

Investigación, reflexión y acción de la realidad socio-educativa a principios del siglo XXI : vol. I	Título
Díaz Madrigal, María - Compilador/a o Editor/a; Cordero Cordero, Teresita - Compilador/a o Editor/a; Serrano Mora, Mayra - Compilador/a o Editor/a; Avalos Rogel, Alejandra - Autor/a; Orozco Fuentes, Bertha - Autor/a; Cubero Venegas, Carmen - Autor/a; Cánovas Marmo, Célica E. - Autor/a; Quirós Morales, Diego - Autor/a; Murillo Torrecilla, Francisco Javier - Autor/a; Solano Ramírez, Ivannia - Autor/a; Grosser Guillén, Katty - Autor/a; Redón Uribe, María Alexandra - Autor/a; Díaz Campos, María Antonieta - Autor/a; Bujanda, María Eugenia - Autor/a; Nuñez, Olmer - Autor/a; Hernández Collazo, Ramón Leonardo - Autor/a;	Autor(es)
San José	Lugar
INIE, Instituto de Investigación en Educación	Editorial/Editor
2013	Fecha
Yigüirro	Colección
Docentes; Investigación; Educación; Convivencia; América Latina; Costa Rica;	Temas
Libro	Tipo de documento
"http://biblioteca.clacso.edu.ar/Costa_Rica/inie/20170706055821/pdf_407.pdf"	URL
Reconocimiento-No Comercial-Sin Derivadas CC BY-NC-ND http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es	Licencia

Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO

<http://biblioteca.clacso.edu.ar>

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)

Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)

Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)

www.clacso.edu.ar



Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
Latin American Council of Social Sciences





UNIVERSIDAD DE
COSTA RICA



Instituto de Investigación
en Educación

INVESTIGACIÓN, REFLEXIÓN Y ACCIÓN DE LA REALIDAD SOCIO-EDUCATIVA A PRINCIPIOS DEL SIGLO XXI

Vol. I



INIE Digital

370.7 I62i	Investigación, reflexión y acción de la realidad socio-educativa a principios del siglo XXI [recurso electrónico] / María Díaz Madrigal, Compiladora). -- 1ª ed. -- San José, C.R. : INIE, 2013. 1 recurso en línea (585 páginas) : PDF ; 75 mb (Colección Yigüirro) Formato de acceso: World Wide Web ISBN 978-9968-527-28-6 (Obra completa) 1.EDUCACIÓN - INVESTIGACIONES 2.PERSONAL DOCENTE 3. CONVIVENCIA 4. EDUCACIÓN SUPERIOR 5.MUJERES 6.FORMACIÓN PROFESIONAL 7.INNOVACIONES EDUCATIVAS 8.EDUCACION - AMERICA LATINA 9.COSTA RICA. I. Díaz Madrigal, María, Compiladora
---------------	---

**INVESTIGACIÓN, REFLEXIÓN
Y ACCIÓN DE LA REALIDAD
SOCIO-EDUCATIVA
A PRINCIPIOS DEL SIGLO XXI**

Vol. I



UNIVERSIDAD DE
COSTA RICA



Instituto de Investigación
en Educación

370.7 162i	Investigación, reflexión y acción de la realidad socio-educativa a principios del siglo XXI [recurso electrónico] / María Díaz Madrigal, Compiladora). -- 1ª ed. -- San José, C.R. : INIE, 2013. 1 recurso en línea (210 páginas) : PDF ; 25 mb (Colección Yigüirro) Publicado en forma electrónica en formato PDF a través de World Wide Web ISBN 978-9968-527-28-6 (Obra completa) ISBN 978-9968-527-29-3 (Tomo 1) 1.EDUCACIÓN - INVESTIGACIONES 2.PERSONAL DOCENTE 3. CONVIVENCIA 4. EDUCACIÓN SUPERIOR 5.MUJERES 6.FORMACIÓN PROFESIONAL 7.INNOVACIONES EDUCATIVAS 8.EDUCACION - AMERICA LATINA 9.COSTA RICA. I. Díaz Madrigal, María, Compiladora
---------------	---

Compilación:

Compilación:

Licda. María Díaz Madrigal

Dra. Teresita Cordero Cordero

Licda. Mayra Serrano Mora

Comité editorial:

Dra Lupita Chaves Salas

Dra. Bertha Orozco Fuentes

Dr. F. Javier Murillo Torrecilla

Revisión filológica:

Licda. Isabel Jara Quesada

Diseño Gráfico:

Lic. Alejandro Vílchez Barboza

Prólogo

Consciente de la importancia de la investigación educativa para promover las transformaciones que permitan ofrecer a la sociedad nacional e internacional una educación pertinente y relevante que, al mismo tiempo, contribuya con el desarrollo humano, en febrero del 2011 y en el marco de la celebración del 30 aniversario de su fundación, el Instituto de Investigación en Educación (INIE) organiza el II Congreso Internacional de Investigación Educativa: Su Incidencia en la Realidad Social.

Dicho Congreso corresponde a una actividad académica internacional que tiene como propósito valorar, compartir y analizar los resultados de investigaciones en el campo de la educación que inciden en las transformaciones de los procesos educativos dirigidos al mejoramiento de la calidad de vida de la población.

Con este propósito, el INIE convoca al personal académico de diferentes universidades del mundo para que dieran a conocer sus investigaciones. En efecto, este evento reúne más de 170 profesionales, tanto de nuestro país como de distintas naciones, quienes durante tres días discuten los resultados de sus investigaciones y ofrecen propuestas para la mejora educativa. Por lo tanto, en esta memoria aparecen muchas de las ponencias y las conferencias presentadas en esta actividad académica.

En este contexto, el II Congreso propicia el análisis crítico de nuestra realidad educativa mediante la organización de grupos de discusión en torno a las diferentes temáticas propuestas, a saber: pedagogía crítica, formación docente, eficiencia escolar, tecnologías educativas, violencia y disciplina escolar, deserción y permanencia estudiantil, investigación educativa, interculturalidad, necesidades educativas especiales, desafíos de la educación actual y, como sucede en un evento de este tipo, los diversos enfoques teóricos, metodológicos y experiencias enriquecieron dichas jornadas de reflexión.

Precisamente, por la diversidad de temáticas presentadas durante el II Congreso, la memoria es organizada en nueve capítulos. El primero refiere a la escuela como ámbito de investigación e incluye trabajos sobre eficiencia escolar, tecnologías educativas, institución educativa y adolescencia, razón por la cual su lectura es interesante para profesionales que laboran en centros educativos. El capítulo segundo aborda el tema de la importancia de la reflexión crítica del quehacer docente como requisito indispensable para realizar transformaciones en la práctica pedagógica. Mientras tanto, el tercer capítulo toca los temas de la violencia escolar, la disciplina en el aula y presenta una propuesta para la convivencia armónica escolar. En el siguiente capítulo queda patente el análisis de la educación superior, así como de la deserción, la permanencia y la graduación de la

población estudiantil. Por su parte, el quinto narra historias de mujeres incorporadas al ámbito universitario en épocas pasadas, donde describen sus diversas formas de participación, sus concepciones y el ejercicio del poder, sus conquistas, sus aportes y la existencia de inequidad de género como producto de la cultura patriarcal. El capítulo sexto presenta investigaciones sobre la formación teórico-práctica y en investigación del estudiantado universitario que sigue la carrera docente, así como estudios sobre profesionales en educación. El apartado siguiente hace referencia a dos ponencias que analizan asuntos metodológicos en la investigación educativa. El octavo capítulo ofrece propuestas didácticas y experiencias educativas para la educación preescolar, la educación primaria y la educación universitaria, que se refieren a la lectura de imágenes, a trabajar la heterogeneidad humana de forma asertiva e inclusiva, al manejo adecuado de los residuos sólidos y a experiencias en el laboratorio de química para el aprendizaje científico. Finalmente, el último capítulo enfoca su atención sobre el análisis crítico de la educación a nivel general y en el contexto latinoamericano

La relevancia de los aportes presentados durante este **II Congreso Internacional de Investigación Educativa** consiste en ofrecer propuestas para repensar la educación y los procesos educativos que se desarrollan en las aulas, así como valorar la importancia de realizar las transformaciones que se requieren a partir de los resultados de las investigaciones.

De esta forma, el INIE ofrece un aporte más al mejoramiento de la calidad de la educación que permita la construcción de sociedades justas, libres y democráticas.

Lupita Chaves Salas

Colaboradores

Aida M. Mainieri Hidalgo
Alejandrina Mata Segreda
Alicia Sequeira Rodríguez
Alicia Vargas Porras
Ana Guzmán Aguilar
Ana Lucía Villareal Montoya
Blanca Valladares Mendoza
Carmen Cubero Venegas
Carmen Enid Jiménez Araya
Carolina Rojas Madrigal
Célica Cánovas Marmo
Grace Rojas Alvarado
Gustavo Córdoba González
Helvétia Cárdenas Leitón
Irma Arguedas Negrini
Jacqueline García Fallas
Jeanneth Cerdas Núñez
Jesús Cubillán Velazquez
Kathia Alvarado Calderón
Katty Grosser Guillén
Kemly Jiménez Fallas
Lila Umaña Solís
Lourdes Fernández Rius
Luis Carlos Morales Zúñiga
Luis Diego Conejo Bolaños
Magally Gutiérrez Gutiérrez
Marcela Sanabria Hernández
María Alexandra Rendón Uribe
María Gabriela Regueyra Edelman
Marie Claire Vargas Dengo
Marisol Gutiérrez Rojas
Mirta González Suárez
Nancy Arias García
Nidia Ilo Solera
Norma Blazquez Graff
Norma Solís Sánchez
Patricia Ruh Mesén
Ramón Leonardo Hernández Collazo
Rebeca Román Julián
Silvia Méndez Anchía
Susan Francis Salazar
Teresita Cordero Cordero
Yensi Vargas Sandoval



CAPÍTULO 1

LA ESCUELA COMO ÁMBITO DE INVESTIGACIÓN

LA INVESTIGACIÓN SOBRE EFICACIA ESCOLAR EN AMÉRICA LATINA

F. Javier Murillo

Solemos defender con pasión que el Movimiento Teórico-práctico de Eficacia Escolar es la línea de investigación empírica de carácter educativo que más ha incidido en la mejora de la educación en los últimos años en todo el mundo y, seguramente, no estamos muy equivocados (Murillo, 2005; Townsend, 2007). La ingente cantidad de investigaciones desarrolladas desde que hace más de 40 años estudiosos de todo el mundo se dedicaron, no sólo a demostrar que Coleman estaba equivocado cuando afirmó que “la escuela no importa” (Coleman *et al.*, 1966), sino a encontrar los factores que caracterizan a las “buenas escuelas”, ha ido legando un conjunto de lecciones sin las cuales, sin duda, la educación en la actualidad sería diferente. Bien es verdad que esa influencia no siempre ha sido directa, reconocida, ni en muchas ocasiones positiva. Pero no cabe duda de que, tanto en las disposiciones de carácter político como en las decisiones que se toman cotidianamente respecto a la organización y el funcionamiento de los centros docentes y las aulas, la influencia de esta línea de investigación es muy profunda.

Las lecciones que de ella hemos ido aprendiendo han ido calando progresivamente en nuestro cúmulo de conocimientos, conformando de esta manera una “cultura común” entre los profesionales de la educación. Así, actualmente se asume sin más la importancia del centro docente como la unidad básica donde se realiza el proceso educativo y, señalamos sin dudar, por ejemplo, la trascendencia del clima escolar o del liderazgo educativo para su buen funcionamiento y para lograr mayores niveles en el rendimiento académico de los estudiantes. Estas ideas son claras herederas de la línea señalada.

Pero comencemos acotando de qué estamos hablando. La línea de investigación sobre Eficacia Escolar está conformada por los estudios empíricos que tienen por objeto la identificación de los factores escolares, de aula y de contexto, que caracterizan una escuela eficaz, sea cual sea el enfoque metodológico utilizado (Teddle y Reynolds, 2000). Pero, ¿es una escuela eficaz?

Una propuesta actual, que supone un claro avance respecto a las primeras visiones y que le otorga una visión profundamente humanista a esta idea, es la siguiente:

Una escuela eficaz es aquella que consigue un desarrollo integral de todos y cada uno de sus estudiantes, mayor de lo que sería esperable, teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación social, económica y cultural de las familias (Murillo, 2005, p. 30).

*En importante destacar que esta propuesta de definición tiene tres elementos básicos que le diferencian de primigenias concepciones. En primer lugar, la eficacia escolar se operativiza en términos de **valor añadido**. Es decir, entendemos por eficacia como el progreso de los estudiantes teniendo en cuenta su rendimiento previo y su historial sociocultural: lo que la escuela le aporta al estudiante.*

En segundo término, consideramos la **equidad** como un elemento básico en el concepto de eficacia. En la definición anterior se indica explícitamente que si un alumno o grupo de estudiantes no consigue un desarrollo superior al previsible, esa escuela no es eficaz. Con ello, sin equidad no hay eficacia y, por lo tanto, tal centro debe ser socialmente rechazable.

Por último, se destaca que el objetivo irrenunciable de todo centro y todo sistema educativo es el **desarrollo integral** de los estudiantes, es decir, es importante la lectura, la comprensión o el cálculo, pero también la felicidad de los estudiantes, su autoconcepto, su actitud creativa y crítica. Con ello, lejos de viejas concepciones tecnocráticas, estamos asumiendo una visión humanista y socialmente comprometida de la eficacia escolar. Una concepción que se erige como una condición necesaria, aunque quizá no suficiente, de una escuela de calidad.

Desde mediados de la década de los 70 y hasta la actualidad, se han desarrollado en América Latina una buena cantidad de investigaciones sobre Eficacia Escolar, de una calidad que podría ser calificada como aceptable (Murillo, 2003, 2007a). Sin embargo, es en estos primeros años del siglo XXI cuando, gracias a un renovado impulso, se están desarrollando los mejores y más ambiciosos trabajos (Bellei, Muñoz, Pérez y Raczynski, 2003; Blanco, 2008; Cervini, 2004; Fernández, 2004; Fernández, Trevisgnani y Silva, 2003; Franco y Bonamino, 2006; INEE, 2007; Raczynski y Muñoz, 2005). Una muestra de ello es la consolidación de una comunidad científica de investigadores sobre este ámbito, mediante la creación de la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE), la existencia de la primera revista especializada sobre Eficacia y Mejora de ámbito Iberoamericano, REICE, o la reciente finalización del estudio internacional empírico más ambicioso de los realizados en la Región sobre esta temática, la llamada: “*Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar*” (Murillo, 2007b).

En esta presentación vamos a resumir algunos de los aprendizajes resultantes de la investigación desarrollada en América Latina en estas largas cuatro décadas. Para ello, inicialmente señalamos algunas de las características que definen la investigación sobre eficacia escolar desarrollada en la Región. Posteriormente, y como núcleo central de la aportación, señalamos los factores de eficacia escolar resultantes de la investigación. Para finalizar, señalamos algunas ideas para el futuro de esta línea.

Características de la Investigación sobre Eficacia Escolar

en América Latina

La investigación sobre eficacia escolar desarrollada en América Latina tiene cuatro características especialmente destacables (Murillo, 2007a):

- 1) **Carácter aplicado:** posiblemente la gran necesidad de mejorar los niveles de calidad y equidad de los sistemas educativos haya generado que la investigación sobre Eficacia Escolar en América Latina se caracterice por su planteamiento eminentemente aplicado. El interés de los investigadores latinoamericanos, muy implicados personalmente con la transformación educativa, ha estado centrado casi exclusivamente en obtener resultados que tengan una aplicación inmediata, dejando el objetivo de conseguir conocimientos para construir teoría, relegado a un segundo término.
- 2) **Énfasis en la equidad:** los estudios desarrollados en América Latina, enmarcados en el movimiento de eficacia escolar, tienen como segunda característica su profunda preocupación por la equidad de la educación. Dos pueden ser las causas de este hecho. De un lado, es la respuesta de los investigadores a la difícil situación educativa latinoamericana, donde la inequidad es uno de los mayores problemas que arrastra su desarrollo. Y, por otro, es generado por la profunda conciencia social de los investigadores educativos latinoamericanos, ya señalada anteriormente.
- 3) **Con múltiples influencias teóricas:** otro elemento interesante es el análisis de las bases teóricas en las cuales se asientan las investigaciones latinoamericanas sobre eficacia escolar. En este sentido, se puede afirmar que las influencias teóricas de las que beben son múltiples e, incluso, contradictorias. Así, junto con la utilización de trabajos clásicos de eficacia escolar, encontramos una fuerte influencia de los llamados Estudios de Productividad Escolar (p.e. Mizala y Romaguera,

2000), aderezado con algunos toques de influencia de sociólogos europeos tales como Bourdieu y Paseron.

- 4) **Íntimamente ligado al desarrollo de la educación y de la investigación educativa:** por último, se encuentra una clara relación entre el número y calidad de los trabajos desarrollados en cada país sobre eficacia escolar y el grado de desarrollo educativo del mismo, así como el nivel de sus investigaciones educativas en general. Desde esta perspectiva, no es extraño que Chile, México, Colombia, Argentina o Brasil sean los países donde más investigación sobre eficacia escolar se puede encontrar, y que la investigación, en el caso de Centroamérica, sea prácticamente inexistente. Sin embargo, también hay muchos otros factores relacionados con este hecho. Así, por ejemplo, también ha influido de manera significativa la realización de investigaciones sobre eficacia escolar en un país donde existan buenos equipos de investigación interesados en el tema, como puede ser el caso del CICE en Venezuela, o de GRADE en Perú; el apoyo de la administración, como ocurre en Chile, o la disponibilidad de datos para hacer investigaciones, como acontece en Brasil.

Factores de Eficacia Escolar en América Latina

La investigación sobre Eficacia Escolar es persistente en defender que una escuela eficaz no es la suma de elementos aislados. Las escuelas que han conseguido ser eficaces tienen una forma especial de ser, de pensar y de actuar, una cultura que necesariamente está conformada por un compromiso de los docentes y de la comunidad escolar en su conjunto, un buen clima escolar y de aula, que permite que se desarrolle un adecuado trabajo de los docentes, y un entorno agradable para el aprendizaje; en definitiva, una cultura de eficacia. Sin embargo, para que se genere una carencia en eficacia es suficiente que uno de los elementos falle gravemente. Así, una escuela con serias deficiencias de infraestructura, con graves problemas de relación entre sus miembros, o con una absoluta ausencia de compromiso de los docentes, por poner algunos ejemplos, puede generar una crisis en todos los niveles de la escuela y conllevar a un colapso en su funcionamiento.

Con ello, los resultados de la investigación de la eficacia escolar nunca pueden ser considerados como recetas para ser aplicadas acríticamente, sino sólo como insumos para generar un debate más informado sobre qué hacer para que la escuela mejore.

En todo caso, a pesar de que una escuela eficaz no se define por una serie de elementos sino por una cultura especial, es posible detectar determinados

factores que contribuyen a desarrollarla. Veamos algunos de ellos, generados de la investigación sobre Eficacia Escolar desarrollada en América Latina.

a) Sentido de Comunidad

Se entiende por “sentido de comunidad” una serie de factores interrelacionados que corresponden a la idea de que una escuela es algo más que un edificio, o que la suma de personas... Es una comunidad que trabaja coordinadamente por un objetivo común.

Así, una escuela eficaz es aquella que tiene claro cuál es su misión y esta se encuentra centrada en lograr el aprendizaje integral, de conocimientos y valores de todos sus estudiantes. En efecto, esta escuela ha formulado de forma explícita sus objetivos educativos y toda la comunidad escolar los conoce y comparte, en gran medida, porque en su formulación han participado todos sus miembros. En ese sentido, la existencia de un proyecto educativo de calidad, elaborado por la comunidad escolar, parece estar en la base de esos objetivos, así como la existencia de un constante debate pedagógico en las reuniones de todo el profesorado.

En las escuelas eficaces los docentes están fuertemente comprometidos con la escuela, con los estudiantes y con la sociedad. Sienten el centro escolar como suyo y se esfuerzan por mejorarlo. El trabajo en equipo del profesorado, tanto en pequeños grupos para la planificación cotidiana, como en conjunto para tomar las grandes decisiones, es un claro ejemplo de esa eficacia escolar.

b) Clima escolar y de aula

La existencia de buenas relaciones entre los miembros de la comunidad escolar es un elemento clave directamente ligado a la eficacia escolar. En una escuela eficaz los estudiantes se sienten bien, valorados y apoyados por sus maestros, y se observan buenas relaciones entre ellos; los docentes se sienten satisfechos con la escuela y con la dirección, y hay relaciones de amistad entre ellos; las familias están contentas con la escuela y los docentes. No se detectan casos de maltrato entre pares, ni de violencia entre docentes y estudiantes. Una escuela eficaz es una escuela donde se observa “una alta tasa de sonrisas” en los pasillos y en las aulas. Si se consigue una escuela donde estudiantes y profesores van contentos y satisfechos a la escuela, sabiendo que van a encontrar amigos y buen ambiente, se está –sin duda– en el camino de una escuela eficaz.

De nuevo, hay que recordar la importancia de tener un clima de aula positivo para que exista un aula eficaz. Un entorno de cordialidad, con relaciones de afecto entre el docente y los estudiantes, ausente de violencia y conflictos entre estudiantes, es sin duda el mejor entorno para aprender.

De esta forma, el docente que se preocupa por crear ese entorno de afecto en el aula está en el buen camino para conseguir el aprendizaje de sus estudiantes. También, el profesor que se encuentra satisfecho y orgulloso de sus estudiantes trabajará más y mejor por ellos.

c) Dirección escolar

La investigación es tozuda en defender la importancia del liderazgo escolar para que los estudiantes aprendan. Tanto que Leithwood y Riehl (2005) han afirmado que el 20–25% del efecto escolar es debido a las prácticas que ejerce el líder en la escuela. De esta forma, el director o directora, el líder formal, juega un factor clave para la consecución de una escuela eficaz.

La investigación latinoamericana, además de reforzar esa idea, ha mostrado que son varias las características de la dirección que contribuyen al desarrollo integral de los estudiantes de la escuela. Entre ellas se encuentran:

- En primer lugar, el director/a debe ser una persona **comprometida** con la escuela, con los docentes y con los estudiantes, un buen profesional, con una alta capacidad técnica y que asume un fuerte liderazgo en la comunidad escolar.
- Es una **dirección colegiada**, en cooperación entre distintas personas: que comparte información, decisiones y responsabilidades. El director de una escuela eficaz difícilmente es una persona que ejerce la dirección en solitario. No se olvide que para que un director o directora sea de calidad tiene que ser reconocido como tal por docentes, familias y estudiantes.
- Dos estilos directivos se han mostrado más eficaces. Por un lado, los directivos que se preocupan por los temas pedagógicos, y no sólo organizativos, que están implicados en el desarrollo del currículo, en la escuela y en las aulas. Personas preocupadas por el desarrollo profesional de los profesores, que atienden a todos y a cada uno de los docentes, y les prestan ayuda en las dificultades que puedan tener. Es lo que se llama un **liderazgo pedagógico**.
- Por otro lado, se ha mostrado especialmente eficaz el **estilo directivo participativo**, es decir, aquél que se caracteriza por la preocupación del directivo por fomentar la participación de docentes, familias y estudiantes, no sólo en las actividades escolares, sino también en la toma de decisiones organizativas de la escuela.

- Por último, este trabajo ha evidenciado que los directivos mujeres y aquéllos que cuentan con más experiencia, desempeñan mejor su trabajo, probablemente porque poseen un estilo directivo más centrado en lo pedagógico y en el fomento de la participación de la comunidad escolar.

d) Un currículo de calidad

Parece claro que lo que más incide en el aprendizaje de los estudiantes es lo que está más cerca de ellos. De esta forma, es el trabajo diario del docente con los niños, niñas y adolescentes lo que marca las diferencias más claramente.

La investigación, tras haber descartado que exista alguna característica personal que defina los buenos docentes, y tras haber demostrado que no existe una metodología mejor que otra de forma absoluta, que seguramente la alternativa óptima es la utilización de diversas metodologías según el docente, los estudiantes, la materia y el momento, ha hallado una serie de regularidades en el currículo de los estudiantes que consiguen aprender más. Entre ellas, se encuentran las siguientes:

- Las clases se **preparan** adecuadamente y con tiempo. En efecto, la investigación latinoamericana ha determinado la relación directa existente entre el tiempo que el docente dedica a preparar las clases y el rendimiento de sus estudiantes.
- **Lecciones estructuradas y claras**, en las que los objetivos de cada una están claramente explicitados y son conocidos por los estudiantes, y las diferentes actividades y estrategias de evaluación son coherentes con esos objetivos. Muy importante es que en las lecciones se tengan en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes, y que en el desarrollo de las clases se lleven a cabo actividades para que los nuevos conceptos se integren con los ya adquiridos.
- **Actividades variadas**, donde haya una alta participación de los estudiantes y sean muy activas, con una gran interacción entre los estudiantes y entre éstos y el docente.
- **Atención a la diversidad**, donde el docente se preocupa por todos y cada uno de sus estudiantes y adapta las actividades a su ritmo, conocimientos previos y expectativas. Las clases que se han mostrado más eficaces son aquéllas donde el docente se ocupa en especial de los estudiantes que más lo necesitan.

- La **utilización de los recursos didácticos**, tanto tradicionales como relacionados con las tecnologías de la información y la comunicación, están asociados con mejores rendimientos de sus estudiantes.
- Por último, la **frecuencia de comunicación de resultados de evaluación** también se ha mostrado como un factor asociado al logro académico tanto cognitivo como socio-afectivo.

e) Gestión del tiempo

El grado de aprendizaje del alumno está directamente relacionado con la cantidad de tiempo que está motivado y enfrentado a actividades desafiantes de aprendizaje, lo que ha venido a llamarse tiempo lleno de “oportunidades para aprender”. Esta sencilla idea se ve reflejada a la perfección en la investigación desarrollada en todo el mundo, también en escuelas latinoamericanas.

Con este planteamiento de partida, una escuela y un aula eficaces serán aquellas que realicen una buena gestión del tiempo, de tal forma que se maximice el período de aprendizaje de los estudiantes. Varios son los indicadores relacionados con la buena gestión del tiempo que han mostrado su asociación con el desarrollo de los estudiantes:

- 1) El **número de días lectivos** impartidos en el aula. Las buenas escuelas son aquellas en las que el número de días de clase suspendidos son mínimos. Este elemento tiene relación con la conflictividad laboral, con la política de sustitución en caso de la enfermedad de un docente, pero también con el ausentismo de los docentes.
- 2) La **puntualidad con que comienzan habitualmente las clases**. La presente investigación ha evidenciado fuertes diferencias en el lapso que transcurre entre la hora oficial de comienzo de las clases y el momento en que realmente se inician las actividades. Las aulas donde los estudiantes aprenden más son aquellas donde hay una especial preocupación porque ese tiempo sea el menor posible.
- 3) En un aula eficaz, el docente **optimiza el tiempo** de las clases para que esté lleno de oportunidades para aprender por parte de los estudiantes. Ello implica disminuir el tiempo dedicado a las rutinas, a la organización de la clase o a poner orden.
- 4) Número de **interrupciones** de las tareas de enseñanza y aprendizaje que se realizan tanto dentro del aula como desde el exterior.

Cuanto menos frecuente y más breves sean esas interrupciones, más oportunidades el alumno tendrá para aprender.

d) Participación de la comunidad escolar

Una escuela eficaz es, sin duda alguna, una escuela participativa. Una escuela donde estudiantes, padres y madres, docentes y la comunidad en su conjunto, participan de forma activa en las actividades; están involucrados en su funcionamiento y organización y contribuyen a la toma de decisiones. Es una escuela donde los docentes y la dirección valoran la participación de la comunidad y existen canales institucionalizados para que ésta se dé. La relación con el entorno es un elemento muy importante, en especial para las escuelas latinoamericanas: las buenas escuelas son aquellas que están íntimamente relacionadas con su comunidad.

e) Desarrollo profesional de los docentes

Las actuales tendencias que hablan de la escuela como una organización de aprendizaje, encajan a la perfección en la concepción de una escuela eficaz. En efecto, la escuela donde hay preocupación por parte de toda la comunidad, pero fundamentalmente de los docentes, por seguir aprendiendo y mejorando, es también la escuela donde los estudiantes aprenden más. De esta forma, el desarrollo profesional de los docentes se convierte en una característica clave de las escuelas de calidad.

f) Altas expectativas

Uno de los resultados más consistentes en la investigación sobre eficacia escolar, desde sus primeros trabajos, es considerar como factor de importancia las altas expectativas del docente hacia los estudiantes, lo que se ha venido a llamar el Efecto Pigmalión. Los estudiantes aprenderán en la medida en que el docente confíe en que lo pueden hacer. Pero confiar en ellos no es suficiente si éstos no lo saben. De esta forma, elementos ya mencionados, tales como la evaluación y, sobre todo, la comunicación frecuente de los resultados, una atención personal por parte del docente, o un clima de afecto entre docente y alumno, son factores que contribuyen a que esas altas expectativas se conviertan en autoestima por parte de estos últimos y, con ello, en alto rendimiento. Así, un profesor eficaz debe tener altas expectativas hacia sus estudiantes y, además, tiene que hacer que ellos conozcan esas altas expectativas.

En la actualidad se considera que esas altas expectativas se deben dar en todos los niveles: así, son fundamentales las expectativas que tienen las familias sobre los docentes, la dirección y la escuela: si tienen confianza en que el centro es una buena escuela que va a hacer un trabajo con sus hijos, ésta lo hará con mayor probabilidad. Esto puede afirmarse en el

mismo sentido de las expectativas de la Administración sobre los centros o la dirección sobre los docentes.

g) Instalaciones y recursos

Un factor fundamental asociado al desarrollo integral de los estudiantes, especialmente en países en desarrollo, es la cantidad, calidad y adecuación de las instalaciones y recursos didácticos. Las escuelas eficaces tienen instalaciones y recursos dignos; pero, a su vez, la propia escuela los utiliza y cuida.

Los datos indican que el entorno físico donde se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje tiene una importancia radical para conseguir buenos resultados. Así, es necesario que el espacio del aula esté en unas mínimas condiciones de mantenimiento y limpieza, iluminación, temperatura y ausencia de ruidos externos; también, la preocupación del docente por mantener el aula en buen estado y con espacios decorados para hacerla más alegre; y, como ya se ha comentado, la disponibilidad y el uso de recursos didácticos, tanto tecnológicos como tradicionales.

Retos para el futuro

La anterior relación de aportaciones sólo puede indicarnos la larga lista de retos que tiene esta línea de investigación marcados para el futuro. Porque cuanto más se sabe más se descubre qué queda por conocer.

Desde nuestra perspectiva, quizá el principal reto de los investigadores sea la elaboración de una teoría de la eficacia escolar, una teoría que ayude mucho más eficazmente a la mejora de la escuela (Murillo, 2007b). Como hemos señalado, ya conocemos algunas cosas sobre qué funciona en educación, pero tenemos muy pocos conocimientos sobre por qué funcionan. Quizá sea importante en estos momentos hacer un esfuerzo por sistematizar lo que ya se sabe, en un modelo que desemboque en una teoría que ayude tanto a la toma de decisiones como a la futura investigación sobre este ámbito. Se trata de no repetir trabajos empíricos, sino encuadrarlos en marcos teóricos y dar prioridad a los estudios longitudinales, que den consistencia a los factores y relaciones descubiertos.

Igualmente, es necesario seguir trabajando por conocer más aún los efectos escolares y los factores de eficacia de variables de producto, más allá que el rendimiento cognitivo en materias curriculares, tales como Lengua y Matemáticas. El trabajo sobre actitudes y valores brilla por su ausencia.

La investigación sobre Eficacia Escolar se ha dirigido básicamente sobre la Educación Primaria y sobre Secundaria, con lo que resultaría especialmente relevante aplicar los conceptos y la metodología en otros niveles y

ámbitos de la educación, principalmente aquellos sobre los que menos se ha investigado, tales como Educación Especial, Enseñanzas Universitarias, Formación Profesional, etc.

También, es importante seguir insistiendo en reinstaurar la equidad, como objeto prioritario de estudio y consideración en los estudios de eficacia y convertir esa preocupación en un objetivo primario de los programas de mejora, pero no dirigida únicamente al progreso de los estudiantes desfavorecidos, sino entendida como “valor añadido” para todos los estudiantes. Queda claro que en función de la definición de eficacia escolar defendida, para que una escuela sea eficaz, deber ser “inclusiva”. Entendiendo por tal, una escuela de todos y para todos, una escuela que considera la heterogeneidad de los estudiantes como algo habitual y deseable. La investigación en eficacia debe dar los pasos para profundizar en el conocimiento de las escuelas inclusivas.

Otra idea relevante es la necesidad de estudiar más el aprendizaje y menos la enseñanza, implicando un enfoque más centrado en temas como: ¿qué motiva al aprendizaje?, ¿qué factores contextuales fomentan o inhiben el aprendizaje?, ¿cómo aprenden los estudiantes? (investigaciones sobre estilos de aprendizaje, inteligencias múltiples, etc.), ¿qué constituye un aprendizaje eficaz para los niños y niñas, adolescentes y los adultos?, ¿cómo tiene lugar el proceso de aprendizaje (en la escuela, fuera de ella, en centros de aprendizaje organizado, en casa, en el contexto social más amplio, etc.)?, ¿cómo están relacionados el aprendizaje y la enseñanza?, ¿cuáles son las implicaciones de las teorías del aprendizaje para la enseñanza, incluyendo el uso de las nuevas tecnologías?, ¿bajo qué condiciones el centro escolar fomenta un mejor aprendizaje y enseñanza, y cómo interactúan los distintos niveles (por ejemplo la clase y la escuela)?, ¿qué estructuras de apoyo y qué estrategias políticas locales y nacionales promueven un aprendizaje y una enseñanza más eficaces (incluyendo las no educativas)?

No obstante, lo más importante, el gran reto desde nuestro punto de vista, es el de la utilización de los resultados de esta investigación para la mejora real de la educación. Ello significa, por un lado, dedicar energía y recursos a los proyectos de mejora, usando los conocimientos sobre eficacia para estimular y orientar el cambio y ofreciendo elementos de mejora probados en otros centros, de manera que se unan eficacia y mejora escolar como lo están en la práctica educativa. Pero también fomentar la realización de investigación de calidad, útil para la puesta en marcha de procesos de cambio y útil para la toma de decisiones políticas.

Porque, en definitiva, el trabajo del investigador no debe quedarse en la simple acumulación de conocimientos académicos. Su deber, la meta que da sentido a su trabajo, es mejorar la educación para mejorar la sociedad, para conseguir una sociedad más justa e inclusiva.

Referencias

- Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L.M. y Raczynski, D. (2003). **¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza**. Santiago de Chile: Ministerio de Educación – Unicef.
- Blanco, B. (2008). Factores Escolares Asociados a los Aprendizajes en la Educación Primaria Mexicana: Un Análisis Multinivel. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, 6(1), 58–84.
- Cervini, R. (2004). Influencia de los factores institucionales sobre el logro en Matemática de los estudiantes en el último año de la Educación Media de Argentina –Un modelo de tres niveles–. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, 2 (1). Disponible en http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/p_vol2num1.htm
- Coleman, J.S., Campbell, E.Q., Hobson, C.J., McPartland, J., Mood, A.M., Weinfeld, F.D. y York, R.L. (1966). **Equality of educational opportunity**. Washington: US Government Printing Office.
- Fernández, T. (2004). **Distribución del conocimiento escolar: clases sociales, escuelas y sistema educativo en América Latina**. (Tesis de Doctorado). Centro de Estudios Sociológicos, Colegio de México, México.
- Fernández, T., Trevisgnani, V. y Silva, C. (2003). **Las escuelas eficaces en Honduras**. Tegucigalpa: PNUD.
- Franco, C. y Bonamino, A. (2006). A Pesquisa sobre Característica de Escolas Eficazes no Brasil. Breve Revisão dos Principais Achados e Alguns Problemas em Aberto. **Educação On-Line**, 1 (7). Disponible en http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=7378@1
- INEE (2007). **Factores escolares y aprendizaje en México: El caso de la educación básica**. México: INEE.
- Leithwood, K. y Riehl, C. (2005). **What do we already know about educational leadership?** En W. Firestone y C. Riehl. (Eds.). *A new agenda for research in educational leadership*. New York: Teacher College Press.
- Mizala, A. y Romaguera, P. (2000). **Determinación de factores explicativos de los resultados escolares en Educación Media en Chile**. Santiago, Chile: Centro de Economía Aplicada, Universidad de Chile.

- Murillo, F.J. (Coord.) (2003). **La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica**. Revisión Internacional sobre el estado del arte. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F.J. (2005). **La investigación sobre eficacia escolar**. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F.J. (Coord.) (2007a). **Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar**. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F.J. (2007b). **School Effectiveness Research in Latin America**. En T. Townsend (Ed.). *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. (pp. 75-92). New York: Springer.
- Raczynski, D. y Muñoz, G. (2005). **Efectividad escolar y cambio educativo en condiciones de pobreza en Chile**. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Teddlie, C. y Reynolds, D. (Eds.) (2000). **The International handbook of school effectiveness research**. Londres: Falmer Press.
- Townsend, T. (Ed.) (2007). **International Handbook of School Effectiveness and Improvement**. Dordrecht: Springer.

LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA EN LA ACTUALIDAD: UNA TENSION ENTRE EL SOMETIMIENTO Y LA INDEPENDENCIA

Katty Grosser Guillén

Introducción

El rechazo y la expulsión de la educación formal, son una de las manifestaciones del mal-estar de la cultura, apuntado por jóvenes que denuncian así, las grietas y fracasos de las instituciones y de la institución educativa en lo particular.

El presente trabajo forma parte de una investigación, con fines doctorales, sobre la institución educativa y su lugar en la construcción subjetiva, con adolescentes pertenecientes a dos colegios del Gran Área Metropolitana, uno privado y otro público, que se encontraban durante el ciclo lectivo 2010, cursando el 10° nivel. También se realizaron entrevistas a adolescentes, que se encuentran fuera del sistema educativo formal, es decir que si bien por su edad, deberían ser parte del mismo, continúan estudiando de manera independiente y no como parte de un proceso dentro de una institución específica; interesa conocer su experiencia en la institución educativa y los motivos que llevaron a su salida.

El interés de investigar este tema tiene varias fuentes y reúne tres grandes temáticas: el proceso de estructuración subjetiva, especialmente durante la adolescencia; la institución educativa y el análisis del mal-estar en la cultura. Aquí, se expone el análisis de la información obtenida a través de los cuestionarios, grupos focales y una de las entrevistas.

Marco de referencia teórica

Presento en este apartado las principales ideas de los autores que han sido utilizadas en la investigación, tanto para su formulación, como para el análisis de la información recabada. Se trata de un breve resumen de las principales ideas que para los efectos señalados resultan relevantes. Además, son reunidos tres temas: el proceso de estructuración subjetiva, especialmente durante la adolescencia, la institución educativa y el análisis del mal-estar en la cultura.

Para dar cuenta de este proceso de subjetivación se impone como necesario un breve repaso por la constitución de las instituciones de la cultura, pasar por la modernidad y sus orígenes, para llegar a nuestros tiempos

modernos que nos llevan, inevitablemente, al análisis de la discusión modernidad-postmodernidad y llegar así al análisis de la constitución del lazo social en la actualidad y desde allí adentrarnos a las manifestaciones del mal-estar en la cultura en nuestro tiempo, que, a pesar de las transformaciones, para mí, siguen siendo los tiempos de la modernidad.

En suma, las instituciones de la cultura, así como el mal-estar en la cultura, tal cual lo planteó magistralmente Freud; el lugar de la ley como posibilitadora del deseo y las condiciones de instalación del lazo social en la actualidad según los planteamientos de Lacan. También, los procesos disciplinantes y las relaciones de poder de acuerdo con los planteamientos de Foucault. Finalmente, la conceptualización de la adolescencia como una estructura siguiendo los planteamientos de Ricardo Rodulfo, Silvia Tubert y Susana Bercovich.

Al respecto, Freud (1930/1985c) en: *“El malestar en la cultura”* señala que los seres humanos nos vemos obligados a construir condiciones que nos permitan lidiar con el sufrimiento, ya que es una amenaza permanente. Señala que desde tres lados amenaza el sufrimiento: desde el propio cuerpo, desde el mundo exterior y desde los vínculos con otros seres humanos. El padecer producido por esta última fuente es para este autor el más doloroso de todos (Freud, 1930/1985c).

Reconociendo sus limitaciones, al ser humano le queda como opción junto a los otros, es decir, como miembro de una comunidad, y con ayuda de la técnica guiada por la ciencia, dice Freud, someter a la naturaleza para beneficio de la humanidad. Se debe, eso sí, renunciar a la satisfacción individual en aras de mantener la comunidad; sin embargo: “el sentimiento de dicha provocado por la satisfacción de una pulsión silvestre, no domeñada por el yo, es incomparablemente más intenso que el obtenido a raíz de la saciedad de una pulsión enfrenada” (Freud, 1930/1985c, p.80).

En esta circunstancia se puede encontrar la explicación, dice Freud (1930a/1985), de los impulsos perversos y el atractivo que mantiene lo prohibido. Y agrega que, tal vez, por la misma razón, las normas que regulan los vínculos entre los hombres, la familia y el estado han demostrado ser insuficientes. Los seres humanos, de alguna manera, se resisten, pero inevitablemente se ven obligados a someterse, ya que hay una renuncia inevitable, pues la cultura impone regulaciones y restricciones, y en esencia esta renuncia es el origen de la neurosis.

Señala Freud que si bien el dominio de la naturaleza es una de las primeras manifestaciones culturales, un paso necesario para la constitución de la cultura es la sustitución de la fuerza bruta por el derecho, y la guerra por la justicia, pero quizá la sustitución más importante, tanto que quizá

condiciona las anteriores, es la sustitución de lo pulsional, dado que la cultura se sostiene con base en esta renuncia.

Tenemos, entonces, que el ser humano no puede satisfacer todas sus pulsiones, ya que algunas de ellas van en contra de la cultura misma y, para garantizar esta renuncia, es necesario instaurar a manera de imposición una prohibición, porque hay una tendencia a evitar la frustración y a intentar satisfacer la pulsión, es decir, hay una tendencia a evitar la privación que la prohibición impone (Freud, 1927/1985b).

Es así como los seres humanos, para preservar la cultura, han construido las instituciones. La institución educativa¹ es una de las instituciones de la cultura que, al igual que otras instituciones, tiene por finalidad preservar la cultura. Las instituciones son el instrumento mediante el cual se limita la satisfacción pulsional y como defensoras de la cultura también deberían proveer los medios para compensar a los seres humanos por sus renunciaciones y por las prohibiciones impuestas.

Las instituciones, además, tienen mecanismos para imponer sus prohibiciones, porque, como hemos señalado, las normas culturales solo puedan sostenerse mediante cierto grado de coerción; esto debido a que hay una condición propia de los seres humanos que, podría decirse, obedece al resto de animalidad en él, que se opone a la renuncia pulsional (Freud, 1927/1985b).

Si analizamos la historia de la humanidad encontraremos diferentes formas de organización social, todas ellas implican una determinada forma de delimitar, prohibir y prescribir el comportamiento individual y social.

Con la modernidad surge una forma de poder político: el Estado. El poder del estado es una forma de poder individualizadora y totalizadora, una combinación compleja en el interior de las estructuras políticas. A esta técnica de poder Foucault (1983, p.10), le llama pastoral. Señala este autor que dentro del poder pastoral hay que distinguir dos aspectos: la institucionalización eclesiástica, que ha desaparecido o perdido su vitalidad desde el siglo XVIII, y la función de esta institucionalización, que se ha extendido y multiplicado fuera de la institución eclesiástica.

El estado moderno puede verse como una forma de poder pastoral, ya no vinculado a una institución religiosa particular, sino extendido a todo el cuerpo social y que se apoya en múltiples instituciones: la familia, la medicina, la psiquiatría, la educación y los empresarios a través de sus tácticas individualizadoras (Foucault, 1983).

1. En esta investigación es analizada a través de una de sus modalidades, a la que se hace referencia cuando se nombra como colegio.

Esta forma de poder no es una entidad en sí misma, más bien apunta hacia la construcción de un tipo particular de vínculo, sustentado en relaciones de poder. Para analizar estas relaciones de poder es importante, siguiendo a Foucault, distinguir el poder que se ejerce sobre las cosas y proporciona la capacidad de modificarlas, utilizarlas, consumirlas o destruirlas, el poder que surge de aptitudes directamente inscritas en el cuerpo o que se transmite mediante instrumentos externos, se trata de una cuestión de capacidad, pone en juego relaciones entre individuos o entre grupos. Y, a su vez, distinguir las relaciones de poder de las relaciones de comunicación, aún cuando esta última sea siempre una cierta manera de actuar sobre el otro o los otros (Foucault, 1983). Estos tres tipos de relaciones: de poder, de comunicación y las capacidades objetivas, siempre se traslapan, se apoyan recíprocamente y se utilizan mutuamente como instrumentos.

En una institución educativa, este bloque de capacidad comunicación y poder históricamente se ha expresado a través de: “la disposición de su espacio, los reglamentos meticulosos que regulan la vida interna, las distintas actividades que ahí se organizan, las diversas personas que viven o se encuentran ahí, cada una con su propia función, un lugar un rostro bien definido” (Foucault, 1983, p.13).

La actividad que asegura el aprendizaje y la adquisición de aptitudes o tipos de comportamientos se desarrolla allí por medio de:

- 1) Todo un conjunto de comunicaciones reguladas (lecciones, preguntas y respuestas, órdenes, exhortaciones, signos codificados de obediencia, marcas diferenciadas de valor de cada persona y de los niveles de conocimiento).
- 2) Procedimientos de poder (encierro, vigilancia, recompensas y castigos, y la jerarquía piramidal).

Como lo señalan Freud (1930/1985c) y Foucault (1984), la regulación es necesaria, el tema es qué tipo de regulaciones, restricciones y exigencias se sostienen a través de relaciones que inevitablemente serán relaciones de poder. Advierten que no puede existir ninguna sociedad sin relaciones de poder, de lo que se trata es de: “procurarse las reglas de derecho, las técnicas de gestión y también la moral, el *ethos*, la práctica de sí, que permitirían jugar, en estos juegos de poder, con el mínimo posible de dominación” (Foucault, 1984, p. 99).

Ahora bien, entre la libertad y el poder hay un juego complejo, ya que: “si bien es cierto, la libertad puede muy bien aparecer como condición de existencia del poder, también aparece como aquello que no podrá sino oponerse a un ejercicio del poder que en última instancia tiende a determinarla completamente” (Foucault, 1983, p.16).

Por su parte, y como uno de los referentes teóricos centrales, cuando se menciona a la adolescencia, en esta investigación, se estará haciendo referencia a lo adolescente que es propio y hace parte del proceso de estructuración subjetiva, y es una parte fundamental de sí mismo.

Entendiendo este proceso como lo desarrolla la psicoanalista Silvia Turbert, (1982), quien plantea que en esta estructura llamada adolescencia se reescribe todo lo construido hasta el momento de su cristalización y, a su vez, persistirá posteriormente, resignificándose de continuo de diferentes maneras, en función de las experiencias del sujeto y de sus relaciones con el universo simbólico del que forma parte (p.16).

Resignificar es darle un lugar distinto, significarlas de una manera nueva, lo que es posible en la adolescencia, pues el sujeto cuenta con nuevos recursos intelectuales y emocionales. Después de este pasaje, el sujeto es otro, dice Bercovich “Asistimos a un cambio de posición subjetiva. El sujeto atraviesa ciertos nudos en los que todo es puesto en cuestión. Puntos subjetivantes en tanto hacen a la estructura del sujeto, una vez atravesados, el sujeto deviene otro” (Bercovich, 1994, p.131).

Es evidente que ser adolescente no es únicamente alcanzar la madurez de los órganos sexuales y, en consecuencia, la adquisición de los caracteres sexuales secundarios, ni tampoco enfrentar las nuevas exigencias sociales, como por ejemplo, plantearse un proyecto de vida, tener una pareja, adquirir una conciencia moral. Es mucho más profundo, implica un proceso psíquico. Ricardo Rodulfo (1986) plantea que se trata de puntos de estructuración del sujeto que se llevan a cabo en la adolescencia y que él los conceptualiza como trabajos.

Emplea el concepto de trabajo, para hacer referencia a una labor que debe llevar a cabo el sujeto, lo que lo coloca en una posición activa. Se trata de un trabajo psíquico que le pertenece al sujeto, que implica su propia actividad, para llevarlo a cabo, de acuerdo con los recursos de que dispone para realizarlo. Para hablar de un proceso adolescente, se requiere que se estén llevando a cabo estos trabajos simbólicos, que implican una posición muy distinta del sujeto frente a su familia, frente a los adultos y figuras de autoridad, distinta en relación con el niño o la niña que fue.

Estos cambios son en esencia lo adolescente, por lo general, se producen en cierto período de edad, entre los 12 y los 19 años: “la adolescencia”. Pero no necesariamente hacen su aparición solo ahí, pueden presentarse en el transcurso de la vida, en diferentes momentos y frente a situaciones críticas.

Freud (1905/1985a), al plantear su teoría sobre la sexualidad infantil, pone de manifiesto fundamentalmente dos aspectos que me interesa resaltar en este momento. Primero, que la sexualidad es un aspecto estructurante del

sujeto humano y que la misma se inicia con el nacimiento y segundo, que la sexualidad infantil es constitutiva de la sexualidad adulta, pero que son muy diferentes, y entre la una y la otra se encuentra la latencia, momento en el ser humano donde la primacía de la sexualidad cede su lugar, con el empuje puberal vuelve a ocupar un primer lugar y este es parte del trabajo psíquico que le toca realizar al sujeto adolescente. Freud define ésta como la primera gran tarea de la pubertad, es el pasaje de la sexualidad autoerótica de la infancia a la sexualidad como una experiencia intersubjetiva. Este gran trabajo del adolescente es un acontecimiento estructurante, es algo que se termina de escribir con respecto a la vivencia de satisfacción, implica una renuncia a ser de su cuerpo el objeto de su deseo, para dar pie a una nueva manera de satisfacción que involucra a otros.

La salida del circuito familiar, como único referente, posibilita incursionar con nuevos vínculos y nuevas formas de vincular, las figuras de identificación no son ya, y a partir de ese momento no lo serán más en exclusiva, los vínculos primarios, esto permite al sujeto tener nuevos referentes y con ello construirse desde un lugar distinto. Esta conquista de lo extrafamiliar (Rodulfo 1998) permite que el adolescente se vuelque al campo social, es un logro que el sujeto adolescente debe trabajar y que implica su salida exogámica. Más rigurosamente se debería hablar de una transmutación no solo de un pasaje. Se trata de que lo familiar devenga extraño para el sujeto, lo simboliza como no yo, es decir, como si lo familiar no tuviera que ver con él o ella.

El trabajo psíquico que el sujeto adolescente debe llevar a cabo implica resignificar sus experiencias infantiles, esto implica, religar, desligar y volver a ligar muchas de estas experiencias y vivencias infantiles, darles una nueva significación y esto lo lleva a posicionarse en un lugar distinto. Este proceso no es lineal y como todo en lo humano es contradictorio, e implica grandes conflictos y fluctuaciones de sentimientos.

A esto se debe agregar que el sujeto adolescente se encuentra de nuevo frente a un cuerpo fragmentado, porque el acelerado crecimiento del cuerpo que se da durante este momento del desarrollo humano así lo impone. Parece que todas las diferentes partes del cuerpo crecen sin orden o con un orden del que se desconoce su lógica, de repente las extremidades adquieren una dimensión más larga de lo que se espera para un cuerpo que en su tronco ha iniciado un proceso de ensanchamiento del que, también, se desconoce su límite, deviene así la sensación de cuerpo fragmentado, lo que reactualiza las experiencias vividas en la más temprana infancia, actualizando el proceso que Lacan conceptualizó como estadio del espejo. Es así como lo imaginario adquiere gran relevancia, tal como lo plantea Tubert: “la adolescencia es un momento mítico, que se desarrolla fundamentalmente en el plano de lo imaginario, aunque su estructuración

introduce o re-introduce el plano simbólico, en tanto se define por la ley que se impone (Tubert, 1982, p.21).

Otro elemento estructurante que está presente en el proceso adolescentes es: “la contradicción que aparece como tema central de la adolescencia: la oposición entre vida y muerte” (Tubert, 1982, p.19) oposición que se expresa en la lucha de contrarios no solo de las pulsiones freudianas, sino inscritas en las oposiciones progresión-regresión, síntesis-disgregación, avance-retroceso. Este encuentro con la muerte, casi todos los autores lo mencionan, y lo desarrollan del lado del duelo a efectuar por el proceso frente al cual el sujeto debe abocarse a la destrucción de ese niño que fue o debió ser, según el deseo de los padres. Una y otra vez vemos a los adolescentes, afirma Rodulfo (1998)

Empeñados a empezar de nuevo, como si no pudieran tomar nada de nadie, incluso de ellos mismos. Necesidad de desprenderse del niño, que está pegado al Ideal de los otros, para el cual los significantes del mito familiar han vertido sobre el espejo los lugares desde los cuales debe significarse y del cual el adolescente pretenderá escaparse (p. 40).

Este proceso adolescente implica también un cambio importante, pasar del yo ideal al ideal del yo. Entendiendo tanto el ideal del yo como el yo de acuerdo con los planteos lacanianos, que nos permite comprender que en este proceso de construcción del sujeto se inicia en un primer momento desde lo imaginario, proceso que implica una construcción que tiene su inicio desde el momento mismo que se adviene al mundo

(El yo-ideal),... es el tronco de las identificaciones secundarias, cuyas funciones de normalización libidinal reconocemos bajo ese término. Pero el punto importante es que esta forma sitúa la instancia del yo, aún desde antes de su determinación social, en una línea de ficción, irreductible para siempre por el individuo solo; o más bien, que sólo asintóticamente tocará el devenir del sujeto, cualquiera que sea el éxito de las síntesis dialécticas por medio de las cuales tiene que resolver en cuanto yo [je] su discordancia con respecto a su propia realidad (Lacan, 1949, p. 2).

De manera que este Yo ideal viene siendo todo aquello que es lo que está dado, lo establecido, está ahí consolidado en el mundo de la infancia; los padres ideales, la familia ideal, el niño o niña ideal, el mundo perfecto de la infancia que inicia poco a poco su destrucción e imponen una cadena de duelos, a partir de los cuales se inicia el proceso de reconquista de nuevos horizontes, dando lugar a la predominancia del ideal, en tanto horizonte

abierto de lo que va a ser, o de lo que será sin serlo nunca del todo, permite así no serlo, pero buscar construirlo (Rodulfo 1998).

Sobresale, en este proceso, la omnipotencia como un mecanismo necesario e inevitable. Responde a la regresión narcisista por la que atraviesa, repetición transformada de los tiempos del narcisismo lo llama Rodulfo (1998), quizá este proceso los coloca en una posición de mayor riesgo, pues la regresión trae consigo la omnipotencia y con ella la sensación de invulnerabilidad, sensación que se produce al centrar toda la energía libidinal sobre sí mismos. Son fantasiosos e imaginativos, aún cuando no siempre comparten sus fantasías, las cuales son el material de sus sueños diurnos o ensoñaciones. Sobresale una visión mágica de la realidad y sienten que es suficiente con el pensar para realizar sus metas. Lo anterior lleva al adolescente a tomar riesgos a veces innecesarios, otras veces inevitables. También la regresión narcisista trae consigo la depresión, la cual se agudiza cuando el adolescente debe contrastar sus fuerzas con la realidad y no siempre el resultado es el esperado. Durante este proceso, el sujeto adolescente oscila entre el entusiasmo y la apatía, entre la alegría y la tristeza, entre el optimismo y la desesperanza.

Esto junto con la pérdida de la imagen especular, su imagen en el espejo, produce que se mire a sí mismo como un extraño. Primero se mira como un desconocido, luego se verá como Otro, para lo cual el adolescente se dirige ahora no hacia su familia sino hacia todo el campo social, sus nuevos ideales (amigos, imágenes publicitarias, de la farándula, deportivas, etc) para terminar viéndose en el Otro, solo que Otro más abstracto que el de la primera infancia, Otro referido a ciertos ideales, no personas ni figuras. Es así como surge la categoría simbólica de amigo, opuesta a la del extraño; la amistad, la posibilidad de contar con estos otros semejantes, pero diferentes cumple la función de objeto transicional, mitigando, de esta manera, los rigores de la oposición familiar-extrafamiliar, la suaviza, funciona como articulador (Rodulfo 1998).

A través de este proceso aquí descrito queda claro que la adolescencia es la estructura sobre la cual se resignifican las vivencias de la infancia y producto de este proceso de estructuración el sujeto adolescente logra una nueva posición. Desde este otro lugar, el adolescente se relaciona con el mundo, poniendo a prueba todo y a todos, con la capacidad real de cuestionar a la cultura misma y producto de este cuestionamiento la cultura se transforma.

Algunos resultados

Antes de presentar algunos de los resultados obtenidos en esta investigación es pertinente mencionar los objetivos que la guían, a saber:

- 1) Analizar las normas disciplinantes propias de la institución educativa contenidas en el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes del Ministerio de Educación Pública y la interpretación de las mismas por parte de los y las adolescentes de décimo nivel inscritos en dos colegios del área metropolitana, uno público y otro privado.
- 2) Analizar el impacto de las normas disciplinantes propias de la institución educativa en el proceso adolescente.

A continuación, se muestran algunas de las opiniones que, a través de cuestionarios y entrevistas, brindaron adolescentes y docentes, iniciando por reseñar que, ante la pregunta sobre cuáles son las principales dificultades de disciplina que hay en la institución, sorprende que, en orientadores, y estudiantes de colegios públicos y privados, tanto en las entrevistas grupales como individuales y en los cuestionarios, la respuesta es: “el uniforme”.

Entonces, tenemos que el uso del uniforme es visto como el principal problema de disciplina, señalan los y las adolescentes, de manera generalizada tanto en los cuestionarios, como en los grupos focales que la manera de vigilar el cumplimiento del uso del uniforme, es una norma que resulta del todo inaceptable, responden que la manera en que lleven su apariencia personal obedecen a gustos y preferencias que en nada afecta los procesos de enseñanza aprendizaje. Seguidamente, se transcriben algunas de sus respuestas:

Pero eso de los pantalones tubo es una estupidez,... por qué no lo dejan usar pantalones a gusto de uno que es quien se los pone...²

Ah, pero ¿es que las perforaciones acaso llegan a estudiar?

La principal prohibición es el uniforme... de hecho este año llegaron al extremo de pasar por las aulas, ponernos así en la pizarra y revisarnos a todos.

2. En adelante el texto entre comillas y en letra *script*, corresponde al lo dicho o escrito por los y las adolescentes en cuestionarios, grupo focal o entrevista individual.

Y nos reciben, de hecho nos reciben y está el auxiliar ahí (señala al frente de sí) revisándonos a todos, pero eso es como cuando a ellos se les da la gana, porque a veces uno entra y no le dicen nada, pero nunca se sabe, porque cuando se les ocurre entonces sí, salimos cagando todos.

Lo que uno critica es que no lo dejen usar pulseras, o a las mujeres los aretes, o el pelo largo los hombres.

Uno piensa, cosas prohibidas que son lógicas uno las acepta como lo de no tomar y ni fumar. No dañar el inmueble, no escaparse. Pero esas otras cosas que tienen que ver con lo que yo estudie, son puras estupideces y caprichos, pero nos amenazan, porque nos hacen boletas y nos quitan puntos y nos dicen que si tenemos bajas notas no tendremos buenas opciones laborales y eso es lo que a uno lo jode, verdad.

Ante la consulta de si existen dentro de la institución otras normas cuya implementación y vigilancia sea tan importante como esa, tanto docentes como estudiantes manifiestan que no, y a los jóvenes ante la indagación de cuáles otras normas les resulta molesto acatar, no parecen encontrarlas y ante la insistencia de la investigadora señalan los horarios para salir fuera del aula, como para ir al baño.

De hecho en el ejercicio de buscar cuáles normas les molestan hacen un repaso inducido por la investigadora y manifiestan su aprobación a todas las normas. Señalan que les parece muy bien su existencia, normas tales como contabilizar las ausencias, las sanciones impuestas por faltas al reglamento, como incumplir con tareas, intento de fraude en exámenes, puntualidad, llegadas tardías, vigilancia para evitar el consumo de drogas, impedir o prohibir el consumo de bebidas alcohólicas, vigilar y sancionar la agresión física entre estudiantes, señalan los y las jóvenes su anuencia y disposición a asumir las consecuencias de un incumplimiento de esas normas y su satisfacción porque se cumplan.

En la investigación queda claro que el malestar de los y las jóvenes informantes está centrado en las regulaciones sobre la presentación personal y su disposición a no acatarlas con menos o más ruptura; la gran mayoría ostenta faltas en ese sentido, llevan el pelo como no es permitido, aretes u otros accesorios prohibidos y la falda o el pantalón con un diseño distinto al permitido.

Es así como se puede afirmar que estos jóvenes donde más se sienten violentados es en las regulaciones con respecto a su apariencia personal,

pareciera ser que con relación a las otras disposiciones establecidas en el Reglamento, no las asumen como violación de sus derechos, y ofrecen muy poca resistencia a su acatamiento; además, son normas que parecieran tener, para ellos y ellas, una lógica que está en directa relación con el cumplimiento de los objetivos en los procesos de enseñanza-aprendizaje que deben darse en la institución. La norma sobre el uniforme no tiene ninguna lógica, es muy débil en su argumentación para justificar por qué es necesaria. Es una regla que cuesta sostener, los y las jóvenes lo saben y por eso es más fácil para ellos oponerse. Uniformarse es negar la posibilidad de la singularidad en un momento decisivo, como la adolescencia.

En uno de los colegios, la argumentación para obligar a los jóvenes sobre el uso del uniforme, según lo estipulado institucionalmente, está centrado en el futuro, es por quienes van a llegar a ser, que hoy no deben vestirse de la manera que se les antoja, de modo que no se cuestiona que les guste hoy esas formas, sino que no importa que les guste y que en la adolescencia se desee llevar esas marcas en el cuerpo, no se debe hacer, según este profesional, pensando en cuando ya no sean adolescentes y sean parte del mercado laboral, negando de esta manera que son adolescentes y se encuentran disfrutando la moratoria psicosocial, al no ser parte del proceso productivo.

Tenemos, entonces, que la institución con sus disposiciones en relación con la apariencia niega algo de lo adolescente que es esencial para el o la adolescente, niega así, a quienes forman parte de ella, precisamente a esto es a lo que los y las adolescentes responden. Representa para ellos y ellas un acto de violencia tan grande que los hace sentir furiosos, podría afirmarse que hay rabia frente a ese ejercicio de la autoridad a un punto que se vive como un intento de dominación y con ella la negación de su libertad.

El tema del uniforme no es simple, y es susceptible de equivocadamente banalizar, es necesario reconocer que, alrededor de este tema, se está jugando algo más que el uniforme. Por una parte, tiene que ver con el gusto por someter, por exigir el reconocimiento de la ostentación de un poder, que poco tiene que ver con la autoridad y más con el abuso, tiene que ver con el gusto perverso de obligar al otro a reconocer mi poder sobre sí. Señala Foucault (1984) que en el abuso de poder uno desborda lo que es el ejercicio legítimo de su poder e impone a los otros su fantasía, sus apetitos, sus deseos. Es justamente el poder sobre sí mismo el que va a regular el poder sobre los otros. La resistencia de parte de los y las adolescentes se expresa allí donde visualizan un abuso del poder, y es importante admitir que el conflicto y la impugnación van a ser parte del proceso, porque los tutelados tienen la posibilidad de manifestar su oposición a ciertas normas, con lo cual no se llama al caos, se llama a racionalizar el poder, para hacerle frente a las manifestaciones de resistencia, los y las docentes tendrían que asumir las normas en constante transformación y producción, para no quedar atado a ellas.

Sin embargo, también hay que tomar en cuenta que, dada la tendencia actual en Costa Rica, en términos generales, estamos dentro de un proceso que se ha venido denunciado por diferentes sectores sociales como una criminalización de la protesta, los acontecimientos en el colegio Vargas Calvo³ son una manifestación de eso, frente a adolescentes que están protestando ante sus autoridades, nada tiene que hacer la policía. La autoridad en el colegio tendría que ser del maestro no del policía.

El tema que requiere ser cuestionado es, desde qué lugar puede y ejerce su autoridad el maestro y, por otro lado, la inconsistencia de algunos planteamientos que sostienen la institucionalidad de una institución considerada en crisis. Pareciera ser que, en el seno de la institución educativa, coexisten dos discursos que en sí mismos son excluyentes. Se sostiene un discurso que promueve procesos de aprendizaje desde el constructivismo, el aprendizaje significativo y el humanismo, que supone el fortalecimiento de un sujeto activo. La gran contradicción es que, a su vez, se pretende controlar el cuerpo desde un lugar disciplinar. Es en esto donde radica la contradicción. El dispositivo disciplinar es tal, que supone que el sujeto lo asuma como ideal a alcanzar, que las personas se sometan a él convencidas de que es expresión de su voluntad, por tanto, requiere que estén absolutamente convencidos de la pertinencia de lo que se estipula en términos de prescripciones y prohibiciones; hoy en día, esto no ocurre, y lo constatamos cuando los y las jóvenes definen como *“absurdo”, “estúpido”, “sin sentido”, “arbitrario”, “innecesario”, “irrelevante”, “necedad”* algunas de las reglas a las que se les exige obediencia.

Pero no sólo los y las estudiantes se niegan a acatar las reglas, también quienes deben vigilar dicho acatamiento son quienes abiertamente o por omisión cuestionan la validez de la regla, fracturando así el dispositivo. Los y las jóvenes lo evidencian al señalar algunos posicionamientos y actitudes asumidas por sus docentes:

“cuando se le mete el agua, se pone estricto, pero a veces no le importa y hasta me puede decir que es bonito mi arete”.

3. El 13 de mayo del 2010, en este colegio, público ubicado en San José, hubo una protesta estudiantil en contra de la exigencia de las autoridades de vigilar el cumplimiento de las disposiciones reglamentarias en cuanto a la presentación personal del estudiantado, impidiendo el ingreso a las instalaciones de aquellas personas que no cumplieran con dichas disposiciones, los y las estudiantes, que empezaron a ser muchos afuera, iniciaron protesta, ante lo cual se llama a la policía municipal, que llega con su equipo antimotines a disolver la manifestación estudiantil. El incidente termina con vidrios quebrados, personas golpeadas y estudiantes detenidos.

“No se volvió a meter conmigo (se refiere a un profesor). De hecho, como yo iba tan mal, tenía un mes de no ir, perdí varias tareas y varios trabajos extra-clase, ella me dio la oportunidad de hacer varios trabajos y varias tareas, pero yo no las hice por orgullosa, y ella no me obligó, nunca me volvió a decir nada, no importa lo que yo hiciera, como que le daba miedo decirme algo, como yo no me quedo callada”.

“A veces pasaba todo el día al frente del colegio y no entraba. O hasta dentro del mismo colegio, pero yo no entraba a clases ni nada. Hasta el mismo director ya me conocía y ni él ni nadie me decía nada, pero otro día se ponían en varas que no podía estar fuera de clase, o sea a como anduvieran de ganas”.

“La profesora no daba su... cómo se llama?... no daba el ejemplo a los alumnos. Ella se fue con una compañera a abrirse la lengua, se supone que eso es prohibido en el colegio, verdad, imagínese con mi compañera fue ella. Entonces, es algo que uno dice para qué la va a respetar uno? No ve las cosas que hace hasta con los mismos alumnos. Entonces no, a ella nadie la respetaba”.

Un reglamento, una disposición disciplinar, una orden, dentro de este dispositivo requiere de su acatamiento sin cuestionamiento, y sin reflexión. No se cuestionan las normas ni las ordenes, en eso radica la eficacia de la disciplina, cuando los y las docentes cuestionan la misma norma que deben imponer, el dispositivo ya dejó de funcionar, ya que el mismo, como lo señala Foucault (2002), debe funcionar como una máquina, cuyo movimiento se logra mediante el perfecto engranaje de todas las piezas elementales de que está compuesta, es eso lo que permite obtener un aparato eficaz.

Como lo señala Foucault (2002): “La educación de los escolares debe hacerse de la misma manera: pocas palabras, ninguna explicación, en el límite un silencio total que no será interrumpido más que por señales: campanas, palmadas, gestos, simple mirada del maestro”. (p. 169) Justamente, esa claridad no se encuentra del lado del maestro que impone la disciplina y como consecuencia tampoco de quienes deben someterse a ella.

Por su parte, durante la adolescencia se requiere del concurso de los otros, para poder llevar a cabo el proyecto personal. Y, tal vez, esa necesidad es lo que posibilita el abuso del adulto, y lo podemos escuchar en esta escena: “Pues ese día me quedé callada. Me pasó de mesa con unos compañeros y ahí me quede”. “Yo lo que hice fue quedarme callada y yo creo que me compré otro pantalón y otra camisa”. Podría leerse algo de un disfrute perverso al comprobar de parte del adulto que, finalmente, se puede someter a ese

otro, que a veces resulta tan amenazante, se goza, es decir, hay un exceso y ninguna responsabilidad, algo de esto se puede ver en el relato:

“Entonces me dijo que tenía que obedecerle a ella, sino yo estaba mal en el colegio”.

“Y después una con la que también tuve muchos problemas era con la de ciencias, porque le gustaba humillar mucho”.

“...y como yo me senté ahí ya la otra me pegó una regañada, que yo no me tenía que sentar donde me diera la gana, que ahí la que mandaba era ella, que si ella me decía que me sentara en la puerta, que en la puerta me sentaba...”.

Hay goce en el abuso del poder, no autoridad, y cuando se goza con el mal-estar estar del otro, queda así desautorizado el sujeto que con ese gesto pretende demostrar quién tiene la autoridad, esa es otra paradoja. Porque es la necesidad que tiene el sujeto adolescente de que los adultos asuman su lugar de autoridad.

Conclusiones

Frente a este escenario institucional hay varias posibles lecturas: las ya mayoritariamente utilizadas que se esfuerzan en mostrar, el fracaso de la institución por responsabilidad de sus miembros, ya sea de los docentes por irresponsabilidad o déficit en su formación que lleva a hacer mal o no cumplir con su “rol”, o por culpa de las y los alumnos, que no se someten a las normas y, quizá, una tercera posibilidad podría ser plantear que el problema es que la normativa ha caducado y no se ajusta al ritmo de los tiempos.

Y hay algo de verdad en las tres posibles vías de análisis e, incluso, podría afirmarse que se trata de la conjunción de los tres elementos, que se encuentran desarticulados y que al no armonizar el concierto que resulta es del todo estridente. Sin embargo, un análisis así implica partir de un supuesto, el supuesto de que hubo un tiempo pasado en que la institución educativa cumplió con su tarea de forma tal que dichas dificultades y contradicciones no fueron parte de su cotidianidad y esta suposición nos conduce a buscar respuestas que hacen marchar en forma circular, se pretende encontrar las respuestas en hallazgos del pasado que, supuestamente, permitieron superar las dificultades del pasado.

Para lograr salir de este análisis circular, es necesario intentar un análisis sin juzgar, un análisis que permita reconocer esas nuevas formas de ser y estar en las actuales condiciones sociales, con una nueva estética y nuevas formas de vincular, que para quienes nacieron en este siglo no son novedades, sino que son sus condiciones “naturales”.

Reconocer que ese vínculo que se establece entre un docente y su alumno, tiene implicaciones para ambos, que el lugar en que se es signado por el otro, tiene consecuencias subjetivas y define la posición asignada y asumida dentro y fuera de estos escenarios institucionales.

Tenemos docentes que reclaman su lugar y adolescentes que se preguntan cuál es su lugar en ese espacio, esto habla de la comunicación que en esas condiciones, evidentemente no se produce, cada quien habla de su propio mal-estar y ninguno encuentra la forma de producir algo de empatía en ese otro, que deviene amenazante y casi que un enemigo.

Estamos en un espacio, espacio institucional, donde para quienes lo habitan pareciera que nadie ocupa la posición esperada, para los jóvenes sus docentes no ocupan el lugar esperado y para los docentes el problema es que los jóvenes no asumen el lugar que les corresponde.

Es importante repensar la posición del docente en estas nuevas condiciones, no remitir al rol, porque este nos habla de un papel asignado y del que se debe cumplir con las prescripciones e imaginarios otorgados, dentro de un libreto que no permite la improvisación, pero si pensamos en la necesidad de reconocer las nuevas condiciones, de pensarlas como lo que son, nuevas por tanto desconocidas y aun en proceso de apropiación. Si bien es cierto que saber la posición que se ocupa desde el escenario institucional es necesario, se es docente, se es adulto, o se es joven y se es alumno, las posiciones son diferentes, pero en ninguno de los casos está definido el papel, toca a cada uno construirlo en el proceso. Pareciera que aun cuando los viejos roles asignados no están funcionando, se intenta recurrir a ellos y es ese intento el que fracasa, para ambos o para todos. Tal vez, lo importante sería reconocer que no se sabe quién se es en ese proceso, reconocer que no es claro qué representa la docente o el docente para ese adolescente, porque así habrá más posibilidades de descubrirlo.

Es deseable formular nuevas preguntas, orientadas no a tratar de restaurar el dispositivo fracturado, sino a procurar una transformación en una institución que no ha sido reemplazada aun en su función.

Durante la adolescencia la familia sigue ocupando un lugar, pero un lugar que hay que reelaborar, no puede seguir siendo el centro a partir del cual ver el mundo, sino el sitio de apoyo para salir al mundo y en el afuera la institución educativa sigue siendo la estructura que le permite al adolescente

transitar, moverse, ensayar posturas, ocupar lugares nuevos, distintos al lugar que se ocupa en la familia.

Los y las adolescentes requieren la libertad para moverse, pero, también, la estructura que brinde contención, y ahí la escuela sigue siendo la alternativa que la sociedad ofrece, cuando no existe como posibilidad. El vacío que deja es ocupado por la pandilla, la barra o las agrupaciones de jóvenes que han hecho de su cotidianidad un *acting*, o sea, una patología del acto: “una dramatización inconsciente que aparece cuando un conflicto en ciernes no alcanza a ser tramitado por la palabra y el monto de angustia se hace intolerable” (Zabalza, 2010, p.26), porque esa es la gran paradoja de la adolescencia se clama por la independencia, por la ruptura del control vigilante del adulto, pero se requiere de su acompañamiento para transitarla.

Referencias

- Bercovich, S. (1994) El Sujeto de la Adolescencia. **Inscribir el Psicoanálisis**, 1, (2), 130-135.
- Foucault, M. (1983). **El sujeto y el poder**. Disponible en <http://www.campogrupal.com/poder.html>
- Foucault, M. (1984). La ética del cuidado de uno mismo como practica de la libertad. Entrevista realizada por Raúl Fomet-Betancourt. Helmuth Becker y Alfredo Gómez-Muller. **Revista Concordia**, (6), 99-116.
- Foucault, M. (2002). **Vigilar y Castigar**. Argentina: Siglo XXI.
- Freud, S. (1985a) Tres ensayos sobre una teoría sexual. En S. Freud. **Obras completas**. Buenos Aires/Madrid: Amorrortu. (Texto originalmente publicado en 1905).
- Freud, S. (1985b) El porvenir de una ilusión. En S. Freud. **Obras completas**. Buenos Aires/Madrid: Amorrortu. (Texto originalmente publicado en 1927).
- Freud, S. (1985c) El malestar en la cultura. En S. Freud. **Obras completas**. Buenos Aires/Madrid: Amorrortu. (Texto originalmente publicado en 1930).
- Lacan, J. (1949) **El estadio del espejo como formador de la función del yo (je)**. Extraído de: <http://www.elortiba.org/lacan5.html>
- Rodulfo, R. (1998). **El adolescente y sus trabajos**. (Conferencia). Escuela Argentina de Psicoterapia para graduados, Argentina.

Tubert, S. (1982) **La muerte y lo imaginario en la adolescencia**. Madrid, España: Editorial Saltés.

Zabalza, Sergio. (2010). **El lugar del padre en la adolescencia**. Argentina: Letra Viva.

PRÁCTICAS PROMETEDORAS DE DESEMPEÑO INSTITUCIONAL. LECCIONES DESDE ESCUELAS CON MEJORES NIVELES DE RENDIMIENTO EN MÉXICO

Ramón Leonardo Hernández Collazo

Introducción

En la actualidad, es bien sabido que uno de los mayores problemas que enfrenta el sistema educativo en México se ubica principalmente en el nivel de Educación Secundaria. Los problemas de deserción, eficiencia terminal y reprobación en la Escuela Secundaria, además de los pobres resultados en los exámenes de PISA, colocan a este nivel como factor crítico en la agenda de la política educativa nacional.

A nivel internacional y nacional, la evolución de los procesos de reforma educativa se ha orientado en las últimas décadas a ubicar a la Escuela como el centro y destino de las políticas educativas. La Historia ha mostrado cómo el fracaso se ha derivado de la formulación de acciones externas que, generadas desde arriba, pretenden incidir en la vida interna de las Escuelas. El interés de promover cambios y/o acciones de mejora desde las propias Escuelas hace necesario un conocimiento más profundo de la realidad educativa y de los factores que la configuran.

Una de las acciones más importantes que se han desarrollado para dar respuesta a esta situación lo constituye, sin duda, el impulso de la nueva reforma a la Educación Secundaria, donde mediante la renovación del plan y programas de estudio, además del apoyo a la profesionalización, capacitación y actualización de profesores y directivos, el mejoramiento de la infraestructura y el equipamiento y con la iniciativa de una nueva forma de organización y gestión, se busca transformar y cambiar el estado de la Educación Secundaria (SEP, 2006).

El estado de Chihuahua no escapa a este grave problema en la Educación Secundaria, ocupa el lugar 32 de aprovechamiento a nivel nacional, ya que posee el 69.1% de aprovechamiento, por lo que se ubica a 9.91 puntos porcentuales bajo la media nacional, la cual es de 79.1%. Según información disponible, 24 de los municipios (20.8%) presentan índices de aprovechamiento por debajo de la media nacional (SEP, 2003). Por lo que al iniciarse la generalización de la reforma en este nivel, se busca de manera consistente llevar a cabo las diferentes acciones que conlleva su aplicación.

Por lo tanto, resulta importante y necesario conocer qué sucede en las Escuelas que obtienen tanto buenos como bajos resultados en sus niveles de aprovechamiento, además de indagar sobre lo que está aconteciendo durante la implementación de la nueva reforma de la Educación Secundaria.

Planteamiento del problema

En este trabajo se busca profundizar en las características de las Escuelas Secundarias en el estado de Chihuahua. Se parte del presupuesto de que la mejor estrategia de mejora debe surgir de la propia realidad y gestión de las Escuelas, por lo que son las mismas Escuelas, en condiciones reales, las que pueden ofrecer lecciones y pistas para influir en el desempeño institucional de la Escuela secundaria.

Entonces, el reporte trata de descubrir, mediante el contraste de Escuelas por su nivel de logro, los factores críticos que caracterizan el desempeño de las Escuelas, asumiendo que existen Escuelas que son capaces de hacer la diferencia e incidir en el aprendizaje de los estudiantes, a pesar, y además, de las condiciones contextuales en las que se ubican.

En términos generales, el estudio busca responder a las siguientes interrogantes:

- 1) ¿Cómo es la organización y el funcionamiento en las Escuelas con mayor y menor nivel de logro en el estado de Chihuahua?
- 2) ¿Cómo es la participación y valoración social en las Escuelas en estudio?
- 3) ¿Cuáles son los factores críticos de desempeño institucional asociados al nivel de rendimiento escolar en las Escuelas Secundarias del estado de Chihuahua?
- 4) ¿Cuáles son las características comunes en Escuelas Secundarias de alto y bajo nivel de rendimiento académico en el estado de Chihuahua?
- 5) ¿Cómo influye el contexto social y cultural de la comunidad y las condiciones institucionales, en el desempeño de Escuelas Secundarias de alto y bajo nivel de rendimiento académico?

Propósitos del estudio

- Conocer las características de las prácticas de gestión y de participación y valoración social de las Escuelas Secundarias, que destacaron por su desempeño académico en la aplicación de ENLACE 2006 en el estado de Chihuahua.
- Identificar y caracterizar factores críticos de buena práctica institucional desde Escuelas públicas del nivel de Educación Secundaria en el estado de Chihuahua.
- Estudiar Escuelas Secundarias públicas polarizadas por su nivel de logro académico.
- Delinear modelos emergentes de desempeño institucional asociados al nivel de rendimiento académico de las Escuelas.

Metodología

Como parte de la metodología propuesta, por la naturaleza del objeto de estudio y por los propósitos establecidos se ponderan procedimientos cualitativos. Por su naturaleza comparativa se fundamenta en el análisis de grupos polares de Escuelas, es decir, que la estrategia principal del estudio es el contraste entre grupos de Escuelas (alto y bajo nivel de logro académico) y en la identificación de patrones recurrentes de los datos que se recogen.

El fundamento teórico se basa principalmente en un enfoque inductivo, donde se trataría de construir y explicar la teoría instalada en la realidad de los grupos de Escuelas en comparación. Desde esta perspectiva teórico-metodológica, el estudio se ubica en la llamada: "*Teoría emergente o fundamentada*", donde el planteamiento básico consiste en que la teoría se elabora y surge de los datos obtenidos en la misma investigación (Glaser y Strauss, 1967).

En el proceso de recolección de la información se emplearon como técnicas e instrumentos: mapa y narrativa derivada de la técnica KJ, entrevista a los directores de las Escuelas, entrevista a docentes, diario reflexivo del director y el diario de campo del investigador.

El estudio se basa en la información de 10 casos que corresponden a una polarización de la población de aquellas Escuelas Secundarias en el estado, donde sus estudiantes de tercer grado presentaron la prueba de ENLACE en el año de 2006 y que obtuvieron resultados representativos y válidos en tal aplicación. De esta muestra de casos polares, cinco corresponden al

grupo de Escuelas que obtuvieron los mayores niveles de logro promedio global¹ y que se denominan: “Escuelas con alto nivel de aprovechamiento o rendimiento académico”², los otros cinco casos se ubican en el grupo de Escuelas que obtuvieron los menores puntajes en promedio y que para el estudio se consideran como: “Escuelas con bajo nivel de logro o rendimiento académico”³. Los casos identificados para el estudio se derivan de un proceso de selección denominado muestreo conceptual o basado en criterios (LeCompte y Preissle, 1993), donde la elección no depende de mecanismos aleatorios sino de objetos que resulten de interés para el estudio.

Tabla 1
Características de las Escuelas en estudio con alto nivel de logro académico

Escuelas CON ALTO NIVEL DE LOGRO ACADÉMICO					
Orden	Caso	Modalidad	Grado de marginalidad (CONAPO)	Puntaje Global (ENLACE 2006)	Decil
1	C AET 01	Telesecundaria	Alto	645.47	10
2	C AB 01	General	Bajo	599.11	10
3	C AJ 01	Técnica	Muy bajo	561.98	10
4	C ACH 01	General	Muy bajo	539.11	10
5	C AA 01	Telesecundaria	Alto	495.19	8

Tabla 2
Características de las Escuelas en estudio con bajo nivel de logro académico

Escuelas CON BAJO NIVEL DE LOGRO ACADÉMICO					
Orden	Caso	Modalidad	Grado de marginalidad (CONAPO)	Puntaje Global (ENLACE 2006)	Decil
1	C BGCH 02	Telesecundaria	Alto	355.93	1
2	C BSA 01	General	Bajo	377.57	1
3	C BCH 01	Telesecundaria	Muy bajo	383.22	1
4	C BGCH 01	Técnica	Bajo	388.62	1
5	C BUR 01	General	Bajo	403.62	1

1. En el promedio global se integran los resultados promedio globales de español y de matemáticas que obtuvieron las Escuelas en la aplicación de la prueba ENLACE 2006.
2. En la literatura algunos estudios encuentran diferencias entre rendimiento y aprovechamiento académico, para el caso de este estudio se consideran y se plantean como sinónimos.
3. Se intentó buscar en otras fuentes de datos (INEGI), indicadores de marginalidad más cercanos al contexto próximo de las Escuelas; sin embargo, los de CONAPO fueron los más pertinentes en el momento de selección de la muestra del estudio.

La estrategia de análisis aplicada en el proceso de identificación de factores y características de las prácticas de desempeño institucional se fundamenta en la comparación de casos polares (LeCompte y Preissle, 1993), en el análisis matricial de factores identificados en el contraste de grupos (Miles y Huberman, 1994) y en la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967 y Strauss y Corbin, 1990), porque los procedimientos analíticos se sustentan en la construcción teórica derivada de los propios datos.

El proceso seguido en el análisis es de tipo inductivo, ya que los factores son identificados a partir de conceptos y categorías que se originan en los propios datos recogidos, por lo que no se trata de comprobar una perspectiva teórica basada en la noción de eficacia escolar o de “buena Escuela”.

Por consiguiente, la noción de “buena práctica institucional” tiene un sustento básicamente empírico, ya que los factores identificados se originan de las acciones y deliberaciones intencionadas de los sujetos que integran la comunidad escolar y no de su configuración como evidencia de la teoría existente. Al final del proceso analítico, se configura un modelo de buena práctica institucional de la Escuela secundaria, donde se integran los factores críticos y las interrelaciones encontradas en el estudio.

Resultados

Para el estudio, el desempeño institucional comprende aquellas prácticas cotidianas de trabajo de las Escuelas Secundarias de los diferentes actores educativos, muy especialmente de los profesores y de sus directivos. Particularmente, el desempeño se ubica como la caracterización de las prácticas asociadas a dos dimensiones del trabajo de las Escuelas: la gestión escolar (tanto académica como de organización y funcionamiento) y la participación y valoración social del propio trabajo de las Escuelas.

En este sentido, el rendimiento académico se considera como un elemento referencial de contraste, que permite, además de clasificar a las Escuelas, conformar grupos de prácticas o perfiles de comportamiento institucional relacionados con sus niveles de logro. La revisión del comportamiento de las Escuelas que se focalizan en este estudio permite reconocer tres diferentes grupos de trayectos que conforman las Escuelas del comparativo desarrollado: a) componentes críticos de Escuelas con mayor nivel de logro, b) factores críticos de Escuelas de menor nivel de rendimiento y c) factores comunes entre los grupos de Escuelas en comparación (Normalidad típica).

Al final, se proponen los factores que tradicionalmente se conocen como de *efecto espejo*, componentes que se caracterizan por presentar comportamientos diferenciales e inversamente proporcionales en su nivel e intensidad de recurrencia entre los grupos de Escuelas de comparación.

El desempeño institucional de los grupos de comparación

A continuación, se presentan los componentes que distinguen a las Escuelas que obtienen altos niveles de logro y que las hacen diferentes a las de bajo nivel de rendimiento. Se clasifican ubicando, en primer término, a los componentes con mayor poder dentro del grupo y al final se proponen las categorías que formando parte del grupo presentan menos nivel de recurrencia en las Escuelas. Se integran factores tanto de la dimensión de la gestión escolar como de la participación y valoración social de los grupos de Escuelas.

Factores diferenciales de Escuelas con alto nivel de logro

- 1) El trabajo conjunto entre el personal de la Escuela.
- 2) El personal demuestra compromiso, disposición y entrega hacia el trabajo de la Escuela.
- 3) Escuela centrada en el aprendizaje y en la atención de los estudiantes.
- 4) Clima escolar con relaciones positivas de trabajo.
- 5) Coordinación y organización adecuada de las actividades.
- 6) La reunión entre profesores orientada a la retroalimentación y a la colaboración.
- 7) Las buenas relaciones son una constante entre la comunidad escolar.
- 8) El rendimiento del personal como generador del desempeño institucional.
- 9) La comunicación eficaz entre el personal.
- 10) Orientación al cambio y a la mejora del trabajo.
- 11) La planeación se fundamenta en el proyecto escolar.

Factores diferenciales de Escuelas con bajo nivel de logro

- 1) Falta de disposición del personal hacia las actividades de la Escuela.

- 2) El trabajo se desarrolla de manera individual.
- 3) Ausencia de planeación y organización de las acciones.
- 4) El contexto sociocultural se percibe como una limitación para el nivel de rendimiento de la Escuela.
- 5) Participación de la Escuela en diversos programas asistenciales y de apoyo, además del trabajo cotidiano en el aula y con el aprendizaje de los estudiantes.
- 6) Ambiente escolar con deficientes relaciones entre el personal.
- 7) El desempeño de los profesores como factor de rendimiento escolar.

La “normalidad” típica del conjunto de Escuelas en comparación

- 1) La toma de decisiones en colectivo.
- 2) La planeación de clases se realiza individualmente.
- 3) Participación de los padres de familia en la gestión de recursos económicos, materiales y de mantenimiento escolar.

El efecto espejo entre factores comunes a los grupos de Escuelas

En la comparación global de las dimensiones de las prácticas de gestión y de participación y valoración social se identifica un fenómeno extraño e interesante entre los grupos de comparación. Se ubican parejas de factores diferenciales con sentido inversamente proporcional entre los grupos, es decir, componentes que además de advertirse con poder diferencial en el grupo, se presentan con sentido inverso a lo que ocurre en el grupo de contraste. Así entonces en la comparación de factores entre los grupos de escuelas es posible encontrar componentes o características que se aprecian con fuerte presencia o en un sentido positivo de la categoría en el grupo de alto nivel de logro, mientras que en el otro grupo de escuelas se presenta lo contrario, la ausencia del factor o la presencia en un sentido negativo. Un ejemplo de esta situación se puede apreciar en el componente relacionado con el trabajo colegiado, en las escuelas de alto nivel de rendimiento se ubica una fuerte presencia de tareas desarrolladas de manera colaborativa entre el personal, mientras que en el grupo de bajo nivel de logro la característica común es el trabajo aislado e individual entre los miembros del colectivo docente.

A este fenómeno se le denomina *el efecto espejo* por reflejar los factores diferenciales en sentido opuesto⁴. Los factores que se estiman con efecto espejo en la dimensión de la práctica de la gestión escolar son los relacionados con el trabajo colegiado, con la disposición del personal hacia el trabajo, con el ambiente o clima escolar, con la comunicación interpersonal y con el factor que se pondera como principal agente causal del desempeño institucional (el trabajo de profesores y directivos para el grupo de escuelas de alto nivel de logro y el contexto social y cultural del estudiante para el caso de las escuelas de bajo nivel de logro). El apoyo de los padres de familia en las actividades de trabajo en el aula es el único factor de la dimensión de la participación y valoración social, que se identifica con implicación de efecto espejo.

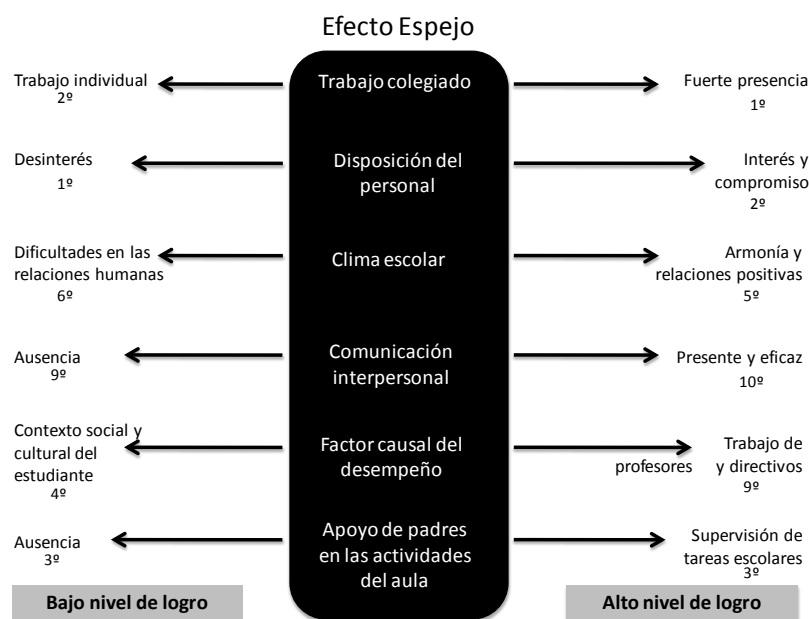


Figura 1 Efecto Espejo

Un modelo emergente de desempeño institucional asociado al éxito académico

Del análisis de los diferentes factores identificados que conforman de manera global el espectro de Escuelas de alto nivel de logro académico en el

4. El efecto espejo es una característica inusual y muy pretendida en los estudios cualitativos comparativos que se fundamentan en la teoría emergente.

estudio, los cuales se advierten, además, como componentes diferenciales de logro para este grupo de contraste y hasta aquellos que se comparten con el grupo de bajo nivel de rendimiento (Normalidad típica), se puede delinear un modelo emergente de comportamiento escolar, que se traduce en un imaginario de: “Desempeño institucional exitoso”, con las mejores prácticas de gestión escolar y de participación y valoración social entre las Escuelas.

El modelo que emerge representa un escenario ideal que integra y sintetiza los factores identificados en el grupo de Escuelas de mayor nivel de logro. La imagen de este modelo de Escuela se genera a partir de integrar los factores encontrados por un grupo de análisis, de su clasificación en las dimensiones del estudio y de su nivel de ponderación dentro del grupo. La distribución de los factores en el modelo se establece adecuando elementos del modelo CIPP⁵ que propone (Stufflebean y Shinkfield, 1987) para la evaluación institucional. En el esquema se busca organizar los componentes buscando estructurar una lógica que otorgue significado a la realidad de las Escuelas.

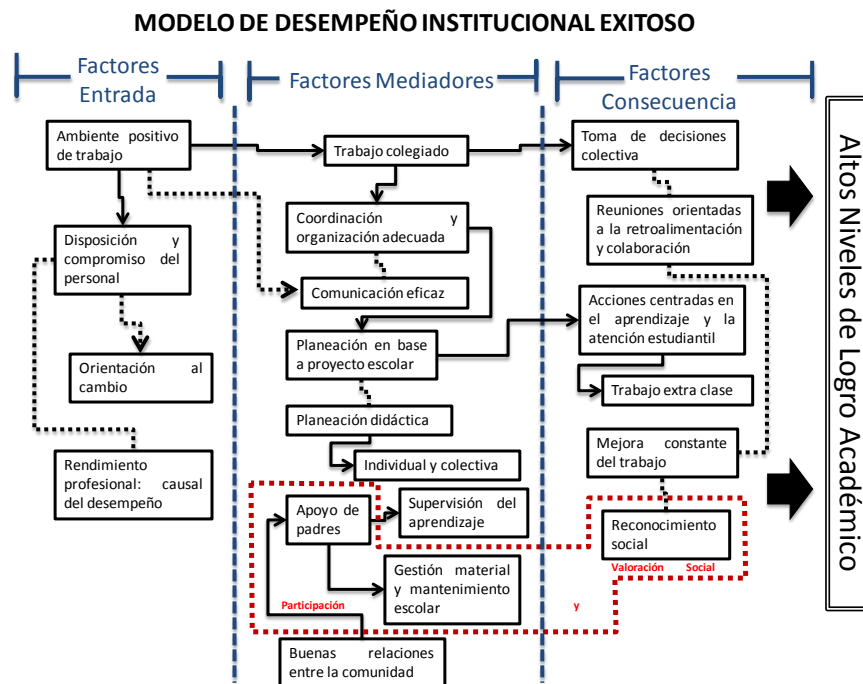


Figura 2. Modelo de desempeño institucional exitoso.

5. CIPP: Contexto–Insumo–Proceso–Producto, modelo empleado usualmente en la evaluación de programas y proyectos sociales.

El modelo emergente que se muestra en el esquema anterior despliega, de manera visual, los factores críticos del desempeño de las Escuelas ubicadas con altos niveles de logro académico.

En la viñeta que se muestra a continuación se reúnen los diferentes factores asociados a un desempeño institucional exitoso derivado del estudio y que, a través de una trama narrativa se busca ilustrar como un escenario imaginario ideal para aquellas Escuelas que, ubicadas en contextos y situaciones similares, desearan adaptar a su propia realidad.

El imaginario de un desempeño institucional exitoso

Es una escuela que presenta un ambiente de trabajo positivo, donde las buenas relaciones entre el personal, aunado a las actitudes de disposición y compromiso de los profesores y su consecuente orientación al cambio, favorecen el establecimiento de condiciones básicas para el desempeño efectivo de la institución. La escuela confía y basa su desempeño en la capacidad profesional de sus profesores para conseguir los mejores resultados.

El funcionamiento cotidiano de la escuela aprovecha estas circunstancias y a través de una comunicación efectiva entre el personal y de una adecuada coordinación y organización, implementa de manera colegiada las diferentes tareas y actividades planeadas. Acciones que generalmente se fundamentan en proyectos colectivos escolares. Los profesores en este sentido planean las actividades didácticas de forma individual y con el apoyo de otros colegas de la propia escuela o de la región.

El clima de buenas relaciones se extiende a toda la comunidad escolar, propiciando la participación de los padres de familia no solo en cuestiones de gestión de recursos económicos, materiales o de mantenimiento de las instalaciones, sino principalmente en la supervisión de las tareas de aprendizaje de los estudiantes.

La escuela consigue establecer dinámicas de trabajo caracterizadas por el acuerdo colectivo de las decisiones, donde los espacios de intercambio informal entre profesores se orientan a la retroalimentación, a la colaboración y a la mejora continua de sus acciones. Como consecuencia las actividades a nivel general de la escuela se centran principalmente en el aprendizaje y en la atención de los estudiantes, por lo tanto es frecuente el trabajo extra destinado a los alumnos con mas bajos niveles de rendimiento.

El reconocimiento de las condiciones y logros de la escuela le permite obtener prestigio y reconocimiento social tanto en la comunidad como en el gremio escolar

Figura 3. El imaginario de un desempeño institucional exitoso.

Algunas conclusiones

- El modelo de buena práctica institucional de ninguna manera debe advertirse como una fórmula recetaría que los colectivos docentes deban aplicar a sus Escuelas para obtener de forma automática los mismos resultados.
- Cada Escuela y cada comunidad educativa presentan condiciones y contextos particularmente distintos que las hacen únicas.
- Los factores asociados al desempeño exitoso de las Escuelas y el modelo conceptual que se genera deben considerarse como posibles lecciones aprendidas de aquellas instituciones donde mejor funcionan y que, por encontrarse en ambientes presumiblemente semejantes a las Escuelas Secundarias del estado de Chihuahua, pueden servir de referente de prácticas prometedoras para adoptar en su propia realidad escolar, seleccionando y probando aquellos que mejor se adecuen a sus propias necesidades y circunstancias.

Referencias

- Glaser, Barney. G., y Strauss, Anselm. (1967) **The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research**. New York: Aldine Publishing Company.
- LeCompte, Margaret D. y Preissle, Judith. (1993). **Ethnography and Qualitative Design in Educational Research**. San Diego: Academic Press.
- Miles, Matthew y Huberman, A. Michael. (1994). **Qualitative Data Analysis. (2da. Ed.)**. Thousand Oaks, Cal. USA: Sage Publications.
- SEP. (Octubre de 2003). **Diagnóstico del Estado de Chihuahua. Reforma integral de Educación Secundaria**. Recuperado el 13 de Junio de 2007, de Reforma secundaria: <http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/doc/chih.pdf>
- SEP. (2006). **Plan de estudios de Educación básica. Secundaria**. México, DF.: Secretaria de Educación Pública.
- Strauss, Anselm y Corbin, Juliet. (1990) **Basics of Qualitative Research: grounded theory procedures and techniques**. Newbury Park: Sage Publications.
- Stufflebean, Daniel L. y Shinkfield, Anthony. J. (1987). **Evaluación Sistemática: guía teórica y práctica**. Madrid: Paidós y MEC.

INDICADORES DE APROVECHAMIENTO DE TECNOLOGÍAS DIGITALES EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA COSTARRICENSE: RESULTADOS PRELIMINARES

María Eugenia Bujanda Bujanda

Olmer Núñez Sosa

Diego Quirós Morales

María Antonieta Díaz Campos

Introducción

Este trabajo presenta un avance de resultados del levantamiento de información realizado en Costa Rica, entre los meses de octubre y noviembre de 2010, en torno a los indicadores de aprovechamiento e impacto de las tecnologías digitales desarrollados por el Servicio de Información sobre Educación e Investigación de Corea (KERIS, por sus siglas en inglés). A pesar de la dificultad para obtener información precisa de ciertos rubros, el estudio ha generado valiosa información de tipo primario, no sistematizada hasta la fecha, que muestra el resultado del esfuerzo y la inversión de más de 20 años realizada por el país en materia de uso y aprovechamiento de las tecnologías digitales en la educación primaria y secundaria.

La iniciativa fue conducida por la Fundación Omar Dengo (FOD) y el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (MEP) y se enmarca en un estudio internacional que desarrolla KERIS con el apoyo del Ministerio de Educación, Tecnología y Ciencia de Corea. Este estudio internacional pretende medir la preparación de 16 países en materia de aprovechamiento de las tecnologías digitales en educación, establecer comparaciones y analizar su contribución a generar perspectivas de desarrollo para estas naciones.

Se analizan los datos más relevantes que ha arrojado el estudio en Costa Rica en una selección de indicadores relativos a aspectos clave de la incorporación de tecnologías digitales en la educación primaria y secundaria del país como política, currículo, infraestructura, equidad e impacto.

Los indicadores de tecnologías digitales en Educación desarrollados por KERIS

La recopilación de información se orientó acorde a una completa y depurada base de indicadores, validados internacionalmente, que han sido contruidos por KERIS a partir del trabajo desarrollado por agencias como la UNESCO y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) en materia de indicadores de tecnologías en Educación.

La propuesta de KERIS contempla diez categorías de aspectos clave, las cuales agrupan dentro de sí subcategorías que derivan en indicadores específicos:

Tabla No.1.

Indicadores de tecnologías digitales en Educación según categorías y subcategorías ¹

Categoría	Subcategorías
Política	Leyes ^b
	Regulación y políticas ^b
	Presupuesto ^a
Infraestructura	Hardware ^b
	Software ^b
	Acceso a Internet ^b
	Herramientas de comunicación ^b
	Infraestructura fundamental ^b
Recursos humanos	Educadores ¹ ^b
	Personal administrativo ^b
	Especialistas en tecnologías digitales ^b
	Oportunidades de capacitación ^b
Currículo	Estándares nacionales para el uso y enseñanza de tecnologías digitales ^b
	Estándares nacionales para la alfabetización en tecnologías digitales ^b
	Ética cibernética ^b
Servicios	Servicios de soporte ^b
	Servicio de información administrativa- educativa ^b

1. Por razones de síntesis, las referencias al género están en masculino, pero incluyen implícitamente el género femenino.

Categoría	Subcategorías
Recursos educativos	Desarrollo de recursos educativos ^b Distribución y divulgación de recursos digitales ^b
Impacto	Resultados a nivel de estudiantes ^b Resultados a nivel de educadores ^b Resultados a nivel de contexto de los centros de enseñanza ^b Resultados a nivel de contexto general (estructura industrial y mercado laboral del país) ^b
Uso	Utilización de Infraestructura ^b Utilización del currículo ^b Utilización de servicios de aprendizaje y enseñanza en línea ^b Utilización de recursos educativos digitales ^b
Equidad	Género ^b Región ^b Necesidades especiales ^b
Estatus social, cultural y económico	Estatus socio-económico ^a Visión y plan ^b Sistema educativo ^b Administración del sistema educativo ^b

Utiliza datos 2009
Utiliza datos 2010
Fuente: KERIS, 2010.

Los indicadores de KERIS se centran en los niveles de Educación Primaria y Secundaria y abarcan tanto la enseñanza pública como la privada. En el caso del estudio realizado en Costa Rica, se ha hecho un esfuerzo por obtener información sobre los centros privados, pero esto no ha sido posible en todos los rubros.

Metodología

La herramienta principal con la que se realizó el levantamiento de datos es el *Questionnaire on ICT for Education Development* (KERIS, 2010). Los datos corresponden en su mayoría al año 2010. Para obtener la información necesaria se llevó a cabo una revisión documental de registros y estadísticas oficiales del Ministerio de Educación Pública (MEP) y bases de beneficiarios de la Fundación Omar Dengo (FOD).

Asimismo, se consultaron autoridades educativas y responsables de los programas educativos² para obtener información relativa a programas e iniciativas de tecnologías digitales en Educación, y se ejecutaron cuatro grupos focales con expertos cercanos a la ejecución de estas iniciativas (directores, docentes y responsables de programas educativos).

Los grupos de discusión tuvieron como finalidad específica obtener información sobre cómo profesionales, que han estado próximos a las experiencias de incorporación de las tecnologías digitales en el sistema educativo costarricense, juzgan el impacto de estas experiencias en los estudiantes, docentes y centros educativos. De los cuatro grupos de discusión, tres fueron con docentes y directores (que sumaron en total 42 participantes), y uno fue con funcionarios de distintos departamentos del MEP y de la FOD de programas educativos (de 9 participantes). Los directores provenían de escuelas y colegios que participan en el Programa Nacional de Informática Educativa MEP-FOD (en adelante, PRONIE MEP-FOD). Los docentes eran profesores de informática educativa y de otras materias de los mismos centros educativos.

A los participantes de los grupos focales se les invitó a valorar el impacto que ha tenido la incorporación de tecnologías digitales en la Educación costarricense, tomando en consideración los efectos agregados del conjunto de iniciativas desarrolladas en el país para promover su aprovechamiento, tanto en el aula, como en la gestión administrativa; tanto desde el sector público, como desde el privado.

Resultados preliminares

En esta ponencia presentamos los resultados preliminares obtenidos en una selección de los indicadores estudiados correspondientes a las siguientes categorías:

- 1) Política,
- 2) Currículo,
- 3) Infraestructura,
- 4) Equidad y
- 5) Impacto.

2. Se consultó a responsables del Despacho del Ministro, la Dirección de Desarrollo Curricular, el Programa Nacional de Informática Educativa y la Dirección de Recursos Tecnológicos en Educación.

1) Política

Los tres principales indicadores correspondientes a esta categoría preguntan por la existencia en el país de un marco normativo y político que dé solidez y estabilidad a los esfuerzos en materia de aprovechamiento de tecnologías digitales en los niveles de Primaria y Secundaria:

- La existencia de leyes relacionadas con la incorporación de tecnologías digitales en Educación.
- La existencia de regulaciones nacionales para la incorporación de tecnologías digitales en Educación.
- La inclusión de metas relativas al uso de tecnologías en Educación en planes nacionales de desarrollo.

Costa Rica cuenta con un marco institucional asentado sobre regulaciones y acuerdos de política pública que garantizan la continuidad y solidez de las políticas de inclusión de las tecnologías digitales a la Educación. Esto permite considerar estas políticas parte consustancial de la política nacional en materia educativa, a pesar de que no exista una regulación en la materia que tenga rango de ley³. El país posee una trayectoria sostenida de más de 20 años en el aprovechamiento de las tecnologías digitales en la Educación Primaria, Secundaria Técnica y Académica. El inicio de esta trayectoria lo marca la creación en 1985 de la Red de Centros para la Enseñanza de la Informática (la primera experiencia con pretensión de expansión nacional con 36 centros) y en 1988 del Programa Nacional de Informática educativa (PRONIE) MEP-FOD (con 60 centros).

La gestión de programa fue encargada a la FOD, una institución privada sin fines de lucro constituida en 1987 con la misión de: "llevar adelante un programa educativo nacional capaz de lograr el aprovechamiento de las TIC en los procesos educativos dentro de una visión que integró las perspectivas de desarrollo individual, educativo, económico y social" (Fallas y Zúñiga, 2010). En virtud de su misión de contribuir al desarrollo e incremento de la calidad de la Educación mediante la informática y la aplicación de nuevas tecnologías al proceso educativo, la FOD fue declarada de interés público⁴.

El PRONIE MEP-FOD está regulado mediante convenios de cooperación entre ambas instituciones refrendados por la Contraloría General de la República

3. Una excepción a esto la constituye la Declaratoria de Utilidad Pública del Programa de Informática Educativa MEP-FOD (Ley No.8207, del 20 de diciembre de 2001).

4. La FOD fue declarada de interés público mediante el Decreto Ejecutivo No.17731-J-H de 18 de setiembre de 1987.

y ha sido declarado de utilidad pública⁵. Su ordenamiento legal definitivo quedó fijado en el Decreto Ejecutivo No.30303-MEP de 17 de abril de 2002, en el que se establece que el Programa comprenderá las acciones y esfuerzos realizados tanto la Educación Preescolar, como en los tres Ciclos de la Educación General Básica, y hace recaer las responsabilidades de rectoría de este programa en la FOD en coordinación con el MEP.

Además, el tema ha estado presente en las discusiones y acuerdos del Consejo Superior de Educación desde mediados de los años 90 y existen sobre él disposiciones contenidas en documentos como *Política Educativa Hacia el Siglo XXI* (aprobada en el año 1994 por el Consejo Superior de Educación). El hito más reciente en la evolución de las regulaciones en este campo es el documento *Universalización del aprovechamiento de las tecnologías digitales para potenciar el desarrollo educativo de calidad* que el Consejo Superior de Educación aprobó a finales de 2010, y que constituye un documento marco de política nacional de tecnologías digitales en Educación.

En cuanto a la existencia de planes, desde 1994 los Planes Nacionales de Desarrollo incluyen metas relativas a la ampliación paulatina de las oportunidades de aprovechamiento educativo de las tecnologías digitales. Igualmente, en el Plan Nacional de Telecomunicaciones 2009-2014 también se definen provisiones que impactan la incorporación de tecnologías digitales en Educación.

En general, se puede afirmar que la orientación de todas estas políticas y regulaciones ha sido la promoción del desarrollo social: a) la preocupación por la equidad y el cierre de las brechas entre las áreas urbanas, rurales y de escasos recursos económicos; b) la formación del recurso humano, en general, y del docente, en particular, y c) el desarrollo del estudiante relacionado con el aprender a aprender, el aprender a convivir, y la construcción ciudadana que esto implica.

5. Ver nota anterior.

2) Currículo

En lo que respecta a la forma en la que está planteada en el currículo del país la incorporación de las tecnologías digitales, la propuesta de KERIS contempla, por ejemplo, los siguientes indicadores:

- Descripción del uso de las tecnologías digitales en la enseñanza y el aprendizaje.
- Existencia de estándares nacionales para la alfabetización digital.
- Inclusión de Educación ética para el uso de tecnologías digitales.

Costa Rica es considerado un país pionero en la incorporación de las tecnologías digitales en Educación, y presenta uno de los modelos más exitosos de la región en términos de solidez pedagógica y sostenibilidad en el tiempo. Este modelo se ha caracterizado por la creación de un espacio curricular denominado *Informática Educativa* (en preescolar, primer, segundo y tercer ciclo), impartido en un laboratorio de cómputo, donde se abordan contenidos de distintas materias curriculares mediante la metodología del aprendizaje por proyectos y el uso de recursos tecnológicos dirigidos al desarrollo de destrezas de alto nivel cognitivo (como el pensamiento lógico-matemático, la resolución de problemas y la creatividad). En todos los niveles se establecen 2 lecciones semanales de 40 minutos cada una en el laboratorio de cómputo. Este espacio se encuentra impartido por tutores y profesores de informática que trabajan bajo los lineamientos del PRONIE MEP-FOD. Algo que se enfatiza en el caso de la *Informática Educativa*, tal y como esta se concibe en el sistema educativo costarricense, es su orientación hacia el desarrollo de capacidades y el enriquecimiento curricular⁶.

El otro espacio curricular claramente definido que se ha dado a las tecnologías digitales se encuentra en la Educación Técnica. En esta modalidad existen unidades específicas del currículo dedicadas al aprendizaje de las tecnologías digitales. En el caso de ciertas especialidades, como Informática o Redes, estas resultan un contenido fundamental (Fallas y Zúñiga, 2010).

Es preciso mencionar otra modalidad de trabajo que se ha venido desarrollando dentro del marco establecido por el PRONIE MEP-FOD. Las escuelas multigrado (antes conocidas como unidocentes) que se incorporan a este programa trabajan bajo la modalidad de *Informática educativa en el aula* (a setiembre 2010, se beneficiaban en esta modalidad 154 escuelas).

6. La cobertura del PRONIE MEP-FOD en setiembre de 2010 fue del 61,9% de los estudiantes de la educación pública diurna del país, lo que equivale a 466.075 estudiantes en 1.059 centros educativos beneficiados.

En esta modalidad, el maestro y sus estudiantes usan de manera cotidiana la tecnología en las lecciones de las distintas materias curriculares.

Con el tiempo, estas modalidades de inclusión de las tecnologías digitales en el currículo se han ido enriqueciendo y complementando con otras iniciativas que han contribuido a diversificar los enfoques, aplicaciones y poblaciones meta de los programas, en respuesta a los distintos propósitos y contextos que atiende el sistema educativo. Algunas de las principales iniciativas son: Aula labor@; Laboratorios de inglés; Laboratorios de computación; Administradores de redes; Cuarto de conectividad; Conectividad internet; Certificaciones CISCO; Proyecto PIL; SYKES; Programa Nacional de Innovación Educativa; La Computadora en el Aula; Bibliotecas escolares; Apoyo académico para estudiantes con discapacidad visual; Adultos al día con la Tecnología: ABC de la computadora; Entre pares; Incorporación de los audiovisuales al proceso de enseñanza-aprendizaje; Aulas Hermanas; Tecnologías móviles en el ámbito escolar; Actualización de Maestros en Educación (AME); Salas de videoconferencia; Plataforma de CEDUCAR (www.ceducar.org).

A pesar de que de lo anteriormente expuesto se desprende que el uso de las tecnologías, se considera un eje transversal de aprendizaje en todo el currículo, todavía queda por consolidar una integración más explícita y sistemática de las tecnologías en los programas de estudio. Un esfuerzo especial se está realizando en el aprendizaje del inglés con el proyecto Enseñanza del Inglés como Segunda Lengua (EILE) del programa Costa Rica Multilingüe. Esta es una de las materias curriculares que cuenta con una propuesta específica explícita para el aprovechamiento sistemático de tecnologías digitales.

En el país existe una propuesta de estándares de desempeño en materia de aprendizaje digital para los niveles de preescolar, primer ciclo, segundo ciclo, tercer ciclo y Educación diversificada. La propuesta costarricense, recopilada en el documento *Estándares de desempeño de estudiantes en el aprendizaje con tecnologías digitales* (Fundación Omar Dengo, 2009), aspira no solo a la adquisición de nociones básicas de tecnologías digitales, sino al desarrollo de capacidades para aprender, innovar y producir nuevo conocimiento con el apoyo de las tecnologías.

Por lo tanto, los estándares de desempeño costarricenses van más allá de lo que habitualmente se entiende como alfabetización digital básica: definen lo que se espera que los estudiantes de cada ciclo sepan *sobre* las tecnologías digitales y lo que deben estar en capacidad de hacer *con* ellas en tres dimensiones: 1) resolución de problemas e investigación, 2) productividad y 3) ciudadanía y comunicación.

3) Infraestructura

En materia de infraestructura son varios los indicadores de KERIS que merece la pena comentar:

- Porcentaje de centros educativos que cuentan con computadoras como recurso educativo.⁷
- Razón de estudiantes por computadora (y de estudiantes por computadora conectada a la internet).
- Porcentaje de centros educativos que cuentan con acceso a Internet como recurso educativo.⁸

En 2010, el porcentaje de escuelas con acceso a computadoras⁹ como recurso educativo era el 33,9%, pero si se observa el número de estudiantes que cuentan con este acceso el porcentaje asciende al 70,7%. Esto se debe a la cantidad de escuelas multigrado y de Dirección 1¹⁰ que hay en el país: estas corresponden al 68,6% (34,2% unidocentes y 34,5% de Dirección 1) de las instituciones públicas, pero solo contienen el 18,8% de la matrícula en primer y segundo ciclo (4,0% en escuelas unidocentes y 14,8% en escuelas de Dirección 1) de la Educación pública.

En el caso de los colegios, el 70,2% cuenta con computadoras como recurso educativo. Si se considera el número de estudiantes de Secundaria con acceso a computadoras como recurso educativo, el porcentaje asciende al 86,8%.

7. Cuando nos referimos al acceso a computadoras como recurso educativo, queremos indicar que se trata de centros educativos que tienen algún tipo de propuesta pedagógica para orientar su aprovechamiento educativo.

8. Ver nota anterior.

9. Los datos disponibles se refieren a centros educativos que cuentan con equipo dotado por el MEP. No se incluyen centros que hayan tenido acceso a equipo donado de manera directa por terceros.

10. Las escuelas unidocentes son aquellas que poseen una matrícula menor de 30 alumnos y las de Dirección 1 poseen una población estudiantil entre 31 y 90 alumnos.

Tabla No.2.

Instituciones y estudiantes en escuelas y colegios según dependencia y con y sin acceso a computadoras como recurso educativo, 2010

Escuelas, colegios y dependencia	Instituciones			Estudiantes		
	Con tecnologías	Sin tecnologías	Total	Con tecnologías	Sin tecnologías	Total
Valores Absolutos						
Escuelas	1.382	2.695	4.077	349.470	144.566	494.036
Público	1.105	2.645	3.750	309.453	142.453	451.906
Privado	277	50	327	40.017	2.113	42.130
Valores Relativos						
Escuelas	33,9%	66,1%	100%	70,7%	29,3%	100%
Público	29,5%	70,5%	100%	68,5%	31,5%	100%
Privado	84,7%	15,3%	100%	95,0%	5,0%	100%
Valores Absolutos						
Colegios	592	251	843	304.536	46.255	350.791
Público	407	213	620	267.104	43.338	310.442
Privado	185	38	223	37.432	2.917	40.349
Valores Relativos						
Colegios	70,2%	29,8%	100%	86,8%	13,2%	100%
Público	65,6%	34,4%	100%	86,0%	14,0%	100%
Privado	83,0%	17,0%	100%	92,8%	7,2%	100%

Elaboración propia.

Fuente: Bases de datos de infraestructura y matrícula en escuelas y colegios del Departamento de Análisis Estadístico del MEP y bases de estudiantes beneficiados del PRONIE MEP-FOD.

Nota 1: En el caso de los centros públicos, los datos se refieren exclusivamente a aquellos que han recibido equipamiento dotado por el MEP. No se incluyen, por lo tanto, aquellos que han tenido acceso a donaciones de equipo por parte de terceros.

Nota 2: La diferencia entre centros con acceso a computadoras como recurso educativo y estudiantes con acceso a estos mismos recursos, se explica por el alto número de centros unidocentes y de Dirección 1 que existen en el país (estos constituyen el 68,6% de las instituciones públicas, pero solo contienen el 18,8% de la matrícula en primer y segundo ciclo).

Es importante contextualizar las brechas que se observan entre la enseñanza privada y la pública (en Primaria, la diferencia entre estudiantes de escuelas públicas y privadas es de 26,5 puntos porcentuales; en Secundaria, de 6,8 puntos porcentuales). En el país, el 90,24% de la población estudiantil de Primaria y Secundaria es atendida en el sistema público: solo el 9,76% acude a centros educativos privados. Esto refleja la magnitud del esfuerzo y la inversión que supone para Estado costarricense la dotación de equipo a sus centros.

Del conjunto de centros educativos públicos beneficiados por algún tipo de programa o iniciativa de uso de tecnologías digitales, en Primaria el 22,5% corresponde a centros beneficiados por el PRONIE MEP-FOD y el 7% a otras iniciativas del MEP. En Secundaria, el 37,1% corresponde al PRONIE MEP-FOD y el 28,5% a otras iniciativas del MEP (véase Gráfico No.1).

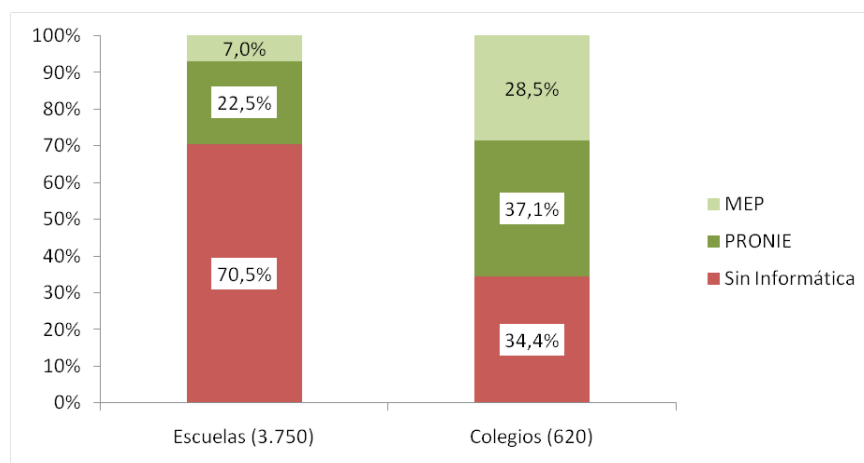


Gráfico No.1. Proporción de escuelas y colegios públicos con programas de tecnologías en Educación del MEP y del PRONIE MEP-FOD, y sin programas de tecnologías en Educación. 2010. Elaboración propia. Fuente: Bases de datos de infraestructura y matrícula en escuelas y colegios del Departamento de Análisis Estadístico del MEP y bases de estudiantes beneficiados del PRONIE MEP-FOD.

En lo que respecta a la razón de estudiantes por computadora, se estima que en Costa Rica hay 3,8 computadoras por cada 100 estudiantes en Primaria y 4,8 por cada 100 estudiantes en Secundaria. Esto podría significar que el esfuerzo de equipar a los centros educativos ha sido muy parejo en Primaria como en Secundaria. Donde se dan las brechas, de nuevo, es entre escuela pública y escuela privada. En las escuelas públicas hay 3,1 computadoras por cada 100 estudiantes, mientras las privadas por cada 100 estudiantes hay 11,7 computadoras (véase Gráfico No.2).

Como sucedía en el anterior indicador, estas cifras hay que enmarcarlas en el contexto de las diferencias de volumen de beneficiarios y de magnitud de la inversión que realiza el Estado en el sistema educativo. La existencia de computadoras no siempre garantiza que se aproveche todo su potencial educativo, y en este rubro, el sistema público costarricense tiene una trayectoria probada y altamente reconocida en el ámbito internacional.

De otro lado, es pertinente señalar la función de universalización de la oportunidad educativa que han permitido los laboratorios de cómputo, donde con 19 computadoras se ofrece una opción educativa hasta para 532 cantidad de estudiantes por día¹¹; un rendimiento educativo considerable si se considera además el énfasis explícito en la propuesta del sistema público de hacer un máximo aprovechamiento de las tecnologías como medio para promover en los estudiantes las sofisticadas competencias que la sociedad actual del conocimiento está demandando.

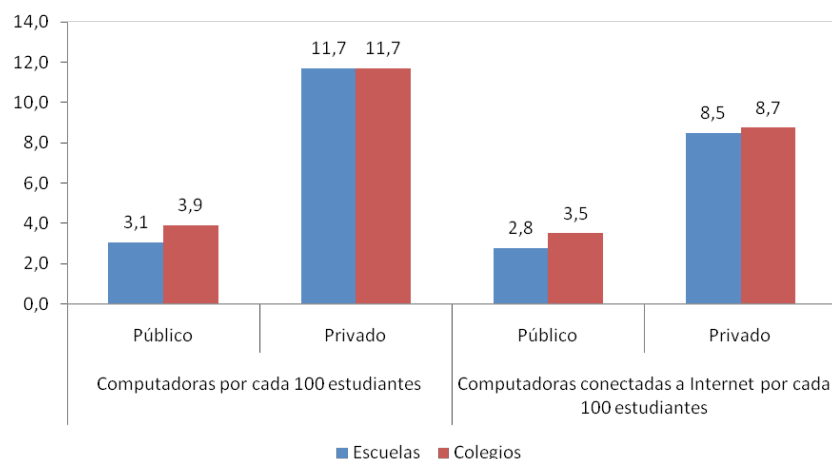


Gráfico No.2. Razón de estudiantes-computadoras y estudiantes-computadoras conectadas a internet según tipo de centro educativo (escuela y colegio) y dependencia (público y privado) 2010. Elaboración propia. Fuente: Bases de datos de infraestructura y matrícula en escuelas y colegios del Departamento de Análisis Estadístico del MEP y bases de estudiantes beneficiados del PRONIE MEP-FOD.

11. La modalidad de trabajo en un laboratorio es que por cada computadora hayan dos niños, que trabajan durante dos lecciones de 40 minutos cada una. Un centro educativo puede impartir un máximo de 14 lecciones al día (aunque este factor depende de la capacidad horaria), por lo tanto se podrían atender alrededor de 532 estudiantes por día.

En el país existen varias fuentes de información sobre conectividad en los centros educativos: el Departamento de Análisis Estadístico del MEP, que anualmente recolecta información sobre el estado de la infraestructura en los centros educativos del país, y el Convenio ICE-MEP que permite valorar el tipo y velocidad de conexión a la Internet. Dichas fuentes de información poseen una naturaleza y enfoque de recolección diferente¹².

Según el Departamento de Análisis Estadístico del MEP, el 30% de las escuelas públicas y el 47,1% de los colegios públicos del país poseen conexión a la Internet. Según la información recolectada por el Convenio ICE-MEP, en cambio, la conexión en los centros educativos es más elevada y correspondería a un 50,6% y 69,7% respectivamente.

Es importante aclarar que en ambos reportes hay un número importante de centros educativos que poseen conexión a la Internet, pero que no disponen de computadoras para el uso de estudiantes. Según el Departamento de Análisis Estadístico, un 15,2% de las escuelas y un 38,5% de colegios públicos poseen conexión a la Internet y computadoras disponibles a los estudiantes; valorando la información del Convenio ICE-MEP esta cifra también se eleva y correspondería a 22,2% de las escuelas y 54,2% de los colegios¹³.

Observando la información, se presenta una situación similar a la presentada en el indicador sobre acceso a computadoras como recurso educativo. Debido a la gran cantidad de centros educativos y a la diferencia en las matrículas, la evaluación de la población beneficiada con la Internet está sujeta al criterio que se utiliza. Si se considera el número de centros educativos como criterio de evaluación (véase Gráfico No.3) se observa que el 22,2% de las escuelas públicas posee clases de informática con conexión a la Internet. Sin embargo, si se considera el número de estudiantes con acceso a este recurso, la población beneficiada sería el 59,7% de la matrícula total en primer y segundo ciclo.

12. Desde el PRONIE MEP-FOD se ha observado que la conectividad a la Internet es uno de los factores más cambiantes que ha y en los centros educativos, no solo por las condiciones de infraestructura sino también por los aspectos administrativos, quienes deben estar pendientes de pagos de los servicios. Por lo tanto, la recolección de la información fue un aspecto que implicó un alto esfuerzo en la conciliación de la información de las fuentes y se utilizaron criterios como actualización de los datos y idoneidad de la información recolectada.

13. Debido a esa diversidad en las fuentes de información y para poder inferir en el acceso a Internet en los centros educativos se decidió tomar la información del Departamento de Análisis Estadística del MEP para el caso de las escuelas y colegios privados, mientras que la recolectada por el Convenio ICE-MEP se tomó para inferir sobre centros públicos.

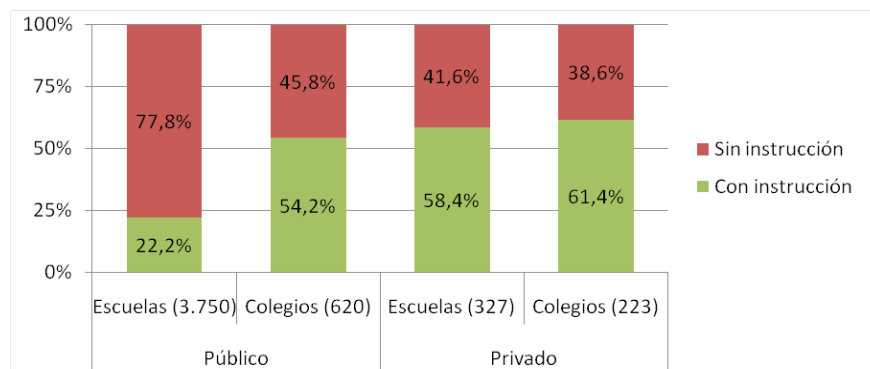


Gráfico No.3. Porcentaje de escuelas y colegios según dependencia con y sin acceso a internet como recurso educativo. 2010 Nota: Se considera únicamente aquellas instituciones que poseen conexión a Internet y además disponen computadoras para el uso de estudiantes. Elaboración propia. Fuente: Bases de datos de infraestructura y matrícula en escuelas y colegios del Departamento de Análisis Estadístico del MEP y bases de estudiantes beneficiados del PRONIE MEP-FOD.

4) Equidad

En cuestión de equidad, la propuesta de KERIS contempla indicadores como los siguientes:

- Presencia de una política nacional de equidad en tecnologías digitales para la Educación.
- Proporción de centros educativos con acceso a las tecnologías como recurso educativo en áreas rurales.

Los documentos programáticos y de política existentes destacan la necesidad de considerar criterios de equidad en la toma de decisiones en relación con poblaciones en desventaja económica, zonas rurales y con discapacidades. Así, por ejemplo, el PRONIE MEP-FOD solicita a los centros educativos priorizar las lecciones en estudiantes de Educación Especial, Aula Integrada y Aula Abierta y posteriormente distribuir la capacidad horaria entre los demás grados regulares. Una evidencia de lo anterior es que el porcentaje de cobertura en estas poblaciones es mayor en comparación a los estudiantes de ciclos regulares. De igual forma, durante los procesos de selección para la inclusión de centros educativos al Programa, la ubicación de las escuelas y colegios es un factor importante a considerar y se prioriza en aquellas instituciones que se encuentren en zonas rurales o en zonas urbano marginales.

La mayor parte de las escuelas públicas con acceso a tecnologías como recurso educativo está ubicada en zonas rurales (61,3%). En el caso de los colegios que cuentan con estos recursos la distribución entre zonas rurales y urbanas es muy similar (49,4% frente a un 50,6%). Esto es en parte reflejo del alto número de centros educativos públicos que están ubicados en zonas rurales, y en parte también de la decisión de dar prioridad a las poblaciones más necesitadas. La marcada diferencia con respecto a los centros privados se debe a que las zonas rurales son atendidas mayoritariamente por la oferta educativa pública.

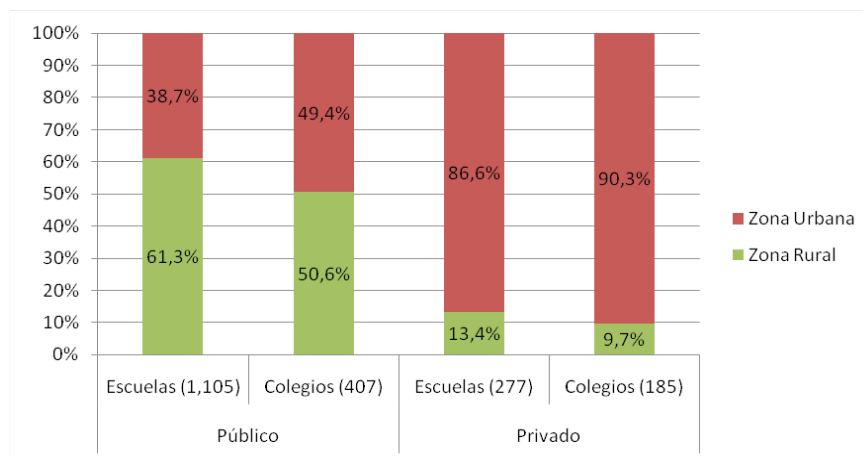


Gráfico No.4. Porcentaje de escuelas y colegios con acceso a las tecnologías como recurso educativo (distribuidos según zonas urbanas y rurales; y dependencia). 2010. Elaboración propia. Fuente: Bases de datos de infraestructura y matrícula en escuelas y colegios del Departamento de Análisis Estadístico del MEP y bases de estudiantes beneficiados del PRONIE MEP-FOD.

5) Impacto

Para valorar el impacto de las diferentes propuestas pedagógicas de uso de tecnología en Educación, se decidió hacer una consulta a directores, docentes y otros expertos cercanos a las experiencias realizadas en el país. Esto debido, por un lado, a la dificultad de medir impacto, lo cual requiere años de evaluaciones y seguimiento y, por otro lado, a la escasa información centralizada existente a nivel de país.

Según los expertos consultados, las tecnologías en Educación han ayudado a mejorar ciertos aspectos en la Educación. En lo que compete a los estudiantes, la aplicación de recursos tecnológicos ha ayudado a que estos muestren una mejor actitud hacia la importancia y las posibilidades de uso de la tecnología. En lo que corresponde a mejorar las competencias para la

vida y la actitud hacia el aprendizaje, los expertos no mostraron tanta certeza como en la primera consulta y sus opiniones variaron entre *de acuerdo* y *muy de acuerdo*. En cuanto al impacto en el rendimiento académico, mostraron cierta resistencia a afirmar que la aplicación de la tecnología impacte en las notas del estudiantado, e indicaron la necesidad de hacer más estudios para evidenciar dicha asociación.

En cuanto al impacto en docentes, las opiniones fueron más reservadas en comparación a las brindadas acerca del impacto en estudiantes. Los directores y los docentes indican que donde más se observa el impacto de la tecnología es en la generación de un enfoque innovador en los profesores; los otros expertos, en cambio, reportan la mejora de la actitud en cuanto a las habilidades sociales para el desarrollo profesional como el indicador de impacto más destacado.

En cuanto al impacto en el centro educativo, los directores y docentes indican que la aplicación de la tecnología ha permitido generar innovaciones a nivel de centro, así como mejorar la comunicación entre los colectivos involucrados en la Educación de los estudiantes. Los otros expertos resaltan únicamente mejoras en la comunicación.

Tabla No.3.

Consulta a expertos. Proporción de expertos que suministraron respuestas positivas a las consultas presentadas, según tipo de población

Consultas realizadas		Docentes y Directores (42)		Otros expertos (9)	
		De Acuerdo	Muy de acuerdo	De Acuerdo	Muy de acuerdo
Impactos en estudiantes					
1	Mejor actitud hacia la tecnología	30,2%	67,4%	11,1%	88,9%
2	Mayores competencias para la vida	40,5%	54,8%	55,6%	44,4%
3	Mejor actitud hacia el aprendizaje	47,6%	45,2%	55,6%	44,4%

4	Mayor rendimiento académico	45,2%	40,5%	75,0%	12,5%
Impactos en docentes					
5	Enfoque innovador en los docentes	58,1%	37,2%	44,4%	11,1%
6	Mayores destrezas para administrar las labores de aula/enseñanza	46,5%	44,2%	44,4%	11,1%
7	Mejor actitud en cuanto a habilidades sociales para el desarrollo profesional	67,4%	23,3%	66,7%	11,1%
Impactos en el contexto de los centros educativos					
8	Innovaciones producto del uso de computadoras o tecnología	58,1%	34,9%	55,6%	11,1%
9	Mayor comunicación con distintos actores involucrados en la Educación	55,8%	34,9%	66,7%	22,2%
Impactos contextos generales					
10	Cambios en la estructura industrial del país	---	---	22,2%	22,2%
11	Cambios en el mercado laboral	---	---	33,3%	22,2%

Conclusiones y recomendaciones finales

Se espera que la información obtenida apoye la toma de decisiones respecto de las acciones que pueden o deben desarrollar los responsables políticos y los involucrados en los programas de uso de tecnologías digitales en Educación. A continuación se listan algunas de las principales conclusiones.

- A pesar de que fue posible recopilar un número importante de los datos requeridos por el cuestionario de KERIS, existen todavía limitaciones para la obtención de información. Destaca la ausencia de información actual y completa sobre cómo

y cuánto se están usando las tecnologías digitales de manera efectiva en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

- La información disponible muestra importantes logros en materia de cobertura producto del esfuerzo sostenido de inversión pública que ha realizado el país, una inversión que ha experimentado un incremento sustancial y que refleja la importancia que las autoridades públicas están otorgando a la incorporación de las tecnologías en Educación como un factor de calidad esencial para la adecuada preparación de la población para la sociedad y la economía del siglo XXI. No obstante, el país enfrenta todavía un reto importante en materia de universalización del acceso a las tecnologías digitales en el sistema educativo. Lograr este escenario requerirá que el Estado y la sociedad costarricenses fortalezcan el esfuerzo realizado hasta la fecha, mediante una estrategia-país concertada y articulada.
- Además del esfuerzo realizado en materia de cobertura, es preciso resaltar la estabilidad, evolución y crecimiento de las políticas, programas y arreglos institucionales que el país ha generado en este campo.
- Destaca la singularidad y solidez del modelo adoptado en Costa Rica para la incorporación de las tecnologías en Educación, un modelo basado en el aprovechamiento del laboratorio no tanto para aprender a manejar las herramientas tecnológicas como fin en sí mismas, sino para profundizar aprendizajes curriculares y para desarrollar las destrezas cognitivas que hoy en día se están proponiendo como claves para la sociedad globalizada en la era del conocimiento.
- Cabe destacar la singularidad y la pertinencia del arreglo institucional adoptado en Costa Rica basado en alianzas público-privadas. Hoy en día se reconoce como un modelo de buenas prácticas de política pública la puesta en marcha de este tipo de alianzas.
- A pesar de la ausencia de estudios y evaluaciones que permitan determinar con rigurosidad cuál ha sido el impacto de los programas de uso de tecnologías en Educación, se observa una percepción notablemente positiva acerca del impacto logrado en términos de aprendizajes y beneficios. No obstante, es clara la necesidad de estudios empíricos que verifiquen y precisen estas impresiones.

Referencias

- Fallas, I. y Zúñiga, M. (2010). **Las Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación en la Educación Costarricense**. Estudio para el Tercer Informe del Estado de la Educación. Costa Rica: Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible y Estado de la Educación.
- Fundación Omar Dengo. (2009). **Estándares de desempeño de estudiantes en el aprendizaje con tecnologías digitales**. Costa Rica: FOD.
- Korea Education & Research Information Service [KERIS] (2010). **2010 IC-T4ED Working Group Meeting**. Korea: Ministry of Education, Technology and Science (MEST).
- República de Costa Rica; Ministerio de Ambiente, Energía y Telecomunicaciones y Viceministerio de Telecomunicaciones. (2009). **Plan Nacional de Desarrollo de las Telecomunicaciones 2009-2014**. Costa Rica: Ministerio de Ambiente, Energía y Telecomunicaciones.



CAPÍTULO 2

DOCENCIA CRÍTICA Y REFLEXIVA

PENSAMIENTO CRÍTICO Y EDUCACIÓN: REFLEXIÓN SOBRE CIERTOS SENTIDOS DEL LENGUAJE EDUCATIVO ACTUAL

Bertha Orozco Fuentes

Breve contextualización y problematización

Antes entrar de lleno en el tema de pensar críticamente a la educación, abordo, someramente, la problemática del cambio como un rasgo palpable que signa los tiempos actuales en las instituciones educativas, para situar y justificar la importancia de debatir los modos de pensar la educación, en una época desafiante, cuyo horizonte promisorio apenas se asoma o se mira poco claro, menos aún cercano, sin perder de vista el sentido de la educación como un valor social y como un bien público.

El razonamiento crítico es vigente, a pesar que, después de la llamada “década perdida” –los 80– para los países en vías de desarrollo significó la pérdida del sentido crítico en la práctica social; afirmo la vigencia del pensar crítico, es ésta una postura y exigencia para el educador que piensa y actúa como educador y no como *extensionista* (Freire, 1975); al hacerlo, no sólo toma decisiones de cambio educativo, sino que está obligado a tomar decisiones política y éticamente correctas como sostiene el filósofo de la educación británica Wilfred Carr (2006).

Por esto mismo, la crítica es un concepto que no debemos dejar de lado los educadores, si bien estamos obligados a explicitar sus sentidos y su significado de uso como categoría conceptual en el campo educativo o pedagógico.

Hoy en día, cierto es el inminente cambio en la educación. Las prácticas educativas, desde la década de los noventa, y quizá antes, desde los setenta y ochenta como fase antecedente, hasta el presente, se basan en un “nuevo” lenguaje educativo que incorpora o reviste con nuevas palabras los programas y las metas para mejorar los sistemas educativos en todas las regiones del orbe, bajo el supuesto de reformar a dichos sistemas hacia la innovación y el aseguramiento de su calidad.

Este lenguaje “innovador” otorga nuevos sentidos y significados para encauzar el cambio hacia el amplio movimiento de la reforma educativa en cada país, en cada región geo-cultural y política en el mundo entero, mediante el desarrollo de políticas y modelos de gestión educativa encabezados o promovidos por nuevos actores y agencias internacionales, regionales y nacionales. Todo esto es innegablemente necesario, el cambio

es un imperativo ciertamente, pero, ¿cómo garantizar cambios efectivos para nosotros y nosotras mismas, y hacia qué horizonte y sueño pedagógico se orienta el movimiento de esos cambios educativos?

Las nuevas palabras apuntan una suerte de pedagogía global, por ejemplo: reforma (de 1ª, 2ª y 3ª generación), innovación, cambio educativo, modernización educativa¹, calidad y aseguramiento de la calidad, excelencia, gestión del conocimiento, saberes de aplicación, conocimiento en su sentido contemporáneo como conocimiento *operacional* (Barnett, 2001), flexibilidad, competencias (clave, genéricas, específicas, comunicativas, sociales, etc.), aprendizaje y sujeto de aprendizaje como centro del discurso pedagógico, aprendizaje situado, aprendizaje colaborativo, trabajo docente colaborativo, enseñanza en acompañamiento en un sistemas de tutorías, nuevas alfabetizaciones (en TIC), valores y educación, incorporación de ejes transversales en la estructura curricular y temas emergentes, educación compensatoria y para grupos vulnerables, desarrollo sustentable, evaluación, evaluación de competencias, acreditación, etc., etc., etc.

Este enlazamiento de palabras, en el lenguaje moderno de la denominada *sociedad educada* (Delors, 1997) para el Siglo XXI caminando hacia la *Sociedad del conocimiento* como modelo social, es entre otras tantas, elemento de enunciación que circula como nuevas conceptualizaciones para orientar, las propuestas de cambio educativo, innovación y reforma educativa.

El cambio es, por lo tanto, innegable, y su estudio y comprensión se está constituyendo, desde el punto de vista de los investigadores Flores-Kastanis y de la Torre (2010) en un particular campo de investigación educativa; ellos afirman que el cambio empieza a focalizarse como un objeto de estudio en sí mismo y no sólo como una temática entre otras.

Estos autores sostienen que, sobre todo en los diez últimos años, se han ensayado múltiples y variadas iniciativas de cambio sobre muchas temáticas educativas, se puede dar cuenta de cómo inician, cómo se implantan tales iniciativas o propuestas; pero poco se sabe cómo sentar bases para el éxito y la institucionalización [momento instituyente creativo y creador de los cambios] de las nuevas prácticas educativas. Citan a un autor canadiense, Fullan, quien sostiene desde principios de los 80 hasta hoy día, que las iniciativas de cambio fracasan en más del 80%.

Estos mismos autores sostienen como hipótesis, que hay que conocer el *proceso* de cambio e ir más allá del relato de cambios educativos específicos (Flores-Kastanis y de la Torre, 2010, pp. 1017-1019). Argumentan,

1. En México, durante la década de los noventa, se empleó el término modernización educativa, como equivalente al de reforma educativa. Al comenzar la primera década del siglo se ha expandido el de reforma educativa.

también, que el estudio de este proceso desafiaba a los investigadores hasta en el plano ético y epistemológico, como imperativo de conocimiento sobre las consecuencias de los procesos de cambio. De ahí nuestra postura de sostener no sólo como vigente y necesario el recurso del razonamiento crítico para pensar y actuar en los procesos y las prácticas educativas. En síntesis, habrá que preguntarnos, ¿el cambio para qué, y hacia qué dirección de horizonte pedagógico caminamos en nuestros países, en nuestras escuelas?

Otras voces en otros contextos argumentan sobre los desafíos, obstáculos y hasta bloqueos que enfrentamos los educadores para pensar y construir propuestas de cambio educativo (con sentido crítico yo agregaría). Por ejemplo, el Dr. Gimeno Sacristán en el contexto español así alude al problema en los siguientes términos, y dice

Causa cierta perplejidad la facilidad con la que se ponen en circulación lenguajes y metáforas que nos arrastran a denominar de manera aparentemente nueva aquello que hasta ese momento reconocíamos de otra forma. La misma sensación nos produce el entusiasmo con el que, al parecer, nos sumamos a un nuevo universo de formas de hablar acerca de preocupaciones que aparentan ser novedosas porque con anterioridad se las llamaba de otra manera. Los nuevos lenguajes puede que sean necesarios para abordar nuevas realidades, para descubrir algo verdaderamente nuevo en ellas pero, frecuentemente, son la expresión de la capacidad que los poderes y burocracias tienen para uniformar las maneras de ver y pensar la realidad en función de determinados intereses. Son en otros casos, creaciones de expertos en búsqueda de fórmulas para expresar sus concepciones y propuestas con más precisión, pero también con la finalidad de mantener sus privilegios. Esta volatilidad de la vigencia de los lenguajes debería ser un serio motivo de reflexión, por varias razones.

Nuestra capacidad de cambiar de lenguaje puede ser una manifestación, no tanto de una forma de flexibilidad, apertura y capacidad de adaptación ante nuevas realidades y necesidades sociales, como un signo de debilidad, dependencia y sumisión. No quisiéramos mostrarnos como resistentes defensores de tradiciones arraigadas que se declaren contrarias a la innovación y al cambio en la educación, pero tampoco queremos pasar a ser figuras móviles suspendidas en el aire que cambian con la brisa, dejando en nuestra memoria impresiones fugaces de una estructura aérea que siempre retorna a la posición de equilibrio inestable a la que le obliga la ley de gravedad. (Gimeno Sacristán, 2008, p. 9).

En América Latina, contexto nuestro, la educadora argentina-mexicana Adriana Puiggrós desde su aguda crítica política y cultural, asocia el término cambio al movimiento histórico de la prospectiva; ella sostiene que ésta no ha progresado significativamente, pone como ejemplo metas educativas propuestas por organismos internacionales no logradas por los gobiernos nacionales-regionales. Parte del problema, afirma Puiggrós, es porque el universo educativo se ha cubierto de un *lenguaje destinado al ocultamiento*... de la situación social y educativa crítica entre nuestros países latinoamericanos y caribeños (Puiggrós, 2010, p. 1095).

Nos alienta que al hablar de prospectiva, Puiggrós introduce un léxico más cercano entre nosotros educadores centroamericanos y mexicanos, ella habla de *educación común* para América Latina, y de *inclusión* vinculada a ese *proyecto común, democrático, esperanzador*; introduce en su lenguaje un sueño, el de una pedagogía que permita acercarse a una *condición humana que alcance la belleza, la solidaridad, y que la pedagogía se impregne de amor por la vida* (Puiggrós, 2010, pp. 1095-1096). Diría Freire, que no se nos olvide que la educación es para humanizar al hombre, para volverlo más humano.

Este lenguaje de sueño, o de imaginación pedagógica, requiere ser acompañado de un necesario ejercicio de un pensamiento crítico. Para ello, se necesita pensar qué significa la crítica como concepto en el campo de la educación, cómo aprender a razonar críticamente y, sobre todo, cómo actuar tomando decisiones crítica y responsablemente.

Hay avances en el ámbito de la investigación educativa, por ejemplo, algunas posturas cognoscitivas y constructivistas aportan categorías para desarrollar habilidades de pensamiento analítico, reflexivo. Esta perspectiva ha impactado fuertemente en las dos últimas décadas, en América Latina, en el ámbito de la enseñanza, en concreto, en el quehacer de los maestros.

Los educadores que actuamos en las escuelas frente a grupos, podemos retomar las propuestas constructivistas siempre y cuando las reinterpretemos en cuanto a las posibilidades de su uso como categorías, no lo dudo, pero desde mi punto de vista, al menos en mi país esta perspectiva fortalece el plano intelectual y cognitivo en el aula, se avanza en emplear estas habilidades para desarrollar “competencias para el trabajo”, en el mejor de los casos.

Pero surge la pregunta sobre el sentido de las relaciones de saber-poder que se juegan en el modelo de producción que le otorga significado al trabajo, ¿quién trabaja?, ¿quién decide el modelo de producción?, ¿qué se produce, y cómo se distribuye la riqueza? Lo que la realidad muestra hoy es que la economía de mercado y la economía del conocimiento en vez de aliviar el hambre, la profundiza, la pobreza y el deterioro de la vida de

las personas y del planeta se acentúa, véanse los indicadores de pobreza, educación, seguridad, salud y bienestar de las personas a través de los informes anuales del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

Aprender nuevos léxicos y nuevas teorías educativas está muy bien, no me opongo, es provechoso, pero considero, y esto lo pongo a debate, que se trasciende escasamente para hacer una lectura crítico política de las realidades que construyen la construcción de una ciudadanía democrática en nuestros países. Estamos avanzando en las nuevas alfabetizaciones en TIC, pero son más lentos y limitados nuestros avances en la alfabetización crítica y política, como nos la ha legado una veta potencial del pensamiento pedagógico crítico latinoamericano.

Por ejemplo Freire decía en los años 60 que la alfabetización crítica y cultural es aquella que nos permite no sólo decodificar sílabas y palabras, sino que a partir de la lectura de la palabra, accedemos a la lectura mundo, y la lectura del mundo abre los ojos a la lectura de la realidad y al modo en que las subjetividades nos relacionamos y situamos en ella.

También, decía Freire (1975), que la alfabetización, crítica y dialógica consiste en la capacidad de interrogar, la vida y las experiencias de las personas, de tocar sus almas y sus mentes, una educación que no incluya el universo de las palabras de la gente, de las mayorías, y que excluya más que incluya a los desfavorecidos, es una educación extensionista, irrelevante, que no toma el diálogo como propuesta educativa y acrítica.

Michel Foucault (1991), por su parte, trabajó a lo largo de toda su obra la fuerte y estrecha relación entre el poder el saber y la constitución de subjetividades, los saberes como expresión de conocimientos basados en la experiencia, como relaciones de fuerza, y como prácticas culturales como verdades o prácticas históricas que nos son narradas e impuestas configurando nuestras relaciones intersubjetivas, o prácticas discursivas de gobierno en lo individual, lo comunitario y en la sociedad más amplia. De este modo, se moldean los saberes e *ideas fuerza* (Freire, 1975) para mostrar u ocultar la fisonomía de la vida en la que experimentamos nuestras prácticas sociales.

Pensamiento crítico e investigación educativa

La investigación educativa en México, como una política y práctica institucional, se gesta desde los años setenta. Durante los ochenta, a través de los programas de Formación docente y profesionalización de la docencia, comenzó a consolidarse un espacio de reflexión, búsqueda y producción de conocimientos desde una perspectiva crítica.

Más recientemente, con el auge de los posgrados en educación en México, se están incorporando perspectivas críticas frente a la racionalidad ilustrada para la formación de investigadores educativos. Paralelamente, con los programas de cooperación y financiamiento que estimulan la investigación educativa, en México emerge la figura del *investigador-regional* (Angulo, 2003) y los cuerpos y equipos de investigación. Esto es bueno, porque en mi país la práctica de la investigación educativa se está extendiendo más allá de la región central de las universidades más consolidadas en el área metropolitana. Se están abriendo redes de formación e investigación, esto es muy bueno, a pesar de todas las trabas y restricciones para conformar un saber de corte crítico que nos permita entender y superar las lógicas del mercado y de las políticas del aprendizaje y el conocimiento operacional: aprendizaje por descubrimiento, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje situado, competencias, etc.

Todavía esto es insuficiente, porque es escasa la formación básica en Ciencias Sociales y Humanas que incorporen nuevas lógicas de pensamiento crítico, así se muestra en el estado de conocimiento en la investigación educativa del 2003, en relación con la formación filosófica, política epistemológica de los educadores, muchos reportes de nuevas acciones y cambios, menos producción en encontrar el rumbo filosófico, político y cultural de esos cambios.

¿Qué o cuáles saberes se vehicula con estas prácticas de aprendizajes?, este interrogante provoca una reflexión y análisis de la articulación entre el saber y el aprendizaje como categorías que promueven un ejercicio de problematización, que pueden producir sentidos diferentes, mundos de significados divergentes y hasta antagónicos, y construir prácticas intersubjetivas de poder-saber en otras direcciones político culturales.

El saber no es sólo el conocimiento operacional y el aprendizaje significativo, el saber devela el poder de ese saber y de quien lo usa para un determinado fin político, cultural y práctica educativa.

El saber para Foucault (1982, p. 306)

... es aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva... un saber se define por posibilidades de utilización y de apropiación ofrecidas por el discurso... no existe saber sin una práctica discursiva definida; y toda práctica discursiva puede definirse por el saber que forma.

De modo tal que si los aprendizajes son significativos, lo son no porque repitamos a Ausebel, Brunner o Vigostky, sino que son significativos porque desmontan las prácticas de poder-saber con las que conducimos

nuestras prácticas día a día en las escuelas, o en cualquier espacio donde se produzca una relación educativa.

La crítica y la educación: sus avatares

La crítica es un tema-objeto complejo. Es aún un tema inacabado y es políticamente necesario ante los embates propagandísticos que el conocimiento es el motor de lo social en la era postindustrial como lo denuncia Ronald Barnett (2001), momento histórico presente cuando el significado del conocimiento pone el énfasis en el conocimiento operacional sin interrogar el sentido de lo que el conocimiento vehicula como imaginario social y pedagógico.

En América Latina, por tradición, se ha privilegiado la dimensión política, cultural y crítica del conocimiento; así, por ejemplo, no podemos perder de vista los procesos de transmisión, o más bien, de comunicación y alfabetización crítica en la propuesta pedagógica de Paulo Freire, para este educador latinoamericano, la alfabetización es una forma de saber crítico (esta es una interpretación sobre la que se puede debatir con amplitud en otro momento). Otro caso lo representa la obra del chileno Hugo Zemelman (1987) con su propuesta del *uso crítico de la teoría*.

Sostengo que el tema de la crítica se ha replegado frente a la presencia del conocimiento operacional como mercancía que se aprecia en la llamada *economía del conocimiento*. De ahí transita y circula por el campo de las Ciencias Sociales y de la Educación, enfrentando avatares a los que se puede hacer frente por la vía (no la única) de la investigación como práctica social y desde la universidad como espacio cultural de producción y transmisión de saberes.

Razonamiento crítico y educación

La cualidad básica del *razonamiento crítico*, con base en la tesis de Zemelman (1987), es la capacidad del pensamiento para traspasar los límites del conocimiento o teorías acumuladas, consiste prioritariamente en la posibilidad de abrir los límites de lo conocido, esto es de lo dado o de prácticas sedimentadas que anulan a las subjetividades, hacia nuevas relaciones inéditas, emergentes que irrumpen lo dado-conocido (lo no devenido), cuya productividad posibilita visualizar horizontes o mundos y acciones sociales, políticas, culturales, pedagógicas sobre las cuales centrar los esfuerzos y proyectos para la restitución y/o creación y reconfiguración del tejido social.

Freire a esto lo nombró como el *inédito viable*, que es una propuesta que está recuperando con fuerza Lidia Rodríguez (2009) y el equipo de investigación Alternativas Pedagógicas y Prospectiva en América Latina (APPeAL) en Argentina, el inédito viable es aquella capacidad de soñar un mundo mejor y darles nombre, pero en prácticas cotidianas concretas que permitan experimentar y ensayar nuevas opciones en la enseñanza, en el aprendizaje, revisar y experimentar las prácticas en las escuelas.

Para ello, tanto el investigador o la investigadora como estudiosos de la educación, como el docente que interroga e investiga su propia práctica en sus contextos sociales y culturales particulares están, estamos obligados a repensar nuestros lenguajes educativos. Porque las palabras con que nombramos y calificamos nuestras prácticas, no sólo son palabras, son formas de pensar nuestras relaciones con el otro sujeto educativo con quien configuramos las prácticas y formas de relaciones educativas, modos de pensar nuestras prácticas de poder y saber con las cuales interactuamos en las escuelas, en la comunidad, en el espacio donde hacemos investigación educativa; existe una relación insoslayable entre lenguaje educativo, pensamiento y acción educativa.

Por ejemplo, la palabra y concepto de aprendizaje. Hoy día el aprendizaje pone el énfasis en el aprender a lo largo de la vida, para poder trabajar en equipo, centrada en la capacidad de resolver problemas, todo esto suena bien, y es necesario, pero cómo identificamos los problemas, cómo explicamos las necesidades sociales, y con cuáles estrategias metodológicas elaboramos propuestas pedagógicas para entrar a trabajar esos problemas educativos (escolares, de evaluación educativa, de investigación educativa, etc.) Las más de las veces el aprendizaje a lo largo de la vida se vuelve repetición y debilita su sentido práctico, dejando precisamente la vida, la educación y al sujeto-subjetividad educativo-a de lado.

Una lógica de razonamiento crítico no repite palabras, recupera el sentido o significado discursivo del lenguaje como práctica (la pragmática del lenguaje), el razonamiento crítico según Zemelman, este autor identifica dos funciones frente a la teoría, la *conceptualización* y la *categorización*, ambas son necesarias para la organización de un razonamiento, pero su significado es distinto.

La *conceptualización*, siguiendo la propuesta de Hugo Zemelman, es el ejercicio del pensamiento que se mueve dentro de los límites del contenido teórico o predicado de los *corpus* teóricos, a los cuales se ciñe el pensamiento del sujeto cognoscente para explicar los fenómenos o recortes de realidad, son explicaciones que se mueven dentro de los límites de lo dado-conocido, en cuanto a espacio social y cultural, tiempo y orientación de sentido. El peso de la imaginación está pre-dicha por una teoría como conocimiento acumulado, es una forma de razonamiento paradigmático,

no es precisamente crítico porque plantea parámetros explicativos por donde debe pensar y actual el sujeto educativo (Orozco, 2009).

La *categorización*, en cambio, va por otro camino o universo de sentido distinto en el uso de la teoría. Cobra otro significado para el sujeto que intenta pensar críticamente, aunque se articule a la conceptualización o dialogue con ella, pero no subordina al sujeto frente a lo dado conocido de la teoría, sino que emplea conceptos para interrogar su propio lenguaje con el que nombra, valora, califica, o niega sus acciones y práctica educativa. En términos de Morin, Ciurana y Motta (2003), en su concepción de razonamiento complejo, la teoría no es el conocimiento, abre el camino a la problematización, al planteo de preguntas, la teoría no es un punto de partida, la teoría adquiere vida o sentido cuando el sujeto la usa para problematizar y construir interrogantes, cuando formula sus problemas, cuando mira una posibilidad donde nadie ve más que las opciones impuestas.

Desde nuestra lectura de la propuesta del uso crítico de la teoría, esta forma de usar conceptos y palabras es potencial para promover la enseñanza de una capacidad crítica, para capturar la complejidad de la realidad en movimiento, el peso de su radical historicidad es cardinal para pensar.

Incluye al pensar teórico en tanto recupera contenidos teóricos, pero tal recuperación no incluye el contenido literal, predictivo y normativo de conceptos tomados de un referente o *corpus* teórico, sino en cuanto a la potencialidad que las teorías pueden aportar para mirar lo no observable a simple vista, para abrir nuevos ángulos de observación inéditos, para ubicar rasgos y tendencias de la realidad y de los objetos en estudio o en la práctica que no han sido trabajados aún.

El pensar categorial para Zemelman posibilita la producción de conocimiento para mirar el contexto de crisis de manera crítica y posiciona al sujeto educativo (lo político del conocimiento) ante los procesos de objetivación de la realidad.

Esta forma de razonamiento es crítico potencial, en tanto que permite que el sujeto(s) se apropie(n) y miren más allá de los límites conceptuales y, a la vez, se apropie(n) del movimiento de la realidad empírica; esta forma de razonamiento permite mirar de otro modo los fenómenos, los datos empíricos y permite buscar-crear nuevas palabras para *nombrar lo inédito* de las prácticas sociales. Al respecto, he propuesto la categoría -acto de nombrar- prácticas inéditas que no tienen nombre o concepto dentro de la producción del conocimiento, es una categoría potencial de saber positivo (Orozco, 2010).

Esta especificidad del acto de nombrar nos vuelve al punto de las categorías en términos de producción de saberes para posicionarnos ante los

problemas sociales y socioeducativos en nuestro caso. Si esto es así, si se acepta esta postura como hipótesis de trabajo tanto en la docencia como en la práctica de la investigación educativa, podremos introducir nuevas prácticas o experimentaciones pedagógicas, en el proceso fino del detalle de los enunciados o categorías, cuyos sentidos y significados configuran una *caja de herramientas* –en sentido foucaultiano– específicas para observar lo que no se mira a simple vista de los fenómenos, interrogan la realidad, pero de un modo particular; para ello, hay que dar cuenta de la experiencia, la experimentación y el ensayo (como ejercitación de la intención crítica del pensamiento) en el *trabajo artesanal* de la investigación social (Sánchez, 1995).

En la perspectiva de la filosofía práctica, en tanto la práctica es un modo de actuación ético política para *tomar decisiones éticamente correctas* como propone W. Carr (2006), el pensar categorial, al que hacemos referencia en el apartado anterior, constituye un ejercicio de toma de decisiones sobre el *saber hacer (trabajo artesanal)* cotidiano y específico, no sólo significa el hacer técnico, sino de la reflexión y las decisiones que se toman mediante el uso de herramientas o categorías (lo que llamamos la construcción de una articulación paradigmática o (campo asociativo) de análisis y de producción de saberes, para comprender y reconstituir el tejido o trama social, de igual forma el saber crítico-educativo resulta prioritario para pensar la educación de otro modo o, al menos, arriesgarse a intentarlo para no quedar atrapado en la propaganda del discurso educativo de la economía de mercado.

Para continuar la discusión

Ya ha transcurrido la primera década del siglo XXI, desde los años noventa se han introducido múltiples cambios tendientes a reformar la educación; múltiples esfuerzos e inversiones se han hecho para avanzar y hacer de la educación un proyecto que instituya nuevas subjetividades y expresiones de ciudadanía. El nuevo lenguaje ha venido a modificar los términos de la educación; sin embargo, los cambios en sentido cualitativo para el fortalecimiento de las relaciones pedagógicas y sociales han caminado lento, para los países latinoamericanos y caribeños, en comparación a los esfuerzos y el gasto energético y de recursos.

Por esto mismo, es momento de fortalecer nuestra formación teórica en educación asumiendo la teoría social y los debates teórico-educativos como herramientas de análisis, de problematización, de interrogación, de institución de nuestras prácticas de investigación y de docencia. Este emprendimiento nos compromete como educadores y estamos obligados a revisar nuestros lenguajes educativos con un ejercicio de interrogación y problematización para inventar un modo distinto de pensar y actuar en educación. Esto nos anima sobremanera a seguir trabajando en este campo.

Referencias

- Alternativas Pedagógicas y Prospectiva en América Latina. (APPeAL) en Argentina. Recuperado de <http://www.appealweb.com.ar/>
- Angulo, R. (2003). Una aproximación al estado de conocimiento regional sobre la investigación educativa en Filosofía, Teoría y Campo de la Educación. En A. de Alba. (Ed.). **La investigación educativa en México 1992–2002. Vol. 11: Filosofía, Teoría y Campo de la Educación: Perspectivas nacionales y regionales.** (pp. 529–592). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Barnett, R. (2001). **Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad.** Barcelona: Gedisa.
- Carr, W. (2006, noviembre). **La investigación educativa como una disciplina práctica.** Conferencia presentada en la reunión del Consejo Mexicano de Investigación Educativa de Universidad Autónoma de Pachuca, México.
- Delors, J. (1997). **La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI.** México: Santillana.
- Flores–Kastanis, E. y de la Torre, M. (2010). La problemática de la investigación sobre el cambio educativo. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, 15, (47), 1017–1023.
- Freire, P. (1975). **¿Extensión o comunicación?** (3ª Ed.). México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1984). **La arqueología del saber.** (8ª Ed.). México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1991). **Saber y verdad.** Madrid: Ediciones La Piqueta.
- Gimeno Sacristán, J. (Ed.). (2008). **Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?** Madrid: Morata.
- Morin, E., Ciurana, E. y Motta, R. (2003). **Educación en la era planetaria.** Barcelona: Gedisa.
- Orozco, B. (2009). La categoría crítica y educación: avatares y posibilidades de la constitución de un saber crítico. En M. Gómez y L. Hamui. (Eds.) **Saberes de integración y educación. Aportaciones teóricas al debate.** México: UNAM.

- Orozco, B. (2010). La descripción analítica: algunos criterios metodológicos. En A. de Alba y R. Glazman. (Eds.). **En el camino de la titulación: Trazos, tesis, tramos.** (pp. 181–199). México: CONACyT, UNAM–Posgrado de Pedagogía y Díaz de Santos. Posgrado en Pedagogía, UNAM.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (PNUD). Recuperado de <http://www.beta.undp.org/undp/es/home.html>
- Puiggrós, A. (2010). Debate temático, ¿En qué dirección(es) se orientará la investigación sobre el cambio educativo en los próximos diez años? **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, 15 (47), 1095–1099.
- Puiggrós, A. y Gagliano, R. (Eds.). (2004). **La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina.** Santa Fe: Homo Sapiens.
- Rodríguez, L. (2009). Saberes socialmente productivos, formación y proyecto. En M. Gómez. (Ed.). **Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al debate.** México: UNAM.
- Sánchez, R. (1995). **Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas.** México: Centro de Estudios sobre la Universidad–UNAM/ANUIES.
- Zemelman, H. (1987). **Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad.** México: Universidad de las Naciones Unidas y Colegio de México.

LA DOCENCIA REFLEXIVA COMO PARADIGMA EMERGENTE PARA LA GENERACIÓN DE CONOCIMIENTOS: EL CASO DE LOS FORMADORES DE FORMADORES

Alejandra Ávalos Rogel

Introducción. El escenario del estudio

Una línea de acción del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN), que inició en 1996 en México, consiste en la actualización y perfeccionamiento profesional de los formadores de formadores. Para atenderla, desde el año 2005 se ofrece en la capital del país la Especialización Formación Docente para la Educación Normal, cuyos destinatarios son docentes de las cinco escuelas normales públicas y de las normales privadas.

El modelo formativo del programa parte del supuesto de que la reconstrucción del sentido y sustento de las decisiones didácticas de los maestros normalistas está supeditado al análisis de las finalidades políticas y éticas de la educación, a la revisión de las concepciones propias y su impacto en la práctica, y a la conformación de nuevos saberes derivados de la identificación de las variables de la práctica, su ubicación en el contexto institucional y la toma de decisiones fundamentadas, en procesos coyunturales de intervención educativa.

Pero este estudio no es una investigación evaluativa de un programa. Por eso, es importante indagar si es posible considerar a la docencia reflexiva como un paradigma de la investigación en el aula.

En este documento se entiende por investigación a los procesos de significación de relaciones que se dan en los contextos educativos, y que son contruidos al interior de una comunidad académica, y por generación de conocimientos a la resignificación de dichas relaciones que alcanzan cierto estatus epistémico, en virtud de los procesos dialógicos entre teoría-práctica que tienen lugar en la sistematización de los saberes y en la discusión al interior de redes académicas. En la segunda parte de este documento se analizarán los procesos de construcción de los formadores tendientes a la conformación de una didáctica de la formación.

Preguntas y propósitos de la investigación

Para este estudio consideré pertinente partir del supuesto curricular: la reflexión sobre la práctica en una comunidad de aprendizaje, en contextos de intervención teóricamente fundamentada, favorece la generación de conocimientos y la construcción de saberes profesionales.

Al respecto, cabe preguntarse: ¿Cómo se organizan los nuevos saberes profesionales de los formadores? ¿A qué contenidos atienden? ¿Cuál es el estatus epistémico de las construcciones obtenidas? ¿En qué medida el entramado de los nuevos conocimientos permite una comprensión de los procesos de la formación inicial de docentes? ¿En qué medida permiten un apuntalamiento teórico de los mismos procesos formativos?

Este estudio tuvo como propósitos identificar los entramados conceptuales en las producciones de los egresados de las tres generaciones de la Especialización Formación Docente en la Educación Normal, dilucidar la naturaleza epistémica de dichas producciones y recuperar las líneas de discusión de los maestros normalistas tendientes a la conformación de una didáctica de la formación inicial.

Metodología

Se recurrió al análisis del discurso como estrategia que posibilitaría la recuperación de los significados que los mismos actores atribuyen a los procesos formativos, los personales y los que verifican en sus alumnos en las aulas y en las escuelas de práctica (Erickson, 1973, citado por Wittrock, 1989). Dichos significados verían su concreción en las elecciones teóricas de los participantes respecto de una postura de docencia reflexiva, y su articulación con las categorías en las que basarían sus decisiones didácticas en el diseño, implementación y evaluación de una intervención educativa.

De igual modo, se identificaron algunos entramados conceptuales derivados de los saberes socialmente construidos, a partir del diálogo reflexivo con los participantes de la especialización y con los colegas que fungían como sus asesores de tesis, y los saberes derivados de los requerimientos de los contextos específicos de la formación inicial. Por tal motivo, se recurrió al análisis de los diarios de campo y de los documentos para la obtención del diploma de tres generaciones.

Marco de referencia teórica: la diversidad de posturas sobre la docencia reflexiva

Este estudio retoma la discusión iniciada en la década de los años 90, en la que se pretende dilucidar la naturaleza de las decisiones didácticas de los docentes, tanto en términos de las concepciones docentes que las determinan (Thompson, 1992), como de la relación teoría-práctica que se establece desde los ámbitos de la formación (Pérez, 1992; Porlán, 1993).

De ésta última, se reconoce por primera vez que hay niveles epistémicos en los saberes de los maestros, y que práctica y teoría se alimentan dialógicamente. Ahora bien, la discusión sobre la formación de maestros normalistas, salvo la referente al papel de la investigación para satisfacer las necesidades formación (Inclán y Mercado, 2005), es incipiente en México, en parte porque los esfuerzos formativos para los formadores de formadores están iniciando (Arredondo, 2007). Entonces, la discusión se centró, tal y como lo proponen Porlán, Martín del Pozo, Martín y Rivero (2001), en la naturaleza de las construcciones de los formadores de formadores.

Pero el contexto de la construcción de los nuevos saberes está estrechamente ligado a la docencia reflexiva. De ahí la necesidad de considerarla como un marco teórico referencial y deslindar cada una de las posturas que se han construido históricamente digamos su *Weltanschauung*: la idea de hombre, la manera cómo es concebida la realidad, un aspecto de la actividad humana que denominaremos “acción en o sobre esa realidad”, y una definición de lo que se considera la racionalidad y la reflexión en cada postura.

Se considera “racionalidad” como una forma de pensar la realidad; es el producto de una actividad del sujeto, en algunos casos preponderantemente cognitiva, que da cuenta de su relación con lo que considera es la realidad, y la manera de conocerla (Sotelongo y Delgado, 2006, p. 36). Desde esta perspectiva y con la finalidad de establecer algunos deslindes teóricos de la docencia reflexiva, es posible identificar cuatro posturas al respecto: la racionalidad técnica, la racionalidad práctica, la racionalidad crítica y la racionalidad compleja.

La racionalidad técnica plantea la oposición entre la acción rutinaria de los docentes y la acción reflexiva. En efecto, Dewey reconoce que los docentes irreflexivos pierden libertad, mientras que su reflexión les permite direccionar su acción

La creencia posterior se apoya en el estudio cuidadoso y amplio, en la voluntaria ampliación del área de observación, en el razonamiento sobre las conclusiones a partir de concepciones alternativas con el fin de averiguar qué sucedería en caso de adoptar una u otra

creencia (...) hay (...) un encadenamiento ordenado de ideas (...) una voluntad de control y una finalidad, (...) examen, análisis e investigación personales. (Dewey, 1998, p. 25).

Sin embargo, el sentido de su crítica todavía lo posiciona dentro de la misma postura de la racionalidad técnica, en virtud del pensamiento reflexivo que propone: es individual, y se basa en un componente cognitivo; es un pensamiento, por lo tanto, está sujeto a formas y principios lógicos; es *a posteriori* de la acción y sirve para modificarla. Desde esta postura, el docente y su experiencia son aspectos centrales de la discusión. Para efectos del análisis y la reflexión, sólo se considera el componente cognitivo, y se evita el componente emocional.

Así, pues, desde esta racionalidad, la praxis y las problemáticas del docente son el centro del pensamiento reflexivo desde el plano de lo individual: la racionalidad del pensamiento de Dewey mantiene la perspectiva pragmática.

Frente a esa postura de centro en el pensamiento del sujeto, surge una racionalidad práctica que se refiere a una manera en que el sujeto concibe una realidad que es producto de su actuar, eminentemente procesual. El docente recurre a la razón como una forma de pensar en sus propios procesos y la manera como se expresa es mediante el pensamiento metacognitivo y la intuición.

En ese sentido, Schön (1983) inicia la crítica de la racionalidad técnica y propone la racionalidad práctica basada en la acción reflexiva. La reflexión permite al sujeto modificar sus ideas y concepciones, sobre todo, aquellas que le permiten actuar en la inmediatez.

Las características de la reflexión en esta postura son las siguientes: es individual, es un pensamiento sobre el pensamiento, pero también una conciencia: puede objetivarse y contrastarse; la reflexión tiene lugar en la acción, y también previa y posterior, ya se habla de un ciclo reflexivo; sirve para modificar la acción, pero principalmente las concepciones acerca de la docencia. Por lo anterior, la praxis y la actividad reflexiva son el centro de la discusión, en tanto hay que comprenderlas, desestructurarlas y estructurarlas. La racionalidad del pensamiento de Schön mantiene la perspectiva fenomenológica.

Por su lado, en la racionalidad crítica o racionalidad hermenéutica, la racionalidad es un conjunto de supuestos y prácticas sociales que median entre un individuo y el sistema social amplio. Los autores que desarrollan esta postura, como Brubacher, Case y Reagan (2000), son herederos de las tradiciones de la sociología crítica, como la de Giroux (1992), pero también de las posturas hermenéuticas habermasianas, en virtud de que la realidad se da en la interacción comunicativa de los sujetos.

Estos autores inician la crítica de la racionalidad práctica en razón de la recuperación de la alteridad: la actividad reflexiva es sólo una mediación entre el yo y el otro. Las características de la reflexión son las siguientes: la reflexión no se puede dar sin el otro: es compartida; adquiere la forma de una narrativa; impacta a los participantes; busca mejoras continuas en el contexto. Pero, sin duda, el núcleo central de esta postura radica en la transformación del sujeto y su trascendencia en el contexto histórico. Es emancipadora.

Finalmente, es posible considerar una postura reflexiva en la racionalidad compleja. Los fenómenos que se están dando en la actualidad, como producto de las relaciones en las sociedades posmodernas, llevan a los docentes a enfrentar fuertes dosis de incertidumbre. Esta imposibilidad de modelar o comprender las relaciones sociales, lleva a los autores de esta postura a sostener un replanteamiento de la perspectiva anterior: la transformación emancipadora no es un escenario certero.

En efecto, Brockbank y McGill (2002) consideran que una docencia reflexiva permite continuidad, en términos de la resignificación de la práctica docente y el deseo de su continua transformación, no sólo para el presente, sino con un sentido prospectivo. La actividad reflexiva permite horizontes de posibilidad. “Definimos la reflexión como la creación del significado y la conceptualización a partir de la experiencia y la capacidad de mirar las cosas como potencialmente distintas” (p. 16).

De ahí que las características de la reflexión en esta postura sean las siguientes: depende de los contextos situados y de sistemas abiertos; reconoce la interdisciplinariedad para poder identificar múltiples dimensiones, tiempos y movimientos; considera la alternancia entre el orden y el caos; asume la heterogeneidad y la alternancia. La experiencia del docente no sólo es racional, es intersubjetiva.

Los retos derivados de las posturas reflexivas en la formación de docentes colocan a la reflexión como un ejercicio de ruptura y reconstrucción. Se apuesta por una docencia reflexiva que tienda hacia el desarrollo de un pensamiento que aborde de manera articulada y multidimensional los procesos del aula y la escuela.

Sin embargo, los formadores de formadores están en el proceso de generación de conocimientos propios en la formación docente que le proporcionen una plataforma de legitimación y validez como comunidad académica. El desafío consiste en construir de manera permanente una perspectiva diferente a lo múltiple y problemático desde lo que somos y hemos sido.

La discusión epistemológica

Los planteamientos del punto anterior nos llevan a identificar una movilidad en el estatuto del sujeto y, por lo tanto, a la reconstrucción de la “figura epistemológica” Sujeto (cognoscente) □ Objeto (de conocimiento), establecida desde los planteamientos de las filosofías modernas, a partir de las cuales la racionalidad es entendida “como el ejercicio de una facultad –la Razón– de un hombre o mujer convertidos en sujetos” (Sotolongo y Delgado, 2006, p. 47).

Cabe señalar que la mayoría de las posturas de docencia reflexiva, planteadas en el punto anterior, han estado condicionadas por la bipolaridad de dicha figura, y por la oscilación derivada de la preponderancia de alguno de sus componentes, lo que es necesario superar para abordar de manera multidimensional y dinámica los fenómenos del aula.

En efecto, la racionalidad técnica, o racionalidad científica se refiere a una manera en que el sujeto concibe una realidad que es exterior a él, positiva, e interactuante con ella, para lo cual recurre a la razón como una forma de aprehenderla. Una manera cómo se expresa es mediante el pensamiento explicativo o causal de los fenómenos: “La racionalidad técnica es la epistemología positivista de la práctica” (Schön, 1983).

El esquema de la figura epistemológica es preponderantemente gnoseológico, pues se espera que exista una distancia suficientemente grande entre sujeto y objeto, de tal suerte que el sujeto no “contamine” al objeto. Pero como desde sus inicios, la docencia reflexiva considera al objeto de conocimiento como “toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” (Dewey, 1998), se requiere entonces de algunas actitudes que permiten la reflexión, como mente abierta, responsabilidad y honestidad (Zeichner y Liston, 1996).

Ahora bien, en la racionalidad práctica se sigue conservando la figura epistemológica Sujeto □ Objeto, pero la relación es preponderantemente fenomenológica; toda acción del sujeto es intencional y consciente, y el objeto, al ser un “fenómeno”, se convierte en una unidad de sentido en la conciencia del sujeto. Las condiciones de la reflexión son las siguientes: reconocer la posibilidad de una acción reflexiva, es estar dispuesto a que cambien las ideas y teorías del sujeto y la modificación de la práctica viene por añadidura. La práctica, por su parte, se vuelve objetiva y susceptible de ser interpretada y analizada desde y por el docente. Por eso, la comprensión del fenómeno es importante, pero lo es más una actitud que permita que la conciencia del sujeto se corresponda con sus necesidades y su devenir.

Para concluir, en la racionalidad crítica o hermenéutica, también está presente el esquema Sujeto-Objeto, pero no hay preponderancia de algunos de los elementos, pues la reflexión pretende aclarar el círculo de subjetividades y objetividades en las que se ve envuelta la construcción del conocimiento.

El tratamiento o perspectiva hermenéutica equivale, pues, a poder caracterizar la circularidad “opaca” entre una subjetividad reflexiva inmersa en una totalidad pre-reflexiva y la re-producción o re-presentación metódica y/o ideológica por parte de aquella de esa totalidad que la rodea por todos lados. (Sotolongo y Delgado, 2006. P. 51).

Abordar las prácticas docentes desde la perspectiva reflexiva es, ante todo, un ejercicio hermenéutico: el docente, con ayuda de otros (interlocutores reales como los compañeros de trabajo, o interlocutores virtuales, como los autores de investigaciones educativas), intenta descifrar con-textos: los institucionales, los que ofrece la cultura escolar y los de su propia práctica. En esta perspectiva, también existen condiciones para que pueda darse la reflexión. La práctica reflexiva también supone una práctica política: vivir la democracia.

En todas estas ideas sobresale la actividad cognitiva del sujeto, desde la identificación de condiciones contextuales, hasta procesos más complejos como la evaluación o la construcción de saberes. Pero estamos viviendo cambios radicales en las posturas respecto al sujeto: los sujetos son diversos, heterogéneos, e históricos; además de razón también tienen emoción, y no son aislados, sino que se conforman en comunidades sociales. Los objetos también son opacos, pues son el resultado de construcciones intersubjetivas. Además, en el pensamiento posmoderno se considera un tercer elemento en la figura epistemológica: la mediación del contexto de la praxis cotidiana (Sotolongo y Delgado, 2006, p. 54).

De este modo, en el marco de la docencia reflexiva actual, tomar la palabra y la construcción de espacios colectivos tienen entre sus finalidades la construcción de saberes pedagógicos en contextos institucionales que mantengan su inserción en la realidad global. Gracias a la reflexión, es posible construir saberes, a partir de la experiencia, pero también de los conocimientos institucionalizados y que, por lo tanto, son susceptibles de entrar en el campo de las ciencias de la educación, lo que convierte a la docencia reflexiva en un espacio de formación donde, se borra la frontera entre la teoría y la práctica, pero donde también es posible generar conocimiento relevante.

La naturaleza de las construcciones derivadas de la reflexión

Tomar cualquier postura de docencia reflexiva en la generación de conocimientos sobre la educación tiene implicaciones en la naturaleza de las construcciones generadas por los formadores: la recuperación del valor de los saberes profesionales, el contraste como ámbito metodológico, y la sistematización de los saberes derivados de la reflexión.

a) El reconocimiento de los saberes profesionales, como insertos en una tradición de construcciones colectivas

Partimos que los saberes profesionales en la formación docente son construcciones socioculturales, constitutivos del trabajo en las aulas, que adquieren forma a lo largo de las trayectorias de los maestros, pero que, en muchos casos, están determinados por tradiciones magisteriales, históricamente constituidas. Por ejemplo, las tradiciones asociadas a la conformación de grupos de académicos por niveles educativos, o por asignaturas académicas, son una determinante de arraigo e identidad docente. Sin embargo, los saberes docentes, tanto de los alumnos en formación como los derivados de las tradiciones magisteriales, son invisibles. La invisibilidad genera, por un lado, “incidentes críticos” (Navarro, López y Barroso, 1998), poco comprensibles para ellos y, por otro lado, genera, y es generada, por certezas que dan poca flexibilidad a sus decisiones. De ahí la importancia de recuperar los saberes y de desentrañar su historicidad.

El programa de especialización al que nos hemos referido ha permitido a los docentes fundamentar sus decisiones didácticas, y dar un nuevo sentido a su quehacer mediante una propuesta de intervención¹. El análisis de la narración de la implementación de la propuesta de intervención ha generado de nueva cuenta incidentes críticos, que ponen en duda nuevamente sus certezas.

1. El Plan de Estudios de la Especialización define a la intervención educativa como: “un ejercicio docente potencialmente significativo para la generación de conocimiento profesional”. En este sentido, el diseño, la experimentación y el análisis de estrategias de enseñanza, al ser un ejercicio que forma parte de las tareas fundamentales del desempeño docente, constituye una estrategia formativa que permite la evolución de conocimiento práctico profesional. Su elaboración implica la movilización e integración de diversos conocimientos profesionales tales como: los disciplinarios, los psicológicos, los didácticos, los epistemológicos, los provenientes de la práctica, así como también las creencias personales que sobre los mismos cada profesor construye durante los procesos de formación y desempeño profesional. (SEP, 2005, p. 63).

b) El contraste como posicionamiento del saber derivado de la experiencia con respecto al saber convencionalmente constituido

Reflexionar sobre la pertinencia de las prácticas profesionales a partir de los referentes recién incorporados, de las estrategias de formación implementadas y de los ambientes de formación, han permitido a los docentes capitalizar los conocimientos que ya tenían, y entretenerlos con los nuevos saberes derivados de la discusión generada al interior del grupo, con los que obtuvieron gracias a las lecturas propuestas, y con los resultados de la implementación de la intervención.

Para la reconstrucción de los saberes docentes, se ha propuesto como estrategia metodológica el contraste espacio-temporal, y el diálogo reflexivo con los participantes y con los autores abordados en los seminarios, de tal suerte que les permite la construcción de categorías, cuyos entramados dan cuenta de los nuevos saberes superando la dicotomía teoría-práctica. Al respecto, Monteiro señala

Con el surgimiento de las nuevas posturas epistemológicas de las ciencias se hace evidente que todos nosotros participamos de la realidad, que no somos espectadores, que no es posible la separación sujeto-objeto (...) esa postura de reflexión, de diálogo, de interacción, de creación y recreación, permite superar la dicotomía teoría-práctica por la reexaminación de los significados creados anteriormente (2005, p. 48).

En efecto, la reconstrucción de sus contextos desde las nuevas miradas, el diseño de la intervención fundamentado en los paradigmas de la formación docente, y el inicio de su implementación, cuyo seguimiento toma en cuenta nuevas dimensiones, han favorecido la construcción de una mirada distinta respecto a la formación, y el desarrollo de las competencias profesionales requeridas para ello.

c) La sistematización de los saberes profesionales derivados de la reflexión sobre la práctica

La sistematización supone una articulación de la perspectiva reflexiva con la construcción de un pensamiento profesional específico, que permite la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje de un contenido específico. Los argumentos de tipo epistemológico que fundamentan la articulación tienen su anclaje en los procesos de construcción cognitiva. Por ejemplo, Mejía (2008) considera que el pensamiento histórico es una: “competencia docente de un profesor de historia que incorpora en su práctica procesos indagatorios e interdisciplinarios que promueven el

desarrollo de las capacidades intelectuales de sus alumnos para ubicar la multicausalidad del hecho histórico, su relación con el presente y su proyección futura en un dispositivo multidimensional conocido como tiempo histórico" y propone una estrategia reflexiva de descentramiento histórico apoyado en la autobiografía, su intelectualización y socialización.

La reconstrucción argumentada, en función de nuevas miradas con sustento teórico y metodológico sobre las posibilidades de la formación docente desde la perspectiva reflexiva, es lo que constituye la "sistematización de los saberes sobre la formación".

La urdimbre conceptual: la docencia reflexiva en la construcción de un pensamiento profesional especializado

La diversidad de especialidades, niveles y ámbitos en la formación de profesores otorga complejidad a los procesos formativos de los formadores de formadores, pues, como se ha señalado anteriormente, han sido una determinante de arraigo e identidad. El centramiento en la "cientificidad" de los contenidos lleva a los docentes a la exigencia del dominio de conceptos y procedimientos considerados "necesarios", que no aparecen en el currículum.

De ahí el distanciamiento en torno a la discusión de la naturaleza de los contenidos escolares, y un desconocimiento del papel de los contenidos disciplinarios en la formación de un profesional de la educación. En algunos casos, la inclusión de las didácticas específicas ha remplazado, el abordaje de un contenido, por el de teorías sobre los procesos de su enseñanza y aprendizaje.

La reflexión sobre los procesos del aprendizaje de los contenidos específicos supone la elaboración de un pensamiento sobre el pensamiento mismo. En particular, la identificación de las formas de resolución de los problemas inherentes a la especialidad, en particular, la reflexión que permita develar los procesos mentales, el por qué de los procedimientos, y las problemáticas inherentes.

Así, pues, podemos identificar núcleos generadores de conocimientos que están en el centro de entramados conceptuales, que pueden ser esquematizados de la siguiente manera:

- El núcleo generador de conocimientos sobre identidad docente establece al menos una relación multideterminada entre el saber profesional y el futuro docente.

- El núcleo generador de conocimientos sobre la praxeología establece al menos una relación multideterminada entre el saber profesional y formador.
- El núcleo generador de conocimientos sobre la gestión institucional establece al menos una relación multideterminada entre el formador y la institución escolar.
- El núcleo generador de conocimientos sobre los dispositivos formativos, como la observación y la práctica docentes, establece al menos una relación multideterminada entre el futuro docente y la institución escolar;
- También se identifican núcleos sobre la relación entre formador y formado.
- El núcleo generador de conocimientos sobre la noósfera y su relación con el sistema.

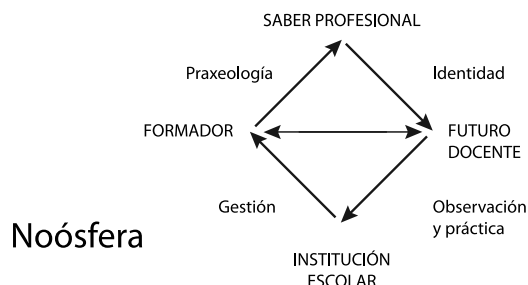


Figura 1. Núcleo generador.

Las articulaciones metodológicas

La articulación metodológica consistió en retomar lo dialógico de las prácticas reflexivas para impactar la cultura institucional, mediante la organización del trabajo colegiado que hiciera inteligible el sentido de las prácticas formativas (Guijarro, 2006), o bien, mediante la conformación de grupos cooperativos como estrategia para establecer comunidades de aprendizaje (Flores, 2006). Finalmente, los formadores desarrollaron un trabajo con los estudiantes para percatarse de las bondades de la gestión pedagógica.

Ahora bien, otra necesidad de los formadores de formadores consistía en brindar los ambientes que permitieran a los futuros maestros, transformar sus concepciones sobre docencia, arraigadas en sus experiencias como alumnos. El desafío consistía en favorecer el desarrollo competencias

didácticas a través de la movilización de dichas concepciones, sin caer en los modelos prescriptivos de las prácticas formativas tradicionales.

Los formadores adoptaron posturas de docencia reflexiva para que los futuros maestros logaran: “descubrir, desvelar y articular su actuación con la visión del aprendizaje (...) de esa reflexión” (Brockbank y McGill, 2002, p. 88). En lo metodológico, los formadores recurrieron a la escritura (diarios de campo, narrativas, casos críticos, epístolas) como una estrategia de recuperación de prácticas situadas y para develar las concepciones sobre enseñanza y aprendizaje, teniendo como dispositivo la observación, el diseño de secuencias didácticas y la práctica docente (Pérez, 2006; Miranda, 2007; y Vázquez, 2008).

La preocupación planteada adquiere resoluciones en dos vertientes: la primera articula un enfoque reflexivo centrado en la metacognición –como la intuición, la posibilidad de “leer” el contexto, y la recuperación de indicios de las situaciones que permitan entenderlas y/o significarlas–, con la homología directa, que es la postura de un docente en formación de “emular” al docente experto; y la segunda, recupera una perspectiva centrada en la toma de conciencia mediante la narrativa y su discusión en un colectivo, con la construcción de un pensamiento profesional específico, que podría ser prerequisite para la comprensión de los procesos didácticos.

La reflexión sobre la metodología del formador para el diseño y la conducción de la actividad, la lógica subyacente de la secuencia didáctica, las estrategias en caso de eventos coyunturales, y la gestión en el aula. Finalmente, en un tercer nivel, un análisis prospectivo de las decisiones didácticas del formador: el alcance de las acciones educativas, las restricciones curriculares, las posibles respuestas de los alumnos en función de su nivel de desarrollo, y las estrategias docentes apuntaladas desde las lecturas realizadas (Ramírez, 2007).

Los docentes de la segunda vertiente articulan la perspectiva reflexiva con la construcción de un pensamiento profesional específico en los estudiantes, que les permitirá la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje de contenidos de la educación básica. Los argumentos de tipo epistemológico que fundamentan la articulación tienen su anclaje en los procesos de construcción en los niños y jóvenes. Por ejemplo, Reyes (2008, p. 92) resuelve la articulación al considerar la: “compatibilidad [de la Psicología Interconductual] con el conocimiento práctico profesional a través del concepto de Competencia”.

Las articulaciones simbólicas para la conformación de la identidad profesional

Para desarrollar la competencia “identidad profesional y ética” los formadores recurrieron a un principio de intersubjetividad de la docencia reflexiva. Al respecto, Acosta (2008, p. 34) señala que: “la identidad profesional se construye gracias a la presencia del otro y el Otro que devela aquello que se espera de ellas [las estudiantes]”. La postura reflexiva es una estrategia de lectura de la realidad y de acercamiento a sí mismo, a través de los otros y con los otros. Metodológicamente tuvo su concreción en el acompañamiento reflexivo: el diálogo, los procesos motivacionales en la interacción, y la socialización de las experiencias.

También, se crearon los espacios de reflexión para el desarrollo de la autonomía de los estudiantes normalistas: la independencia de pensamiento y acción, la asunción de una responsabilidad de sí y de los otros (*ethos* pedagógico), la elección de una intencionalidad en el momento de la práctica del docente, y la del orientador educativo.

Conclusiones

Este estudio muestra la importancia de ciertos procesos de profesionalización en el desarrollo profesional de los formadores de formadores, pues no sólo impactan en la calidad del servicio, también brindan elementos para un cambio en la cultura académica de las escuelas normales tendiente a la generación de conocimiento relevante sobre los procesos formativos.

En efecto, las prácticas alternativas de los formadores requieren de los consensos con algunos académicos de la misma institución que comparten espacios de trabajo, los mismos grupos o la misma asignatura. Esto es imposible si no se han establecido formatos de interlocución institucionales, como el trabajo colegiado, y si no se han desarrollado las competencias comunicativas pertinentes. Asimismo, se requieren competencias de gestión para establecer vinculaciones institucionales e interinstitucionales. Finalmente, se necesita de tacto pedagógico para negociar con los mismos estudiantes, sus propias estrategias formativas.

Pero, sin duda, la conclusión más importante de este estudio es que el cambio de la cultura académica en las escuelas normales puede derivarse de la reconstrucción de los saberes profesionales sobre la formación inicial de docentes. Debido a la naturaleza del estudio que aquí se presenta, y para hacer más inteligibles los resultados, se separaron los entramados conceptuales de los entramados metodológicos para la formación. Sin embargo, los saberes profesionales de los formadores se organizan mediante articulaciones teóricas y metodológicas entre diversas posturas

de docencia reflexiva y los requerimientos de la formación inicial, en particular, el desarrollo de competencias.

Además, el proceso para la sistematización de los saberes no es único: depende de las trayectorias de los docentes, de las condiciones institucionales, pero sobre todo, de la posibilidad de intercambio respetuoso de experiencias en comunidades de aprendizaje. En dichas comunidades, el contraste de la experiencia, que es el momento previo a la reorganización de los saberes docentes, puede lograrse con los pares y a través de la lectura de investigaciones sobre formación inicial. Pero el momento más importante de la transferencia de conocimientos en una relación dialógica entre teoría y situaciones formativas que permite la generación de conocimientos tiene lugar también con otros expertos en la conformación de redes.

Para terminar, el proceso de profesionalización no quedaría completo sin la posibilidad de la socialización a través de la escritura. Eventos como este Congreso permiten compartir, mediante diversos formatos, los conocimientos que se generan en torno a la formación y, con ello, comenzar a tender las líneas para conformar un campo de conocimientos que permitan comprender procesos educativos como el de la formación de docentes, al que podríamos llamar didáctica de la formación inicial.

Referencias

- Acosta, A. (2008). **¿Es posible despojarse de los viejos ropajes y vestirse de novedad? El registro de observación de clase como insumo para los procesos reflexivos en la construcción de la identidad profesional.** (Documento para diploma de la EFDEN). ENSM, México.
- Arredondo, M. (2007). Formadores de formadores. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, 12, (33), 473–486.
- Brockbank, A. y McGill, I. (2002). **Aprendizaje reflexivo en la educación superior.** Madrid: Morata.
- Brubacher, J., Case, C. y Reagan, T. (2000). **Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas.** Barcelona: Gedisa.
- Dewey, J. (1998). ¿Qué es pensar? y Análisis del pensamiento reflexivo. En J. Dewey. (Ed.). **Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo.** (pp. 21–31). Barcelona: Paidós.

- Flores, S. (2006). **La formación de formadores de adolescentes. El papel de la comunidad de aprendizaje en el aula.** (Documento para diploma de la EFDEN). ENSM, México.
- Giroux, H. (1992). **Teoría y resistencia en educación.** México: Siglo XXI.
- Guijarro, F. (2006). **La prefiguración del perfil del egresado de la Especialidad en Psicología Educativa de la ENSM, desde una perspectiva reflexiva colegiada.** (Documento para diploma de la EFDEN). ENSM, México.
- Inclán, C. y Mercado, L. (2005). Capítulo 4. Formación y procesos institucionales (Normales y UPN). En P. Ducoing Watty. (Ed.). **Sujetos, actores y procesos de formación. Tomo II.** (pp. 327–368). México: COMIE– IPN.
- Mejía, E. (2008). **La escritura de la autobiografía en el desarrollo del pensamiento histórico.** (Documento para diploma de la EFDEN). ENSM, México.
- Miranda, Y. (2007). **Vinculación Reflexión–Observación–Práctica Docente a partir de la homología directa.** (Documento para diploma de la EFDEN). ENSM, México.
- Monteiro, E. (2005). Universidad y currículo. Nuevas perspectivas. **Perfiles educativos, 27** (109–110), 38–52.
- Navarro, R., López, A. y Barroso, P. (1998). El análisis de incidentes críticos en la formación inicial de maestros. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado, 1** (1). Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224541140.pdf
- Pérez, A. (1992). La función y formación del profesorado en la enseñanza para la comprensión. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez. (Eds.). **Comprender y transformar en la escuela.** (pp. 398–429). Madrid: Morata.
- Pérez, M. (2006). **El proceso reflexivo de la planeación en las jornadas de observación y práctica docente, con los alumnos de la Especialidad de Historia de la Escuela Normal Superior de México.** (Documento para diploma de la EFDEN). ENSM: México.
- Porlán, R. (1993). **El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula.** Sevilla: Díada.

- Porlán, R., Martín del Pozo, R., Martín, J. y Rivero, A. (2001). **La relación teoría-práctica en la formación permanente del profesorado**. Sevilla: Díada.
- Ramírez, M. (2007). **La narrativa como un recurso para estimular la reflexión docente en la formación inicial**. (Documento para diploma de la EFDEN). México: ENSM.
- Reyes, E. (2008). **Relaciones entre la enseñanza de la teoría psicológica y su aprendizaje, las propuestas para construir teoría psicológica y el ejercicio profesional del psicólogo educativo**. (Documento para diploma de la EFDEN). ENSM: México.
- Schön, D. (1983). **El Profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan**. Barcelona: Paidós.
- SEP. (2005). **Especialización Formación Docente en la Educación Normal. Diseño curricular**. México: SEP.
- Sotelo, P. y Delgado, C. (2006). **La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo**. Buenos Aires: CLACSO.
- Thompson, A. G. (1992). Teacher's beliefs and conceptions: a synthesis of the research. En D. A. Grouws. (Ed.). **Handbook of Research in Mathematics Teaching and Learning**. (pp. 127-146). New York: McMillan.
- Vázquez, A. (2008). **Los mil y un incidentes críticos para reconstruir mi estilo docente**. (Documento para diploma de la EFDEN). ENSM: México.
- Wittrock, M. (1989) **La investigación de la enseñanza**, I. Barcelona: Paidós.
- ichner, K. y Liston, D. (1996). **Reflective teaching. An Introduction**. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

LA EDUCACIÓN DE LA COMPETENCIA SOCIOEMOCIONAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO CRÍTICO REFLEXIVO Y EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

María Alexandra Rendón Uribe

Introducción

En el presente trabajo se presentan los fundamentos teóricos y los resultados de la investigación “La educación de la competencia socioemocional a través del pensamiento crítico reflexivo y el aprendizaje cooperativo”, proyecto inscrito en el sistema universitario de investigación SUI de la Universidad de Antioquia. Esta investigación es mixta o cualicuantitativa, de tipo descriptivo–correlacional–explicativa. El estudio fue cuasiexperimental y contó con la aplicación de pretest y postest. La población estuvo constituida por estudiantes de los niveles de educación básica primaria (1° a 5°) y secundaria (6° a 11°) del Municipio de Medellín. La muestra fue intencional y dependió de los maestros que se inscribieron y cursaron un programa de formación de 24 horas propuesto como requisito previo a la aplicación del programa de intervención y que se desarrolló en el primer semestre del 2009.

En la primera parte, se presenta el marco de referencia y posteriormente se detallan o describen los resultados o logros alcanzados.

Marco de Referencia Teórica

La competencia socioemocional

Se define la competencia socioemocional como las actuaciones sociales y emocionales de los sujetos de forma ética en diferentes contextos y situaciones problemáticas. La competencia socioemocional incluye la identificación, interpretación, argumentación y resolución de problemas socioemocionales, integrando valores, conocimientos y habilidades sociales y emocionales que se movilizan en la actuación en la realidad. Como toda competencia, pone en acción y de forma integrada tanto el saber ser, el saber conocer, como el saber hacer, en las diversas interacciones y en los diferentes ámbitos en los cuales se desempeñan los seres humanos, incluyendo el ámbito escolar. En este orden, la competencia socioemocional es multidimensional (cognoscitiva, actitudinal y conductual) y su ejercicio involucra la incertidumbre (Rendón, 2010).

Visto de esta forma, la competencia socioemocional, en adelante CSE, es un proceso complejo de desempeño que implica idoneidad (con sus criterios de eficacia, eficiencia, efectividad, pertinencia y apropiación establecidos para el efecto) y responsabilidad social y emocional (analizar las consecuencias de los propios actos antes de proceder o corregir los errores), es decir, el ejercicio ético, el desempeño reflexivo, autorregulado de las emociones, la mediación entre pares, el respeto de las ideas y convicciones de los demás, y, a la vez, la fuerza para expresar las opiniones y argumentarlas sin recurrir a la violencia, entre otros aspectos (Rendón, 2009, 2010a).

En este orden, la CSE debe verse como una competencia genérica, que no es exclusiva de ningún nivel educativo, ni mucho menos de una profesión, ya que es común a todos los ejercicios, lo cual la instauro como una base sin precedentes para el aprendizaje y para el posterior desempeño socioemocional de los individuos e interacción con el entorno social. Si bien se le puede considerar muy amplia o con un carácter global, es construida y desarrollada según las estructuras mentales de los individuos (lo que cada individuo trae dentro), y depende, a su vez, del desarrollo de los rasgos cognitivos, la capacidad de comprender de manera crítica, la observación, la voluntad de experimentación y la capacidad de tener criterio y tomar decisiones (Rendón, 2010a).

Pese a esta consideración general del concepto, la CSE está muy ligada a la cultura en la medida en que permite al sujeto adoptar un repertorio de habilidades para ser ejercidas en situaciones diversas, bajo parámetros consensuados por la sociedad. Sin embargo, la persona que es catalogada como competente socioemocionalmente en un país oriental, puede no serlo en occidente. Asimismo, los criterios de evaluación de la CSE se modifican considerablemente según la cultura. En función de esto, una persona se entiende como competente si se encuentra en capacidad de transformar una situación o contexto social, empleando la información emocional que posee de manera activa. Ser competente socioemocionalmente debería ser el estado ideal, materializado en conductas de respeto, justicia, ecuanimidad, empatía, tolerancia, actitud de escucha frente al otro, entre otras.

La CSE implica además las acciones o actuaciones sociales y emocionales que se llevan a cabo con un determinado fin en concordancia con las demandas o exigencias del contexto; por ello, involucra diferentes elementos y recursos necesarios para poder alcanzar el fin propuesto; tiene un inicio y un final identificable, esto significa que no es estática, sino dinámica; además, no constituye una condición implantada desde el nacimiento, sino que es gracias a la familia y a la escuela como se puede desplegar.

Si bien esta mirada de la CSE no es exclusiva de un modelo pedagógico, implica una combinación de algunos de ellos, como el desarrollista y el constructivista a los que se unen aportes de los enfoques cognitivo, humanista

y sociocultural. En este orden, hablar de CSE a nivel teórico permite integrar varias perspectivas, por un lado, algunas explicaciones del enfoque cognitivista, que separan la conducta socioemocional del individuo en dos esferas la individual y la social (por ejemplo, Gardner (1994) cuando habla de inteligencia intrapersonal e inteligencia interpersonal, Goleman (1996) cuando habla de inteligencia emocional e inteligencia social) y, por otro, las perspectivas humanistas o que se enmarcan dentro de la psicología social, y que exponen entre otras, las competencias para la vida, las competencias ciudadanas, las competencias para la convivencia, las competencias para el manejo de situaciones. Cada uno de estos enfoques por competencias tiene que ver con el desarrollo y educación para la vida personal, así como la capacidad para aprender en equipo, logrando una adecuada y enriquecedora interacción con los otros y con el contexto social.

Esta forma de entender la CSE coincide con los anteriores enfoques, en la idea de que ser competente no tiene que ver con ser competitivo, sino con la autorrealización, con el desarrollo integral y con el manejo y aprehensión de habilidades y actitudes como escuchar, aprender a respetar, comprender las opiniones de las demás personas y con la posibilidad llegar a acuerdos comunes. Para alcanzar esta meta, los docentes deben procurar que el alumno conquiste no sólo aptitudes cognitivas, sino que aprenda a convivir y a subsistir en el mundo que lo rodea.

Teniendo en cuenta que en la CSE se combinan componentes cognitivos y afectivos, ello implica la relación entre el pensamiento (habilidades cognitivas), el sentimiento (una concepción de sí mismo y del otro) y la conducta (Trianes, De La Morena y Muñoz, 1999). Estos componentes se evidencian en desempeños coherentes valorados por la sociedad y favorecen, a su vez, el conocimiento del sí mismo, la regulación emocional, la eficacia, la adaptación y la aceptación de los otros, como prerrequisitos que permiten el bienestar. De acuerdo con esto, se puede afirmar que la competencia socioemocional es un indicador de salud mental.

La CSE está fundamentada no sólo en las habilidades sociales, sino también en otros aspectos de tipo afectivo-motivacional, cognitivo y relacional del sujeto, permitiendo el desarrollo saludable de la personalidad y la adaptación a distintos ámbitos.

Consideraciones sobre el desarrollo de la competencia socioemocional en el aula de clase

Atendiendo a los anteriores postulados, la CSE tiene implicaciones en la docencia, el aprendizaje y la evaluación, ya que integra conocimientos, procesos cognoscitivos, destrezas, habilidades, valores y actitudes correspondientes al desempeño socioemocional, los cuales se ponen en juego

ante actividades concretas o problemas de tipo socioemocional. Asumir el desarrollo de la CSE en el aula de clase implica cambios y transformaciones profundas en el proceso docente educativo y el compromiso con una docencia que busque asegurar el aprendizaje de los estudiantes. Al ejercitar la CSE, los sujetos reciben la retroalimentación del ambiente, esto fortalece o debilita su autoeficacia, la percepción de sí mismos. El desconocimiento o la incapacidad para fomentar la CSE puede ocasionar en los estudiantes complicaciones de toda índole: fracaso escolar, inadaptación, ansiedad, enfrentamientos, etc.

En este orden, la CSE se encuentra estrechamente ligada a las habilidades de pensamiento en la medida en que permiten desde el análisis inicial de la información hasta la organización, aplicación y valoración de la misma. Las habilidades del pensamiento son modos de funcionamiento cognitivo utilizados en la adquisición, organización y transferencia de la información.

Además, dichas habilidades también, una vez ejercitadas, se emplean en situaciones de orden social, lo que incide en el desarrollo de la competencia socioemocional. La CSE, entonces, está influenciada por la calidad de las habilidades del pensamiento como un factor que contribuye a la optimización de los procesos de aprendizaje, académicos, y la aprehensión y resolución de situaciones sociales. Desde esta perspectiva, la CSE puede favorecerse con un proceso de enseñanza-aprendizaje que fomente el ejercicio de las habilidades del pensamiento crítico reflexivo, puesto que benefician la comprensión de las situaciones y habilidades sociales, enmarcadas en el contexto. Aunque las habilidades del pensamiento y las habilidades sociales son mutuamente influyentes, las habilidades del pensamiento involucran actividades para la toma de decisiones, la resolución de problemas, el razonamiento y la toma de conciencia (Rendón y Ramírez, 2002), siendo las habilidades del pensamiento crítico reflexivo la más determinantes para la competencia socioemocional. Veamos algunas consideraciones al respecto:

El pensamiento crítico reflexivo:

El pensamiento crítico es considerado en la literatura cognitiva con distintas acepciones, desde las que lo mencionan como mecanismo de “pensar mejor” que permite recolectar, interpretar, evaluar y seleccionar información con el propósito de hacer decisiones informadas (Perkins, 1995), hasta las que proponen un tipo de pensamiento autodirigido que busca fundamentar el conocimiento, cuestionando y considerando los puntos de vista de los demás para incorporarlos a nuestra forma de pensar (Paul, 1995, en Rendón, 2009).

Para pensar críticamente se requiere del soporte lógico y racional, es por ello, que podemos considerar el pensamiento crítico como una actividad mental disciplinada que permite evaluar los argumentos o proposiciones haciendo juicios que puedan guiar la toma de decisiones. Pero entonces cabe preguntar, ¿cuándo el pensamiento es no-crítico? La respuesta es simple: cuando es emocional, intuitivo, prejuicioso, habitual o rutinario.

Sin embargo, este tipo de pensamiento es poco alentado en la escuela debido al sobrecupo en los grupos y a la falta del conocimiento de los docentes sobre cómo desarrollarlo, prevaleciendo la idea de enseñar el conocimiento como una colección de hechos que el alumno tendrá que retener y que se convierte en un juego de palabras con poco significado, si el alumno no encuentra una aplicación práctica. En este sentido, las implicaciones del pensamiento crítico para el estudiante serían (Beyer, 1987):

- Exige pensar acerca de lo que se aprende.
- Exige que se cuestione su propia manera de pensar y se traten de asimilar ideas nuevas y diferentes.
- Hace que el alumno regule su pensamiento a través de su control consciente (metaconocimiento).
- Hace que el estudiante incorpore a sus compañeros en su aprendizaje a través de la escucha activa.
- Permite la aplicación de lo que se aprende.
- Posibilita la comparación de las propias ideas con libros o con lo que el profesor dice.
- Posibilita que el estudiante explique a otros lo que aprendieron y la importancia de ello.
- Proporciona al estudiante habilidades que le permitirán seguir aprendiendo por sí mismo y lidiar positivamente con cualquier información o eventos nuevos.

El Pensamiento Reflexivo, por su parte, implica no sólo una secuencia de ideas, sino una ordenación consecucional en la que cada idea determina la siguiente como resultado, que, al mismo tiempo, apunta y remite a los que le precedieron. El pensamiento reflexivo por tanto, apunta a una conclusión, es decir, tiene un propósito, una meta que es la que controla la secuencia de ideas permitiendo el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento, a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende.

Dewey (1989) afirma que la reflexión comienza cuando comenzamos a preguntarnos por la veracidad, por el valor, de una indicación cualquiera; cuando tratamos de probar su autenticidad, por ello, la reflexión implica que se crea o no en algo, no por ese algo en sí mismo, sino a través de otra cosa que sirve de testigo, evidencia, prueba, aval, garante o fundamento de la creencia.

De acuerdo con la anterior definición, Dewey (1989) plantea que el pensamiento reflexivo implica dos fases: 1) un estado de duda, de vacilación, de perplejidad, de dificultad mental, en la que se origina el pensamiento, y 2) un acto de búsqueda, de investigación, para encontrar algún material que esclarezca la duda. Para ser auténticos seres pensantes, debemos estar dispuestos a mantener y prolongar ese estado de duda que constituye el estímulo de la investigación rigurosa, así como a no aceptar ninguna idea ni realizar afirmaciones hasta tanto no se hayan encontrado razones que la justifiquen.

El Aprendizaje Cooperativo

El aprendizaje cooperativo se constituye en una opción educativa, pues ejercita el crecimiento de la individualidad así como el de compartir en grupo y el respeto mutuo. Los estudiantes se conocen unos con otros, se respetan, se sienten miembros y responsables de un grupo, de igual manera se conocen en qué son comunes y en qué diferentes, valoran la uniformidad y la diversidad. Este tipo de aprendizaje permite superar situaciones conflictivas de la enseñanza tradicional, no es suficiente trabajar en grupos pequeños, sino también cierta interdependencia positiva entre los integrantes del grupo, una interacción de contacto humano cara a cara, la enseñanza de competencias sociales en la integración grupal, un control constante y sostenido de la actividad desarrollada y una evaluación individual y grupal. El aprendizaje cooperativo se define, entonces, como una forma de organizar actividades de enseñanza-aprendizaje para elevar el aprendizaje de habilidades sociales y metas académicas, lo cual requiere que los estudiantes trabajen en forma conjunta de manera efectiva, y que el maestro enseñe lo que los estudiantes necesitan para lograr trabajar juntos (Goicoetxea, y Pascual, 2002).

En todas las experiencias de aprendizaje cooperativo se debe partir de la premisa que existe mejor producción, motivación y calidad del aprendizaje a través de experiencias educativas cooperativas, debido a que el trabajo colectivo es más fructífero, permite desarrollar la responsabilidad, la autonomía y contribuye al mejoramiento de la capacidad para relacionarse con los demás. Con adolescentes y niños las experiencias de aprendizaje significativo muestran un aumento en las capacidades de socialización.

El aprendizaje cooperativo implica la necesidad de trabajar en equipo e involucrarse en el proceso, adquiriendo conciencia de la responsabilidad que tienen con sus grupos, desarrollando sus habilidades, estrategias cognitivas, capacidad de escucha y aceptar otras ideas, admitir errores, aceptar a los demás entre otros apoyados en pensamientos solidarios, reflexivos, críticos y creativos, para conocer y transformar la realidad existente y dar solución a problemas académicos y de su medio; a través de la toma de decisiones concertadas. Respeto a lo anterior, los objetivos que debe cumplir un aprendizaje cooperativo son (Lobato, 1998):

- Desarrollar en los alumnos el espíritu de colaboración, de asistencia mutua y lealtad al grupo.
- Fomentar el hábito del trabajo en grupo para alcanzar un propósito común.
- Desenvolver el sentido de responsabilidad individual para con el grupo.
- Fomentar el espíritu de tolerancia, respeto mutuo y sana convivencia.

Con base en este referente y teniendo en cuenta que el departamento de Antioquia y el Municipio de Medellín (Colombia) han presentado aumentos considerables en los índices de violencia y de conflicto en la población escolar, sobre todo en la educación secundaria, se propuso en esta investigación como problema científico: ¿cómo incide un programa de intervención pedagógica basado en habilidades de pensamiento crítico-reflexivo y aprendizaje cooperativo en la competencia socioemocional de los estudiantes entre 8 y 12 años de las instituciones educativas del municipio de Medellín? A continuación se presentan los objetivos y los resultados de la investigación.

Objetivos

General: Analizar la incidencia de un programa de intervención pedagógica basado en habilidades de pensamiento crítico reflexivo y aprendizaje cooperativo en la competencia socioemocional de los estudiantes de las instituciones educativas del Municipio de Medellín.

Específicos:

- Establecer las diferencias alcanzadas en la competencia socioemocional después del programa de intervención en relación con el grado escolar que cursan los estudiantes y el género.
- Comparar los resultados obtenidos en la prueba de competencia socioemocional con las expectativas y diagnósticos realizados por los mismos docentes en su aula e institución.

Metodología

Teniendo en cuenta que las relaciones entre los enfoques de investigación cualitativa y cuantitativa pueden ser de complementariedad, se optó, para esta investigación, por la combinación de ambos enfoques, designándose como una investigación mixta.

Esta es una investigación descriptivo-correlacional-explicativa que se propuso valorar la competencia socioemocional, y establecer la relación de esta con aspectos propios de la muestra (grado de escolaridad, género, ubicación institucional) y explicar la incidencia del programa de intervención pedagógica en la competencia socioemocional.

Asimismo, es una investigación cuasiexperimental con grupos control que valoró el estado inicial y final de la Competencia SocioEmocional (CSE), y que se implementó con los grupos experimentales un programa de intervención pedagógica para la educación de la competencia socioemocional.

Población y muestra

Constituyen la población de este estudio, niñas y niños entre escolarizados en los niveles de educación básica del Municipio de Medellín, desde primer grado hasta el grado décimo primero, eso es estudiantes entre 6 y 18 años aproximadamente. La muestra fue intencional y dependió de los maestros que se cursaron el programa de formación de 24 horas propuesto como

requisito previo a la aplicación del programa de intervención. Se trató de 16 maestros que aplicaron el programa de intervención entre los meses de julio a noviembre del 2009. Las instituciones educativas se encuentran ubicadas en la zona nororiental, noroccidental y occidental del Municipio de Medellín.

Variables y categorías

La Variable Dependiente considerada fue la Competencia socioemocional. Las siguientes son las categorías consideradas como componentes de la competencia socioemocional:

Tabla 1.

Componentes de la competencia socioemocional (Fuente: Rendón, 2009).

<i>Componente emocional y afectivo motivacional</i>	<i>Componente Cognitivo</i>	<i>Componente Relacional</i>
Conocimiento de sí Autoconcepto Valoración de sí mismo Confianza en sí mismo Automotivación Autoeficacia Expectativas Preferencias y valores subjetivos Sistemas y planes de autorregulación Autocontrol Autonomía	Constructos personales Capacidad para solucionar problemas	El conocimiento de la conducta habilidosa apropiada Habilidades sociales y de comunicación Conocimiento de las costumbres sociales Conocimiento de las diferentes señales de respuesta Capacidad de ponerse en lugar de otra persona (Empatía) Percepción social o interpersonal adecuada

La Variable independiente la constituyó el programa de intervención pedagógica basado en habilidades de pensamiento crítico reflexivo y aprendizaje cooperativo. Las habilidades del pensamiento crítico reflexivo consideradas en este estudio se describen a continuación.

Tabla 2.

Habilidades de pensamiento crítico reflexivo (Fuente: Rendón, 2009).

HABILIDADES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO REFLEXIVO
Evaluar: Otorgar un valor comparando entre una medida y un criterio.
Juzgar: Implica el uso del razonamiento dialógico. El razonamiento es aquel aspecto del pensamiento que puede ser formulado discursivamente. Puede ser sometido a criterios evaluativos (válido–no válido)
Indagar: Implica acciones como: Hacer preguntas relevantes Desarrollar hipótesis explicativas Evitar generalizaciones absolutas Pedir que lo que se alegue este sustentado por evidencias Reconocer diferencias de contexto Construir ideas sobre las de los otros
Apertura mental: Es la actitud dispuesta al conocimiento del otro y el aceptar la posibilidad de cambiar la propia posición.
Comprensión crítica: Se manifiesta en acciones como: Busca clarificar conceptos mal definidos Hace distinciones y conexiones relevantes

Desarrollo de la investigación

Previo a esta investigación, y como parte de un proyecto de extensión financiado por la Vicerrectoría de Extensión en la convocatoria de proyectos BUPPE del 2007, se consolidó el programa de intervención pedagógica. En este orden, esta investigación es producto de reflexiones y construcciones previas que buscan cualificar los procesos de enseñanza, y para ello, se desarrollaron las siguientes fases:

Fase 1. Identificación de la población, selección de la muestra. Invitación a instituciones educativas para que sus maestros participen en el proyecto. Construcción y validación de instrumentos mediante juicio de expertos y prueba piloto.

Fase 2. Proceso de formación de maestros con una duración de 24 horas presenciales en la cual se buscó familiarizar a los docentes con los tópicos o temáticas centrales de este proyecto (Competencia socioemocional, aprendizaje cooperativo, habilidades de pensamiento crítico reflexivo y teorías de la inteligencia social y emocional) y con la propuesta de intervención pedagógica. En esta fase también se llevó a cabo la evaluación inicial de la competencia socioemocional (pretest).

Fase 3. Implementación del programa de intervención pedagógica por parte de los profesores que participaron en el proceso de formación. En esta misma fase, se propone un seguimiento del proceso mediante los instrumentos propuestos, asesorías a los maestros y la evaluación final de la competencia socioemocional (postest).

Fase 4. Análisis y evaluación de la información: Se sistematizaron y analizaron los datos cualitativos obtenidos a partir de los instrumentos considerados (autoevaluación y pauta de registro de las habilidades de pensamiento crítico reflexivo). Se realizaron análisis estadísticos descriptivos e inferenciales tal como se presentan en los resultados.

Instrumentos de recolección de la información

Para la recolección de la información se consideró una prueba de competencia socioemocional que fue sometida a pilotaje y juicio de expertos. Asimismo, se hizo uso de una pauta de autoevaluación que debían diligenciar los estudiantes cada 15 días, la cual se refería a su desempeño en la estrategia de aprendizaje cooperativo y un cuadro de registro semanal del desempeño elaborado por los maestros, donde debían valorar como alto, medio y bajo las habilidades de pensamiento crítico reflexivo de los estudiantes en la medida en que se iban trabajando a lo largo de la implementación del programa de intervención. Todos estos instrumentos fueron enseñados y compartidos con los docentes como parte de la fase de formación previa a la implementación de la propuesta.

Antes de iniciar la ejecución del programa, también se les pidió a los maestros que realizaran un diagnóstico acerca de la competencia socioemocional, que permitió hacer valoraciones finales sobre los logros alcanzados.

Proceso de análisis

Especificaciones sobre los cuestionarios aplicados

Los cuestionarios fueron aplicados en forma de Pretest, antes de realizarse la intervención Pedagógica, y Posttest para identificar diferencias en los grupos experimentales vs los grupos controles. Para el análisis se eliminaron registros incompletos de forma que no se sesgaran los resultados. La depuración de registros se realizó según el criterio de que los estudiantes debían responder, por lo menos, el 80% de los ítems del Pretest y/o Posttest.

- De primero a segundo de primaria se evaluaron 38 preguntas, cada una correspondiente a una habilidad perteneciente

a una de las 3 competencias evaluadas. En total, se evaluaron 2 preguntas por cada una de las 19 habilidades en análisis.

- De tercero a 5° de primaria, se evaluaron 57 preguntas, 3 por cada habilidad.
- En los grados de secundaria (6° a 11°) se registraron 4 preguntas (o ítems) por habilidad.

Para el caso de las preguntas hechas en forma negativa, se realizó la inversión del puntaje para que 3 represente “Siempre” en todos los casos (éste puntaje es el más positivo entre los 3 factibles de cada ítem). Se totalizaron las preguntas correspondientes a cada habilidad y a cada componente, de forma que según los grados se podrían obtener como máximo los siguientes puntajes:

Tabla 3.

Puntajes obtenidos por componente de la competencia socioemocional y por grados escolares (Fuente: Rendón, 2010b).

Puntaje Máximo / Grado	1° y 2°	3° y 4°	6°, 7°, 8° y 11°
Por Habilidad	6	9	12
C. Cognitivo (2 Habilidades)	12	18	24
C. Emocional (11 Habilidades)	66	99	132
C. Relacional (6 Habilidades)	36	54	72
Total Pretest o Postest	116	174	232

Resultados Descriptivos Generales

Son absolutamente claras las diferencias observadas entre los puntajes del pretest y el postest cuando se analizan los grupos control y los grupos experimentales en las 3 agrupaciones de grados.

En general, la tendencia es que en los grupos de primaria el componente que más se desarrolló con la intervención pedagógica fue la relacional, seguido por de la emocional y por último el cognitivo. Para los grupos de secundaria, los 3 componentes mostraron igual desarrollo en el caso de los grupos experimentales.

Puntajes Totales y Componentes evaluados en Pretest y Postest para 1° y 2°

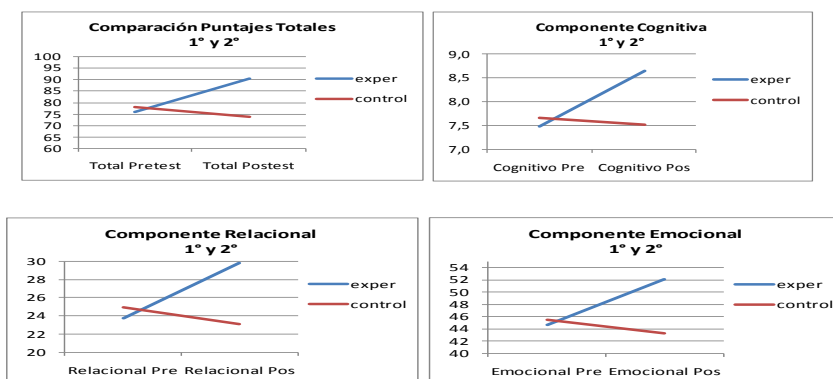


Figura 1. Puntajes Totales y Componentes evaluados en Pretest y Postest para 1° y 2° (Fuente: Rendón, 2010b).

Es evidente la diferencia en los puntajes totales del Posttest frente a los del Pretest. Mientras en los grupos experimentales se observa mejoría, en los controles se observa un leve decremento en los totales del Posttest.

Sin embargo, también existieron diferencias en los puntajes del Pretest entre ambos grupos. Para el caso de los componentes Cognitivo y Emocional tales diferencias no fueron significativas estadísticamente. Lo observado en el componente relacional puede deberse a desproporción muestral entre los totales de estudiantes analizados en los 2 grupos.

Puntajes Totales y Componentes evaluados en Pretest y Postest para 3° y 4°

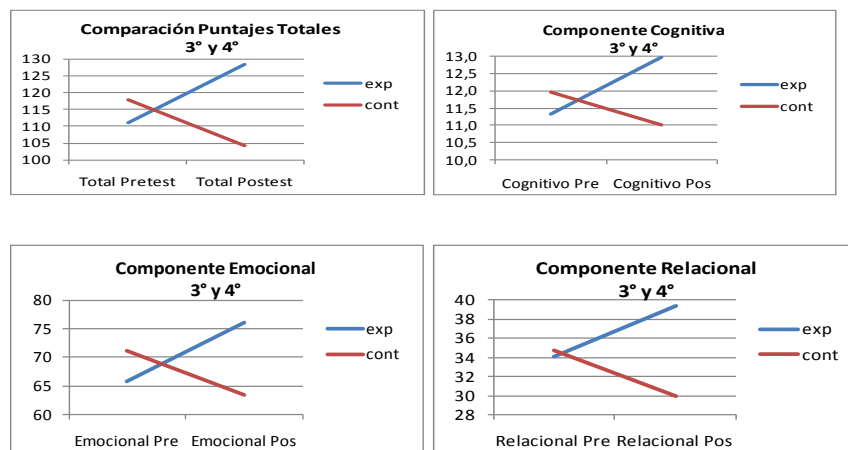


Figura 2. Puntajes Totales y Componentes evaluados en Pretest y Postest para 3° y 4° (Fuente: Rendón, 2010b).

Similar a lo que se presentó en los grados 1° y 2° de primaria, las diferencias en el Posttest son evidentes frente a los Pretest entre los grupos control y los grupos experimentales. En el pretest también se notan diferencias que son estadísticamente significativas entre los grupos control y experimental por el comportamiento del componente emocional.

En particular para los Posttest, en todos los componentes son estadísticamente significativas las diferencias siendo positivo que las respuestas de los grupos experimentales sean superiores a las de los grupos control.

Puntajes Totales y Componentes evaluados en Pretest y Postest para 6° a 11°

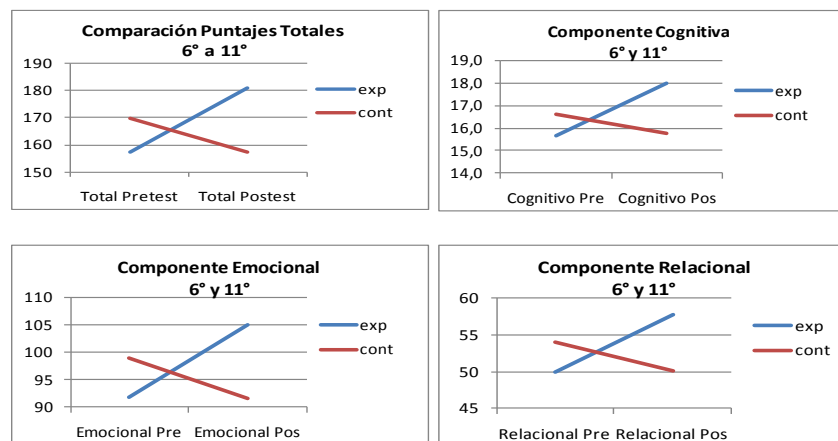


Figura 3. Puntajes Totales y Componentes evaluados en Pretest y Postest para 6° a 11°(Fuente: Rendón, 2010b).

Para estos grados, en el pretest como en el postest son estadísticamente significativas las diferencias tanto en los tres componentes evaluados, como al comparar los grupos control y los experimentales.

Variaciones Absolutas y porcentajes de variación observados desde las 4 perspectivas factibles

Variaciones Experimental vs. Control en Pretest: en el pretest, los estudiantes de los grupos controles respondieron más positivamente a los ítems cuestionados en el pretest, que los estudiantes de grupos experimentales, sin ser muy diferentes las percepciones entre ambos grupos.

Variaciones Experimental vs. Control en Postest: las variaciones observadas fueron todas positivas indicando “mejoría” en los resultados de la intervención pedagógica para los grupos experimentales vs. los controles. Las mayores variaciones se notaron en los grupos de primaria, donde puede decirse que en general:

La intervención pedagógica ayudó a mejorar en un 23% las competencias y habilidades socioemocionales de los estudiantes en los grupos experimentales contrariamente a lo observado para los grupos controles. Al comparar los resultados de los estudiantes en grupos experimentales vs. los que no se recibieron el programa se puede decir que:

En los grupos de 6° a 11° la mejoría de la intervención pedagógica fue del 14%. El componente cognitivo mostró mejorías en los grupos con la intervención pedagógica del 15% en 1° y 2°, del 17% en 3° y 4° y en los grados de secundaria del 14%. El componente emocional mostró mejorías en los grupos con la intervención pedagógica del 20% en primaria y 15% en los grados de secundaria, cuando se comparan los resultados de los grupos experimentales vs. los controles. El componente relacional mostró mejorías en los grupos experimentales vs. los controles del 30% en primaria y 15% en secundaria.

Variaciones Experimental Posttest vs. Experimental Pretest: las variaciones calculadas dan respuesta a la pregunta ¿qué tanto cambiaron las valoraciones de los estudiantes en los ítems del pretest y el posttest de los grupos experimentales o con intervención? Puede notarse que las mayores variaciones se concentraron en los componentes emocional y relacional, porque en el componente cognitivo las variaciones fueron inferiores al 4%.

En los grupos experimentales, las mejorías del componente emocional entre el pretest y el posttest fueron del 10%, 14% y 18%, respectivamente, a los grupos de 1° y 2°, 3° y 4° y 6° a 11°. En los grupos experimentales, la mejorías del componente relacional entre el pretest y el posttest fueron del 8% en 1° y 2°, 7% en 3° y 4° y 10% en los grupos de 6° a 11°.

Variación Control Posttest vs. Control Pretest: las variaciones calculadas en este punto responden a la pregunta ¿qué tanto cambiaron las valoraciones de los estudiantes en los ítems del pretest y el posttest en los grupos sin intervención pedagógica?

Entre el pretest y el posttest en lugar de verse mejoría en los componentes evaluados, en todos los casos se obtuvieron variaciones negativas, es decir, en los grupos que no tuvieron la intervención pedagógica, en lugar de evolucionar la competencia socioemocional de los estudiantes, se notaron leves involuciones:

Sobre el componente cognitivo, las variaciones obtenidas fueron cercanas a cero, es decir, en los grupos controles este componente se mantuvo durante el tiempo que duró la intervención pedagógica en los grupos experimentales. Para el componente emocional puede decirse que, en el caso de los grupos controles de 3° a 11°, en lugar de evolucionar las competencias socioemocionales de los estudiantes, decrecieron en un -10%, esto descriptivamente significa que los estudiantes de los grupos controles en lugar de mostrarse más asertivos y más prestos a mostrar sus emociones, no evolucionaron durante el tiempo que duró la intervención pedagógica en los grupos experimentales. En el posttest no mostraron mejoría en el componente emocional. En el componente relacional, los decrecimientos vistos

entre los estudiantes de los grupos controles fueron mayores en la medida en que se incrementó de grado -3% en 1° y 2° y -10% de 3° en adelante.

¿En cuáles Habilidades se observaron los mayores cambios?

Componente Cognitivo (Constructos personales; capacidad para solucionar problemas): en primaria, la habilidad más desarrollada de este componente fue Capacidad para solucionar problemas (*Csp*-). De 6° a 11° (secundaria), se desarrolló en igual proporción la capacidad de solucionar problemas (*Csp*-) y los Constructos Personales (*Cp*-).

Componente Relacional (Conocimiento de la conducta habilidosa apropiada; habilidades sociales y de comunicación; conocimiento de las costumbres sociales; conocimiento de las diferentes señales de respuesta; capacidad de ponerse en lugar de otra persona -empatía-; percepción social o interpersonal adecuada): en primaria, la habilidad de mayor desarrollo fue Percepción social o interpersonal adecuada (*Psa*-). Y, en segundo lugar, las habilidades con mayores diferencias observadas fueron Conocimiento de costumbres sociales (*Ccs*-) en 1° y 2° y conocimiento de diferentes señales de respuesta (*Cdsr*-) en 3° y 4°.

En secundaria, las 2 habilidades con mayor desarrollo dentro de las evaluadas del componente relacional fueron el Conocimiento de la conducta habilidosa apropiada (*Ccda*-) y Percepción social o interpersonal adecuada (*Psa*-).

Componente Emocional (Conocimiento de sí; autoconcepto; valoración de sí mismo; confianza en sí mismo; automotivación; autoeficacia; expectativas; preferencias y valores subjetivos; autorregulación; autocontrol; autonomía): en 1° y 2° las habilidades que más diferencias tuvieron al comparar los grupos experimentales y los controles en el Posttest fueron: Confianza en sí mismo (*Cm*-) y Expectativas (*E*-). En 3° y 4° fueron Valoración de sí mismo (*Vs*-) y Confianza en sí mismo (*Cm*-). En 6° a 11° fueron Automotivación (*Am*-) y Autocontrol (*Acl*-).

Comparaciones por Grado y Género

Por Grados: no son evidentes las diferencias entre los puntajes del posttest y del pretest cuando se comparan los grados. En 1° y 2° los resultados son similares, aunque hay una leve tendencia a que la intervención educativa haya tenido mayores efectos en 1° que en 2°, pero tales diferencias no son considerables. Entre 3° y 4° las diferencias tampoco son considerablemente distintas. En los grupos de secundaria existe una leve tendencia a que los puntajes del posttest sean mayores en la medida en que se incrementa

el grado, sin embargo, como para 8° y 11° no se contó con grupos control para realizar las comparaciones, los análisis de éstos grados deben ser vistos como “los grados de secundaria”, para que las conclusiones sean estadísticamente significativas.

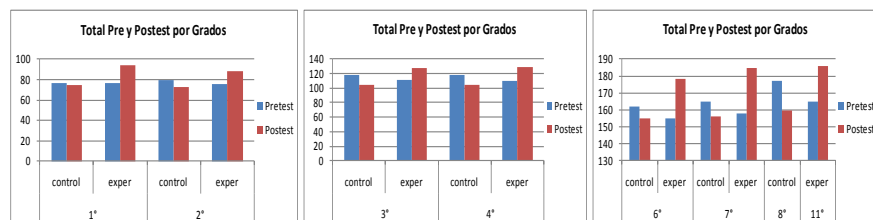
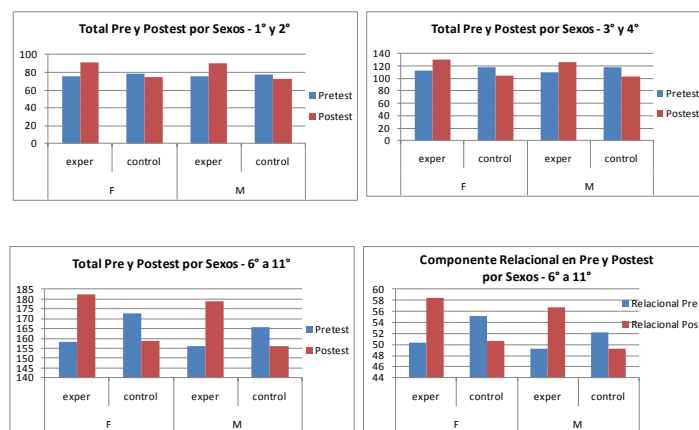


Figura 4. Puntajes Totales de Pretest y Postest por grado y por grupos controles y experimentales (Fuente: Rendón, 2010b).

Diferencias por género: en los grados de primaria no son significativas las diferencias al comparar el género o sexo. Pero en los grados de secundaria sí se nota un mayor efecto de la intervención educativa para el caso de las mujeres. Las estudiantes mostraron tener puntajes superiores en el postest en comparación con los resultados de los estudiantes hombres, y la diferencia se dio influenciada por el componente relacional, donde las estudiantes de los grupos experimentales obtuvieron mejores puntajes.



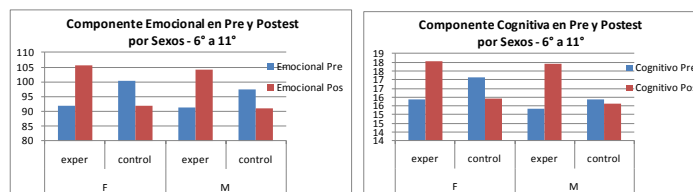


Figura 5. Puntajes Totales de Pretest y Postest por género y por grupos controles y experimentales (Fuente: Rendón, 2010b).

Es importante hacer notar que en el componente cognitivo, para el caso de los hombres de los grupos control de 6° a 11°, no se obtuvieron diferencias considerables entre el pretest y el postest, y para el caso de las mujeres ocurrió una “desmejora” del pretest al postest.

Logros alcanzados en la competencia socioemocional con el programa de intervención a partir de los diagnósticos realizados al inicio por los docentes

- Los estudiantes asumieron poco a poco una nueva forma de trabajo fundamentada en el aprendizaje cooperativo; aunque son grupos difíciles por la cantidad y por las características socioemocionales, se logró el desarrollo de las actividades consideradas en el programa de intervención.
- De acuerdo con la valoración de aprendizajes y logros específicos que hacen los maestros, se concluye que el programa tuvo mayor impacto en las conductas externalizantes que internalizantes de los estudiantes, es decir, en aquellas que tienen relación directa con la parte interpersonal o social. Este programa de intervención permitió pensar razonablemente, desarrollar pautas de conducta constructiva, darse cuenta de sus sentimientos y de los de los otros, desarrollar la sensibilidad frente a los contextos interpersonales y adquirir sentido de proporción con respecto a las propias necesidades y aspiraciones en relación con las de los otros.
- Aunque las problemáticas referidas inicialmente por los maestros no se corrigieron totalmente, mejoraron en cuanto a que representan un cambio positivo en el clima del aula de clase y de las Instituciones Educativas. De acuerdo con los maestros, dentro de los problemas específicos identificados en el diagnóstico inicial que se pudieron corregir o mejorar a través de la implementación del programa están:

- Aceptación, sentido de solidaridad y pertenencia a los grupos.
- Disciplina, conductas más adaptativas en el aula.
- Mayor conciliación e integración personal entre los alumnos.
- Capacidad de diálogo, mediante el uso de palabras clave de apertura emocional.
- Clima de convivencia en los grupos.
- Mejores alternativas de resolución de problemas.
- Disminución de la agresividad sin motivo.
- Mayor expresividad emocional.
- Reconocimiento y aceptación de las normas.
- Integración y motivación para el desarrollo de actividades académicas.
- Cambio positivo de actitudes.
- Reconocimiento del valor e importancia del trabajo en grupo.
- Avance en habilidades de juicio y evaluación.
- Participación crítica de acuerdo con el criterio propio de cada estudiante.
- Aceptación y apertura de grupos de amigos cerrados.
- Modificación de respuestas agresivas físicas, por hostiles sólo verbales.
- Mayor empatía a la hora de valorar las situaciones conflictivas.
- La propuesta permitió ampliar el conocimiento que tenemos de los estudiantes, ampliar la comprensión de las adversidades que amenazan su bienestar, su permanencia en el sistema escolar y, ante todo, favorecer la convivencia pacífica en la

institución escolar. Al respecto, se identificaron una serie de situaciones familiares que se salen del control institucional y del maestro y que, evidentemente, afectan las competencias socioemocionales de los estudiantes.

- Abandono de los hijos.
- Actitudes y modelos negativos y pesimistas en el hogar.
- Agresividad–maltrato–violencia intrafamiliar.
- Carencia de autoridad en las familias.
- Conflictos internos de familia y dificultad para crear acuerdos.
- Descomposición familiar.
- Falta de acompañamiento, responsabilidad y compromiso de las familias en situaciones conflictivas o que merecen su atención.
- Falta de afecto y amor en el hogar.
- Falta de comunicación asertiva entre las familias y los docentes.
- Falta de conciencia o consideración frente a la necesidad de ayuda para solucionar problemas.
- Laxitud en la norma.
- Sobreprotección por parte de los padres de familia. Poca aceptación o justificación errada de las faltas académicas y normativas en las cuales los hijos incurren. Las familias por lo general tratan de justificar a sus hijos y defenderlos, no reconocen la manipulación que sus hijos ejercen sobre ellos.
- Soledad de los estudiantes en el hogar y uso inadecuado del tiempo libre.

Algunas anotaciones sobre el programa de intervención pedagógica

La apropiación del trabajo a partir del aprendizaje cooperativo, en algunos casos, se constituyó en un logro relevante; como se reporta en algunas de las instituciones, los niños mejoraron en la discusión de los temas y se daban a la tarea de opinar y confrontar puntos de vista; sin embargo, es claro que en algunos momentos y en algunos espacios, este tipo de trabajo fue mucho más difícil dadas las características de los grupos (disciplina y relaciones interpersonales).

Hace falta, entonces, que este tipo de estrategias se utilicen de forma programática, y desde temprana edad, de modo que los niños aprendan a trabajar en equipo y se familiaricen con las condiciones del aprendizaje cooperativo en grados inferiores de escolarización, esto determinaría mayores éxitos en relación con la competencia socioemocional.

- En relación con las temáticas referidas al área de ética y valores, es obvio que en las instituciones educativas han abordado este tipo de tópicos, pero la forma en la que se ha hecho es repetitiva y poco reflexiva de modo que los estudiantes saben nombrar valores, pero no los llevan a la práctica. La exigencia constante de una reflexión y de poner en práctica las habilidades de pensamiento crítico reflexivo agotaba o desmotivaba a los estudiantes; pese a ello, consideramos necesario no desistir con el propósito de potenciar este tipo de habilidades, ya que las dificultades actuales de la sociedad demandan este tipo de trabajo en el aula de clase.
- Hubo casos específicos de niños que sobresalieron por su buen desempeño y capacidades para argumentar y explicar sus puntos de vista, como estudiantes se destacaron por sus dificultades de tipo social, relacional y cognitiva. Esto hace pensar en la necesidad de hacer un seguimiento detallado de estos casos, de modo que se puedan hacer las intervenciones necesarias para potenciar o para remediar respectivamente.
- Dada la pluralidad de grupos y edades fue necesario ajustar el instrumento de evaluación por edades o niveles de formación, lo cual brindó mejores resultados en la aplicación de la prueba.
- Los formatos permitieron tener un seguimiento detallado de los procesos, pero para los maestros resultó una carga importante. Aunque en algunos grupos la autoevaluación no fue asumida como una actividad importante para pensarse a sí mismo, en otros casos, permitió que los estudiantes fueran

conociendo sus falencias y fueran reflexionando y autorregulando sus procesos.

- El proyecto no se quedó en un ejercicio que sólo era experimentado y vivenciado por las maestras, toda vez que los estudiantes se constituyeron en protagonistas del trabajo.
- Esta propuesta exigió un cambio en la práctica educativa, implicó que los maestros visibilizaran a los estudiantes como interlocutores válidos, que pueden asumir un rol activo y propositivo en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Recomendaciones

Depende del compromiso y creatividad de los profesores, sacar adelante la propuesta y superar los obstáculos como la falta de tiempo y la aparición de nuevas tareas.

- Desde lo aprendido en el proceso, los docentes recomiendan que para trabajar la competencia socioemocional en el aula de clase se debe fomentar constantemente el trabajo cooperativo, de manera que los estudiantes aprendan a escucharse. Además, es importante problematizar sobre algunos asuntos para que los estudiantes aprendan a resolver de manera idónea los problemas. Al mismo tiempo, se debe trabajar la motivación.
- El aprendizaje cooperativo exige la creación de una atmósfera de aceptación, confianza, respeto mutuo, la discusión y el compartir cooperativamente en clase, se convierte en un espacio facilitador del desarrollo moral, ya que la estructura del trabajo cooperativo, implica la solución de conflictos a través del razonamiento y del consenso, aspectos estos que se constituyen en fundamento de una consciencia social y ética.
- El profesor es quien debe ayudar a los estudiantes a adquirir hábitos de pensamiento crítico reflexivo, fomentando entre ellos el diálogo, mediante el cual pueden discutir opiniones y sentimientos y al mismo tiempo conocer los puntos de vista y valores de otras personas.
- El trabajo a partir de las habilidades de pensamiento crítico reflexivo y el aprendizaje cooperativo posee una gran rele-

vancia, pues permite, entre otras cosas, potenciar una postura autocrítica frente al propio comportamiento, y favorecer el desempeño social de los individuos a través de la argumentación racional y el posicionamiento ético.

- Es imperativo para la institución escolar asumir la educación de la competencia socioemocional. Esta línea de trabajo exige continuidad, y depende de los profesores y de la institución educativa que se puedan alcanzar mayores logros y más duraderos.
- Las nuevas generaciones son más vulnerables a otras formas de abuso y explotación humana, por lo tanto, es necesario crear espacios donde se fomente la conciencia de sí y la autovaloración.
- Para desarrollar la competencia socioemocional es preciso conocer muy bien las situaciones de adversidad que enfrentan los y las estudiantes, pero también es crucial, construir con y desde los diversos estamentos que conforman la comunidad educativa alternativas que fortalezcan la convivencia y el bienestar de los estudiantes.
- Si bien, dentro de los propósitos de este trabajo estaba considerado el favorecimiento de una actitud y comportamiento ético, es la institución educativa la llamada a encarar estos hechos con mayor profundidad, tratando de desentrañar las causas y factores asociados a estas problemáticas. Es justo decir, sin embargo, que algunos de estos comportamientos se subsanaron y disminuyeron a medida que se iban desarrollando los encuentros, pero no podemos garantizar un cambio total en los niños, ello depende de que las docentes y la misma institución siga haciendo un acompañamiento. El profesor es quien debe ayudar a los estudiantes a adquirir hábitos de pensamiento lógico y crítico, fomentando entre ellos el diálogo, mediante el cual pueden discutir sus opiniones y sentimientos con los otros y al mismo tiempo.

Referencias

- Beyer, B. (1987). **Practical strategies for the teaching of thinking**. Boston: Ally and Bacon Inc.
- Dewey, J. (1989). **Como pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo**. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Gardner, H. (1994). **Estructuras De La Mente**. México: Fondo De La Cultura Económica.
- Goicoetxea, E. y Pascual, G. (2002). Aprendizaje cooperativo: bases teóricas y hallazgos empíricos que explican su eficacia. **Revista Educación XX1**, (5), 227-247.
- Goleman, D. (1996). **La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual**. Argentina: Javier Vergara Editor S.A.
- Lobato, C. (1998). **El trabajo en grupo. Aprendizaje cooperativo en secundaria**. Bilbao: Euska Erico Unibersitatea.
- Perkins, D. N. (1995). **La escuela inteligente: del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente**. España: Gedisa.
- Rendón, M. A. (2009). **Aprender a pensar lo social. Programa de intervención pedagógica basado en habilidades de pensamiento crítico reflexivo y aprendizaje cooperativo para el desarrollo de la competencia socioemocional en el contexto escolar**. Medellín: Litoimpresos y Universidad de Antioquía.
- Rendón, M. A. (2010a). El desarrollo de la competencia socioemocional a través de la educación del pensamiento crítico reflexivo y el aprendizaje cooperativo. **Crecemos. Revista Hispanoamericana de Desarrollo Humano y pensamiento**, 12, (4).
- Rendón, M. A. (2010b). **Informe final de la investigación “La educación de la competencia socioemocional a través de la educación del pensamiento crítico reflexivo y el aprendizaje cooperativo”**. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Rendón, M. A. y Ramírez, M. (2002). El desarrollo cognitivo y su relación con el aprendizaje. **Revista Educación y Pedagogía**, 14, (32), 69-94.

LA COMPLEJIDAD, FUENTE DE UN PROCESO DIDÁCTICO ALTERNATIVO EN UN TALLER DE NARRATIVA(S)

Célica Esther Cánovas Marmo

Introducción

El presente texto es uno de los productos generados sobre la propuesta y consecución de un taller de narrativa(s), desde la perspectiva de la complejidad teorizada por Edgar Morin, que tenía lugar en el contexto de una institución universitaria particular, ubicada en el centro de México, y que, posteriormente se llevó a cabo como pilotaje en una preparatoria privada de la misma ciudad.

Según lo concebido por tres profesores del área universitaria, se planteó como objetivo general: inducir a los participantes a cambiar la forma de pensar al introducirlos en la práctica reflexiva de los principios de dicha perspectiva teórica, con la intención de comenzar a modificar el proceso tradicional del pensamiento. En otras palabras, se proponía el rompimiento del esquema lineal de pensar, como: ir de causa a efecto o de insumo a producto, así como de abordar el objeto de estudio de manera fraccionada a través de las distintas áreas del conocimiento.

Criterios impuestos desde los inicios de la ciencia como tal, a través de lo que se conoce como el método cartesiano o método científico, mismo que impone la objetividad como única manera de hacer ciencia, lo que conlleva la búsqueda de la comprobación objetiva de una hipótesis y/o del cumplimiento de un principio axiomático del conocimiento, así como de la asunción del objeto de estudio de manera fraccionada al hacerse desde diferentes áreas de conocimiento.

Se señala que el interés despertado por los aportes teóricos del paradigma de la complejidad revisados en su conjunto para presentar un ensayo integrador y así concluir un ciclo de doscientas ochenta y ocho horas virtuales del: *Diplomado Transformación Educativa, una Formación en los Saberes Globales y Fundamentales de la Docencia*, así como que las indagaciones de lo que ya se hacía en el contexto institucional universitario, donde se labora, dieron origen a llevar a la práctica lo programado, generando este pequeño proyecto de investigación, cuyo punto focal fue la réplica en una preparatoria de lo que ya se implementaba en la universidad.

Por lo tanto, la propuesta innovadora tuvo su origen en un primer escenario pautado por el método científico cartesiano que, sin embargo, deja intersticios que permiten llevar a cabo experiencias como ésta. En cambio, el segundo escenario es receptivo a las innovaciones, y los docentes que en él trabajan, accedieron a llevar a cabo el pilotaje a fin de poder tener registro de los productos narrativos que, finalmente, se pudieran analizar y reflexionar, de manera de poder llegar a ciertas conclusiones en la fase de la investigación que nos habíamos propuesto concretar.

Exploraciones, primera parte

Las indagaciones de lo que ya se hacía en la universidad, me llevaron a un grupo de tres jóvenes profesores (R.M.; R.P. y N.M.C.) que utilizaban como medios didácticos la narrativa escrita, el juego de mesa y el cómic; ellos compartieron sus prácticas docentes e inicialmente tuvieron la intención de realizar el pilotaje, pero situaciones específicas de algunos de ellos, dedicados a procesos de titulación o de otros trámites, hicieron imposible la concreción de lo programado como investigación.

No obstante, a estos docentes les expresamos nuestro agradecimiento por haber compartido sus experiencias, ya que lo que se expone es fruto de las conversaciones que tuvimos como equipo de trabajo. La motivación fue la inquietud de innovar y nos dimos a la tarea de identificar qué principios de la teoría de la complejidad se manifestaban en lo que ellos hacían. El proyecto didáctico era un: *Taller de Narrativa(s)*. El motivo de expresar el nombre con la 's', entre paréntesis, significaba que el taller se proponía de manera que cada participante narraba su historia de tres maneras diferentes: por escrito, en un juego de mesa y a través de la imagen de un *comic*.

La planificación del proceso se hizo considerando la aplicación de cinco principios seleccionados del paradigma de la complejidad: el sistémico, el hologramático, el retroactivo, el recursivo y el de reintroducción, (cuyas precisiones conceptuales se harán como cierre explicativo de las acciones que se llevaron a cabo según el o los principios que dichas acciones ejemplifiquen). La selección de éstos se acordó después de dialogar el equipo en torno a la manera de cómo entendíamos la propuesta moreniana de la complejidad; de común acuerdo, asumimos entender la complejidad como la realidad misma.

Cabe señalar que, según Moreno (2002), si se entiende la complejidad como realidad, el conocimiento sobre cualquier tipo de fenómeno, planteado como objeto de estudio, se verá desbordado, ya que lo que conocemos de cada fenómeno son ciertas características concretas que, a la vez, dejan un amplio margen para el azar, la incertidumbre, la aprehensión

holística, el devenir, la subjetividad, la imaginación, la creatividad y otros aspectos que no son tenidos en cuenta por el método científico tradicional.

En atención a lo expuesto, según nuestras experiencias como docentes, de común acuerdo los cuatro incorporamos otra característica: el desafío, porque estuvimos de acuerdo que el implemento de estrategias diferentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje en un contexto institucional universitario, conlleva al rompimiento de las formas *canónicas* del pensamiento tradicional imperante, a manera de un denominador común, en las mentalidades conformadas en y desde los paradigmas que han guiado y guían el quehacer científico. Cabe señalar que Morin (1998) explica la situación de la educación universitaria diciendo

La Universidad es conservadora, regeneradora, generadora. Conserva, memoriza, integra, ritualiza una herencia cognitiva; regenera esa herencia reexaminándola, actualizándola, transmitiéndola; genera el saber, la cultura que formarán parte de esa herencia. Según los dos sentidos del término "conservación", el carácter conservador de la Universidad puede resultar vital o estéril. La conservación es vital si significa salvaguarda y preservación, pues sólo se puede preparar un futuro, salvando un pasado, y estamos en un siglo en el que múltiples y potentes fuerzas de desintegración cultural están actuando. Pero la conservación es estéril si es dogmática, petrificada, rígida (p. 2).

En síntesis, aceptar la multiplicidad hace significativo asumir la *complejidad* como un modo de pensamiento que vincula opuestos; ya que, si bien buscamos y existe un orden, esto también implica aceptar el desorden; si trabajamos lo universal, al mismo tiempo consideramos lo particular; en búsqueda de lo regular, encontramos lo irregular; también podemos acceder a instantes congelados de una realidad (llámese tiempo, materia u otro). Todo esto, sabemos que implica un devenir constante. Estas ideas las evidencia Morin (1998, p. 54) al definir la complejidad como: "un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados, que presentan la paradójica relación de uno y lo múltiple".

Redimensionar la realidad de la manera que el autor citado nos muestra, dio lugar a estructurar el proceso del taller como una unidad constituida por principios múltiples (antagónicos, concurrentes, divergentes y complementarios), cuya consideración debe ser trabajada de forma simultánea, en el entendido de que al establecer las estrategias adecuadas para lograrlo, motivaría a los participantes a pensar de manera diferente.

Dadas las observaciones antes señaladas, creímos viable la posibilidad de plantear el proceso de manera sistémica; esto es, como: "una unidad global

el grado de importancia que cada elemento tiene, a partir de la definición de los otros elementos; esto permite identificar los alcances dinámicos de la estructura. Para esto, es necesario construir un pensamiento capaz de comprender que la relación entre los elementos también forma parte del todo, como un elemento más.

En síntesis, la selección del principio hologramático se concreta en el momento en que cada coordinador busca promover la construcción de un pensamiento complejo, capaz de captar la realidad a manera de holograma, es decir, aprehender el fenómeno con no menos de tres dimensiones, en atención a que unas veces aparecerá hundido en el contexto y en otras como un relieve del mismo, según se ubique el observador. Los participantes, motivados para narrar la historia de la manera descrita, debían dejar claramente expresada una premisa, para así generar la segunda narrativa, la del juego.

La segunda acción fue, entonces, la narrativa del juego de mesa. Esta experiencia contó con las intervenciones de R.P. y N.M.C., y fue coordinada por R.M., quien la explica de la siguiente manera¹

En todas las culturas existen dos características, entre las múltiples que las constituyen su devenir histórico-social, que colaboran en la construcción del sentido de comunidad: un espacio para la recreación lúdica y otro para el culto del dios o de las deidades. Siendo ambos espacios rituales, el lúdico y el religioso, pueden fundirse en un abrazo cultural, si entendemos cómo la comunidad acepta una persona capaz de diseñar un oráculo para conocer los designios del o los dioses y reglamente el comportamiento individual y colectivo de la comunidad. La interacción entre el shamán y el consultante, a la hora de interpretar la voluntad divina, origina una serie de pautas de acción que culminan en conocer el estado de las cosas que se desea saber. Ello origina que la comunidad ansíe tener su propia versión del oráculo para tener acceso voluntario a las respuestas, en una actividad lúdica que divierte pero en el fondo no deja de tener su basamento esotérico. Éstos son un referente obligado para identificar y entender la constitución social de los emergentes culturales que se recobran en juegos de mesa de larga tradición en países como China, entre otros.

Una vez expuesta la idea de la narrativa del juego de mesa, quien coordina conjuga tres elementos: la cosmología, la narrativa social expresada en el imaginario social, y las pautas normativas que le dan coherencia a

1. Versión libre de la autora del texto, de escritos realizados por Robert Martínez (2006).

la concreción del juego. En síntesis, los principios de la complejidad que se han seleccionado son el sistémico y el hologramático, ya conceptualizados para explicar la narrativa escrita. De manera igual, se aplican estos principios en la siguiente acción o narrativa del *cómic*.

La tercera acción, el cómic, estuvo coordinada por N.M.C. y los colaboradores fueron R.P. y R.M. En esta etapa se requirieron determinar los tres elementos mediadores que caracterizan la concreción de la historia que se narra: el lenguaje, los personajes y la aplicación. Pláticas sostenidas con N.M.C. nos permitieron saber las razones que lo motivan a trabajar así con sus alumnos de diseño gráfico, cuyos resultados sentía que por su valor, debían sistematizarse en un proyecto de investigación, como el que se trabajaba

El cómic me interesa como una manera de narrativa sobre temas de actualidad, y los uso en las clases como detonadores didácticos. En esta actividad, que reconocemos como predominantemente empírica, comenzamos a ver la necesidad de investigar, conocer qué han hecho otros y cómo han explicado lo hecho. Por lo tanto, en nuestro trabajo se refleja lo que cada uno de nosotros tiene procesado como conocimientos propios -experiencias cognitivas y empíricas- y las cosas comienzan a salir por medio de intuición creativa. Sabemos que con esta manera de proceder estamos rompiendo modelos rígidos que predominan en la cotidianidad de las aulas universitarias. Los resultados, motivan y justifican la necesidad de sistematizarlos para difundir la experiencia (N.M.C., 2010).

La consecución de los tres tipos de narrativas crearon un torbellino de ideas producido por el interactuar de las mismas, al ser generada una del seno de la otra, pero también cuando se empezaban a pensar en la interrelación de unas y otras.

En efecto, lo anterior señalado, produjo una organización que activó la entrada, la transformación, y la salida, de cada narrativa; en lo cual, mucho tenía que ver la participación colaborativa de los tres coordinadores.

El diálogo entre ellos mismos, y/o con los participantes, de estos entre sí, y, a la vez de cada uno con sus propias historias narradas en medios de expresión tan diferentes, hizo que las narrativas de cada uno se vieran desviadas y cambiantes, al incluir elementos distintos y hacer que desaparecieran otros. Este flujo fue producido al operar el pasaje de una narrativa a otra, así como al generar el diálogo entre los presentes-participantes, también originó otros principios que caracterizan la complejidad: los torbellinos o bucles retroactivos y de recursión, aplicados en la construcción de la trama narrativa. Esta: “idea de bucle no es una idea mórfica, es una

idea de circulación, circuito, rotación, procesos retroactivos que aseguran la existencia y la constancia de la forma" (Morin, 1998, p. 214).

Aceptar este quehacer recursivo, cíclico, a manera de circuitos, permite constatar las versiones de cada narrativa. En este *Taller de Narrativa(s)* se puso en claro que el bucle no tenía su origen en la información, sino que su tarea es generar la información, al asociar y unir aquellos elementos que parecen divergentes y dispersivos. En consecuencia, la narrativa escrita creó el juego, pero este afectó la premisa contenida en la narrativa escrita, a la vez que propicia la narrativa gráfica, cuya misión es graficar al juego.

Esta manera de concebir el/los proceso/s tuvo como punto de confluencia el principio de reintroducción a la primera narrativa, ya que el narrador comienza a plantear la historia re–considerando lo improbable como probable, lo cual da lugar a que la trama sea re–escrita, de manera diferente.

En síntesis, para los tres académicos universitarios plantear el/os proceso/s del *Taller de Narrativa(s)* desde un punto de vista de la recursividad, a manera de bucle, significaba aceptar la necesidad de partir del desorden de los elementos que, al ser mediados por la interacción de los participantes y de los propios códigos y normatividades, lograban un orden determinado debido a la organización de la interacción, pero esta también conllevaba un nuevo desorden. Una vía adoptada por los coordinadores para provocar esa re–introducción fue transpolar la historia.

Exploraciones, segunda parte

Sobre el segundo escenario es necesario hacer un acercamiento descriptivo del mismo, así como de las características generales de los docentes que participaron y de los estudiantes que intervinieron para tener los productos narrativos de lo que se planteó como un pilotaje del *Taller de Narrativa(s)*, ya que si bien se siguieron los lineamientos del proceso antes descrito, hubo particularidades que se deben de conocer.

El contexto institucional es una preparatoria privada que tiene ocho años de ser creada como un espacio educativo alternativo, lo cual para sus dueños significa estar abiertos a propuestas innovadoras centradas en el aprendizaje de los estudiantes. Con dicho principio rector seleccionan a los docentes que trabajan en ese lugar, y se les capacita en la adquisición de herramientas que faciliten la apertura mental con el objetivo de conformar una manera diferente de pensar. Al respecto, el director del plantel se expresó en los siguientes términos

Provengo de una educación escolarizada y profesionalizante que me formó para ser ingeniero; sin embargo, el hecho de que incurriera por el complejo problema de los procesos de enseñanza-aprendizaje se debió a que entiendo que el mundo actual no permite conocer la realidad como blanco o negro, sino que ésta será el producto de una combinación de ambos.²

En otras palabras, se hace referencia al conocimiento compartimentado, dando una aprehensión parcializada de la realidad. Precisamente, esto proviene de la concepción científica de que los saberes físico, biológico y social, que si bien se relacionan entre sí, llegan a conformar campos de conocimientos que buscan la objetividad, cuando la verdadera riqueza del conocimiento no está en el logro de ésta sino en la complementariedad de los diferentes factores que hacen del ser un ser humano inteligente, sensible y espiritual.

El entrevistado continúa explicando su postura pedagógica

Yo les digo a los maestros que si bien tenemos que atenernos a los planes curriculares de la Secretaría de Educación, paralelamente tenemos que crear espacios donde los chavos puedan romper las limitaciones impuestas por un aprendizaje compartimentado en asignaturas.³

Lo que se explica desde la visión de Morin (1998) cuando señala que la compartimentación del conocimiento científico que torna incompatibles la física, la biología, la antropología, la sociedad y hace que el espíritu humano no quepa, produce una “disyunción/simplificación de la que hay que escapar” (p. 31). Para lo cual este autor propone

Hacer interactuar los términos que se remiten unos a otros, se haría productivo, a través de estos procesos y cambios, de un conocimiento complejo que comporte su propia reflexividad (p. 32).

Esto conlleva una propuesta de transformación de los “círculos viciosos” impuestos por la lógica científica tradicional, en “ciclos virtuosos, que lleguen a ser reflexivos y generadores de un pensamiento complejo” (Morin, 1998, p. 32).

Bajo esta manera de asumir la realidad se abordó la propuesta programada del *Taller de Narrativa(s)* con los tres docentes del segundo escenario en el

2 Entrevista a director, realizada en 2011.

3 Entrevista a director, realizada en 2011.

que llevarían a cabo el mismo. Es importante señalar que los facilitadores eran: la maestra de español, quien se encargó de la parte narrativa escrita; la psicopedagoga de la institución, se encargó de la narrativa lúdica; el maestro de arte asumió el rol de facilitador a través del dibujo.

Así, para seguir los lineamientos antes descritos, proyectados por los tres docentes universitarios, se planteó una conversación con los docentes preparatorianos, abordando temas como la importancia del aspecto lúdico en el proceso del aprendizaje del idioma y en la expresión artística, todos asumidos desde la perspectiva de la complejidad moreniana, y que los facilitadores ahora implicados, matizaron desde sus propias experiencias docentes.

Así, la maestra de español destacó la importancia de asumir lo lúdico no sólo a través de un juego, sino que para ella era muy importante asumir todo el proceso de aprendizaje de manera lúdica

Considero que las relaciones que se dan entre sujetos, así como de estos con los objetos, denotan acciones que, actuando recíprocamente, modifican el todo. Para mí, ahí radica lo lúdico, como una dimensión del desarrollo de las personas; aunque reconozco el papel que como tal, tiene el juego como se señala en la propuesta del taller, es importante que en cualquier proceso de aprendizaje se aplique lo lúdico como una manera de expresar lo que se siente.⁴

En ese mismo tenor se expresaron la psicopedagoga y el profesor de arte, quienes coincidieron en que todo *aprendizaje basado en la experiencia* que se dé en cualquier edad, las actividades lúdicas pueden ser una eficaz metodología. El matiz que introdujo el profesor es que no entendía como básico que los chicos se expresaran a través del *cómic*, ya que cualquier forma gráfica que adoptaran podría considerarse una narrativa a través de la imagen; sin embargo, aceptó trabajar en el taller en la expresión que para el mismo estaba planificada.

Respecto a *los y las estudiantes* que voluntariamente trabajaron en el taller es importante señalar que provienen de hogares que tienen otra visión de cómo sus hijos e hijas deben de aprender, de ahí la selección de una escuela que propone procesos educativos alternativos. Fueron siete los que participaron (4 mujeres y 3 varones), en un encuentro que se fijó para un sábado a las 9:30 de la mañana; sus edades oscilaban entre los 16 y 17 años.

4 Entrevista a maestra de español, realizada en 2011.

Metodología y Resultados

Los facilitadores preparatorianos se dieron a la tarea previa de estudiar las acciones programadas por los facilitadores universitarios, dialogando con quien escribe sobre el esquema que se muestra en este texto, bajo el subtítulo: *“Diseño de las acciones de los docentes-facilitadores”*, y llegando al acuerdo que ellos tendrían libertad de actuar, ya que eran quienes conocían a los alumnos.

Para comprender cómo llevaron a cabo las narrativas, en el presente texto se recuperan las palabras inductoras de la profesora de español, que fue el matiz de particularidad que le dieron al proceso llevado a cabo según las acciones programadas y ya explicadas, así como las narrativas de dos participantes analizadas desde la perspectiva metodológica de *análisis de contenidos*. (Andréu, 2003).

Una facilitadora se presenta y expone qué se haría, motivando a las y los participantes:

- “Chavos y chavas agradecemos que hayan venido para llevar a cabo este ejercicio de narrativas, espero que cuando se vayan sientan una gran satisfacción interna de haber hecho algo diferente. Para ello, les vamos a pedir que, así como cuando empezamos a jugar al dominó, primero mezclamos las fichas creando un desorden en ellas, para luego, comenzar a ordenar de manera diferente a cómo estaban. Y, para ello, es muy importante ser creativos, innovadores, desafiantes. Veamos L. ¿qué significa para ti ser creativo?”
- “Es hacer cosas diferentes, nuevas a las que ya se conocen”.
- “Bien. Entonces, eso es lo que haremos hoy, todos nosotros acá. ¿Están de acuerdo? (...) Bueno, comenzaremos por escribir un texto breve sobre uno de los siguientes temas: “vida”, “amor”, “paz”, “nada”.

El facilitador interviene diciendo:

- “Recuerden que estas palabras son abstractas o sea que son ¿qué?”
- “Conceptos, dice uno de los presentes”.
- “Bueno... narrarán una historia que diga cosas sobre ese concepto”.
- “¿También podrá estar el contrario en el texto? Por ejemplo, si hablamos de la vida ¿puede estar la muerte?”

- “Sí, responde el facilitador, eso le da más riqueza y también lo hace más complejo”.
- “¿Podemos asociarnos y narrar una historia, digamos que a 4 manos; podemos hacer que los opuestos dialoguen entre sí?”

La tercera facilitadora aplaude la idea propuesta por la estudiante. Los estudiantes conversan entre sí y eligen los conceptos que van a trabajar. Dos de los siete se juntan para escribir sobre la “vida” y la muerte; otros dos lo hacen sobre la “paz” y la “guerra”; una elige escribir sobre la “nada”. A continuación, se transcriben los textos seleccionados.

Narrativas escritas

Es importante señalar que por motivos de espacio, sólo retomaremos uno de los temas trabajados, seleccionando el que habían escrito de manera colaborativa sobre el concepto “vida” y su (aparente) contrario “muerte”, dado que la propia forma en que lo asumieron los asistentes consideramos que fue muy creativo.

Vida

Narrativa a cuatro manos

Soy mujer, me han enseñado a que tengo que ser madre, engendro como la tierra, acuno, cuido, educo en los primeros valores. ¿Eso me hace creadora de vida? ¿Soy la vida? Sin el hombre, no creo vida.

Soy hombre, me han enseñado que soy fuerte, audaz, como proveedor fui cazador-recolector y no debía de tener miedo; si alguien se oponía, peleaba. Entonces, maté. Soy una cara de la muerte y, sin embargo, fecundo un vientre que da vida.

Somos mujer y hombre. ¿Vida y muerte? No, ambos somos vida y ambos somos muerte.

A la escritura siguió la lectura de los textos. Participaron en los comentarios de los mismos.

1. Narrativa del juego

Y se pasó a las narrativas a través del juego, para lo cual se siguió la propuesta de Robert Martínez (docente universitario del grupo inicial), quien en el texto donde explica el origen del juego y su perspectiva para aplicarlo. Los siete criterios enunciados por Martínez (2006, p. 86) son: *Condiciones previas, Reglas, Inicio, Desarrollo e interacción, Situaciones especiales, Desenlace y Aprendizaje*, mismos que pautaron el diseño del juego:

De la vida y... la muerte

- *Objetivo:* Como seres humanos, proponer ordenar el caos que provoca pensar en la vida y la muerte como contrarios, para que sean complementarios.
- *Escenario:* 1) Diseño del juego, cartulina con un sendero dividido en compartimentos iguales, numerados e ilustrados; se avanza siguiendo el número de un dado que se arroja sobre la mesa. 2) Personajes: mujer y hombre, portadores de: vida y muerte.
- Mujer y hombre ocupan un lugar en el cosmos.
- Vida y muerte son el mismo cosmos.
- *La regla principal:* a) repensar lo expresado en la narrativa escrita a la luz de un juego de mesa, b) estructurado en preguntas detonadoras que hagan reflexionar sobre los 4 personajes para c) determinar si son o no, secundarios y principales, así como quién ocupa el lugar en el cosmos o son el mismo cosmos.
- *Situaciones críticas, (de la táctica a la estrategia):* ¿Si la mujer no engendra hijos, es la muerte? ¿Si el hombre no mata, es la vida? Si no cumplen con el deber ser indicado ¿no ocupan un lugar en el cosmos? ¿Quiénes son parte del cosmos o el cosmos mismo?
- ¿Cómo escapar de esa identificación inicial centrada en la mujer y el hombre; acaso la vida y la muerte no tienen otras dimensiones?
- Desenlace: ¿Qué significa ser una parte del cosmos y ser el cosmos mismo?
- En este juego: ¿Qué aprendimos sobre la vida y la muerte?

2. Narrativa de la imagen

Después de llevar a cabo el juego, *se pasó a la representación gráfica del tema*



Figura 2. Representación gráfica del tema.

Por último, conjuntando las anotaciones de las respuestas obtenidas en el juego planteado, y en lo que habían diseñado gráficamente, hicieron la nueva versión de la narrativa escrita.

3. Otra versión de lo escrito a cuatro manos

“De lo dicho y sentido: de la vida y de la muerte”

Se cuenta que en una región de Siberia, hace más de quinientos millones de años había una región pantanosa, llena de una rica flora y de grandes animales. Este paisaje lleno de vida fue desapareciendo y la muerte reinó sin competencia. ¿Qué había pasado?

La ciencia dice que el calor de la Tierra fue en aumento, secó todo y resquebrajó el suelo. Un inmenso volcán había nacido, oleadas de magma brotaron, sembrando la destrucción e hizo que el paisaje pareciera lunar.

Hoy la desolación se viste de verde y de aquel pasado sólo quedan unas duras cresterías por donde se desliza el tigre siberiano.

No, no sólo la mujer y el hombre son vida y muerte; el planeta que habitamos pende de un delgado hilo del caos, es la nada y el todo; así, el ciclo continúa.

Con la recuperación de estas cuatro versiones de lo narrado (narrativa escrita –primera versión; historia hecha juego, historia llevada al comic y replanteamiento de la historia escrita inicial), justificadas con algunos fragmentos propiciatorios de las mismas, se abre el espacio a algunas ideas finales.

Conclusiones

Al reflexionar sobre los principios elegidos por los facilitadores universitarios (sistémico, hologramático, retroactivo, recursivo y reintroductorio) encontramos aspectos propios del proceso llevado a cabo en la preparatoria.

Idear el proceso narrativo como un sistema estructurado por las tres formas de expresión (escrita, juego y *cómics*), seleccionadas de narrar, así como por todas las acciones que las desencadenan, permite que cada una de las narrativas tenga valor en sí misma y como parte del todo. “El sistema ha tomado el lugar del objeto simple y sustancial, y es rebelde a la reducción a sus elementos” (Morin, 1998, p. 122).

Sin embargo, pensamos que hay un riesgo al querer evitar el reduccionismo que se da al aprehender el objeto por sus partes –impuesto por el método científico tradicional–, cayendo en un exagerado sentido holístico de los procesos. Para evitar este segundo exceso nos pareció importante rescatar algunos fragmentos de cómo se daban las interrelaciones de las partes (no sólo de la narrativas, sino de los actores participante) que, sin embargo, por razones de extensión, no pudimos ejemplificar todo lo que hubiera sido necesario para que: “la interrelación que une la explicación de las partes al todo y recíprocamente, es de hecho una invitación a una explicación recursiva (...), es en el circuito partes-todo-partes donde se forma la descripción y la explicación” (Morin, 1998, p. 150).

En cuanto a lo retroactivo/recursivo/reintroductorio se evidencia en el segundo escenario de la experiencia en las formas narrativas logradas, ya que la información que los estudiantes sobre el concepto de la palabra

“vida” son convulsionadas por las acciones posteriores a la primera narrativa. Según Morin, (1998), esto produce otras ideas: “uniendo y asociando en organización lo que de otro modo sería divergente y dispersivo (...) la idea de bucle retroactivo se confunde con la idea de totalidad activa” (p. 215) pero, además de ser un proceso sobre sí mismo: “es todo proceso cuyos estados o efectos finales producen los estados o causas iniciales” (p. 216). Y ello se ve en la elaboración de las sucesivas narrativas, donde se identifican procesos de “producción en sí y de regeneración” (p. 216), esta última tomada como re-organización, que es la evidencia del aprendizaje basado en nuevas informaciones, así como en el diálogo reflexivo, en este caso sobre el concepto que los ocupaba y que los hacía reintroducirse en el tema.

En lo que respecta a la experiencia procesal del segundo escenario, los textos manifiestan la incertidumbre, en especial cuando consideran los opuestos (vida-muerte) y las ideas que ello les genera. También, hay una redimensión del ser humano (mujer, hombre) en función de los dos conceptos antagónicos-complementarios mencionados y cuando piensan el puesto que ocupan en el cosmos. En el caso del *hábitat* que describen en la segunda narrativa escrita, se redimensiona como un ecosistema dinámico donde hubo vida, luego todo desaparece ante la propia acción del planeta, para resurgir ahora en un lugar con otro tipo de vida.

Cabe señalar que del último escenario, se eligieron las narrativas(s) de dos estudiantes fuertemente contextualizados en la perspectiva de la complejidad, por provenir de hogares de académicos y de artistas consustanciados con esta propuesta de ver la complejidad como realidad. Lo hicimos así como una manera de demostrar los logros que se pueden dar con la aplicación de los principios seleccionados, no sin estar conscientes de que se trata de sujetos que no obedecen a las características de la mayoría de nuestros estudiantes; lo cual hace que éstos queden pendiente para ulteriores exploraciones.

En síntesis, pensamos que la misma experiencia fraccionada, que se recupera en este texto, encierra una vasta riqueza que motiva para seguir incursionando en estos terrenos complejos de la complejidad.

Referencias

- Andréu, J. (2003). **Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada**. Recuperado de <http://public.centro.estudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>.
- Martínez, R. (2006). Juegos de mesa y aprendizaje significativo: un espacio social de re-creación humana. **Revista de la Universidad Pedagógica Nacional**, 2, (2).
- Moreno, J. C. (2002). Fuentes, autores y corrientes que trabajan la complejidad. En M. Velilla. (Ed.). **Manual de iniciación pedagógica al pensamiento complejo**. (pp. 11-24). Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/13978852/Manual-de-Iniciacion-Pedagogica-al-Pensamiento-Complejo>
- Morin, E. (1998). Sobre la reforma de la Universidad. En J. Porta y M. Lladonosa. (Eds.). **La Universidad en el cambio de siglo**. (pp. 19-29). Madrid: Alianza.

CAPÍTULO 3

CONVIVENCIA Y DISCIPLINA

COMPORTAMIENTO DOCENTE Y DISCIPLINA ESCOLAR

Carmen María Cubero Venegas

Palabras introductorias

El origen de la información con la que se elabora el presente trabajo corresponde a un proceso observacional realizado en dos escuelas: una ubicada en una zona urbana y otra en una zona urbano-marginal. El trabajo lo realizó un equipo interdisciplinario de profesionales en Orientación, Educación Especial y Psicología. El foco de observación fue en dos grupos de quinto grado. El registro de lo que sucedía en el aula se hizo en forma de espejo¹. Los datos se organizaron de manera que las investigadoras fueran develando la realidad o las realidades de las aulas e identificando, en la práctica, la dinámica que gira alrededor de la disciplina y la convivencia. Se construyó un referente teórico que permite plantear una aproximación explicativa a las realidades encontradas.

Propuesta conceptual

Es difícil referirse a la disciplina sin una noción de conflicto que la acompañe. El conflicto suele percibirse en forma negativa y muy pocas veces se piensa en las oportunidades que representa; entre otras, la posibilidad de permitir el desarrollo de destrezas sociales y cognitivas en las personas, así como un significativo aporte al mejoramiento de las relaciones interpersonales, pues mientras estas existan, es innegable la presencia de situaciones conflictivas.

Si se percibe el conflicto de una forma negativa, considerándolo como “algo malo” que no debe presentarse si las personas están sanas y buscan el bien, pensado como sinónimo de violencia, suscita sentimientos desagradables que llevan a las personas a evitarlos y esto las aísla, las separa y les genera sentimientos de enojo y frustración, que dañan a la persona con afectaciones psicosomáticas del mismo modo que las interrelaciones con otras personas. Otro aspecto a destacar desde la perspectiva negativa del conflicto es que suele llevar a una competencia o lucha de poder donde los asuntos se plantean como situaciones de ganar o perder e imponer la voluntad de aquel que gane. Todo lo anterior genera condiciones destructivas, particularmente en las relaciones interpersonales, y esto en ambientes escolares genera un clima de aula o escolar propicio para que se

1. Dos personas realizan el registro y luego se trabaja con la información recurrente.

den conductas disruptivas o perturbadoras, poco edificantes para que se favorezca el aprendizaje y la formación de las personas, ambos procesos asumidos como la razón de ser de la institución escolar.

La otra forma de mirar el conflicto es considerarlo como parte esencial de la vida y de las relaciones humanas, así como una oportunidad para el fortalecimiento de las capacidades de las personas, de generar procesos de autoconocimiento al permitirnos descubrir situaciones o sentimientos ocultos y a buscar soluciones que favorezcan el desarrollo integral. En las relaciones interpersonales o grupales, el conflicto puede ser una fuente que facilite la aceptación y el reconocimiento de las demás personas, con sus características personales, espirituales, emocionales, morales, sociales y culturales; promotor de relaciones de equidad, tolerancia, respeto y diálogo. Visto desde esta perspectiva, el conflicto puede ser considerado constructor y, a la vez, mediador de las relaciones interpersonales.

Pensar o visualizar el conflicto como parte de la vida cotidiana en los centros educativos es indispensable, pero es necesario que las personas reflexionen y trabajen en la clarificación de las diferencias entre el conflicto y la violencia. Tanto la agresión, como la violencia son formas erróneas de enfrentar un conflicto, porque atentan y lastiman la integridad y la autoestima de las otras personas y esto repercute en las situaciones de aprendizaje y en el proceso de enseñanza. El conflicto, por su parte, puede o no interrumpir el aprendizaje, pero no lesiona la integridad de las personas, permite enfrentar la situación que lo provoca, o bien, el rendimiento académico de las y los estudiantes, pero difícilmente lesiona su autoestima. Cuando un conflicto interrumpe el proceso de aprendizaje, se está ante un problema de la disciplina.

Antes de definir lo que se considera un problema de disciplina, entonces, es necesario acotar que el conflicto siempre va a estar presente, lo que va a variar es la forma en que se enfrente y el resultado que se obtiene.

Los conflictos se enfrentan de diferente manera. Así, encontramos que algunas personas prefieren negarlos o ignorarlos, minimizan su impacto y su importancia, o bien, reaccionan con sumisión ante el “poder” que ejerce el interlocutor. También, puede optarse por atenderlo ya sea desde una posición de no negociación, sino de imposición de criterios, asumiendo de esta manera una posición radical, o bien, se intercambia con la otra persona con actitudes o posiciones conciliadoras.

En las aulas, el conflicto puede ser aprovechado como una situación educativa que promueve actitudes de respeto por el otro, tolerancia al pensamiento divergente, crítica de carácter constructivo, manejo de la crítica constructiva, discusión e intercambio de ideas, expresión de pensamientos e ideas propias y la escucha y análisis reflexivo de las ideas y pensamien-

tos de las otras personas. Todo lo anterior se puede dar en un marco de debate y particularmente de negociación, donde se parte del principio de que todos deben ganar algo, (ganar-ganar). Estas actitudes, a la vez, nos llevan a la promoción y puesta en práctica de valores a partir de analizar y conocer qué es lo que se está en capacidad de negociar y qué aspectos o situaciones no se pueden negociar, porque atentan precisamente contra esos valores o principios.

Un “problema de disciplina” corrientemente se asocia a un conflicto derivado de una inequidad en la satisfacción de las necesidades. Tanto las personas profesionales en Educación como los y las estudiantes tienen sus propias necesidades y el medio escolar es un escenario donde algunas de ellas deben y requieren ser satisfechas. Cuando una de las partes desea satisfacer sus necesidades sin considerar las de otros o la del grupo suelen presentarse los conflictos. Curwin y Mendler (1983) plantean que los problemas de disciplina se derivan de las insatisfacciones de necesidades, o bien, cuando una de las partes pretende satisfacer sus propias necesidades por encima de las de las demás personas o del grupo.

De acuerdo con lo señalado, los problemas de disciplina pueden organizarse en su génesis en cuatro grandes grupos:

- a) *Aquellos en los cuales el grupo entra en conflicto con la autoridad.* En este caso las necesidades de la o el docente suelen estar por encima de las necesidades de los y las estudiantes, por lo que el grupo entra en una lucha de poder con aquel que formalmente tiene la autoridad. También, puede suceder que las necesidades del grupo se diferencien significativamente de las necesidades o expectativas de la autoridad. Lo anterior implica la confrontación de ideas, creencias, valores, opiniones, estilos de vida. Si son abordadas correctamente pueden ser educativas. Podrían no necesariamente lesionar el clima del aula.
- b) *Aquellos en los cuales una persona entra en conflicto con el grupo.* Se refiere a aquellas situaciones en las que un alumno o una alumna pretende satisfacer sus propias necesidades en desmerecimiento de las necesidades que tiene el grupo. Esto causa un conflicto típico del medio escolar donde una o varias personas perturban con su conducta el clima del aula y las situaciones de aprendizaje que se pretenden lograr. Generalmente, interrumpen el proceso de aprendizaje e implican que se presenten faltas continuadas, incumplimiento sistemático de deberes, y de las normas establecidas.
- c) *Aquellos en los cuales hay una lucha de poder entre un subgrupo de estudiantes y el resto del grupo, incluida la autoridad.*

En muchas ocasiones, el grupo tiene una actitud motivadora hacia el logro que le encamina a la búsqueda de objetivos de aprendizaje y de convivencia, pero hay un pequeño grupo cuyos intereses no son compartidos con el resto del grupo provocando problemas en el manejo del clima del aula y del grupo en sí mismo, problemas que afectan directamente el rendimiento académico no solo de aquellos que están presentando las conductas perturbadoras, sino también de sus iguales al no poder lograr aprendizajes de carácter significativo ni desarrollarse en un clima armónico. Pueden presentarse conductas de tipo agresivo o violento, e implican comportamientos que interrumpen el aprendizaje y que lesionan la integridad de otras personas. La autoridad en el aula puede involucrarse en la situación o bien ignorarla, con lo que el conflicto permanece latente y continúa provocando dificultades en la convivencia.

- d) *Aquellos en que el currículo entra en conflicto con necesidades de los y las estudiantes.* Son situaciones en las cuales el currículo está planteado con conocimientos o información que el desarrollo cognoscitivo de la mayoría de los y las estudiantes no le permite comprender y entender, o bien, currículos planteados con niveles de conocimiento básico que el grupo ya domina, provocando aburrimiento, pereza y desconcierto en el estudiantado y en la satisfacción de las necesidades de aprendizaje que este tiene.

Como puede apreciarse, la generación de las conductas perturbadoras en el aula puede surgir de una variedad de circunstancias y situaciones que se generan no solamente a partir de la conducta del estudiantado, sino que hay otros actores, tales como: el personal docente, que puede ser un ente activo en la provocación, el estímulo de conductas inadecuadas, la forma en que se trabaja metodológica y, didácticamente, el contenido del currículo.

Un elemento común que puede señalarse en la categorización anterior está relacionado con la satisfacción o insatisfacción de necesidades. Todas las personas tienen necesidades que satisfacer para mantenerse sano y funcionando adecuadamente. El personal docente y el estudiantado no son ajenos a esta realidad. La escuela es para el estudiantado y los y las docentes un medio en el cual desenvolverse y desarrollarse como profesionales, tan solo este deseo está lleno de expectativas, esperanzas y necesidades que satisfacer. La pregunta es ¿cómo se lograr un equilibrio entre ambas partes?, y ¿cómo satisfacer las necesidades de aprendizaje de los y las estudiantes y las necesidades de enseñanza del personal docente en un marco de una propuesta curricular que está, en la mayoría de los casos, desfasada con respecto al conocimiento y a las demandas

del medio escolar en un momento histórico determinado? De ahí que sea necesario comprender cuál es la participación de los actores educativos en la dinámica del manejo y mantenimiento de la disciplina que permita la convivencia de forma armónica en las aulas y los centros educativos.

Es necesario plantear directamente que mucho del trabajo que deben hacer todos los actores educativos, incluidos los padres y madres, es tratar de comprender la necesidad de la convivencia armónica. Esa armonía se fundamenta en la idea de que son necesarias las interacciones que constantemente se dan en el aula, con objetivos de aprendizaje, de formación y desarrollo integral. El grupo de clase se convierte en una comunidad donde cada persona llega con su historia personal, particular y única. El docente también aporta su propia historia. Esto favorece un clima cargado de motivaciones, necesidades, expectativas, emociones y relaciones intensas, diversas e importantes para cada uno y para el grupo en sí mismo. Invertir tiempo y propiciar actividades y momentos en los que se pueda trabajar el significado de la convivencia de manera armónica es fundamental si se quiere que la educación trascienda el dato, la información y el conocimiento como un fin en sí mismo y, más bien, se mire como el laboratorio de vida que es cada aula y cada centro escolar.

La literatura señala que las necesidades de los y las profesionales en Educación así como del alumnado se asemejan y se distancian dependiendo del por qué cada uno llega al escenario educativo. Autores como Curwin y Mendler (1983, 2003), Charles (1989 y 1999), quienes han incursionado en la investigación sobre el desarrollo humano y su relación con la Educación, como Papalia, Wendkos y Duskin (2001) y Rice (1997), así como la recopilación que la autora del presente texto ha realizado a través de los años en el trabajo de capacitación y formación de docentes, entre otros, permite señalar algunas de estas necesidades.

El personal docente manifiesta que necesita ser respetado y apoyado por sus colegas y por el sector directivo del centro educativo, percibir que el estudiantado está aprendiendo, que tiene autoridad para conducir su clase sin interferencias, trabajar en un medio laboral seguro, opinar y aportar en el gobierno de la escuela, ser tratado con justicia, contar con un buen nivel de vida, ser aceptado por el estudiantado y su familia y tener un sentimiento de dignidad e importancia.

Por su parte, el alumnado expresa que sus necesidades giran en torno a sentirse parte del aula y del centro educativo, esto es tener un sentido de pertenencia, aprobación y respeto de sus pares y maestros, así como la expectativa de que exista una relación positiva entre el hogar y la escuela, sentir apoyo y tener confianza en el equipo directivo y en sus maestros, tener éxito y logros académicos, ser populares, adquirir conocimientos que le sirvan en la vida y tener un papel reconocido y valorado en el medio escolar.

Estas necesidades, no provienen de una recopilación exhaustiva, más bien trata de recapitular aquellas que son mencionadas con mayor insistencia. Tampoco son una confrontación entre las necesidades del personal docente y del alumnado; no obstante, ofrecen una mirada a lo que educadores y alumnado llevan al aula y, por lo tanto, de la dinámica relacional de sentimientos, emociones y vivencias que se deben conciliar y respetar para convivir armónicamente.

De igual forma, el concepto de la disciplina ha sido históricamente muy dinámico. En él se pueden perfilar los valores e intenciones de la sociedad en el campo educativo. La concepción de persona y particularmente de la niñez se evidencian con claridad en los lineamientos sobre la disciplina, tanto en el hogar, como en la escuela y la comunidad.

Desde esta perspectiva histórica, en los años setenta Stenhouse (1974, p. 24), manifiesta refiriéndose a este concepto: *“Dondequiera que grandes cantidades de personas se reúnen para vivir y trabajar en grupos, son imprescindibles ciertas normas para regular su comportamiento y asegurar un elemental orden social. Esto es especialmente válido en la escuela, y la responsabilidad final de alcanzar ese orden recae en el personal docente”*. Por su parte, Howard (citado por Yelon y Weinstein, 1988, p. 390) afirma que la disciplina es indispensable para que un grupo y los individuos puedan funcionar: *“la buena disciplina es importante porque ningún grupo de gente puede trabajar en conjunto, exitosamente, sin establecer normas o reglas de conducta, respeto mutuo y un sistema conveniente de valores que oriente a cada persona del grupo a desarrollar autocontrol y autodirección”*. Ambas definiciones siguen hoy vigentes.

La escuela, como institución de orden social, no es ajena a este pensamiento y, por eso, la disciplina ha sido un área de estudio, discusión y búsqueda de enfoques que faciliten la convivencia y el fomento de la buena salud mental de docentes y estudiantado e incluso trasciende el aula e involucra a las instancias directivas del centro educativo y al medio familiar.

En la escuela se generan conjuntos de normas explícitas e implícitas que buscan regular la actividad y las interrelaciones de las personas que participan de un proceso educativo determinado. En estas normas podemos observar varias tendencias, entre ellas, la búsqueda de seguridad personal de niños, niñas, adolescentes y adultos en clase y recreos, y la posibilidad de trabajar en un ambiente que favorezca el aprendizaje. Tanto las normas implícitas como las explícitas pueden ser transgredidas, y el resultado de esto produce un ambiente caótico donde es casi imposible enseñar y aprender, y donde las relaciones humanas se violentan.

En estudios realizados en los Estados Unidos y en Costa Rica, se pone de manifiesto que la disciplina es uno de los aspectos al que se le dedica

mayor tiempo y esfuerzo por parte del cuerpo directivo de las escuelas, para el personal docente y administrativo, los padres y madres y aún los mismos estudiantes, como lo señalan Barreiro (2004); Curwin y Mendler, (2003); Fuentes (s.f); García, Rojas y Brenes (1994); Hernández (2005), por mencionar algunos.

Al respecto, mencionan Cubero, Abarca y Nieto (1996, p. 9), que la búsqueda de una disciplina adecuada y la importancia de ésta, radica prioritariamente en el hecho de que es imprescindible: *“...para que la organización del aula y de toda la escuela, facilite los procesos de socialización y enseñanza-aprendizaje, que no pueden realizarse en ambientes educativos carentes de normas que garanticen la posibilidad de que se lleven a cabo esos procesos en la forma más eficiente posible”*.

Se puede resumir indicando que la disciplina tiene como base el desarrollo de habilidades sociales y personales para plantearse un fin o meta, persistir y perseverar hasta alcanzarlo. Para esto, se requiere poseer un adecuado control de impulsos, de manera que pueda dirigirse la conducta hacia dicho fin. A lo anterior es necesario agregar que se debe ser cuidadoso para no afectar los derechos que tienen las otras personas, respetar las creencias, valores y principios, así como tener conciencia de la necesidad que tiene el ser humano de las relaciones interpersonales.

Entonces, ¿Qué es la disciplina? ¿Cómo podemos entenderla y atenderla?

La disciplina debe entenderse y evaluarse desde una perspectiva tridimensional, tal y como lo plantea Curwin y Mendler (1982, 2003), donde interactúan interactivamente el profesorado, los y las estudiantes y el ambiente del aula y del centro educativo.

A continuación, se hará referencia a las conductas del docente o la docente encontradas en las realidades de las aulas costarricenses observadas, muchas de ellas favorecen un clima propicio para el aprendizaje, la enseñanza y para la convivencia armónica. Otras, por el contrario, son claramente provocadoras de conductas disruptivas. Para ser congruente con la propuesta investigativa realizada, en este texto se pretende que cada persona haga su proceso reflexivo en torno a los hallazgos, pues en el tema de la disciplina no hay fórmulas, explicaciones o análisis que sirvan a todas las personas o a todas las situaciones, o que expliquen la dinámica que se vive en un aula en determinado momento.

¿Qué implica la disciplina? Prioritariamente, un sistema de valores, la internalización de la normativa de convivencia que tiene la sociedad en general,

la familia y las aulas y centros educativos en particular, así como la comprensión de los límites de la propia libertad de acción.

Un manejo adecuado de la disciplina debe garantizar la autonomía de cada una de las personas, la participación activa y el respeto a los derechos del alumnado y del profesorado.

La información referida a las conductas del y la docente, originada en el proceso de investigación, incluye las destrezas, las habilidades y las limitaciones que se manifiestan en el aula y los diferentes papeles que desempeña en el desarrollo de su tarea y que repercuten en el manejo de la disciplina. Las conductas que se detallan no son, como se mencionó, ni buenas ni malas, son comportamientos registrados a partir de su manifestación en el aula y las reacciones, adecuadas o no, que presenta el alumnado.

Se busca una mejor comprensión de las realidades encontradas en las aulas, miradas desde lo que hace o no hace el personal docente, y el objetivo es develarlas para su análisis, estudio y, por supuesto, para invitar a reflexionar, construir y re-construir la práctica docente. Todas las citas que se presentan en los recuadros para ilustrar lo encontrado en las aulas son producto de las propias observaciones realizadas.

Nos referiremos a las conductas relacionadas con la comunicación verbal y no verbal y sus diversas manifestaciones, a las distintas reacciones de los y las maestras y al radio de atención que usan al estar en el aula.

1. Comunicación no verbal: un primer aspecto que puede generar controversia en los estudiantes es la comunicación no verbal del maestro o maestra. Son las expresiones corporales para establecer comunicación con los alumnos y alumnas. Puede estar acompañada de breves expresiones verbales.

Comunicación no verbal
“Después de una señal que les hace el maestro, los alumnos ingresan al aula sin correr, ni empujar”.

Autores como Jones y Canter (en Charles, 1999), hacen referencia a que el lenguaje corporal, favorece la buena disciplina en el aula. Este lenguaje incluye el contacto ojo-ojo, la postura, las expresiones faciales, las señales, los gestos, la proximidad física y la distancia interpersonal.

Curwin y Mendler (1983 y 2003) afirman que la comunicación no verbal es esencial en las estrategias que buscan el apoyo para el manejo del comportamiento, porque estas técnicas permiten establecer contacto entre profesorado y alumnado, sin que se interrumpa al resto del estudiantado, ni el clima del aula. Así, por ejemplo, caminar hacia donde están los alumnos y alumnas que presentan una conducta perturbadora, permite que estos la controlen sin que se interrumpa la dinámica del aula. Sin embargo, se debe tener presente que la proximidad física puede usarse también para intimidar o amenazar a los otros, por lo que su uso debe ser cuidadoso.

Banbury y Herbert (1992) señalan que la cantidad de espacio que las personas mantienen entre ellas y los demás da información acerca de las relaciones, la regulación de las interacciones y los sentimientos que se tienen sobre las personas.

El poder de la comunicación no verbal es señalado por estudiosos de los procesos de comunicación, al manifestar que ésta es, en muchas ocasiones, más poderosa que la verbal. Grant y Hennings (citados por Banbury y Hebert, 1992), afirman que el 82% de las comunicaciones de los docentes con sus alumnos son no verbales y solo un 18% son verbales. Lo anterior señala que la y el maestro deben, conscientemente, enviar mensajes claros a sus estudiantes.

2. Comunicación verbal: Cubero, Abarca y Nieto (1996) y Cubero (2005) refieren a los diversos tipos de interacción entre el maestro o maestra y el alumnado, entre ellos estilos de comunicación de tipo posesivo, breve, explicativo, cordial, monológico, y contradictorio. Todos ellos responden a lo encontrado en el aula.

La literatura señala que la comunicación breve, explicativa y cordial presenta los estilos que tienen mejores resultados en la interacción maestro-alumno. Los monólogos y la comunicación contradictoria tienden a provocar reacciones de indisciplina producto del desconcierto y la confusión. La comunicación de tipo posesiva responde a un esquema de comunicación que no favorece ni la responsabilidad ni el autocontrol en niñas, niños, y personas adolescentes, porque al usar el aspecto posesivo, el maestro o la maestra asume una dirección única de la cotidianeidad áulica.

Mientras tanto, Ginnot (citado por Charles, 1999) señala que un ingrediente fundamental para el logro de la disciplina en el aula es el uso de mensajes emocionalmente sanos, y señala que estos son los que se refieren a la situación y no a la persona. Caracteriza a estos mensajes como: congruentes, armoniosos y referentes a las situaciones concretas que está viviendo el alumnado. Por su parte, García *et al.* (1994) señalan que el clima de aula adecuado es aquel en el que: *“...las personas son capaces de escucharse y decirse cosas positivas o felicitaciones”*. En este sentido, se encontró que, en algunas ocasiones, este ambiente de aula favorecedor de la interacción convivencial está presente. Tanto los alumnos y alumnas como el docente o la docente pueden establecer relaciones verbales que favorecen el trabajo cotidiano. En otras ocasiones, no se construye esta posibilidad.

La disciplina comienza con la interacción entre la maestra o maestro y los alumnos, este profesional tiene las mejores posibilidades para establecer las bases comportacionales positivas y efectivas, sobre las que se pueden construir las habilidades sociales y de convivencia o, por el contrario, puede llenar a sus alumnos de desdén e invitación a la transgresión.

Es entonces fundamental la forma en que se plantea la comunicación entre los y las docentes y sus alumnos y alumnas. Este aspecto es recurrentemente afirmado y adquiere un significado importante.

2.1) Comunicación posesiva: el mensaje del maestro o maestra utiliza el pronombre me, con lo cual asume la responsabilidad de la conducta que es exclusiva del individuo o grupo con quien o quienes interactúa. El uso de este pronombre no favorece que el alumno se responsabilice por sus acciones, sino que va a actuar motivado en lo que otra persona le pide que haga algo. El o la alumna no está produciendo nada para sí mismo, sino para esa otra persona y, evidentemente, no se favorece la construcción del conocimiento ni la autorresponsabilidad. En términos escolares, esta acción se traduce en una posición, donde el docente o la docente asume toda la responsabilidad de la situación de aprendizaje y el alumnado se convierte en simple depositario.

Este tipo de comunicación no permite, como dicen Curwin y Mendler (1983 y 2003), que se establezca una concepción tridimensional de la disciplina, donde él o la docente, los y las alumnas y las situaciones de aula son las variables dinámicas que interaccionan. Por el contrario, este tipo de comunicación favorece y promueve una relación de verticalidad o linealidad, donde existe una autoridad única (el docente) y un subordinado (el alumno).

Desde una perspectiva psicológica, esto genera sentimientos de frustración para ambas partes; para el docente, porque no logra que se cumplan sus expectativas y para el alumno que se siente incómodo de que lo traten como si fuera incapaz de asumir responsabilidades, quizá lo más grave de este tipo de situación es que actúa en el nivel inconsciente y, por lo tanto, difícil de determinar el motivo por el cual se presenta dicha frustración.

2.2) Comunicación breve: este tipo de comunicación presenta una sola interacción verbal entre el receptor y el emisor del mensaje. Algunas veces, la respuesta del emisor a la reacción del receptor, puede ser no verbal. La comunicación con mensajes breves y claros es la que se recomienda para trabajar con niños, niñas y adolescentes, pues permite que no se distorsione el mensaje y logra captar la esencia de éste, de acuerdo con la capacidad de atención de estas poblaciones.

En relación con el aula, la comunicación breve permite que tanto la maestra o el maestro como los alumnos y alumnas se comuniquen, sin que esta interacción interrumpa el trabajo de los demás. Autores como Ginnot (citado por Charles, 1999), Wielkiewicz (1992) Becker, (1989) hacen referencia a que el establecimiento y el manejo de límites, tanto en el hogar como en la escuela, tienen que estar basados en reglas breves, concretas y claras.

Conversación posesiva:

El maestro dice: "A ver, silencio; nadie me puede hablar en clase, lo he dicho más de mil veces".
Responde a una pregunta de Juan y dice: "No me hablen si no me han levantado la mano."

Comunicación breve:

Un grupo de alumnos le dicen a coro al maestro: "Maestro, maestro, las respuestas están correctas"; el maestro les dice "No", a los que ellos replican "Sí, maestro", el maestro sonríe y les dice amablemente "no, no".

2.3) Comunicación explicativa: los diálogos extensos, que se construyen entre el maestro o la maestra, los alumnos y las alumnas incluyen aclaraciones, razones y justificaciones sobre asuntos relacionados con el proceso educativo.

La comunicación explicativa permite al interlocutor, en este caso, los alumnos y alumnas, comprender las razones de las cosas que se les piden, lo que favorece sentimientos de respeto, aceptación y fortalecimiento de la autoestima según lo plantean Cubero, Abarca y Nieto (1996). Asimismo, permite la interrelación y la construcción y re-construcción de conocimiento.

2.4) Comunicación cordial: este tipo de comunicación manifiesta interacciones verbales y no verbales maestro-niño, las cuales construyen un clima de aula afectuoso y agradable.

Cubero (2005), propone que una regla fundamental, para que se dé una comunicación sana, es aquella en la que es preciso emplear el tacto, la consideración y la cortesía, así como mostrar respeto por la otra persona y por sus sentimientos.

2.5) Comunicación monológica: son mensajes del maestro o la maestra, los cuales no ofrecen posibilidades de reacción verbal al individuo o grupo al que van dirigidos.

Los monólogos reflejan el desinterés por el interlocutor; impiden el diálogo y, por lo tanto, el seguimiento de instrucciones, el cual es muy importante para el logro de la tarea de enseñanza y especialmente para el aprendizaje. Whalroos (1978) y Cubero (2005) proponen que para que exista un proceso de comunicación es preciso que se compruebe, verbalmente, que el mensaje está siendo entendido por el interlocutor. En caso contrario, se podrían estar haciendo suposiciones que provocan malos entendidos.

Esto es particularmente válido para el medio escolar, pues es indispensable que el docente, como adulto, verifique que las instrucciones están siendo comprendidas. Si analizamos esto en el largo plazo, se puede considerar que el ciclo lectivo en la escuela primaria permite que un docente esté aproximadamente 200 días al año con los alumnos y alumnas, estos pronto se acostumbran al estilo de comunicación que utiliza el docente y, si se suelen emplear monólogos, el alumnado podría pronto dejar de prestar atención, porque sabe que su opinión e inquietud no son escuchadas.

La buena comunicación escolar debe estar basada en la capacidad de escucha de los maestros y maestras, si se piensa que el proceso educativo está centrado en los y las estudiantes. La capacidad de escuchar atrae y agrada a las demás personas. El desarrollo de esta capacidad va asociado a otros procesos: permite percibir sentimientos, emociones, valorar el impacto que

Comunicación explicativa:

El maestro dice: "A ver, a ver ¿qué pasó?, pueden decir lo que piensan usando un tono de voz adecuado". Los niños se sientan y uno de ellos pregunta al maestro: "¿Este dibujo grande hay que hacerlo?". "Sí, hay que hacerlo" responde el maestro.

Comunicación cordial:

El maestro envía unos alumnos a recoger un material a la dirección de la escuela. Cuando regresan traen un saco muy pesado. El maestro pregunta: ¿Ahora qué hago yo con eso?, entonces Jaime le dice: "Cuando venga mi papá por mí le digo que le ayude". El maestro responde: "Muy bien, me parece muy bien, muchas gracias".

Comunicación monológica:

El maestro dice: "Levanten la mano los que no tienen hojas blancas, nadie se debe poner de pie, yo les doy las hojas". Procede a repartir hojas mientras va diciendo: "Nadie puede hablar ni ponerse de pie; busquen un borrador de leche". Gritando les dice a los alumnos: "Nadie puede hablar sin que yo le dé permiso, ni ponerse de pie, tampoco". Con voz más suave: "levanten la mano", y continúa repartiendo hojas. El maestro repite: "Nadie puede ponerse de pie ni hablar"; sin embargo, en el aula nadie está de pie y los alumnos están en silencio.

tiene en las otras personas lo que se ha dicho, se proyecta la sensación, muy importante –dicho sea de paso–, de la atención y el cuidado a las otras personas. La escucha está asociada a un proceso de observación que es el que permite dar el paso para conocer al otro y sus circunstancias. Además, escuchar no es un proceso pasivo, es más bien algo muy dinámico.

Comunicación contradictoria: son mensajes opuestos en una misma comunicación que el maestro dirige a un niño, niña, adolescente o a un grupo. La comunicación contradictoria es, según Ginnot, (citado por Charles, 1999), un problema en todo momento, pero particularmente con los niños y adolescentes. Los dobles mensajes desconciertan al que está recibiendo la información, pues no sabe a cuál de ellos atender. Generalmente, estas situaciones provocan que el alumno reste credibilidad a los y las docentes y, por lo tanto, los problemas de conducta tienden a incrementarse.

En ese sentido, Montcusí y Sala (1990) manifiestan que los niños necesitan puntos de referencia claros, seriedad y respeto en su trato y, esto se consigue, afirman, si el maestro o los maestros de la escuela son personas coherentes en sus propuestas y su conducta.

3) Reacción de los y las docentes: otro de los aspectos encontrados en el proceso de observación, y que tiene una repercusión importante en términos de disciplina y convivencia, es la forma en que reaccionan los maestros y maestras. Como seres humanos reaccionan de diferente manera a la dinámica del aula y esto tiene consecuencias ahí mismo. Se identificaron reacciones erráticas, indiferentes, estimulantes, prejuiciosas, humorísticas, justificativas y cuidadosas.

Como en el caso de la comunicación, estas reacciones pueden favorecer la disciplina en el aula, tales como las que estimulan, las que provocan momentos de humor y las dirigidas al cuidado del alumnado. Otras podrían ser provocadoras de situaciones de indisciplina, entre ellas, las reacciones erráticas, indiferentes, prejuiciosas.

También, se encontraron reacciones del docente que tienden a justificar las situaciones que suceden en el aula, particularmente, se sistematizaron aquellas dirigidas a las investigadoras.

- 3.1) Reacciones erráticas:** el docente o la docente presta atención a varias situaciones en forma simultánea, pero ninguna de ellas se concluye. Son conductas que parecen no tener un objetivo claro y definido, provocan en el alumnado dificultad para mantener la atención adecuadamente. Redl y Wattenberg, (citados por Charles, 1999) afirman que el comportamiento del grupo está influenciado por la percepción que los estudiantes y las estudiantes tengan del docente. Por lo tanto,

Comunicación contradictoria:

El maestro grita: “a ver silencio, por favor, pueden hacer lo que ustedes gusten”. Habla en voz baja con un grupo reducido de alumnos y de repente dice: “A ver silencio, nadie me puede hablar en clase, lo he dicho más de mil veces”.

Reacciones erráticas:

El maestro está al frente de la clase. da unas palmadas y dice: “las dudas eran..., shshsh, si no saben esas reglas, no pueden factorizar ¿qué es?” y continúa: “ese es un método, el otro es el del árbol”. Camina hasta el escritorio, busca, parece no encontrar lo que busca, camina hacia un niño y le dice: “saque el cuaderno”, vuelve al escritorio, busca en un libro. Un niño y una niña van al escritorio del maestro, los demás están haciendo otra cosa, el maestro pregunta a otro niño, “la tarea ¿dónde está?”. El ruido en el aula ha ido en aumento.

si perciben que estos están comportándose erráticamente, de igual manera, el comportamiento grupal tenderá a ser errático, provocando un clima caótico.

Es necesario que las personas profesionales en Educación provean transiciones suaves entre las actividades, para favorecer la atención, el buen manejo del grupo, faciliten los cierres cognitivos que debe realizar el estudiantado y que se perciba un orden en lo que se está haciendo, además, y esto es imprescindible, que tenga preparado el material necesario para desarrollar la actividad que desea. Es fundamental que las actividades, las instrucciones y las órdenes sean transmitidas completas, claras y concisas, de tal manera que el ambiente del aula sea seguro y ordenado.

- 3.2) Reacciones de indiferencia:** manifiestan la ausencia de reacción o de interés ante conductas perturbadoras o intervenciones verbales de los niños y niñas.

La indiferencia es causa de conductas inadecuadas tanto en el nivel individual como colectivo. Ese comportamiento está asociado con varios factores, entre los que se puede mencionar la “búsqueda de atención” por parte de los niños, niñas y, particularmente, los y las adolescentes. Analizando lo anterior, se puede inferir que mucha conducta caótica, producida en el aula, es generada por conductas inadecuadas de los y las docentes. La indiferencia es una de ellas y, lamentablemente, una de las que con frecuencia se presentan en el aula.

Las estrategias que se plantean para prevenir conductas inadecuadas en el aula señalan que los y las docentes deben saber qué es lo que sucede en el aula, para lo cual requieren presencia, estar ahí, facilitando el aprendizaje, mediando en los procesos, tanto académicos como vivenciales, señalando, deteniendo y reorientando los comportamientos inadecuados y atendiendo las necesidades del estudiantado.

- 3.3) Reacciones estimulantes:** se refiere a reacciones de reconocimiento, verbales y no verbales, ante los logros de los niños, las niñas y las personas adolescentes, incentivándolos a esforzarse cada vez más.

Las manifestaciones de reconocimiento al esfuerzo positivo que se hacen al alumnado son un estímulo para que continúen trabajando en su propio proceso de aprendizaje y, además, en el trabajo de construcción de sí mismos y contrarrestan, efectivamente, la necesidad de recurrir a conductas perturbadoras para llamar la atención en la clase. De lo anterior podemos inferir que si el estudiantado siente que está aprendiendo, podrá entonces sostener la motivación y la atención necesarias para que se produzca el aprendizaje como un proceso natural y personal. En ese sentido, Kounin

Reacciones de indiferencia:

Un alumno dice: “Maestro, estoy muy alegre”. El maestro sigue escribiendo en la pizarra, y no le responde nada.

Reacciones estimulantes:

... otro niño dice: “Maestro, explíqueme, yo no me acuerdo”, el maestro pregunta nuevamente al grupo, refuerza la parte correcta de la respuesta y finalmente dice: “Es como dice Jorge, hay una regla que dice (repite la regla), esa es la regla correcta. Todos sabemos un poquito y entre todos sabemos más”.

(en Charles 1999) señala que aquellos maestros que mantienen la atención del grupo durante toda la lección logran más exitosamente la participación en los trabajos y previenen el mal comportamiento.

- 3.4) Reacciones prejuiciosas:** son reacciones del maestro o la maestra que atribuyen determinadas conductas a algún niño o al grupo de alumnos, probablemente generadas por experiencias previas y se refieren a conductas inadecuadas.

Las reacciones prejuiciadas son una forma de maltrato psicológico, que daña el desempeño cognoscitivo, emocional y físico de los niños, niñas y adolescentes. En los ambientes donde se presenta este maltrato, se intenta imponer la disciplina a través del miedo, la degradación, la agresión, especialmente la psicológica y la intimidación. En los contextos educativos, las reacciones prejuiciadas del personal docente provocan daño en la autoestima de los niños, las niñas y adolescentes e incitan a la búsqueda de la venganza y las manifestaciones de indisciplina, por parte, del alumnado, por lo que estas reacciones prejuiciadas pueden ser una variable importante en la generación de conductas inadecuadas de los alumnos.

- 3.5) Reacciones humorísticas:** la habilidad del maestro y la maestra permite intercalar expresiones humorísticas, durante la lección, las cuales relajan el ambiente sin provocar problemas disciplinarios.

Las reacciones humorísticas manifiestan un elemento de distensión en el clima del aula y se convierten en factores protectores tal como lo plantea el enfoque de la resiliencia. Muchas veces, reaccionar con humor permite, tanto al estudiantado como a las personas docentes, vivenciar espacios de camaradería y confianza, que como dice Kramer (1992), crean un ambiente de aprendizaje cálido y personal.

El y la docente pueden desarrollar destrezas personales para el uso del humor, considerando que éste es un recurso que le puede ayudar a manejar conductas, como el aburrimiento o el cansancio que, generalmente, provocan reacciones inadecuadas en los alumnos.

- 3.6) Reacciones cuidadosas:** son las expresiones verbales que revelan la preocupación y el interés de los maestros y las maestras por el bienestar general de los alumnos. A veces, estas expresiones van acompañadas de acciones tendientes a evitar que el alumnado enfrente alguna situación riesgosa. Denota actitudes de compromiso del docente con aquellas personas que están compartiendo la vivencia educativa.

Reacciones prejuiciosas:

El maestro está copiando un trabajo en la pizarra, los niños lo hacen en sus cuadernos. El maestro se vuelve hacia los alumnos y dice: "¡Cómo conversan!. José, apuesto que no ha empezado a escribir nada".

Reacciones humorísticas:

El Maestro dice a sus estudiantes de quinto nivel: "Es importante que usen un pañito para restregarse por lo menos una vez a la semana, porque sé que ninguno se deja bañar por su mamá". Todos se ríen pero rápidamente continúa la lección.

Las reacciones cuidadosas o de cuidado son parte esencial de la relación afectuosa y emocional entre los docentes y los alumnos. En el centro educativo existe la necesidad de relacionarse con los estudiantes afectuosamente para promover, tanto el bienestar del otro como relaciones sanas. El cuidado refiere a las acciones que se realizan para preservar la salud, la vida y el bienestar, sea este físico o emocional. Las relaciones basadas en el cuidado facilitan una dinámica en la que se involucra la persona, las otras personas y el entorno, lo que estimula el desarrollo y la construcción de la personalidad de todas aquellas personas involucradas en el proceso formativo. El conjunto de acciones, mediante las cuales se expresa el cuidado, tiene dos características: por un lado, la intencionalidad con que se realizan y, por otro, la capacidad casi infinita de aprender a autocuidarnos y a cuidar a los otros. Ese aprendizaje tiene en el centro educativo, y particularmente en el aula, un rico laboratorio para la generación de experiencias cuidadoras. Además, la actitud de cuidado también significa estar pendiente de velar porque los niños, niñas y adolescentes no se lastimen y tampoco se expongan a situaciones de riesgo, algunas originadas en esa inagotable necesidad de explorar y conocer por sí mismo el alumnado y para evitar situaciones de maltrato entre iguales.

Cuando el personal docente manifiesta abiertamente estas actitudes tendientes al cuidado generan en el aula y en el centro educativo una sensación de bienestar, se provoca una situación de comodidad y un clima de confort, y ¿no es eso a lo que aspiramos en Educación?

Finalmente, en relación con estas actitudes de cuidado está la generación de ambientes seguros esenciales en el proceso de desarrollo cognitivo, social e intelectual de las personas.

4. Papel del maestro y de la maestra: en esta categoría se sistematizan los diferentes papeles que el maestro y la maestra suelen desempeñar en el desarrollo de su labor docente. El común denominador en estos papeles o roles es la actitud del docente o la docente, como facilitadores o no del proceso de aprendizaje.

Se espera que el maestro y la maestra tengan un control firme en el aula; dar apoyo al estudiantado; facilitar los procesos cognitivos y evaluar constantemente el aprendizaje, el desarrollo humano y la convivencia socioafectiva.

Un control firme mantenido de forma constante es humano y liberador, porque permite que se respeten los derechos de las personas profesionales en Educación y de los alumnos y alumnas. Entre los aspectos que Canter (citado por Charles, 1999), atribuye a los y las docentes está el derecho a establecer ambientes educativos óptimos, a exigir y a esperar comportamientos adecuados y a recibir ayuda de administradores, padres y madres, cuando sea necesario.

Reacciones cuidadosas:

Suena la campana para salir a recreo. El maestro les dice a los alumnos: "jóvenes, que nadie se vaya a mojar, se quedan en los corredores, por la soda, pero no se mojen por favor"

Por su parte, a los alumnos y alumnas se les confiere el derecho a tener maestros y maestras que ayuden a detener comportamientos inapropiados y autodestructivos y a que sean facilitadores del proceso de aprendizaje, entre otros.

Básicamente, se encontraron cinco formas en que los y las docentes desarrollan su papel como educadores:

- 4.1) Papel o rol de apoyo:** el maestro o la maestra está presente en el aula y manifiesta una actitud de observador y de disponibilidad, para atender las conductas de los alumnos.

Como proponen Cubero, Abarca y Nieto (1996), los docentes pueden tener actitudes de apoyo a los estudiantes, las cuales son fundamentales para que estos puedan ir elaborando su propia construcción del conocimiento. Al mismo tiempo que está favoreciendo la autoestima, está reconociendo la capacidad de acción y reforzando los sentimientos de seguridad en el alumnado. Cuando el personal docente adopta este papel apoyador está asumiendo (y promoviendo) actitudes de responsabilidad social; a este docente le interesa y está comprometido con proporcionar al estudiantado situaciones que puedan generar éxito, comprensión y construcción de conocimiento, a la vez que proyecta un interés y afecto por el estudiantado.

- 4.2) Papel de facilitador:** el maestro o la maestra ayuda a los y las estudiantes a elaborar, por sí mismos, los aprendizajes, haciéndoles preguntas que les obligue a pensar, proporcionándoles materiales interesantes y gozando de su papel como guía académico de los niños, niñas y adolescentes.

El y la docente deben ser claros y estar preparados para ser guías en los procesos cognoscitivos. Deben, también, conocer el desarrollo psicosocial de los y las estudiantes y detectar cuándo los procesos requieren una aceleración o una desaceleración, de acuerdo con la dinámica que se está presentando en el aula (Cubero, Abarca y Nieto, 1996).

Muchas veces se considera que un docente que cumple el papel de facilitador es aquel que es poco exigente, permisivo en términos de disciplina o que solamente es promotor de actividades; sin embargo, según las observaciones realizadas en el proceso de investigación este docente facilitador debe manejar y comprender muy bien estrategias de intervención didáctica que le permitan al estudiante apropiarse de su propio aprendizaje.

Cuando el estudiante asume su propio aprendizaje, desarrolla un aspecto esencial en el proceso de vida, la autonomía, que tal y como lo plantea Cruz (2008, p. 1): "...que el alumno aprenda con el maestro, sin el maestro y a pesar del maestro", asimismo esto requiere de una forma diferente de

Papel o rol de apoyo:

Los niños están trabajando en silencio. el maestro está observando al grupo, desde su escritorio. María José se acerca para que le revisen el trabajo, el maestro le hace una sugerencia y la niña vuelve a su pupitre y sigue trabajando. Mauricio borra la pizarra sin que se lo pidan. El maestro camina hacia donde Carlos, que había manifestado no entender lo que había que hacer, se queda cerca de él viéndolo trabajar.

Papel de facilitador:

El maestro hace una pregunta a Margarita, la niña le contesta: "No entiendo", él, suavemente le sigue preguntando, ayudándole en la construcción del conocimiento. Cuando la niña acierta en su respuesta el maestro le reafirma. Cuando lo considera conveniente lanza preguntas al resto de los alumnos sobre el "por qué".

mirar la educación; el acto educativo debe ser propiciador de aprendizajes, la información es tanta y tan cambiante que no se puede seguir pensando que en el aula se puede abarcar la totalidad del conocimiento. Se requiere un cambio en las actitudes tanto del personal docente y de las responsabilidades que tradicionalmente ha asumido y un cambio en las actitudes del estudiantado que ya no puede conformarse con el acceso informativo escolar.

- 4.3) Papel de instructor:** el maestro o la maestra proporcionan información a los niños y las niñas, utilizando la exposición, los comentarios, los dictados, las copias e interactuando mediante preguntas y respuestas.

El papel docente como un instructor se utiliza para comunicar ideas, normas, mensajes y aún conocimientos, sin percatarse del impacto que esto tiene en las otras personas, en este caso para el alumnado. Este tipo de personal docente informa, pero carece de las habilidades para establecer una comunicación dinámica, en la que el arte de escuchar sea parte de la práctica docente. Pareciera que es un docente que trabaja únicamente a cambio de un salario, en la más pura y mercantil relación. No omitimos señalar, al referirnos al ejercicio de este rol, que lo anteriormente dicho no implica que el docente no cultive el arte de dar instrucciones, que son necesarias e indispensables; sin embargo, su papel educativo no puede quedar circunscrito a esto.

- 4.4) Papel controlador:** los maestros y las maestras se desplazan a diferentes grupos de estudiantes para examinar la ejecución del trabajo; revisan cuadernos con el mismo fin, por su propia iniciativa o a solicitud de los niños y niñas, esto fue lo observado en el aula.

El y la docente deben ejercer control en su clase para conocer la calidad, el trabajo y el cumplimiento del mismo. Kounin (citado por Charles, 1999), dice que el maestro debe “estar en todas” para lograr la disciplina en el aula, el orden y la convivencia.

Estas funciones controladoras deben tener como su razón de ser, el poder retroalimentar al alumno, así como atender su necesidad de que se les reconozca el esfuerzo y el tiempo que han dedicado para realizar su trabajo. Cuando un alumno cumple con su deber y no es valorado debidamente, esto lo desmotiva y le provoca sentimientos de frustración, que suelen manifestarse mediante conductas inadecuadas en el aula y reacciones negativas hacia el aprendizaje.

Sin embargo, un control excesivo es nocivo para el proceso de autoaprendizaje, pues el centro de la educación será el docente y no el estudiante.

Papel de instructor:

El maestro dice: “Vamos a continuar. ¿Cómo se llaman los términos de la razón?” Los alumnos dicen: “ah, ah qué pereza”. Inmediatamente, el maestro les dice: “Saquen el cuaderno de resumen”. Escribe la fecha en la pizarra y la palabra RAZÓN, se vuelve hacia los niños y les dice: “¿Cómo se llama el primer término?”, los niños a coro contestan: “antecedente”, “¿y el segundo?”, pregunta el maestro. “Consecuente”, dicen ellos.

Papel controlador:

El maestro llama a los alumnos por orden de fila para revisar los cuadernos. En la pizarra hay escrita una práctica de matemáticas. Cada alumno conforme lo llaman se levanta.

- 4.5) Papel de evaluador:** el maestro o la maestra pregunta directamente a los niños y a las niñas por un tema determinado, antes de avanzar en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Según se desprende del estudio de Cubero, Abarca y Nieto (1996), el papel evaluador de los y las docentes es un elemento clave para poder mantener una adecuada disciplina en el aula. El y la docente deben tener presente que la evaluación no es el fin del proceso educativo, ni debe dejarse para el final, tal y como se hace en la educación tradicional; antes bien, es una actividad constante y recurrente en el aula.

Si el alumno o la alumna no comprende o no le interesa lo que está sucediendo en el aula, tiende a distraerse y a buscar otras formas de interacción que, generalmente, son nocivas para la convivencia. De ahí que es necesario que el y la docente tengan un papel de evaluador permanente de los procesos que se desarrollan en el aula, sean estos cognoscitivos o afectivos.

5. Radio de atención: en esta categoría se sistematizan los diversos niveles de atención y comprensión del maestro y la maestra sobre las situaciones que ocurren simultáneamente en el aula. Este radio de atención es una respuesta a diversos estímulos determinados por necesidades internas o de orden externo.

Se proponen tres estilos mediante los cuales los y las docentes dirigen su atención; son radio de atención amplio, limitado o inexistente.

- 5.1) Radio de atención amplio:** es el estado de alerta ante distintas situaciones que ocurren en el aula de forma holística e integradora

Kounin, (citado por Charles, 1999), manifiesta que el docente y la docente deben saber lo que está sucediendo en el aula y, por eso, su conducta en cuanto a la dirección de su atención es un aspecto fundamental en la dinámica del aula y en el manejo de la disciplina y por ende de la convivencia. Este autor propone que aquellos maestros y maestras que mantienen la atención del grupo durante toda la lección logran más exitosamente la participación en los trabajos, facilitan el autoaprendizaje y previenen el mal comportamiento que distorsiona el proceso de aprendizaje. Por esto, el radio de atención de los y las docente debe ser amplio; debe estar alerta a todas las situaciones y necesidades del alumnado.

Se manifiesta en conductas docentes, tales como el acercamiento físico (sin intimidación), el contacto visual, los gestos, caminar en el aula, dar explicaciones cuando los alumnos no entienden, conocer muy bien el desarrollo

Papel de evaluador:

El maestro dice: “Vamos a estudiar tres formas diferentes de la regla de tres, ¿Quiénes entienden bien, bien?” un grupo de alumnos levantan la mano. El maestro continúa “¿Quiénes entienden más o menos?”. Otro grupo de niños levanta la mano. “¿Quiénes no entienden?” dice el maestro. Los niños levantan la mano.

Radio de atención amplio:

Una niña se dirige al maestro y le dice: “¿Me revisa el trabajo?”, a lo que el maestro responde: “venga para verlo”. El maestro observa a los niños y se dirige a Roxana y le dice: “¿Ya terminó?, venga”. Roxana se pone de pie, lleva el cuaderno donde el maestro éste se lo revisa y en voz muy suave le hace observaciones sobre el trabajo. Roxana asiente con la cabeza. El maestro se dirige a Rodrigo y le dice: “¿Ya terminó?”. Rodrigo responde que no con la cabeza. “¿Cómo va a hacer?” pregunta el maestro, el niño sonríe.

Otro niño dice: “Maestro, ¿qué hora es?”, éste responde sin mirarlo: “Son las 3:25”. Mientras tanto Marcela se pone de pie y va a consultar con el maestro, le dice: “No entiendo el segundo problema”, el maestro le da la explicación.

A continuación, el maestro se desplaza por el aula y se detiene ante un grupo de mesas para observar el trabajo que están realizando los alumnos. Unos alumnos le consultan en voz baja.

y las características evolutivas de los niños y las niñas y estar en constante evaluación del proceso de enseñanza y especialmente el de aprendizaje.

5.2.) Limitado o inexistente: es la atención dirigida a pocos niños y niñas en detrimento de la mayoría, o bien, la dificultad para atender o entender las situaciones que ocurren simultáneamente en el aula.

La atención limitada produce conductas perturbadoras que aumentan sensiblemente, cuando el radio de atención del docente o la docente es inexistente, pareciera que esto se origina en un interés de este por su propio proceso de enseñanza en detrimento del aprendizaje y la formación estudiantil. Abarca (1981) señala que los y las docentes no deben renunciar, por ningún motivo, a su responsabilidad de promover la convivencia y las normas necesarias para mantener la disciplina en el aula y deben resolver, por sí mismos, los problemas que surjan, esto les obliga a estar en constante atención de todo lo que sucede en el salón de clase.

Limitado o inexistente:

Un alumno ubicado en la parte de atrás del aula se cae de la silla. La silla se quiebra. El maestro no se da cuenta, sigue de pie al frente del aula y dice: "Ya Emilio siéntese".

Conclusiones

A modo de conclusiones, se plantea que la conducta de los maestros y las maestras en el aula es un aspecto que afecta positiva o negativamente la dinámica en dicho lugar, incluida la conducta que manifiestan los y las estudiantes.

El análisis y discusión de los resultados permiten evidenciar que la disciplina es más que el mal comportamiento de los y las estudiantes, el docente y la docente tienen un significativo peso en el manejo y en los resultados de la disciplina.

Los resultados del proceso de observación permitieron evidenciar que tanto en las escuelas urbanas como en las de atención prioritaria se presentan dificultades en la percepción y en el manejo de la disciplina. Ésta no es considerada por el personal docente, ni por las direcciones escolares como un aspecto que requiere planificación y acuerdos consensuados en todo el personal del centro educativo, para intervenir de manera preventiva. Es vista fundamentalmente como una acción correctiva que recae en el estudiantado. Esta no es una visión correcta, es necesario que los y las docentes asuman la responsabilidad que tienen en el desarrollo de la convivencia y en el fomento de las relaciones interpersonales sanas y positivas.

La personalidad del docente y la docente, lo que creen de su trabajo profesional, la autoestima y el autoconocimiento son factores que inciden en el comportamiento que tienen en las aulas y en el establecimiento de las relaciones con los y las estudiantes.

Es importante que se aprenda a planificar la disciplina como un eje más del currículo, se debe pensar qué es lo que desean alcanzar en relación con la convivencia y qué implicaciones tiene en este campo la estrategia metodológica y los materiales con los que va a desarrollar la lección o la actividad educativa.

Es recomendable que todo el personal del centro educativo (direcciones, personal administrativo, personal docente, conserjes, personal de la soda, guardas, etc.), se involucre en el manejo de las normas, los derechos y los deberes de los y las estudiantes con claridad y compromiso, para procurarles un ambiente adecuado y seguro para su desarrollo cognitivo y emocional.

Por último, es conveniente que el personal docente durante su formación reciba talleres vivenciales que le permitan el autoconocimiento, de tal manera que pueda conocer sus habilidades y destrezas, pero, también, sus limitaciones. Lo anterior le permitirá desarrollar estrategias de carácter preventivo y evitar dañar el clima del aula. Siempre debe recordar que es el adulto responsable de crear ambientes que favorezcan la convivencia armónica en el aula y coadyuvar a que todo el centro educativo pueda brindar estos ambientes a los niños, niñas y adolescentes que asisten al sistema educativo, sistema que es medular en la vida de todas las personas.

Referencias

- Abarca, S. (1981). **Orientación y disciplina**. San José, Costa Rica: Editorial Fernández Arce.
- Banbury, M. y Hebert, C. (1992). Do you see what I mean? Body language in the classroom interactions. **Teaching Exceptional Children**, 24, (2), 34-38.
- Barreiro, T. (2004). **Conflictos en el aula**. Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Becker, W. (1989). **Los padres son maestros**. Programa de manejo infantil. (2° Ed.). México: Limusa.
- Charles, C. M. (1989). **Building Classroom Discipline**. (3ªEd.). New York: Longman Publishers.
- Charles, C. M. (1999). **Building Classroom Discipline**. (5° Ed.). New York: Longman Publishers USA.

- Cruz, R. (2008). **El maestro como facilitador de procesos de aprendizaje.** Disponible en <http://www.elsiglodetorreon.com.mx/noticia/330277.html>
- Cubero, C. (2005). **Reflexiones en torno a la comunicación y la conducta del maestro.** Revista Electrónica Actualidades Educativas en Investigación. Instituto de Investigación en Educación. Universidad de Costa Rica
- Cubero, C., Abarca, A. y Nieto, M. (1996). **Percepción y Manejo de la Disciplina en el Aula.** (Informe de Investigación). Instituto para el Mejoramiento de la Educación Costarricense, Universidad de Costa Rica, Costa Rica.
- Curwin, R. y Mendler, A. (1983). **La disciplina en clase. Guía para la organización de la escuela y el aula.** Madrid: Narcea S.A. de Ediciones.
- Curwin, R. y Mendler, A. (2003). **Disciplina con dignidad.** México: Iteso.
- Fuentes, R. (s.f.). **Conflictos y negociaciones.** Disponible en <http://www.monografias.com/trabajos4/confyneg/confyneg.shtml>
- García, N., Rojas, M. y Brenes, M. (1994). **Conocimiento, participación y cambio. Comportamientos en el aula.** Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Hernández, M. (2005). **Disciplina ¿Cómo manejarla?** Disponible en <http://www.monografias.com/trabajos20/disciplina/disciplina.shtml>
- Kramer, L. (1992). Teacher distance and student disengagement: School lives on the margin. **Journal of Teacher Education**, 43 (2), 128-140.
- Montcusí, R. y Sala, C. (1990). **La vida cotidiana en el aula.** En **Cuadernos de Pedagogía**, (183), 43-44.
- Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2001). **Psicología del desarrollo.** (8° ed.). Colombia: Mc. Graw Hill.
- Rice, P. (1997). **Desarrollo humano. Estudio del Ciclo Vital.** México: Prentice Hall.
- Stenhouse, L. (1974). **La disciplina en la escuela. Orientaciones para la convivencia escolar.** Buenos Aires: El Ateneo.
- Whalroos, S. (1978). **La comunicación en la familia. Una guía hacia la salud emocional.** México: Editorial Diana.

Wielkiewicz, R. M. (1992). **Manejo conductual en las escuelas. Principios y métodos**. México: Limusa.

Yelon, S. y Weinstein, G. (1988). **La psicología en el aula**. México: Trillas.

LAS MANIFESTACIONES DE VIOLENCIA EN OCHO CENTROS EDUCATIVOS DE TURRIALBA, COSTA RICA

Ivannia Solano Ramírez

Introducción

Generalmente, cuando se habla de Costa Rica se mencionan su belleza turística, sus lugares paradisíacos, su hermosura natural y se resalta que cuenta con sesenta y tres años de haber abolido el ejército; a nivel internacional, existen halagos que suelen difundirse con amplitud como los realizados por Acosta en BBC Mundo (6 de julio, 2009), donde se indica que Costa Rica es el país más feliz del mundo¹. Con esto, se podría suponer que no son comunes los casos de violencia en el territorio nacional.

No obstante, en los últimos años han sido constantes las informaciones sobre hechos violentos que ocurren en las instituciones educativas. Así, por ejemplo, se presentan noticias como en el periódico La Nación (Mata, 28 de marzo, 2010), que indica: “MEP impotente ante violencia generada por estudiantes”, o bien, “Matonismo es la principal forma de violencia en el ‘cole’” (Mata, 16 de mayo de 2010). Estas manifestaciones son referencias que, como docentes, preocupan y deberían llevar a reaccionar y a ejecutar propuestas para evitar que estas situaciones de violencia se reproduzcan en todo el país y que se tornen incontrolables.

En este sentido, el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (MEP) ha realizado, en las últimas dos décadas, acciones tendientes a contrarrestar los casos de violencia entre los escolares; por una parte, ejecutando proyectos para que los estudiantes posean valores de convivencia, aprendan a comunicarse, a resolver los conflictos y, por otra, diferentes instancias gubernamentales, promueven leyes que fomentan la prevención de la violencia en las instituciones educativas.

A nivel internacional, constantemente, se escucha hablar de la violencia escolar, ya que cada día se es más consciente de las situaciones de violencia que casi a diario se presentan en los centros educativos (Félix, Soriano, Godoy y Martínez, 2007). Este tema ha sido ampliamente analizado por diferentes autores, entre los que se pueden citar a Benítez y Justicia (2006);

1. La New Economics Foundation (NEF), en su informe The happy planet index 2.0 analiza 143 países en los que se valora el nivel de bienestar y expectativa de vida de los ciudadanos.

Cowie, Hutson, Jennifer y Myers (2008); Díaz (2005b); Díaz y Martín (2007); Díaz, Martínez y Martín (2004); Félix, Soriano y Godoy (2009); Fetherston y Kelly (2007); Ortega (2005); Ortega y Del Rey (2007); o Ortega, Ramírez y Castelán (2005).

En Costa Rica, particularmente, se han realizado diversas investigaciones sobre la violencia entre jóvenes, ya sea a nivel familiar o en los diferentes niveles educativos. Entre las más destacadas se pueden citar a Cabezas (2007); Cabezas y Monge (2007); González y Rojas (2003); Montoya y Segura (2006); y Moreno (2005).

Para atacar la violencia escolar es necesario conocer las manifestaciones de violencia que se están presentando entre los jóvenes, para atender según su necesidad (Ortega y Del Rey, 2007). Al respecto, Díaz y Martín (2007) señalan que al analizar y buscar soluciones pacíficas para disminuir la violencia escolar se contribuye al mejoramiento y desarrollo de las habilidades sociales entre los estudiantes.

En este contexto, el objetivo de este documento es determinar las principales manifestaciones de violencia que se presentan entre los estudiantes de séptimo año de ocho instituciones públicas de Educación Secundaria de la Dirección Regional de Educación en Turrialba. Para tal efecto, en el primer epígrafe se hace referencia a la sustentación teórica del tema; en el segundo, se explica la metodología empleada; en el tercero se analizan los datos y se discuten los resultados; por último, se detallan las conclusiones de la investigación.

I. ¿Qué es violencia escolar?

La violencia ha sido un tema que desde hace muchos años preocupa a la sociedad en general, si ella no existiera, probablemente, no se hablaría de paz. En este sentido, Benítez, Tomás y Justicia (2005) definen la violencia como un fenómeno que está presente en el ámbito económico, el político, el social, caracterizándose por ser un comportamiento aprendido y un tipo de acción consciente.

Para hablar de violencia, es fundamental mencionar los diferentes tipos de agresiones, que son las manifestaciones concretas de la violencia. Según Martín (2004), la violencia es una acción injusta con que se ofende o perjudica a alguien, por medio de palabras, actos de comunicación verbal y no verbal, realidades sociales e históricas, ideas y creencias, entre otros.

Además de la violencia física, Aznar, Cáceres e Hinojo (2007) consideran que existen otros tipos de comportamiento que resultan antisociales y que confluyen en situaciones de conflictividad como es el caso de la violencia

psicológica. Esta última, es definida por Muñoz y Molina (2004) como la no satisfacción de necesidades, gritar, menospreciar, castigar excesivamente o negar la atención, la aceptación y el amor que son tan imprescindibles para el desarrollo emocional y social.

A nivel escolar, se presentan otras expresiones de violencia, entre las que se pueden mencionar las destacadas por Díaz (2005a) como: la exclusión social o el sentimiento de exclusión, la ausencia de límites, la exposición a la violencia a través de los medios de comunicación, la integración en bandas identificadas con la violencia, la facilidad para disponer de armas y la justificación de la violencia en la sociedad en la que dichas circunstancias se producen.

Mientras tanto, Benítez y Justicia (2006) definen el fenómeno de la violencia entre iguales como la intención de causar daño sin que medie una provocación previa, la frecuencia y duración de la situación de maltrato, la asimetría de poder entre víctima y agresor. Por su parte, Ortega, Del Rey y Mora (2001) coinciden en que el fenómeno va más allá de los límites que se marcan en un posible conflicto. La diferencia está en el abuso de poder, en la destrucción de las reglas morales y en la lesión a los legítimos derechos de la víctima.

Asimismo, Avilés (2006) clasifica los diferentes tipos de maltrato en:

- a) **Físico:** se manifiesta a través de empujones, patadas, puñetazos, pellizcos y hasta el empleo de cualquier objeto para arremeter contra un estudiante. Este tipo de maltrato es más común en la Educación Primaria que en la Secundaria.
- b) **Verbal:** se relaciona con insultos, burlas, rumores y con poner sobrenombres que resaltan un defecto físico.
- c) **Psicológico:** son acciones tendientes a minimizar la autoestima del individuo y fomentan sentimientos de inseguridad y temor.
- d) **Social:** se pretende aislar al individuo del resto del grupo, manipulando a los miembros del mismo para que sean partícipes del maltrato.

Uno de los resultados más repetidos en los estudios sobre la violencia es que los hombres la utilizan con mayor frecuencia y de forma más grave de lo que la utilizan las mujeres, diferencia que se manifiesta desde la infancia en cualquier contexto, incluido el escolar (Díaz, 2005a).

Respecto a las características de los agresores es importante retomar lo señalado por Díaz (2005b) y Díaz *et al.* (2004), sobre la existencia de algunas

características que son observadas más frecuentemente entre los alumnos que producen situaciones de violencia, es decir, agresores, donde se pueden mencionar: una situación social negativa, cuentan con algunos amigos que les siguen en su conducta violenta; una acentuada tendencia a abusar de su fuerza (suelen ser físicamente más fuertes que los demás); son impulsivos, con escasas habilidades sociales, con baja tolerancia a la frustración, presentan dificultad para cumplir normas; unas relaciones negativas hacia los adultos y un bajo rendimiento académico.

Adicionalmente, algunas categorías de riesgo que se han detectadas en los estudios como el realizado por Díaz (2005b) se reflejan en la mayoría de los casos de violencia escolar, donde se destacan: la exclusión social o el sentimiento de exclusión, la ausencia de límites, la exposición a la violencia a través de los medios de comunicación, la integración en bandas identificadas con la violencia, la facilidad para disponer de armas y la justificación de la violencia en la sociedad en la que dichas circunstancias se producen.

En estudios anteriores con adolescentes, entre los que se destaca Díaz *et al.* (2004), se menciona que los agresores tienen menos disponibilidades de buscar estrategias no violentas para la resolución de conflictos, detectando, por su parte, las siguientes carencias en torno a las cuales convendría también orientar la prevención de este problema: están de acuerdo con las creencias que llevan a justificar la violencia y la intolerancia en distintos tipos de relaciones, incluidas las que se producen entre pares; tienen dificultades para colocarse en el lugar de los demás; su razonamiento moral es primitivo si se compara con el de sus compañeros, siendo más frecuente entre los agresores la identificación de la justicia con «hacer a los demás lo que le hacen a usted o con lo que cree que le hacen», orientación que puede explicar su tendencia a vengar ofensas reales o supuestas; están menos satisfechos que sus compañeros con su aprendizaje escolar y con las relaciones que establecen con los docentes.

Asimismo, Ortega y Del Rey (2007) consideran que cuando en un centro educativo una persona o un grupo son insultados, físicamente agredidos, socialmente excluidos, aislados, acosados o atemorizados por otros, si estos comportamientos no son puntuales sino que se repiten, la víctima se ve envuelta en una situación de indefensión psicológica, física o social, dada la disminución de autoestima, seguridad personal y capacidad de iniciativa que le provoca la actuación de su o sus agresores, la ausencia o escasa ayuda del exterior y, la permanencia en el tiempo en esta situación social. En esta situación, se está frente a personajes identificados como: agresores, agredidos, espectadores y un ambiente propicio para la agresión.

En ese sentido, Mendoza (2005) menciona que los agresores son considerados por sus compañeros como intolerantes y arrogantes, pero, al mismo tiempo, se sienten fracasados. El conjunto de características en las que

destacan sugiere que cuentan con iguales que les siguen en sus agresiones, formando grupos con disposición a la violencia, donde se integrarían individuos que no han tenido muchas oportunidades de protagonismo positivo en el sistema escolar; su frecuencia es mayor en la adolescencia temprana (13–15 años), en los cursos de Educación Secundaria obligatoria, en los que se experimenta una mayor dependencia del grupo de compañeros (Díaz, 2004).

Si bien es cierto, la situación de la violencia escolar es un fenómeno que se ha presentado a nivel mundial, cada continente, cada país y, por ende, cada institución, presenta características propias en cuanto a la frecuencia y forma, que se deben valorar para cada una de las poblaciones.

II. Metodología

Tipo de investigación

El estudio empírico se efectuó en el segundo semestre del año 2008 y el primer semestre del año 2009, teniendo como población los estudiantes de séptimo año de los colegios de la Dirección Regional de Educación de Turrialba. Para tal efecto, se tiene una población de 1555 estudiantes, donde se toma como muestra al 20%, siendo 311 alumnos de ambos sexos, con edades comprendidas entre los 12 y 21 años y de ocho instituciones ubicadas en los distritos de Turrialba y Jiménez.

Se realizó una adaptación del cuestionario desarrollado por Díaz *et al.* (2004), modificando el vocabulario, eliminando algunas secciones, ya que se consideró que los estudiantes costarricenses no comprenderían algunas palabras del vocabulario utilizado en España (por ejemplo, “motes” que se refiere a sobrenombres) y para validarlo se aplicó a dos grupos de séptimo año de una de las instituciones en estudio.

El cuestionario consta de dos secciones, donde se les presenta una lista de trece situaciones de violencia que se pueden estar dando en su centro educativo. En la primera (A1) el alumno debe responder la frecuencia con que se presentan esas situaciones siguiendo una escala Likert de: 1 nunca, 2 a veces, 3 a menudo y 4 mucho, según considere su periodicidad; en la segunda parte (A2), el alumno tiene que indicar si esas mismas situaciones las ha sufrido, las ha presenciado y/o las ha realizado.

Los orientadores de cada institución colaboraron en la distribución de los cuestionarios. Para ello, se contó con el asesoramiento de la autora, con la autorización del director de cada centro educativo y el permiso de la Directora Regional de Educación de Turrialba del Ministerio de Educación Pública.

III. Análisis de Resultados

Los datos se registraron en el programa estadístico SPSS 18 para Windows®. Las pruebas estadísticas realizadas para este informe han sido un análisis estadístico descriptivo con frecuencias y porcentajes.

En relación con el sexo, el 51,4% de la muestra, es decir, 151 de los encuestados son mujeres, mientras que el 48,6% (160) son varones. Además, en la Tabla N°1 se puede observar la distribución de los alumnos, de los cuales el 59,3% son estudiantes pertenecientes a colegios del cantón central de Turrialba (Instituto Dr. Clodomiro Picado, Liceo Experimental Bilingüe de Turrialba y Colegio Nocturno Pbro. Enrique Menzel), el resto corresponde a colegios alejados de la ciudad como: Liceo Hernán Vargas en Juan Viñas, Liceo Ambientalista de Pejibaye, Liceo de Tucurrique, Liceo de Santa Teresita y el Colegio Técnico Profesional de La Suiza. El 90,5% de la muestra son estudiantes de primer ingreso a la Educación Secundaria mientras que el 9,5% restantes son repitentes de este nivel.

Tabla N°1.

Centros y distribución de estudiantes participantes

Código	Nombre Del Centro	Alumnos	%	Alumnas	%	Total	%
1	Santa Teresita	15	9.3	16	10.6	31	9.9
2	Liceo Bilingüe Experimental UCR *	9	5.6	9	5.9	18	5.8
3	Liceo Hernán Vargas Ramírez	19	11.7	4	2.7	23	7.4
4	Liceo de Tucurrique	14	8.7	9	5.9	23	7.4
5	Liceo Ambiental de Pejibaye	20	12.5	1	0.6	21	6.8
6	Instituto Clodomiro Picado Twigth *	27	17.5	28	18.5	55	17.7
7	Colegio Nocturno Pbro. Enrique Menzel *	27	16.8	43	28.5	70	22.5
8	Colegio Técnico Profesional de La Suiza	29	18.1	41	27.3	70	22.5
TOTAL		160	100	151	100	311	100

* Colegios pertenecientes al cantón central de Turrialba.

En la Tabla N°2 se observa la distribución de las edades de los estudiantes participantes del estudio. Donde el 86.5% corresponde a estudiantes entre 12 y 14 años, mientras que entre los 17 y 21 años representan el 1.5%, este rango de edades corresponde a estudiantes que han desertado de la educación en años anteriores, siendo en su totalidad repitentes del nivel de séptimo año. La edad media de los estudiantes es de 13,44 años, según investigaciones (Cabezas, 2007; Cabezas y Monge, 2007; Díaz *et al.* 2004; Díaz, 2005a) son estas edades (13-15 años) las más propensas a presentar situaciones de violencia, en el presente estudio, el rango de estas edades representa el 83.9% de la muestra.

Tabla N° 2.

Distribución de las edades de los participantes

EDADES	TOTAL	%
12 años	31	10
13 años	185	59.5
14 años	53	17
15 años	23	7.4
16 años	14	4.5
17 años	2	0.6v
19 años	2	0.6
21 años	1	0.3
TOTAL	311	100

Díaz (2005b) menciona que en estas edades se debe tomar en cuenta que la violencia puede ser utilizada para dar respuesta a una serie de funciones de gran relevancia en estas edades, como la incertidumbre sobre la propia identidad, la integración en el grupo de referencia o la desviación de la hostilidad producida por situaciones de frustraciones y tensión, así como al desajuste entre dichas necesidades evolutivas y las condiciones escolares y familiares que rodean al adolescente.

IV. Discusión de los resultados

De acuerdo con las respuestas obtenidas de la muestra analizada, los resultados que se obtienen son los siguientes:

Principales manifestaciones de violencia detectadas

En la Tabla N°3 se pueden observar las principales manifestaciones de violencia que se presentan entre los estudiantes, de las cuales se mencionan: *ignorar a alguien* con un 77,8%, seguida de *hablar mal de alguien* con un 73,4%, *insultar a alguien* con un 69,1%, *poner apodos que ofenden o ridiculizan* con 63,3%. Estas situaciones son las formas de violencia más extendidas o realizadas. Estas situaciones se pueden encuadrar en la categoría de **agresiones verbales** que son las formas de violencia más extendidas o realizadas.

Los resultados obtenidos concuerdan con los conseguidos por Cabezas (2007); Cabezas y Monge (2007); Cerezo (2006); y Félix *et al.* (2007) donde indican que entre las manifestaciones más frecuentes se encuentran como violencia verbal (el uso de palabras fuertes, grotescas y salidas de tono, amenazas, insultos, difamaciones) y como violencia física (empujones, patadas, palizas, amenazas con armas, golpes, hasta llegar a la intimidación por medio de cuchillos, punzones y armas de fuego), se presentan con un 50.1% las situaciones “*Rechazar a alguien*” y “*Pegarle a alguien*”, siendo estas frecuencias preocupantes.

Por su parte, las manifestaciones de violencia menos frecuentes son las siguientes: *romper sus pertenencias* con un 22,5%, *robar sus pertenencias* con un 20%, *obligar a alguien a hacer cosas que no quiere con amenazas* en un 15,4% y *amenazar a alguien con un arma* en un 4,8%. A pesar de ser los ítems menos puntuados, se ha de valorar como muy significativo, desde el punto de vista de la gravedad que supone cada uno de los hechos.

De acuerdo con estos datos, se estima que el 100% de los estudiantes, de los ocho centros educativos que participaron de la investigación, reconocen que en su institución, de alguna manera, se han presentado situaciones de violencia.

Tabla N° 3.

Situaciones de violencia manifestada.

OPCIONES DE RESPUESTA									
1 (Nunca)		2 (A veces)		3 (A menudo)		4 (Mucho)		TOTAL	
Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.
69	22.2	190	61.1	32	10.3	20	6.4	311	100
155	49.8	107	34.4	34	10.9	15	4.8	311	100
205	65.9	78	25.1	22	7.1	6	1.9	311	100
96	30.9	132	42.4	46	14.8	37	11.9	311	100
114	36.7	89	28.6	52	16.7	56	18	311	100
83	26.7	162	52.1	35	11.3	31	10	311	100
152	48.9	99	31.8	46	14.8	14	4.5	311	100
241	77.5	62	19.9	5	1.6	3	1	311	100
249	80.1	45	14.5	9	2.9	8	2.6	311	100
174	55.9	98	31.5	28	9	11	3.5	311	100
221	71.1	60	19.3	15	4.8	15	4.8	311	100
263	84.6	39	12.5	6	1.9	3	1	311	100
296	95.2	9	2.9	2	0.6	4	1.3	311	100

SITUACIONES
1.Ignorar a alguien
2.Rechazar a alguien
3.Impedir a alguien participar
4.Insultar a alguien
5.Poner “apodos” que ofenden
6.Hablar mal de alguien
7.Esconder cosas de alguien
8.Romper sus cosas
9.Robas sus cosas
10.Pegarle a alguien
11.Amenazar a alguien
12.Obligar a alguien
13.Amenazar con arma

En relación con la parte A2 del cuestionario, en la cual, como se señaló anteriormente, el estudiante indica si esas situaciones violentas las ha sufrido, presenciado y/o realizado es importante resaltar que entre las situaciones que los alumnos han sufrido se encuentran con un 24% *ignorar a alguien* y *poner apodos ofensivos*. Con un 21,5% *mencionan insultar a alguien*, asimismo, con un 16,7% señalan *hablar mal de alguien*. Con menos puntuación se ubican las situaciones como *obligar a alguien a hacer cosas que no quiere mediante amenazas* con un 3,2% y 3,9% *amenazar con arma*.

En la Tabla N°4 se aprecian las respuestas de las situaciones que los estudiantes mencionan que han presenciado, donde se ubican: *ignorar a alguien* (50,5%), *poner apodos ofensivos* (46,9%), *rechazar e insultar a alguien* (46%), *pegarle a alguien* (44,4%), *impedir a alguien participar* (41,2%), *robar sus cosas y amenazar a alguien* (40,5%), *obligar a alguien a hacer cosas que no quiere con amenazas* (37,9%) y *amenazar con arma* (26,7%). Esta última cifra, altamente preocupante para el contexto donde se están presentando.

Entre las situaciones que los alumnos indican que han realizado se encuentran: *hablar mal de alguien* (28%), *ignorar a alguien* (26,4%), *insultar al alguien* (25,1%) y *poner apodos* (18,6%). Por su parte, el 1,9% mencionan que *han obligado a alguien a hacer cosas que no quiere mediante amenazas* y que *han amenazado con arma* a alguien.

Tabla N° 4.

Respuestas de la parte A2 del cuestionario.

OPCIONES DE RESPUESTA							
Las he sufrido		Las he presenciado		Las he realizado		TOTAL	
Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.
75	24	157	50	82	26	314	100
36	11.6	143	46	53	17	232	74.6
31	10	128	41.2	31	10	190	61.2
67	21.5	143	46	78	25.1	288	92.6
75	24.1	146	46.9	58	18.6	279	89.6
52	16.7	139	44.7	87	28	278	89.4
42	13.5	140	45	51	16.4	233	74.9
25	8	119	38.3	20	6.4	164	52.7
35	11.3	126	40.5	13	4.2	174	56
31	10	138	44.4	36	11.6	205	66
31	10	126	40.5	17	5.5	174	56
10	3.2	118	37.9	6	1.9	134	43
12	3.9	83	26.7	6	1.9	101	32.5

SITUACIONES
1. Ignorar a alguien
2. Rechazar a alguien
3. Impedir a alguien participar
4. Insultar a alguien
5. Poner "apodos" que ofenden
6. Hablar mal de alguien
7. Esconder cosas de alguien
8. Romper sus cosas
9. Robas sus cosas
10. Pegarle a alguien
11. Amenazar a alguien
12. Obligar a alguien a hacer cosas que no quiere con amenazas
13. Amenazar con arma

Tabla N° 5.

Principales manifestaciones que el alumnado ha sufrido, presenciado o realizado.

SITUACIONES			Orden
Que Han Sufrido	Que Ha Presenciado	Que Ha Realizado	
Ignorar a alguien	Ignorar a alguien	Hablar mal de alguien	1
Poner 'apodos' que ofenden	Poner 'apodos' que ofenden	Ignorar a alguien	2
Insultar a alguien	Insultar a alguien	Insultar a alguien	3
Hablar mal de alguien	Rechazar a alguien	Poner 'apodos' que ofenden	4

En forma de resumen, en la Tabla N°5 se han seleccionado las cuatro situaciones más frecuentes de cada grupo ordenándolas de mayor a menor. Las situaciones que los estudiantes mencionan que **han sufrido** con mayor frecuencia son: *ignorar a alguien*, *poner 'apodos' que ofenden*, *insultar a alguien* y *hablar mal de alguien* con un 24.1%, 21.5%, 16.7% respectivamente. El enfrentamiento verbal parece ser la manifestación de violencia más sufrida.

Tal y como lo señala Félix *et al.* (2007), las frecuencias que no se manifiestan con números altos es necesario prestarle interés, ya que muchas de las víctimas de la violencia escolar suelen convertirse en acosadores después de ser victimizados.

Las situaciones que los alumnos/as mencionan que **han presenciado** con mayor frecuencia son: *ignorar a alguien* con un 50.5%; *poner 'apodos' que ofenden* con un 46.9%, *insultar a alguien y rechazar a alguien* con un porcentaje igual de 46%, respectivamente. Asimismo, son relevantes los estudios realizados por Díaz (2005) sobre el papel de los compañeros que no participan directamente en el acoso, ya que está creciendo de forma importante en los últimos años, al observar que suelen estar presentes en la mayoría de las situaciones en las que se produce. Para Félix *et al.* (2007) estas frecuencias se pueden clasificar como violencia de exclusión social.

Conviene señalar que existen situaciones con valores similares a los ya mencionados que dada la carga de violencia física que conllevan, no hay que despreciar, este es el caso de *pegarle a alguien* (44.4%), *impedir a alguien participar* (41.2%), *robar sus cosas y amenazar a alguien* (40.5%) y como últimos se mencionan *obligar a alguien a hacer cosas que no quiere con amenazas* (37.9%) y *amenazar con arma* (26.7%), cifra altamente preocupante para el contexto donde se están presentando, es decir, dentro de una institución educativa.

En cuanto a las manifestaciones que reconocen que **han realizado**, se destacan las siguientes: *hablar mal de alguien* (28%), *ignorar* (26.4%), *insultar* (25.1%) y *poner 'apodos'* (18.6%), los cuales son hechos que los miembros de los centros educativos tienden a minimizarlos, considerándolos como inevitables o como problemas que ellos deben aprender a resolver, tal y como lo menciona Díaz (2005b), por lo que se refleja la necesidad de adaptar el papel del profesorado a las nuevas situaciones que se están presentando para incrementar su eficacia educativa, así como para la ayuda que puedan proporcionar en la prevención de la violencia.

Aunque cada día es mayor la disponibilidad del profesorado para acabar con los problemas expuestos y aunque ello debería contribuir a erradicar la violencia escolar, no siempre sucede así, debido a la dificultad que supone cambiar pautas muy arraigadas en el sistema educativo, para cuya superación es preciso dotar a los docentes de estrategias y los medios que hagan posible un cambio en esta situación.

V. Conclusiones y Recomendaciones

Coincidiendo con diversos autores (Cabezas y Monge, 2007; Moreno, 2005), la presente investigación pone de manifiesto que la violencia escolar está presente en las instituciones educativas de Turrialba. Presentándose en la muestra analizada manifestaciones de violencia escolar que son importantes de atender y que los estudiantes con las posibilidades de enfrentarlo.

Es conveniente prestarles especial atención a otros hechos más graves como: pegarle a alguien, impedir a alguien participar, robar sus cosas, amenazar a alguien, obligar a alguien a hacer cosas que no quiere con amenazas y amenazar con arma; a pesar de que no reciben valoraciones altas, debido a la carga de violencia física que suponen y, por ende, las consecuencias que puede traer para los posibles afectados, entre las cuales se pueden señalar: baja autoestima, bajo rendimiento académico, deserción escolar, más violencia intercolegial.

Con base en los resultados obtenidos es importante que las autoridades educativas del país, y de la región en particular, establezcan programas de autoayuda, asertividad, autoafirmación, resolución pacífica de conflictos, control de la ira y la agresividad dirigidas tanto a estudiantes como a profesores y padres de familia, de forma que cada uno asuma su rol de responsabilidad y adquieran estrategias para dar solución a la violencia.

Conociendo las principales manifestaciones de violencia presentes en ocho de las instituciones de Educación Secundaria de la Dirección Regional de Educación de Turiialba se considera oportuno que a futuro se valoren los siguientes aspectos:

- a) La incorporación de estrategias para erradicar las manifestaciones de violencia que se presentan en los grupos participantes. En términos preventivos, lejos de ser situaciones esporádicas, hay que prestarle especial atención para evitar que conduzca a situaciones más peligrosas.
- b) Establecer planes de colaboración entre familias, alumnos, profesores, autoridades educativas, para definir estrategias que aborden las manifestaciones de violencia, determinar procedimientos para saber cuándo suelen suceder y de qué calidad son. Ofrecer espacios y tiempos para que estas poblaciones compartan sus inquietudes, sugerencias y comentarios con respecto al tema.
- c) Extender esta iniciativa de investigación y poder comparar con otras Direcciones Regionales de Educación a nivel nacional para tener un mayor conocimiento de la situación y poder combatir este problema.

Por último, se considera importante que en cada institución se logren identificar a los estudiantes que se encuentran en situaciones de riesgo. Por una parte, a los agresores, porque sus conductas pueden generar más violencia y, por otra, a las víctimas, porque podrían ser posibles desertores del sistema educativo y estar afectados emocionalmente.

Referencias

- Acosta, S. (2009, 3 de julio). Costa Rica, el país más feliz. *BBC. Mundo*. Disponible en http://www.bbc.co.uk/mundo/indice_feliz_sao.shtml
- Avilés, J. (2006). Diferencias de atribución causal en el bullying entre sus protagonistas. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9, (4), 201-220.
- Aznar, I., Cáceres, M. e Hinojo, F. (2007). Estudio de la violencia y conflictividad escolar en las aulas de educación primaria a través de un cuestionario de clima de clase: el caso de las provincias de Córdoba y Granada (España). *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5, (1), 164-177.
- Benítez, J. y Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9, (4), 151-170.
- Benítez, J., Tomás, A. y Justicia, F. (2005). Educación para la convivencia en contextos escolares: una propuesta de intervención contra los malos tratos entre iguales. *Apuntes de Psicología*, 23, (1), 27-40.
- Cabezas, H. (2007). Detección de conductas agresivas "Bullyings" en escolares de sexto a octavo año, en una muestra costarricense. *Revista Educación de la Universidad de Costa Rica*, 31, (1), 123-133.
- Cabezas, H. y Monge, I. (2007). Maltrato entre iguales en la escuela costarricense. *Revista Educación de la Universidad de Costa Rica*, 31, (1), 135-144.
- Cerezo, F. (2006). Violencia y victimización entre escolares. *Revista electrónica de Investigaciones Psicoeducativas*, 9, (4), 333-352.
- Cowie, H., Hutson, N., Jennifer, D. y Myers, C. (2008). Taking Stock of Violence in U.K. Schools risk, Regulation, and Responsibility. *Education and Urban Society*, 40, (4), 494-505. Disponible en <http://eus.sagepub.com>
- Díaz, M. (2005a). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17, (4), 549-558. Disponible en <http://www.psicothema.com>
- Díaz, M. (2005b). Porqué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37. Disponible en <http://www.rieoei.org/rie37a01.htm>

- Díaz, M. y Martín, G. (2007). Una propuesta de mejora de la convivencia a través de programas. **Revista de Educación de Castilla-La Mancha**, (4), 67-71. Disponible en <http://www.doredin.mec.es/00620073000914.pdf>
- Díaz, M., Martínez, R. y Martín, G. (2004). **Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. Volumen uno. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio**. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación. Disponible en www.injuve.mtas.es/injuve/contenidos
- Félix, V., Soriano, M. y Godoy, C. (2009). **Violencia escolar en la Comunitat Valenciana: Datos preliminares**. Congrés Internacional Virtual d'Educació CIVE. STEI-i. España.
- Félix, V., Soriano, M., Godoy, C. y Martínez, I. (2007). Prevención de la violencia y promoción de la convivencia escolar en la Comunitat Valenciana (Plan PREVI). **Aula Abierta**, 36, (1-2), 97-110.
- Fetherston, B. y Kelly, R. (2007). Conflict Resolution and Transformative Pedagogy. A Grounded Theory Research Project on Learning in Higher Education. **Journal of Transformative Education**, 5, (3), 262-285.
- González, W. y Rojas, R. (2003). **La Violencia en la familia desde la perspectiva de los adolescentes varones de la comunidad de Cocorí de Curridabat**. (Tesis de Licenciatura en Trabajo Social). Universidad de Costa Rica, Costa Rica.
- Martín, J. (2004). **Violencia. Manual de paz y conflictos**. Granada, España: Editorial Universidad de Granada.
- Mata, A. (2010, 28 de marzo). MEP impotente ante violencia generada por estudiantes. **Periódico La Nación**. Disponible en <http://www.nacion.com/2010-03-28/Generales/Edicionesanteriores.aspx>
- Mata, A. (2010, 16 de mayo). Matonismo es la principal forma de violencia en el "cole". **Periódico La Nación**. Disponible en <http://www.nacion.com/2010-05-16/ElPais/FotoVideoDestacado/ElPais2369897.aspx>
- Mendoza, B. (2006). **La otra cara de la violencia. El maltrato en la interacción profesor-alumno**. (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España.
- Montoya, M. y Segura, S. (2006). **Construyendo alternativas para la atención de la violencia en los centros educativos: "La experiencia en la escuela Cocorí de Cartago"**. (Tesis de Licenciatura en Trabajo Social). Universidad de Costa Rica, Costa Rica.

- Moreno, E. (2005). La violencia en las escuelas. **Revista Educación de la Universidad de Costa Rica**, 29, (2), 139–155.
- Muñoz, F. y Molina, B. (Eds.). (2004). **Manual de paz y conflictos**. Granada, España: Editorial Universidad de Granada.
- Ortega, R. (2005). Violencia escolar en Nicaragua. Un estudio descriptivo en escuelas de primaria. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, 10, (26), 787–804.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2007). **Violencia juvenil y escolar: Una aproximación conceptual a su naturaleza y prevención** (II Jornadas de Cooperación con Iberoamérica sobre Educación en Cultura de Paz). Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001599/159946S.pdf>
- Ortega, R., Del Rey, R y Mora, J. (2001). Violencia entre escolares. Conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales. **Revista Interuniversitaria del Formación del Profesorado**, (41), 95–113.
- Ortega, S., Ramírez, M. y Castelán, A. (2005). Estrategias para prevenir y atender el maltrato, la violencia y las adicciones en las escuelas públicas de la ciudad de México. **Revista Iberoamericana de Educación**, (38), 147–169. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/800/80003810.pdf>

PROPUESTA PARA UNA CONSTRUCCIÓN REFLEXIVA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN EDUCACIÓN BÁSICA

Célica Esther Cánovas Marmo

Introducción

La idea de incursionar reflexivamente en lo que hacemos, cómo se hace y cuáles son los logros y fracasos que se han obtenido, es importante para poder crecer en nuestro compromiso cotidiano de educar y educarnos. Es desde este punto de mira dialéctico y crítico que en el presente texto reflexionamos en torno a una propuesta de intervención, debida a los resultados obtenidos en una investigación realizada en escuelas de Educación Básica, del centro de México, y cuya motivación alimentaba sus raíces en las lecturas realizadas para diseñar el Módulo I: "Pilares de la Convivencia Escolar", del Diplomado de la Red Latinoamericana de Convivencia Escolar (Primera generación).

Por motivos que se explicarán, este proceso se retoma acá como dos fases de un estudio. La primera fase, identificada como un estudio exploratorio, tuvo como objetivo general, conocer las situaciones conflictivas que se vivían en los ámbitos mencionados, a través de las narraciones de los sujetos-actores (Cánovas, 2010) implicados en la cotidianidad escolar (alumnos, maestros, padres de familia, directores de las escuelas y supervisores), con el interés de identificar si asumen solucionarlas y así conocer mediante qué estrategias lo hacen.

Esta fase exploratoria se pensó llevar a cabo en las escuelas que, disponiendo de computadoras y de la Internet, pudieran participar en foros virtuales; al comprobarse que estos apoyos tecnológicos no siempre eran tan favorables como se decía, se hicieron entrevistas grupales de sujetos-actores homólogos. (Niñas y niños de primero y segundo año, de tercero y cuarto, de quinto y sexto. Maestras y maestros. Padres y madres de familia), así como entrevistas individuales a directivos.

Los datos obtenidos, sistematizados y analizados, denotaron la violencia (física y verbal) como situación conflictiva generalizada y el desconcierto de dichos sujetos-actores para resolverla, mismos que demandaban estrategias para lograr avances en la solución de esos conflictos.

Estos resultados sirvieron para implementar la segunda etapa -parte medular del este escrito-, planteada como un proceso de investigación-acción, contemplaba: a) El diseño de un tríptico ilustrado con las situaciones

de mayor tensión detectados en la exploración previa. b) Programación e implementación de un curso de capacitación a los profesores para el uso adecuado de dicha herramienta. c) Observación en aula del uso de la misma, realizado por los profesores en sus respectivos grados. d) Sistematización, análisis y conclusiones de la información recabada.

Lo que acá se expone se sustenta desde la perspectiva epistemológica crítica, lo que permite conciliar la mirada del materialismo histórico de Lev Vygotsky e Ivan Illich con la visión marxiana de Paulo Freire¹, como fundamento teórico de nuestra propuesta y los otros autores que se consideran, coinciden con la postura epistémica de estos, como se explica a continuación, dándole consistencia a lo asumido como quehacer.

Antes de pasar al desarrollo del presente texto agradezco la entusiasta participación en la investigación de la Maestra Mónica Macouzete y del novel Doctor en Educación Mauricio Miranda; ambos responsables del diseño y edición del tríptico usado y en otras partes del proceso llevado a cabo.

Perspectiva teórica

La realidad que se aborda en este trabajo se asume como compleja, ya que vincular situaciones específicas permite identificar aspectos diversos y dimensiones diferentes, significantes de dicha realidad, que para comprenderla demanda ser aprehendida como una totalidad cambiante, donde los sujetos-actores se identifican como elementos articulados entre sí y con otros elementos de la totalidad, asumida como un contexto dinámico

(La totalidad como) una articulación dinámica de procesos reales caracterizada por sus (propios) dinamismos, ritmos temporales y despliegues especiales; esta articulación puede concretarse en diferentes recortes del desarrollo histórico. (Así como) la apertura a nuevas formas de organización racional (Zemelman, 1992, pp. 52 y 57).

De esa manera, se plantea una vía alterna para llevar a cabo el proceso de esta investigación-intervención-investigación, porque no se parte de una postura hipotética-deductiva, sino que la práctica la transformamos en praxis cognitiva con la finalidad de construir un conocimiento histórico del

1. Nota de los Editores. El uso de la expresión: **Visión marxista** es relativo a los estudios que se basan en los textos de Karl Marx; por su parte, **Visión marxiana** es en función del sustento hecho a partir de los textos propios del filósofo alemán. En esta edición respetamos el uso que la autora para provecho de su investigación y advertimos al lector sobre dicha utilización.

presente; ello no implica que se desdeñen aspectos importantes al hacer ciertos recortes de modelos teóricos.

Así, parafraseando a Bazdresch (2000), estar convencidos de que las cosas tienen y pueden cambiar, hace posible que se concilien posturas marxistas y marxianas; dicho de otra forma por el autor mencionado, la necesidad de pensar en “transformar el mundo, [...], no de filosofar” (p. 13), hace factible la conciliación del materialismo histórico con el idealismo, si se ve desde la perspectiva epistemológica crítica.

Ello da lugar a que partamos del epígrafe que hace referencia Paulo Freire y, ahora expliquemos qué entendemos por convivencia, a través de la propuesta de Ivan Illich, así de cómo lograrlo a través del diálogo, lo explicamos a través de la mirada epistémica de Lev Vygotsky

Si bien sabemos que etimológicamente el término *convivir*, del latín *conviviré*, significa *compartir*, entendemos que esto demanda del ejercicio de una práctica responsable y comprometida, que implica que el sujeto tenga un desempeño consciente, con su entorno social, físico y biológico.

Eso hace que la responsabilidad se transforme en corresponsabilidad. Tal afirmación, se inspira en la propuesta de Illich (1978), quien ante los embates de la industrialización promueve la necesidad de que cada uno de nosotros nos definamos por la relación con los otros y con el medio ambiente, así como con las herramientas que crea el ser humano, y luego utiliza. Estas herramientas Illich las ordena en una serie sucesiva, colocando en un extremo la herramienta de dominación y en el otro la herramienta convivencial. Lo que más nos llama la atención en su propuesta, es que para él la *convivencialidad* surge y se construye, constituyéndose en la libertad del sujeto para exigir que el contexto social esté equipado con herramientas eficaces, sin perder de vista que todos los sujetos tienen idéntico derecho a utilizarlas.

Nuestra propuesta de intervención contempla esta posibilidad de que el sujeto asuma con libertad la construcción de una convivencia escolar favorable para el aprendizaje, transformándose en actor de la misma. Además de extrapolar a la escuela la libertad del sujeto también lo hacemos con el sentido de herramienta, dándonos la oportunidad de imaginar que la convivencia es factible de construirse a través de herramientas que promuevan la interrelación dialógica de los sujetos, para así elaborar las normas que promuevan los valores, con un sentido real y vivo de lo que significan sus libertades, derechos y responsabilidades, consigo mismo y con los demás.

Antes de pasar al diseño de las acciones que se llevaron a cabo, haremos referencia al diálogo, según el punto de mira de la postura histórico-cultural, con la intención de reconocer y legitimar los espacios intersubjetivos

que crea en un nivel horizontal con el de la actividad. Ya que: “[...] lo que el ser humano hace y dice, mental y externamente, forma parte de la trama de intercambio con los demás y consigo mismo, de sus aprendizajes y, en consecuencia, de su desarrollo” (Fariñas, 2007, p. 146). Precisamente, el diálogo como expresión de comunicación, junto con la actividad son vías que el sujeto tiene para expresar lo más íntimo, y para construir creativamente el desarrollo de sí mismo.

En síntesis, el fundamento teórico de la propuesta que nos ocupa encuentra su razón de ser en el compromiso que se tiene de intervenir para producir cambios, como lo señala Freire; así como construir, de manera reflexiva, la normatividad que organiza una convivencia capaz de hacer efectiva la libertad del sujeto, como dice Illich, mediante el uso adecuado de un diálogo detonador de cuestionamiento y reflexiones, características propias de los seres humanos como lo define Vygotsky, y que sirvan para desarrollar la corresponsabilidad social que implica vivir en una comunidad que convive.

Es importante señalar que los conceptos seleccionados para el diseño del tríptico con el objetivo de que los sujetos-actores construyesen una normatividad propiciatoria de la convivencia en el ámbito escolar tuvieron dos procedencias: una del corpus teórico de los autores mencionados, como fue el caso de los conceptos de *diálogo* (Vygotsky y Freire), *inclusión*, *tolerancia* y *comunicación* (Freire). Otras de las ideas se recogieron en las entrevistas grupales realizadas en el estudio exploratorio, como el *respeto*, la *amistad*, el *compartir*, el *apoyo* y la *paciencia*.

Diseños del tríptico y de la inducción

El estudio exploratorio reveló que las situaciones de tensión vividas por los sujetos participantes fue, principalmente, la violencia expresada a través de las palabras y de acciones en menor grado, las físicas. Otro dato interesante fue que tanto maestros, como padres de familia y directivo solicitaban alguna herramienta para trabajar las situaciones conflictivas y así construir el medio adecuado de convivencia escolar, propiciatoria de un buen aprendizaje. Ambos factores: *violencia* y necesidad de una *herramienta* para trabajarla indujo al equipo de investigadores a crearla, proponiéndose seguir el estudio desde la perspectiva metodológica de la investigación-acción. Ello demandó proyectar y concretar el proceso de investigación como a continuación se explica.

El tríptico

Bajo el lema *la violencia no es un juego*, el tríptico se diseñó con imágenes que promovían estrategias para lograr una adecuada convivencia escolar.

Por motivo de tiempo y del número de personas con que se contaba para llevar a cabo la observación del proceso, se pensó en una herramienta adecuada para trabajar con alumnos de 4º, 5º y 6º grados. Con tal fin, los temas seleccionados para ser ilustrados se dividieron en dos instancias, una con el objetivo de evidenciar situaciones conflictivas; otra, estructurada en dos propuestas, con el propósito de construir una adecuada convivencia escolar.

- 1) Evidenciar acciones negativas como: poner apodos, burlarse, ignorar, excluir. Ante las cuales se proponen dos maneras de actuar: primero, no hacerse cómplice del agresor y ofrecer apoyo al agredido; segundo, aprender a incluir, a convivir y a apoyar al sujeto, o a los sujetos, que han sido víctimas de tales acciones.
- 2) Otras imágenes ilustran las situaciones de ser objeto de un robo, ser lastimado de alguna manera o amenazado. En estas situaciones, en el tríptico se sugiere: primero, que el sujeto que vive estas circunstancias sepa que puede pedir ayuda y confiar en los maestros, así como aprender a tolerar al otro y, sobre todo, compartir cosas y situaciones.
- 3) Las últimas imágenes del tríptico ilustran sobre la necesidad de que acciones agresivas –como golpear, molestar, mentir–, vayan acompañadas de medidas llevadas a cabo mediante una comunicación adecuada, donde el sujeto exprese lo que siente cuando es agredido, acompañado de la reflexión para que el agresor aprenda a ser amable, así como ambos entiendan la importancia de dialogar para resolver el conflicto.

El tríptico se cierra con un crucigrama donde se refuerzan las acciones de convivencia, respeto, diálogo, amistad, compartir, incluir, comunicación, apoyo, tolerancia, paciencia y confianza. Y se cierra la actividad exhortando a que el niño escriba lo que siente y entiende, sobre lo que se había abordado con el tema identificado como: *Convivencia en la Escuela ¡Construyamos todos juntos una escuela sin violencia!*

Una vez que el equipo de investigación acordó que las imágenes del tríptico tenían que ser parte de un proyecto educativo que tuviera como objetivo mejorar la convivencia para prevenir la violencia (Ortega, 1998), se pasó a la fase de diseño. Luego, siguiendo ideas significativas de Hirmas y Heróles (2008), programamos el curso que se les dio a los profesores sobre el uso del tríptico.

Finalmente, quedó así:

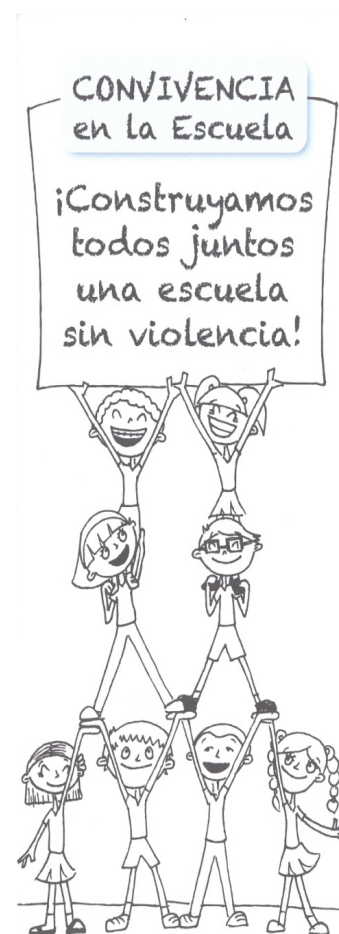
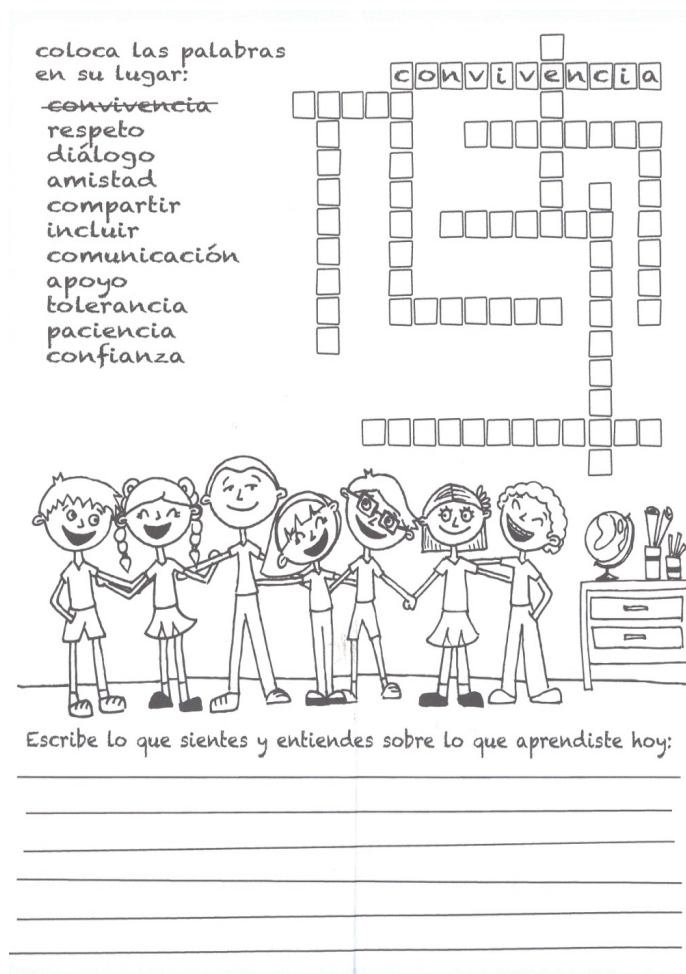


Figura 1. Tríptico.

Esta cara es la del principio y el final del tríptico.

La que sigue es su contenido, que admite ser leído de manera vertical u horizontal.

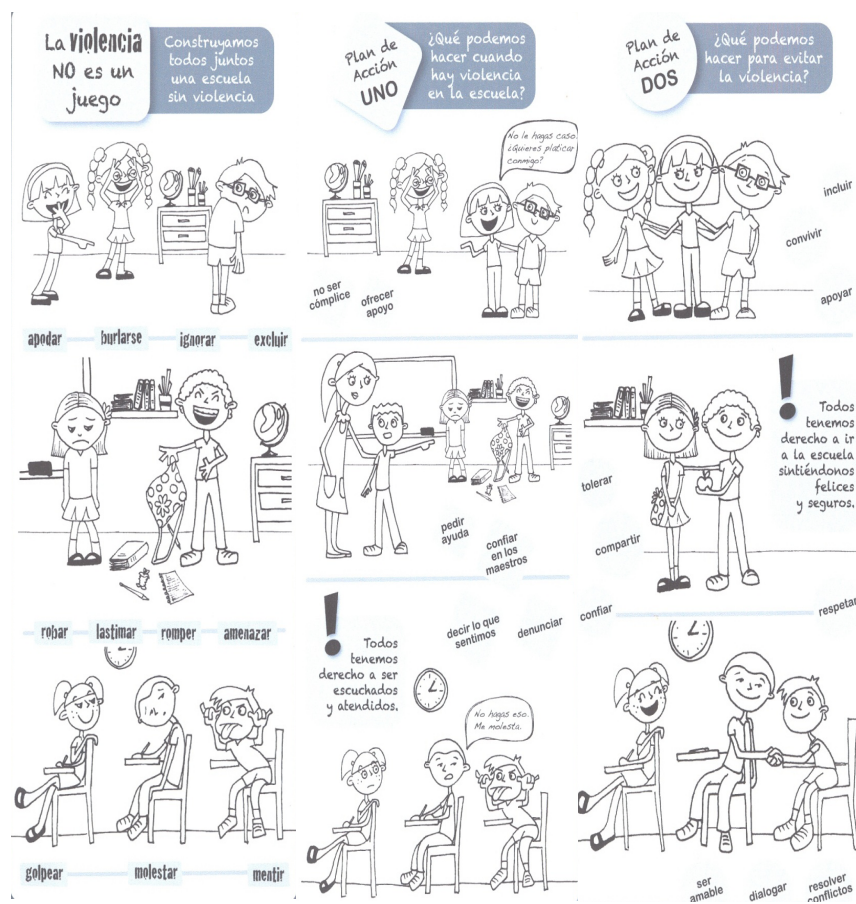


Figura 2. Tríptico.

Una vez que se tuvo el tríptico se pasó al diseño de la inducción.

Programación e implementación de la inducción

El curso tuvo como objetivo hacer operativo el contenido del tríptico. Con la finalidad de concientizar a los profesores y directivos, sobre la necesidad de construir un contexto escolar de respeto y de cooperación entre todos, se estructuró la inducción en **tres momentos**: 1) Una plática de sensibilización a 50 docentes de primaria. 2) La consecución de una dinámica grupal con la finalidad de construir estrategias tendientes a la resolución de conflictos. 3) Una conversación con el grupo de profesores, orientada a enfatizar la importancia del diálogo y las emociones para lograr resolverlos. Cerrando con una evaluación cuantitativa de la inducción llevada a cabo, que luego se complementó con entrevistas realizadas a los maestros participantes sobre qué les había parecido la inducción.

Primer momento

Una psicopedagoga asumió la tarea de llevar a cabo la inducción y así sensibilizar a los profesores en el adecuado uso del tríptico, como una manera de *orientarlos* hacia la necesidad de asumir y resolver los conflictos que se presentan en el contexto escolar, lo cual conllevaba la necesidad de invitar a los alumnos a construir los valores básicos de la convivencia, tales como: la tolerancia, la participación (cooperación y colaboración), la solidaridad, la equidad, el respeto a la dignidad de las personas y la confianza, a través del diálogo entre quienes interactuaban. Para lograrlo, se propusieron los objetivos a los asistentes:

- Cultivar habilidades en los docentes para una eficaz resolución de conflictos.
- Orientar en la identificación de situaciones conflictivas, con la finalidad de concientizarlos sobre la importancia de examinarlas y esclarecerlas.
- Proporcionar técnicas básicas para ser aplicadas en el contexto institucional, en la práctica profesional y en el ámbito estudiantil.

En ese sentido, se planteó a los profesores la necesidad de asumir que al vivir en sociedad no se puede impedir que los conflictos se produjeran, al ser inherentes de las relaciones humanas, pero el ser humano puede resolverlos mediante el cultivo de los valores ya mencionados (tolerancia, participación, solidaridad, equidad, respeto, confianza) y de poseer actitudes para la comunicación y la construcción del pensamiento. Ello demanda de habilidades, técnicas, un gran sentido de ubicuidad, de reflexión –crítica y autocrítica–, y capacidad de evaluación, en las vertientes de autoevalua-

ción, coevaluación y heteroevaluación², siendo las últimas elementos muy importantes en la autorreflexión y un estímulo para aprender más sobre el conflicto. Además, juegan un papel destacado en la satisfacción de las preocupaciones que se tenga sobre la situación, así como la búsqueda para satisfacer las preocupaciones de otros.

En síntesis, la filosofía que sustenta todo lo anterior preconiza la no violencia, la compasión, la confianza, la equidad, la cooperación, el respeto y la tolerancia. Y en ello, el eje dominante lo constituye la valoración de la dignidad humana y de la autoestima, para promover la interacción de todos los sujetos involucrados.

Segundo momento

Después de haber dialogado sobre los tópicos señalados, se propuso una dinámica grupal como procedimiento para resolver los conflictos, con el objetivo de identificar las creencias, los valores y las actitudes de los sujetos participantes, asociados con la resolución de conflictos. El eje conductor de la dinámica fue un diálogo reflexivo, promotor de la discusión grupal, y así determinar de qué manera influyen las creencias, los valores y las actitudes de cada uno en la resolución de los conflictos.

O sea, que la dinámica se diseñó con base en acciones que promovieran la discusión (preguntas pre-establecidas, confrontaciones de las respuestas obtenidas; selección de un tema o una premisa detonadores del diálogo en plenario o en pequeños grupos), según se viera más adecuado en el momento de realizarse la dinámica. Algunos ejemplos de detonadores fueron: a) ¿Qué actitudes, creencias y conductas podrían favorecer o desfavorecer la efectividad de quien asuma la enseñanza de resolver conflictos? (Promover la equidad, el respeto a los demás, la valoración de las diferencias y la tolerancia); b) ¿Es importante ser coherente en el desempeño de la vida cotidiana con lo que se promueva y o enseñe? ¿Qué importancia tiene? c) ¿Los valores, creencias y actitudes que subyacen en la resolución de conflictos, trascienden las diferencias culturales?

Tercer momento

La coordinadora de la inducción propuso estrategias, usando las imágenes del mismo tríptico. A manera de un bosquejo de guión, se pensaron los temas que eran importantes abordar para mediar en la conversación de los profesores:

2. La heteroevaluación es uno de los valiosos aportes de las corrientes pedagógicas actuales desde una perspectiva de comunidad, que consideramos que está presente este caso, ya que ayuda a aprender a compartir la búsqueda compartida de soluciones.

- a) La manera de facilitar el diálogo, para lo cual se sugirió *escuchar* para entender lo que se dice y para comprender las percepciones, las emociones y el contexto. También, se promovió *hablar para ser entendido*, no para debatir o impresionar y *hacerlo con un objetivo* propio y no asumir ser portavoz de otro de los presentes. Así como al hablar, *tener en cuenta* la personalidad, el sexo, la raza y la cultura de sí mismo y de los demás.
- b) En cuanto a cómo manejar las emociones, se partió de la necesidad de *reconocer las emociones propias* y las *demás personas*, haciéndolas *explícitas*, reconociéndolas como *legítimas* y, sobre todo *no reaccionar ante estallidos emocionales* que pudieran darse.

La conversación permitió recuperar experiencias de los profesores asistentes sirviendo, al mismo tiempo, para ejemplificar los puntos importantes que bosquejaban el proceso dialógico de la misma. Este proceso reflexivo hizo que el grupo participara de manera interesada, como consta en el cuaderno de observaciones de la inductora, siendo corroborado tal interés por los datos obtenidos en una encuesta que se aplicó al finalizar el curso.

Evaluación cuantitativa del proceso de inducción y del tríptico

Con los cincuenta (50) profesores asistentes se evaluó de manera cuantitativa el material informativo del curso-inducción y el tríptico diseñado para trabajar con los alumnos de 4º, 5º y 6º, resultando que en el rubro “Material de apoyo para la Inducción”, para el 84.1% fue muy interesante, el 15.9% lo definió como algo interesante, así como el 86.4% que lo evaluó como muy útil, y el 13.6% como algo útil. El 88.6% no sugirió cambios y el 11.4% sí le haría cambios, como la duración del curso –señalado como escaso el tiempo de capacitación–, o la necesidad de que la convocatoria incluyera a maestros de escuelas ubicadas en zonas muy conflictivas.

Respecto a la “Relevancia del curso, en cuanto a la reflexión desencadenada en torno a los tópicos abordados”, el 77.3% lo consideró muy bueno, así como bueno el 22.7%

En relación al tríptico, el 84.1% lo consideró muy bueno, el 15% algo útil, el 70.4% muy atractivo y el 29.6% algo atractivo. Encuestados sobre la necesidad de hacerle modificaciones al tríptico el 81.8% dijo que no y el 18.2% expresó que sí, sugiriendo que fuera en color y/o de una tamaño mayor

Ante estos resultados, corroborados por entrevistas realizadas a los participantes en la inducción, cuyos comentarios sobre el tríptico fueron positivos, el equipo de investigadores determinó llevar a cabo un pilotaje de uso con los profesores que se ofrecieron.

Observación en aula del uso del tríptico

En el grupo de cincuenta profesores que tomaron el curso para hacer uso del tríptico se pidieron voluntarios para implementar, en sus respectivos grupos, las acciones llevadas a cabo en la inducción, obteniendo la respuesta de diez profesores. Por razones operativas, se seleccionaron dos profesores de 5º grado, dos de 4º y uno de 6º.

Los investigadores observamos el proceso, registrando las acciones en el salón de clase, centrados en cómo el profesor usaba el tríptico con sus alumnos, para desencadenar el diálogo reflexivo en torno a situaciones que manifestaban algún tipo de violencia, expresada en las imágenes.

Los registros realizados los organizamos en las categorías: maestros, alumnos. De los primeros se recuperaron: estrategias y técnicas, de los segundos acciones y ejemplos. Seleccionado y ordenado el contenido de los registros, construimos mapas conceptuales, con la finalidad de ver las constantes que permitirían conocer qué uso del tríptico y qué resultados había obtenido el profesor, en la construcción de las características básicas de una adecuada convivencia.

Compilación de palabras y sentimientos

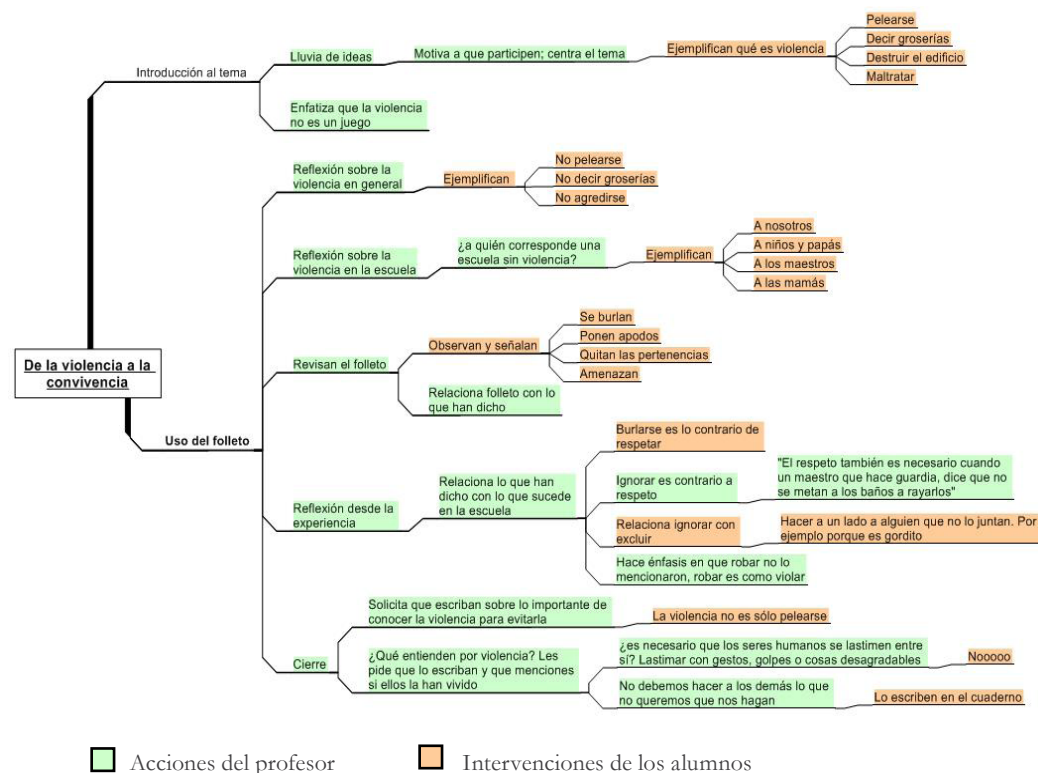
En este apartado se recupera el uso del tríptico a través de lo observado en la práctica de los docentes así como en las entrevistas, donde los cinco profesores que trabajaron con el tríptico expresaron cómo asumían las situaciones violentas que se viven en la cotidianidad del aula. Luego de una síntesis, donde se evidencia lo más significativo para seguir el proceso de reflexión de las acciones realizadas, pasaremos a la recuperación y síntesis de lo expresado por algunos de los alumnos participantes, para finalizar con las reflexiones de lo observado en el análisis del conjunto.

De los docentes

Partiendo de la aceptación de que los conflictos se presentan naturalmente en cualquier tipo de interacción social y que, si no es atendido en forma pertinente, puede derivar en un problema que imposibilita un ambiente adecuado para el aprendizaje, un profesor comenta que contener el con-

flicto de manera autoritaria para detenerlo, no lo resuelve, sólo pospone la problemática. Sin embargo, es peor la no intervención, que hacerlo como autoridad: *“yo sí los ordeno, ya que se la pasaban peleando (...) otros venían aquí a pelearse o estos se iban a pelear (...) creo que es un gran problema que tiene la sociedad donde está nuestra escuela, se están peleando, se roban, se golpean (...)”*.

En el proceso de sistematización y análisis de las observaciones, se constata que, pese a la inducción recibida, las situaciones conflictivas que abordaron a través del tríptico, los profesores tienden a intervenir basados más en el ejercicio de la autoridad, que en las prácticas dialógicas-reflexivas, como se constata en el diagrama de árbol –representativo de todos los casos observados–, donde el uso de colores evidencia que es el profesor quien habla, mientras las intervenciones de los alumnos son pocas y formuladas mecánicamente:



Acciones del profesor

Intervenciones de los alumnos

Figura 3. Diagrama.

En este diagrama se puede ver que las participaciones del profesor, apegadas al material recibido en la inducción, y las reflexiones sobre el tema se cumplen siguiendo lo recabado en el curso. Sus preguntas no son detonadoras del diálogo, ya que los alumnos participan dando ejemplos que el docente no retoma para analizarlos y provocar la explicación de los ejemplos por parte de los mismos alumnos. El proceso lo cierra a manera de dictamen y luego, los alumnos toman nota.

Cabe señalar que para lograr una educación en y para la convivencia, es básico que los valores que la sustentan se construya dialogando reflexivamente, desafiando al alumno a comprometerse con lo que diga para lograr que lo haga. Imponerle ideas que se deben de aceptar, porque lo determina el adulto, no se puede considerar una sólida elaboración de lo que significa convivir en el contexto escolar, y tampoco en el social.

No obstante, de haberse enfatizado en la inducción, lo importante que era el diálogo reflexivo en el uso del tríptico, los registros denotan una falta de razonamiento en las explicaciones del profesor, que reiterativamente transmite ideas como: *"No se deben de pelear, porque se deben de respetar"*. Este tipo de ideas, reiteradas en las explicaciones de los distintos valores a tener en cuenta en la convivencia escolar, dan lugar a que supongamos que es una situación conflictiva, donde el profesor asume el presente como un tiempo sin presente carente de valores, desde el imaginario colectivo, expresado en algunas de la entrevistas donde se leen expresiones como: *"...ahora, no existen valores"*. En consecuencia, suponemos que desde ese mismo imaginario surge la consigna de que la escuela debe de imponerlos. ¿Por qué? Por la razón de que: *"sí debe de haber valores"*.

Otros pasajes de los registros de las observaciones del uso del tríptico, que hablan de solucionar los conflictos a través de las imágenes, tampoco se identifica una construcción de las soluciones de los conflictos. Por lo contrario, el profesor explica la solución de una manera mecánica, estableciendo una especie de ecuación ($a + b = c$), o sea, que se plantea el conflicto, identificado a través de la imagen e, inmediatamente, menciona el valor que promueve la superación del conflicto ilustrado, pasando a definir el valor en cuestión, lo que desencadenará el resultado esperado, que es la solución del conflicto, surgiendo ésta como por arte de magia. Esto significa que el profesor cree que con la aceptación tácita del valor, los alumnos van a modificar sus conductas.

La situación observada denota que lo llevado a cabo por el docente se percibe como insuficiente; sin embargo, no parece no tener habilidades para detonar una reflexión crítica y propositiva a través del diálogo –ni consigo mismo, ni con sus alumnos– y, por consiguiente, no saben cómo asumir la transformación de la realidad conflictiva que viven. Entendemos que esto sucede, porque los profesores no cuentan con una preparación ni con las

herramientas adecuadas, para poder desarrollar habilidades y sensibilidad en la resolución de los conflictos que se presentan en la cotidianidad escolar.

En este contexto se puede comprender lo que expresa una profesora cuando recibe el curso y el tríptico: *“Desde que lo diste –le dice a la inductora del curso y, luego observadora de la aplicación de uso del tríptico-, me emocionó; ahora sí, encuentro cómo llegar (...). Antes, lo intentaba; pero siento que cuando nos hablaste, explicándonos cómo asumir las situaciones conflictivas de nuestro diario quehacer, nos diste más bases”*. En las observaciones realizadas, esta profesora es la que logra un mayor cambio de actitud en los alumnos, ya que dialoga con ellos sobre las razones por las cuales tener conductas que, además de ser necesarias, son deseables.

Otros profesores logran profundizar el tema de un conflicto específico, relacionándolo con casos recientes en la comunidad o pidiéndoles a los alumnos que hablen de sus experiencias, lo observado, en este caso, evidencia una mayor participación del alumnado y, en especial, de las niñas. Sin embargo, no hay continuidad en el diálogo sobre el tema, lo que impide una mayor reflexión sobre estas experiencias, y esto tampoco permite externar lo que les resulta significativo a los niños y las niñas de dichas experiencia, lo cual nos permite inferir que no se logra el desarrollo de habilidades, lo que trae como consecuencia suponer que es difícil que se opere un cambio de actitudes, que sería la única manera de lograr modificar las conductas detonadoras de los conflictos.

De los alumnos

No queremos cerrar este escrito sin retomar algunas de las ideas expresadas por los alumnos en la parte final del tríptico, donde se les pide: *“Escribe lo que sientes y entiendes de lo que aprendiste hoy”*.

Fueron doscientos cinco alumnos que se expresaron por escrito. La gran mayoría escribieron reflejando el *deber ser* asumido desde lo que entienden que el adulto espera que ellos digan.

Sin embargo, el análisis realizado se centró en identificar las ideas sobre cómo comprendieron lo que es la violencia y lo que hay que hacer ante la misma: *“es donde hay golpes, pero se puede evitar si no permitimos que no haya golpes, peleas y la muerte; pero se puede evitar”*; demostrando tener capacidad de elección: *“Lo que entendí es que tú sabrás si tienes confianza o no”*, otro dice al respecto: *“Sentí que debía cuidarme”*, o: *“No hay que ser menso y no hay que dejarnos insultar o pegar y si eso pasa hay que decirle a un papá o a un maestro, también no ser cómplice de la violencia”*.

También, nos interesó identificar lo que les significó hablar del tema: *“Aprendí a recordar que la amistad es muy buena, y que todos tenemos derecho a decir lo que sentimos y que es muy importante ser tolerante”, o: “Aprendí a jugar con los ojos tapados y cuando sentí que me caía de pronto sentí un abrazo y era Paloma, y sentí bonito”, o: “Divirtiéndome entendí a diferenciar la maneras que tengo de llamar la atención”, o: “Pero ellos no saben lo que siento, yo siento que a veces mis papás no me quieren y eso me da coraje; cuando mi mamá se va a un baile, me agarro llore y llore porque siento cosas en mi corazón”; o: “Lo que sentí fue amor y cariño [cuando en la dinámica que hizo la maestra] tuve que guiar a mis compañeros y también me resulta importante saber que puedo decir lo que siento”. Hay también quienes manifiestan que lo hecho los hizo pensar: “Yo pienso que son muy importantes estos temas porque nos ayudan a compartir y a respetar a los que nos rodean” y que le ayudó a reflexionar que: “para poder convivir, hay que tener confianza”.*

En síntesis, si bien el diseño e implementación del tríptico y de la inducción para su uso como una herramienta didáctica para la construcción reflexiva de la convivencia en el aula, el análisis de lo observado respecto a su aplicación por parte de los docentes nos permite concluir que es indispensable que el profesor asuma una práctica favorecedora de un diálogo profundo con los alumnos, utilizando lo que algunos de sus mismos alumnos proponen como elementos reales de su aprendizaje (el juego, el valor de la amistad, la confianza en el otro, aprender a respetar al otro), detonadores de un intercambio de ideas más fructífero en cuanto al sedimento que dicho diálogo puede aportar en la construcción de la convivencia.

Conclusión

En la presente conclusión se pretenden articular las múltiples experiencias que se entretujieron en la investigación.

Es de interés denotar que la perspectiva teórica permitió conciliar posturas ideológicas diferentes y con ello sacar adelante la propuesta del tríptico, así como para programar la inducción, lo que resultó una experiencia enriquecedora. La consecuencia de dicha inducción dio lugar para que se llevara a cabo un proceso donde la realidad mostró su complejidad en múltiples facetas; por ejemplo, si bien asistieron cincuenta profesores, lo hicieron porque el calendario marcaba que habría cursos de capacitación determinados por la Secretaría de Educación a través de la Supervisión; esto se demostró en lo observado, que dio lugar para comprobar una actitud reticente generalizada en la participación de diez de los asistentes al curso, corroborado en el hecho de ser los voluntarios para utilizar el tríptico en sus clases.

Esto sirve para evidenciar la mentalidad verticalista que moldea las mentes de quienes se dedican a la Educación, en cuanto a la toma de decisiones para la participación. Si a ello se agrega que de ellos sólo se pudieron observar cinco, ya que los investigadores éramos sólo tres, se pueden inferir algunas de las dificultades para llevar a cabo este estudio, tales como: muestras reducidas, observaciones muy concretas y total imposibilidad de encontrar tópicos factibles de que, al unirse con otros indicios similares, permitan pensarse como generalizables –lo cual por ser un estudio de caso cualitativo, no se pretende hacer–.

Cabe señalar que, aunque la experiencia a observar surge de una demanda del mismo sector de la educación, también el estudio se les impone, hecho que refuerza el verticalismo en la toma de decisiones.

En cuanto a la experiencia de campo el interés se centró en el proceso asumido por los maestros y en los alumnos, planteando preguntas en torno a lo observado. Aún en el caso de estos maestros que se mostraron preocupados por el tema de la convivencia y de cómo construirla en el aula, ¿contar con una herramienta didáctica aseguró la construcción de la convivencia donde todos los sujetos implicados hayan sido, a la vez, actores en y de dicha construcción? Al analizar lo observado, se evidencia que la herramienta marca el inicio de un proceso que exige continuidad en el involucramiento de los sujetos y de los investigadores; ello implica más gente y más gastos, sin presupuesto posible.

Además, ante los resultados del análisis de algunas de las ideas de los alumnos y de lo expresado por los docentes, el contraste de sus respuestas plantea otra la duda: ¿Existe un diálogo real entre maestro y alumnos o sólo es lo que dice el docente, quien como adulto, demuestra el monopolio de una verdad siempre relativa? Parece que aun teniendo un medio como el tríptico diseñado, existe un proceso inacabado al seguir predominando el discurso del maestro, quien no retoma lo que algunos alumnos expresan.

Lo que los alumnos dicen muestra que el tema es importante para ellos. Considerar cómo asumen los valores que sustentan la convivencia es el primer paso en la construcción de una responsabilidad mancomunada. Oírlos y saberlos interrogar adecuadamente, para detonar y ahondar sus propias ideas, implica habilidades que se cultivan socialmente; entonces, es cuando el maestro utiliza la herramienta para facilitar el intercambio entre los participantes, ya que, como toda herramienta en la que cuentan los sujetos-actores involucrados, es importante el colectivo que construya los valores fundamentales de un contexto que demanda derechos, pero también obligaciones. Todo esto demanda tiempo y continuidad, por eso, pensamos que el tema de la convivencia en el aula es cuestión de asumirlo en su transversalidad, en todas las materias; pero, sobre todo, demanda una capacidad real para aprender a dialogar.

Referencias

- Bazdresch, M. (2000). **Vivir la educación, transformar la práctica**. Jalisco: Secretaría de Educación.
- Cánovas, C. (2010). Sugerencias teóricas para una tesis doctoral sobre un taller virtual de creación literaria. **Perfiles Educativos**, 32, (129), 129–144.
- Fariñas, G. (2007). **Psicología, educación y sociedad. Un estudio sobre el desarrollo humano**. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Hirmas, C. y Heroles, D. (2008). **Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina**. Santiago: Red Innovemos UNESCO.
- Illich, I. (1978). **La convivencialidad**. Barcelona: Barral.
- Onetto, F. (2003). **La convivencia educativa**. Disponible en <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia02/reflexion01.htm>
- Ortega, R. (1998). **La convivencia escolar: Qué es y cómo se aborda**. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía

Ficha de autores

Alejandra Avalos Rogel

Máster en Ciencias en la especialidad de Investigaciones Educativas en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional de México. Es coordinadora de los cursos de Didáctica de las Matemáticas en la Licenciatura en Educación Secundaria y de las asignaturas de Metodología de la Investigación y Análisis de la Práctica Docente en los Programas de Posgrado de la Escuela Normal Superior de México.

Contacto: *alejandraavalosrogel@gmail.com*

Bertha Orozco Fuentes

Licenciada en Historia con especialidad en investigación educativa y formación de recursos humanos para la docencia, Maestra en Enseñanza Superior, y Doctora en Pedagogía por la UNAM de México. Investigadora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

Contacto: *bof1950@gmail.com*

Carmen Cubero Venegas

Licenciada en Psicología y Profesora en Enseñanza de la Psicología en la Universidad de Costa Rica. Labora como Profesora Asociada e Investigadora en la Escuela de Orientación y Educación Especial y en el Instituto de Investigación en Educación de la UCR.

Contacto: *carmen.cubero@ucr.ac.cr*

Célica Cánovas Marmo

Licenciada en Educación con la Especialidad en Ciencias Naturales por el Consejo Nacional de Educación de Uruguay, Licenciada en Historia con Mención Honorífica, por la Universidad Nacional Autónoma de México, Máster en Humanidades especializada en Letras Universales, por el Centro de Estudios Dominicos, León, Guanajuato, Máster en Educación por la Universidad Autónoma de León y Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Aguascalientes, México. Labora como Académica investigadora en Universidad de La Salle del Bajío, León Guanajuato.

Contacto: *célica.canovas@hotmail.com*

Diego Quirós Morales

Licenciado en Psicología por la Universidad Católica de Costa Rica. Egresado de la Maestría en Psicología del Trabajo y las Organizaciones de la Universidad de Costa Rica. Es docente Universitario y labora como Investigador para la Fundación Omar Dengo. Forma parte del Comité Editorial de la Revista del Colegio Profesional de Psicólogos de Costa Rica.

Contacto: *diego.quiros@fod.ac.cr*

Francisco Javier Murillo Torrecilla

Doctor en Cc. de la Educación (UCM), Licenciado en Cc. Matemáticas (UAM) y Licenciado en Cc. de la Educación (UCM). Profesor de la Universidad Autónoma de Madrid. Actualmente, es coordinador del Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, del Grupo de Investigación “Cambio Educativo para la Justicia Social”, de la UAM (PR-018) y de la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE).

Contacto: *javier.murillo@uam.ac.cr*

Ivannia Solano Ramírez

Licenciada en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación y Doctora en Educación por la Universidad de Costa Rica. Máster en Intervención Psicopedagógica por la Universidad de Granada, España. Labora como Profesora en la Sede del Atlántico de Universidad de Costa Rica y Orientadora Jefe del Colegio Nocturno Pbro. Enrique Menzel en Turrialba, Costa Rica.

Contacto: *ivannia.solanoramirez@ucr.ac.cr*

Katty Grosser Guillén

Psicoanalista. Licenciada en Psicología y Doctora en Sociedad y Cultura por la Universidad de Costa Rica. Labora en la Escuela de Psicología y en el INIE de la UCR como Docente e Investigadora.

Contacto: *kattia.grosser@gmail.com*

María Alexandra Redón Uribe

Licenciada en Educación Preescolar y Especialista en Desarrollo del Pensamiento y la creatividad por la Universidad de Antioquia Medellín Colombia. Doctora en Ciencias Pedagógicas por el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de La Habana Cuba. Labora como docente investigadora y Jefa del Departamento de Educación Avanzada de la Facultad de Educación en Universidad de Antioquia

Contacto: *alexa.rendon01@gmail.com*

María Antonieta Díaz Campos

Licenciada en Matemática por la Universidad de Costa Rica. Se ha desempeñado como docente en la Universidad de Costa Rica y Asesora en el Ministerio de Educación.

Contacto: *antdiaz@racsa.co.cr*

María Eugenia Bujanda

Licenciada en Filosofía y Ciencias de Educación por la Universidad de Deusto y Doctora en educación por la Universidad Complutense de Madrid. Vinculada profesionalmente a la Fundación Omar Dengo desde 2003, actualmente como coordinadora de la unidad de investigación.

Contacto: *maria.bujanda@fod.ac.cr*

Olmer Nuñez

Bachiller en estadística por la Universidad de Costa Rica. Actualmente, labora en la Fundación Omar Dengo como estadístico e investigador.

Contacto: olmer.nunez@fod.ac.cr

Ramón Leonardo Hernández Collazo

Licenciado en Educación Primaria en la Universidad Pedagógica Nacional y en Ciencias Naturales en la Universidad Normal Superior del estado de México. Candidato al grado de Doctor en Educación en el Programa de Doctorado Latinoamericano en Educación en la Universidad de Costa Rica. Es maestro en Desarrollo Educativo del Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado y maestro en Administración de Recursos Humanos en la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Autónoma de Chihuahua.

Contacto: rlhcollazo@yahoo.com

Tabla de Contenidos

Prólogo.....	5
CAPÍTULO 1. LA ESCUELA COMO ÁMBITO DE INVESTIGACIÓN.....	9
La investigación sobre eficacia escolar en América Latina.....	11
La institución educativa en la actualidad: una tensión entre el sometimiento y la independencia.....	25
Prácticas prometedoras de desempeño institucional. Lecciones desde escuelas con mejores niveles de rendimiento en México	43
Indicadores de aprovechamiento de tecnologías digitales en la educación primaria y secundaria costarricense: resultados preliminares	55
CAPÍTULO 2. DOCENCIA CRÍTICA Y REFLEXIVA.....	75
Pensamiento crítico y educación: reflexión sobre ciertos sentidos del lenguaje educativo actual	77
La docencia reflexiva como paradigma emergente para la generación de conocimientos: el caso de los formadores de formadores.....	89
La educación de la competencia socioemocional a través del pensamiento crítico reflexivo y el aprendizaje cooperativo	105
La complejidad, fuente de un proceso didáctico alternativo en un taller de narrativa(s).....	131
CAPÍTULO 3. CONVIVENCIA Y DISCIPLINA	149
Comportamiento docente y disciplina escolar.....	151
Las manifestaciones de violencia en ocho centros educativos de Turrialba, Costa Rica.....	173
Propuesta para una construcción reflexiva de la convivencia escolar en educación básica	189
Ficha de autores.....	207