parece incomodar a la profesora del grupo, pues cuando se le comentó que parecían estar muy contentos, argumentó: “con tal de no trabajar, flojos”, haciendo parecer que la actividad es ligera, para flojear, o a la que ella no le encuentra mayor relevancia.

### **Comentarios finales**

De acuerdo con los resultados de este estudio y desde la perspectiva planteada en el estudio de Treviño *et al.* (2007), la manera en que los profesores entienden la lectura podría definirse como procedimental y de acuerdo con las que señala Makuc, sería lineal, aunque en algunos momentos que se registran en la observación, podría plantearse desde una mirada interactiva.

Treviño *et al.* (2007) consideran que algunas de las actividades que favorecen la lengua escrita y por tanto la comprensión lectora son: lectura de libros de la biblioteca de aula, lectura de manera individual y en silencio, lectura en parejas en la que se propicia la interacción entre pares y se dialoga en torno al texto. También es importante permitir que los niños presencien constantemente actos de lectura, especialmente los realizados por lectores expertos y que el contenido de esos textos, sea diverso, así como su formato. Al trabajar con un lector experto, el niño observa cómo define un objetivo ante la lectura y cómo utiliza lo que ya sabe para predecir, verificando luego su predicción.

### **Referencias**

Cairney, H. (2002). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Morata.

- CONEVAL (2012). *Informe de Evaluación de la Política de Desarrollo Social en México*. Recuperado de <https://bit.ly/2wMzrXZ>
- Ferreiro, E. (1999). *Cultura Escrita y Educación. Conversaciones de Emilia Ferreiro con José*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- INEE (2012). *Panorama educativo de México 2011. Indicadores del sistema educativo nacional. Educación básica y media superior*. México: INEE.
- Makuc, M. (2008). Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de textos. *Revista Signos*, 41(68) 403-422. Recuperado de <https://bit.ly/2TQYUXw>
- Morales, L. (2008). *Informe final Evaluación de consistencia y resultados del Programa Nacional de Lectura*. México: UPN. Recuperado de <https://bit.ly/2DcpXRe>
- SEP (1986). *Programa Rincones de Lectura*. Recuperado de <https://bit.ly/2FK8ys2>
- SEP (2004). *Programa Nacional de Lectura para la Educación Básica: material para el desarrollo de procesos formativos de los equipos técnicos*. Recuperado de <https://bit.ly/2MaprNb>
- SEP (1999/2004). *Libro para el maestro. Español segundo grado*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2016). *Programa Nacional de Lectura*. Recuperado de <http://www.lectura.dgmie.sep.gob.mx/>
- Solé, I. (2003). *Estrategias de lectura*. España: GRAÓ.
- Treviño, E., Pedroza, H., Pérez, G., Ramírez, P., Ramos, G., y Treviño, G. (2007). *Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria* (1ª Edición). México: INEE.
- Vizcarra, O., y Corona, B. (2012). Lectores y formación de ciudadanías en México. Observaciones sobre el Programa Nacional Salas de Lectura de CONACULTA. *Estudios fronterizos*, 13(25), 157-190. Recuperado de <https://bit.ly/2VUkTPu>



## **Clima escolar: un constructo mental de importancia en la vida educativa**

Mercedes Gabriela Orozco Solís  
Cecilia Colunga Rodríguez  
Mario Ángel-González  
Julio César Vázquez Colunga  
Claudia Liliana Vázquez Juárez

### **Introducción**

Los entornos escolares constituyen ambientes complejos debido a que cada escuela cuenta con una estructura única dentro de la cual se pretende que los estudiantes, poseedores de un bagaje cultural provisto previamente por su familia y la sociedad, acudan no sólo a adquirir conocimientos de carácter académico, sino también logren desarrollar las habilidades sociales que les permitirán, entre otras cosas, resolver los conflictos interpersonales a los que se enfrentarán en su vida adulta (Gómez, 2013).

Esta complejidad genera que, al igual como sucede en los entornos laborales, dentro de las escuelas se desarrolle un ambiente particular a cada espacio educativo, denominado como clima escolar, *constructo* mental elaborado a partir del conjunto de creencias, valores y actitudes compartidas por estudiantes, personal escolar y padres de familia, el cual da forma a las interacciones que ocurren entre los miembros de la comunidad educativa, estableciendo las normas de comportamiento socialmente aceptables que regirán las conductas existentes dentro de la escuela (Anderson, 1982; Loukas y Robinson, 2004; DeRosier y Newcity, 2005; Cohen *et al.*, 2009; Mitchell, Bradshaw y Leaf, 2010; Wang y Dishion, 2011).

El clima escolar es un constructo mental importante porque, además de moldear las interacciones sociales que se viven en la escuela, ejerce también una influencia significativa en el bienestar de los integrantes de la comunidad educativa. En el caso de los estudiantes, las investigaciones reportan que la percepción que tienen del clima escolar influye en su desarrollo académico, psicológico y social (Mitchell, Bradshaw y Leaf, 2010; Horner, Sugai y Anderson, 2010; Wang, Selman, Dishion y Stormshak, 2010; Wang y Dishion, 2011). En el personal escolar, afecta en temas como el compromiso con el trabajo y la satisfacción laboral (Badoni, 2010; Blömeke y Klein, 2013; Gregory, Cornell y Fan, 2012; Onuma, 2012; Song, Kim, Chai y Bae, 2014). Mientras que, en los padres de familia, impacta en el nivel de participación que tienen en la escuela y en el grado de satisfacción que sentirán hacia la misma (Goldkind y Lawrence, 2013; Whitaker y Hoover, 2013).

El tema del clima escolar ha sido estudiado de manera amplia en diversos países, demostrando la relevancia que tiene para la vida educativa,; sin embargo, en México son limitadas las investigaciones realizadas en torno a esta temática, por lo cual, considerando la importancia que tiene este constructo y la necesidad latente de desarrollar futuros estudios al respecto en nuestro país, se considera necesaria la elaboración del presente capítulo, el cual tiene como principal objetivo realizar una revisión sistemática de la literatura científica existente en los últimos seis años acerca de la percepción que tienen del clima escolar los estudiantes, maestros y padres de familia, y las principales áreas de desarrollo en las que impacta dicho constructo.

Se tomaron en consideración las investigaciones realizadas en niveles educativos de primaria, secundaria y preparatoria con estudiantes que no pertenecían a grupos minoritarios. La base de datos consultada fue EBSCO, y se incluyeron artículos en español e inglés, seleccionados utilizando las palabras clave: *clima escolar*, *estudiantes*, *maestros* y *padres de familia*. Se descartaron las investigaciones que trataran acerca de

instrumentos de medición y de programas psicoeducativos por alejarse de los objetivos centrales de este capítulo.

La estructura que ofrece el documento incluye inicialmente las principales conceptualizaciones de clima escolar existentes; en los siguientes tres apartados se presentan las investigaciones realizadas acerca del tema con estudiantes, personal escolar y padres de familia, respectivamente, donde es posible encontrar las características de la percepción, los principales factores que influyen en ella y las áreas en las que impacta; para finalizar, se añaden algunas reflexiones a manera de conclusión.

### **Clima escolar, un constructo de origen multidimensional**

El clima escolar es un tema que ha sido abordado desde hace más de un siglo (Perry, 1908), situación que ha favorecido que en la actualidad contemos con un amplio número de investigaciones realizadas acerca de este constructo; no obstante, pese a la variedad de trabajos realizados acerca de este concepto en diferentes países del mundo, es importante rescatar que existe poco consenso acerca de la manera más adecuada de definirlo. La mayor parte de las definiciones coincide en que tiene un origen multidimensional; pero en su contenido y en los factores que participan en su formación existen amplias diferencias (Anderson, 1982).

Algunas definiciones del constructo consideran que el clima escolar se conforma a partir de factores provenientes de dimensiones organizacionales, instruccionales, interpersonales e intrapersonales, mismas que interactúan entre sí para favorecer una percepción determinada del clima entre los integrantes de la comunidad educativa, la cual influye en las actitudes y pensamientos que tienen los miembros de la comunidad educativa acerca de sí mismos, y que impactan en los resultados académicos, conductuales y psicológicos que pueden llegar a alcanzar (Brookover, Beady, Flood, Schweitzer y Wisenbaker, 1979; Fraser, 1989; Roeser, Eccles y Sameroff, 2000; Loukas y Robinson, 2004).

Otras definiciones de clima escolar consideran a las características intrapersonales como aspectos centrales del constructo, señalando que las creencias, valores y actitudes compartidas por estudiantes, personal escolar y padres de familia son los factores que se encargan de dar forma al clima escolar que se percibe dentro de la escuela. Esta percepción imprime características únicas para cada entorno educativo, determinando los comportamientos que se consideran socialmente aceptables, lo cual impacta en la manera en que los miembros de la comunidad educativa interactúan entre sí cotidianamente (DeRosier y Newcity, 2005; Mitchell, Bradshaw y Leaf, 2010).

A pesar de las diferencias encontradas entre las definiciones, existen ciertos elementos que se retoman en la mayor parte de las conceptualizaciones, los cuales son el carácter multidimensional del constructo y la relevancia que tienen los aspectos intrapersonales en su estructuración, dándole un papel central dentro de la vida escolar al constituirse como un factor que impacta en las relaciones que se establecen entre los miembros de la comunidad educativa.

### **Investigaciones acerca del clima escolar realizadas con estudiantes**

La mayor parte de los estudios encontrados durante la revisión realizada incluyeron como participantes a los estudiantes, en un segundo lugar al personal y en escasas ocasiones a los padres de familia.

En el caso de los estudiantes, las investigaciones consultadas mencionan que la percepción que tienen del clima escolar es única para cada escuela, debido a que cada entorno educativo cuenta con características específicas; además, es común encontrar que, sin importar el nivel escolar del que se trate, los alumnos de grados superiores suelen tener una percepción más negativa del clima escolar en comparación de aquellos estudiantes de primer ingreso (Mitchell, Bradshaw y Leaf, 2010; Conderman, Walker, Neto y Kackar-Cam, 2013).

Esta percepción se ve influenciada por factores individuales, familiares y escolares. A nivel individual, se identifican variables como la movilidad estudiantil, el tener problemas de conducta, repetir grado, el género y la etnicidad (Mitchell, Bradshaw y Leaf, 2010; Fan, Williams y Corkin, 2011). En el aspecto familiar, la calidad del clima familiar, provenir de una familia con un solo padre y el grado educativo de los padres son factores que afectan dicha percepción (Fan, Williams y Corkin, 2011). A nivel escolar, se identificaron factores como la calidad de las relaciones alumno-maestro, el grado participación del director de la escuela y el tipo de escuela a la que asiste el alumno (Mitchell, Bradshaw y Leaf, 2010; Fan, Williams y Corkin, 2011; López de Mesa, Soto, Carvajal y Urrea, 2013).

Los trabajos de investigación realizados acerca del clima escolar durante las últimas dos décadas han permitido alcanzar una mayor apreciación de la relevancia que tiene este constructo dentro de la vida escolar, dado que influye en las interacciones de los miembros de la comunidad educativa y en su desarrollo integral (Thapa, Cohen, Guffey y Higgins-D'Alessandro, 2013). En el caso específico de los estudiantes, los trabajos de investigación consultados durante la revisión realizada llegaron a la conclusión de que la percepción del clima escolar afecta en su proceso de desarrollo académico, asociándose además con la generación de problemas psicológicos y conductuales.

Desde el punto de vista académico, se reporta que la percepción del clima escolar que tienen los estudiantes se asocia con la motivación académica y el proceso de aprendizaje, afectando el rendimiento académico, la satisfacción y el grado de compromiso que tienen hacia la escuela, lo cual pudiera relacionarse con las tasas de abandono escolar (Zulling, Huebner y Patton, 2011; Liu y Lu, 2011; Fan, Williams y Corkin, 2011). Los factores del clima escolar que influyen en el área académica se relacionan con la presencia de situaciones violentas dentro de la escuela y con la percepción de un pobre interés acerca de su desarrollo

académico por parte de los docentes (Valdez *et al.*, 2008; Dotterer y Lowe, 2011; Berger *et al.*, 2013; Lachini *et al.*, 2013; Burdick, 2013).

Psicológicamente, se menciona que el grado de satisfacción que tiene el estudiante acerca de las interacciones que vive dentro de la escuela con compañeros y maestros constituye un factor que predice el sentimiento de pertenencia (Cemalcilar, 2010). Aunado a lo anterior, el clima escolar aparece como un importante modulador de la asociación existente entre el estrés académico y los síntomas depresivos (Liu y Lu, 2011). En otra investigación, se encontró que la calidad con la que se perciben las variables del clima escolar –relación maestro-estudiante y estudiante-estudiante– predice la aparición de alteraciones psicológicas como la ansiedad (Liu, 2012). Como es posible observar, el clima escolar, en específico los aspectos relacionados con el grado de conexión que siente el estudiante con sus compañeros y maestros, constituye un elemento que puede actuar como un factor detonante o proveniente de la aparición de trastornos psicológicos. Sin embargo, la influencia que genera este constructo en el desarrollo de los estudiantes no se limita a aspectos académicos y psicológicos, dado que influye también en la generación de problemas conductuales como el portar armas, consumir drogas, pertenecer a pandillas y realizar agresiones a los compañeros, entre las que se encuentra el *bullying*.

En cuanto a la asociación que hay entre el clima escolar y la generación de conductas de riesgo en los estudiantes, las investigaciones nos hablan de la existencia de una relación bilateral entre ambas variables, donde una percepción negativa del clima escolar por parte de los estudiantes favorece la aparición de problemas de conducta; a su vez, éstos impactan de manera negativa en la percepción que se tiene del clima escolar, y favorecen la generación de otras conductas de riesgo (Wang *et al.*, 2010; Gendron, Williams y Guerra, 2010; Wang y Dishion, 2011; Mehta *et al.*, 2012; Klein, Cornell y Konold, 2012; Bradshaw, 2013; Esselmont, 2014).

En México se publicaron los resultados de una investigación que tuvo como objetivo determinar las variables presentes en el clima escolar que actuaban como factores de riesgo para la aparición de violencia dentro de los entornos escolares, identificando como un elemento predictor a la calidad de la relación alumno-maestro (Villareal *et al.*, 2010). Lo encontrado en la investigación, mencionada previamente, coincide con lo reportado en otro estudio llevado en Nueva Zelanda con el mismo propósito. Se concluyó así que el clima escolar constituye un factor que determina las conductas agresivas y las actitudes que los estudiantes tienen frente a ellas (Marsh *et al.*, 2014).

Como es posible observar, los estudiantes, debido a que se encuentran en un proceso de formación académica, psicológica y social, son los actores de la comunidad educativa que suelen verse más afectados por la existencia de un clima escolar negativo. Indudablemente, existen otros factores sociales, familiares y personales que los harán propensos a desarrollar problemáticas dentro de las áreas previamente mencionadas; sin embargo, cuando la escuela tampoco es capaz de brindar un ambiente saludable al cual el estudiante pueda recurrir para recibir el apoyo que probablemente no obtiene de su familia, las posibilidades de que llegue a presentar alteraciones tan graves como la depresión, el bajo desempeño académico, el consumo de sustancias o el abandono escolar aumentan significativamente, por lo cual los entornos educativos y la calidad del ambiente que se vive dentro de ellos adquiere una vital importancia para el bienestar de los adolescentes y jóvenes.

### **Investigaciones acerca del clima escolar realizadas con personal escolar**

Los trabajos de investigación llevados a cabo con personal escolar son más escasos que aquellos que incluyen a los estudiantes, y la mayor parte de ellos sólo toman en cuenta a los maestros, enfocándose a conocer los factores que influyen en la percepción que mantienen del clima escolar,

y los aspectos laborales y sociales en los que impacta este constructo.

Los factores que afectan la percepción del clima escolar del maestro se dividen en cuanto al salón y la escuela. En el caso del primero, una de las investigaciones encontradas reporta que el contar con un pobre manejo del aula por parte del maestro y una alta proporción de estudiantes con comportamientos disruptivos, son factores que afectan de manera negativa la percepción del clima escolar (Mitchell, Bradshaw y Leaf, 2010). Mientras que, a nivel escolar, los factores organizacionales juegan un papel importante, siendo el estilo de liderazgo de los directores de las escuelas uno de los más relevantes (Onuma, 2012). Algunas de las características de la organización que también influyen en la construcción de la percepción del clima escolar son: el nivel de participación que el maestro considera tener en la toma de decisiones, el grado de estructura disciplinaria que percibe en la organización de la escuela y el apoyo que consideran recibir por parte del director (Gregory, Cornell y Fan, 2012; Onuma, 2012; Blömeke y Klein, 2013).

Acerca del impacto que tiene la percepción del clima escolar en aspectos laborales y sociales para los maestros, entre los resultados encontrados se reporta que este constructo influye sobre todo en diversos comportamientos realizados dentro de la escuela, los cuales son importantes, ya que afectan el proceso de desarrollo de estos profesionales e influyen en la forma en que los estudiantes perciben el apoyo recibido por parte de los profesores.

Hablando desde un punto de vista positivo, el contar con una percepción favorable del clima escolar y, por lo tanto, de las características organizacionales del entorno donde laboran, favorece en los docentes comportamientos como el compartir información con sus colegas, manejar mayores niveles de compromiso con el trabajo, experimentar mayor satisfacción laboral, reportar menores situaciones de agresión, y mantener una mayor percepción de autonomía y apreciación de su trabajo (Badoni, 2010; Collie, Shapka y



Perry, 2011; Onuma, 2012; Gregory, Cornell y Fan, 2012; Blömeke y Klein, 2013; Song, Kim, Chai y Bae, 2014).

Los maestros son los integrantes de la comunidad educativa que pasan la misma cantidad de tiempo en la escuela que los estudiantes, por lo cual suelen presentar también serias alteraciones cuando se ven expuestos a un clima negativo dentro de sus trabajos, la mayor parte de las cuales afecta sobre todo a la salud mental. Esta situación no debe ser dejada de lado, porque es muy probable que un docente que no se siente satisfecho con su trabajo o que presenta alguna alteración psicológica derivada del mismo, tenga dificultades para desempeñarse con éxito en el proceso de enseñanza con sus estudiantes, situación que favorece la generación de otra serie de factores que a su vez impactan en la calidad del clima escolar percibido dentro de la escuela (Díaz, López y Varela, 2010; Baka, 2015).

### **Investigaciones acerca del clima escolar realizadas con padres de familia**

En el caso de los padres de familia son limitadas las investigaciones realizadas con respecto al tema del clima escolar, la mayor parte de las cuales se enfoca solamente a conocer la manera en que la percepción que mantienen acerca de este constructo, afecta la forma en que participan en la escuela y los factores escolares que influyen en dicha percepción.

Uno de estos trabajos pretendió conocer la influencia que tiene el clima escolar en las creencias de los padres de familia acerca de los niveles de participación que se espera que tengan en la vida escolar. Entre sus resultados se señala que la percepción que mantienen al respecto de las expectativas de participación que tiene la escuela, del clima escolar existente y de las invitaciones de sus hijos constituyen los principales predictores de estas creencias (Whitaker y Hoover, 2013). Por su parte, en una investigación desarrollada en Nueva York se observó que el clima escolar percibido por los padres de familia influía directamente en el nivel de participación que tenían en la escuela de sus hijos, identificándose

como factores que afectan esta percepción a la seguridad que los padres consideran que existe en la escuela y el nivel de respeto que los miembros de la comunidad educativa se manifiestan entre sí (Goldkind y Lawrence, 2013).

Los padres de familia son los integrantes de la comunidad educativa menos tomados en cuenta cuando se habla del tema de clima escolar, suele pensarse que sólo los estudiantes y maestros desempeñan un papel importante en la elaboración de constructos tan relevantes como éste; sin embargo, los padres también aportan elementos importantes para la estructuración de este constructo donde, a su vez, la percepción que tienen estos actores acerca del clima escolar representa un factor que puede llegar a favorecer o entorpecer la calidad de la interacción que se vive entre la escuela y el hogar, relación que es relevante para la vida del estudiante pues le brinda una noción acerca de si la escuela y la familia se encuentran en un acuerdo que favorezca su desarrollo o si, por el contrario, existe un enfrentamiento entre ambas.

### **Conclusiones**

A pesar de que en México son escasas las investigaciones realizadas en torno al tema del clima escolar, el amplio conocimiento científico existente al respecto nos lleva a concluir que este constructo representa una temática de gran relevancia dentro de los espacios educativos, dado que su calidad afecta de manera importante las relaciones que se viven dentro de la escuela e influye en el desarrollo integral de los estudiantes, el personal escolar y los padres de familia.

Con frecuencia se piensa que el tener un clima escolar negativo afecta solamente a los estudiantes; sin embargo, se ha demostrado que específicamente los maestros y el resto de los actores ajenos a la vida escolar directa, como lo son los padres de familia, se ven también afectados por la calidad del clima que se vive dentro de la escuela. En la actualidad, podemos observar un sinnúmero de problemáticas que se desprenden del entorno escolar, las cuales causan alteraciones importantes a la salud física y mental de los integrantes de la

comunidad educativa; algunos ejemplos son el *burnout* del docente, las agresiones, el bajo desempeño académico, el abandono escolar, el consumo de sustancias, la pobre participación de los padres entre otras tantas que se pudieran mencionar, la mayor parte de las cuales suelen ser abordadas como problemas aislados, sin tomar en cuenta que, desde la perspectiva vertida anteriormente, podrían ser entendidos como un síntoma de la existencia de un clima escolar negativo, el cual, indudablemente, no es responsabilidad absoluta de escuela o de las personas que laboran en ella, sino que viene a ser el resultado de la mezcla de los elementos internos provenientes de la escuela, y los externos derivados de cada una de las personas que cotidianamente conviven dentro de los entornos escolares.

Por lo tanto, cabría retomar la importancia que tiene este constructo en futuras investigaciones, de manera que sea posible generar elementos que permitan desarrollar climas escolares positivos que brinden espacios de apoyo e interacción saludable dentro de la escuela, constituyéndose como promotores del desarrollo integral de todos los miembros de la comunidad educativa y logrando aportar elementos que permitan ayudar a prevenir, desde la escuela, la aparición de toda la serie de problemas que actualmente aquejan a nuestra sociedad.

Sin lugar a dudas, mejorar el clima escolar no representa una tarea fácil, debido a la complejidad que se vive dentro de cada uno de los entornos escolares sin embargo, dejar de lado la importancia que tiene este constructo, condena a tener un impacto limitado en la mayor parte de las estrategias que se pretenden desarrollar para promover el bienestar de los integrantes de la comunidad educativa.

## **Referencias**

Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of Educational Research*, 52, 368-420. Recuperado de <https://bit.ly/2CJiHl3>

- Badoni, S. (2010). A Study of the Organizational Climate in Relation to Job Satisfaction of Senior Secondary School Teachers of Haridwar District in Uttarakhand. *International Journal of education and allied sciences*, 2(2), 1-18. Recuperado de <https://bit.ly/2Mz4RGw>
- Barker, R. (1968). *Ecological Psychology: Concepts and Methods for Studying the Environment of Human Behavior*. California: Standford University Press.
- Berger, C., Álamos, P., Milicic, N., y Alcalay, L. (2013). Rendimiento académico y las dimensiones personal y contextual del aprendizaje socioemocional: evidencias de su asociación en estudiantes chilenos. *Universitas Psychologica*, 13(2), 627-638.
- Blömeke, S., y Klein, P. (2013). When is a school environment perceived as supportive by beginning mathematics teachers? Effects of leadership, trust, autonomy and appraisal on teaching quality. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 11, 1029-1048. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007/s10763-013-9424-x>
- Bradshaw, C. (2013). Preventing Bullying through Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS): A Multitiered Approach to Prevention and Integration, *Theory Into Practice*, 52(4), 288-295.
- Brookover, W., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J., y Wisenbaker, J. (1979). *School social systems and student achievement: Schools can make a difference*. New York: Praeger.
- Burdick-Will, J. (2013). School Violent Crime and Academic Achievement in Chicago. *American Sociological Association*, 86(4), 343-361. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3831577/>
- Cemalcilar, Z. (2010). Schools as Socialization Contexts: Understanding the Impact of School Climate Factors on Students' Sense of School Belonging. *Applied Psychology: An International Review*, 59(2), 243-272. doi: 10.1111/j.1464-0597.2009.00389.x

- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. y Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111, 180-213. Recuperado de <http://www.ijvs.org/files/Publications/School-Climate.pdf>
- Collie, R., Shapka, J., y Perry, N. (2011). Predicting teacher commitment: the impact of school climate and social-emotional learning. *Psychology in the Schools*, 48(10), 1034-1048.
- Conderman, G., Walker, D., Neto, J. y Kackar-Cam, H. (2013). Student and Teacher Perceptions of Middle School Climate. *The Clearing House*, 86, 184-189, doi: 10.1080/00098655.2013.802214
- DeRosier, M., y Newcity, J. (2005). Students' Perceptions of the School Climate: Implications for School Safety. *Journal of School Violence*, 4(3), 3-19.
- Dotterer, A., y Lowe, K. (2011). Classroom Context, School Engagement, and Academic Achievement in Early Adolescence. *Journal Youth Adolescence*, 40, 1649-1660. doi: 10.1007/s10964-011-9647-5
- Esselmont, C. (2014). Carrying a Weapon to School: The Roles of Bullying Victimization and Perceived Safety. *Deviant Behavior*, 35(3), 215-232, doi: 10.1080/01639625.2013.834767
- Fan, W., Williams, C., y Corkin, D. (2011). A multilevel analysis of student perceptions of school climate: The effect of social and academic risk factors. *Psychology in the Schools*, 48(6), 632-647. doi: 10.1002/pits.20579
- Fraser, J. (1982). Development of short forms of several classroom environment scales. *Journal of Educational Measurement*, 19, 221-227. doi: 10.1111/j.1745-3984.1982.tb00130.x
- Gendron, B., Williams, K., y Guerra, N. (2011). An Analysis of Bullying Among Students Within Schools: Estimating the Effects of Individual Normative Beliefs, Self-Esteem, and School Climate. *Journal of School Violence*, 10, 150-164. Recuperado de <http://sites.udel.edu/paclab/>

- files/2013/05/Gendron-Williams-Guerra-2011-An-analysis-of-bullying-among-students-wtihin-schools-estimation-the-effects-of-individual-normative-beliefs-self-esteem-and-school-climate.pdf
- Goldkind, L., y Farmer, L. (2013). The Enduring Influence of School Size and School Climate on Parents' Engagement in the School Community. *School Community Journal*, 23(1), 223-243. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1004340>
- Gómez, A. (2013). Bullying: el poder de la violencia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(58), 839-870. Recuperdo de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14027703008.pdf>
- Gregory, A., Cornell, D., y Fan, X. (2012). Teacher Safety and Authoritative School Climate in High Schools. *American Journal of Education*, 118, 401-425. Recuperado de [http://www.jstor.org/stable/10.1086/666362?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](http://www.jstor.org/stable/10.1086/666362?seq=1#page_scan_tab_contents)
- Horner, R., Sugai, G., y Anderson, C. (2010). Examining the Evidence Base for School-Wide Positive Behavior Support. *Focus on Exceptional Children*, 42(8), 1-15. Recuperado de <https://www.highbeam.com/doc/1G1-240917104.html>
- Iachini, A., Buettner, C., Anderson-Butcher, D., y Reno, R. (2013) Exploring Students' Perceptions of Academic Disengagement and Reengagement in a Dropout Recovery Charter School Setting. *Children and Schools*, 35(2), 113-120. doi: <https://doi.org/10.1093/cs/cdt005>
- Klein, J., Cornell, D., y Konold, T. (2012) Relationships Between Bullying, School Climate, and Student Risk Behaviors. *School Psbychology Quarterly*, 27(3) 154-169. doi: 10.1037/a0029350
- Liu, Y., y Lu, Z. (2011). Chinese High School Students' Academic Stress and Depressive Symptoms: Gender and School Climate as Moderators. *Stress and Health*, 28, 340-346. doi: 10.1002/smi.2418

- Liu, Y. (2012). Students' perceptions of school climate and trait test anxiety. *Psychological Reports, 111*(3), 761-764. doi: 10.2466/11.10.21.PR0.111.6.761-764
- López de Mesa, C., Carvajal, C., Soto, M., y Urrea, P. (2013). *Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. Educación Educadores, 16*(3), 383-410. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2716>
- Loukas, A., y Robinson, S. (2004). Examining the Moderating Role of Perceived School Climate in Early Adolescent Adjustment. *Journal of Research on Adolescence, 14*(2), 209-233. doi: 10.1111/j.1532-7795.2004.01402004.x
- Marsh, L., McGee, R., y Williams, S. (2014). School Climate and Aggression among New Zealand High School Students. *New Zealand Journal of Psychology, 43*(1), 28-37. Recuperado de <https://bit.ly/2SbBBLe>
- Mehta, S., Cornell, D., Fan, X., y Gregory, A. (2012). Bullying Climate and School Engagement in Ninth-Grade Students. *Journal of School Health, 83*(1), 45-52. doi: 10.1111/j.1746-1561.2012.00746.x
- Meyer, N., y Conner, B. (2008). School Violence: Bullying Behaviors and the Psychosocial School Environment in Middle Schools. *Children and Schools, 30*(4), 211-221.
- Mitchell, M., Bradshaw, C., y Leaf, P. (2010). Student and Teacher Perceptions of School Climate: A Multilevel Exploration of Patterns of Discrepancy. *Journal of School Health, 80*(6), 271-279. Doi: <https://doi.org/10.1093/cs/30.4.211>
- Oliveros, M., Figueroa, L., Mayorga, G., Cano, G., Quispe, Y., y Barrientos, A. (2009). Intimidación en colegios estatales de secundaria del Perú. *Revista Peruana de Pediatría, 62*(2). 68-78.
- Onuma, N. (2012). School climate variables and teachers' attitude to work in nigerian secondary schools. *Journal of Educational Review, 5*(3), 363-368. Recuperado de [http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/1300/2009\\_Oliveros\\_](http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/1300/2009_Oliveros_)

- Intimidaci%C3%B3n%20en%20colegios%20estatales%20de%20secundaria%20del%20Per%C3%BA.pdf?sequence=1
- Perry, A. (1908). *The Management of a City School*. New York: Macmillan.
- Roeser, W., Eccles, D., y Sameroff, J. (1998). Academic and emotional functioning in early adolescence: Longitudinal relations, patterns, and prediction by experience in middle school. *Development and Psychopathology*, 10, 321-352. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/9635227>
- Song, J., Kim, W., Chai, D., y Bae, S. (2014). The impact of an innovative school climate on teachers' knowledge creation activities in Korean schools: The mediating role of teachers' knowledge sharing and work engagement. *Journal of Educational Policy*, 11(2), 179-203. Recuperado de <https://bit.ly/2RK8peN>
- Thapa A., Cohen J., Guffey S., y Higgins-D'Alessandro A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0034654313483907>
- Valdez, A., Román, R., Cubillas, M., y Moreno, I. (2008). ¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora, México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(1). Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412008000100007&script=sci\\_arttext&lng=pt](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412008000100007&script=sci_arttext&lng=pt)
- Villarreal, M., Sánchez, J. y Musitu, G. (2010). Un modelo predictivo de la violencia escolar en adolescentes. *Ciencia UANL*, 9(4), 413-420. Recuperado de <http://eprints.uanl.mx/2279/>.
- Wang, M., Selman, L., Dishion, J., y Stormshak, A. (2010). A Tobit Regression Analysis of the Covariation Between Middle School Students' Perceived School Climate and Behavioral Problems. *Journal of Research on Adolescence*, 20(2), 274-286.



- Wang, M., y Dishion, J. (2011). The Trajectories of Adolescents' Perceptions of School Climate, Deviant Peer Affiliation, and Behavioral Problems During the Middle School Years. *Journal of Research on Adolescence*, 22(1), 40-53. doi: 10.1111/j.1532-7795.2011.00763.x
- Whitaker, M., y Hoover, K. (2013). School influences on parents' Role beliefs. *The Elementary School Journal*, 114(1), 73-99. Recuperado de <http://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/671061?journalCode=esj>
- Zullig, K., Huebner, E., y Patton, J. (2011). Relationships among school climate domains and school satisfaction. *Psychology in the Schools*, 48(2), 133-145. doi: 10.1002/pits.20532



## **El rendimiento académico en estudiantes universitarios y su relación con la percepción del clima escolar**

María Luisa Ávalos Latorre  
Roberto Oropeza Tena  
Diego Agustín Ferreyra Murillo  
María Úrsula Palos Toscano

**E**n la actualidad, la educación superior en América Latina registró un crecimiento superior a 40% en cobertura bruta en la década de 2000 a 2010 (Bellei, 2013 como se citó en Pineda *et al.*, 2014) lo cual ha representado un avance notorio en la ampliación de oportunidades de formación para los jóvenes latinoamericanos. Con el incremento de recursos estatales, apoyos para el sostenimiento de los estudiantes y mayores expectativas personales y familiares, países como Chile, Argentina y Brasil, entre otros, han logrado incrementar la posibilidad de ingreso de sus estudiantes. Este panorama, aunque alentador, no implica necesariamente que los procesos de formación sean de la más alta calidad dado que aún persisten problemas de permanencia, y se registra una notoria tasa de fracaso y abandono escolar cercana a 45% (Guzmán *et al.*, 2009, en Pineda *et al.*, 2014).

El reto de la educación superior es alcanzar la calidad. Para ello se deben atender no sólo los procesos administrativos y de calidad docente, sino que también resulta trascendental, considerar el desarrollo y bienestar general del estudiantado, a partir de la generación de condiciones óptimas para un adecuado aprendizaje a través de una cuidadosa planeación de los contenidos curriculares y de la evaluación y modulación de las interacciones que se establecen dentro del aula, un aspecto poco atendido hasta la fecha.

Al hablar de educación, forzosamente tenemos que referirnos a todos los elementos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje: estudiantes, familia, docentes, ambiente social, etcétera. Giraldo y Mera (2000) afirman que un ambiente escolar agradable, amplio, comprensivo y estimulante, facilita al estudiante satisfacer ciertas necesidades básicas relacionadas con la edad, la habilidad y sus responsabilidades; favorece la motivación, la cultura y la socialización.

Pereira (2010) refiere que es en el aula en donde se concretan las creencias, valores y perspectivas sobre el hecho educativo y que, por supuesto, éstos facilitan o entorpecen el proceso de enseñanza-aprendizaje, de ahí que considere importante atender el clima del aula dentro del contexto educativo como un elemento importante de la formación universitaria.

Desde esa óptica, es indiscutible la función de las relaciones humanas en el ámbito educativo, en la conformación de un aprendizaje que no se circunscribe exclusivamente al aspecto cognitivo, sino que abarca la integralidad del ser humano. Caputo (2007, citado en Pereira, 2010) considera indispensable analizar las prácticas educativas, la estructura institucional, las relaciones, las posiciones profesionales, así como los tiempos y los espacios donde se ejecuta la educación, lo que implica centrar la mirada en el aula universitaria.

Uno de los aspectos a tomar en cuenta es la actitud del profesor, en ellos es importante la comprensión y empatía hacia los estudiantes, así como contar con habilidades para generar el interés y motivación hacia el estudio, de suceder lo contrario, pueden contribuir a la producción de bajo rendimiento académico, ausentismo y deserción escolar (Giraldo y Mera, 2000; Peñalva, López, Vega y Sutrustegui, 2015). En el nivel universitario, el docente es un facilitador del aprendizaje, interesado en la formación integral de sus estudiantes, que debe visualizarse en una búsqueda permanente por nuevas metodologías de clase que apunten al aprendizaje profundo, procesos de evaluación más justos, y una

forma de promover y mejorar la relación profesor-estudiante. Los elementos asociados al clima positivo en el ámbito escolar, y que se pueden extrapolar al mundo universitario, se vinculan con un docente que mantiene un trato respetuoso y cordial hacia los estudiantes, maneja situaciones de comportamientos irregulares, resuelve dudas y promueve la participación, motivándolos y connotándolos positivamente (Allen, Grisby y Peters, 2015; Ortiz, Prado y Ramírez, 2014; Ríos, Bozzo, Marchant y Fernández, 2010). Ortiz, Prado y Ramírez (2014) afirman que los docentes se constituyen en otros, significativos o interlocutores válidos que contribuyen a la formación del autoconcepto de los estudiantes sobre su desempeño académico.

Otro aspecto son las normas políticas, las cuales deben ser claras y consistentes con el fin de que sean percibidas como justas por los miembros de la comunidad, es decir, aplicadas con sentido de justicia y no con arbitrariedad (López, Bilbao, Ascorra, Moya y Morales, 2014). Finalmente, un rol participativo, por parte de los estudiantes, para la toma de decisiones y el diseño de estrategias para prevenir problemas, impacta positivamente en el compromiso y el nivel de apropiación de sus procesos educativos.

Finalmente, Allen, Grigsby y Peters (2015) también hacen referencia al líder como parte importante del clima escolar, destacan la capacidad de transformar a otros para alcanzar objetivos comunes, lo cual va desde generar condiciones laborales idóneas para el docente, así como aspectos didácticos y de infraestructura para los estudiantes. Estos aspectos, afirman, permitirán un adecuado clima escolar. Kwong y Ryan (2015), en este sentido, afirman que la vigilancia excesiva dentro de la escuela reduce el clima escolar, así como el uso de prácticas disciplinarias negativas o punitivas, lo cual puede resultar paradójico, ya que, a mayores medidas de seguridad, menor es la percepción de ella dentro del entorno escolar.

Los establecimientos escolares ejercen un rol de suma relevancia en el proceso de socialización del estudiante (Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009). Estas

instituciones condicionan en gran medida el aprendizaje de normas y valores, influyendo profundamente en el proceso evolutivo y madurativo de los niños(as) y adolescentes, así como en sus visiones, actitudes y relaciones sociales. En este sentido, los sentimientos de seguridad y la seguridad en la escuela, en la medida en que los agentes educativos perciben que su integridad no está en riesgo, tendrán una mayor y mejor disposición para el trabajo académico y con patrones relacionales más adaptativos, lo que conduciría a lograr una institución efectiva o exitosa (Ortiz, Prado y Ramírez, 2014).

En países como Estados Unidos, Francia, Canadá e Israel, el clima escolar forma parte de la evaluación de calidad educativa. Así también, las estrategias de mejoramiento escolar basadas en evidencias han incluido el clima escolar para apoyar a los estudiantes, al personal, a los padres y apoderados en la generación de escuelas más seguras, apoyadoras y comprometidas con el aprendizaje (López, Bilbao, Ascorra, Moya y Morales, 2014).

### **Conceptualización del clima escolar**

De acuerdo a Aron, Milicic y Armijo (2012), los climas sociales son generativos de distintos comportamientos en términos de promover y bloquear conductas, construir percepciones negativas o positivas acerca de sí mismos, desarrollar actitudes creativas, paralizar iniciativas, fomentar la creación de vínculos entre los estudiantes, desarrollar una actitud de apertura hacia los contextos más amplios, generar espacios de desarrollo de intereses y talentos personales.

El clima social escolar es uno de los determinantes más importantes en el éxito de la educación, se refiere a la percepción que los individuos tienen de los distintos aspectos del ambiente en el cual se desarrollan sus actividades habituales. Es la percepción que una persona tiene a partir de sus experiencias en el sistema escolar de cómo es la institución en la que está inserto, que incluye la percepción que tienen los individuos que forman parte del sistema escolar sobre las

normas y creencias que caracterizan el clima escolar, tipo de convivencia y características de los vínculos existentes.

El clima escolar ofrece grandes beneficios en el bienestar socioemocional de los estudiantes, profesores y la comunidad educativa general. El concepto *clima social* se entiende como la calidad general del centro, que emerge de las relaciones interpersonales percibidas y experimentadas por los miembros de la comunidad educativa, siendo un factor influyente en los comportamientos evidenciados por los integrantes de ésta (Gálvez, Tereucan, Muñoz, Bricceño y Mayorga, 2014).

En este sentido, la escuela representa una institución formal que supone, en la mayoría de las ocasiones, el primer contacto directo y prolongado del niño y adolescente con un contexto de relaciones sociales organizadas desde una autoridad jerárquica formalmente establecida, y donde, además, tiene lugar un proceso de enseñanza-aprendizaje en torno a unos determinados contenidos y actividades que conforman el currículum, así como interacciones sociales significativas con iguales y otros educadores (Estévez, Murgui, Musitu y Moreno, 2008).

El clima, como concepto, se entiende como un constructo dependiente de las percepciones de las personas involucradas en el mismo. Assael y Neumann (1991, citado en López *et al.*, 2014) definen el clima escolar como un constructo multidimensional que hace referencia a las percepciones, pensamientos y valores que los miembros de un establecimiento educacional construyen de éste y de las relaciones que en él se dan. El clima, referido a las instituciones escolares, se caracteriza por ser un concepto globalizador (referido al ambiente del centro), multidimensional (determinado por los elementos estructurales y funcionales de la organización), relativamente permanente en el tiempo, e influyente en el logro de distintos objetivos académicos y de desarrollo personal (Molina y Pérez, 2006, citado en Peñalva *et al.*, 2015).

Aron *et al.* (2012) refieren distintas dimensiones del clima escolar que se relacionan con la percepción de los profesores, los

pares, los aspectos organizativos y las condiciones físicas en que se desarrollan las actividades escolares; éstas son: ambiente físico apropiado, actividades variadas y entretenidas, comunicación respetuosa entre profesores y alumnos, y entre compañeros, capacidad de escucharse unos a otros, y capacidad de valorarse mutuamente.

Por su parte, The Center for comprehensive school reform and improvement (2009) ubica dos definiciones del clima escolar en la literatura. Por un lado, el que hace referencia a los aspectos físicos y psicológicos que ofrecen las condiciones necesarias de la enseñanza y el aprendizaje. Por otro, el concepto hace referencia a la calidad y características de la vida escolar (normas, valores, relaciones interpersonales, estructura organizacional, entre otros).

Un buen clima de convivencia contribuye a la creación de buenas relaciones entre los miembros de la comunidad educativa que, a su vez, favorecen el aprendizaje del alumnado y el desarrollo socioemocional de éste y del profesorado (Allen *et al.*, 2015; Berger, Álamos, Milicic y Alcalay, 2014; Estévez *et al.*, 2008; Moreno *et al.*, 2009). Se entiende que el clima escolar es una característica de los establecimientos educacionales producida por las percepciones de los alumnos respecto a variables internas que, a su vez, produce percepciones particulares. Es decir, la modalidad, tipo y profundidad de las interacciones sociales y los comportamientos individuales generan determinado clima; éste, a su vez, repercute en la producción de determinadas modalidades, profundidad y frecuencia de relaciones e interacciones sociales y comportamientos individuales (López, Bilbao, Ascorra, Moya y Morales, 2014).

Además, un buen clima escolar es un factor de protección importante para el profesorado, puesto que contribuye a mejorar su salud y facilitar su desempeño laboral, además, aumentan su propio bienestar y el ajuste de sus alumnos, facilitan un clima de clase más favorecedor para el aprendizaje, y benefician la prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares (Peñalva *et al.*, 2015).



García y Cubo (2009 como se citó en Gálvez *et al.*, 2014) señalan que las relaciones de afecto que se producen entre los integrantes de la escuela, que generan sentimientos de agrado o de desagrado, repercuten en el clima social y en el ritmo de aprendizaje, ya que se asocian tanto con el nivel de autoestima, autoeficacia, expectativas, así como con el proceso de atribución del éxito. Por lo tanto, las buenas relaciones entre profesores y estudiantes, que se caracterizan por una adecuada comunicación y cercanía, aumentan la motivación y confianza, generando mejores aprendizajes a nivel cognitivo y afectivo.

Se considera que el clima escolar es positivo cuando el alumno se siente cómodo, valorado y aceptado en un ambiente fundamentado en el apoyo, la confianza y el respeto mutuo entre profesorado y alumnos y entre iguales. La amistad en el grupo de iguales en la escuela puede constituir tanto un factor de protección como de riesgo en el desarrollo de problemas de comportamiento, la amistad puede significar una oportunidad única para el aprendizaje de valores, actitudes y habilidades sociales como el manejo del conflicto y la empatía, pero también puede ejercer una influencia decisiva en la implicación en conductas violentas, si así es el comportamiento del grupo de iguales en el que el adolescente se adscribe (Moreno *et al.*, 2009).

### **Antecedentes**

Existen algunas investigaciones en torno al tema que aquí nos interesa que se han llevado a cabo en las últimas décadas y en las cuales se involucran ambas variables: clima escolar y rendimiento académico. En este sentido, destaca el estudio realizado con 147 adolescentes de educación básica, de los grados de tercero, cuarto y quinto, para determinar su percepción acerca del ambiente escolar. Se aplicó un instrumento al estudiante, que contempló datos sociodemográficos, percepción sobre la escuela y apoyo de la familia para su aprendizaje. Los hallazgos más importantes demostraron que 84.4 por ciento de los estudiantes estaban satisfechos en

el plantel y a casi la totalidad les gustaba el estudio (97.9%); lo que más les agradó fue el apoyo, la comprensión y la enseñanza de los profesores. Se encontró relación estadísticamente significativa entre satisfacción del estudiante con la institución y años cursados; rendimiento académico y relación con sus compañeros; rendimiento académico y entender al profesor las tareas asignadas (Giraldo y Mera, 2000).

Estévez *et al.* (2008) analizaron la relación existente entre el clima familiar, el clima escolar, y determinados factores de ajuste personal como la autoestima, la sintomatología depresiva y la satisfacción con la vida en la adolescencia. La muestra se compuso de mil 319 adolescentes de ambos sexos, con edades comprendidas entre los 11 y 16 años y escolarizados en siete centros de enseñanza de la Comunidad Valenciana (España). Los resultados obtenidos indicaron que el clima familiar positivo se relacionó tanto directa como indirectamente con la satisfacción vital del hijo adolescente, a través de su influencia en el grado de autoestima y sintomatología depresiva que éste experimenta. Los datos no mostraron, sin embargo, una asociación directa entre el clima escolar y la satisfacción vital del adolescente. En este caso se observó únicamente una relación indirecta a través del efecto que el clima escolar puede ejercer sobre el ánimo depresivo del estudiante.

Moreno *et al.* (2009) analizaron la relación entre el clima familiar y el clima escolar percibidos por el adolescente, examinando el rol desempeñado por determinados factores individuales (capacidad empática, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta en la escuela) en dicha asociación. Participaron mil 319 adolescentes de edades entre 11 y 16 años, escolarizados en siete centros de enseñanza secundaria de la Comunidad Valenciana. Los resultados indicaron que el clima familiar se relacionó indirectamente con el clima social del aula a través de las siguientes asociaciones: la calidad del clima familiar mostró una relación directa con el desarrollo de la empatía, la actitud hacia el profesorado y la escuela como figura e institución de autoridad formal, así

como con el comportamiento violento del adolescente en la escuela que, a su vez, contribuyeron a determinar la percepción del adolescente del clima escolar.

Berger *et al.* (2014) reportan un análisis de correlación y regresión en el que se testeó la asociación entre el rendimiento académico y las dimensiones individual (autoestima y bienestar socioemocional) y contextual (percepción del clima social escolar) del aprendizaje socioemocional, en estudiantes chilenos de educación básica. El bienestar socioemocional y la percepción del clima social escolar –respecto a relaciones de pares y lugares de la escuela– mostraron una relación significativa con el aumento en el desempeño académico.

Pineda *et al.* (2014) determinaron la relación que existe entre el compromiso estudiantil y el desempeño académico de un grupo de universitarios colombianos. El estudio transversal y correlacional empleó la versión en español de la encuesta National Survey of Student Engagement (NSSE) que mide el nivel de participación de los estudiantes en cinco dimensiones: reto académico, aprendizaje activo y colaborativo, interacción con docentes y personal administrativo, experiencias educativas enriquecedoras y apoyo institucional. Los hallazgos de mil 906 estudiantes de siete universidades muestran que existen correlaciones estadísticamente significativas, aunque débiles, entre los índices del compromiso estudiantil y el promedio académico, y conducen a reflexionar sobre aspectos clave para el fortalecimiento de las experiencias educativas que se ofrecen al universitario.

En otro estudio, realizado por Peñalva *et al.* (2015), se evaluó la percepción del clima escolar de dos grupos de profesores de dos centros educativos. El primer grupo (*experimental*) recibió un programa de convivencia escolar, el otro (*de control*) no. Participaron 48 profesores que respondieron la Escala de Percepción del Clima y del Funcionamiento del Centro (24 del centro experimental y 24 del centro que sirvieron como grupo de control). Se encontraron diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo

experimental en diferentes reactivos de la escala, así como en dos de los seis factores evaluados. Los docentes percibieron un mejor clima y un mejor funcionamiento en el grupo experimental.

Allen *et al.* (2015) examinaron la relación entre el liderazgo transformacional, clima escolar, y el rendimiento académico en matemáticas y lectura. Participaron estudiantes de educación primaria y sus respectivos profesores de una escuela ubicada en un pequeño distrito escolar suburbano en el sudeste Texas. El Cuestionario de Liderazgo de Multifactor (MLQ-5X) fue usado para medir el grado de liderazgo transformacional, basado en las percepciones del profesor. También utilizaron el Inventario de clima escolar en su versión revisada (la SCI-R). Los resultados indicaron una relación positiva entre el liderazgo transformacional y el clima escolar; no se encontraron relaciones entre el liderazgo, rendimiento académico de los estudiantes y clima escolar.

Kwong y Ryan (2015) investigaron la relación entre clima escolar y rendimiento académico. Mediante un estudio longitudinal con una muestra de 16 mil 258 estudiantes, encontraron que el nivel de percepción del clima escolar fue altamente predictor de éxito académico en matemáticas y lectura. Este estudio confirmó que el clima escolar y las malas condiciones físicas institucionales tienen un impacto negativo sobre el desempeño de los estudiantes; así también, los altos niveles de vigilancia institucional afectaron la percepción positiva de seguridad de los estudiantes, así como su desempeño académico.

Como podemos observar, el tema del clima escolar ha cobrado importancia en los últimos años y es indudable su relevancia en el logro de los objetivos académicos y el bienestar de todos los actores. Pese a esto, las investigaciones aún son insuficientes, sobre todo en el contexto mexicano, es por ello que el objetivo de la presente investigación fue analizar la relación entre rendimiento académico en estudiantes universitarios y su relación con la percepción del clima escolar.

## **Método**

### *Participantes*

Participaron voluntariamente 333 estudiantes de la Facultad de Psicología de una universidad pública en la ciudad de Morelia, Michoacán, que cursaban tercero, quinto, séptimo y noveno semestre; 73 de ellos eran hombres (21.92%) y 259 mujeres (77.77%). Las edades oscilaron entre los dieciocho y veintiocho años (media = 21.76, D. E. = 1.78).

### *Instrumentos y materiales*

Utilizamos el Inventario sobre Actividades Académicas y Extraacadémicas, el cual fue diseñado por los propios investigadores. Cuenta con 55 reactivos con respuestas de opción múltiple. El inventario evalúa cuatro aspectos: *a*) actividades cotidianas, clima escolar, logros académicos e interés académico; *b*) motivación e involucramiento personal y familiar en las artes; *c*) motivación e involucramiento personal y familiar en deportes; *d*) motivación e involucramiento personal y familiar en el servicio comunitario. Dicho instrumento es de autoaplicación. En este capítulo sólo presentaremos los datos relacionados con el primer apartado: actividades cotidianas, clima escolar, logros académicos e interés académico.

Aunado al inventario, obtuvimos la boleta de calificaciones escolar, que consistió en la lista de materias cursadas y sus calificaciones correspondientes (escala de 0 a 10). Solicitamos esta boleta a los participantes, quienes la imprimieron desde el servidor escolar de la universidad a la que estaban adscritos. También, elaboramos una ficha de identificación en la cual se recuperó información sociodemográfica de los estudiantes. Todos los participantes firmaron la carta de consentimiento informado diseñada por los propios investigadores con el fin de garantizar los criterios éticos de la investigación con humanos.

### *Diseño y Procedimiento*

La investigación fue de tipo cuantitativa, transversal y analítica de evaluación única. La recolección de la información

se llevó a cabo en los salones de los estudiantes, con la autorización previa del profesor de utilizar el tiempo de esa clase para fines del estudio. Les informamos a los participantes los objetivos de la investigación y les pedimos su participación. Los estudiantes que estuvieron de acuerdo en colaborar firmaron un consentimiento informado, mediante el cual autorizaron el uso de sus datos para fines de divulgación científica; de manera grupal, recibieron las indicaciones pertinentes sobre el llenado del instrumento. Para el llenado del inventario y los demás formatos, los participantes emplearon en promedio noventa minutos.

#### *Consideraciones éticas*

El presente trabajo se ajusta a los principios éticos de Helsinki, a los criterios de la Ley General de Salud en materia de investigación para la salud, en su apartado “Título primero de investigación en seres humanos” donde se clasifica este estudio como de riesgo mínimo. Se tomó como consideración ética, el anonimato y la confidencialidad de los participantes. Así también para la autorización de la participación y uso de la información se utilizó a manera de consentimiento informado.

#### *Análisis de datos*

Una vez recolectados los datos, capturamos y analizamos en el programa SPSS versión 20.0, aplicando estadística descriptiva para la comprensión de las variables.

### **Resultados**

En la tabla 1 se observa que la mayor incidencia reportada por los participantes durante el semestre anterior al que cursaban al momento de recolectar la información, fue llegar tarde a la escuela.

Tabla 1. *Frecuencia de incidentes en la escuela durante el semestre anterior*

	Mín.	Máx.	Promedio	Desv. estándar
<i>Llegué tarde a la escuela</i>	0	100	10.2	17.5
<i>Me salté (falté) clases</i>	0	99	4.1	8.3
<i>Me llamaron la atención</i>	0	99	1.6	6.2
<i>Me sacaron del salón de clases</i>	0	99	0.56	5.9

Fuente: *Elaboración propia*. N = 333

Tabla 2. *Percepciones de sí mismo con respecto a la escuela*

	Porcentaje (%)			
	TDA	DA	A	TA
<i>La escuela fue más difícil al principio</i>	27	28	28	16
<i>Los profesores eran más estrictos</i>	18	38	31	13
<i>Fue más fácil hacer amigos</i>	21	34	24	20
<i>Me sentía más solo</i>	33	24	23	19

Fuente: *Elaboración propia*

N = 333, TDA = *totalmente en desacuerdo*, DA = *en desacuerdo*, A = *de acuerdo*, TA = *totalmente de acuerdo*.

El 44% de los participantes consideró que al inicio de la carrera les fue más difícil, así también 43% consideraron que en los semestres anteriores los profesores eran más estrictos. Así también, más de la mitad consideraron que les fue difícil establecer relaciones de amigos con sus compañeros y también 42% se sintieron solos (ver tabla 2).

En la tabla 3 se puede apreciar que la percepción del clima escolar por parte de los participantes es adecuada ya que refirieron que las relaciones entre estudiantes y profesores es cordial, de interés y de apoyo, así también, afirmaron que en la escuela hay seguridad, espíritu escolar, entre otros. En contraposición, observamos que aquellos estudiantes que fueron identificados con poco involucramiento o motivación en la escuela, fueron percibidos por sus otros compañeros como un elemento que afectaba sus aprendizajes.

Tabla 3. *Percepción del clima escolar*

	Porcentaje (%)			
	TDA	DA	A	TA
<i>Los estudiantes se llevan bien con los profesores</i>	11	31	43	15
<i>Existe un verdadero espíritu escolar</i>	12	37	44	8
<i>Las reglas para el comportamiento son estrictas</i>	19	36	31	14
<i>Los estudiantes hacen amigos con otros de diferentes localidades y grupos sociales</i>	17	29	37	17
<i>Los estudiantes pierden clases seguido</i>	14	37	36	13
<i>Los profesores están interesados en los alumnos</i>	9	35	45	11
<i>Cuando me esfuerzo en la escuela, mis profesores lo aprecian</i>	13	37	36	14
<i>En la escuela es muy común que me sienta desanimado por los profesores</i>	17	40	28	15
<i>En la escuela me siento desanimado por otros estudiantes</i>	17	31	37	15
<i>La mayoría de los profesores en verdad escuchan lo que tengo que decir</i>	12	34	42	12
<i>No me siento seguro/a en esta escuela</i>	23	37	23	17
<i>Las interrupciones de otros estudiantes interfieren en mi aprendizaje</i>	14	28	35	22
<i>Siento el apoyo de mis compañeros</i>	16	35	35	17
<i>Los trabajos en equipo son buenos</i>	17	31	34	17
<i>No hay actividades extraescolares pero me gustaría que hubiera</i>	24	24	24	28

Fuente: *Elaboración propia*

*N = 333, TDA = totalmente en desacuerdo, DA = en desacuerdo, A = de acuerdo, TA = totalmente de acuerdo.*

Tabla 4. *Obtención de premios y distinciones escolares*

	Porcentaje (%)	
	No	Sí
<i>Premio académico</i>	81	19
<i>Feria de ciencias</i>	64	36
<i>Reconocimiento especial</i>	79	21

*(Continúa)*



(Continuación)

	Porcentaje (%)	
	Sí	No
<i>Beca por excelencia</i>	82	18
<i>Reconocimiento por ensayo</i>	91	9
<i>Asistió a congresos o seminarios</i>	34	66
<i>Participó en congresos</i>	74	26

Fuente: *Elaboración propia*  
N = 333

Tabla 5. *Frecuencia de incidencias en la escuela*

	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Frecuentemente
<i>Llegué tarde a la escuela</i>	3	30	41	25
<i>Saltarte un par de clases</i>	12	41	43	4
<i>Faltar todo el día a clases</i>	36	51	13	1
<i>Hacer trampa en exámenes</i>	53	37	9	0
<i>Copiar la tarea de otro</i>	23	54	22	2
<i>Meterte en peleas a golpes</i>	93	4	3	0
<i>Pertenecer a pandillas</i>	98	1	1	0
<i>Hacer comentarios racistas</i>	84	11	5	1
<i>Hacer comentarios sexistas</i>	76	16	6	2
<i>Robar pertenencias de la escuela, estudiantes o profesores</i>	98	2	0	0
<i>Destruir o dañar propiedad de la escuela</i>	94	5	1	0
<i>Fumar en áreas de la escuela</i>	62	13	11	14
<i>Consumir alcohol un día antes de ir a la escuela</i>	48	24	23	5
<i>Usar drogas ilegales un día antes de ir a la escuela</i>	93	5	2	0
<i>Llevar armas a la escuela</i>	98	2	0	0
<i>Faltarle al respeto a los profesores</i>	87	12	1	0

Fuente: *Elaboración propia*  
N = 333

También podemos observar que una gran proporción de los estudiantes percibieron su participación en la escuela como un desafío, como algo interesante y en donde pueden autorreafirmarse y crear expectativas de éxito para el futuro. En menor medida, también identificaron a la escuela como un lugar en donde pueden lograr y establecer relaciones interpersonales valiosas (ver tabla 6).

Para analizar el rendimiento académico, tomamos el promedio global de calificaciones de cada uno de los participantes. Estos datos mostraron que el promedio general fue de 8.4 (mín. = 4.3, máx. = 9.8, D. T. = 0.8); no se observaron diferencias entre hombres y mujeres. Finalmente, en la tabla 7 se puede observar que, al contrastar el nivel de percepción de clima escolar, no existen diferentes entre los alumnos con bajo rendimiento escolar y los alumnos con alto rendimiento escolar, la mayoría de los participantes tiene una percepción regular de su clima escolar.

Tabla 6. *Percepción de la participación en la escuela*

	TDA	DA	A	TA
<i>Pienso que las materias que estoy tomando son desafiantes</i>	8	32	47	13
<i>Pienso que las materias que estoy tomando son interesantes</i>	16	22	36	27
<i>Me siento satisfecho de hacer mi trabajo en clases</i>	14	29	37	20
<i>No tengo otra cosa que hacer</i>	32	20	19	29
<i>La educación es importante para después tener un buen trabajo</i>	26	13	36	24
<i>Es un lugar donde conozco amigos</i>	11	34	41	13
<i>Porque mis padres me piden una profesión</i>	27	23	25	25
<i>Mis profesores se interesan por mí</i>	10	35	43	11
<i>Mis profesores esperan que tenga éxito</i>	11	34	38	17

Fuente: Elaboración propia.

N = 333, TDA = totalmente en desacuerdo, DA = en desacuerdo, A = de acuerdo, TA = totalmente de acuerdo.

Tabla 7. *Distribución porcentual de los participantes de acuerdo al rendimiento académico y percepción del clima escolar*

Rendimiento académico	Percepción del clima escolar		
	Inadecuado	Regular	Adecuado
<i>Abajo del promedio</i>	4.6	90.1	5.3
<i>Arriba del promedio</i>	3.4	91.9	4.7

## Discusión y conclusiones

Como podemos observar, los datos del presente estudio muestran que los estudiantes universitarios tienen una percepción del clima escolar regular, en el cual resaltan de manera positiva las relaciones con los docentes y las actividades académicas planeadas. De manera negativa, resalta la convivencia con aquellos estudiantes quienes no se sienten satisfechos y contentos con el contexto escolar, así como lo que tienen un bajo desempeño académico. Al relacionar el clima escolar con el rendimiento académico, no observamos diferencias entre los de bajo rendimiento y los de alto, ya que la proporción de ellos se ubicó en un clima escolar regular.

Tal como la literatura señala, en el clima escolar se encuentran involucrados diversidad de actores y de condiciones educativas. Pereira (2010) señala que las relaciones humanas dentro del contexto educativo, resulta trascendental en el logro de los objetivos académicos, en nuestra investigación también podemos observar cómo los estudiantes dan gran importancia a la relación que tienen con sus profesores y a las actividades que ellos proponen en su clase. En este sentido, los resultados del presente trabajo coinciden con los de otros estudios (Allen *et al.*, 2015; Ortiz *et al.*, 2014; Giraldo, 2000; Peñalva *et al.*, 2015; Ríos *et al.*, 2010).

También podemos observar que las condiciones institucionales resultan relevantes para la satisfacción del estudiante y su percepción positiva de la escuela, esto al considerar necesario la apertura de programas u oportunidades de actividades extracurriculares que complementen los conocimientos y actividades dentro del aula; ello, seguramente, favorecerá

la motivación y confianza tanto de los estudiantes como de los profesores.

Resulta interesante resaltar el reconocimiento de los compañeros que están insatisfechos con la institución educativa, los cuales, a su vez, generan malestar en los otros. Esto parece indicar que el no sentirse cómodos, en confianza y en relaciones afectivas positivas con sus profesores y compañeros no sólo afecta el bienestar de quienes lo experimentan, sino que también, estas percepciones y vivencias, son asumidas por los demás. En este sentido, resulta importante atender las interacciones entre los alumnos y evitar situaciones de discriminación y violencia.

Resulta importante profundizar en el tema, en muestras más grandes, así como en estudiantes universitarios de otras disciplinas, así como aumentar la participación de varones a fin de analizar posibles diferencias a partir del género.

## Referencias

- Allen, N., Grisby B., y Peters, M. (2015). Does leadership matter? Examining the relationship among transformational leadership, school climate, and student achievement. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 10(2), 1-22. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1083099.pdf>
- Aron, A., Milicic, N., y Armijo, I. (2012). Clima Social Escolar: una escala de evaluación. *Universitas Psychologica*, 11(3), 803-813. Recuperado de [revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/download/749/2873](http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/download/749/2873)
- Berger, C., Álamos, P., Milicic, N., y Alcalay, L. (2014). Rendimiento académico y las dimensiones personal y contextual del aprendizaje socioemocional: Evidencias de su asociación en estudiantes chilenos. *Universitas Psychologica*, 13(2), 627-638.
- Estévez, L., Murgui, P., Musitu, O., y Moreno, R. (2008). Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida

- en adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(1), 119-128. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/313223689/Clima-Familiar-Clima-Escolar-y-Satisfaccion-Con-La-Vida-en-Adolescentes>
- Gálvez, I., Tereucan, C., Muñoz, S., Briceño, A., y Mayorga, M. (2014). Propiedades psicométricas del cuestionario para evaluar clima social del centro escolar (CECSCE). *LIBERABIT*, 20(1), 165-174. Recuperado de [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272014000100015&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272014000100015&script=sci_arttext)
- Giraldo, L., y Mera, R. (2000). Clima social escolar: percepción del estudiante. *Colombia Médica*, 31(1), 23-27. Recuperado de <http://colombiamedica.univalle.edu.co/index.php/comedica/article/view/148>
- Kwong, D., y Ryan, D. (2015). School Climate for Academic Success: A Multilevel Analysis of School Climate and Student Outcomes. *Journal of Research in Education*, 25(2), 68-81. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1098022>
- López, V., Bilbao, M., Ascorra, P., Moya, I., y Morales, M. (2014). Escala de Clima Escolar: adaptación al español y validación en estudiantes chilenos. *Universitas Psychologica*, 13(3), 1111-1122.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S., y Musitu, G. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(1), 123-136. Recuperado de <http://www.ijpsy.com/volumen9/num1/226/relacin-entre-el-clima-familiar-y-el-clima-ES.pdf>
- Ortiz, C., Prado, D., y Ramírez, M. (2014). Clima social escolar: discusión desde la adaptación y validación del CES (Escala de Clima Social Escolar). *Opción*, 30(73), 88-100. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31035398004>.
- Peñalva, V., López, G., Vega, O., y Satrústegui, A. (2015). Clima escolar y percepciones del profesorado tras la

- implementación de un programa de convivencia escolar. *Estudios sobre Educación*, 28, 9-28.
- Pereira, P. (2010). Las dinámicas interactivas en el ámbito universitario: el clima de aula. *Revista Electrónica Educare*, 14, 7-20. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1941/1941115343002.pdf>
- Pineda, B., Bermúdez, A., Rubiano, B., Pava, G., Suárez, G., y Cruz, B. (2014). Compromiso estudiantil y desempeño académico en el contexto universitario colombiano. *RELIEVE*, 20(2).
- Ríos, M., Bozzo, B., Marchant, M., y Fernández, S. (2010). Factores que inciden en el clima de aula universitario. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 40(3-4), 105-126. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/270/27018888004/>
- The Center for Comprehensive School Reform and Improvement (2009). *Developing a positive school climate*. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED507577.pdf>

## **Psicología de la educación matemática: perspectiva sobre ansiedad y rendimiento en estudiantes de nivel medio superior**

José Carlos Ramírez Cruz  
Nicolás Sánchez Acevedo

### **Resumen**

La ansiedad hacia las matemáticas y el rendimiento académico son variables que se han estudiado poco en el nivel medio superior y en diferentes ciencias de la educación; por tal motivo, en este capítulo se presenta una aproximación desde la psicología de la educación matemática. Se utilizó la subescala de ansiedad de Fennema y Sherman (1976), para analizar los niveles de ansiedad en matemáticas de 272 estudiantes de un bachillerato público de la Universidad de Colima. Los resultados muestran que los niveles de ansiedad, en general, son cercanos al valor medio, encontrándose los niveles altos en la resolución de problemas y los bajos en la evaluación. A modo de conclusión, la resolución de problemas es la subescala donde los estudiantes manifestaron mayor ansiedad matemática. A excepción de la resolución de problemas, no se observaron diferencias significativas entre el sexo de los estudiantes y en las tres subescalas fueron las mujeres quienes presentaron menores niveles de ansiedad en relación a los hombres.

### **Introducción**

La psicología educativa es una disciplina basada en investigación sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, los actores educativos, el desarrollo biopsicosocial en las diferentes etapas del ciclo vital; también investiga la influencia sociocultural y los problemas que se pueden presentarse en

los contextos educativos y aspectos relacionados con la evaluación. Cabe destacar que cuenta con sus propios métodos y teorías las cuales permiten optimizar la práctica educativa (Strauss, 1986; Godino, 2004; Woolfolk, 2010).

González (1998) refiere que una de las áreas donde la psicología ha cobrado importante relevancia es la Educación Matemática (EM), en la cual se desarrolla la psicología de la educación matemática; ésta, a su vez, está relacionada con procesos instruccionales, desarrollo del pensamiento matemático, formación de profesores, currículo y proceso de enseñanza-aprendizaje, centrándose en cuestiones cognitivas. Cabe destacar que este mismo autor considera que el desarrollo, los mecanismos cognitivos inmersos en el procesamiento matemático y la enseñanza-aprendizaje son grandes problemas ya que, desde su incursión, se reconoce que esta disciplina sola no ha sido capaz de explicar, predecir o investigar todo lo que acontece en las matemáticas, dado el carácter complejo que relaciona la EM con otras disciplinas, tales como la epistemología y la filosofía de las matemáticas, la historia de las matemáticas, la psicología, la sociología y la pedagogía (Steiner, 1990).

Para ahondar en lo anterior, es importante considerar que existen problemas tan específicos que los psicólogos educativos o cognitivos podrían abordar de mejor manera con la interdisciplinariedad. Desde esta perspectiva, Rigo, Díaz y Hernández (2005), en entrevista a Coll sobre el papel de la psicología educativa en las ciencias de la educación, retoman la importancia de una mirada multidisciplinaria de los procesos educativos.

La matemática, desde una perspectiva platonista del conocimiento (ciencia exacta), asume que trata con objetos abstractos, y dichos objetos son anteriores a la praxis social (Cantoral, 2013). Esta visión ha priorizado la vertiente cognitiva, denotando con ello un pensamiento de una disciplina puramente intelectual, y separando las características afectivas. Incluso esto se aprecia en el acuerdo 444 del Marco Curricular Común (MCC) del Sistema Nacional de



Bachillerato (SNB), donde se pone de relieve la aplicación de conocimientos y la resolución de problemas (citado en el Diario Oficial de la Federación, 2008) opuesto a lo escrito en la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), en la que el constructo actitud aparece como un objetivo que propicia al estudiante a altos niveles de alfabetización matemática como parte del estándar curricular (Secretaría de Educación Pública, 2011).

Con base en lo anterior, el rendimiento académico es un fenómeno multifactorial que incluye variables socioeconómicas, de género y socioemocionales en el marco de la calidad educativa (Edel, 2003). Por su parte, García, Cardoso y Cerecedo (2015) mencionan que el rendimiento académico en Matemática no se relaciona directamente con las competencias adquiridas por los estudiantes ni de su ambiente institucional, sino que paralelamente influyen algunos factores extraescolares relativos al espacio familiar y social.

Las estadísticas sobre rendimiento académico en matemática revelan que existe poco desarrollo sobre la competencia matemática desde el nivel básico (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2013, 2015; Secretaría de Educación Pública, 2013), y que tiene repercusiones en el nivel medio superior. En los últimos años, el paradigma imperante sobre el rendimiento asociado como indicador de la calidad educativa, aún es vigente, aunque ahora las pruebas para su medición consideran los factores socioculturales y afectivos que influyen en los resultados.

El Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés), de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), genera reportes cada tres años en estudiantes de 15 a 16 años sobre el rendimiento en tres áreas del conocimiento: lectura, matemáticas y ciencias, mismas que permiten una participación eficiente en la sociedad. En el informe sobre México, de 2012, se indica que México presenta el índice más alto de ansiedad hacia las matemáticas; de manera particular, se declara la dificultad en la clase de matemáticas y

resolución de problemas. Respecto al rendimiento, las mujeres son quienes presentan más ansiedad y menor confianza en sus habilidades matemáticas. El mismo reporte señala que los alumnos muestran motivación para aprender y, a su vez, presentan ansiedad; ésta variable genera en el estudiante menor rendimiento y evitación de la materia, por lo que una profesión relacionada con esta disciplina podría no ser una opción (OCDE, 2013).

De acuerdo con los Resultados de la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) de Educación Media Superior, en 2014 se aplicaron 6 mil 569 pruebas a los estudiantes de último año; los resultados indicaron que en matemáticas el estado de Colima obtiene un puntaje 41.1, por encima de la media nacional México (39.3). En ese mismo año se reflejan avances en el periodo de 2008-2014 en los niveles de desempeño bueno y excelente, 5.6 y 16.6 respectivamente. Los bachilleratos de tipo privado reflejan mayor avance que los públicos. Desde la modalidad educativa, obtienen mejores resultados los bachilleratos generales que los técnicos, los dos últimos indicadores son opuesto en lo que se reporta a nivel nacional (Secretaría de Educación Pública, 2014a, 2014b).

Por último, el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea) en la Educación Media Superior. En esta nueva versión de aplicación, se incluyen cuestionarios que consideran resultados contextualizados y variables socioafectivas. Se evalúan comunicación y lenguaje (comprensión lectora) y matemáticas. Se aplicó a 579 mil 923 alumnos del último grado de educación media superior en 14 mil 784 instituciones educativas públicas, autónomas y privadas de todo el país. Los resultados a nivel nacional reflejan que los estudiantes se ubican en el nivel I de desempeño (49.2%), lo cual sugiere que los estudiantes muestran pocos conocimientos y habilidades básicas de acuerdo al perfil de egreso en el nivel medio superior, aunque muestran habilidad para resolver problemas directos con números enteros e identificar elementos gráficos. Respecto al estado de Colima, el

puntaje obtenido fue de 43.7%, mismo que se también ubican en el nivel I, por debajo de la media nacional, siendo las mujeres en un 53.4% quienes mayormente se colocan en este nivel (SEP, 2016a).

Para explicar las conductas de los estudiantes en la clase de matemáticas, una de la disciplinas que ha logrado mayores aportes ha sido la educación matemática y para ello refieren al estudio del dominio afectivo (cuya base proviene de teorías psicológicas) en sus descriptores básicos: creencias, actitudes y emociones (McLeod, 1992; Hernández, 1996; Gil, Blanco y Guerrero, 2006) con un fuerte auge desde los años ochenta; sin embargo, éstos no han cobrado tanto rigor como otras variables puramente cognitivas en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas. Entenderemos el dominio afectivo desde la perspectiva de McLeod como “una amplia gama de creencias, sentimientos y estados de ánimo que están más allá del dominio de la cognición” (McLeod, 1992, p. 576).

Martínez (2005), indica que mientras más constructos alusivos a los estudios afectivos, mejor será para su estudio, aunque también complejo. En un reporte reciente de Liljedahl y Hannula (2016), describen avances de la investigación en Psicología de la Educación Matemática (PEM) y su relación con el dominio afectivo, destacan como una variable de interés actual la ansiedad hacia las matemáticas y la *ansiedad matemática* tanto en estudiantes como sus docentes.

La ansiedad se define como un factor afectivo presente en los estudiantes y que, mayoritariamente, se evidencia en situaciones de estrés, de forma particular en situaciones de evaluación o cuando la asignatura presenta dificultades para los estudiantes (Pérez-Tyteca, Castro, Rico, Castro, 2011).

La ansiedad es un tema que se estudia en diversas ciencias de la salud y educativas; de acuerdo con Skemp (1999), a mayor nivel de ansiedad existe un mejor empeño en aprender matemáticas; sin embargo, dificulta su comprensión.

A su vez, en el Modelo Educativo creado por la Secretaría de Educación Pública (2016b), menciona que

los currículos, tanto de educación básica como en el nivel medio superior, deben considerar la cognición y los procesos emocionales, por ello los docentes deberán promover climas de aprendizaje en el que se consideren ambas para el desarrollo integral del alumno y, por ende, el de la competencia matemática.

El estudio de Cockcroft (1985) pone de manifiesto que, en la clase de matemáticas, las actitudes, los estilos de enseñanza poco adecuados, experiencias negativas y bajo rendimiento son algunas de las causas del origen en la ansiedad matemática. En esta misma línea, Romero, Utrilla y Utrilla (2014), comentan que la ansiedad hacia las matemáticas, además de obstaculizar el aprendizaje en dicha disciplina, contribuye a incrementar la inseguridad del alumno y las consecuencias tendrán impacto en la eficiencia terminal del bachillerato y la elección vocacional.

Pérez-Tyteca, Castro, Rico y Castro (2011) llevaron a cabo una investigación sobre la ansiedad que producía la elección de carreras en el nivel superior, por bloque de titulaciones y también por diferencias de género. Se utilizó un cuestionario tipo Likert y como instrumento la escala de Ansiedad Matemática de Fennema y Sherman (1976). Los resultados mostraron que hay diferencias de género, al tener las mujeres puntuaciones más altas de ansiedad que los hombres. La titulación que presentó más nivel de ansiedad fueron las ciencias de la salud, y la que presenta menores grados son las enseñanzas técnicas (carreras de dos años de duración para ejercer como técnico en especialidad). En general, estos autores concluyeron que los estudiantes presentaron un nivel de ansiedad hacia las matemáticas levemente sobre la media.

En el contexto de profesores en formación de matemáticas, Nortes y Nortes (2014) aportaron resultados sobre la ansiedad que presentan futuros matemáticos, utilizándose la escala de ansiedad Fennema y Sherman (1976) y la escala de actitudes de Auzmendi (1992). El estudio se llevó a cabo con 149 estudiantes de distintas universidades españolas

(51% hombre y 49% mujeres). Dentro de las conclusiones más relevantes se aprecia que los hombres tuvieron menos ansiedad que las mujeres, los estudiantes mayores de 21 años presentaron niveles de ansiedad mayores que los menores de 21 años. Aun cuando los niveles de ansiedad son bajos, tratándose de profesores de matemáticas están sobre lo esperable.

Muñoz y Mato (2007) aplicaron un cuestionario a una muestra de mil 220 estudiantes de la educación secundaria obligatoria para medir la ansiedad que tenían en relación a las matemáticas, en cinco factores. Estos factores median la evaluación en matemáticas, ansiedad ante la temporalidad, ansiedad ante la comprensión de problemas, ansiedad ante los números y operaciones matemáticas y ansiedad ante situaciones matemáticas en la vida real. De los resultados obtenidos encontraron que la ansiedad más alta se presentó ante los exámenes (3.61) y con una valoración más baja a la relativa a las situaciones de la vida real (1.62). Ambos autores concluyeron que la ansiedad fue un factor decisivo en el rechazo hacia las matemáticas y es la raíz de muchos casos de fobia o rechazo escolar.

Teniendo como referencia lo anterior, investigar sobre ansiedad hacia las matemáticas en el nivel medio superior podría abonar a la poca literatura existente sobre la misma y a la mejora de las prácticas educativas. La ansiedad hacia las matemáticas, de acuerdo con Richardson y Suinn, (1972 citados por Chandia, López, Martínez, Martínez y Rojas, 2014), “es un estado de tensión que se produce en algunas personas cuando realizan operaciones numéricas o resuelven problemas matemáticos en diferentes situaciones académicas y cotidianas” (p. 17).

La finalidad de este escrito pretende identificar el nivel de ansiedad matemática en estudiantes de nivel medio superior, las diferencias por semestre y sexo en la Universidad de Colima.

## Método

El contexto donde se desarrolló esta investigación, fue en un plantel del nivel medio superior de la Universidad de Colima, México, en modalidad nocturna que ofrece como programa educativo el Bachillerato General. Participaron voluntariamente 272 estudiantes (ver tabla 1). Con edades comprendidas entre 14 y 32 años, con una media de 16.07 (D. E. = 1.3). Un 98.5% de los participantes fue soltero y el promedio en matemáticas por semestre fue para primero de 8.0, tercero de 7.9 y quinto de 8.4.

Tabla 1. *Distribución de estudiantes según género y semestre*

Semestre	Porcentaje (%)		
	Hombres	Mujeres	Total
<i>Primero</i>	67	57	124
<i>Tercero</i>	60	46	106
<i>Quinto</i>	21	21	42
<i>Total</i>	148	124	272

## Instrumento

La escala de actitudes hacia las matemáticas de Fennema y Sherman (1976) se identifica en la literatura como el instrumento más utilizado con diversas modificaciones y adaptaciones a población en estudiantes de diferentes niveles y modalidades educativas. Ésta consta de 108 reactivos divididas en nueve subescalas: éxito en matemáticas, matemáticas como dominio de hombres, actitud del padre/tutor hacia las matemáticas, actitud de la madre o tutora hacia las matemáticas, motivación, actitud del profesor hacia las matemáticas, ansiedad al hacer matemáticas, confianza en uno mismo como aprendiz de matemáticas y utilidad de las matemáticas.

Para esta investigación, se tomó y adaptó al contexto el cuestionario de Sánchez, Segovia y Miñán de 2011, el cual sólo retoma de la escala de Fennema y Sherman la subescala de ansiedad hacia las matemáticas, cuya fiabilidad es de 0.86. En la primera sección se agregó el objetivo de la investigación,

así como el consentimiento informado y variables sociodemográficas: edad, sexo, semestre, promedio en matemáticas, horas que trabaja a la semana, estado civil, número de hijos. Se siguen los lineamientos de escalamiento tipo Likert con cinco opciones de respuesta, tal como lo propusieron los autores Sánchez, Segovia y Miñán (2011): 1. Totalmente en desacuerdo, 2. Bastante en desacuerdo, 3. Algo de acuerdo, 4. Bastante de acuerdo y 5. Totalmente de acuerdo.

La escala se divide a su vez en tres subescalas, la primera relativa a la ansiedad hacia las matemáticas como asignatura, la segunda subescala, resolución de problemas en matemáticas, por último, ansiedad hacia las situaciones de evaluación en matemáticas. Se utilizó el análisis de fiabilidad de alfa de Cronbach obteniendo un índice de 0.84 en comparación con los autores de 0.86, lo cual sugiere que la escala utilizada es fiable.

Finalmente, para la calificación de cada subescala se clasifica en ansiedad baja, media y alta. Dicha clasificación la realiza Sánchez, Segovia y Miñán (2011), de acuerdo a la media total obtenida y la desviación típica obtenida en la validación del instrumento de cada subescala.

### **Diseño y procedimiento**

La presente investigación es cuantitativa, transversal, descriptiva y correlacional de evaluación única. Constó de tres fases: la primera fue de tipo documental, para la literatura, selección y adaptación del instrumento; la segunda corresponde a la gestión ante las autoridades para la aplicación de instrumentos, firma de consentimiento informado y publicación de resultados; por último, y obtenido el permiso de las instancias correspondientes, se procedió con la aplicación de forma grupal en las aulas de clase.

Para esta pesquisa se consideraron los artículos 47, 48, 49 y 118 del Código Ético del Psicólogo (Sociedad Mexicana de Psicología, 2010) y los principios de Helsinki (Asociación Médica Mundial, 2013), para el uso de instrumentos, confidencialidad y publicación de resultados.

## **Análisis de resultados**

Para el análisis de los datos se utilizaron estadísticos descriptivos, coeficiente de correlación de Pearson, y las pruebas ANOVA y T para muestras independientes y comparaciones múltiples Tukey. Mientras que, para los procedimientos estadísticos, se utilizó el software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versión 22.

## **Resultados**

La frecuencia y los porcentajes de los niveles de ansiedad mostraron que, en general y en las subescalas, se posicionaron en su mayoría en un nivel medio. La ansiedad hacia la evaluación a las matemáticas es la que presentó menor nivel (29.4%) en comparación con las otras dos. La resolución de problemas matemáticos obtuvo en el nivel alto la frecuencia más baja de las subescalas, mientras que la ansiedad hacia las matemáticas como disciplina obtuvo el mayor porcentaje (ver tabla 2).

*Tabla 2. Resultados de los niveles de ansiedad en relación a las subescalas: disciplina, resolución de problemas, evaluación y general*

	<i>Ansiedad hacia las matemáticas como disciplina</i>		<i>Ansiedad a la resolución de problemas matemáticos</i>		<i>Ansiedad a la evaluación en matemáticas</i>		<i>Ansiedad general hacia las matemáticas</i>	
	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
<i>Baja</i>	43	15.8	44	16.2	80	29.4	52	19.1
<i>Media</i>	188	69.1	224	82.4	166	61.0	195	71.7
<i>Alta</i>	41	15.1	4	1.5	26	9.6	25	9.2

Para conocer la influencia del semestre y el rendimiento académico sobre la ansiedad hacia las matemáticas, se realizó el análisis de correlación de Pearson (ver tabla 3). Los resultados indican que las variables se correlacionaron con la ansiedad general hacia las matemáticas y sus tres subescalas con el semestre y el rendimiento académico (inversamente).



Tabla 3. *Resultados de los niveles de ansiedad en relación a las subescalas: disciplina, resolución de problemas, evaluación y general*

	<i>Ansiedad hacia las matemáticas como disciplina</i>	<i>Ansiedad a la resolución de problemas matemáticos</i>	<i>Ansiedad a la evaluación en matemáticas</i>	<i>Ansiedad general hacia las matemáticas</i>
<i>Semestre</i>	-0.061	-.221**	-.011	-.167**
<i>Rendimiento académico</i>	-.143	-.158	-.315	-.200

=  $p < .05$ ; \*\* =  $p < .001$

Al analizar las correlaciones del semestre con las subescalas, se encontró significancia entre la ansiedad a la resolución de problemas matemáticos ( $r = -.221$ ,  $p < .001$ ) y la ansiedad general hacia las matemáticas ( $r = -.167$ ,  $p < .001$ ). El rendimiento académico se relacionó negativamente con todas las variables del instrumento, la ansiedad hacia las matemáticas como disciplina ( $r = -.143$ ,  $p < .005$ ), hacia la resolución de problemas matemáticos ( $r = -.158$ ,  $p < .001$ ), hacia la evaluación en matemáticas ( $r = -.315$ ,  $p < .001$ ) y con la ansiedad general hacia las matemáticas ( $r = -.200$ ,  $p < .001$ ).

Para buscar si existían diferencias significativas entre los semestres y las subescalas de ansiedad se aplicó la prueba de ANOVA de un factor. Como resultado se observó que la ansiedad a la resolución de problemas matemáticos fue la única con significancia en las diferencias de medias (tabla 4).

Tabla 4. *ANOVA de un factor por semestre y subescalas de ansiedad*

<i>Escala</i>	<i>1° sem.</i>	<i>3° sem.</i>	<i>5° sem.</i>	<i>P</i>
	<i>Media (desv. est)</i>	<i>Media (desv. est)</i>	<i>Media (desv. est)</i>	
<i>Ansiedad ante las matemáticas como disciplina</i>	2.02 (.510)	-2.00 (.586)	1.90 (.617)	N.S.
<i>Ansiedad a la resolución de problemas matemáticos</i>	1.94 (.331)	1.82 (.409)	1.69 (.468)	<.005
<i>Ansiedad a la evaluación en matemáticas</i>	1.81 (.551)	1.80 (.653)	1.79 (.565)	N.S.

N. S. = *No significativo*

Después de encontrar dicha relación se efectuó la prueba HSD de Tukey en la subescala de ansiedad a la resolución de problemas. La prueba mostró que los semestres que tenían una diferencia significativa fueron únicamente el primero y quinto semestre: ( $r = -.245$ ,  $p < .005$ ). Por último, mediante la prueba T para grupos independientes se buscó una posible diferencia entre el sexo y la ansiedad a las matemáticas en sus tres subescalas (ver tabla 5). La comparación indica que hubo diferencia en la ansiedad a la resolución de problemas matemáticos y sexo, siendo las mujeres quienes puntúan niveles bajos.

Tabla 5. *Prueba T para grupos independientes según sexo y subescalas de ansiedad*

Escala	Mujer	Hombre	Estadístico T	P
	Media (desv. est.)	Media (desv. est.)		
<i>Ansiedad ante las matemáticas como disciplina</i>	1.89 (.544)	2.08 (.553)	-2.901	N. S.
<i>Ansiedad a la resolución de problemas matemáticos</i>	1.79 (.409)	1.91 (.375)	-2.419	<.001
<i>Ansiedad a la evaluación en matemáticas</i>	1.66 (.554)	1.92 (.601)	-3.649	N. S.

N. S. = No significativo

## Discusión

Con base en los resultados, se identificó que un 71.7% de los estudiantes, presentaron ansiedad general hacia las matemáticas y, de manera particular, un 82.4%, ante la resolución de problemas matemáticos. En su estudio, Barrera (2012) indagó sobre la relación entre la actitud del docente con el nivel de ansiedad en una muestra de 423 estudiantes de nivel medio superior. Por los fines del estudio, sólo se reporta sobre ansiedad y los resultados indicaron que los estudiantes también mostraron un nivel de ansiedad moderada hacia las matemáticas, respecto al sexo, las mujeres presentan mayor nivel de este padecimiento que los hombres.

Por su parte, Blanco (2015) refiere que la resolución de problemas matemáticos es una competencia básica que

desarrolla habilidades del pensamiento en el alumnado. El autor indica que, a nivel curricular, los libros de texto y el profesorado otorgan énfasis a esta cuestión; a su vez, indica una relación con el dominio afectivo, ya que la resolución de un problema puede generar ansiedad. Tal como se evidencia en los estudiantes del presente estudio. Apoyando lo anterior, Escalera, Moreno, García y Córdova (2016) realizaron una investigación sobre la ansiedad hacia las matemáticas, y encontraron que sí existía diferencia entre hombres y mujeres en una institución privada de educación media superior en San Luis Potosí, en 353 estudiantes de 15 a 18 años. Los resultados indican que aunque existe una ansiedad hacia las matemáticas, de manera particular en la resolución de problemas, tanto en hombres como en mujeres, son éstas últimas quienes mostraron mayores niveles de ansiedad, lo cual difiere con los resultados del presente estudio.

Con relación al semestre y las subescalas correlacionadas, las variables que presentan una menor relación, son el semestre que cursan y la evaluación, esto permite deducir que, independientemente del semestre académico que estén cursando los estudiantes, éste no influyó de manera directa en los resultados de su evaluación.

Por otra parte, se muestra una relación inversa entre las variables de “ansiedad ante la evaluación” y la de “rendimiento académico”. Esto indicaría que los estudiantes de la Universidad a mayor rendimiento en Matemática menor serían los niveles de ansiedad ante la evaluación.

Las subescalas de ansiedad con relación al género de los estudiantes de la Universidad de Colima, arrojaron que no se presentan diferencias significativas, a excepción de la diferencia observada ante la resolución de problemas. En otra investigación, realizada por Pérez-Tyteca, Castro, Rico, Castro (2011), se identificó que los hombres presentan una puntuación media mayor que las mujeres en relación a la ansiedad en cada una de las subescalas.

## Conclusiones

Este estudio abona a la literatura sobre ansiedad y rendimiento desde la psicología de la educación matemática. Tal como se mencionó, una intervención interdisciplinaria resulta necesaria en las ciencias de la educación, ya que no todos los fenómenos que acontecen en las aulas pueden explicarse desde una sola visión.

La resolución de problemas en matemáticas es una actividad que genera ansiedad en los estudiantes y es necesario considerar las sutilezas que implica su enseñanza para que los estudiantes generen un aprendizaje significativo y no sea un predictor en su elección vocacional.

En particular, la resolución de problemas debe ser un foco de interés en educación media y superior, considerando que es una habilidad que los estudiantes deben desarrollar desde sus primeros años de enseñanza (Castro, del Olmo y Castro, 2002). En este sentido una de las causas de las diferencias entre hombres y mujeres y los niveles de ansiedad ante la subescala de resolución de problemas podría ser el bajo desarrollo de ésta en niveles previos a la Universitaria. Cabe destacar que estos aspectos y otros, tal vez no identificados, se pueden analizar desde la psicología de la educación matemática y de manera interdisciplinaria.

## Referencias

- Asociación Médica Mundial (2013). Declaración de Helsinki. Principios éticos para las investigaciones con seres humanos. *64<sup>a</sup> Asamblea General, Fortaleza, Brasil, Octubre 2013*.
- Auzmendi, E. (1992). *Las actitudes hacia la matemática-estadística en las enseñanzas medias y universitarias: características y medición*. España: Mensajero.
- Barrera, L. P. (2012). *Actitudes que los alumnos perciben del maestro de matemáticas hacia ellos como estudiantes y su ansiedad por esta disciplina*. (Tesis de maestría inédita). México: Universidad de Morelia.

- Blanco, L. J. (2015). Resolución de problemas matemáticos: aspectos cognitivos y afectivos. En L. J. Blanco., J. A. Cárdenas., y A. Caballero (Coord.). *La resolución de problemas de matemáticas en la formación de profesores de primaria*. España: Universidad de Extremadura.
- Cantoral, R. (2013). Teoría socioepistemológica de la Matemática Educativa. *Estudios sobre construcción social del conocimiento*. España: Gedisa.
- Chandía, E., López, A., Martínez, S., Martínez, F., y Rojas, D. (2014). *Geometría, texto para el formador para futuros profesores de educación básica*. Chile: SM Chile. Recuperado de [http://refip.accionmatematica.cl/files/geometria\\_final.pdf](http://refip.accionmatematica.cl/files/geometria_final.pdf)
- Castro, E., del Olmo, M., y Castro, E. (2002). *Desarrollo del Pensamiento Matemático Infantil*. Departamento de Didáctica de la Matemática. Universidad de Granada.
- Cockcroft, W. (1985). *Las matemáticas sí cuentan*. España: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Diario Oficial de la Federación. (2008). Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. En: *Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión*. Recuperado de [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo\\_444\\_marco\\_curricular\\_comun\\_SNB.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_444_marco_curricular_comun_SNB.pdf)
- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1-15. Recuperado de <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Edel.pdf>
- Escalera, M., Moreno, E., García, A., y Córdova, A. (2016). Factores que propician el nivel de ansiedad hacia las matemáticas en estudiantes de nivel medio superior en la región de Rioverde de San Luis Potosí. *European Journal of Education Studies*, 2(1), 1-15. doi:10.5281/zenodo.58420

- Fennema, E., y Sherman, J. A. (1976). Fennema-Sherman mathematics attitude scale. Instruments designed to measure attitudes toward the learning of mathematics by male and female. *JAS Catalog of Selected Documents of Psychology*, 6(31), 1-31.
- García, J., Cardoso, E., y Cerecedo, M. (2015). Factores que influyen en el rendimiento escolar en la educación media superior: Estudio diagnóstico en la asignatura de matemáticas en el Estado de México. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12. Recuperado de <http://ride.org.mx/1-11/index.php/RIDSECUNDARIO/article/download/776/758>
- Gil, N., Blanco, L., y Guerrero, E. (2005). El dominio afectivo en el aprendizaje de las matemáticas. Una revisión de sus descriptores básicos. *Unión. Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 2, 15-32.
- Godino, J. D. (2004). *Perspectiva de la Didáctica de las Matemáticas como Disciplina Científica*. Departamento de Didáctica de las Matemáticas. Universidad de Granada. España. Recuperado de: [http://www.ugr.es/~jgodino/fundamentosteoricos/01\\_PerspectivaDM.pdf](http://www.ugr.es/~jgodino/fundamentosteoricos/01_PerspectivaDM.pdf)
- González, R. (1998). Psicología educacional de las matemáticas. *Revista de Investigación en Psicología*, 1(2), 9-40.
- Hernández, J. (1996). *Sobre habilidades en la resolución de problemas aritméticos verbales, mediante el uso de dos sistemas de representación yuxtapuestos*. (Tesis de doctorado inédita). España: Universidad de La Laguna.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2013). *México en PISA 2012. Resumen Ejecutivo*. México: INEE. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/I127/PIC127.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2015). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea)*. Resultados nacionales 2015. México: INEE-SEP. Recuperado de [http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/difusion\\_resultados/1\\_Resultados\\_nacionales\\_Planea\\_2015.pdf](http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/difusion_resultados/1_Resultados_nacionales_Planea_2015.pdf)

- Liljedahl, P., y Hannula, M. (2016). Research on mathematics-related affect. En Á. Gutiérrez, G. C. Leder, y P. Boero (Eds.). *The Second Handbook of Research on the Psychology of Mathematics Education*. USA: Sense Publishers.
- Martínez, O. (2005). Dominio afectivo en educación matemática. *Paradigma*, 26(2), 7-34.
- McLeod, D. (1992). Research on affect in mathematics education: A reconceptualization. En D. A. Grouws (Ed.). *Handbook of Research on mathematics Teaching and Learning* (pp. 575-598). New York: Macmillan.
- Muñoz, J., y Mato, M. (2007). Elaboración y estructura factorial de un cuestionario para medir la “ansiedad hacia las matemáticas” en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación*, 14(1), 221-231.
- Nortes, R., y Nortes, A. (2014). ¿Tienen ansiedad hacia las matemáticas los futuros matemáticos? *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18(2), 153-170.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2013). *Programa Internacional para la Evaluación de los Alumnos (PISA) 2012. Resultados México*. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-mexico-ESP.pdf>
- Pérez-Tyteca, P., Castro, E., Rico, L., y Castro E. (2011). Ansiedad matemática, género y ramas de conocimiento en alumnos universitarios. *Enseñanza de las Ciencias*, 29(2), 237-250.
- Rigo, M., Díaz, F., y Hernández, G. (2005). La psicología de la educación como disciplina y profesión. Entrevista con César Coll. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/126/1410>
- Romero, L., Utrilla, A., y Utrilla, V. (2014). Las actitudes positivas y negativas de los estudiantes en el aprendizaje de las matemáticas, su impacto en la reprobación y la eficiencia terminal. *Revista Ra Ximhai*, 10, 291-319.

- Sánchez M., Segovia A., y Miñán E. (2011). Exploración de la ansiedad hacia las matemáticas en los futuros maestros de educación primaria. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(3), 297-312.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. México: SEP. Recuperado de <http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/images/PDF/planestudios11.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2013). *Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE). Educación Básica. Resultados 2013*. México: SEP. Recuperado de <http://www.enlace.sep.gob.mx/b>
- Secretaría de Educación Pública. (2014a). *Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE). Educación Media Superior. Resultado Colima 2014*. Recuperado de [http://www.enlace.sep.gob.mx/content/ms/docs/2014/historico/06\\_EMedia\\_2014.pdf](http://www.enlace.sep.gob.mx/content/ms/docs/2014/historico/06_EMedia_2014.pdf)
- Secretaría de Educación Pública. (2014b). *Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE). Educación Media Superior. Resultado Nacional 2014*. Recuperado de [http://www.enlace.sep.gob.mx/content/gr/docs/2014/historico/ENLACE\\_Media\\_2014\\_nacionales\\_e\\_historicos\\_Mod.pdf](http://www.enlace.sep.gob.mx/content/gr/docs/2014/historico/ENLACE_Media_2014_nacionales_e_historicos_Mod.pdf)
- Secretaría de Educación Pública. (2016a). *Plan Nacional de la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA). Educación Media Superior. Publicación de Resultados*. Recuperado de [http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2016/DifusionPLANEA\\_EMS.pdf](http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2016/DifusionPLANEA_EMS.pdf)
- Secretaría de Educación Pública. (2016b). *El Modelo educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la reforma educativa*. México: SEP. Recuperado de [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114501/Modelo\\_Educativo\\_2016.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114501/Modelo_Educativo_2016.pdf)
- Skemp, R. (1999). *Psicología del aprendizaje de las matemáticas*. España: Morata.



- Sociedad Mexicana de Psicología (2010). *Código Ético del Psicólogo*. México: Trillas.
- Steiner, H. G. (1990). Needed cooperation between science education and mathematics education. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 22(6), 194-197.
- Strauss, S. (1986). Three sources of differences between educational and developmental psychology: resolution through educational-developmental psychology. *Instructional Science*, 15(1), 275-286.
- Woolfok, A. (2010). *Psicología educativa*. México: Prentice Hall.



## **Competencias personales y sociales en estudiantes de educación media superior**

María Elena Flores Villavicencio  
Guillermo A. Cervantes Cardona  
María Guadalupe Vega López  
María Ana Valle Barbosa  
Ivis Jennifer Meza Flores

Las habilidades para la vida son “destrezas psicosociales que facilitan a los adolescentes aprender a vivir” (Ginzburg, 2012 como se citó en Morales, Beñítez y Agustín, 2013), las cuales proveen bases que ayudan al estudiante a delimitar las tareas y atributos que se involucran en el conocimiento, la comprensión, las capacidades y las habilidades que forman parte del desarrollo de conductas positivas y factores protectores de la salud mental, generando un funcionamiento eficaz para la vida diaria en el mundo de la competitividad (Bolívar, 2008; Morales, Beñítez y Agustín, 2013; Martín-Palacio, Castellanos y García, 2012).

El enfoque educativo de competencias se caracteriza por *elicit* entre los estudiantes la aptitud para movilizar recursos (saberes, capacidades, información, etcétera), de manera que se actúe con pertinencia y eficacia en un conjunto de situaciones similares, dando lugar al resultado deseado. Este enfoque de competencias permite orientar la enseñanza al desarrollo de habilidades complejas, que posibiliten la adaptación posterior a un entorno variable y que contribuyan a aprender o adquirir nuevos conocimientos, con el fin de motivarse, tomar decisiones acertadas y mantener relaciones positivas con los demás (Perrenoud, 2001).

Según Carazo (como se citó en Solanes, Núñez y Rodríguez, 2008), podemos definir las competencias como

“conjuntos estabilizados de saberes, conductas, procedimientos estándar, tipos de razonamiento, que se pueden poner en práctica ante nuevos contextos y aprendizaje”. Entonces, las competencias existen cuando los conocimientos adquiridos durante la formación son transferidos de forma efectiva y a su debido tiempo al lugar de trabajo.

Las competencias genéricas para la vida social y personal son aquellas cuya formación permitirá el mejor desempeño ciudadano. Anteriormente, tanto Durkheim y John Dewey (como se citó en Díaz-Barriga, 2006) hicieron referencia al tema de las competencias; pero en el núcleo de sus propuestas, esas competencias consideradas para la vida social, se pueden identificar, en aspectos tales como autoconocimiento, autorregulación, empatía, tolerancia, comunicación, honradez, entusiasmo, autoestima, confianza, responsabilidad, iniciativa y perseverancia que, en conjunto, son relevantes para una formación integral.

Este conjunto de atributos de la personalidad en el desempeño académico, vocacional y social de los estudiantes, constituye rasgos que influyen y pueden facilitar o limitar el eficaz desarrollo formativo y profesional de los estudiantes, ya que entre los atributos de la personalidad considerada profesionalmente como eficaz se encuentran no sólo los relacionados a los aspectos cognitivos, motivacionales y sociales necesarios en el individuo para lograr un aprendizaje y conducta exitosa, sino además con las competencias personales de éxito (Sánchez-Gallo, 2010).

Las competencias personales son habilidades básicas relacionadas con la identidad positiva y el desarrollo personal que son clasificadas en relación al sentido de pertenencia, vinculación e iniciativa personal, las cuales integran la autoestima, autoconcepto y autoeficacia, de modo que el desarrollo personal tiene que ver con las interinfluencias dinámicas que se establecen entre las habilidades y capacidades específicas incluidas en cada uno de los grupos (Oliva *et al.*, 2008).

Las competencias del área social incluyen habilidades comunicativas y relacionales para la vida cotidiana, así como

para la resolución de conflictos interpersonales. Vernia (2015) resume que las competencias sociales se entienden como las habilidades que las personas poseen para desarrollar y sostener relaciones sociales e integran los elementos de colaboración, comunicación, negociación, consenso y capacidad de planificación. Mientras que las competencias personales son la manera de comprender, analizar y juzgar dentro del ámbito de la vida familiar, pública y laboral, englobando además elementos como la autoestima, la creatividad, la reflexividad, así como la capacidad de cambio de roles y funciones.

Las competencias sociales en los adolescentes hacen referencia a un juicio valorativo que emite un sujeto respecto al comportamiento social de otro en un contexto escolar o social determinado; además, tienen como finalidad que en el futuro logren plena funcionalidad social; por lo tanto, es entendida como el conjunto de competencias que permitan gestionar las responsabilidades personales y sociales implicadas en el proceso permanente de socialización que pretende elaborar una herramienta para la evaluación de la ejecución competente en diferentes ámbitos de vida (Colomé y Candelaria, 2010).

La competencia social es parte de la personalidad adaptativa, ya que incluye destrezas de funcionamiento independiente que involucran diversas dimensiones humanas, tanto afectivas como cognitivas, y que resultan favorables para la integración del individuo en una comunidad. Estos comportamientos hábiles favorecen la adaptación, la percepción de autoeficacia, la aceptación de los otros y los refuerzos agradables, es decir, el bienestar (Cadoche, 2010).

La evaluación de las competencias personales y sociales es un reto necesario en los niveles en que los estudiantes desarrollan sus constructos, producto de las programaciones; estas competencias son agrupadas por Di Giusto (2013) en diez dimensiones, y clasificadas en cuatro categorías en torno al yo. La primera categoría hace énfasis en las fortalezas del yo, es decir, el autoconcepto y la autoestima. La segunda

categoría se centra en las demandas del yo, por ende, incluye la motivación, las expectativas y la atribución. Por su parte, la tercera categoría se refiere a los retos del yo, conformada por el afrontamiento de problemas y la toma de decisiones. Finalmente, la cuarta categoría establece las relaciones del yo, es decir, la empatía, la asertividad y la comunicación.

Asimismo, la personalidad eficaz es considerada como un constructo que se enmarca desde una postura teórico-empírico multidimensional de las competencias personales y socioafectivas necesarias para desenvolverse de forma adecuada en el quehacer diario, cuya finalidad está centrada en que el propio alumno transforme su aprendizaje con la utilización de formas de aprendizaje que ellos mismos desarrollan para volver el proceso satisfactorio (Martín y Castellanos, 2014; Araniz, Di Giusto y Castellanos, 2014; Martín del Buey, Martín-Palacio, Dapelo-Pellerano, Marcone y Granados, 2015).

El concepto de personalidad eficaz, planteado por Martín del Buey *et al.* (2015), parte del concepto de autoeficacia desarrollado por Bandura en 1987 (como se citó en Bulnes, Alvarez, Ponce y Aliaga, 2014), quien la define como “los juicios que hace cada individuo sobre sus capacidades para alcanzar determinados niveles de rendimiento”. En este caso, la definición se orienta al contexto escolar, y puede asumirse como los juicios que cada alumno realiza sobre sus capacidades con la finalidad de alcanzar determinados niveles de rendimiento académico.

Una persona eficaz es todo “ser vivo con conocimiento y estima de sí mismo (autoconcepto y autoestima) en proceso de maduración constante (en cualquier estado de su evolución) con capacidad (inteligencia) para lograr (eficacia) lo que desea (motivación) y espera (expectativa) empleando para ello los mejores medios (entrenamiento) posibles (eficiencia), controlando las causas (atribución de causalidad) de su consecución (éxito o fracaso), afrontando para ello las dificultades personales, circunstanciales y sociales (afrontamiento de problemas) que se presenten, tomando

las decisiones adecuadas sin detrimento de sus buenas relaciones con los demás (empatía y comunicación) ni renuncia en ellas de sus aspiraciones personales justas (asertividad)” (Martín del Buey *et al.*, 2012, como se citó en Martín-Palacio, Castellanos y Arnaiz, 2014).

En relación a esta postura sobre la personalidad eficaz, propuesta por Martín del Buey (1997 citado en Bulnes *et al.*, 2014), se espera conocer los factores individuales que faciliten los éxitos escolares y personales de los adolescentes en el contexto educativo, para la adquisición de capacidades y actitudes que permitan una adecuada adaptación y ajuste personal, académico y social durante su trayectoria escolar, y que, de manera subjetiva, sean capaces de valorarse a sí mismos y en relación con los otros, con la finalidad de enfrentar desafíos y problemas de forma efectiva, para desarrollar estrategias que promuevan éxitos, superen fracasos, retos y habilidades que enfatizen su formación integral, que en un futuro permita su inserción en la sociedad de manera eficaz (Kifafi, Lizana y Ortiz, 2012).

Explicar el desarrollo de la personalidad eficaz durante la adolescencia trae consigo consecuencias indeseables, debido a que este periodo evolutivo es considerado un proceso turbulento y conflictivo para el ser humano. Será necesario definir las competencias que configuran un desarrollo saludable, asociado al concepto de recursos o activos para el desarrollo (*developmental assets*); se refiere a los recursos personales, familiares, escolares o comunitarios que proporcionan el apoyo y experiencias necesarias para la promoción del desarrollo positivo durante la adolescencia (Di Giusto, Martín, Arnaiz y Guerra, 2014).

Estudiantes con una imagen positiva de sí mismos suelen mostrarse más efectivos socialmente, son más persistentes y constantes en el esfuerzo para el logro de objetivos, resultan más competitivos y están motivados para el rendimiento efectivo, manifiestan menor ansiedad ante situaciones complicadas o difíciles, controlan mejor las situaciones y suelen atribuir sus fracasos a la falta de trabajo y esfuerzo antes que

otras causas, como falta de capacidad, mala suerte u otras situaciones negativas (Kifafi *et al.*, 2012).

Un estudio, realizado por Guerra, Arniz y Di Giusto (2014), señala que la personalidad eficaz es diferente en relación al género, demostrando que los hombres se perciben de manera más favorable en lo relativo a su autoestima, relaciones sociales y eficacia en el afrontamiento de distintas situaciones, mientras que las mujeres se evalúan de forma favorable en relación a las demandas sociales y laborales.

Martín-Palacios *et al.* (2014) señalan que las diferencias de la personalidad eficaz por género se atribuyen a los cambios socioculturales; sostienen que los hombres se consideran mejores en lo relativo a las relaciones sociales, así como en el afrontamiento de problemas y toma de decisiones; mientras que Arnaiz (2014) encontró que los hombres son superiores en autoestima y autoeficacia resolutoria, en tanto que las mujeres obtienen medias más altas en autorrealización laboral y social.

Los cuestionarios que se han desarrollado para evaluar la personalidad eficaz han centrado su utilidad como herramienta diagnóstica en el área de la orientación psicoeducativa y una técnica de evaluación del seguimiento de programas académicos, considerándola como un elemento de control de las competencias básicas desarrolladas por los programas de estudio que, de alguna manera, son la base para crear un entorno donde los alumnos se sientan capaces para generar estilos propios de aprendizaje que les permitan un desarrollo eficaz en la vida diaria (Martín-Palacio *et al.*, 2014; Di Giusto, 2014).

Se han reportado diversos estudios transculturales sobre personalidad eficaz en diferentes contextos educativos y diferentes poblaciones niñas, adolescentes y universitarias, lo que ha generado una variación de reactivos en las escalas reportadas, pero todas partieron de la escala original de 60 reactivos realizada por Martín del Buey *et al.* (2008).

La necesidad de contar con un instrumento de medida fiable y válido en la población mexicana se convirtió en un objetivo indispensable, de forma que permita describir las



características sociales y personales de los alumnos antes y después de integrarse a un programa educativo, con la finalidad de identificar la efectividad del programa en el desarrollo de la personalidad del adolescente.

Sin embargo, el diseñar escalas de competencias ha permitido que se organicen, desarrollen y evalúen los aprendizajes en los alumnos en relación al contexto educativo, cuya finalidad es lograr un desarrollo óptimo de competencias personales y socioafectivas relacionadas a una madurez psicológica independiente, permitiendo a los alumnos estar más preparados para afrontar las problemáticas y situaciones escolares en el futuro. Desde este marco teórico, el objetivo del estudio consistió en evaluar las competencias sociales y personales integradas en la personalidad eficaz que desarrollan los adolescentes al participar en un programa de educación media superior.

### **Método**

Para el cumplimiento del objetivo se retomó un cuestionario para validarse a una población de adolescentes mexicanos que cursaban el nivel medio superior con base en el modelo teórico sobre competencias sociales y personales propuesto por Di Giusto *et al.* (2014), quien evalúa diez competencias que integran el constructo de la personalidad eficaz.

### **Participantes**

La población de estudio consistió en 100 estudiantes de secundaria; se buscó adecuar el lenguaje, coherencia y redacción de los reactivos, con el fin de consignar la validez del contenido, discriminando o modificando los ítems planteados por la autora (Di Giusto *et al.*, 2014), además de eliminar aquellas afirmaciones ambiguas y poco entendibles para este grupo poblacional.

### **Instrumento**

Se utilizó el instrumento reducido por Di Giusto *et al.* (2014), sobre competencias personales y sociales que integran el

constructo de la personalidad eficaz, diseñado con la finalidad de conocer con más detalle la presencia inicial de las dimensiones del constructo en los alumnos, para así evaluar sus avances al final de la realización de los programas. Se integró mediante 72 reactivos distribuidos en seis dimensiones: 1) autoconcepto/autoestima (15 reactivos), 2) motivación (10 reactivos), 3) atribución (21 reactivos), 4) expectativas (9 reactivos), 5) afrontamiento de problemas (12 reactivos) y 6) habilidades sociales (14 reactivos); integradas todas en las cuatro dimensiones para la evaluación del constructo de la personalidad eficaz: fortalezas, demandas, retos y relaciones del yo.

En el estudio se optó por utilizar un cuestionario tipo Likert, ya que se toman en cuenta las reacciones con las que los estudiantes responden, con diversos grados de acuerdo o desacuerdo (intensidad), permitiendo colocar al estudiante en un punto específico sobre un espacio continuo de la variable de personalidad. Las respuestas están conformadas por una escala Likert de cinco puntuaciones posibles, donde uno es igual a “total desacuerdo” y cinco es equivalente a “total acuerdo”.

### **Análisis estadístico**

Se procedió a analizar la validez del cuestionario mediante un análisis factorial exploratorio. Se utilizó el paquete spss, versión 21, para el estudio de la estructura de las distintas dimensiones, se optó por la realización de análisis factorial *versus* análisis de componentes principales. Antes de llevar a cabo el análisis factorial, se empleó la prueba de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin ( $KMO$ ) y la prueba de esfericidad de Bartlett para comprobar la pertinencia del análisis dimensional de los datos.

### **Resultados y discusión**

Con los resultados del análisis factorial se observó lo siguiente: la medida de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin ( $KMO = .71$ ) indica que este valor es factible para

realizar el análisis factorial. La prueba de especificidad de Bartlett es significativa ( $p < 0.05$ ), comprueba que la matriz de correlaciones se ajuste a la matriz idéntica (ver tabla 1).

Tabla 1. *Índice de pertinencia del análisis factorial de la Escala de Personalidad Eficaz*

<i>Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.</i>	0.716
<i>Prueba de esfericidad de Bartlett Chi-cuadrado aproximado.</i>	105.996
<i>Gl</i>	15
<i>Sig.</i>	0.000

Los estadísticos descriptivos de cada constructo y los resultados refieren que la media del constructo de habilidades sociales es ligeramente menor al resto, esto representa un desacuerdo de la importancia de este constructo en relación a su desempeño escolar. Teniendo mayor consideración con los constructos de autoconcepto y atribución (ver tabla 2).

Tabla 2. *Estadísticos descriptivos de los constructos totales de la Personalidad Eficaz*

	<i>Media</i>	<i>Desviación típica</i>
<i>Autoconcepto/autoestima</i>	4.32	0.695
<i>Motivación</i>	3.65	0.609
<i>Atribución</i>	4.15	0.687
<i>Expectativa</i>	3.61	0.680
<i>Afrontamiento</i>	3.74	0.613
<i>Habilidades sociales</i>	2.98	0.724

Para valorar la fiabilidad de la escala y de cada constructo se utilizó el índice de consistencia interna coeficiente alfa de Cronbach, y el resultado demuestra una alfa de Cronbach de 0.885. Es muy cercano a la cifra estipulada por el estudio realizado por Di Giusto *et al.* (2014). Se puede asumir que 88% de la variabilidad es cierta, mientras que el 12% restante probablemente es producto de error inherente a la medición.

Con respecto a la fiabilidad de los seis constructos, los índices de consistencia interna alfa de Cronbach fueron adecuadas con finalidad investigadora (ver tabla 3).

Tabla 3. *Fiabilidad de los constructos de Personalidad Eficaz*

	<i>Alfa de Cronbach muestra mexicana</i>
<i>Autoconcepto/autoestima</i>	0.873
<i>Motivación</i>	0.568
<i>Atribución</i>	0.7845
<i>Expectativa</i>	0.795
<i>Afrontamiento</i>	0.646
<i>Habilidades sociales</i>	0.837

Con el análisis factorial se confirmó que la escala se compone de dos grandes factores que integran las competencias personales y sociales, siendo esenciales en la integración de la personalidad eficaz, constructo que permite al adolescente tomar decisiones adecuadas para relacionarse con los demás y, sobre todo, para desenvolverse adecuadamente en su vida cotidiana (ver tabla 4).

Tabla 4. *Matriz de componentes rotados*

	<i>Componente</i>	
	<i>Personales</i>	<i>Sociales</i>
<i>Autoconcepto/autoestima</i>	0.782	0.111
<i>Motivación</i>	0.744	0.242
<i>Atribución</i>	0.717	-0.007
<i>Expectativa</i>	0.715	-0.032
<i>Afrontamiento</i>	-0.110	0.833
<i>Habilidades sociales</i>	0.282	0.762

El componente personal está conformado por los constructos que evalúan las competencias para el desarrollo y el mantenimiento de las relaciones personales. Las dimensiones que integran este constructo son: autoconcepto/autoestima,

motivación, atribución y expectativas; éstos evalúan independientemente diferentes características personales de los estudiantes.

El primer constructo integra los componentes de autoconcepto/autoestima; es definido como un sistema de creencias que el individuo considera verdaderas respecto a sí mismo, las cuales son el resultado de un proceso de análisis, valoración e integración de la información derivada de la propia experiencia y retroalimentación de los significativos físico, académico, personal y social. Mientras que la autoestima fluctúa en respuesta a aquellos acontecimientos que a lo largo del desarrollo del individuo han adquirido valor de contingencia para su percepción de autovalía (González-Pienda, Núñez, González-Pumariega y García, 1997, citados en Rodríguez, 2012).

El constructo de la motivación, evalúa el proceso que activa, dirige y mantiene una conducta (Andivia, 2009) los cuales pueden ser causas internas situadas en el sujeto, como la habilidad, el esfuerzo o la fatiga, representada por causas externas situadas fuera del sujeto como producto de la suerte o la actitud del profesor (Tapia, 1992), sin embargo, Di Giusto *et al.* (2014), enfatizan que la motivación como causa del profesor, compañeros y familia denomina que pertenece a un tipo de motivación orientada a la evitación del fracaso.

En la atribución, como competencia personal, es considerada la explicación que el sujeto se da a sí mismo de sus éxitos y fracasos que dan lugar a respuestas positivas o negativas (Tapia, 1992) y son clasificadas en internas y externas como producto del contexto escolar y personal (Di Giusto *et al.*, 2014).

Finalmente, el constructo de expectativas es considerado como la característica de la personalidad que permite a los adolescentes realizar una evaluación subjetiva respecto a la probabilidad de alcanzar una meta concreta, su clasificación se centra en expectativas de eficacia y resultados, que se refieren a la certeza que tiene un sujeto de lograr con éxito

una serie de actividades que le llevarían a resultados concretos sobre la probabilidad de que tal conducta de lugar a los resultados esperados para un futuro.

El componente social comprende los constructos que integran las habilidades sociales y de afrontamiento, que en conjunto se refieren a la capacidad de comunicarse y actuar con los demás de forma socialmente adecuada y efectiva, que a la vez constituye un importante recurso de afrontamiento debido al papel social en la adaptación humana, considerándolo como “aquellos actos que controlan las condiciones adversas del entorno” (Lazarus Y Folkman, 1986).

### **Conclusiones**

Los resultados obtenidos de la aplicación de la escala que diseñó Di Giusto (2014) han permitido reconocer en adolescentes mexicanos la importancia de identificar las características de una personalidad eficaz a través de las competencias sociales y personales, con el fin de crear en los estudiantes una personalidad competente, madura, emocionalmente estable, inteligente, con bienestar, que permita la integración a su vida académica y cotidiana.

El índice de fiabilidad alfa de Cronbach del total del instrumento construido (0.885) es muy cercano a la cifra de referencia que supone la fiabilidad media, ampliamente el límite de 0.700 que establecen como umbral mínimo Nunnally y Bernstein (1995) y como se refiere en artículos Di Giusto (2014) en la muestra española (0.803) y muestra Chilena (0.804).

Con respecto a la validez, se han obtenido dos componentes cuya idoneidad e importancia para la evaluación de las competencias personales y sociales que conforman la personalidad eficaz en estudiantes mexicanos de nivel medio superior. Como lo menciona Martín del Buey (2008), este constructo integra factores en un marco conceptual que define la personalidad eficaz como un constructo teórico-práctico compuesto por las dimensiones en torno al yo, que ha demostrado que estos factores pueden ser desarrollados en

los contextos educativos, académicos y sociales, así como los valores personales que permiten al estudiante lograr estabilidad y bienestar emocional.

A pesar de la similitud de los resultados con la escala reducida de Di Giusto (2014), los autores consideramos que falta trabajar sobre la estructura de la misma, realizando el análisis factorial confirmatorio y validez externa que permita modificar y reducir los reactivos propios para la población mexicana.

## Referencias

- Arnaiz, A., Di Giusto, C., Castellanos, S. (2014). Desarrollo de competencias socioafectivas en población chilena adulta. Diferencias de género en personalidad eficaz. *Internacional Journal of Developmental and Educational Psychology*, 5(1), 141-150. Recuperado de <http://www.infad.eu/RevistaINFAD/OJS/index.php/IJODAEP/article/view/656>
- Andivia, L. (2009). Las expectativas de los profesores, padres y alumnos en E.S.O. *Revista Digital, Innovación y Experiencias Educativas*, 25, 1-8. Recuperado de [http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_25/Luis\\_%20Andivia\\_1.pdf](http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_25/Luis_%20Andivia_1.pdf)
- Bulnes, M., Álvarez, T., Ponce, C. y Aliaga, J. (2014). Adaptación del cuestionario de la personalidad eficaz en estudiantes de secundaria en centros educativos estatales. *Revista IIPSI*, 17(1), 191-207. Recuperado de <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/8979>
- Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *Revista de Docencia Universitaria*, 2, 1-23. Recuperado de [http://www.redu.um.es/Red\\_U/m2/](http://www.redu.um.es/Red_U/m2/)
- Colomé, M. (2010). Instrumento para la evaluación de la competencia social en la adolescencia. Diputación de Barcelona Federación de Entidades con Proyectos

- y Pisos Asistidos (FEPA). *Educación Social*, 1-47. Recuperado de <http://www.fepal8.org/wp-content/uploads/2014/04/Instrumento-de-evaluaci%C3%B3n-de-las-competencias-sociales-en-la-Adolescencia.pdf>
- Cadoche, L., y Candelaria M. (2010). Competencias Sociales requeridas y observadas en alumnos de Medicina Veterinaria: la visión de los docentes. *Revista Electrónica de Veterinaria*, 11(03), 1-18. Recuperado de <http://www.veterinaria.org/revistas/redvet/n030310/031003.pdf>
- Díaz-Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. *Perfiles Educativos*, 28(111), 7-36. Recuperado de <http://www.veterinaria.org/revistas/redvet/n030310.html>
- Di Giusto, V. (2013). *Evaluación de la personalidad eficaz en contextos de enseñanza secundaria: Estudio comparativo entre muestra española y chilena*. (Tesis del Departamento de Psicología(. Universidad de Oviedo. Recuperado de [http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/20290/2/TD\\_cristinadigiustovalle.pdf](http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/20290/2/TD_cristinadigiustovalle.pdf)
- Di Giusto, C., Martín, M., Arnaiz, A., y Guerra, P. (2014). Competencias personales y sociales en adolescentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 66, 89-104. Recuperado de [ricoei.org/rie66a06.pdf](http://ricoei.org/rie66a06.pdf)
- Kifafi, S., Lizana, V. y Ortiz, A. (2012). Personalidad Eficaz y rendimiento académico en estudiantes de séptimo y octavo año de educación básica. *Revista de Psicología*, 2(1), 30-45. Recuperado de <http://sitios.uvm.cl/revistas-psicologia/revista/03.02.Personalidad.pdf>
- Guerra-Mora, P., Arnaiz-García, A., y Di Giusto C. (2014). Las diferencias de género en personalidad eficaz en población adulta española. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(5), 151-158. Recuperado de <http://www.infad.eu/RevistaINFAD/OJS/index.php/IJODAEP/article/view/657>
- Lazarus, R. S., y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. España: Editorial Martínez Roca.



- Martín Del Buey, F., Fernandez, A., Martín-Palacio, E., Dapelo-Pellerano, B., Marcone, R., y Granados, P. (2008). Cuestionario de personalidad para la formación profesional. *Psicotema*, 20(2), 224-228. Recuperado de [www.psicothema.com](http://www.psicothema.com)
- Martín Del Buey, F., Martín-Palacio, E., Dapelo-Pellerano, B., Pizarro -Ruiz, J., y Di Gusto-Valle, C. (2015). El constructo personalidad eficaz: últimos avances. *Revista de Orientación Educativa*, 29(55), 55-70. Recuperado de <http://www.roe.cl/index.php/roe/article/view/108>
- Martín, E., Castellanos, S., y Arnaiz, A. (2014). *Adolescentes chilenos y personalidad eficaz: diferencias de género*. Comunicación presentada al VII Congreso Internacional de Psicología y Educación y XXI Congreso Internacional INFAD. Recuperado de <http://ria.asturias.es/RIA/handle/123456789/4563>
- Martín, M., Castellanos, S., y García, S. (2012). La personalidad eficaz y los modelos de enseñanza: un estudio comparativo entre alumnos españoles y estadounidenses. *Aula Abierta*, 40(1), 115-128. Recuperado de <http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/7589/1/AulaAbierta.2012.40.1.115-28.pdf>
- Morales, R. M., Benítez, H., y Agustín, S. D. (2013). Habilidades para la vida (cognitivas y sociales) en adolescentes de una zona rural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(3), 98-113. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15529662007>
- Oliva, A., Hernández, A., Parra, A., Pertegal, V. M., Ríos, M., y Antolín, L. (2008). *La promoción del desarrollo adolescente: recursos y estrategias de intervención*. España: Editorial Universidad de Huelva.
- Perrenoud, M. (2001). La formación de los docentes siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, 14(3), 503-523. Recuperado de [http://academicos.iems.edu.mx/cired/docs/tg/macroacademiaquimica/La%20formacion%20de%20los%20docentes%20en%20el%20siglo%20XXI\\_Perrenoud.pdf](http://academicos.iems.edu.mx/cired/docs/tg/macroacademiaquimica/La%20formacion%20de%20los%20docentes%20en%20el%20siglo%20XXI_Perrenoud.pdf)

- Rodríguez, N. C. (2012). Autoestima en la adolescencia: análisis y estrategias de intervención. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 12(3), 389-403. Recuperado de <http://www.ijpsy.com/volumen12/num3/337/autoestima-en-la-adolescencia-analisis-ES.pdf>
- Sánchez-Gallo, M. (2010). Estudio de variables de personalidad relacionadas con la autopercepción de competencias para el ejercicio profesional del psicólogo. *Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación*, 7, 338-342.
- Solanes, A. Núñez, R., y Rodríguez, J. (2008). Elaboración de un cuestionario para la evaluación de competencias genéricas en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 26(1), 35-49. Recuperado de <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/viewFile/429/349>
- Tapia, J. (1992). Determinantes motivacionales del aprendizaje en la adolescencia. En J. Tapia (Ed.), *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. (pp. 1-36). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Vernia, C. M. (2015). *Las competencias personales y sociales en la enseñanza de lenguaje musical en adultos: un estudio empírico*. (Tesis Doctoral Facultad de Educación). Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/301768>

## **La importancia de la educación para la salud en el sistema educativo**

María Luisa Ávalos Latorre  
Monsserrat Mariscal Cancelada  
Xochitl Patricia Martínez López  
Berenice Zamora Suchiapa  
Daniel Briseño Ortiz

### **Introducción**

Un eje central dentro de la sociedad es la salud, por esa razón es importante el tema de la educación para la salud dentro de nuestro sistema educativo considerando que los niños y jóvenes de la sociedad actual son el futuro no muy lejano del país. En este sentido, tomar en cuenta los métodos docentes que se desarrollan en el marco de la educación representa una de las herramientas clave para asegurar un apropiado crecimiento y desarrollo de la población.

Existen estudios donde se muestra la evolución progresiva de la salud en jóvenes y niños identificando como un problema, sólo por tomar un ejemplo, el aumento progresivo en la prevalencia de obesidad. Como bien es sabido, la obesidad es un grave problema en nuestro país que puede desencadenar múltiples problemas de salud comprometiendo el bienestar y la vida misma de la sociedad; por ende, es importante implementar acciones para el control de esta problemática y muchas otras que pueden ser solucionadas con educación y promoción para la salud.

Factores económicos, tecnológicos, políticos y culturales, así como diversos componentes vinculados a las sociedades modernas, han impactado en las prácticas de la población, afectando directamente en temas de salud. En este sentido, implementar acciones de Educación para la

Salud (EpS) permite una orientación oportuna en estas etapas de la vida; mucho se sabe que, desde estos periodos, es necesario desarrollar y adoptar prácticas saludables para que de esa manera se continúen durante la etapa adulta. Es necesario el desarrollo de pensamiento crítico en el niño o adolescente para que tenga la capacidad de tomar decisiones más positivas con respecto a su propia salud y bienestar individual.

### **Desarrollo**

Según la Organización Mundial de la Salud (como se citó en Villa, Ruiz y Ferrer, 2006), si se enfoca la EpS desde un modelo participativo y adaptado a las necesidades, la población adquirirá una responsabilidad en su aprendizaje y éste no estará únicamente centrado en el “saber”, sino también en el “saber hacer”. Se distinguen tres espacios claramente de actuación en EpS: educativo, sanitario y comunitario. Aquí nos enfocaremos en el primero.

Según, la Organización Panamericana de la Salud en el año 1997, la promoción de la salud se ha dividido en tres áreas de acción, que son la EpS, los ambientes saludables y los servicios de salud y alimentación. La EpS es considerada actualmente como un elemento importante en la formación y como un objetivo común de diversas instituciones responsables de la calidad de vida. Promover la salud, favoreciendo la formación de la persona y facilitando el desarrollo de una moderna conciencia sanitaria, es una tarea ardua y compleja tanto para la escuela como para las demás instituciones responsables. Sin embargo, el ámbito educativo puede ser de mucho apoyo en dicha conciencia sanitaria; prevenir significa favorecer un crecimiento armónico de la personalidad del alumno, que se alcanza construyendo condiciones y haciendo vivir experiencias capaces de beneficiar su salud. La EpS se puede visualizar desde dos perspectivas: la de promoción de la salud y la de prevención de la enfermedad; ambas se dirigen a mejorar la salud de las personas y, por ende, su calidad de vida (Arce y Claramunt, 2009).

La salud es una condición individual, pero es también y en esencia una condición de la colectividad y, por ende, de interés público. Tratar de describirla implica necesariamente hacer referencia a los diferentes sistemas en los que las personas están inmersas; es preciso reconocer que las personas se hallan dentro de una determinada familia y que, a su vez, ésta vive en una comunidad específica, ubicada en una sociedad con una cultura y un sistema socioeconómico particular. El sistema de salud influenciará positiva o negativamente, no sólo en la salud de las personas, sino también en la promoción de ésta y en la prevención de las enfermedades. La educación y la salud van de la mano y deben fortalecerse mutuamente. Cuando se trata del campo educativo, debe hacerse referencia no sólo a la educación formal, sino también a lo formal y lo informal que se adquieren en otros ámbitos de la vida cotidiana y que pueden actuar como una fuerza poderosa para promover y proteger la salud y prevenir las enfermedades. Es necesario la comprensión holística del panorama para poder generar salud. Y qué mejor que hacerlo desde el ámbito educativo que es como un segundo hogar para miles de niños y adolescentes en nuestro país, un lugar donde comparten, crean y desarrollan nuevas experiencias y habilidades que pueden ser básicas para su salud (Arce y Claramunt, 2009).

Diversos estudios demuestran que en la niñez y la juventud, pese a ser una etapa donde las personas son más activas, existe un porcentaje significativo y creciente de esta población que no alcanza los niveles adecuados de actividad. El avance tecnológico y otros factores vinculados a las sociedades modernas, ha impactado en las prácticas de recreación activa, dando paso a entrenamientos más sedentarios (Arce y Claramunt, 2009).

Lo anterior, sumado a manifestaciones de estrés, baja autoestima y otras conductas que afectan la salud física, emocional, mental y social de niños, niñas y jóvenes, evidencia la imperiosa necesidad de abrir espacios en el ámbito escolar para implementar acciones efectivas de EpS, donde se brinde

orientación oportuna y actualizada a la población escolar y adolescente. Desde las primeras etapas de la vida, es necesario desarrollar y adoptar prácticas saludables de vida en la cotidianidad, posicionando el valor de la salud como cultura de vida, tomando decisiones más asertivas con respecto a la nutrición y su relación con el entorno, para lograr un mayor bienestar en nuestra población.

Promover acciones de EpS dentro de lo cotidiano es una forma práctica de promover e impulsar la salud (Sociedad Española de Sanidad Ambiental, 2011). Tomando en cuenta este aspecto se dijo, en ese entonces, que la salud se crea y se vive en el marco de la vida cotidiana, es decir, en las escuelas, de trabajo y de recreo. La salud es el resultado de los cuidados que uno se dispensa a sí mismo y a los demás, de la capacidad de tomar decisiones y controlar la vida propia y de asegurar que la sociedad en que uno vive ofrezca a todos los miembros la posibilidad de gozar un buen estado de salud.

Al desarrollar acciones en EpS, desde cualquiera de sus perspectivas (la de promoción de la salud o la de prevención de la enfermedad), requiere siempre de una contextualización de dichas acciones de manera que se logre impactar positivamente los estilos de vida de las personas, mejorando aquellas conductas o prácticas que vayan en detrimento de su salud y, por ende, de su calidad de vida.

La Organización Mundial de la Salud (OMS), en el año 2003, hace referencia a los programas de salud escolar que tradicionalmente se consideraron responsabilidad exclusiva del sector salud y a las escuelas como simples receptoras pasivas de las intervenciones, casi siempre esporádicas (jornadas de vacunación, campañas de salud, charlas o conferencias sobre enfermedades específicas, entre otras) y realizadas por agentes externos a la comunidad educativa.

En este sentido, mucho se dejó de hacer para mejorar la salud y vincular el sistema educativo; podemos inferir que se han dejado a un lado las escuelas por falta de tiempo, de recurso humano o simplemente por apatía. Sería de mucha

ayuda si los mismos maestros estuviesen capacitados y tuviesen una conciencia sanitaria amplia para proporcionar educación en salud y no sólo se enfocaran en proveer información, sino crear habilidades que pueden ser de cuantioso apoyo para formar una población sana. Así como sucede en el sistema de salud, donde lo ideal es comenzar a crear una conciencia sanitaria en el personal de salud, se tiene que capacitar a los docentes en habilidades, conocimientos y conciencia crítica para diversos problemas de salud, de esta manera se asegura que los alumnos reciban una EpS de calidad.

Es evidente que, en el contexto de este modelo vertical, *medicalizado* y *asistencialista*, en que las escuelas se consideraban blancos pasivos de las acciones del sector salud, ni los integrantes de la propia comunidad educativa ni los equipos locales de salud u otros miembros de la comunidad en general tenían mayor influencia en las decisiones sobre el contenido o enfoque de tales intervenciones. Con frecuencia los programas de salud escolar reflejaban las prioridades de las administraciones centrales o las agencias financiadoras, antes que las verdaderas necesidades o expectativas de las comunidades educativas. En el marco de este enfoque *medicalizado* (de ahí el énfasis en las acciones de carácter preventivo y asistencial), la salud de la población escolar seguía comprendiéndose más en términos de ausencia de enfermedad que como el resultado de un proceso de transformación colectiva de los factores determinantes de la salud y el bienestar, en el que los profesionales de la salud y todos los miembros de la comunidad educativa pueden y deben convertirse en socios activos (OMS, 2003).

Nuevamente es la OMS, en 2003, quien menciona que la EpS de una u otra manera siempre ha hecho parte de los programas de salud en las escuelas, y se caracterizó fundamentalmente por la transmisión didáctica de información sobre temas aislados (en general relacionados con enfermedades específicas o aspectos físicos de la salud) antes que el desarrollo de habilidades o destrezas para vivir una vida plena y saludable. Todavía había una gran resistencia a incluir

en los programas educativos ciertos temas como la sexualidad humana o la salud mental, además de que otros como el suicidio o la violencia no se consideraban asuntos de salud pública.

En la actualidad, la EpS implica no sólo la transmisión de información sino, además, el fenómeno de la motivación, de las habilidades personales y sociales, del pensamiento crítico, de la educación en valores o del impulso de la autoestima, constituyéndose en condiciones necesarias para la adopción de medidas destinadas a la mejora de la calidad de vida (Villa, Ruiz y Ferrer, 2006).

Villa, Ruiz y Ferrer (2006) hacen énfasis en que se trata de un modelo dinámico y participativo, centrado no sólo en el *saber*, sino también en el *saber hacer*, acorde con el enfoque por competencias, preocupado por aquellos conocimientos, actitudes y habilidades dirigidas a facilitar la interiorización del valor de la salud y los cambios en las conductas individuales y colectivas para conseguir determinadas metas saludables. No hay que olvidar que, en último término, la decisión corresponde al individuo, por lo que el trabajo debe centrarse en la persona y su contexto.

La EpS puede llevarse a cabo desde modelos diversos, por ejemplo, la transversalidad: en las diferentes asignaturas impartidas, al alumnado puede aprovechar en cada una de ellas los momentos idóneos para el tratamiento de los diversos contenidos (Ministerio de Sanidad y Consumo, 2003). Estas actividades permiten que la población estudiantil y sus familias adopten hábitos saludables, establezcan alianzas estratégicas con las instituciones públicas, las organizaciones no gubernamentales y los grupos comunitarios, a la vez que fomentan en ellos actitudes solidarias hacia el entorno y la comunidad en los que está inserta la escuela.

Es necesaria la buena disposición del profesor, la formación en esta materia y la creencia de que con ello no se le resta tiempo a su asignatura, sino que lo gana. Programas de diferentes instituciones de la comunidad que trabajan la EpS en la escuela a través de profesionales externos a los



mismos y en actuaciones planificadas, pero puntuales. En ciertas escuelas se encuentran múltiples programas para la población relacionados con la consejería de salud, prevención de embarazos no deseados y SIDA, educación en valores a través del cine, prevención del consumo de alcohol, tabaco y otras drogas, salud bucodental escolar, o programas de niño sano, entre otros (Salud, 2009).

La EpS en la escuela tiene como uno de sus principales objetivos ayudar a que el alumno adquiera toda esta serie de hábitos de salud. La escuela constituye un pilar básico en la sociedad para este tipo de formación, sobre todo si los temas se tratan interdisciplinariamente y desde diversas áreas del conocimiento. De entre todas éstas, el área de Educación Física podría resultar un marco muy adecuado desde donde promocionar y educar sobre la salud. Si entendemos la EpS como un proceso didáctico más, deberemos considerar la posibilidad de que sea evaluable con el fin de determinar si se ha llevado a cabo con éxito o no, para buscar sus motivos y para poder reconducido (Ministerio de Sanidad y Consumo, 2003).

En el programa de esta asignatura se han agrupado todas las cuestiones de EpS alrededor de diez temas: limpieza e higiene personales, actividad y descanso, desarrollo físico, alimentación y nutrición, prevención y control de enfermedades, seguridad y primeras curas, salud mental y emocional, salud sexual, salud y medio, y por último drogas, alcohol y tabaco.

En México, por parte de la Secretaría de Salud (como se citó en Salud, 2009), existe el programa Escuela y Salud, ya que la salud y la educación son pilares fundamentales de la formación. La salud constituye un sólido soporte para tener un buen desempeño físico y mental. La educación es la puerta al conocimiento y a la libertad; es la herramienta más poderosa para entender y transformar el mundo. Ambas, educación y salud, son la base del presente y futuro de la Nación, con los componentes esenciales que todas las personas necesitamos para vivir mejor.

La EpS en el medio escolar, como se ha mencionado en párrafos anteriores, es una buena estrategia y una de las principales preocupaciones de gobernantes, organismos internacionales y, en general, de la población que sabe que existe cierta responsabilidad del sector educativo para fomentar la salud; por dichas circunstancias, este tipo de temas se han tocado desde muchos aspectos, se han implementado estrategias y se ha intentado corregir situaciones que pueden estar aumentando el riesgo de no mejorar la salud.

Entre las razones por las que la escuela es un medio importante para el desarrollo de la EpS se encuentran, en primer lugar, que la escuela reúne a la familia y a la comunidad. Por otro lado, la salud, como condición necesaria para una vida saludable y productiva, debe formar parte de la preparación de los adultos del futuro, misión de la escuela, aunque no es exclusiva. También existen otras razones que impactan directamente en los estudiantes, permite que el niño pase en ella la mayor parte de su vida activa, siendo el mejor lugar para motivar al niño en su aprendizaje. El maestro es el profesional específicamente preparado para educar a niños y jóvenes en los distintos ámbitos de la vida de relación y de conocimiento. Finalmente, el estudiante ve en el maestro una fuente de conocimiento y un modelo de conducta (Villa, Ruiz y Ferrer, 2006).

Villa, Ruiz y Ferrer (2006), afirman que la EpS en el medio escolar tiene como finalidad inculcar actitudes, conocimientos y hábitos positivos de salud al niño, joven o adolescente, dependiendo de las distintas etapas, para favorecer su crecimiento y desarrollo, el fomento de su salud y la prevención de las enfermedades evitables en cada período. Además, debe intentar responsabilizar al estudiante del mantenimiento de su propia salud y prepararle para que, en la comunidad adopte estilos de vida saludables que favorezcan la adquisición de la salud en sentido positivo.

Según el informe técnico de la OMS sobre Educación y Promoción de la Salud Integral en la Escuela del año de 1997, una escuela promotora de salud implica al personal de salud y de educación, a los profesores, estudiantes,

padres y líderes de la comunidad, en la tarea de promover la salud. Fomenta la salud y el aprendizaje con todos los medios a su alcance, y hace todo lo que está en su mano para ofrecer ambientes favorables para la salud y una serie de programas y servicios clave de promoción y EpS (Vargas, Villegas, Sánchez y Holthuis, 2003).

Una escuela promotora de la salud aplica políticas, prácticas y otras medidas que respetan la autoestima del individuo, ofrece oportunidades múltiples de desarrollo y reconoce sus esfuerzos e intenciones, al igual que los logros personales. Hace todo lo que está en su mano por mejorar la salud del personal de la escuela, las familias y los miembros de la comunidad, además de la de los estudiantes, y trabaja con los líderes de la comunidad para ayudarles a comprender cómo puede la comunidad contribuir a mejorar la salud y la educación. La iniciativa de la OMS de Salud Escolar Mundial tiene por objeto ayudar a todas las escuelas a convertirse en “promotoras de salud”, por ejemplo, alentando y apoyando redes internacionales, nacionales y subnacionales de escuelas promotoras de salud y ayudando a crear estructuras nacionales que promuevan la salud a través de las escuelas (OMS, 2003).

En la actualidad, la salud de todos los mexicanos está viviendo una seria problemática que atañe a todos los sectores sociales, económicos y culturales, por sus condiciones y estilos de vida, esta situación se asocia principalmente al sedentarismo, factores genéticos y malos hábitos alimenticios, entre estos últimos, debemos considerar excesos y deficiencias en la nutrición (Salud, 2009).

La educación constituye un elemento indispensable para mantener la salud de la población. El desarrollo de competencias implica cambios en la conducta y en la calidad de vida, por ello la escuela debe favorecer el logro de los propósitos educativos que incluyen el desarrollo integral de los alumnos y sus potencialidades. De allí la importancia del sector educativo en los avances en materia de salud, nutrición y prevención de enfermedades (Salud, 2009).

Siendo la escuela un escenario donde se favorecen procesos de aprendizaje, convivencia y crecimiento individual y social para el logro del bienestar integral de la persona y su calidad de vida, es un lugar ideal para el desarrollo de acciones de promoción de la salud y de prevención de enfermedades, de amplio alcance y repercusión, ya que, como institución social, ejerce gran influencia en los niños y en los adolescentes en las etapas formativas más importantes de sus vidas, de manera que, sus familias y comunidad en general también se ven beneficiadas con dichas acciones.

Tal como lo hemos mencionado, la escuela es un espacio idóneo donde se desarrolla y se forma al ser humano. Ahí se adquieren conocimientos, se forman valores, actitudes y aptitudes que contribuyen al desarrollo del potencial del estudiante desde la infancia. Los estudiantes y los docentes pasan gran parte de su tiempo en estos espacios educativos por lo que el potencial de los programas educativos encaminados a lograr cambios de comportamientos, es pilar fundamental para guiar los aprendizajes de los alumnos en las escuelas, para que se logren construir las competencias que les permitan una participación activa en la sociedad; asimismo, como nuestro asunto lo requiere, para propiciar en ellos, modificaciones a sus estilos de vida siempre impulsando su bienestar individual y colectivo. Dentro del plan de estudios de Enseñanza Básica el área de la salud se le considera una materia de menor importancia. Las prioritarias son: matemáticas y español, asignaturas a las que se les dedica más tiempo y esfuerzo, se les considera la base de la formación del alumno (SEP, 1975).

Para promover una adecuada salud en la población estudiantil, y en general entre la comunidad educativa, debe aprovecharse cada oportunidad en que se establecen relaciones interpersonales entre los diferentes miembros de la comunidad educativa (ya sean estudiantes, padres y madres de familia, personal administrativo, docente y miembros de la comunidad en la que está ubicada la escuela), sea en espacios formales como no formales, por ejemplo: en el aula,

recreos, paseos, fiestas, celebraciones establecidas en el calendario escolar, actividades culturales y sociales en general.

Los maestros que se encuentran actualmente frente a grupo pueden visualizar de manera diferente los temas de EpS y esto puede ser desde su formación. Esto se deduce al realizar un análisis de los planes de estudio emitidos por la Secretaría de Educación, desde la década de los sesenta, en los que se visualizaba el área de la salud con diferente prioridad. La asignatura de EpS aparece como tal en el plan de estudios de las Escuelas Normales de 1985, con una temática muy afín con la de los libros de texto gratuitos de la Enseñanza Básica. A raíz de la reforma del Plan de Estudios de 1997 desaparece esta asignatura para dar lugar a otra llamada las Ciencias Naturales y su enseñanza en la que el foco de la atención se centra en la forma de realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje más que en el estudio teórico de los contenidos de esta área.

Por otra parte, con la reforma del Plan y Programas de la Enseñanza Básica de 1993, se reestructuraron los contenidos temáticos y actualmente los relacionados con la salud quedaron incluidos en la asignatura de Ciencias Naturales en el eje temático “El Cuerpo Humano y la Salud”. En éste se encuentran temas como: el cuerpo humano y sus funciones, los alimentos y su valor nutricional, el uso de servicios de salud, la prevención de enfermedades y accidentes, entre otros. Podemos decir que existe un desfase entre la formación del docente y lo que se encuentra plasmado en el Plan y Programas de Enseñanza Básica y que el docente tiene que concretar en su práctica profesional la inclusión de EpS en sus clases (Aldrete *et al.*, 2002).

En la escuela se pueden identificar una importante cantidad de oportunidades que deben aprovecharse para potenciar las acciones que favorezcan el desarrollo de las competencias establecidas para la EpS. Por ejemplo, en el currículo explícito, las identificaciones de los objetivos de los programas de estudio que son afines o que pueden ser transversalizables con el enfoque de promoción de estilos y condiciones de vida saludables (SEP, 1975).

También es importante que en el aula se realicen las valoraciones en salud como parte del diagnóstico de grupo que realizan los docentes al inicio del curso lectivo, en coordinación con personal de salud correspondiente al área de atracción del Área de Salud que le corresponde a la escuela (SEP, 1975).

Resultará relevante retomar comentarios espontáneos que traen los estudiantes, a propósito de estereotipos o condiciones de vida ajenos a nuestro contexto que no son necesarios para disfrutar de estilos de vida saludables que faciliten el desarrollo del ser humano de manera integral. Por ejemplo, comentar y analizar los contenidos y mensajes publicitarios relacionados con la alimentación, actividad física y la salud mental, como una estrategia para promover un papel crítico en los estudiantes ante el bombardeo de información al que se someten diariamente al tener contacto con los medios masivos de comunicación (Gómez, 2010).

También, la identificación y discusión sobre los alimentos nutritivos que venden o deberían venderse en las cafeterías o tiendas escolares, para apoyar sus prácticas alimentarias saludables. Así también, resultará importante rescatar durante una jornada de trabajo al menos 15 minutos diarios, en forma acumulativa o continua, para promover la actividad física y la salud mental en la población escolar a su cargo (SEP, 1985).

Otra oportunidad a aprovechar, son las que ofrece el calendario escolar para fortalecer los procesos de EpS, y profundizar en esos temas, de manera que no sean celebraciones aisladas ni descontextualizadas, sino por el contrario, significativas para la población estudiantil. Por último, resulta relevante aprovechar las actividades extracurriculares, tales como las culturales, los programas comunitarios organizados o promovidos por organizaciones gubernamentales o no gubernamentales, entre otros.

Siendo la escuela, un escenario donde se favorecen procesos de aprendizaje, convivencia y crecimiento individual y social para el logro del bienestar integral de la persona y

su calidad de vida, es un lugar ideal para el desarrollo de acciones de promoción de la salud y de prevención de enfermedades, de amplio alcance y repercusión, ya que como institución social ejerce gran influencia en los niños y adolescentes en las etapas formativas más importantes de sus vidas, de manera que, sus familias y comunidad en general también se ven beneficiadas con dichas acciones (SEP,1985).

## Referencias

- Aldrete, M. R., Valadez, I. F., Cabrera, C. P., Mendoza, R. P., Pando, M. M., y Aranda, C. B. (2002). La Educación para la Salud en las Escuelas de Educación Básica. *Investigación en Salud*, 4(3). Recuperado de <https://es.scribd.com/document/258201224/10-La-Educacion-para-la-Salud-en-las-Escuelas-de-Educacion-Basica-pdf>
- Arce, A., y Claramunt, M. (2009). *Educación para la Salud como tema transversal en el sistema educativo costarricense*. Guía para docentes y personal de salud. San José, Costa Rica: Ministerio de Educación. Recuperado de [http://www.ministeriodesalud.go.cr/gestores\\_en\\_salud/comision\\_nutricion\\_salud\\_escolar/DPEEAS\\_manual\\_educacion\\_salud.pdf](http://www.ministeriodesalud.go.cr/gestores_en_salud/comision_nutricion_salud_escolar/DPEEAS_manual_educacion_salud.pdf)
- Gómez, B. (2010). *Resiliencia individual y familiar*. Recuperado de <http://www.avntf-evntf.com/imagenes/biblioteca/G%C3%B3mez,%20B.%20Trab.%203%C2%BA%20BI%2009-10.pdf>
- Ministerio de Sanidad y Consumo (2003). *Formación en Promoción para la salud. Informe del Grupo de Trabajo de Promoción de la Salud a la Comisión de Salud Pública del Consejo Interterritorial del Sistema Nacional de Salud*. España: Ministerio de Sanidad y Consumo. Recuperado de <http://www.msssi.gob.es/profesionales/saludPublica/prevPromocion/docs/formacionSalud.pdf>
- Organización Panamericana de la Salud (1997). Componentes educativos de los programas para la promoción de la salud escolar. *Revista Panamericana*

- de Salud Pública*, 2(3). Recuperado de [http://www.scielosp.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S102049891997000900014#home](http://www.scielosp.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S102049891997000900014#home)
- Organización Mundial de la Salud (2003). *Escuelas Promotoras de la Salud Fortalecimiento de la Iniciativa Regional*. Recuperado de [http://www.paho.org/salud-yescuelas/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=87&Itemid=](http://www.paho.org/salud-yescuelas/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=87&Itemid=)
- Salud, S. D. (2009). *Secretaría de Salud Federal*. Recuperado de [http://www.promocion.salud.gob.mx/dgps/descargas1/programas/programa\\_escuela\\_salud.pdf](http://www.promocion.salud.gob.mx/dgps/descargas1/programas/programa_escuela_salud.pdf)
- Secretaría de Educación Pública (1975). *Plan de estudios para la carrera de profesores de Educación Primaria*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (1985). *Plan de estudios Licenciatura en Educación Primaria*. México: SEP.
- Sociedad Española de Sanidad Ambiental (2011). *La carta de Ottawa revisada*. Recuperado de <http://www.sanidadambiental.com/2011/11/29/la-carta-de-ottawa-revisada/>.
- Vargas, I., Villegas, O., Sánchez, A., y Holthuis, K. (2003). *Promoción, prevención y educación para la salud*. Recuperado de <http://www.montevideo.gub.uy/sites/default/files/concurso/documentos/Ed211.paralaSalud-MariaT.Cerqueira.pdf>
- Villa, J., Ruiz, E., y Ferrer, J. (2006). *Antecedentes y concepto de Educación para la Salud. Documento de apoyo a las actividades de Educación para la Salud*. Recuperado de <http://www.saludextremadura.com/documents/19231/562422/Antecedentes+y+Conceptos+de+EpS.pdf>



## **Enmarcando a la investigación cualitativa y su conexión con la universidad: relaciones entre la docencia e investigación en un contexto de disciplinas de la salud**

Alejandro Chávez Rodríguez  
Patsy Jaquelin Córdova Ramírez

El objetivo de este capítulo es enmarcar la investigación cualitativa en el contexto del hacer universitario, dentro de sus dos principales actividades: la docencia y la investigación. Se busca conectar estas funciones en el marco de las disciplinas relacionadas con la salud, en especial la Salud Pública y la gerontología.

Para comenzar, se plantearán las características de la investigación cualitativa, así como sus métodos; después, se abordarán sus limitantes y su importancia en el campo de la ciencia, principalmente las disciplinas relacionadas con la salud. Para finalizar, nos acercaremos a la problemática de la docencia y la investigación en México, y cómo se vincula la enseñanza y aprendizaje de la investigación cualitativa en dos casos particulares del ámbito universitario.

### **Introducción**

Las exigencias en el campo científico y académico para conectarse con la aplicabilidad, así como la relación del saber con el proceso humano y el mundo que le rodea, y las circunstancias en las que se está inmerso, han propiciado que la investigación cualitativa gane espacios en el ámbito académico tanto en las disciplinas sociales como de salud; sin embargo, los estudios cualitativos continúan siendo parte de un rezago importante en México (Colmenares, 2012).

A su vez, el interés por obtener un análisis más individualizado y contextualizado de los fenómenos, ha realizado a la investigación cualitativa como una forma de comprender e interpretar un fenómeno. Tratando de dejar de lado la verdad empírica y estadística que el positivismo ha intentado implementar por décadas.

La investigación cualitativa es entendida como un paradigma que engloba todos los métodos que buscan la comprensión, la descripción y el entendimiento de un fenómeno. Izcara (2014) hace un breve análisis sobre la diferencia entre lo cuantitativo y lo cualitativo; donde la primera busca explicar los fenómenos mediante el método hipotético-deductivo, buscando la comprobación de una hipótesis ya establecida de manera estadística; mientras que el segundo busca comprender la realidad social por medio del razonamiento inductivo, en pos del establecimiento de teorías emergentes del fenómeno social, para la transformación de la realidad concreta y su comprensión del fenómeno humano. La metodología cualitativa puede ser comprendida desde diversas disciplinas sociales; Taylor y Bogdan (1994) la definen como la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable. La metodología cualitativa es la exploración de las experiencias de la gente en su vida cotidiana, mientras que MacQueen y Knussen (2002), refieren a lo cualitativo, como la forma en que las personas interpretan su experiencia y cómo usan esas interpretaciones para guiarse en la forma de vivir.

Autores como Taylor y Bogdan (1994) refieren diez características de la investigación cualitativa: 1) es inductiva; 2) el investigador ve el escenario y a las personas en una perspectiva holística; 3) los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que causan sobre las personas que son objetos de estudio; 4) los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas; 5) el investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones,

6) para el investigador cualitativo todas las perspectivas son valiosas; 7) los métodos cualitativos son humanistas; 8) los investigadores cualitativos ponen en relieve la validez de su investigación; 9) para el investigador cualitativo todos los escenarios y personas son dignos de estudio; 10) la investigación cualitativa es un arte.

Por lo tanto, la investigación cualitativa consiste en comprender el punto de vista del actor social y del fenómeno que le rodea, dejando atrás el reduccionismo, los prejuicios y predisposiciones que conllevan investigar un tema. Pese al rezago actual en el que se encuentra este paradigma, los investigadores cualitativos y los trabajos empíricos, desde sus múltiples enfoques, han propiciado que diversas disciplinas introduzcan este método de investigación.

### **Principales métodos de investigación cualitativa**

Dentro de los estudios cualitativos existen diversos métodos que se utilizan con el fin de comprender, de forma gratificante y adecuada, el fenómeno a estudiar. Elegir el más adecuado depende de la pregunta de investigación y los objetivos del investigador; también es de importancia conocer el grupo o población a investigar y su accesibilidad. Los cinco métodos más usados de acuerdo a su accionar y a la población a investigar son: la etnografía originada en la antropología cultural, la fenomenología propuesta por Husserl a mediados de 1890 (como se citó en Álvarez, 2003), la teoría fundamentada propuesta por Glaser y Strauss en 1967, la investigación acción y el método biográfico.

### **Etnografía**

Greswell (1998) define la etnografía como la descripción e interpretación de un grupo o sistema social o cultural; su énfasis primordial radica en la descripción amplia y densa de un fenómeno. Añade Álvarez (2003) que la etnografía es una forma de mirar y plantear la investigación como descripción de aquello que las personas de un sitio, estrato o

contexto realizan habitualmente, conectado directamente con un contexto cultural inseparable. Wolcott (1999) lo resume de la siguiente manera: “la pregunta inicial que hace un etnógrafo cuando se encuentra en una situación valiosa para su estudio es ¿qué está sucediendo aquí? O ¿qué es lo que las personas de esta situación tienen que saber para hacer lo que están haciendo?”.

Una investigación etnográfica no debe quedarse en lo meramente descriptivo; debe profundizar en el significado que las personas atribuyen a las cosas y a su accionar como actores sociales. Este método suele requerir un tiempo de estudio largo comúnmente implementando la técnica etnográfica por excelencia: la observación participante. Diversos autores e investigadores utilizan los términos lingüísticos *emic* (la visión desde dentro de una cultura) y el *etic* (visión desde el exterior) propiciando que el resultado de la investigación sea la generación de un retrato cultural holístico desde el grupo cultural estudiado (Álvarez, 2003).

Entre las estrategias y/o técnicas de recolección de datos cualitativos más importantes encontramos las siguientes: trabajos de campo (aplicación empírica), observación no participante, observación participante, entrevistas (estructurada, semiestructurada, etnográfica, grupales, focales), estudios de caso, historias de vida, preguntas abiertas, no precategorizadas en cuestionarios.

### **Fenomenología**

Etimológicamente, la fenomenología es el estudio o la ciencia del fenómeno. La fenomenología es una corriente de la filosofía originada por Edmund Husserl a mediados de 1890 (como se citó en Álvarez, 2003), la cual se caracteriza por centrarse en la experiencia y no en los hechos como unidad de análisis. Es uno de los métodos más usados desde la perspectiva cualitativa, ya que estudia la realidad como es en sí, respetando en su totalidad su estructura y su manifestación. Su nacimiento se debe a la importancia que tiene en un fenómeno la percepción, disposiciones y actitudes

personales, que el actor social percibe, para permitirle el expresarse y revelar la realidad de las cosas con sus componentes y características que el mismo sujeto capta (Cardoso, Ayala, Moreno, Figueroa y Sánchez, 2007).

Álvarez (2003) señala que la fenomenología tiene cuatro conceptos clave: la temporalidad (el tiempo vivido), la espacialidad (el espacio vivido), la corporalidad (el cuerpo vivido) y la relacionalidad o comunalidad (la relación humana vivida). Los seres humanos tienen una conexión con su mundo y hace especial énfasis en la experiencia vivida y su interrelación con el contexto en el que se desarrolla como: objetos, personas, situaciones y sucesos.

Desde este método, las preguntas de investigación van dirigidas a la comprensión del significado que la experiencia vivida tiene para la persona (Cardoso *et al.*, 2007) el análisis de estos datos consistirá entonces en el proceso de lectura, reflexión, escritura y reescritura; lo que permitirá al investigador seleccionar palabras o frases que describan particularidades específicas de la experiencia estudiada, formando grupos con aquellas que tienen semejanza entre sí y que permitan la subjetividad de las personas investigadas (Álvarez, 2003).

Giorgi (1997, citado por Álvarez, 2003) propone cinco pasos específicos para la realización de este proceso: obtener los datos relevantes, leer estos datos, agruparlos, organizarlos y expresarlos desde una perspectiva disciplinaria. Por lo tanto, el estudio fenomenológico terminará con una mejor comprensión del investigador y el lector sobre la esencia de la experiencia vivida y la unificación de ésta (Trejo, 2012).

### **Teoría fundamentada**

La teoría propuesta por Glaser y Strauss (1967) consiste en que ésta se elabore a partir de los datos obtenidos en la investigación y no en sentido inverso. Estos autores mencionan los propósitos fundamentales de este método:

- ◆ Permitir la predicción o explicación del comportamiento.

- ◊ Contribuir al avance teórico en las ciencias sociales.
- ◊ Generar aplicaciones prácticas, es decir, deben ofrecer comprensión y control sobre la situación.
- ◊ Proporcionar una perspectiva del comportamiento.
- ◊ Guiar y propiciar un estilo de investigación en áreas específicas del comportamiento.

Así mismo, Glaser y Strauss (1967, citados por Álvarez, 2003) señalan que una teoría debe cumplir con dos importantes criterios: ser verificable en investigaciones actuales y futuras, y ser fácilmente comprensible. Una vez definido el problema, se deberán dejar atrás teorías preconcebidas y permitir que las técnicas de recolección de datos elegidas propicien información y con ella emerja la teoría que con ello se sustenta; el muestreo no puede ser predeterminado, sino que surja a medida que se desarrolla la investigación; una vez obtenidos algunos datos que permitan el surgimiento de ideas y conceptos teóricos, se podrá decidir dónde obtener los datos adicionales requeridos

Los autores principales proponen que el análisis de los datos consiste en identificar en éstos las categorías y sus propiedades (codificación), e integrarlos mediante un proceso de comparación constante, lo que permite que se revelen las diferencias y similitudes dentro de la categorización. De esta forma surge la teoría emergente (Álvarez, 2003).

### **Investigación acción participativa**

Uno de los métodos más empleados en el área de la salud es la Investigación Acción Participativa (IAP), usada también como técnica basada en una forma más eficaz, cooperativa y clara de investigar e intervenir. Abad, Delgado y Cabrero (2010) se refieren a la IAP como un proceso en el que se analiza e identifican los problemas de una situación, con el fin de crear estrategias de acción planeadas y llevadas a cabo sistemáticamente, ayudadas por la observación, la reflexión y el cambio. La IAP tiene un especial interés en producir y evaluar cambios a nivel micro y macro y, de esta manera, es

posible mejorar las prácticas profesionales en el sector salud e incluir a los usuarios y personal de una forma dinámica y maleable; permite así que el investigador y el investigado formen parte de un proceso horizontal dentro de un ambiente colaborativo que posibilita el análisis de los factores del fenómeno presente (Abad, Delgado y Cabrero, 2010).

Latorre (2007, como se citó en Abad, Delgado y Cabrero, 2010), señala una serie de características que diferencian a la IAP de otras investigaciones: 1) requiere una acción como parte del proceso de investigación (proceso dialógico), 2) es una investigación centrada en el cambio ideológico, y 3) se centra en el resultado (praxis) como cambio estructural más allá de las implicaciones teóricas y metodológicas. Finalmente, en la IAP tanto el investigador como los participantes tienen un rol activo en todo el proceso.

### **Método biográfico**

Se puede definir el método biográfico como la perspectiva autónoma de investigación que utiliza al actor como el narrador y el protagonista de la investigación, mediante el discurso oral o escrito (Desmarais, 2010). Por su parte, Sanz (2005) la cataloga como un juego de intersubjetividades que emerge de la persona y su testimonio. Se pueden clasificar en dos vertientes: las historias de vida como estudios de caso, que se caracteriza por ser un relato autobiográfico que se obtiene por el investigador; y la técnica de los relatos biográficos múltiples que son el resultado la voluntad propia del autor y no existe un agente externo inductor del problema.

Este método tiene la finalidad de producir conocimiento, en pos de intervenir o formar conocimiento. A su vez, existen dos tipos de actores en esta perspectiva, el primero son las personas que se relatan o cuentan y pueden ser sujetos individuales, grupos o colectividades; los segundos hacen referencia a los receptores, es decir, los investigadores y/o las personas que intervienen en la investigación.

Por su carácter individual y único, este tipo de metodología parte de que los actores pueden ser casos paradigmáticos,

es decir, sujetos que por sus características poseen rasgos de un estrato o grupo social, y representan con su individualidad una característica homogénea a nivel social o cultural, es decir, el ejemplo del grupo a quien el investigador quiere conocer. Los anteriores métodos, han sido mayormente utilizados por sus características de adaptabilidad a la hora de hacer investigación en las ciencias sociales. A continuación, veremos cómo la investigación cualitativa se ha insertado en las ciencias de la salud y cómo ha tenido sus propios logros y retrocesos.

### **Perspectivas de la investigación cualitativa en salud: alcances y limitaciones**

Las limitaciones encontradas en los estudios empíricos de carácter positivista han explicado de manera general los acontecimientos que son comprobables bajo una hipótesis previamente establecida, lo que ha llevado al conocimiento científico a preguntarse más allá de lo estadísticamente demostrable. Estos cuestionamientos sobre la realidad de una población han posicionado poco a poco a la investigación cualitativa como el método emergente ante la búsqueda de describir, y comprender un fenómeno, que caracterice una realidad humana compleja.

Los acercamientos de tipo cualitativo, reivindican el abordaje de la realidad subjetiva e intersubjetiva como objeto de conocimiento científico aceptable. Es decir, se enfocan en el estudio de la vida cotidiana, la construcción y desarrollo de los distintos planos que configuran e integran las dimensiones del ser humano (cuerpo, espacio y tiempo) y que señalan el carácter multifacético y dinámico de las realidades empíricas (Sandoval, 2002).

Cedeño (2001), menciona que “la investigación como tal debe ser reconocida como un proceso sistemático de aprendizaje orientado a conceptualizar la realidad, conocerla, analizarla y explicar sus manifestaciones”. Es por ello que la investigación cualitativa en el área de ciencias de la salud lleva un especial énfasis, debido a su acercamiento a



la realidad en pos de solucionar problemáticas que atañen a poblaciones denominadas en riesgo.

Actualmente, la posición interpretativa, también conocida como metodología cualitativa, se opone al método cuantitativo, puesto que las disciplinas sociales y de salud se han visto inmersas en una serie de acontecimientos que no pueden ser explicados y comprendidos desde el paradigma positivista, debido a su carácter predictivo y sobre su supuesta falacia de control objetivo.

Taylor y Bogdan (1994) afirman que la investigación cualitativa se inserta en una serie de propuestas metodológicas que proponen la creación de datos descriptivos e interpretativos en las propias palabras de las personas, y es un modo de encarar el mundo empírico. Por lo tanto, su estrategia va orientada al descubrimiento del mundo simbólico, en contraparte del paradigma positivista que necesita demostrar una hipótesis previamente preestablecida en una realidad inalterable y por lo tanto ya descubierta (Rist, 1977).

Uno de los puntos interesantes en lo que refiere a la investigación cualitativa en salud, es que es un conjunto de propuestas metodológicas que van unidas por un mismo concepto (la interpretación del actor social); sin embargo, sus acercamientos difieren en variaciones disciplinares, así como epistemológicas. Es decir, el acercamiento a una misma problemática, desde el punto de vista del psicólogo, es diferente debido a su naturaleza profesional, en comparación a la visión del médico, con todos los asteriscos pragmáticos y filosóficos que esto implica.

Asimismo, las tradiciones disciplinares en salud históricamente han tenido una influencia directa de la visión biomédica enmarcada en el paradigma positivista, dotándole de herramientas que han servido para el avance de técnicas enfocadas en la salud pragmática del paciente; sin embargo, esta misma tendencia ha obstaculizado que disciplinas de corte más preventivo y/o introspectivo, como psicología o salud pública, por nombrar algunos ejemplos, hayan sido

confundidas y adoctrinadas para repetir visiones desde el punto de vista cuantitativo.

Esta problemática se ve directamente relacionada con la docencia al momento de que el alumnado se enfrenta ante problemáticas de su propio objeto de estudio y el profesor investigador trata de ofrecer una metodología distinta al cauce natural en el que las distintas carreras en México en salud y, su caso concreto, la zona metropolitana de Guadalajara, se han visto inmiscuidas.

A continuación, se tratará de dar un acercamiento a la problemática de la docencia en México y su conexión directa con la investigación. Al final se dará una visión de un caso particular de intentos para dar y desarrollar investigación con enfoque cualitativo en la Universidad de Guadalajara a nivel licenciatura en dos disciplinas enmarcadas en la salud.

### **Docencia e investigación en México: una perspectiva general**

Hablar de docencia e investigación es referimos a procesos que comparten el objetivo de crear y transmitir conocimientos, actitudes, aptitudes, valores y habilidades; sin embargo, contemplar docencia e investigación como actividades que se retroalimentan es un desafío en este país.

La crisis por la que atraviesa el sistema educativo y la carencia de políticas definidas que propicien el desarrollo del sistema universitario y docente han dificultado la manera en que hemos valorado la docencia en el ámbito universitario y su íntima conexión con los procesos de desarrollo y enseñanza de la investigación como carácter formativo de los alumnos de grado y posgrado. Ruiz del Castillo (1993) aseveraba la problemática sobre una política de individualismo feroz y arcaico “el problema se agrava cuando la lógica de la superación académica y su política de apoyo se basa en el mérito individual, la indefinición de los criterios de valoración de la actividad académica, y la tendencia a la cuantificación”.

La enseñanza y la investigación deberían estar orientadas a la búsqueda de conocimientos que nos acerquen a

la realidad, a su comprensión y transformación en torno a un fenómeno desde el actor social y las dificultades que les rodean (Cedeño, 2001). Así pues, la docencia se debería de nutrir de la investigación directa o indirectamente, mostrando la capacidad de la educación superior por crear un cuerpo de conocimiento humano, innovador y transformador en sus receptores y en quienes la producen, tanto en la producción del pensamiento crítico como en la innovación fuera del aula.

Como se resaltaba en líneas anteriores, Ruiz (2011) y Cedeño (2001) mencionan que en la educación superior, específicamente en la formación de profesionales en salud, se carece de una discusión amplia y sistemática de la importancia de la investigación en todos sus paradigmas.

Se sigue viendo a la investigación como una manera alejada de la realidad que estudia, y se sigue pregonando por medio del docente, ver al cuerpo estudiantil como máquinas de “interpretación generalizada y reduccionista dejando de lado la interpretación y comprensión del fenómeno, de una realidad a la que se enfrenta el sector salud y las nuevas carreras en el ámbito” (Tovar, 2000). Como refiere Cedeño (2001), la docencia y la investigación tendrían como objetivo primordial complementarse y exigirse cuanto sea posible, llevando al docente a la reflexión del fenómeno que le rodea y estimulando la investigación hacia la comprensión y transformación como un método de enseñanza-aprendizaje que se relaciona con los problemas específicos de las disciplinas sociales y de salud; deberían, así, conectar procesos vinculares, entre realidad y conocimiento científico, desde una perspectiva interpretativa que permita el análisis exhaustivo del fenómeno y la realidad que se estudia.

El carácter artesanal de los estudios cualitativos, su implicación con el entendimiento cultural y social, y su indirecta o directa conexión con la filosofía (hoy en día desdeñada) hace más difícil su enseñanza y, por ende, su aprendizaje (Izcara, 2014).

## **El sistema universitario y la investigación**

El sistema educativo universitario actual atraviesa por una serie de cambios tecnológicos y de enseñanza que han provocado que la docencia pierda su valor y fundamento primigenio; los programas de licenciatura han sido mermados por la cantidad del alumnado; es decir, los programas educativos han propuesto una estrategia dirigida a la meta de llegar al objetivo numérico de egresados y no a la dinámica dialéctica por excelencia: el proceso enseñanza-aprendizaje. En este contexto, realizar investigación puede verse como una actividad separada de la docencia y no como parte esencial del trabajo del cuerpo académico que debiera contribuir a la transformación de la realidad educativa (Sancho, 2001).

Hablar de docencia e investigación es hablar sobre funciones básicas del sistema universitario y/o de las instituciones que prestan estos servicios; la investigación, como parte de la creación, generación de nuevos conocimientos y propuestas teóricas; la docencia como medio de propagación de estudios empíricos (Pina, 2002).

Con el auge de la investigación en el sistema universitario y en el cuerpo académico de las instituciones, el profesor-investigador ha sido forzado para adoptar una perspectiva estática que reduce su actividad docente e investigativa a procesos de producción medibles, es decir, su carácter reflexivo ha ido perdiéndose en pos de demostrar su productividad y se ha vuelto parte del sistema burocrático electrónico del México postmoderno.

A este cambio de perspectivas y/o de modificaciones en el sistema actual, se le han sumado los avances tecnológicos, innovaciones y variaciones que la educación ha experimentado en los últimos años; para el cuerpo académico que realiza investigación, la introducción de la metodología cualitativa y la coherencia con los nuevos planteamientos debería situar el proceso docencia-investigación como el factor central de la naturaleza del conocimiento; de esta forma, el modo en el que el profesor conciba el conocimiento que imparte será la forma en la que el estudiante comprenda el conocimiento.

La implicación de tener una concepción cuantificable o interpretativa (cuantitativa o cualitativa) del conocimiento tiene consecuencias en el alumnado; en la primera, aprender para reproducir cierta cantidad por semestre; la segunda, aprender para comprender el fenómeno, para traslapar ese conocimiento a la vida activa (Pina, 2002). La verdadera meta es que la investigación se convierta en un componente transversal y no en un apéndice de la vida escolar, buscando involucrar a todos los miembros de la comunidad en la investigación y solución de problemas del contexto local y global (Molina, 2010).

### **Ideología y postura del docente-investigador frente al conocimiento**

Las posturas académicas y teóricas se han visto más permisibles en cuanto la mixtura de posiciones filosóficas y paradigmáticas contrarias; sin embargo, la realidad se ha vuelto más polarizada debido a la presión ejercida desde el poder en sus diversas manifestaciones, siendo más radical la posición positivista, en conexión con los intereses del mercado y la relación peligrosa del hacer científico (en la última década) con las empresas privadas.

Esto sitúa al investigador (mexicano, principalmente) en una disyuntiva ideológica y filosófica: o actúa en pos de un descubrimiento de la realidad simbólica, para que en un futuro sus descubrimientos puedan ser aplicables al ámbito de la transformación de la realidad, o se somete a la presión del mercado y la lógica del sistema nacional de investigadores (SNI) y produce cual vil maquila, conocimiento para salvaguardar su *status* y su “apoyo” a la investigación.

Debido a la naturaleza de la investigación cualitativa (su componente artesanal, reflexivo y procesual), las propuestas para hacer investigación dentro de este marco de referencia están desconectadas de las exigencias y parámetros de los organismos para financiar la ciencia en México. Al mismo tiempo, la “productividad”, entendida sólo como la producción de artículos, en términos numéricos y no de

impacto, importancia o relacionada a problemáticas sociales, ha permeado los estudios cualitativos.

Lo arriba expuesto impacta en las decisiones de cómo afrontar una problemática desde el punto de vista del investigador. Su decisión para utilizar una metodología va más allá de sus habilidades como metodólogo o científico; sus elecciones estarán directamente relacionadas al beneficio que pueda obtener al momento de acercarse a un fenómeno o problemática, y de si este estudio le generara recursos, producción, tiempo y relaciones con empresas y/o universidades. La delgada línea entre la ética del por qué hacemos investigación está en una crisis, debido a las políticas de apoyo a la ciencia en un país que históricamente ha sido poco amable con el hacer científico y sus procesos educativos.

### **Docencia y experiencias en dos disciplinas de salud: salud pública y gerontología**

Dentro del crecimiento de la Universidad de Guadalajara, como parte de su plan de expansión, está la creación de escuelas regionales; más allá de la división temática por áreas de conocimiento. Su plan de expansión en los últimos 10 años, contemplaba la creación de una escuela regional que, debido al rezago social y económico y a la saturación de la oferta académica en la ZMG, diera respuesta a dichas problemáticas. Es así que, en 2012, nace el Centro Universitario de Tonalá (Universidad de Guadalajara, 2014).

En su oferta académica y como parte de un centro multidisciplinar, se creó la división de ciencias en donde se contemplaba el departamento de áreas de la salud con la implementación de tres disciplinas enmarcadas en la misma: medicina, salud pública y gerontología.

Acorde a su plan de desarrollo 2014-2030, se hace hincapié a que las carreras enmarcadas en salud estarán orientadas a “enfocar las diversas disciplinas que estudian a la salud-enfermedad, como salud pública, la medicina y la gerontología dentro de un enfoque médico-social, pero igualmente desde la perspectiva social y económica”.

Sin embargo, más allá del discurso estructural, la realidad de dos de sus carreras relacionadas a la salud (salud pública y gerontología) dista mucho de ser un reflejo que se enmarque en materias enfocadas a la salud conectada con aspectos psicosociales, y mucho menos enfocadas al objeto de estudio de las dos mencionadas: población vulnerable y el adulto mayor, respectivamente. Basta ver la tabla 1, en donde se muestra el porcentaje de materias relacionadas a paradigmas y metodologías divididas en cuantitativas *versus* cualitativa.

Tabla 1. *Distribución porcentual de las materias relacionadas a metodología*

	<i>Gerontología</i>	<i>Salud pública</i>
<i>Cualitativas</i>	83.9%	85.07%
<i>Cualitativas</i>	9.2%	9.45%
<i>Mixtas</i>	6.9%	5.48%
<i>Total</i>	100%	100%

*Nota: El análisis se efectuó tomando en cuenta el nombre de la materia, el programa de la misma, el perfil del docente y la bibliografía relacionada a la materia.*

Esta perspectiva no está tan alejada en otras carreras relacionadas con la salud, en cualquier universidad del país. Más allá de estos datos “cuantitativos”, la experiencia directa con el alumnado de las dos carreras mencionadas, aparte de estimulante, ha sido todo un reto para la explicación y enseñanza del paradigma interpretativo o sociocrítico, ejes fundamentales para el entendimiento y aprendizaje de la metodología cualitativa. La dificultad radica en la experiencia empírica del alumnado en materias relacionadas a la investigación bajo una óptica cuantitativa, teniendo un sesgo del aprendizaje, considerando a las perspectivas sociales, culturales y psicológicas, como no científicas y sin un impacto importante en su formación como profesionistas de la salud.

### **Propuesta de docencia e investigación: del discurso crítico a la propuesta pragmática**

La implementación de visiones diferentes a la tendencia global –como sería la metodología cualitativa en universidades mexicanas y, en especial, la Universidad de Guadalajara– no es nueva; sin embargo, a pesar de las necesidades vistas desde un marco académico y social, las propuestas para revertir esta situación han sido insuficientes. Posiblemente podamos encontrar pocos casos exitosos en el occidente del país, por ejemplo, y tal como lo señalan Mercado, Gastaldo y Calderón (2002), el doctorado en salud pública en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud (CUCS) de la Universidad de Guadalajara.

Es por eso que, más allá de una visión crítica de la realidad universitaria particular, se ha intentado una propuesta que vincule la problematización arriba expuesta. De esta manera, dentro de los logros alcanzados, se ha implementado un grupo de investigación de las carreras de gerontología y salud pública constituido por alumnos de diferentes semestres enfocados en la realización, difusión y extensión de la ciencia desde el punto de vista cualitativo. Se ha hecho especial énfasis en el trabajo multidisciplinario y transdisciplinario, que abone al abordaje integral de problemas sociales y culturales conectados directamente al amplio espectro del proceso salud/enfermedad/atención. Sobre la tradición de buscar la perspectiva del actor y fomentar el cambio social desde la investigación acción.

Como objetivo a mediano plazo, se busca presentar una propuesta curricular con la que se logre la restructuración de las asignaturas, en pos de conectar el discurso del centro universitario con las necesidades sociales relacionadas con el objetivo de estudio de las dos carreras mencionadas en este artículo. A su vez, el objetivo a largo plazo sería la creación e implementación de un posgrado en salud con una fuerte carga en la investigación cualitativa y que dé respuestas al entorno social en el que el centro universitario se encuentra actualmente.



Como logros del grupo de investigación cualitativa de CUTonalá, con apenas año y medio de creación, se ha llevado a cabo la organización de dos semanas de investigación cualitativa a manera de foro de experiencias en investigación. Asimismo, la incorporación del fundador del grupo al Sistema Nacional de Investigadores (SNI). La influencia directa e indirecta de la propuesta arriba mencionada en las dos primeras generaciones de egresados de las carreras de salud pública y gerontología, así como la difusión de resultados en congresos y foros de las distintas investigaciones que el grupo ha desarrollado. Aunado a ello, existen algunos proyectos de investigación actualmente en desarrollo que mencionaremos a continuación:

*1) Desarrollo de un modelo de intervención psicogerontológico especializado para adultos mayores con trastorno depresivo mayor.*

- ◆ Uso y percepción de la medicina tradicional, alternativa y curanderismo en migrantes de la zona metropolitana de Guadalajara.
- ◆ Uso y percepción de la medicina tradicional, alternativa y curanderismo en adultos mayores de la zona metropolitana de Guadalajara.
- ◆ Acompañamiento psicoeducativo, reestructuración social desde la ecología conductual para la persona con padecimiento mental.
- ◆ Percepción de los adultos mayores que sufren inseguridad alimentaria.
- ◆ Percepción y significado del abandono en el adulto mayor institucionalizado.
- ◆ Autopercepción de los trastornos de la conducta alimentaria en estudiantes mujeres del Centro Universitario de Tonalá.
- ◆ Percepción de la muerte en adultos mayor en contexto urbano no institucionalizado.
- ◆ Significado del trabajo en adultos mayores de la zona metropolitana de Guadalajara.
- ◆ Percepción y conducta del adulto mayor respecto a su vida sexual.

## Conclusiones

Podemos concluir que el espacio ganado por la metodología cualitativa en la ciencia y docencia ha ganado terreno, a pesar de los pocos espacios otorgados en el ámbito social y académico del país. La nueva creación de espacios, así como el egreso de profesionistas a nivel de pregrado y posgrado, ha permitido que el equilibrio de metodologías ante la situación social nacional, sea benéfica en la discusión en torno a las soluciones que la ciencia está encaminada a proponer.

La respuesta ante la situación, es la de la creación de espacios para la discusión en términos dialécticos acerca de la direccionalidad que están tomando las políticas en torno a la ciencia y docencia en el país, y su directa conexión con aspectos ideológicos y políticos. Debemos ser conscientes de que la actividad científica, como parte del quehacer humano, no está desvinculada de los intereses generados para el provecho de cotos de poder. Ante esta situación, sólo la discusión sobre por qué se hace ciencia será de vital importancia en actividades tales como la enseñanza y el aprendizaje en el ámbito universitario.

## Referencias

- Abad, C. E., Delgado, H. P., y Cabrero, G. J. (2010). La investigación acción participativa. Una forma de investigar en la práctica enfermera. *Revista Investigación y Educación en Enfermería*, 28(3), 464-474. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1052/105215721017.pdf>
- Álvarez, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.
- Cardoso, M. A., Ayala, P. R., Moreno, G. M., Figueroa, M. E., y Sánchez, S. C. (2007). Investigación cualitativa y fenomenología. *Vertientes: Revista Especializada en Ciencias de la Salud*, 11(1-2), 25-32. Recuperado de <https://bit.ly/2koaE6S>
- Cedeño, M. A. (2001). Aportes de la investigación cualitativa y sus alcances en el ámbito educativo. *Actualidades Investigativas en Educación*, 1(1), 1-23.

- Colmenares, A. M. (2012). Investigación-acción participativa: Una metodología integradora del conocimiento y la acción. Voces y Silencios: *Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4054232.pdf>
- Creswell, J. W. (1994). *Research Design: Qualitative and Quantitative approaches*. California: Sage Publication.
- Desmarais, D. (2010). El enfoque biográfico. *Cuestiones pedagógicas*, 20, 27-54. Recuperado de <http://www.transiciones.es/PUBLICACIONES%20WEB%20TESE/Daniellerevcuestionespedagogicas.pdf>
- Glaser, B., y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.
- Izcara, S. P. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. México: Fontamara.
- McQueen, R., y Knussen, C. (2002). *Research Methods for Social Science: An Introduction*. USA: Prentice Hall.
- Mercado, F. J., Gastaldo, D., y Calderón, C. (2002). *Paradigmas y diseños de la investigación cualitativa en salud*. Guadalajara: Editorial Universitaria.
- Molina, M. I. (2010). El vínculo docencia-investigación: Una respuesta a la necesidad de pensamiento crítico en México. *Razón y Palabra. Primera Revista en América Latina Especializada en Comunicación*, 73. Recuperado de <https://bit.ly/2Hw4WLV>
- Pina, F. H. (2002). Docencia e investigación en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 271-301. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/98921>
- Rist, R. (1977). On the relations among education research paradigms: From disdain to detente. *Anthropology and Education*, 8(2), 42-57. Recuperado de [http://www.jstor.org/stable/3216405?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](http://www.jstor.org/stable/3216405?seq=1#page_scan_tab_contents)
- Ruiz, B. C. (2011). La investigación cualitativa en educación: Crítica y prospectiva. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 11,

- 28-50. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4172011>
- Ruiz del Castillo, A. (1993). Docencia e investigación; vínculo en construcción. *Perfiles Educativos*, 61. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13206106>
- Sancho, J. M. (2001). Docencia e investigación en la Universidad: una profesión, dos mundos. *Educación*, 28, 41-60. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Educación/article/view/20742>
- Sandoval, C. A. (2002). *Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano para el fomento de la educación superior. Recuperado de [http://trabajosocial.univalle.edu.co/index.php?option=com\\_content&view=article&id=81&Itemid=85](http://trabajosocial.univalle.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=81&Itemid=85)
- Sanz, H. A. (2005). El método biográfico en investigación social: Potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales. *Revista Asclepio*, 52(1), 99-115. Recuperado de <https://bit.ly/2fa2BmO>
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos de investigación cualitativa*. España: Paidós Básica.
- Tovar, P. M. (2000). La investigación cualitativa en salud: Necesidad y reto para los modelos pedagógicos contemporáneos. *Revista Cubana de Psicología*, 17(2), 158-164. Recuperado de <https://bit.ly/2FRUIUK>
- Trejo, M. F. (2012). Fenomenología como método de investigación: Una opción para el profesional. *Enfermería Neurológica*, 11(2), 98-101. Recuperado de <https://bit.ly/2e6wHfA>
- Universidad de Guadalajara (2014). *Plan de Desarrollo 2014-2030*. Recuperado de [http://www.cutonala.udg.mx/sites/default/files/cutonala\\_plan\\_desarrollo.pdf](http://www.cutonala.udg.mx/sites/default/files/cutonala_plan_desarrollo.pdf)
- Wolcott F, H. (1999). *Ethnography, a way of seeing*. United States of America: Altamira Press.

## **Por una pedagogía con ética: reflexiones sobre los conceptos de voluntad y justicia**

Israel Alejandro Romero Ramírez

El problema más grande en nuestro país tiene que ver con el tema de la corrupción, y si se ven las dimensiones que tiene dicho problema, puede uno darse cuenta de que está a la altura de la precariedad en la que se encuentra nuestro sistema educativo. En específico, me refiero a la materia de la que me hago cargo desde hace tiempo: la Ética. A lo largo de las décadas, esta materia ha sido olvidada y menospreciada, pues la mayoría de las veces la imparten maestros que no tienen conocimiento acerca de lo que implica el estudio de la misma.

En muchos casos se piensa que se trata solamente de transmitir, la gran mayoría de las veces, valores que los alumnos repiten, pero que no se reflexionan ni se analizan y, mucho menos, se entiende la importancia de cómo insertarlos en una práctica en donde el sujeto tenga de manera presente cómo esos valores tienen que verse en una relación, profunda, entre el sujeto y su comunidad social. Es por eso que para este ensayo he elegido analizar dos categorías: voluntad y justicia. Quiero hacer, para ello, un recorrido desde la literatura griega, en específico, parte de la obra de Homero y Hesíodo, para posteriormente dar un salto a la filosofía de Aristóteles y analizar los conceptos de *voluntad* y *justicia*. Tanto Hesíodo como Aristóteles tienen en común el haber enaltecido una moral que tiene como fin último la justicia.

## **De la vida heroica al concepto de *justicia* dentro de un marco literario**

Cuando pensamos en Homero, no solamente nos viene a la mente el más grande literato del mundo antiguo, sino que pensamos su obra como algo que fue más allá de lo que hoy podemos entender por literatura. *La Ilíada* puede ser leída más como un libro religioso, que suplantó una religión por otra: el cambio de la religión de los titanes a la religión olímpica. Esta última le dio al pueblo griego una identidad que hizo posible una cierta convivencia, a pesar de que cada ciudad mantenía sus propias normas y costumbres, pues como se sabe eran ciudades-estado. *La Ilíada* también puede considerarse como un libro pedagógico y formativo para los griegos. Aunque sus fines no iban encaminados a educar a las clases campesinas del siglo VIII, sino todo lo contrario, se dirigían a las clases nobles, las cuales se les conocía con el nombre de *eupátridas*. El grupo social de los *eupátridas* o *guennáies* (procedentes del *genos*, que significa *bien nacidos*, de *buen padre*) había heredado de sus antepasados la virtud de la sangre y el patrimonio de las hazañas heroicas y gloriosas. Eupátrida será aquel individuo que cuenta entre sus antepasados con algún Dios.

Los héroes más emblemáticos pertenecían a esta clase social: Héctor, Aquiles y Agamenón. Estos héroes eran modelos que servían para educar a los jóvenes, que ansiaban en su vida poder ir a una guerra con el fin de poner en alto la estirpe en la que habían sido educados: “Peleo entrega a su hijo Aquiles, que carece de toda experiencia en el arte de la palabra y en la conducta guerrera, a su leal vasallo y se lo da como compañero en el campo y en la corte real y éste imprime en su conciencia un alto ideal de conducta humana transmitido por la tradición” (Jaeger, 2009).

Se sabe que Fénix educó a Aquiles casi como un hijo; la relación filial fue grande, hasta el punto que Aquiles cuenta pasajes de cómo lo sentaba Fénix en sus piernas y le daba de comer. Los ideales eran, por supuesto, los que se consideraban pertinentes para la vida heroica. Podemos mencionar

que los ideales eran la guerra, el honor y la muerte. En el siguiente diálogo, Diomedes nos muestra la gallardía que un hombre tenía que tener en momentos en donde el infortunio y el miedo se hacían presentes:

¡Desgraciado! ¿Crees que los aqueos son tan cobardes y débiles como dices? Si tu corazón te incita a regresar, parte: delante tienes el camino y cerca del mar multitud de naves que desde Micenas te siguieron; pero los demás melencudos aqueos se quedarán hasta que destruyamos la ciudad de Troya. Y si también ellos quieren irse, huyan en los bajeles a su patria; y nosotros dos, yo y Esténelo, seguiremos peleando hasta que Ilión le llegue su fin (Homero, 1977).

Así es que para un niño, al ser educado con estos ideales, la muerte no significaba miedo a perder la vida. Sabemos que el final de Aquiles no podía ser otro que el de la muerte; era su destino para después ser honrado con los honores más altos. Lo interesante es que los ideales heroicos también estaban del otro bando, me refiero a Héctor de Troya. Su muerte es mítica y llena de enormes sentimientos; hay una escena que conmueve y que honra a todo el pueblo de Troya:

¡Oh! Ya los dioses me llaman a la muerte. Creía que el héroe Deífobo se hallaba conmigo, pero está dentro del muro, y fue Afrodita quien me engañó. Cercana tengo la pernicioso muerte, que ni tardará y ni puedo evitarla. Así les habrá placido que sea, desde hace tiempo, a Zeus y a su hijo, el que hiere de lejos; [...] Ya la parca me ha cogido. Pero no quisiera morir cobardemente y sin gloria, sino realizando algo grande que llegara a conocimiento de los venideros (Homero, 1977).

Todavía, a sabiendas de que va a morir, el héroe piensa que tiene que hacer algo grande para que quede a la posteridad y que el pueblo grabe en su mente su hazaña. Pero cabe a estas alturas hacernos la pregunta: ¿en Homero se puede hablar de la posibilidad de encontrar una moral? Los dioses en *La Ilíada* aparecen como seres desprovistos de perfección, ya que ellos engañan y los hombres procuran hacer

lo posible para que los dioses se pasen de un bando a otro. En el Canto uno se puede ver cómo Agamenón insulta a un sacerdote cuando los aqueos habían acordado respetarlo. Frente a las amenazas que promulgó Agamenón en contra del anciano, éste refirió las siguientes palabras hacia Apolo:

¡Óyeme, tú que llevas arco de plata, proteges a Crisa y a la divina Cila, e imperas en Ténedo poderosamente! ¡Oh Esminteo! Si alguna vez adorné tu gracioso templo o quemé en tu honor pingües muslos de toros o de cabras, cúmpleme ese voto: ¡Paguen los dánaos mis lágrimas con tus flechas! (Homero, 1977).

Las palabras del anciano fueron escuchadas y, acto seguido, Apolo castiga a los aqueos lanzando sus flechas durante nueve días desde un monte, matando a muchos hombres. Por eso, a la pregunta de si en Homero podíamos encontrar una moral, la respuesta es no. Lo que encontramos en Homero son modelos que no obedecen a ningún ideal de justicia, al contrario: los héroes, como los dioses, son pasionales. Los personajes responden a sus circunstancias y a los sentimientos que en ese momento los gobiernan. Hay que mencionar que el ideal de la clase noble les pertenecía a ellos, pero de ninguna manera aquellos modelos eran parte de la población campesina. La vida del campesino obedecía a un modo de vida muy distinto al de la clase noble. Mientras que en la clase noble era esencial la ociosidad, para así poder darle lugar al ideal de la guerra, para el campesino su guerra, por así decirlo, era el día a día. Es por eso que el trabajo ocupaba un lugar predominante en su vida. Al igual que en nuestro tiempo, la clase noble abarcaba un grupo reducido del total de la población, de modo que el otro tanto de la población lo comprendía, en su gran mayoría, la clase campesina.

De aquella clase que se ocupó de la agricultura y la ganadería nacerá una moral que dista mucho del modelo homérico. Bajo una visión más realista, aparecerá Hesíodo y les dará una cosmovisión sobria del mundo, pero llena de imágenes y descripciones que conllevan a la reflexión de la vida:



Ese código es más real y más próximo a la tierra, aunque carezca de un alto ideal. [...] En Hesíodo se introduce por primera vez el ideal que sirve de punto de cristalización de todos los elementos y adquiere una elaboración poética en forma de epopeya: la idea del derecho (Jaeger, 2009).

Podemos asegurar que aparece por primera vez la figura del narrador autodiegético, lo que hace que nos aproximemos a Hesíodo de una manera íntima. A partir de un problema, que podemos decir es de particulares, nos lleva a los valores más universales. *Los trabajos y días* es un libro en donde el autor le habla al campesino. Hay que recordar que Hesíodo pertenecía a este grupo social. El modelo pedagógico es profundo, aunque aparentemente parezca simple. Definitivamente lo sencillo puede en ocasiones ser lo más complejo, y lo abstracto tornarse oscuro, y por tal motivo volverse intransmisible. El método consiste en que Hesíodo nos narra un problema familiar, en el que su hermano Perses le ha quitado unas tierras que les pertenecían a ambos (producto de una herencia). Esto hace que Hesíodo construya un diálogo en el que constantemente quiere persuadir a su hermano para que sea un hombre justo. Ese valor lo proyecta sobre los hombres, pero para eso utiliza de manera muy hábil los mitos, dejándonos reconstruir la imagen de un padre que quiere aleccionar a un hijo y recurre a un cuento que conlleve a una moraleja para que a partir de ella reflexione:

¡Oh Perses!, grábate tú esto en el corazón y que la Eris gustosa del mal no aparte tu voluntad del trabajo, preocupado por acechar los pleitos del ágora; pues poco le dura el interés por los litigios y las reuniones públicas a aquel en cuya casa no se encuentra en abundancia el sazonado sustento, el grano de Deméter, que la tierra produce (Hesíodo, 2000).

Como podemos leer, el poeta nos muestra en el diálogo que tiene con su hermano, el valor del trabajo, el cual tiene una impronta muy grande en la vida de los campesinos. Nada tiene que ver con la vida heroica que nos mostraba

Homero. El poeta exalta el valor del trabajo, y también a primero obtener el alimento para poder después dedicarse a las actividades ociosas. Pero un tema fundamental, que es central en su obra, es el tema de la justicia. Invita a su hermano a que resuelvan la querrela de las tierras con *sentencias justas*, todo parece que el juez favoreció a su hermano y que Hesíodo ha perdido algo de la herencia. Es fácil captar que el poeta y filósofo equipara el trabajo con la vida justa, pues quien se hace de sus cosas no necesita de robarle a otro y, por el contrario, podría estar en posición de ayudar a quien lo necesite.

Pero volvamos al tema de la justicia y la virtud. Hesíodo ve la justicia en dos momentos: primero, muestra que hay una justicia que la relaciona con la vida virtuosa (modo de ser); segundo, la justicia es vista desde las normas, por lo que hace que sea el primero en poner el tema de la *legalidad* como un eje central en la vida pública. Ahora bien, la vida virtuosa no es un concepto abstracto, sino que se convierte en una práctica en la que se puede ver la importancia de la meditación y el consejo:

Es el mejor hombre en todos los sentidos el que por sí mismo se da cuenta, (tras meditar, de lo que luego y al final será mejor para él). A su vez es bueno también aquel que hace caso a quien bien le aconseja; pero el que ni por sí mismo se da cuenta ni oyendo a otro lo graba en su corazón, éste en cambio es un hombre inútil (Hesíodo, 2000).

La virtud en Hesíodo es un movimiento en dos planos: sería el llevar una vida virtuosa y el de reconocer otras vidas virtuosas, de tal manera que en el consejo reconociera que quien me lo dice merece ser escuchado y atendido. ¿Qué consejo podría darme alguien que lo que tiene lo ha conseguido robando? Hesíodo nos muestra que la moral es una práctica, y que cuando ésta se da en una relación coherente adquiere valía (lo que se dice y lo que se hace).

Retomaré a *La Ilíada* (Homero, 1977), con el fin de analizar el cambio de pensamiento y el camino que tendrá

que recorrer para pasar a la filosofía, ya que es muy común que, en las aulas, se confronte a la filosofía con la literatura partiendo de la querrela de Platón con Homero en su República, pero se deja de lado el análisis de la transición. En este sentido, en *La Ilíada*, el modo de ser heroico pertenecía solamente a la clase noble; mientras, en *Trabajos y días*, la *areté* es algo que puede alcanzar cualquier hombre que decida practicarla. En consecuencia, vivir a través de la virtud nos lleva a relacionarnos de manera más justa con los otros, sin distinción alguna, tal como Aristóteles lo va a hacer en su ética. El filósofo distingue la amistad de la amabilidad, que será necesaria entre los hombres con el fin de mantener la comunidad. Finalmente, Hesíodo, hablará de la importancia del vecino a quien podemos acudir en momentos en que necesitamos algo:

Al que te brinde su amistad invítale a comer, y al enemigo, recházalo. Sobre todo, invita al que vive cerca de ti; si tienen alguna dificultad en la aldea, los vecinos acuden sin ceñir mientras que los parientes tienen que ceñirse (Hesíodo, 2000).

Cuando las relaciones humanas están mediadas por las relaciones justas, prevalece la paz, pero no solamente hablamos de la virtud aplicada a la práctica, sino en la aplicación de la ley por parte del Estado. Esta parte es muy fecunda y nos muestra la complejidad del pensamiento de Hesíodo. Apela en muchos momentos a la justicia divina, pero sobre todo a la justicia que emana del gobierno, siendo importante que el gobierno administre la justicia de manera debida. Cuando esto falla, la corrupción se hace evidente en la vida cotidiana:

Para aquellos que dan veredictos justos a forasteros y ciudadanos y no quebrantan en absoluto la justicia, su ciudad se hace floreciente y la gente prospera dentro de ella; la paz nutridora de la juventud reside en su país y nunca decreta contra ellos la guerra espantosa Zeus de amplia mirada (Hesíodo, 2000).

Para Hesíodo, la justicia es ante todo las *normas* que se aplican. Esto puede parecernos muy simple, pero en la vida

cotidiana, advertimos con frecuencia, que cuando se come una injusticia, no es por la ausencia de ley, sino que más bien no se aplicó una ley. No hay cosa que agrave más a la sociedad que una situación de este tipo. Es por eso que, en Hesíodo, cuando nos habla del mal juicio que recibió, nos muestra un cierto pesimismo en las leyes humanas. Parece por momentos que confía más en las leyes de Zeus; es curioso que Hesíodo quiera persuadir al lector del castigo que puede infringir Zeus a los hombres, y es muestra de la desconfianza que tiene el poeta hacia la justicia humana. Hay, por así decirlo, una idea de degradación del hombre, la cual se manifiesta en el mito de las edades del hombre.

Por lo general este tipo de mitos parte de un principio en donde en el hombre no existía dolor alguno; los hombres se parecen a los dioses y la tierra era fértil y todo lo producía de manera espontánea. Se encuentra también otra estirpe que desaparece por no honrar a los dioses, y así sucesivamente, hasta que llega el poeta con los hombres (no deseo repasar cada una de las edades para concentrarnos en los puntos que he subrayado anteriormente en este ensayo; en este momento, solamente las escribiré para que el lector pueda identificarlas: Edad de Oro, Edad de Plata, Edad de Bronce, Edad de los Héroes y Edad de Hierro). Éstos son ya la quinta generación y, por tal motivo, no tienen ningún lugar privilegiado. En esa parte, Hesíodo es extremadamente duro, para él no hay salida alguna, el fin del hombre es caótico y cruento:

Y luego, ya no hubiera querido estar yo entre los hombres de la quinta generación sino haber muerto antes o haber nacido después; pues ahora existe una estirpe de hierro. Nunca durante el día se verán libres de fatigas y miserias ni dejarán de consumirse durante la noche, y los dioses les procurarán ásperas inquietudes; pero, no obstante, también se mezclarán alegrías con sus males. (Hesíodo, 2000).

En *Trabajos y días*, nos hace ver el poeta que a pesar de que el mundo esté lleno de miserias, no queda otro camino

que el de buscar la justicia. Sin la justicia la vida es precaria y dolorosa para todos los humanos, sin excepción. De ahí que, a diferencia de Homero, los dioses se muestran justos, y no se dejan llevar, como lo vimos arriba, por intrigas y mentiras. Hemos observado un cambio radical de pensamiento del siglo VIII al VII. Con el principio de legalidad se pondrá el germen que dará paso al pensamiento de Sócrates, Platón y Aristóteles, quienes pondrán como tema y asunto fundamental la política y la moral.

### **El concepto de voluntad y justicia dentro de un marco filosófico**

Antes de iniciar con el análisis de Aristóteles, veo pertinente recurrir a un libro de Hannah Arendt: *La promesa de la política*, en donde la autora hace algunas puntualizaciones que creo son convenientes para llegar a un entendimiento del concepto de *voluntad y justicia*. Hay que recordar que, como lo mencioné al principio del ensayo, lo que me importa es analizar el concepto en su devenir y siempre incrustado en la temporalidad a la que perteneció; esto es lo que nos hará llegar a una mejor comprensión del asunto. Como vimos en Hesíodo, el concepto de justicia ya aparece como punto central, aunque el de voluntad no, pues la idea con la que nos quiere persuadir el poeta es con respecto a los castigos que pueden infringirnos los dioses; el ideal de voluntad no queda claro y por muchos momentos es ambiguo.

Ahora bien, si pensamos la Edad de Oro de Atenas, es bien sabido que nos referimos al siglo V, momento en que Pericles lleva a su máximo esplendor a la ciudad. Son los momentos del teatro griego de Esquilo y Sófocles, y el momento en que la vida pública cobra su mayor valía. A la muerte de Pericles, a causa de una epidemia, y tras la Guerra del Peloponeso, Atenas se vio debilitada y su esplendor se apagó. ¿Acaso la epidemia en la cual murieron sus dos hijos y él mismo, fue la señal de lo que le vendría a pasar a la bella Atenas? Los años posteriores fueron ocupados por gobiernos inestables (me refiero a la tiranía de Critias 460-403 a. de C.)

y la corrupción debilitó a la ciudad, que, en su momento, se erigió como modelo para todas las demás ciudades griegas. Es justo en ese declive que aparece la síntesis del pensamiento griego: Sócrates, Platón y Aristóteles. La grandeza de su pensamiento no contradice en nada a la falta de esplendor moral que hubo en Atenas.

La verdadera tragedia no fue la muerte de Sócrates, sino ver que la gente no necesitaba de filósofos; que nunca fue entendido verdaderamente Sócrates. Platón nunca olvidará esa afrenta que cometió el pueblo en contra de su maestro. Es por eso que la importancia del filósofo como gobernante, solamente podría tener relevancia en un mundo ideal como en su *República*: “En otras palabras, la ciudad no tenía necesidad de un filósofo y los amigos no tenían necesidad de una argumentación política. Ésta es parte de la tragedia de la que dan testimonio los diálogos de Platón” (Arendt, 2008).

De ahí que se desprendan dos cosas: su repudio a la opinión (*doxa*) y la necesidad de buscar conceptos absolutos que no contengan contradicción alguna. Todo hace suponer que Sócrates, no distinguió entre persuasión y dialéctica, situación que queda muy bien definida en Platón y Aristóteles. Para Arendt, el problema de Sócrates en su juicio es que habló de una manera dialéctica a los jueces y al pueblo, cuando sabemos que la dialéctica sólo se puede mantener en un diálogo entre dos. Nos queda claro, al leer el juicio, que a los jueces no les interesaba ni la verdad ni la justicia: “Ahora les pido como algo justo, según me parece a mí, que me permitan mi manera de expresarme [...] pongan atención solamente a si digo cosas justas o no” (Platón, 1871).

Las consecuencias de la corrupción hicieron que se deteriorara aquello que tanto había costado construir; nos referimos a la vida pública. Recordemos que los griegos distinguían muy bien la diferencia entre lo *público* y lo *privado*. Es por eso que, en lo público, la gente al hablar podía ser escuchada por los demás, y es por tal motivo que la Retórica tenía una impronta. Pero, como ya habíamos dicho, Platón y

Aristóteles van a distinguir entre la persuasión y la Retórica. Y así, Aristóteles, quien fue el último filósofo universal (para su tiempo), se va a dedicar en sus tres éticas, en su *Política* y en su *Retórica*, a los temas de la voluntad, la justicia, la amistad y la felicidad.

Como podemos ver, tanto en Hesíodo como en Aristóteles, parece que la línea que se va trazando es la de que el hombre tiene que dominar sus placeres. El punto es entonces si la Ética la concebimos como una ciencia abstracta o práctica o ambas. Podríamos decir que ambas, pero hay que detenernos en varios puntos para entender cómo es que el filósofo las va a relacionar entre sí. Hay un momento en el que Aristóteles toma distancia de Platón, y es que aparte de analizar los conceptos, quiere constatar si éstos, después de ser analizados, se pueden llevar a la práctica. El ejemplo del médico y la salud es contundente para entender qué es lo que busca: el hecho de saber que es un médico, no implica que pueda ejercer dicha profesión. Por lo tanto, la Ética si es meramente abstracta no tendría ninguna utilidad; lo mismo podemos decir de cualquier ley:

Y lo mismo podríamos decir acerca de la Idea, si el bien predicado en común de varias cosas es realmente uno, o algo separado que existe por sí mismo, el hombre no podría realizarlo ni adquirirlo; y lo que buscamos ahora es algo de esa naturaleza (Aristóteles, 2003).

Para Aristóteles, la política es la ciencia más importante, pues tiene que ver con el cómo vivir. El “cómo” es, para el filósofo griego, el punto fundamental de su filosofía, pues ese “cómo” no parte de una cosmovisión personal, de modo que esto me lleva a la idea de opinión, pues no es otra cosa más que hablar a partir de tal y como se me presenta el mundo a mí. Es por eso que, para Aristóteles, la retórica no es lo mismo que persuadir u opinar, sino que se trata de la aplicación de la lógica al lenguaje con miras a distinguir lo verdadero de lo falso. Lo que Aristóteles trata de hacernos ver es que la Ética se compone de aspectos lógicos

(argumentación) y de una parte práctica. Estamos ya cerca de la idea de voluntad.

Para el filósofo griego, la *voluntad*, debe de tener su origen en el ser humano. Cuando hacemos algo de manera involuntaria lo podemos hacer ya sea por la fuerza o por ignorancia, dice él. Por ejemplo, si alguien me obliga a hacer un acto que no quiero diciéndome que le hará daño a un ser querido, Aristóteles llama a esto actos *mixtos*, pues parece que en un momento es involuntario, pero por el otro, he sido yo quien ha decidido llevar a cabo el acto. Es el momento o la circunstancia lo que me ha llevado a tomar la decisión; pero de manera absoluta no lo es, ya que tal vez si no fuera por esa coacción, jamás llevaría a cabo un acto de ese tipo.

Ahora bien, cuando se comete una negligencia por ignorancia, un hombre puede ser perdonado, pero debe ser la falta sobre una ley local, como sucede en algunos países si se entra a una iglesia con zapatos, sin saber que eso podría estar prohibido. Pero no puede aceptarse la ignorancia por mentir o matar, pues no sería creíble que alguien argumentara que no sabe que es malo mentir o matar. La negligencia es voluntaria, pero nunca se ha buscado causar dolor a la otra persona. La voluntad necesita, por lo general, del ejercicio de la razón. Esto es, se puede matar a alguien sin estar consciente, si se está ebrio; pero el acto de beber es un principio que se originó de mi voluntad: *yo decidí beber*.

De ahí que Aristóteles quiera establecer una relación entre un acto voluntario y la responsabilidad. Si vemos en retrospectiva a Homero y Hesíodo, el camino ahora nos hace ver avances enormes desde que el hombre vivía entregado a sus pasiones; desde la persuasión por los castigos de los dioses a la responsabilidad moral. En este sentido, es necesario aclarar que no queremos ser ingenuos al mostrar una idea de progreso lineal. Aparece, por un momento, tal figura, sirve solamente para explicar lo que se ha propuesto en este trabajo. Autores como Nietzsche, no verían ningún progreso de un pensamiento a otro, sino que por el contrario



vería en esa secuencia un retroceso, pues Aristóteles es visto como síntoma de la degradación de su tiempo.

Pero hay que preguntarnos ¿cómo es que el aspecto racional o lógico se relaciona con la voluntad? Aristóteles se da cuenta de que, en la voluntad, al tener su origen en la razón, necesariamente se encuentra la deliberación en su relación más profunda. En su libro *Retórica* nos dice que deliberamos sobre lo que es bueno y conveniente:

También resulta necesario que las virtudes sean un bien, ya que, gracias a ellas, los que las poseen disfrutan de bienestar y ellas mismas son productoras de bienes y los ponen en práctica (Aristóteles, 2000).

Para Aristóteles, el hombre debe deliberar sobre aquello que puede llevar a cabo, pero también deliberamos sobre las acciones en donde intervenimos. Plantearse fines idealistas o absolutos, nos dice, es de locos y no es racional. Tienen que ser fines realizables y que puedan ser llevados a la práctica. La deliberación es de nueva cuenta un ejercicio de la razón, el cual tiene que ir acompañado de la virtud. En consecuencia, se trata de establecer fines que puedan llevarse a cabo y, posteriormente, se trata de revisar los medios que voy a utilizar para ese fin.

La virtud se vincula con un modo de ser y, en una relación profunda, con mis acciones, las cuales me llevan a la felicidad. El tema de la felicidad o *eudemonía*, es un tema profundo en Aristóteles, el cual se puede revisar en sus tres éticas, como en la *Política* y en la *Retórica*. Entre los temas más importantes del filósofo, dentro de su obra dedicada a la ética y a la política, se encuentra el tema de la felicidad, la virtud, la voluntad, la justicia y la amistad. Si mis acciones son racionales y me llevan a un bien, entonces ese bien debe ser común al de los demás; es por eso que, en Aristóteles, mi bien debe estar en comunión con el bien del Estado. De ahí que la felicidad no pueda verse desde un marco personal y afectivo, sino todo lo contrario, es un bien comunitario, y la felicidad es vista desde un marco racional y político.

La virtud y la justicia caminan en una relación estrecha, en donde cada una se complementa. El concepto de hábito, para Aristóteles, es fundamental, pues la justicia no es solamente un concepto abstracto, sino que se muestra en las acciones que un sujeto hace. Toda acción del hombre no es una conducta aislada, sino que implica a los otros:

Por la misma razón, la justicia es la única, entre las virtudes, que parece referirse al bien ajeno, porque afecta a los otros; hace lo que conviene a otro, sea gobernante o compañero. El peor de los hombres es, pues, el que usa la maldad consigo mismo y sus compañeros (Aristóteles, 2003).

La justicia es una virtud y la más grande entre todas, ya que quien la practique tiene que poseer otras virtudes: la prudencia, la liberalidad, la magnificencia, la magnanimidad y la templanza. La justicia mantiene las relaciones humanas, las hace posibles y las ennoblece. El filósofo griego analiza la justicia en dos polos: 1) la justicia que se muestra en las relaciones humanas, 2) la justicia que proviene del Estado hacia los ciudadanos. Ambas son importantes, pero la segunda es determinante para la vida de todos los ciudadanos. Para Aristóteles no puede existir lo humano fuera de un campo social, pero sobre todo si hay ausencia de gobierno. Es por esto que no puede existir un humano que sea apolítico, ya que sería la contradicción más grande:

Pues la justicia supone personas cuyas relaciones están reguladas por una ley, y la ley se aplica a situaciones en las que es posible la injusticia, pues la justicia es el discernimiento entre lo justo y lo injusto (Aristóteles, 2003).

A pesar de que el hombre vive regulado por las leyes, en el libro V, nos advierte que aquí el discernimiento es también importante, pues no se trata de obedecer las leyes solamente, sino de que nos podamos convencer, a través de la razón, que en su aplicación veremos la justicia. Implica también, siguiendo la lógica, que podamos advertir cuando una ley está mal fundamentada. Este razonamiento tiene,

para mi entender, implicaciones de mucho alcance, pero el lector podrá deducir muchas de las consecuencias que de aquí se desprenden.

### **Conclusión**

A modo de conclusión, trataré de recordar una frase de Enrique Peña Nieto, que fue presidente de México de 2012 a 2018, la cual fue mencionada en un programa de televisión en el Fondo de Cultura Económica: “la corrupción es ‘un tema cultural’, que no es privativo de México y que se le debe hacer frente con el fortalecimiento institucional” (Rodríguez, 2014). En este argumento es fácil detectar que hay una falacia de causa falsa: presuponer que en otros países existe la corrupción y que no es privativo de nuestro país, en nada minimiza el grave problema que existe de corrupción en México. La otra es la falacia por ambigüedad, ya que al decir que la corrupción es un tema cultural, no se sabe o no queda claro en quién ubicarla; se disemina en el concepto mismo de cultura. Este ensayo tuvo como finalidad analizar dos conceptos que fueron el de voluntad y justicia en un periodo extenso, que abarca las reflexiones de Homero, Hesíodo y Aristóteles. Lo anterior con la finalidad de identificar no solamente el sentido que tuvieron en su tiempo, sino ver qué significado pueden tener dichas definiciones en la actualidad.

Lo que dijo el ex presidente de México es lo que más repudiaron tanto Platón y Aristóteles: la persuasión, pues ésta no es solamente un escabullirse, sino que la persuasión sirve también para brillar en público sin decir nada relevante. La parte en donde dice que la corrupción es “un tema cultural” nos hace pensar que se refiere a nuestro modo de ser. Esto podría ser escandaloso para algunos de los autores que hemos estudiado, pues la deliberación nos tendría que llevar a todos a buscar el mejor tipo de gobierno que sea justo y en el que también vivan hombres justos. La política es un ejercicio constante por preguntarnos sobre el mejor gobierno y, al mismo tiempo, por las relaciones que se derivan de

ese modo de ser. Por lo tanto, la política se sostiene en una pregunta sobre nosotros mismos que es inagotable; es por eso que el discurso del Presidente nos llevaría a un tipo de resignación en donde toda pregunta y respuesta sería circular. Por otro lado, el señor Presidente habla de fortalecer instituciones, y la pregunta salta de inmediato: ¿Quién tendría que hacerse cargo de fortalecer las instituciones?

Hoy en día hemos visto que una gran cantidad de personas se sienten desencantadas con la política, motivo de su creencia en que es un asunto de aquellos que hemos llamado políticos. Esto nos conduce por un camino que, como vimos, es paradójico: personas que se definen como apolíticas. Lo anterior lleva no solamente al desinterés por la Política, sino también por la Ética. Aristóteles entendía que no puede haber hombres que se excluyan de la política y que tampoco no puede haber una separación entre ambas; cuando la separación tiene lugar, las consecuencias son terribles; la política sin ética se reduce a un juego de poder. Ahora bien, si partimos del método de Aristóteles, en donde se parte de lo compuesto para analizar los elementos más simples, tendríamos que iniciar por preguntarnos por el grave problema al que nos conduce nuestro sistema educativo.

Este problema, entre otras cosas, ha llevado a que no se les dé la debida importancia a las materias de Ética; dicho problema lo podemos entender a un nivel tanto macro como micro. Esto quiere decir que lo advertimos con los mismos actores políticos y otros agentes sociales: tráfico de influencias, extorsión, colusión con el narcotráfico, desfalcos y desvío de presupuestos. De modo similar lo hallamos en el nivel educativo, en donde muchas de estas clases son asignadas a personas que ignoran la materia, y así, son llevadas por el sentido común y la deshonestidad académica. Podemos concluir que el problema de nuestro tiempo es de ética, y que sería importante volver a recuperar el valor de la dialéctica. Todo proceso educativo va acompañado de una dimensión ética, el ser humano no es un ser determinado, sino que se forma en un proceso que lleva tiempo.

El ejercicio dialéctico ofrece al alumno y al maestro una relación en donde la apuesta es un *saber práctico* y donde se busca como fin realizar actos justos. La intención es que el alumno se pregunte sobre el valor de la ética desde su vida práctica. Son las preguntas que tienen que ver con su relación consigo mismo la que lo van a formar. Ahora bien, la formación de los alumnos no se da a expensas de los problemas de los otros, sino todo lo contrario, el alumno se percató en el trayecto que sus problemas tienen algo en común con los otros. Es en ese momento en que el alumno adquiere conciencia de la vida comunitaria y de la vida política. Desde esta perspectiva, lo que hemos querido demostrar en este trabajo, es que la pedagogía es en esencia una disciplina que debe contemplar siempre la ética y la política.

### Referencias

- Arendt, H. (2008). *La promesa de la política*. Barcelona: Paidós.
- Aristóteles (2003). *Ética nicomáquea*. Madrid: Gredos.
- Aristoteles (2000). *Retórica*. Madrid: Gredos.
- Hesíodo (2000). *Obras y fragmentos. Teogonía, trabajos y días, Escudo, Fragmentos, Certamen*. Madrid: Gredos.
- Homero (1977). *La Iliada*. México: Editorial Cumbre.
- Jaeger, W. (2009). *Paideia: Los ideales de la cultura griega*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Platón (1871). *Apología de Sócrates*. Madrid: Gredos.
- Rodríguez, A. (2014) Me sostengo en lo dicho, la corrupción es cultural: Peña Nieto. *Revista electrónica Proceso*. Recuperado de <http://www.proceso.com.mx/381646/me-sostengo-en-lo-dicho-la-corrupcion-es-cultural-pena>



## **Educación y violencia: la forma unaria**

Francisco Javier Ramírez López  
Iván Omar Madrigal Quezada

### **Resumen**

La oposición entre educación y violencia en México se diluye cada vez más en los últimos años. Para analizar este hecho se abordan las nociones de subjetividad y forma unaria, pasando por la superación de los proyectos educativos ilustrados y su contraste con las reformas educativas neoliberales y sus efectos. Desde una intersección psicoanalítica y filosófica se propone la hipótesis de que las últimas reformas educativas actualizan la forma unaria que se expresa en ciertos episodios irracionales y violentos entre maestros y alumnos.

### **Problemática**

Si formalmente educación y violencia son opuestas, si se educa para civilizar según el ideal kantiano, ¿por qué educación y violencia son cada vez más cercanas en lo cotidiano? ¿Por qué hay más violencia en las escuelas, entre alumnos y maestros?<sup>1</sup> Para delimitar esta cuestión consideremos dos aspectos relacionados con el ámbito educativo en lo teórico y lo empírico:

1. La educación institucionalizada en el neoliberalismo tiende a reproducir y justificar el orden social acorde a los intereses de una minoría sobre una mayoría.

---

<sup>1</sup> El primer caso de ataque con arma de fuego hacia compañeros y maestra de escuela el pasado 18 de enero de 2017, resultando en un homicidio-suicidio en un colegio en Monterrey conmocionó a la opinión pública, llevó a plantear la cuestión de la situación de violencia social que afecta escuelas públicas y privadas en México (<http://www.animalpolitico.com/2017/01/disparos-colegio-monterrey-ninos/>).

2. En las reformas educativas de México, se propone la consolidación de un estudiante autónomo a la vez que una figura del maestro denigrada en términos de facilitador del aprendizaje. Contrario a la expectativa civilizatoria atribuida a la educación y sus reformas, se registra un incremento de casos de violencia escolar entre alumnos y maestros en nuestro contexto.

Según la perspectiva crítica (Bourdieu y Passeron, 1998; Chomsky, 2001; Michéa, 2002), el sistema económico-político, en este caso el neoliberalismo, sería causa de la alteración de los roles e interacciones de los implicados en la educación y su creciente violencia. Al supuesto civilizatorio de la educación institucionalizada se le añade el supuesto de la reproducción ideológica, lo que le quitaría su aparente neutralidad. Así, por ejemplo, en nuestro país el sistema educativo reproduce la justificación del proyecto político fundado en principios que anteponen el individualismo que favorece intereses mercantiles particulares acordes al “adelgazamiento” del Estado en condiciones cada vez más paupérrimas para la mayoría, lo que obstaculiza el acceso equitativo al “progreso” que el modelo prometía originalmente. La violencia escolar sería, desde esta perspectiva crítica, una muestra de la exclusión social y del individualismo a ultranza, sin que se cuestione la causa en el proyecto económico-político por parte de sus implicados gracias al efecto alienante de la ideología.

Sin embargo, con esta apreciación, fácilmente se podría caer en un lugar común que eslabona causas generales con efectos particulares, a menos que consideremos un aspecto menos estudiado en esa relación de lo macro con lo micro: los efectos de la disolución de la autoridad del maestro estipulada en las últimas reformas educativas.

En este trabajo, para analizar estas reformas y su relación con la violencia, se debe considerar y corregir lo siguiente. La tradición psicoanalítica que investiga la educación suele enfocarse en las implicaciones de lo sexual en condiciones,



roles, y funciones estables: la relación “transferencial” entre maestro y alumno, lo terapéutico de las relaciones filiales en la escuela, las tensiones entre el principio de placer y de realidad, entre otros (Jiménez y Páez, 2008). Empero, estos temas ya no pueden abordarse como si las condiciones objetivas de la educación y las condiciones subjetivas de los involucrados no hubiesen cambiado.

Por lo menos hay tres cambios relevantes a considerar en el análisis que aquí se expone: 1) la autoridad representada por el maestro (tomado como una metáfora de la función paterna) se disuelve convirtiéndose en una figura prescindible que debe ceñirse a la técnica de la instrucción; 2) la formación actual en el alumno antepone lo pragmático y lo instrumental en detrimento de lo cívico; 3) la educación se empalma con su opuesto: la violencia. A diferencia de los conceptos psicoanalíticos que suponen una realidad estable, el concepto que permitirá explicar estos cambios es la *forma unaria*, concepto propuesto desde el diálogo entre el psicoanálisis lacaniano y la filosofía de las figuras paradójicas que distingue la subjetividad moderna de la posmoderna (Dufour, 2002; 2007; 2009).

### **La subjetividad y la referencia externa**

Para el psicoanálisis no existe una armonía entre el sujeto y los referentes que lo constituyen, dada la tensión que impone la colisión del deseo con los ideales culturales, tal como la había previsto Freud en su famosa tesis de *El Malestar en la cultura*: “el ser humano se vuelve neurótico porque no puede soportar la medida de frustración que la sociedad le impone en aras de los ideales culturales” (Freud, 2004, p. 86). Pese a los avances civilizatorios esta tensión entre el humano y sus referencias culturales será irresoluble en su efecto neurótico sólo si el humano se constituye como sujeto distinguido en sí y por los otros en la cultura gracias al referente simbólico. En este sentido no hay subjetividad sin determinación externa, aunque ésta pueda, eventualmente, cuestionarse en la experiencia del sujeto en sus malestares.

En la propuesta de Lacan (2002), el *sujeto barrado* evidencia una verdad en la fractura entre el pensar y el ser en tanto está determinado por el Otro. Para Lacan, el *infante* se introduce a la cultura cuando es reconocido desde una referencia simbólica por ciertos agentes humanos (padres, por ejemplo) que, al nombrarlo, lo ubican en una genealogía familiar y comunitaria. Sin recursos simbólicos dotados por el Otro, el *infans* no se puede distinguir de los demás, no se puede ubicar en tiempo y espacio, su origen es *unario*, es decir, que existe sin diferencia en sí mismo y no está situado por la instauración de referencias externas (Dufour, 2002). En los humanos hay un origen y un resto unario, es decir, que nos remite a nosotros mismos y, en ese sentido, “psicótico”, ensimismado.

El reconocimiento exterior del lugar singular del *infans* por agentes con recursos simbólicos propios de la cultura es el punto de partida para la constitución de su identidad, no deriva de lo interno ni de lo biológico *per se*. Esta alteridad simbólica externa se instaura en el *infans* cuando se distingue de sus semejantes, por lo que en esa subjetivación se supera el origen unario de su indistinción. Por ejemplo, con los efectos performativos del uso de los deícticos y del nombre (“soy Juan P, varón, que vive en X lugar”), se distingue el sujeto de los semejantes operando desde esos referentes terceros. Una vez constituido el sujeto, sólo tendrá unidad imaginaria que le permitirá identificarse con su imagen especular para distinguirse, reconocer y ser reconocido por y con los otros. En este sentido, se dice que el sujeto se constituye desde el lugar del Otro ya instaurado; sólo hay sujeto cuando hay Otro (Lacan, 1962). Bajo el efecto del lenguaje que lo anteceda, lo supere y lo constituya como sujeto en su ubicación cotidiana y sus malestares, no podrá decir todo de sí mismo y dirá más cosas de las que su conciencia pueda controlar; el plus de sentido en lo que dice es la evidencia de la fractura constituyente entre su ser y su pensar.

Lacan (2002) llamaba a este antecedente simbólico el discurso que determina las relaciones que pueden establecerse

en los lazos sociales de la época. El hecho de que un sujeto haga lazo con otros desde un discurso preexistente vuelve necesaria su asimilación en lo que el lenguaje regula: subjetividades, costumbres, prescripciones e inhibiciones acordes a un momento histórico. Por supuesto, para Freud, la constitución subjetiva sería prioritariamente neurótica en tanto requiere la relación entre el humano y la referencia externa con sus malestares que la evidencian (culpa, odio-amor, transgresión), a diferencia de Lacan y Dufour, para quienes la subjetividad tiene una constitución unaria o “psicótica” en términos de desubicación subjetiva cuando las referencias fallan.

### **La subjetividad y la autorreferencia**

A diferencia de la subjetividad que se define por la alteridad, la “forma unaria” (*forme unaire*) o “lo unario” es un concepto que permite situar un elemento fundamental, necesario y constituyente de la *subjetividad posmoderna*. Siguiendo a Dufour (2002; 2007; 2009), la forma unaria se entiende como la autorreferencia del *yo* sobre sí mismo que lo lleva al límite del sentido común y de la razón. Esta subjetividad se ha cristalizado en un sistema que lo propicia de manera más evidente. En el neoliberalismo es la expresión del individualismo radical que podría llamarse *ego-ísmo* en momentos o situaciones en que es notable la inconsistencia, ausencia, caída o irrelevancia de las referencias terceras que dan un sentido a las vidas y lazos entre personas (Dios, Padre, Estado, Partido, Comunidad), aunque estas referencias fueran ideales, provisionales, artificiales o conflictivas.

La autorreferencia es el fundamento del sentido en el *yo*; esto tiene como precio la posibilidad de caer en el sinsentido y la deslocalización subjetiva ante ciertos problemas cotidianos que se tornan ininteligibles e irresolubles por ausencia o falla de las referencias simbólicas antes compartidas. Una evidencia de la desubicación subjetiva ante la falla del sentido común llamada *avería simbólica*: “entre menos el sujeto sepa lo que hay que hacer en las situaciones más simples,

mayores son los riesgos de llegar a un pasaje al acto. [...] Si hay pasaje al acto, tendría que haber rastros de violencia” (Dufour, 2002, p. 154).

La evidencia de que la subjetividad torna a lo unario sería el *pasaje al acto* irracional o violento como intento para ubicarse por fuera de lo que genera angustia. Por ejemplo, el caso del hombre que introduce a su perro al microondas para secarlo después de la lluvia cuando no sabe qué hacer al verlo sufrir. “Obviamente”, el perro muere y el hombre demanda a la compañía por no informar en su manual las consecuencias de su uso en animales. El sujeto de este acontecimiento no cuestiona su proceder que evidencia una deslocalización subjetiva ante un problema sencillo. No hay delirio, no hay alucinación, sólo normalidad autorreferencial y su límite.

Cabe hacer una aclaración que no hace Dufour cuando usa el concepto lacaniano del *pasaje al acto*. En psicoanálisis, el pasaje al acto es un acontecimiento irracional que evidencia que el sujeto no puede sostenerse más como historia en una escena, por lo que pasa a lo *real* del acto que supera la significación por el quiebre de la fantasía que lo sostenía (Lacan, 1962; Muñoz, 2009). Es un acto para salir de la escena angustiante en que el sujeto tiende a desaparecer por reducirse a objeto del deseo del Otro. Al momento de su realización no tiene sentido para el sujeto, sino *a posteriori* en la medida en que sea analizado. Por un lado, va dirigido a lo que se llama el gran Otro como imparable, como algo que no le falta nada. Por otro, ese sujeto se barra o se anula de una forma tan radical, dice Lacan en el *Seminario 10*, que se “hace” objeto. En el pasaje al acto, la relación al saber se da en negativo: el acto es un no querer saber sobre su reducción al objeto. Por tanto, es un acto sin sujeto deseante, irreversible, y en el momento en que acontece, sin sentido.

En Lacan, el pasaje al acto se presenta bajo el paradigma de la angustia cuando el sujeto se reduce al objeto de desecho ante el deseo del Otro, mientras que en Dufour y su perspectiva ontológico-política, el pasaje al acto pasa más

por una falta de sentido común sin evidencia generalizable de angustia. ¿Conviene seguir a Lacan o a Dufour para entender el pasaje al acto en lo educativo? En realidad, es una falsa dicotomía dado que en ambos autores el pasaje al acto tiene el carácter de público y ambos convergen en el énfasis que se le da al problema de la desimbolización de la subjetividad como condición del pasaje al acto. Si la simbolización implica el uso de signos lingüísticos para dar sentido a una experiencia, la desimbolización se entendería como una falla en significar y dar sentido a una experiencia o acontecimiento para uno mismo y para otro. Al mismo tiempo, el sujeto se deslocaliza, se borra ante eso que supera sus referencias simbólicas. Dufour (2007) señala que el límite absoluto de la desimbolización es el momento en que nada asegura la orientación de los sujetos hacia la función simbólica a cargo de la relación y la búsqueda de sentido.<sup>2</sup>

Para entender de dónde viene esta importancia de la autorreferencia en las sociedades democráticas sigamos a Arendt (1996) y Dufour (2002), quienes ubican en Rousseau a uno de sus promotores en el sistema democrático moderno.

### **Los proyectos educativos de Rousseau y Kant**

Una vez que la filosofía cartesiana desplazara en la modernidad el lugar de la referencia tercera, Dios, a un lugar lógicamente necesario para demostrar la existencia del *yo* y de los objetos de la realidad, en Rousseau y Kant esta referencia tercera se identificaba en las figuras de la Ley, la Comunidad Política, la Naturaleza y el Ideal Ético Universal secular e inmanente y no trascendente como se hacía antes de

<sup>2</sup> Aunque partimos de su noción de *forma unaria*, diferimos con Dufour en un aspecto: consideramos que no hay una separación tajante entre ambos tipos de subjetividad –moderna en forma de neurosis y posmoderna en forma de psicosis fría– sino que hay una gradación de la subjetividad neurótica que usa referentes terceros para ubicarse y, en la medida en que tienda más hacia lo unario (al “yo como referencia” o “ego-ísmo”) tendería hacia la subjetividad unaria. Si aceptamos que todos los sujetos en el neoliberalismo son unarios entonces todo el tiempo estarían deslocalizados o “locos”, pero la idea de una locura unaria normalizada en potencia no tendría ningún sentido si sólo se evidencia en las fallas simbólicas y pasajes al acto, no antes y no sin esa condición.

Descartes. En la ilustración, Rousseau (2004) se planteó la cuestión de cómo formar ciudadanos dentro de la tensión entre el principio de la voluntad general que rige la política y el principio de la libertad que aquella debe resguardar. Sostuvo que en un Estado ideal los ciudadanos no deberían tener comunicación entre sí; que, para evitar que se organizaran facciones, cada ciudadano debería pensar sólo *lo propio*. Si se pudiera garantizar una igualdad no habría temor de que una fuerza mayor se impusiera sobre la propia. Así, el pacto social establece y garantiza una igualdad moral y legítima por convención y derecho para superar las diferencias de fuerza que la naturaleza podría establecer en detrimento del bienestar propio.

El ideal de Rousseau era crear una sociedad que pudiera proteger a los ciudadanos garantizando el derecho natural de igualdad para cuidar la singularidad radical del ser *sí mismo*. De ahí su modelo de república basada en el contrato social, la defensa de la igualdad y la alienación ante los demás. Bajo esta premisa, el proyecto educativo estaría dirigido a superar esa tensión entre el interés particular de la libertad y la voluntad general que tiende hacia la igualdad, de manera que *Emilio* (el aprendiz ideal de esta propuesta), pudiera preservarse de corromper su naturaleza buena dada por supuesta.

Con este principio la educación se convertía en un instrumento de la política y la propia actividad política se concebía como una forma de educación (Arendt, 1996).

Sabemos que Kant reconoció la influencia del pensamiento de Rousseau sobre el suyo en un punto particular: la *necesidad de que las voluntades se apegaran a la ley*. Ello derivó al problema de cómo determinar una ley compatible con la autonomía de la razón. Hay algo irónico en esta influencia porque en Rousseau, por contrarios que parezcan los principios de igualdad y de libertad, pudieron consolidarse en el sistema democrático actual. Este ideal educativo de la autonomía radical es un modelo más accesible que el ideal crítico de Kant, por lo menos en el discurso oficial.

Kant propuso una filosofía que pugnaba por una mayor independencia del sujeto compatible con la referencia tercera en forma de ideal ético. La Ilustración (*Aufklärung*) era definida como el abandono por parte del hombre de una minoría de edad en tanto la incapacidad para servirse de su entendimiento sin verse guiado por algún otro por falta de valor. ¡De ahí el famoso lema de la Ilustración “*¡Sapere aude!* ¡Ten valor para servirse de tu propio entendimiento!” (Kant, 2003).

El *sapere aude* como aspiración otorgaba un papel preponderante a la educación. La función del *magister* estaba ligada a la transmisión crítica de principios universales. La autonomía de la razón, la “mayoría de edad”, era compatible con la crítica de la autoridad y los imperativos irracionales pues esa subjetividad estaba ligada al interés universal, por lo que la autonomía del sujeto no conllevaba al solipsismo, sino al interés del imperativo crítico y universal. Había un Otro como referencia. Consecuente con este principio, en su *Pedagogía* (Kant, 2003a) pugnaba por una educación que lograra esa autonomía de la razón práctica basada en el imperativo categórico (“Actúa de acuerdo a aquella máxima que quieras que se convierta en ley universal”). Esta pedagogía reconocía y jerarquizaba tres tipos de cultura como sus fundamentos:

1. La cultura escolástica y mecánica, o lo que se refería a la habilidad dirigida a hacer las cosas de la mejor manera posible por lo que le otorga al hombre como individuo. Es didáctica, obra del profesor y se centra en el hacer mecánico.
2. La cultura pragmática se relacionaba con la prudencia. La pragmática social debe ser prudente como sociabilidad política que le da valor al hombre en su vida social. Sin habilidad, no puede haber prudencia.
3. La cultura moral se refiere a la moralidad y le da valor al hombre como especie a partir de la razón práctica que se da en el hacer, pues no basta la razón para distinguir al humano del animal, ya que en él

también hay cultura escolástica y pragmática, pero no moral. La moralidad en Kant se entiende como la costumbre de actuar por principios, por el deber de manera racional y autónoma.

Desde esta propuesta toda pedagogía crítica debería formar no solamente hombres hábiles y pragmáticos para socializar sino seres responsables que se ciñeran al imperativo categórico como expresión de un mandato autónomo que pretendía ligar lo particular con el deber universal. El entusiasmo de Kant dio por hecho que con la razón y la crítica se podría apelar a una justificación válida del sueño ilustrado. Sin embargo, ese sueño terminó en el siglo xx, como dice Villoro (2008), cuando la razón por sí misma, disociada de la ética, se volvió instrumental e insuficiente para lograr la emancipación e independencia de los individuos.

En nuestro contexto, la educación se aleja cada vez más del ideal kantiano que reconocía la importancia de la moralización sobre la civilidad, el cultivo de habilidades y la disciplina; acorde a los principios de la razón práctica, esta educación debería considerar el futuro de la especie humana como imperativo racional que tendiera hacia el deber universal (Kant, 2003). Ahora, lo universal que se impone en la educación no es el del ideal moral sino el de los intereses relativos a la producción y al consumo determinados por unos pocos sobre las mayorías. El ideal de la justicia ha quedado sólo como recurso retórico para justificar la adecuación del sistema educativo al modelo económico.

El lugar del *magister*, como agente superable pero imprescindible en la pedagogía kantiana, ya no acompaña ni guía hacia la civilidad, la pragmática y la moralidad que representaba y encarnaba. Los ideales críticos y racionales se han reducido a un agente sin autoridad que debe producir resultados evaluados desde criterios mercantiles. Al mismo tiempo el alumno, de ser el agente que tendería hacia la autonomía, la racionalidad y el deber, se reduce a una figura que debe ser entrenada para evidenciar sus habilidades



y competencias evaluadas también sobre criterios productivos. Es tan radicalmente autónomo que está solo y cada vez menos se plantea la búsqueda de la verdad y el bien común. El interés por los otros, el futuro, la especie y la responsabilidad se extinguen con el avance de la consolidación de la educación dictada por los principios liberales a ultranza.

¿Cómo se impuso esta propuesta que liga lo educativo con lo político más que con lo ético creando la paradoja del sujeto social-autónomo? Para responder esta cuestión será necesario analizar el discurso oficial en materia de educación que se rige por una retórica de la igualdad cuyo sentido poco se ha discutido.

### **La implementación de la igualdad *versus* autoridad**

Según Arendt (1996), la sociedad de masas, la pérdida del sentido común y el principio de igualdad del liberalismo se desglosó en tres supuestos en los que se basa la práctica educativa desde el siglo xx, primero en las potencias y luego en otros países que buscan el desarrollo:

1. Desde la educación básica se deja al niño a la suerte de la voluntad de sus iguales por el supuesto de que, según la psicología del siglo xx, existe un mundo infantil independiente al del adulto.
2. El maestro debe ayudar al hacer más que al pensar, no es necesario que interfiera con el libre mundo de sus alumnos, lo que deja al alumno a la suerte de sus posibilidades y al maestro sin autoridad.
3. Se sustituye el aprender por el hacer, según el principio pragmático.

Tales son supuestos adoptados por las pedagogías del siglo xx que fueron avaladas y reafirmadas por las estipulaciones oficiales. Veamos cómo se implementaron estos principios a escala global y local.

Desde el informe presentado por el equipo de Fauré *et al.* (1973) a la UNESCO podemos rastrear el cambio en las políticas educativas que, desde instancias internacionales,

empezaron a establecer los parámetros actuales. Se estipuló que el “enseñante” se convertiría en un “consejero”, en un interlocutor que no posee verdades prefabricadas ante el alumno, “que deberá dedicar más tiempo y energías a actividades productivas y creadoras: interacción, discusión, animación, comprensión y estímulo. Sin esta evolución de las relaciones entre educandos y educadores, no puede haber auténtica democratización de la educación”.

El miedo al autoritarismo y su asociación con el nazismo y la guerra justificaba la idea de una educación sin jerarquía, horizontal. Daba por hecho, de forma simple, que cualquier manifestación de autoridad sería dañina, como si todo lo que se nombrara como democrático fuese lo contrario y, por ello, automáticamente válido.

Posteriormente, el informe coordinado por Delors *et al.* (1996) criticó que la propuesta de Fauré (1973) era “un producto de la visión del mundo capitalista del Norte [...] las dimensiones más colectivas y sociales del aprendizaje se desatendieron en favor de un enfoque más liberal e individualista de la educación” (UNESCO, 2013). Al imponerse el modelo capitalista liberal como “el único modelo viable de desarrollo social”, no se trataba de sólo aprender a ser, sino que, también requería tres nuevas dimensiones del aprendizaje: “conocer, aprender a hacer y aprender a vivir juntos”.

A partir de estos dos informes se crea el andamiaje del sistema de educación por *competencias* y sus niveles. El modelo de educación basado en competencias fue desarrollado en Reino Unido desde 1986 donde se criticó al sistema educativo como obsoleto, responsabilizándolo por la declinación de su economía. La alternativa se dirigía a educar habilidades laborales específicas o genéricas que pusieran nuevamente en marcha el motor de la recuperación económica. Concluyeron que “el modelo de educación y entrenamiento basado en competencias surge dominado por una tendencia *industrial* más que educacional” (Correa, 2007).

Para entender cómo se adaptó nuestro país a esta tendencia, recordemos que en la Ley Federal de Educación de

1973 se concretan sus elementos esenciales en dos objetivos: *transformar la economía y la organización social*. Algunas características de este proyecto se ahondaron sexenios después, con el presidente Carlos Salinas (Márquez, 1999). En 1992, el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB) y en la Ley General de Educación, de 1993, pretendió *adaptar la educación al contexto de globalización*, allende a la descentralización de la enseñanza básica. Latapí reconoce que en este período la incidencia del Banco Mundial sobre la política educativa sumó nuevos factores a los establecidos, y de por sí problemáticos, para la definición e implementación de los proyectos educativos en México: acuerdos entre sindicatos y partidos o gobiernos en turno a nivel nacional y estatal. Instrumentaciones de tal naturaleza con nombres o ligeras diferencias pueden localizarse en otros países de este mismo bloque (Correa, 2007).

En el Plan Nacional de Desarrollo de 2007 se empezaron a estipular oficialmente las directrices para la adecuación e implementación de las *competencias docentes* en los diferentes niveles del sistema educativo, desde el básico hasta el medio superior (acuerdos 442, 444, 445, 447 publicados en el Diario Oficial de la Federación) hasta llegar a la “Alianza por la Calidad de la Educación” avalada por el gremio magisterial bajo una justificación que apelaba retóricamente a la “construcción de una sociedad más justa” en el contexto global.<sup>3</sup>

En el acuerdo 717 (“Lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar”), aunado a la ruta de mejora que paralelamente propone la SEP (2014), se contempla en uno de sus apartados la inversión privada. Nombrado por la Secretaría de Educación “Escuela al Centro”, se establece un *modelo de gestión empresarial* para las escuelas cuyos lineamientos son una copia casi al calce de las “recomendaciones” hechas por la OCDE, en este caso, *recomendación*

<sup>3</sup> Por razones de espacio no ahondaremos aquí en la crítica acerca de la validez epistemológica (Díaz Barriga, 2006) o instrumental (Zarzar, 2010) de la propuesta educativa que incorpora las competencias.

12, en lo tocante a la *autonomía escolar* y la promoción de la innovación (OCDE, 2010). Como bien lo señala Rivera, la autonomía de gestión presenta tres riesgos: dar primacía a la adquisición de contenidos instrumentales, restringir la participación de los padres de familia hacia intervenciones concernientes a la resolución de problemas de operación y estructura atentando contra el principio de gratuidad en la educación, así como incluir al sector privado y grupos empresariales en las escuelas públicas, bajo el supuesto de mejorar la calidad educativa (13 de enero de 2016).

Esta tendencia modifica formalmente tanto la posición de quien transmite o ayuda a *construir* un saber, como la posición de aquel que es introducido a la cultura y sus formas de acción. El maestro, aquel que ocupaba un lugar de jerarquía ahora es un igual cuya función se reduce a educar sobre lo que llamaba Kant la *habilidad* y la *pragmática* para servir y sobrevivir, no para plantear cuestiones ni escucharlas, por lo menos las relativas a la existencia, el conocimiento, la *civis* y la ética. El alumno se reduce a una entidad instrumental, sin pensamiento crítico pero habilidoso y sociable: todo proyecto educativo se disuelve en un simple objetivo de socialización apoyado en la idea de que es la socialización la que educa (Dufour 2002).

En esta combinación de igualdad, autonomía, socialización y pragmatismo se establece una tendencia en la que el alumno no puede apelar a una referencia de otra generación que le ayude a acceder al sentido de lo que la vida cotidiana le cuestiona (ya que en la igualdad el maestro niega su lugar como adulto propio de una generación precedente) quedando sometido al juicio y trato de los coetáneos con el riesgo de violencia que implica esa igualdad. Por supuesto, hay una ventaja para el sistema de que logre convertirse en un “consumidor incívico”, adiestrado y al servicio del orden establecido. Sin embargo, aparece una paradoja: la institución educativa tiende a su propia desaparición, por lo menos en su función y forma tal como la conocemos hasta ahora, bajo estos principios de la anulación de la alteridad, la igualdad

y pérdida de referencias. Es en ese contexto que aparecen lo que nombra Michéa (2002) “escuelas de la ignorancia”: espacios de formación limitada dirigidos a crear habilidades en los alumnos para que el mercado funcione.

La conclusión en este punto es que el modelo educativo, impuesto bajo los principios neoliberales de igualdad y autonomía, no sólo ha cambiado, sino que ha degradado los papeles y el lazo de los implicados en la práctica educativa cayendo en la paradoja de que *el sistema educativo apunta cada vez más hacia su propia anulación*. El último eslabón de la hipótesis consiste en relacionar esa degradación de la alteridad y la diferencia con la dificultad de simbolización de la experiencia subjetiva que evidencia el acto violento.

### **Producción de formas unarias violentas**

Si los maestros han perdido su autoridad y se han reducido a una figura sin saber previo (o como se le llama peyorativamente “prefabricado”) negando la diferencia generacional y su saber sobre otros asuntos más allá de lo curricular, y si la institución reduce lo formativo a lo pragmático tenemos, entonces, una tendencia hacia lo unario: *la igualdad radical y la negación de la diferencia del saber y de la generación*. El acto irracional que analizamos aquí es el de la violencia ejercida entre los implicados en la educación en su aspecto general. Aunque hay un énfasis en estudiar y atender el acoso entre pares escolares (*bullying*), no se puede negar ni desatender la violencia que se ejerce del alumno hacia el maestro y del maestro hacia el alumno no sólo de manera sistemática o planeada, sino también “espontánea” o disruptiva.<sup>4</sup> En

<sup>4</sup> Éstos son algunos ejemplos: “Las diferentes formas de violencia que los maestros padecen de parte de los estudiantes ocasionan que estén más preocupados por su seguridad que por la educación que imparten, advierten la CNDH y el SNTÉ” (Alcántara, 2014, p. 1; en el INEGI: “La ECOPRED permite estimar 4.22 millones de jóvenes de 12 a 18 años que asisten a la escuela, de los cuales, 1.36 millones sufrieron acoso escolar o *bullying* durante 2014” (SEGOB-INEGI, 2014, p. 35). “Hoy las autoridades educativas están más preocupadas por evaluaciones como Enlace o PISA que por el ambiente de violencia que se vive dentro y fuera de las escuelas” (Olivares, 2013, p. 39). “Del 1 al 10. *Bullying*: México también es líder en acoso escolar entre niños y adolescentes” (<http://www.sinembargo.mx/20-05-2016/1662396>).

este contexto, la violencia es un acto que se analiza y se “lee” una vez ocurrido bajo los principios que caracterizan lo unario en las siguientes consideraciones aproximativas:

*1) La distancia entre la fantasía y el hecho de destrucción del otro es cada vez menor*

Si desde el discurso oficial se estipula anular la diferencia a nivel simbólico y empírico, la violencia como anulación del *otro* es también el grado cero de la anulación de la diferencia. El acto violento pareciera llevar al extremo ese principio de manera consecuente, pues al final del acto no hay alteridad, sólo *Uno*. Ante la dificultad de incluir el horror de un acto violento, pues no está considerado en el repertorio simbólico de quien lo lleva a cabo, acudimos cada vez más a escenarios donde el pasaje al acto puede desembocar en una respuesta criminal, estando advertidos que en su manifestación se sale de la escena del Otro. Al salir de esta dimensión simbólica, sólo queda el mundo: “lo real se comprime”, como decía Lacan.

El ejemplo de esto es cuando, de manera imprevista, acontece un acto violento y se supera la agresividad imaginaria y fantaseada: un adolescente lleva un cuchillo a la escuela y con él ataca a otro compañero ante testigos. O cuando un maestro, al enojarse cuando no se hace lo que él espera ataca a un alumno intentando asfixiarlo y golpeándolo contra el piso hasta dejarlo inconsciente.<sup>5</sup> Cuando el acto violento es de parte del maestro, de forma espontánea y desproporcionada, surge en muchos casos por frustración, al no poder resolver los problemas del trato cotidiano con el alumno. Si bien puede suponerse que esta posibilidad siempre ha estado presente en la educación lo que cambia es su frecuencia. Cada vez más los maestros se sienten impotentes para usar sus recursos ante situaciones difíciles en el aula.

El maltrato hacia el alumno podría entenderse como un intento fallido de restituir su lugar de autoridad cayendo en la

<sup>5</sup> “Maestro golpea y deja inconsciente a alumno en Ciudad Juárez” (<http://www.zocalo.com.mx/seccion/articulo/maestro-golpea-y-deja-inconsciente-a-alumno-en-ciudad-juarez-1454950421>).

paradoja unaria al quedar sin reconocimiento externo. Ante la imposibilidad de lo simbólico por diferenciar los lugares y pactar sus relaciones surge nuevamente el acto violento como intento de solución. La agresividad podía ser reprimida, incluso transmutada a la fantasía, si el sujeto accedía a una estructura simbólica, “sólo se podría reprimir lo que demuestra haber accedido a la estructura de la palabra, es decir a una articulación significante” (Lacan, 2010). La cuestión es saber en qué medida la violencia propiamente dicha puede ser reprimida en tanto que supera el registro simbólico.

Notemos que esa escena insoportable en que se pasa al acto violento está organizada no sólo por los involucrados empíricos, sino por un discurso oficial que en su ambigüedad ha dictado las condiciones en que ocurren estos actos y eso debería cuestionarse antes que reducir el problema a los atributos psicológicos e individuales de esos implicados, por supuesto sin eximirlos de responsabilidad.

2) *La palabra se ha reducido a una función descriptiva o comunicacional*

Si bien gobernar, educar y psicoanalizar son prácticas imposibles en tanto prácticas interminables e imperfectas, proponen una alteridad frente a la cual el sujeto se confronta y resuelve la tensión entre su voluntad particular y el interés general. Las tres prácticas imposibles pretenden, por medio de la palabra en su dimensión performativa, superar el estado de violencia al que conlleva la imposición de la propia voluntad sobre otros. En este sentido formal la educación se opone a la violencia. Por ello es extraño que en el ámbito educativo se presenten cada vez más episodios violentos bajo la aceptación del principio unario de la igualdad-autoreferencia en detrimento de la alteridad y diferencia, principio esbozado desde las reformas oficiales hasta la práctica cotidiana.

Al tomar este tipo de actos como mera información o dato fijo cosificado de problemas psicopatológicos o individuales (problemas de ira o depresión, por ejemplo), ya no es necesario analizar sus detalles para usarlos en la atención de

los problemas de violencia estructural que ponen en evidencia. No se termina por dimensionar que la violencia entre los agentes básicos de la institución escolar no se puede tomar como algo privado o particular de orden psicopatológico, sino como violencia que conecta el proyecto más amplio de economía política con lo cotidiano. Un sistema que propone la disolución de la relación maestro-alumno expone a un sujeto a actualizar la oposición ante la frustración: o la palabra o la violencia.

3) *Se acepta que no habría consecuencias del acto violento en quien lo realiza*

Entre los alumnos y maestros puestos al mismo nivel *de facto* hay un resto de diferencia evidente, física e intelectual, que al negarse en sus implicaciones fuerza la situación imaginaria en detrimento de los recursos que puedan detener los efectos de la competencia propia del trato entre iguales. La contención de la violencia, bajo esta lógica, se vuelve mera apariencia, el cambio de las relaciones verticales a las horizontales impide la concepción del *Otro* como punto de basta.<sup>6</sup>

La prueba de ello es la publicación del acto: se hace ante otros en un espacio común y/o se publica por las redes sociales para hacerlo circular. Si se asume que no hay sanciones, o en ciertos casos que se es inimputable, se registra al mismo tiempo que no hay un *Otro* justificado desde principios o valores éticos realmente reconocidos por la comunidad en que ocurre el acto. No existe el *Otro* como entidad externa ni como constructo subjetivo que contenga y ayude a simbolizar los efectos de la igualdad y competencia. Aunque hay una jerarquía oficial, ésta no funciona para detener o reducir la violencia. Pese a las medidas que se toman para contrarrestarla, éstas quedan al mismo nivel de fachada

<sup>6</sup> Para una crítica del concepto del *acoso escolar* (*bullying*), mal entendido como mera indisciplina, véase Narodowski y su análisis de la relación entre el acoso y la caída de la autoridad: “Al contrario, el *bullying* expresa la caducidad del accionar adulto y representa la generalización de las conductas reprochables que emergen y se reproducen frente a la incapacidad adulta de evitarlas o contrarrestarlas” (2012, p. 9).



y simulación. No hay un referente que cuestione o detenga efectivamente ese pasaje al acto en el sujeto ni en la realidad.

*4) La violencia cuando es reiterativa por una o ambas partes, consolida una forma de gozar bajo la condición de su intrascendencia cotidiana*

Si no hay consecuencias de anular al *Otro*, el poder que ello otorga puede ser motivo de repetición y de superación del nivel de violencia. Si muchos jóvenes se ven hoy arrastrados a la violencia, ello se debe a que el sistema que esos mismos adultos instauraron no les deja ninguna otra salida: fueron *producidos* para escapar de la paciente elaboración discursiva y crítica con otros. Por ello es fácil predecir, contradiciendo las certezas de los pedagogos posmodernos, que cuanto menos entren en la relación profesor/alumno, tanto más sujetos estarán los jóvenes a la violencia (Dufour, 2007). Por ejemplo, el alarmante acoso escolar se exhibe en el contexto de formación para la socialización, como afirma Dufour, o para la ignorancia, en el sentido que plantea Michéa (2002): formar alumnos sin inteligencia crítica, en la disolución de la lógica, creando un pensamiento ilógico políticamente aprovechable. La formación de competencias con sujetos unarios es más *ad hoc* a esta dirección que una formación que apele a la heterorreferencia y la alteridad. La violencia denota la profunda soledad de cada uno de los implicados, su literal *ego-ismo*.

No todos los actos violentos pueden considerarse como pasajes al acto en el sentido psicoanalítico, pero los actos enumerados pueden considerarse como expresiones de la forma unaria en tanto regidos por los principios de autonomía, anulación de diferencia e igualdad sin referencias externas.

### **Conclusión**

El acto violento en condiciones de igualdad puede interpretarse como una evidencia de la disolución de la escena terciaria donde la alteridad, la autoridad y la autorreferencia quedan expuestas en su fragilidad. Estos actos se dan

en condiciones en que el agresor se encuentra sin referencia que lo limite, y el agredido sin referencia que lo ayude a defenderse; ante padres y maestros que ignoran cómo orientarse porque el sentido común no aplica, se utiliza el paliativo del saber del experto “psi” cayendo en la paradoja de reafirmar con estrategias bienintencionadas la fragilidad de los involucrados (con talleres de tolerancia y autoestima, de manejo de ira, escuela para padres, entre otros). De esa manera, los alumnos, los padres y maestros no se cuestionan sobre las condiciones de su actuar y su relación con las condiciones impuestas en las últimas reformas o adecuaciones del sistema educativo a los requerimientos pragmáticos del mercado. Más bien, ponen en evidencia por medio del acto violento los efectos anulatorios de la subjetividad de esas condiciones. O violencia o palabra, este dilema tiene una dirección que para revertirse requiere cuestionar la violencia estructural del sistema en que se inserta la práctica educativa.

## Referencias

- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. (1998). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Correa, J. (2007). *Orígenes y desarrollo conceptual de la categoría de competencia en el contexto educativo*. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Chomsky, N. (2001). *La (des)educación*. Barcelona: Crítica.
- Delors, J., Mufti, I. A., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M. P., Savané, M. A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. W., y Nanzhao, Z. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Santillana/UNESCO. Madrid. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)

- Díaz-Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*. 28(111). México. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=s0185-26982006000100002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=s0185-26982006000100002&script=sci_arttext)
- Dufour, D. (2002). De la locura en la democracia de masa. *Locura y democracia. Ensayo sobre la forma unaria*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dufour, D. (2007). *El arte de reducir cabezas*. Madrid: Paidós.
- Dufour, D. (2009). Gobernanza *versus* gobierno. *Cuadernos de administración*, 41. México: Universidad del Valle.
- Fauré, E., Herrera, F., Kaddoura, A-R., Lopes, H., Petrovski, A. V., Rahnema, M., y Ward, F. (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid: Alianza/UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132984sb.pdf>
- Freud, S. (2004). El malestar en la cultura. En: *Obras completas. T. XXI*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Jiménez, M. y Páez, R. (comps.). (2008). *Deseo, saber y transferencia. Un acercamiento psicoanalítico a la educación*. México: Siglo XXI Editores.
- Kant, E. (2003). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Kant, E. (2003a). *¿Qué es la ilustración?* Madrid: Alianza.
- Lacan, J. (1962). Clase 2: 21 de noviembre de 1962. *Seminario 10: La angustia*. Versión crítica de Ricardo E. Rodríguez Ponte para circulación interna de la Escuela Freudiana de Buenos Aires. Recuperado de <https://cuerpo-txts-lacan-jacques.wikispaces.com/file/view/L-10vc-06.pdf>
- Lacan, J. (2002). *El seminario de Jacques Lacan: libro 17. El reverso del psicoanálisis*. Argentina: Paidós.
- Lacan, J. (2010). *El seminario de Jacques Lacan: libro 5. Las formaciones del inconsciente*. Argentina: Paidós.
- Márquez, A. (1999). Un siglo de educación nacional: una sistematización. Un siglo de educación en México (Tomo I). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 4(8), 379-386.

- Michéa, J. C. (2002). *La escuela de la ignorancia y sus condiciones modernas*. España: Ediciones Acuarela.
- Muñoz, P. (2009). *La invención lacaniana del pasaje al acto. De la psiquiatría al psicoanálisis*. Argentina: Manantial.
- Narodowski, M. (2012). El *bullying* como sustituto de la vieja indisciplina: estrategias frente a la disolución de la autoridad adulta. *Revista LINHAS*, 13(2). doi: 10.5965/1984723813022012140
- OCDE (2010). *Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México*. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/school/47101613.pdf>
- Olivares, E. (8 de julio de 2013). Alumnos agresivos, reflejo de la violencia habitual en el país. Periódico *La Jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2013/07/08/sociedad/039n1soc>
- Rousseau, J. (2004). *El Contrato Social*. Madrid: Akal.
- SEP (2014), *Orientaciones para establecer la Ruta de Mejora Escolar*. México: SEP.
- SEGOB-INEGI. (2014). *Encuesta de cohesión social para la prevención de la violencia y la delincuencia*. México. Recuperado de [http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/accesomicrodatos/encuestas/hogares/especiales/ecopred/2014/?\\_file=/saladeprensa/boletines/2015/especiales/especiales2015\\_08\\_9.pdf](http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/accesomicrodatos/encuestas/hogares/especiales/ecopred/2014/?_file=/saladeprensa/boletines/2015/especiales/especiales2015_08_9.pdf)
- UNESCO (2013). *Replantear la educación en un mundo en mutación. Informe preparado por la secretaria de la UNESCO*. 12-14 de febrero de 2013. París: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002247/224743S.pdf>
- Villoro, L. (2008). *La significación del silencio y otros ensayos*. México: UAM.
- Zarzar, C. (2010). *Planeación didáctica por competencias*. México: DIDAXIS.

## **Una mirada educativa desde la psicología de las emergencias a la violencia de género**

Silvia Rosa Sigales Ruiz  
Martha Xitlali Mercado Rivas  
Michèle Caria  
Leticia Villarreal Caballero

### **Resumen**

**E**l presente trabajo es una exploración, desde la psicología de emergencias, del sufrimiento psíquico que viven las mujeres receptoras de violencia. Esta contribución se plantea a la luz de los resultados de dos investigaciones que se hicieron en el Instituto Colimense de las Mujeres; la carencia de competencias laborales en materia de los procesos psicoemocionales, que viven las usuarias que solicitan un apoyo jurídico-legal, dieron lugar a una exploración exhaustiva, desde esta área del conocimiento, para aportar un sustento teóricometodológico en favor de la comprensión de estas implicaciones psicoemocionales, que entran en juego en la vida de las mujeres receptoras de violencia.

### **Introducción**

Es indispensable que el acompañamiento a mujeres que viven violencia intrafamiliar y de género se haga bajo una perspectiva de atención pluridisciplinaria e interdisciplinaria. Las disciplinas de primera atención involucradas (Psicología, Trabajo Social Medicina y Leyes) cuentan con marcos teóricos de referencia que facilitan el abordaje de la problemática específica; sin embargo, es cierto que el profesionista implicado debe contar –además de las competencias profesionales que le distinguen– con competencias laborales específicas, propias a las necesidades de la institución y, por

lo tanto, a las necesidades de los y las usuario/as según sea el ámbito de atención o intervención de la institución en función de la misión, visión y objetivos que la conforman.

A través del acompañamiento psicológico que se ha venido dando desde 2010 a los Equipos Pluridisciplinarios de Atención (EPA), en el Instituto Colimense de las Mujeres (ICM), se identificaron puntos críticos que se deben atender en materia de competencias laborales específicas en los Equipos Pluridisciplinarios de Atención (EPA); así como necesidades particulares de atención a usuarias que viven el problema de violencia intrafamiliar o de género.

Estas necesidades detectadas fueron el objeto de dos investigaciones; una relacionada al análisis de las competencias profesionales de los EPA, en la atención a mujeres que viven violencia de género; la otra en la identificación de los rasgos de personalidad y procesos psicoemocionales de las mujeres que viven violencia intrafamiliar.

Se entiende que las usuarias que acuden al ICM, en busca de ayuda, reciben por parte de la institución la orientación necesaria para encaminar un proceso en la toma de decisiones que coadyuve a la solución de la situación de vida que la hace verse en la necesidad de buscar la forma de detener –de inicio– y resolver –de fondo– la situación de violencia en la que se encuentra por parte del agresor que es su pareja o cónyuge –en la mayor parte de las ocasiones.

Estas investigaciones favorecieron la orientación de la intervención de los EPA desde una perspectiva de la psicología de emergencias. Se desarrolló el Protocolo de Atención a Mujeres en Situaciones de Emergencia por Violencia de Género e Intrafamiliar (PAMSEVGI), como una primera metodología de atención, en el servicio del ICM, dado que las usuarias necesitan ser orientadas/ayudadas ante su situación, mediante una intervención experta, ante el contexto de violencia en el que viven, donde su seguridad y la de su familia están en peligro.

La fundamentación teórica de este protocolo se sustentó en el análisis y atención de los procesos psicoemocionales

en situaciones de emergencia, por los que atraviesa la usuaria al momento de solicitar la ayuda, tomando en cuenta las posibles necesidades de atención médica, de asistencia social y orientación jurídica que pueda tener, y que deben ser atendidas, bajo la firme convicción de salvaguardar su integridad física y la de su familia. En este sentido, desde los tópicos disciplinarios que se ven involucrados en la conceptualización de asistencia y ayuda, se definen las características necesarias para facilitar la comprensión de los procesos psicoemocionales involucrados en una situación de violencia en la que se hace necesario intervenir en la emergencia, para resguardar la integridad física y psicológica de las víctimas de un agresor.

Por lo tanto, es inevitable pasar por el hecho de tener que estabilizar emocionalmente a la usuaria, para con ello poder orientar sobre el proceso de ayuda que se desplegará a favor de su seguridad y la de los familiares implicados, particularmente personas dependientes (hijos o personas de la tercera edad) de las mujeres que asisten a solicitar el servicio de atención a instancias como el ICM. Todo lo anterior bajo el principio rector de que la solución del problema, depende en mucho de la toma de decisiones de la usuaria que está bajo un sufrimiento psíquico.

### **Sufrimiento psíquico y psicología de emergencias**

El sufrimiento psíquico se caracteriza por un dolor moral, el cual es la reacción normal ante un evento inhabitual, un estrés importante o por una afectación psiquiátrica (Cadiou, Zouaghi y Dutailly, 2012). Lamentablemente, este sufrimiento psíquico no es considerado cuando se ofrece la atención y la ayuda a las mujeres receptoras de violencia y es uno de los factores fundamentales que se debería privilegiar al momento de dar la atención. Es por ello que para la comprensión de este estado psicológico nos hemos visto en la necesidad de recurrir a la psicología de emergencias para tratar de entender los procesos psicoemocionales de una mujer víctima de violencia de género o intrafamiliar.

Araya define la Psicología de la Emergencia como:

La rama de la Psicología General que estudia los distintos cambios y fenómenos personales, presentes en una situación de peligro, sea esta natural o provocada por el hombre en forma casual o intencional (Araya, 1999).

De esta forma, se hace necesario identificar qué se debe de entender por emergencia y su relación en la atención a mujeres receptoras de violencia, quienes tendrán una urgente e inminente necesidad de ser acompañadas, en la medida en la que se debe orientar a las usuarias a encaminar posibles alternativas de protección y seguridad, ante su situación, tomado en consideración el sufrimiento psíquico en el que se encuentra. Por ello, para este contexto de intervención, se hace necesario entender los procesos psicoemocionales que se ponen en juego cuando una mujer es violentada. El interés de esto radica, por una parte, en reducir el impacto traumatizante de la violencia en la que vive la usuaria y, por otra, estabilizarla para la toma de decisiones dado el proceso legal que conlleva el solicitar ayuda a una instancia como el ICM o cualquier otra, en la que haya un acompañamiento jurídico legal.

Antes de llegar a la explicación de los procesos psicoemocionales de las víctimas de violencia de género o intrafamiliar, así como a la definición del impacto traumatizante de este tipo de violencia, haremos algunas definiciones previas que nos lleven a contextualizar en términos de emociones y comportamientos los conceptos de urgencia y emergencia en el contexto de violencia que estamos abordando.

### **Definición de urgencia y emergencia**

El *Diccionario* de la Real Academia Española de la lengua (2001) define *urgencia* como una necesidad que busca precisar una cosa a su pronta ejecución, pero no se corren riesgos alarmantes. Por otro lado, la emergencia es definida como un suceso o accidente generalmente imprevisible que sobreviene y requiere de una acción inmediata.



En los escenarios de violencia de género o intrafamiliar, se hace necesario aportar una definición que permita comprender las necesidades de urgencia que deben ser atendidas y comprendidas por parte del profesional que interviene en la ayuda de una mujer víctima de violencia. En este sentido, se podría considerar que en las situaciones en las que está implicada la violencia hacia una mujer, la noción de inesperado, de aquello que compromete la vida y la integridad física de una o varias personas; en donde se requiere de la respuesta de equipos pluridisciplinarios, se hace ineludible una intervención de urgencia, ante la emergencia que se podría definir para estos escenarios como: cualquier situación o suceso que involucre a una mujer y a su familia, en donde un tercero amenaza su integridad humana, y que por su cronicidad ante escenarios de violencia ven comprometida su vida, su integridad física, psicológica y su patrimonio, por lo que son rebasadas en sus capacidades de respuesta habitual y requieren de una urgente intervención por externos.

En este sentido, cuando se solicita una intervención externa, se identifica que quien viene a solicitar apoyo es porque está viviendo agresiones y violencia en su medio más próximo (familia, laboral, vecinal, etcétera).

El *Diccionario* de la Real Academia Española de la lengua (2001) define a la *agresión* como un acto de embestir a alguien para matarlo, herirlo o hacerle daño; acto contrario al derecho de otra persona la que, por atentar contra la libertad sexual de las personas y realizarse con violencia o intimidación, es constitutiva de delito.

Es importante considerar que la agresividad no siempre tiene connotaciones nocivas, ya que es parte del proceso de adaptación del ser humano en situaciones adversas de sobrevivencia, por lo que su expresión debe pasar por vías socialmente aceptables. De tal forma, hay expertos en el área que conceptualizan la agresividad como una respuesta a las necesidades humanas no satisfechas.

Cadiou *et al.* (2012) identifican algunas de estas necesidades: *a)* necesidades de territorio que se entienden como

la necesidad del espacio vital, de intimidad; *b*) necesidad de comunicación con una persona que es significativa; *c*) necesidad de dignidad/autoestima y de ser respetado por los demás; *d*) necesidad de seguridad, de protegerse a sí mismo y a los seres que se aman; *e*) necesidad de autonomía y de poder elegir, de tomar sus propias decisiones y de tener el control sobre su vida; *f*) necesidad de disponer de su tiempo, de tener su propio ritmo, sin tener que pasar por presiones de terceros; *g*) necesidad de identidad y de conservar sus relaciones sociales y afectivas; *h*) necesidad de propiedad y de conservar sus bienes; *i*) necesidad de confort, de ser libre de dolor físico o emocional; *j*) necesidad de comprender y de ser informado adecuadamente.

Maslow (1943) resume cinco necesidades básicas: “fisiológicas, de seguridad, de afiliación, de reconocimiento y de autorrealización”, en la medida en la que estas necesidades no son cubiertas, es probable que la persona pueda desarrollar un estado de frustración expresado mediante formas adaptadas. Aunado a que también existen formas inadaptadas para expresarla, por consecuencia, si la persona no se encuentra en la posibilidad de satisfacer estas necesidades podrá reaccionar de forma violenta. En este sentido, se corre el riesgo de que pueda cometer actos agresivos, mediante golpes, gritos, amenazas etcétera. Es innegable que la persona pasará por un sufrimiento desorganizador que lo va a llevar a expresiones agresivas que pueden fluir bajo la lógica de la escalada de la agresividad, que se traduce en: *a*) cuestionar en tono sarcástico; *b*) censurar, injuriar, ofender; *c*) manifestar su desacuerdo; *d*) amenazar, alzar la voz, *e*) golpear, empujar y lastimar (Cadiou *et al.*, 2012).

Tomando en cuenta las necesidades básicas y la escalada de agresión, se pueden distinguir tres niveles de agresión: 1) la incivildad que responde a la ausencia de respeto hacia los demás, y que se manifiestan por comportamientos relativamente banales; 2) la agresión física o verbal; 3) por un acto violento. Finalmente, estas reacciones agresivas suscitarán un conflicto entre las partes involucradas, en donde

el agresor manifestará un conjunto de comportamientos perjudiciales para una persona (mujer, infante, persona de la tercera edad) en la continuidad de un lazo establecido. Las conductas más comunes del agresor son reprender con aspereza, mirada fija y amenazante (párpados temblorosos), o mirada evitativa, dilatación de las pupilas, expresiones injuriosas, de amenaza, sarcásticas, agitación, movimientos impulsivos, aparición de tics, palidez o aumento de coloración de la cara, endurecimiento de las extremidades y cerrarse la garganta, posturas amenazantes (mostrar los puños cerrados o señalar con el dedo), temblores, acercamientos corporales, lenguaje corporal violento, consumo de alcohol o droga, lanzamiento de objetos hacia la persona o hacia el suelo, respiración agitada y sudoración.

En términos de una reacción agresiva, se puede entender entonces que ésta será el producto de los procesos psicológicos que entran en juego; es decir, entre el tipo de personalidad o trastorno, y la percepción del medio que tenga el agresor para satisfacerla, lo que da como resultado un clima de violencia.

### **Definición de violencia y otras consideraciones**

La palabra *violencia* engloba la idea de actos que tienen una cualidad de violento, que son acciones con efecto de violentar o violentarse. Que es una acción violenta o contra el natural modo de proceder, y que puede también ser una acción de violar a una mujer (RAE, 2001).

En su carácter de violentar, se entiende como la aplicación de medios violentos a cosas o personas para vencer su resistencia o poner a alguien en una situación violenta o hacer que se moleste o enoje. Luego entonces, ser violento es estar fuera de su natural estado, situación o modo, que se ejecuta contra el modo regular o fuerza de razón y justicia.

La violencia es cuando la impulsividad toma a la persona, haciéndole perder el control de lo que dice o de lo que hace. El término de violencia caracteriza aquello que se puede traducir como un abuso de fuerza intensa, brutal

y ciega, sin ninguna relación con la otra persona. Por lo que la violencia aterroriza a su interlocutor (Cadiou *et al.*, 2012). La Organización Mundial de la Salud (OMS) adoptó, en 2013, el término de violencia contras las mujeres, definiéndola como:

Todo acto de violencia basado en el género que tiene como resultado posible o real un daño físico, sexual o psicológico, incluidas las amenazas, la coerción o la privación arbitraria de la libertad, ya sea que ocurra en la vida pública o en la privada (OMS, 2013).

De acuerdo con la OMS (2013), la violencia de género también se vincula con la violencia de pareja, que se refiere a los comportamientos que tienen lugar en el ámbito de una relación íntima y causan daños físicos, sexuales o psicológicos, tales como la agresión física, la coerción sexual, el maltrato psicológico o los comportamientos controladores. Así como la violencia sexual, la cual se entiende como todo acto sexual, la tentativa de consumar un acto sexual, los comentarios o insinuaciones sexuales no deseados, o las acciones para comercializar o utilizar de cualquier otro modo la sexualidad de una persona mediante coacción por otra persona, independientemente de la relación de esta con la víctima, y en cualquier ámbito. La violencia sexual “comprende la violación, que se define como la penetración, mediante coerción física o de otra índole, de la vagina o el ano con el pene, otra parte del cuerpo o un objeto”.

Entre las políticas orientadas a prevenir, sancionar y erradicar la violencia de género en México, surge la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (2007); que define en su artículo 5, la violencia contra las mujeres como: “Cualquier acción u omisión, basada en su género, que les cause daño o sufrimiento psicológico, físico, patrimonial, económico, sexual o la muerte tanto en el ámbito privado como en el público”. Conforme a esta Ley, en el artículo 6, los tipos de violencia contra las mujeres se describen en los párrafos siguientes.

Un tipo muy frecuente de violencia es la psicológica; consiste en cualquier acto u omisión que dañe la estabilidad psicológica, que puede consistir en negligencia, abandono, descuido reiterado, celotipia, insultos, humillaciones, devaluación, marginación, indiferencia, infidelidad, comparaciones destructivas, rechazo, restricción a la autodeterminación y amenazas, las cuales conllevan a la víctima a la depresión, al aislamiento, a la devaluación de su autoestima e incluso al suicidio.

Otro tipo de violencia es la verbal, la cual no se trata de discusiones de parejas, ésta se expresa dentro de una relación desigual, se traduce en gritos, utilización de un tono brusco y autoritario de voz para pedir las cosas, tono de exigencia. Así mismo, se interrumpe sin cesar a la otra persona, reprochándole que hable, se le exige callar y hacer cosas que no le gustan. Domina la conversación y no escuchar lo que el otro dice.

La violencia física es cualquier acto que inflige daño no accidental, usando la fuerza física o algún tipo de arma u objeto que pueda provocar o no lesiones, ya sean internas, externas o ambas. La violencia patrimonial es cualquier acto u omisión que afecta la supervivencia de la víctima. Se manifiesta en la transformación, sustracción, destrucción, retención o distracción de objetos, documentos personales, bienes y valores, derechos patrimoniales o recursos económicos destinados a satisfacer sus necesidades y puede abarcar los daños a los bienes comunes o propios de la víctima.

La violencia económica es toda acción u omisión del agresor que afecta la supervivencia económica de la víctima. Se manifiesta a través de limitaciones encaminadas a controlar el ingreso de sus percepciones económicas, así como la percepción de un salario menor por igual trabajo, dentro de un mismo centro laboral. Por último, la violencia sexual es cualquier acto que degrada o daña el cuerpo y/o la sexualidad de la víctima y que por tanto atenta contra su libertad, dignidad e integridad física. Es una expresión de abuso de poder que implica la supremacía masculina sobre la mujer, al denigrarla y concebirla como objeto.

## **Conductas impulsivas y violencia**

La violencia se puede entender como una conducta individual en la que la impulsividad que vive una persona hacia otra, lo hace capaz de reaccionar con agresividad, generando daño y sufrimiento a terceros. En este sentido, la impulsividad será una tendencia a responder rápidamente y sin reflexión, donde la respuesta a la situación no será planeada; sin embargo, su objetivo es tener una gratificación inmediata (Prats y Sánchez, 2004).

Se pueden identificar actos impulsivos aislados y actos impulsivos generalizados en los que imperarán conductas y reacciones emocionales, mismas que serán siempre inespecíficas ya que dependerán en su mayoría de algún tipo de trastorno de personalidad (Prats y Sánchez, 2004). En este sentido, las conductas agresivas que se derivan de estos impulsos voluntarios o involuntarios serán controlables por la persona misma, o controlables sólo con ayuda externa.

En lo que respecta a la violencia, particularmente conyugal, esta impulsividad es la que desarrolla la escalada de la violencia, así como a la espiral sin fin de la violencia, sometiendo a estados diversos de angustia y miedo a las mujeres que la viven haciendo de la vida marital un verdadero suplicio, en donde la impulsividad es la base del desarrollo progresivo de la escalada de la violencia que da lugar a diversos acontecimientos violentos, tales como gestos físicos y bruscos.

De acuerdo con la *Délégation Régionale aux Droits des Femmes et à l'Égalité d'Ile-de-France* (2004), la escalada de violencia manifiesta cuatro componentes de agresión: 1) agresión psicológica, 2) agresión verbal, 3) agresión física y 4) muerte violenta. Como se puede identificar, la forma más común de comenzar, es por la violencia psicológica o verbal, aunque con el tiempo la violencia va aumentando; este aumento puede ser rápido de unos meses a unos años, en ninguno de los casos la mujer podrá predecir cuándo sucederá. En la mayor parte de los casos, el comportamiento del cónyuge es peligroso y representar un verdadero riesgo para la mujer y la

familia. Esta escalada de violencia se acompaña en la mayor de las ocasiones de una espiral de la violencia sin fin, las fases que componen esta espiral son: primero, la tensión del hombre y el miedo de la mujer, donde la atmósfera siempre esta pesada y como un huracán va creciendo; luego viene el paso al acto, la agresión del hombre donde la mujer siente coraje o tristeza; después de que la calma regresa, empieza por parte de él, la descalificación haciendo responsable a la mujer de los actos agresivos que él cometió. Por lo general, ella asume esta responsabilidad bajo el sentimiento de culpa. Al final, un periodo de clemencia por parte del hombre, en donde la mujer tiene una esperanza, en la que alberga la idea que ésta será la última vez que una situación así se produzca y que su marido va a cambiar, encontrando incluso excusas para justificar su estado de agresividad (*Délégation Régionale aux Droits des Femmes et à l'Égalité d'Ile-de-France*, 2004). Esta espiral sin fin de la violencia implica un proceso en un vaivén de emociones y pensamientos que permite la instalación de las relaciones violentas en la pareja.

Entre la escalada de violencia y la espiral sin fin de la violencia, las vivencias que van dejando en su manifestación serán generadoras de víctimas directas; sin embargo, al ejercerse en un seno familiar, la mayor de las ocasiones, habrá también víctimas indirectas que sufrirán las consecuencias de la agresión a través de las variadas situaciones de violencia.

### **Definición y clasificación de Víctima**

En la actualidad, la victimología se desarrolla cada vez más como una nueva disciplina destinada a identificar, clasificar y definir a una víctima en varios ámbitos de intervención: médico, jurídico, psicológico, económico, entre otros. Para nuestros propósitos revisaremos algunas definiciones. La criminología hace referencia a la *víctima* (Montiel, 2013), como un “sujeto que recibe los efectos externos de una acción u omisión dolosa o culposa, que le causa un daño, ya sea a su integridad física, a su vida o a su propiedad”. La psicología, define a una víctima como “toda persona que

sufre un daño, cuya existencia se reconoce por otra y de la cual no es siempre consciente” (Audet y Katz, citado por Sigales, 2006).

Desde la psicología de emergencia, se define a una víctima refiriéndose a un “individuo que sufrió un daño en su integridad personal por un agente externo, evidente para sí mismo y para el cuerpo social” (Boudon citado por Sigales, 2006). En el contexto de violencia intrafamiliar o de género, entenderemos por víctima a toda mujer que sufra un daño en su integridad física, psicológica y patrimonial, ocasionada por un agresor, cuyo impacto dependerá del contacto que se tenga con este último.

A partir de la noción de contacto con el agresor, se hace necesario hacer una clasificación de las víctimas que se desprenden de la violencia de género, tomando como referencia la tipología de víctimas de acuerdo con Sigales (2006). En primer lugar, se ubica la víctima directa, la cual se caracteriza por tener contacto directo con el agresor, siendo en este caso las usuarias y su familia específicamente los hijos(as), quienes refieren violencia de tipo física, psicológica, económica o sexual. Es probable, que los hijos(as) no sean receptores de violencia física, sexual o económica, pero sí de violencia psicológica, debido a que interactúan en el mismo medio que el agresor. En segundo lugar, la víctima indirecta no tiene contacto directo con el agresor, pero se ven inmersas en las consecuencias que traiga consigo la violencia ejercida contra la víctima directa, por ejemplo, los familiares y amigos cercanos de la víctima directa.

Ante este escenario de agresiones y maltratos, las mujeres receptoras de violencia pueden ser auxiliadas por instancias administrativas y de asistencia social para su acompañamiento dentro de un marco jurídico, en pro de su seguridad y legitimidad de sus derechos civiles y garantías individuales. Instancias como el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), asociaciones civiles o como el ICM, son receptores de mujeres víctimas de agresiones de parte, en su mayoría, de su cónyuge, que buscan apoyo y asesoría para ser auxiliadas



y resguardar su integridad física, psicológica y patrimonial, propia y la de sus hijos(as); así como para encaminar procesos legales que puedan orientar una solución a su situación. En este sentido, las instancias que ofrecen este tipo de acompañamiento, deben conocer e identificar cuáles son los procesos psicoemocionales de las usuarias.

Cuando una mujer receptora de violencia solicita ayuda, es porque sus capacidades de afrontamiento cognitivas y emocionales han sido rebasadas por la situación, esto hace que en muchos de los casos la mujer solicite ayuda ya sea para buscar castigar a su pareja, o para que hablen con él y deje de violentarla, o bien para ponerle fin a su relación. Independientemente de los objetivos que pueda tener, psicoemocionalmente está desgastada y es muy probable que ya tenga algún trastorno por estrés postraumático, como consecuencia de una cronicidad con el agente agresor que, en este caso, puede ser su pareja o cónyuge.

Cuando una persona ha sido rebasada en su capacidad de respuesta, psicológicamente está viviendo un sufrimiento psíquico, que requiere de ayuda para poder salir de él, ya que de no lograr una estabilidad psicológica este sufrimiento psíquico puede detonar comportamientos de autoagresión, ya sea mediante estados depresivos que favorezcan conductas suicidas, o por otro lado adictivas particularmente el uso de alcohol o drogas. También puede llegar a somatizarse este conflicto y alterar su comportamiento en un estado de ánimo irritable y por consecuencia agresivo, pero en esta ocasión se potencia la posibilidad de que esta agresión se dirija hacia los hijos y personas indefensas como puede ser también en contra de personas de la tercera edad.

Entre algunas alteraciones de mayor relevancia, producto de este sufrimiento psíquico, se encuentran los trastornos de la expresión, trastornos de las conductas instintivas, trastornos de las conductas sociales, trastornos de la vigilancia, trastornos en la consciencia de sí misma, trastornos del humor, trastornos emocionales, trastornos de la percepción, entre otros.

La importancia de conocer estos procesos psicoemocionales de las mujeres receptoras de violencia, reside en que los profesionales que intervienen en su ayuda estarán en mejores condiciones para dar un acompañamiento al tener en claro qué implica y cómo es este sufrimiento psíquico; mismo que hace que la mujer se encuentre en dificultades para tomar decisiones durante el acompañamiento jurídico legal que esto involucra. Ser sensibles a lo que está en juego y comprender que es también el proyecto de vida de una pareja el que está fracasando, al conducirse como una familia disfuncional, que traerá consecuencias importantes en los miembros que la componen, tales como estado de vulnerabilidad en la que la persona se encontrará, por lo general, disminuida en el plano psicológico e indefensa en el plano físico. Esto la hace estar en una condición de dependencia y necesitada de ayuda, ya sea por parte de sus redes sociales o familiares o por los servicios de emergencia o ayuda a mujeres en condición de violencia conyugal.

También pueden enfrentarse a estados regresivos ya que en muchas de las ocasiones las mujeres pueden entrar en un estado regresivo a la infancia, en donde ella buscara una referencia, para encontrar un recurso ante su estado de indefensión. Este tipo de episodios violentos serán la causa de reacciones de estrés, que preparan a la mujer a enfrentar la situación, ya sea bajo una estrategia de afrontamiento centrada en sus emociones, mediante una estrategia de afrontamiento centrada en el problema o mediante una estrategia de evitación o de acercamiento.

### **Reacciones de estrés ante situaciones de violencia**

De acuerdo con Lazarus (citado en Folkman y Lazarus, 1991), el estrés es resultado de la relación entre el individuo y su entorno, evaluado por aquel como amenazante, que desborda sus recursos y pone en peligro su bienestar. Considerado también como una reacción fisiológica y psicológica, que prepara al organismo a la acción, ante agentes estresores, estas reacciones fisiológicas pasan por un proceso

que está compuesto por tres fases (Selye citado por Folkman y Lazarus, 1991): la primera es la reacción de alarma, la cual se presenta ante la percepción de una posible amenaza o estresor y, ante ella, el organismo sufre una serie de cambios (fisiológicos y psicológicos) preparando al organismo para la acción de afrontamiento de dicha situación. Estos cambios se ven caracterizados por el aumento de la frecuencia cardiaca, dilatación de pupilas, entre otros tantos que van a ser determinados por diversos factores en la persona, como son el grado de amenaza percibido, el nivel de control sobre el estímulo, y otros estímulos ambientales (Oterino y Parada, 2008). La segunda fase es de resistencia en la que el organismo intenta adaptarse o afrontar la amenaza, por medio de un conjunto de procesos cognitivos, fisiológicos, motores y emocionales, Oterino y Parada afirman que:

Si el agente estresor se mantiene en el tiempo, empiezan a disminuir las capacidades de respuesta del organismo debido a la fatiga, hay una menor resistencia general, una disminución del rendimiento y empiezan a emerger trastornos fisiológicos, psicológicos y/o psicosomáticos (Oterino y Parada, 2008).

La tercera fase es la de agotamiento; si la amenaza persiste y los mecanismos de adaptación no son eficientes, los recursos orgánicos empiezan a no responder y el organismo se prepara para sobrevivir ante los agentes nocivos, lo cual “produce un deterioro (...) en las capacidades fisiológicas que tienden a cronificar o hacer irreversibles los trastornos aparecidos” (Oterino y Parada, 2008).

### **Consecuencias de la violencia de género/intrafamiliar**

La violencia es el contexto en el que surge la interacción entre un agente estresor, que en el ámbito de la violencia de género o intrafamiliar, será uno de los cónyuges el que ejerza agresiones sobre su pareja, y éstas serán la causa de una reacción de estrés agudo o crónico, que traerá consecuencias a corto, mediano y largo plazo.

A corto plazo, se pueden observar descargas emocionales diferidas, caracterizadas principalmente por una baja autoestima, que llevan a la víctima a actuar de distintas maneras, dependiendo de las estrategias de afrontamiento que utilice ante la situación en la que se encuentre, así como de la relación que se tenga con el agresor. A mediano plazo, las descargas emocionales se dan con mayor frecuencia; en este momento, la víctima puede presentar estados depresivos, trastornos depresivos y/o trastornos de ansiedad, desarrollar conductas de riesgo como ingerir alcohol en grandes cantidades, fumar en exceso, así como el consumo de drogas, dificultades en la ejecución académica o laboral.

A largo plazo, pueden surgir problemas tales como trastorno de personalidad, trastorno por estrés postraumático, trauma vicario y síndrome de la mujer maltratada (Walker, 2012). Ante una situación de estrés, la capacidad de respuesta de la víctima dependerá de sus estrategias de afrontamiento y, a su vez, impactarán psicoemocionalmente a corto, mediano y largo plazo, generando un sufrimiento psicológico en la(s) víctima(s).

Como ya lo hemos mencionado, la mujer en condiciones de violencia vive un sufrimiento psíquico, mismo que es normal ante un evento que causa un intenso estrés. Por lo tanto, se hace indispensable identificar este sufrimiento en el que se encuentra una mujer en el momento de solicitar ayuda en alguna instancia externa a su medio familiar. En este sentido, es preciso tener claro que la víctima que sufre de violencia ha sido rebasada en sus capacidades de afrontamiento para enfrentar el problema que vive, motivo por el cual, en el mejor de los casos, busca ayuda para solicitar apoyo en la atención de su situación.

En ese momento, la ahora usuaria está bajo el eco de sus emociones (bajo la disposición de su estructura psicológica), en donde se puede evidenciar el sufrimiento psíquico en el que se encuentra y que reduce significativamente sus capacidades cognitivas para la toma de decisiones que le permitan salir adelante por ella misma, sin dejar de lado

que también puede no contar con recursos financieros, materiales o una red social en quien apoyarse para ejecutar una solución viable a su situación cuando se ha decidido poner fin a lo que está viviendo.

En numerosas ocasiones, la falta de información por parte de las mujeres sobre sus derechos y responsabilidades, así como sobre las instancias que orientan o ayudan cuando se padece el problema de violencia de género o intrafamiliar, hacen que este sufrimiento psíquico se acentúe. Por lo tanto, se hace indispensable que los Equipos Pluridisciplinarios de Atención (EPA) cuenten con las competencias necesarias para identificar este tipo sufrimiento y puedan intervenir en un primer momento estabilizando a la usuaria, además de brindarle la confianza necesaria para poder orientarla en sus derechos y posibles procesos a emprender, con la finalidad de que pueda encontrar alternativas viables para dejar de vivir la violencia que ejerce su agresor.

Es necesario advertir que la usuaria, al llegar a solicitar ayuda, se encuentra sumida en un sufrimiento psíquico y que una atención carente de empatía y respeto hacia su estado de sufrimiento puede ser resentida como una agresión más y con ello acentuar la perturbación existente. Se hace indispensable identificar cuáles pueden ser las múltiples formas de reaccionar de una usuaria ante su propia situación de sufrimiento. Por lo tanto, es importante subrayar que, si bien es cierto que el sufrimiento psíquico es normal ante situaciones de violencia, también lo es el hecho que dentro de esta normalidad hay reacciones adaptadas e inadaptadas. Se hace ineludible poder identificar una serie de reacciones y expresiones que van a acompañar el sufrimiento de las mujeres en condición de ayuda.

Las reacciones adaptadas permiten un mejor manejo de las emociones, favorecen el encaminamiento hacia la toma de decisiones, ya que la usuaria está en posibilidad –una vez estabilizada emocionalmente–, de ver con claridad la situación en la que se encuentra y las posibles alternativas que puedan estar en perspectiva bajo el acompañamiento de los EPA.

Por otro lado, las reacciones inadaptadas representan una dificultad suplementaria a tomar en consideración en el proceso de acompañamiento. Es fundamental que se realice una intervención psicológica inmediata, en caso de que la seguridad física de la usuaria no esté comprometida por alguna lesión de importancia, para estabilizar las emociones de ésta, tomando en cuenta los posibles esquemas que entran en juego. Para el logro de ese propósito, la psicología de emergencias nos facilita el siguiente mosaico de reacciones inadaptadas, posibles en la usuaria.

Las expresiones faciales son consideradas como la mímica del rostro que expresa un lenguaje no verbal. Son expresiones en el rostro y la mirada que reflejan el estado afectivo y emocional en el que se encuentra la usuaria. Estas expresiones se asocian a las palabras e ideas que se manifestarán de forma coherente o incoherente entre el discurso y la mímica del rostro.

- ◆ Hipermimia: aumento de los movimientos faciales patognomónico de los estados de excitación mental; éstos pueden ser generalizados o polarizados. Todos los músculos del rostro participan, la mirada de forma anormal se mantiene móvil, difícil de fijarse, está al acecho o distraída. Para los casos polarizados, la angustia y el miedo se reflejan en lo crispado del rostro. La actitud pasional se expresa a través del delirio.
- ◆ Hipomimia: disminución de las expresiones faciales, caras “apagadas”, poco movimiento en los ojos.
- ◆ Amimia: la mirada es totalmente fija, vaga, vacía, la inmovilidad en el rostro es total.
- ◆ Dismimia: se distingue porque hay una contradicción muy clara entre la expresión facial y la afectiva. Lo que hace que haya una alteración que incapacita la realización de gestos de manera adecuada, que los hace discordantes o disonantes. Hay una contradicción (hipomimia) entre la expresión verbal y los hechos actuales.
- ◆ Perturbaciones psicomotoras: Estas perturbaciones son breves y responden a la situación del momento

y en el momento, se distinguen entre dos grupos, que pueden reflejarse con agitación, movimientos desordenados, impulsivos o agresivos; o bien como agitación violenta con los signos exteriores de la cólera en los que la persona pierde el control total de sí mismo.

- ◆ Contexto psicopatológico: euforia en la que se expresan comportamientos maníacos, destructivos, conductas suicidas, comportamientos esquizofrénicos (discordantes e impredecibles), histéricos (conductas teatrales), ansiedad con ataques de pánico.
- ◆ Impulsividad: son pulsiones internas, que están relacionadas a la ejecución inmediata de una acción que responde a ideas delirantes. Se manifiestan conductas agresivas hacia terceras personas y en muchos casos también de autoagresión. Son comportamientos inadaptados, que responde a la situación actual de la persona.
- ◆ Lenta psicomotricidad: hay una reducción importante en la actividad, donde la persona no logra mantener una actividad funcional cotidiana, se presentan actitudes relacionadas a los estados depresivos, sin por ello estar en una depresión.
- ◆ Estupor: es la reacción en la que no hay ninguna expresión (mímica, gestual, ni verbal), a nivel cognitivo la persona está suspendida en la nada, y su expresión es como la de estar “fija”, sin ninguna reacción a los estímulos.
- ◆ Reticencia: actitud de reserva y desconfianza, en la que la persona dice solo partes aisladas de la situación, no hay un discurso claro y oculta o calla algo que debiera o pudiera decir. Hay un rechazo sistemático y voluntario de no expresar las razones de la situación que vive.

La identificación de estos procesos psicoemocionales en las mujeres víctimas de violencia de género o intrafamiliar,

son de suma importancia ya que son clave para la toma de decisiones, en el devenir de su salud mental y la funcionalidad de una familia. La intervención apropiada al estilo de los primeros auxilios –psicológicos–, pueden favorecer los procesos jurídico-legal, que se inician cada vez que una mujer solicita ayuda a instancias expertas, además de ser vitales en el proceso de duelo –propio a este tipo de acompañamientos– mismo que se hace indispensable para el devenir de las futuras familias, ya sea bajo la forma monoparental o en la reconciliación con la pareja.

Un camino a la reducción de la incidencia de la violencia de género bien puede radicar en la comprensión de estos procesos psicoemocionales que de ser bien acompañados pueden dar la pauta a una atención de fondo, para la usuaria que le permita tener un seguimiento psicológico hacia la reestructuración de sí misma, en la que pueda, con ello, no volver a relacionarse con personas agresivas y esté en condiciones de construir una vida para ella y su familia libre de violencia.

### **Conclusiones**

La violencia hacia las mujeres, al ser considerada por la Organización Mundial de la Salud como un problema de salud pública, obliga a diversas disciplinas a desarrollar explicaciones sustentadas en metodologías científicas para dar respuestas apropiadas para su comprensión, análisis e intervención; así, podemos ver como en el Informe mundial sobre la violencia y la salud (OPS, 2002), se recurre a un *modelo ecológico* para intentar comprender la naturaleza polifacética de la violencia. Los cuatro niveles que interactúan en este modelo son: 1) individual, 2) relacional, 3) comunidad y 4) sociedad; estos factores al estar engrazados favorecen una visión que se conforma de múltiples contribuciones para el abordaje de la problemática de la violencia hacia las mujeres.

En el nivel 1, son los factores biológicos y de historia personal los que influyen en el comportamiento de los individuos, aquellos que acrecientan la posibilidad de convertirse



en víctimas o agresores; estos factores comparten las características psicológicas de personalidad y los procesos psíquicos que anteceden los comportamientos agresivos, o por haber sufrido maltrato.

La psicología de emergencias da cuenta de estos procesos psíquicos que se generan, particularmente en los individuos que sufren de maltrato; así mismo, facilita su comprensión y atención mediante la creación de protocolos que favorecen el acompañamiento de mujeres receptoras de violencia. Se esperaría entonces que de estas aproximaciones interdisciplinarias en el área de la psicología, los Equipos Pluridisciplinarios de Atención puedan contar con una capacitación o formación en este ámbito de intervención para facilitar los procesos jurídico-penales que utilizan para proteger y salvaguardar la integridad de mujeres y sus familias cuando están expuestas a situaciones de violencia que ponen en riesgo sus vidas en un primer momento y su salud psicológica que, si bien es cierto, queda en segundo plano en un momento determinado, a largo plazo, ésta será fundamental para erradicar el problema de violencia de género.

Un niño o una niña testigo de violencia sufre las consecuencias en su salud psicológica, y esto da pauta a traumatismos que van a ser determinantes en la construcción de su personalidad, que va más allá de una violencia aprendida, ya que al ser individuos en construcción integran en su salud psicoemocional, experiencias traumatógenas que fungirán como gérmenes dañinos para su psiquismo, desarrollando en ellos verdaderos trastornos de personalidad o estructuras psicopatológicas en su vida adulta, que podrán ser a su vez generadoras de otro tipo de problemas que se vierten en la sociedad, bajo comportamientos de auto lesión como pueden ser las tentativas de suicidio o consumo de alcohol o drogas, durante su adolescencia, como una forma de soslayar su sufrimiento psíquico. En este sentido, la psicología clínica e incluso la psicopatología se debe asociar a esta problemática generada por la violencia de género e intrafamiliar.

## Referencias

- Araya, C. (1999). *Psicoprevención y Psicología de la Emergencia*. Santiago de Chile: Chile Ediciones Psicoprev. Recuperado de [http://pr2012.cl/descargas/psicologia\\_laboral\\_y\\_de\\_la\\_emergencia/Libro%20Psicologia%20de%20la%20Emergencia%20Cristian%20Araya.pdf](http://pr2012.cl/descargas/psicologia_laboral_y_de_la_emergencia/Libro%20Psicologia%20de%20la%20Emergencia%20Cristian%20Araya.pdf)
- Cadiou, L., Zouaghi, H. y Dutailly, A. (2012). *Le guide du secouriste face aux souffrances psychiques*. Millon-La-Chapelle. París: Ediciones S.
- Délégation Régionale aux Droits des Femmes et à l'Égalité d'Ile-de-France (2004). *Mecanismos de la violencia conyugal. Support pour sessions de formation*. Recuperado de [http://www.frerebenoit.net/wp-content/uploads/2011/02/Mecanismos\\_violence\\_conyugale\\_2010\\_2.pdf](http://www.frerebenoit.net/wp-content/uploads/2011/02/Mecanismos_violence_conyugale_2010_2.pdf)
- Folkman, S., y Lazarus, R. (1991). *Estrés y procesos cognitivos*. México: Ediciones Roca.
- Ley General de Acceso de las Mujeres a una vida Libre de Violencia. (2007). *Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación por los Estados Unidos Mexicanos*. Recuperado de [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV\\_171215.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV_171215.pdf)
- Maslow, A. (1943). *A Theory of Human Motivation*. Recuperado de <http://www.altruists.org/static/files/A%20Theory%20of%20Human%20Motivation%20%28A.%20H.%20Maslow%29.pdf>
- Montiel, N. (2013). La justicia en manos de la ciencia. *Revista Skopein*, (2)18, Recuperado de <http://www.skopein.org/Skopein%20N2%20Diciembre-Febrero.pdf>
- OMS (2013). *Violencia contra la mujer: Violencia de pareja y violencia sexual contra la mujer*. Recuperado de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs239/es/>
- OPS (2002). *Informe Mundial sobre violencia y salud: resumen*. Recuperado de [http://www.who.int/violence\\_injury\\_prevention/violence/world\\_report/en/summary\\_es.pdf](http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/summary_es.pdf)

- Oterino, J., y Parada, E. (2008). Estrés y ansiedad en salvamentos, rescates y auxilio. En Parada, E. (Ed.). *Psicología y emergencia: Habilidades psicológicas en las profesiones de socorro y emergencia* (pp. 71-72). París: Desclée de Brouwer.
- Prats, M., y Sánchez, L. (2004). Impulsividad, agresividad y conductas violentas. En Roca, M. *Trastornos de Personalidad* (pp. 245-246). Madrid: Ars Médica.
- Real Academia Española de la lengua (2001). Recuperado de <http://dle.rae.es/?w=diccionario>.
- Sigales, S. (2006). Catástrofe, víctimas, y trastornos: Hacia una definición en psicología. *Anales de psicología*, 22(1), 11-21.
- Walker, L. (2012). *El síndrome de la mujer maltratada*. París: Desclée de Brouwer.

Una serie de trabajos sustentados en la investigación psicológica, la investigación educativa, la reflexión filosófica, psicoanalítica, literaria y otros marcos afines de conocimiento que en sus nexos con lo educativo contribuyen a entenderlo, con el fin de que sean sus posibles lectores quienes se planteen qué es lo que desde dichos ámbitos de estudio se ha conseguido aportar para enriquecer tanto a la comprensión como a la práctica del fenómeno educativo.

En tal sentido, el libro que presentamos recopila doce trabajos, algunos de ellos resultado de la investigación empírica y otros más derivados de la reflexión teórica, pero que en su conjunto representan una oportunidad para explorar el ámbito de la educación.

No nos resta sino señalar que este libro se suma a muchos otros diseñados para dar la palabra al investigador y al profesor rescatando desde esa palabra un saber pedagógico que es importante y valioso para construir un mayor conocimiento del campo educativo y en aquellos campos con los que la educación hace frontera.