

Revista Reflexión e Investigación Educativa

# REINED

FACULTAD DE EDUCACION Y HUMANIDADES / UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

**Volumen 3, Número 1,**  
Septiembre 2020

ISSN en Línea 2452-4638



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO



Revista Reflexión e Investigación Educativa

# REINED

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES / UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

**Volumen 3, Número 1,**  
Septiembre 2020

ISSN en Línea 2452-4638



**DIRECTOR**

Carlos Ossa Cornejo

**EDITOR GENERAL**

Rodrigo Faúndez Carreño

**EDITOR ASOCIADO/**

**COORDINADOR COMITÉ EDITOR NACIONAL:**

Maritza Palma Luengo

**EDITOR ASOCIADO/**

**COORDINADOR COMITÉ EDITOR INTERNACIONAL**

Nelly Lagos San Martín

**EDITORES ASOCIADOS/  
TRADUCCIÓN Y FORMATO**

Roxana Balbontín Alvarado

Gabriel Cabezas Rivera

Federico Pastene Labrín

**COMITÉ CIENTÍFICO NACIONAL:**

Dra. Lucía Núñez Aguilera. Proyecto Asociativo Regional Explora RM zona Sur Oriente

Dr. Ricardo Castro Cáceres. Universidad Católica de la Santísima Concepción

Dr. Luis Eduardo Ravanal Moreno. Universidad Bernardo O'Higgins

Dra. Johanna Camacho González. Universidad de Chile

Dr. Claudio Díaz Larenas. Universidad de Concepción

Dra. Mailing Rivera Lam. Universidad de Antofagasta

Dr. Héctor Nail Kroyër. Universidad de Concepción

Dr. Christian Miranda Jaña. Universidad de Chile

**COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL**

Dra. María Inés Berrino. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN), Argentina

Dra. Carla Leticia Paz Delgado. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras

Dra. Mireya Vivas de Chacón. Universidad de los Andes de Táchira, Venezuela

Dra. Vilma Pruzzo de di Pego. Universidad Nacional de la Pampa, Argentina

Dra. Lucía Granados Alós. Universidad Internacional de Valencia, España

Dr. José Manuel García Fernández. Universidad de Alicante, España

Dra. Carolina González Maciá. Universidad de Alicante, España

Dr. Francisco Herrera Clavero. Universidad de Granada, España

Dra. María José Hernández A. Universidad de Alicante, España

Dr. Ricardo Sanmartín López. Universidad de Alicante, España

Dr. David Aparisi Sierra. Universidad de Alicante, España

Dra. María Vicent Juan. Universidad de Alicante, España

Dr. José Roa Venegas. Universidad de Granada, España

**EDITOR WEB/DISEÑO**

Juan Rivas Maldonado

**GESTOR WEB**

Karina Leiva Parra

**DIRECCIÓN POSTAL:**

Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación y Humanidades Brasil 1180, Chillán Chile

E-mail: contacto.reined@ubiobio.cl - cossa@ubiobio.cl

[revistas.ubiobio.cl/index.php/REINED](http://revistas.ubiobio.cl/index.php/REINED)

## PRESENTACIÓN

La Revista Electrónica "REINED" es una publicación semestral de carácter científico, desarrollada por académicos y profesionales de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío-Bío; la cual se coloca a disposición de los Docentes, Investigadores, Profesionales y Estudiantes de la comunidad nacional e internacional interesados en el área educativa.

Su objetivo es generar un espacio para la difusión de trabajos de investigación y reflexión académica de los y las estudiantes de postgrado, académico/as y estudiantes de pregrado de las carreras de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío-Bío, así como de investigadores de otras instituciones y profesores de establecimientos educacionales.

La revista está abierta a contribuciones originales en inglés y español, abocadas al campo de la educación, y en forma prioritaria el ámbito pedagógico; aunque abierta, de igual modo, a las disciplinas afines, como la psicología, antropología, sociología, economía, ciencias políticas, artes y humanidades, neurociencias, historia, derecho, trabajo social, periodismo, filosofía. Los destinatarios de esta publicación son profesionales de la educación o de disciplinas afines, estudiantes de pregrado y postgrado, académicos, investigadores, profesores y gestores del sistema educacional. La revista comprende tres secciones:

### *Investigaciones*

Trabajos de carácter empírico o bibliográfico que se derivan de una investigación, experiencia de acción pedagógica o de gestión educativa, y da cuenta de parte de ella. Refiere los alcances logrados y sus posibles aplicaciones científicas. Debe plantear los objetivos, el método utilizado y resultados de la parte escogida para compartir en la revista.

### *Reflexiones pedagógicas y/o académicas*

Trabajos de carácter teórico y analítico. Es el tipo de texto que defiende una tesis o contrapone dos tesis o más acerca del objeto de estudio específico que trata. Se debe basar en un discurso reflexivo en el que se pone énfasis en el análisis de estudios vigentes y de las ideas planteadas hasta ese momento, con el objetivo de trascender sus alcances y poner en discusión su relevancia. Es un texto de madurez, en el cual lo fundamental está constituido por la discusión de las ideas.

### *Experiencias pedagógicas y/o académicas*

Trabajos que sistematicen experiencias pedagógicas en que se evidencie su acción innovadora, ya sea a nivel teórico o práctico, priorizando el desempeño realizado en los establecimientos educacionales escolares o universitarios.



## EDITORIAL

El proceso educativo se ha desarrollado tradicionalmente sobre la base del aprendizaje de contenidos, de unidades objetivas de conocimiento articuladas en artefactos culturales como libros, pinturas, fórmulas, imágenes, etc. Esta visión de la educación como traspaso del material cultural, ha sido promovido y defendido durante todo el siglo XX y comienzos del siglo XXI, avalado a su vez por procesos socio-científicos y administrativos que basan lo que se conoce como interés técnico (Grundy, 1991), que es objetivo, racional y enfocado en resultados y productos.

Frente a ese interés técnico se levantan los de naturaleza práctica y emancipadora (Grundy, 1991), que buscan rescatar el lado humano, social, intersubjetivo y dinámico presente en la sociedad y la cultura. El proceso educativo no es solo entregar contenidos que adquirir en forma racional, metódica y demostrativamente, sino también, de comprender contextos humanos, procesos culturales, modelos de conducta, sistemas de interacción y emociones. El siglo XXI se ha abierto a la consideración que la educación requiere promover habilidades y posturas de vida, respecto a cómo entendemos al ser humano, y su relación con otros, otras, otras, con su mundo y con el universo. Por lo anterior, los sistemas educativos han debido reconfigurar sus principios, políticas y métodos para considerar estos elementos claves: emociones humanas, diversidad, ecología y sustentabilidad, participación social, convivencia y conflictos.

Los eventos vividos nos han hecho tomar conciencia de la importancia de que el ser humano sea comprendido en su complejidad, y uno de los aprendizajes más difíciles del sistema educativo es justamente ese, la complejidad. Acostumbrados y acostumbradas a valorar lo simplista, económico y certero, hoy debemos aprender a valorar lo complejo, recursivo e incierto; pero así es el ser humano. Y en este aprendizaje, un primer paso consiste en redescubrir el valor de facetas humanas escondidas y ocultadas, como son las emociones, la comunicación y participación, la innovación, la diversidad cultural.

En este nuevo número de la revista electrónica REINED, deseamos aportar con propuestas que relevan estos temas, que se han insertado marcadamente en el nuevo paradigma educativo. En la sección INVESTIGACIONES se presentan trabajos que exponen la importancia de las habilidades sociales, la participación y colaboración, y la vida saludable; un primer artículo titulado "Gestión de la convivencia escolar en establecimientos de la región del Biobío", plantea una descripción de cómo se han llevado a cabo los procesos de convivencia educativa en centros escolares, desde la perspectiva de los encargados institucionales; otra contribución titulada "Noción de ciudadanía: significados de profesores de escuelas

públicas de Chillán”, revela cómo se observa el tema de la ciudadanía desde los profesores de establecimientos públicos, mostrado además, la escasa comprensión de ésta para el desarrollo de las juventudes, situándola en la asignatura de Historia, y no como un aprendizaje transversal.

Una tercera contribución se titula “Instrumento FANTÁSTICO para medir el estilo de vida saludable de adolescentes de la comuna de Bulnes”, el cual muestra los resultados del estilo de vida saludable que presentan jóvenes de establecimientos escolares de una comuna del sur de Chile, planteando la importancia de valorar mayormente la actividad física y alimentación saludable en los jóvenes, que son las áreas menos desarrolladas. Otro artículo se titula “Asociación entre trabajo colaborativo, aprendizaje por observación y modelado en el mejoramiento de prácticas pedagógicas: desde la perspectiva del profesorado”, enfocado en analizar cómo valoran los y las docentes de establecimientos escolares algunos modelos colaborativos socioculturales relevantes, que pueden utilizar para el mejoramiento de su desempeño profesional. Un quinto trabajo se titula “Comunidades para la Educomunicación”, propuesta innovadora que mezcla la educación y la comunicación, mostrando un estudio sobre organizaciones sociales y agrupaciones culturales de la región de La Araucanía que metodológicamente hace uso de la Investigación Acción Participativa. Finalmente, se presenta la contribución titulada “Impacto del programa fortalecimiento de habilidades de inteligencia emocional en manejo del *bullying* en nivel básico”, estudio realizado en Honduras, que plantea los resultados de un programa basado en el fortalecimiento de habilidades en inteligencia emocional para manejo del *bullying*, y que establece un impacto positivo de la enseñanza de las emociones sobre este grave problema social y escolar.

Por otra parte, en la sección REFLEXIONES PEDAGÓGICAS / ACADÉMICAS, presentamos contribuciones que destacan el desarrollo emocional como un pilar trascendental para el docente y para el desarrollo positivo de las personas en sus procesos educativos. El primer trabajo se titula “Competencias del profesorado para el trabajo de la relación familia-escuela. Una mirada desde lo socioemocional”, y señala lo importante que resulta incorporar, en la Formación Inicial Docente, las habilidades socioemocionales y de bienestar subjetivo, para el desarrollo adecuado de la relación familia-escuela. Un segundo trabajo titulado “Desde la felicidad al bienestar: una mirada desde la psicología positiva”, plantea que la educación formal, debiera integrar la enseñanza adecuada de la emocionalidad a través de los conceptos de felicidad y bienestar, como habilidades relevantes para estudiantes, profesores, así como para padres y madres, de modo de orientar su motivación hacia otras esferas que les pueden brindar mayor satisfacción. La tercera y última contribución, se titula “Competencias socioemocionales en el contexto educativo:



una reflexión desde la pedagogía contemporánea”, y busca reflexionar acerca de los cambios y la transformación que ha generado el modelo educativo centrado en el aprendizaje de los estudiantes en la formación del profesorado.

En la sección final sobre EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS/ACADÉMICAS, se presenta un trabajo titulado “Evaluación prospectiva de aprendizajes en estudiantes universitarios”, que muestra una propuesta innovadora sobre la evaluación de aprendizajes, apostando por la reflexión, el aprendizaje autónomo y automotivado.

Esperamos que estas contribuciones aporten positivamente a los nuevos paradigmas y enfoques tan necesarios en la actual educación.

Atentamente  
Consejo Editorial  
Revista Electrónica  
**REINED**



## INVESTIGACIONES

GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN ESTABLECIMIENTOS DE LA REGIÓN DEL BIOBIO ..... 13  
**Ítalo Sebastián Gallegos Pulido**

NOCIÓN DE CIUDADANÍA: SIGNIFICADOS DE PROFESORES DE ESCUELAS PÚBLICAS DE CHILLÁN..... 45  
**Ricardo Mardones Novoa | Héctor Cárcamo Vásquez**

INSTRUMENTO “FANTÁSTICO” PARA MEDIR EL ESTILO DE VIDA SALUDABLE DE ADOLESCENTES DE LA COMUNA DE BULNES..... 61  
**Tavita Andrea Barriga Silva**

ASOCIACIÓN ENTRE TRABAJO COLABORATIVO, APRENDIZAJE POR OBSERVACIÓN Y MODELADO EN EL MEJORAMIENTO DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS: DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO ..... 75  
**Pablo Melo Moreno | Mónica Mendoza Barra | Cristhian Pérez Villalobos**

COMUNIDADES PARA LA EDUCOMUNICACIÓN ..... 87  
**Rodolfo Hlousek Astudillo | Víctor Díaz Esteves**

IMPACTO DEL PROGRAMA FORTALECIMIENTO DE HABILIDADES DE INTELIGENCIA EMOCIONAL EN MANEJO DEL BULLYING EN NIVEL BÁSICO .....103  
**Lauren Gardela Maldonado Ochoa | Mirian Ondina Jiménez Durón | Yeny Carina Ávila Padilla**

## REFLEXIONES PEDAGÓGICAS / ACADÉMICAS

COMPETENCIAS DEL PROFESORADO PARA EL TRABAJO DE LA RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA. UNA MIRADA DESDE LO SOCIOEMOCIONAL ..... 125  
**Juan Pablo Fernández Vega**

DESDE LA FELICIDAD AL BIENESTAR: UNA MIRADA DESDE LA PSICOLOGÍA POSITIVA..... 137  
**Sebastián Andrés Campo Moraga**

COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN EL CONTEXTO EDUCATIVO: UNA REFLEXIÓN DESDE LA PEDAGOGÍA CONTEMPORANEA ..... 149  
**Verónica López López | Evelyn Zagal Valenzuela | Nelly Lagos San Martín**

## EXPERIENCIAS PEDAGOGICAS/ACADÉMICAS

EVALUACIÓN PROSPECTIVA DE APRENDIZAJES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS ..... 163  
**Carlos Ossa Cornejo**

# INVESTIGACIONES

# GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN ESTABLECIMIENTOS DE LA REGIÓN DEL BIOBIO

SCHOOL COEXISTENCE MANAGEMENT IN THE BIOBIO REGION SCHOOLS.

Ítalo Sebastián Gallegos Pulido<sup>1</sup> | Unidad de Convivencia Escolar del DAEM de Los Ángeles |  
italosebastian.gp@gmail.com

Enviado: 19 diciembre 2019

Aceptado: 23 abril 2020

## RESUMEN

La convivencia escolar se ha transformado en un proceso clave para la formación integral de los estudiantes chilenos. En el marco del fortalecimiento de la educación pública en el país, el estudio tiene un primer acercamiento a la gestión de la convivencia escolar en los liceos municipales de la Provincia de Biobío. La investigación aplica un enfoque cuantitativo de tipo exploratorio y descriptivo para analizar la gestión de la convivencia escolar desde la opinión de sus encargados, quienes han tenido que liderar y/o coordinar el proceso en los establecimientos educativos. Para ello, se elaboró una entrevista semiestructurada considerando los criterios de validez, confiabilidad y objetividad. Los principales resultados obtenidos denotan la necesidad de fortalecer la labor del encargado de convivencia escolar y el rol del consejo escolar en la comunidad educativa, así mismo, la acción curricular para el desarrollo de competencias socioemocionales en los estudiantes y los procesos de monitoreo y evaluación de la convivencia escolar. Por último, se propone una herramienta tecnológica, que vincula los aspectos estratégicos y operacionales de la gestión de la convivencia escolar y que atiende las necesidades identificadas en el estudio.

**Palabras Claves:** Convivencia Escolar, Gestión de la Convivencia Escolar y Encargado de Convivencia Escolar.

## ABSTRACT

The school coexistence has turned into a key process for the integral education of the Chilean students. In the context of the public education strengthening in the country, the research has a first approach to the school coexistence management in the Biobío province local high schools. The research applies an exploratory and descriptive quantitative focus to analyze the school coexistence management from the opinion of their representatives, who have had to lead and coordinate the process in the schools. To that end, a semi structured interview was applied, considering the validity judgement, reliability and objectivity. The first obtained results denotes the necessity to strengthen the job of the school coexistence representative and the school council role in the educational community, likewise, the curriculum action for the socioemotional development in the students and the monitoring processes, and school coexistence evaluation. Finally, a technological tool is proposed, that links the strategic and operational aspects of the school coexistence management and attends the necessities identified in the research.

**Keywords:** School Coexistence, School Coexistence Management, School Coexistence Representative.

---

<sup>1</sup> Profesor de Religión; Magister en Política y Gestión Educacional, Universidad de Talca; Magister en Ciencias de la Educación, mención Orientación, Relaciones Humanas y Familia, Universidad Mayor

## INTRODUCCIÓN

Gestionar la convivencia escolar es una ardua tarea para los establecimientos educacionales, implicando, por un lado, el desarrollo de políticas, procedimientos y prácticas que favorezcan las relaciones horizontales y verticales entre un grupo de personas de distintas edades, roles e intereses, en un contexto formativo formal, cuyo foco es que el estudiante aprenda; y, por otro, cumplir con la normativa vigente que reglamenta ciertas estructuras del proceso de gestión en los establecimientos educacionales. De ahí la importancia de analizar los procesos de gestión que se están llevando a cabo las escuelas y liceos del país.

Al respecto, si bien la gestión de la convivencia escolar en los establecimientos educacionales del país se ha desarrollado desde la instalación del modelo de calidad de la gestión escolar, en la actualidad, básicamente se sustenta en la Ley N° 20.536/2011, normativas vigentes que han emanado en el tiempo, y las orientaciones dadas por el Ministerio de Educación (MINEDUC) a través de la Política Nacional de Convivencia Escolar. En efecto, las escuelas y liceos del país tienen la obligatoriedad de contar con un Encargado de Convivencia Escolar y un Plan de Gestión de Convivencia Escolar que guíe el proceso de gestión en los establecimientos, además, conforme a la Ley N° 20.248, pueden destinar fondos para desarrollar actividades comprometidas con el área a través del Plan de Mejoramiento Educativo (PME) de la Subvención Escolar Preferencial (SEP) y constantemente, se desarrollan iniciativas para orientar a directivos y encargados de convivencia escolar en el proceso de gestión correspondiente, siendo la región del Bío Bío pionera en la generación de estas iniciativas (MINEDUC, 2011a).

Con todo, a pesar de la evolución de la política, las evidencias muestran importantes problemas de convivencia escolar, revelando dificultades de gestión en los establecimientos educacionales. En efecto, el Primer Informe Nacional sobre Expulsión Escolar de la Superintendencia de Educación (2016a), el año 2015 se recibieron 490 denuncias a nivel nacional, en las cuales se declara que el 62% de las sanciones aplicadas por los establecimientos obedece a la acumulación de faltas disciplinarias por problemas de adaptación a las normas de la escuela, como hablar por celular, molestar a compañeros o gritar en la sala; y un 31% por situaciones relacionadas con violencia y riesgo, entre las que predominan agresión entre pares y, en menor medida, hurto, porte de armas y consumo de marihuana, cigarros y/o fármacos, entre otros. Además, los registros conducen principalmente en la educación secundaria, constatándose en el mismo informe que el curso más afectado es el 1° medio con un 16,7% de las expulsiones; seguido de 4° medio (11,6%) y 8° Básico, con 11,1%. Igualmente, las últimas estadísticas de la Superintendencia de Educación las denuncias durante el 2016 por maltrato escolar aumentaron un 27,8% respecto al 2015 (Said, 2017).

Bajo esta consideración, cabe preguntarse ¿Cómo se desarrolla la gestión de la convivencia escolar en los establecimientos educacionales municipales? ¿Cómo se posiciona de manera efectiva? ¿Cuáles serán las principales dificultades que presentan? ¿Cuál es la visión de los encargados de convivencia escolar quienes han tenido que liderar obligatoriamente este

proceso en los establecimientos educacionales? En razón de ello y entendiendo que “la gestión de la convivencia escolar implica mucho más que un reglamento, orden o instrucción: es un modo de examinar o mirar las prácticas escolares y pedagógicas desde una perspectiva que no es neutra” (MINEDUC, 2015a, p. 18), es necesario analizar los procesos de gestión de la convivencia escolar que se están desarrollando en los liceos municipales, desde la mirada de los encargados de convivencia escolar, a manera de evaluación y monitoreo del proceso para contribuir con una propuesta de mejoramiento acorde con las nuevas tecnologías que se disponen en este nuevo siglo. En este sentido, el estudio se plantea como objetivo analizar la gestión de la convivencia escolar en Establecimientos de Enseñanza Media de dependencia municipal de la Provincia de Bío-Bío, Región del Bío-Bío, caracterizándola, identificando sus nudos críticos y, elaborando una propuesta de gestión a las tecnologías de la información y las comunicaciones.

Previo a presentar el método, resultados, discusión y conclusiones del estudio realizado, a continuación, se aborda la conceptualización de la convivencia escolar, el desarrollo de su gestión y su consolidación como proceso de gestión dentro de la política educativa nacional.

### **Conceptualización Teórico-Práctica de la Convivencia Escolar**

En la actualidad, desde la teoría y práctica, existe consenso que la convivencia se genera en cómo se llevan a cabo las relaciones entre los actores educativos. En este sentido, Bazdresch (2009) citado en Fierro y Caso (2013) define “la convivencia está formada por una trama de relaciones personales y sociales de los actores educativos que constituye la cotidianidad de la Escuela” (p. 7). Así lo han entendido en países iberoamericanos en las distintas políticas educativas y programas desarrollados para abordar el tema (Gairín y Barrera, 2014).

En consideración, es preciso sostener que las relaciones creadas en los establecimientos educacionales son particulares y complejas, la escuela en sí misma es un contexto social complejo, existen relaciones asimétricas y simétricas, personales y estamentales, e institucionales que de alguna u otra forma van configurando la convivencia escolar. Además, cada vez se desarrolla con más fuerza los que Córdoba, Del Rey y Ortega (2016) denominan la “ciberconvivencia”, aquellas relaciones interpersonales que se viven en el mundo virtual y que repercuten directa e indirectamente en la convivencia del establecimiento educacional<sup>1</sup>.

Para mayor comprensión, existe concordancia entre los investigadores que al menos se han utilizado tres concepciones para abordar la convivencia escolar sin ser necesariamente excluyentes entre ellas, a saber: i) como antídoto y/o estrategia para la prevención de la violencia; ii) como estrategia para el logro de buenos aprendizajes y iii) como un fin en sí mismo (Fierro y Caso, 2013; López, 2014).

- i. La convivencia escolar como antídoto y/o estrategia preventiva de la violencia escolar, toma fuerza en los años noventa, principalmente en Norteamérica y Europa, como respuesta al

---

<sup>1</sup> Hace referencia a las relaciones que mantiene la Escuela como institución con el contexto social.

aumento de los hechos de violencia que experimentaban las escuelas, evidenciadas en distintas investigaciones en los años ochenta (Blaya y Ortega, 2006; García, 2001). Desde esta perspectiva se focaliza en los problemas de conducta de los estudiantes y en esa concepción, López (2014) plantea que se “tenderá a generar sistemas de castigo ante la falta de cumplimiento de las normas esperadas, [y] fortalecerá la creación de sistemas de normas y velará por su cumplimiento” (p. 3). En la actualidad, las políticas educativas, programas o modelos de gestión que explicitan su carácter preventivo, no necesariamente generan sistemas de castigos, más bien, se focalizan en procesos de intervención formativos y reparadores a nivel grupal e individual (Torrego y Villaoslada, 2004; Gairín y Barrera, 2014; Córdoba, et al., 2016).

- ii. En la convivencia escolar como una estrategia para el logro de buenos resultados, la mejora del rendimiento escolar en general, es el enfoque más utilizado en las investigaciones realizadas sobre la convivencia escolar (Fierro y Caso, 2013). La influencia de las políticas educativas de mercado desarrolladas asociada al logro académico en los noventa, se instala -y subordina-, como factor determinante en los procesos de mejora educativa, principalmente a través de las pruebas estandarizadas, la rendición de cuentas y la estimulación de la competencia por medio de la elaboración de ranking de todo tipo (Fierro y Caso, 2013; López, 2014; Elfert, 2015). De esta manera, la comprensión de la convivencia escolar se focaliza en el ambiente de aprendizaje, incluso homologándose al concepto clima de convivencia, considerada medio o instrumento concerniente al ámbito técnico-pedagógico que propicia el aprendizaje en los estudiantes (López, 2014).
- iii. Por último, desde una visión humanista y no instrumentalista como las anteriores, se comprende la convivencia escolar como un fin en sí misma (Fierro y Caso, 2013; López, 2014; Elfert, 2015). La convivencia escolar necesariamente generaliza la utilización del término. En este sentido, Elfert (2015) plantea la vigencia del Informe Delors en cuanto que “pone en tela de juicio la visión instrumental de la educación que impera hoy en día y que se contrapone al enfoque de la educación basado en los derechos humanos que defiende la UNESCO” (p. 4). Desde esta perspectiva, la convivencia escolar se comprende como un aprendizaje en sí mismo, que en conjunto con los demás aprendizajes dan sustento a la educación cuyo propósito radica en la formación integral del ser humano (Delors, 1996). López (2014) lo denomina como una concepción de tipo transformacional ya que “vincula a la escuela con la formación de ciertos valores sociales y humanos (por ejemplo, valores republicanos, cristianos) y generará acciones que vinculen fuertemente a la convivencia escolar con el ethos escolar, generando una fuerte identidad de estudiantes y apoderados con la escuela y promoviendo acciones de la comunidad escolar que trasciendan el aula” (p. 3).

A partir de los aspectos señalados, convergentes y divergentes, es posible identificar tres factores que la dinamizan: las relaciones, ya sean directas, indirectas o virtuales; el aprendizaje; y el conflicto. Por tanto, su comprensión centrada en la relación sinérgica de dichos factores, permite profundizar la conceptualización.

En este sentido, siguiendo a la *Escuela Global*,

perspectiva que focaliza el análisis de las relaciones interpersonales de todos y cada uno de los agentes educativos y asume que las relaciones se caracterizan



por una dinámica relacional positiva, aunque acepta la existencia de conflictividad y otros problemas (...) se entiende que el conjunto de relaciones que surgen entre la comunidad educativa son inseparables del proceso enseñanza-aprendizaje en el que se ven inmersos, pero que también los procesos que acontecen en el centro se relacionan con elementos del entorno, como el contexto social comunitario y las claves de la cultura (Córdoba, et al., 2016, p. 21).

Por ende, la convivencia escolar desde un enfoque dinámico, en su forma, y humanista, en el fondo, es una integralidad que la práctica exige (ver figura 1).

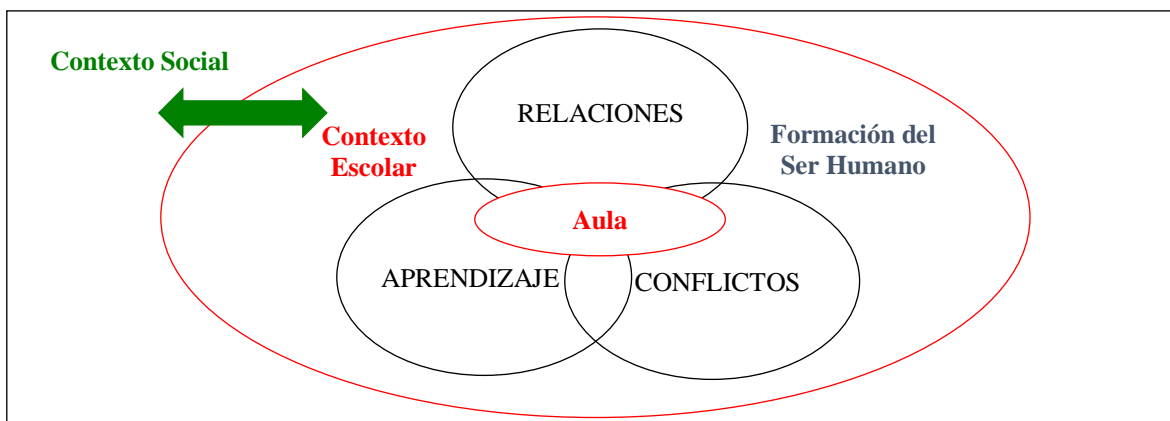


Figura 1. Dinámica de la Convivencia Escolar. Fuente: Elaboración propia

Al respecto, la convivencia escolar se configura desde relaciones (simétricas, asimétricas, virtuales, otras), fundamentalmente, en la forma como estas se producen, entre miembros y actores del proceso educativo y en el contexto social circundante. Las relaciones se desarrollan en un contexto educativo y se ordenan en un mismo propósito: la formación del ser humano (Elfert, 2015). Por consiguiente, el contexto escolar toma la connotación de Comunidad Educativa en cuanto que todos los miembros y actores educativos se unen en un objetivo común: Formar al ser humano desde el ser humano.

El proceso de configuración de convivencia escolar involucra directamente al aprendizaje, no porque las relaciones se produzcan dentro de un contexto educativo, más bien porque el aprendizaje es inherente a la convivencia, así como se aprende conviviendo también se aprende a convivir (Maturana y Dávila, 2016; Foutol y Fierro, 2011). Desde esta perspectiva, su importancia radica en sí misma, en cuanto es un aprendizaje necesario para la formación plena del ser humano. El aprendizaje en esencia es un proceso colaborativo, que exige relacionarse desde la confianza, sin prejuicios (Maturana y Dávila, 2016).

Por otra parte, el conflicto es consustancial a las relaciones humanas, por lo tanto, la función principal de la convivencia escolar no radica en evitar los conflictos, sino más bien en aprender a abordarlos (Vega, Córdoba y Del Rey, 2016). En este sentido, los conflictos son oportunidades de aprendizaje por lo cual no es la convivencia el medio para disminuir los

conflictos y lograr el aprendizaje, más bien es el conflicto un medio para aprender conviviendo (Donoso, 2012).

En la actualidad, existe una tensión entre el contexto escolar y el contexto social, este último, desde el neoliberalismo, promueve el desarrollo individualista y competitivo de las personas, la segregación socioeconómica, repercutiendo en la calidad de la convivencia escolar en todos sus niveles (Mena, Becerra y Castro, 2011; Ascorra, López, Núñez, Bilbao, Gómez y Morales, 2016). Se produce un conflicto de interés entre lo que exige la sociedad y la esencia educativa, existe un desajuste entre el interés social y el escolar, situación aún no resuelta.

En consecuencia, la convivencia escolar se ha entendido de distintas maneras y bajo distintos enfoques. Una conceptualización base la define como las interacciones entre los distintos miembros y actores de la comunidad educativa, por lo cual se propone desde la práctica una comprensión de la convivencia escolar más integral inherente al proceso de aprendizaje que se desarrolla a todo nivel: comunitario, institucional y áulico. Siendo este aspecto fundamental para definir el modo de gestionar la convivencia escolar en los establecimientos educacionales, es decir, así como se comprenda se desarrollará su gestión.

### **Gestión de la Convivencia Escolar**

La importancia de la convivencia escolar radica en sí misma, es inherente al aprendizaje y es vital en el proceso de formación del ser humano, constituye un elemento central de la calidad de la educación (Foutoul y Fierro, 2011). De hecho, estudios recientes a nivel nacional muestra evidencia de, por un lado, la relación directa entre la segregación y la convivencia escolar, denotando que los peores ambientes escolares se dan en los establecimientos municipales, de bajos niveles socioeconómicos y no selectivos (Ascorra et al., 2016), y por otro, la prioridad que deben dar los directores noveles de establecimientos municipales en su gestión a la convivencia escolar (Weinstein, Cuéllar, Hernández y Fernández, 2016). En consecuencia, no es un ámbito que se debe dejar al azar o a la contingencia, porque “requiere de una visión, una planificación, de una cuidadosa implementación, de un monitoreo sistemático y de una evaluación y toma de decisiones oportuna; sólo en esta medida se traducirá en prácticas formativas sistemáticas, concretas y cotidianas al interior del establecimiento” (Mena et al., 2011, p. 105).

De acuerdo con la concepción genérica de la convivencia escolar que refiere a las relaciones entre los distintos miembros y actores de la comunidad educativa, su gestión se delimita básicamente en hablar de la forma en que se relacionan los miembros en el ámbito escolar, ámbito que se conforma en la relación de las personas con los otros y que gira en torno a los aprendizajes (Donoso, 2012). Sin embargo, bajo una concepción más integral de la convivencia, su gestión responde sustantivamente a la gestión del aprendizaje, es decir, no está subordinada al aprendizaje (Foutoul y Fierro, 2011). Además, existe consenso que no se delimita solo a las relaciones interpersonales, más bien refiere a todos los ámbitos de la gestión educativa: intersectorial/territorial, institucional y pedagógica en el aula (Mena et al., 2011; Foutoul y Fierro, 2011; Fierro, 2013). Por consiguiente, para abordar la gestión de la

convivencia escolar se plantean enfoques y/o modelos disponibles en la literatura. Entre otros:

- **Modelo de Gestión Normativo**, tradicionalmente reconocido por regular la convivencia o gestionar la disciplina en establecimiento educacional, por medio de un reglamento que contiene un cuerpo normativo y un conjunto de sanciones o medidas correctivas que son aplicadas en caso de incumplimiento (Torrego y Villaoslada, 2004; Donoso, 2012). Fundamentalmente regula las relaciones verticales y se ha desarrollado bajo dos enfoques: punitivo coercitivo y democrático;
- **Modelo de Gestión Preventivo**, fundamentado en la intervención psicosocial de la Organización Mundial de la Salud (OMS) que supone tres niveles de intervención preventiva: primaria, consistente en otorgar oportunidades para el desarrollo humano y académico; secundaria, donde se desarrollan de distintas estrategias específicas y grupales para los estudiantes que están en riesgo conforme a lo pesquisado en la prevención primaria; y terciaria, que interviene individualmente a estudiantes de alto riesgo (López, 2014);
- **Modelo de Gestión del Conflicto**: focalizado fundamentalmente -como su denominación-, en la solución de los conflictos, cuyo objetivo principal es la reducción de los conflictos y la violencia, a nivel institucional y de aula (Donoso, 2012). En este sentido Torrego y Villaoslada (2004), lo caracteriza desde la relación, considerando que en ella se encuentran las posibles salidas del conflicto, así el poder de resolución lo tienen los protagonistas del conflicto. Se desarrolla principalmente bajo tres enfoques: Ecológico, Educación para la Paz y Mediación Escolar;
- **Modelo Integrado**: focaliza su acción en la resolución del conflicto integrando en el establecimiento educacional un sistema reglamentario de la convivencia y estrategias de resolución pacífica del conflicto bajo valores como la justicia, participación y solidaridad (Torrego y Villaoslada, 2004);
- **Enfoque Democrático**: aún no existe un modelo estructuralmente definido y acabado, sin embargo, varios autores refieren a la importancia de ejercer gestión democrática en los establecimientos educacionales para abordar la convivencia escolar y describen algunas características como procesos participativos de diálogo entre todos los actores educativos para la construcción de los marcos normativos, estrategias de resolución de conflictos y realizar seguimiento al cumplimiento de los acuerdos (Carrozo, 2016; Mena et al., 2011; Foutoul y Fierro, 2011; Romera, Córdoba y Ortega, 2016).

## Consolidación de la Convivencia Escolar como Proceso de Gestión

En el país, la convivencia escolar paulatinamente ha tenido mayor protagonismo en el desarrollo de la política educativa nacional, lo que ha llevado a la elaboración de instrumentos orientativos específicos sobre la materia, bajo la premisa que la calidad de la convivencia que desarrollen los establecimientos será decisiva en cómo se configura la convivencia ciudadana (MINEDUC, 2002; MINEDUC, 2011b; MINEDUC, 2015a; MINEDUC, 2019). En ese contexto se ha ido consolidando como un proceso de gestión.

Al respecto, en la primera mitad de la década anterior, fundamentalmente bajo la influencia de los lineamientos del Informe Delors y la tradición normativa presente en los establecimientos, la convivencia escolar se aborda desde un enfoque formativo, principalmente a través del desarrollo curricular y la actualización de los reglamentos internos, y por último, en la construcción corresponsable de todos los miembros de la comunidad educativa. Desde ahí hasta comienzos de la actual década – entre 2002 y 2011 – la convivencia escolar se ha posicionado gradualmente como un proceso relevante en el quehacer de la gestión escolar, fundamentalmente por:

- La creación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE) como instrumento de política pública que incorpora a los establecimientos educacionales en un proceso de mejoramiento continuo (Navarro, 2007; MINEDUC, 2005). Dicho sistema contempla entre sus áreas una de convivencia y apoyo de los estudiantes que aprecia un conjunto de prácticas que asumen diferencias individuales, convivencia entre actores y favorecen el ambiente para el aprendizaje (MINEDUC, 2005);
- La promulgación de la Ley N° 20.248/2008 que crea la subvención preferencial en la que los establecimientos suscriben un convenio de igualdad de oportunidades y excelencia educativa con el MINEDUC que, entre otras cosas implican el funcionamiento del consejo escolar, del consejo de profesores y del centro general de padres y apoderados, y la ejecución de un plan de mejoramiento educativo con acciones referidas a la convivencia escolar;
- La promulgación de la Ley N° 20.536/2011 o más conocida como la Ley Sobre Violencia Escolar (LSVE) modifica el Artículo 15° de la Ley General de Educación y agrega el Artículo 16°. Es decir, reconceptualiza la convivencia escolar en la política educativa y reestablece aspectos organizativos de la convivencia escolar en los establecimientos educacionales, como por ejemplo, la obligatoriedad para los establecimientos de contar con un Encargado de Convivencia Escolar y un Plan de Gestión, cuya función será la implementación de las medidas que determine el Consejo Escolar o Comité de Buena Convivencia Escolar, según sea el caso<sup>1</sup>.

En adelante, la implementación de la política nacional de convivencia escolar, en sus distintas versiones (2011, 2015 y 2019) se caracteriza por distintas acciones que permitan fortalecer la gestión de la convivencia escolar en los establecimientos educacionales, entre estas se destacan:

- La elaboración de materiales de apoyo y orientación para la implementación de la política nacional de convivencia escolar: Cartilla Gestión de la Buena Convivencia. Orientaciones para el Encargado de Convivencia Escolar y Equipos de Liderazgo Educativo; Cartilla Orientaciones Ley sobre Violencia Escolar, Protocolo de Retención en el Sistema Escolar de Estudiantes Embarazadas, Madres y Padres Adolescentes; Cartilla Orientaciones ante situaciones de Maltrato y Abuso Infantil; Cartillas con propuestas para implementar la Política Nacional de Convivencia Escolar (MINEDUC, 2016; MINEDUC, 2019);

---

<sup>1</sup> Indica la creación de un Comité de Buena Convivencia Escolar En el caso de aquellos establecimientos que no estén obligados a constituir el consejo escolar.

- Las Circulares emanadas por la Superintendencia de Educación. Entre otras: la N° 1/2013, con sus distintas versiones, dando instrucciones a los sostenedores sobre requisitos, registros, plazos y exigencias que se deben cumplir para mantener el reconocimiento oficial del Estado y recibir la subvención educacional como la obligatoriedad de los reglamentos de convivencia, plan de gestión de convivencia escolar, encargado de convivencia escolar y consejo escolar; y la N° 482/2019, que imparte Instrucciones sobre Reglamentos Internos de los Establecimientos Educativos de Enseñanza Básica y Media con Reconocimiento Oficial del Estado;
- El Decreto N° 73/2014 que determina los estándares indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores, definidos como “conjunto de referentes que constituyen un marco orientador para la evaluación de los procesos de gestión educacional de los establecimientos y sus sostenedores” (MINEDUC, 2014a, p. 5). Uno de ellos, Formación y Convivencia Escolar -configurado en las subdimensiones formación, convivencia, participación y vida democrática-, asume “las políticas, procedimientos y prácticas dirigidas a favorecer el desarrollo personal y social, incluyendo el ámbito espiritual, ético, moral, afectivo y físico de los estudiantes, de acuerdo al Proyecto Educativo de cada institución y currículum vigente” (MINEDUC, 2014a, p. 95);
- La Estrategia de Apoyo al Clima y la Convivencia Escolar del MINEDUC (2013-2014), ofrece una respecto de “fortalecer la capacidad de gestión del equipo de liderazgo educativo y el encargado de convivencia escolar respecto al clima y la convivencia escolar, en la elaboración de instrumentos de gestión” (MINEDUC, 2014b, p. 7);
- El Programa de Fortalecimiento de Educación Pública para mejorar los procesos de los establecimientos educacionales, garantizar aprendizajes de calidad y convivencia escolar inclusiva, oportunidades de futuro para todas y todos los estudiantes. Al respecto, señala como condición de calidad el Apoyo a la Convivencia Escolar a través de: una nueva Política Nacional de Convivencia Escolar que incorpora aspectos centrales de la reforma educacional, de los compromisos entre las escuelas, sus sostenedores y MINEDUC, del Plan de Gestión de la Convivencia Escolar que ordena prácticas de gestión en convivencia, articulando y generando coherencia entre los instrumentos existentes en el sistema y sugerencias a los sostenedores y establecimientos: incorporar un Coordinador Comunal de Convivencia Escolar, elaborar una política comunal de convivencia escolar, articular una Red Comunal de Convivencia escolar asesorando a los encargados de los establecimientos, contar con un Encargado de Convivencia Escolar con disponibilidad de tiempo completo y exclusividad en su función, por último, la necesidad de garantizar una dupla psicosocial por establecimiento que tenga una matrícula superior a 200 estudiantes (MINEDUC, 2015c).

En definitiva, cada una de estas acciones han permitido que la convivencia escolar se vaya progresivamente consolidando como un proceso de gestión escolar en los establecimientos educacionales, sin perjuicio que aún queda mucho por avanzar al respecto.

## MÉTODO

El estudio se fundamenta en un enfoque de investigación cuantitativo, en tanto el problema de estudio es delimitado y concreto, y se presentan datos numéricos altamente tangibles analizados estadísticamente, desde un razonamiento deductivo que comienza con la revisión teórica del fenómeno, permitiendo dar respuesta a los objetivos de investigación y plantear recomendaciones para continuar investigando y mejorar el estudio, poniendo a disposición de otros investigadores los métodos y conocimientos adquiridos (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Específicamente, es de tipo exploratorio y descriptivo, considerando que la gestión de la convivencia escolar es un tema poco estudiado y se busca describir sus características y/o rasgos más importantes, como las tendencias del grupo de estudio, lo que permite describir la realidad, proponer cambios o mejoras (Hernández et al., 2010).

El universo de estudio son los liceos municipales de la Provincia de Bío - Bío, cuyo muestreo se determinó considerando el planteamiento del problema, que incluye el grado de adherencia de estos a las orientaciones e indicaciones ministeriales en cuanto a la gestión de la convivencia escolar, y el objeto de lograr una muestra lo más homogénea posible, por lo que se establecen los siguientes criterios que permiten la selección de los establecimientos: 1º, el establecimiento debe impartir enseñanza solo desde 7º año de enseñanza básica a 4º de enseñanza media, y 2º, debe tener una matrícula 2016 superior a 200 alumnos en enseñanza media<sup>1</sup>.

Luego, se elaboró un marco de referencia que permitiera enumerar e identificar los criterios claves para la selección de los establecimientos (Hernández et al., 2010) (Ver tabla 1).

---

<sup>1</sup> Este criterio se determinó considerando las condiciones de calidad establecidas por el ministerio que recomiendan la contratación de un Encargado de Convivencia Escolar por 44 horas con dedicación exclusiva a la función y la contratación de una dupla psicosocial por la misma cantidad de hora (Condiciones de Calidad para la Educación Pública - Educación Pública, 2016).

Tabla 1: Marco de Referencia Población de Estudio. Fuente: MIME, Ministerio de Educación de Chile 2016.

N°	LICEO	COMUNA	NIVEL DE ENSEÑANZA	MATRÍCULA 2016
1	Instituto Valle del Sol Quilaco	Quilaco	Parvularia; Básica; Media	299
2	Liceo Doctor Víctor Ríos Ruiz	Antuco	Parvularia; Básica; Media	591
3	Liceo Agroindustrial Llano Blanco	Los Ángeles	Parvularia; Básica; Media	384
4	Liceo Cardenal Antonio Samore	Santa Bárbara	Media	374
5	Liceo Coeducacional Santa María de Los Ángeles	Los Ángeles	Básica (7° y 8°); Media	885
6	Liceo Comercial Diego Portales Palazuelo	Los Ángeles	Media	1659
7	Liceo Crisol	Mulchén	Parvularia; Básica; Media	342
8	Liceo de Huepil	Túcapel	Media	365
9	Liceo Francisco Bascuñán Guerrero	Quillico	Parvularia; Básica; Media	488
10	Liceo Industrial Samuel Vivanco Parada	Los Ángeles	Media	1200
11	Liceo Isabel Riquelme	Quillico	Parvularia; Básica; Media	386
12	Liceo Isidora Aguirre Tupper	San Rosendo	Parvularia; Básica; Media	324
13	Liceo Los Ángeles A-59	Los Ángeles	Básica (7° y 8°); Media	1556
14	Liceo Manuel Arístides Zañartu	Cabrero	Enseñanza Media	518
15	Liceo Miguel Ángel Cerda Leiva	Mulchén	Media	810
16	Liceo Polivalente Municipal de Nacimiento	Nacimiento	Media	1078
17	Liceo Municipal Río Claro	Yumbel	Parvularia; Básica; Media	264
18	Liceo Nuevo Mundo	Mulchén	Media	387
19	Liceo Padre Luis Alberto Saldes Irrazával	Yumbel	Media	436
20	Liceo Politécnico General Oscar Bonilla Bradánov	Cabrero	Media	841
21	Liceo Politécnico Héroe de la concepción	Laja	Básica (7° y 8°); Media	1279
22	Liceo Polivalente La Frontera	Negrete	Parvularia; Básica; Media.	922
23	Liceo Ralco	Alto Bío Bío	Media	141
24	Liceo Santa Fe	Los Ángeles	Parvularia; Básica; Media	493
25	Liceo Técnico Juanita Fernández Solar	Los Ángeles	Media	883
26	Liceo Técnico Profesional Gonzalo Guglielmi Montiel	Yumbel	Parvularia; Básica; Media	426

Previo análisis del marco referencial, se determina que catorce establecimientos componen la muestra de estudio, estos son:

- 1) Liceo Polivalente Municipal de Nacimiento
- 2) Liceo Miguel Ángel Cerda Leiva
- 3) Liceo Nuevo Mundo
- 4) Liceo Politécnico Héroe De La Concepción
- 5) Liceo Manuel Arístides Zañartu
- 6) Liceo Politécnico General Oscar Bonilla Bradánov
- 7) Liceo Técnico Juanita Fernández Solar
- 8) Liceo Industrial Samuel Vivanco Parada
- 9) Liceo Coeducacional Santa María De Los Ángeles
- 10) Liceo Los Ángeles A - 59
- 11) Liceo Comercial Diego Portales Palazuelo
- 12) Liceo Padre Luis Alberto Saldes Irrazával
- 13) Liceo Huepil
- 14) Liceo Cardenal Antonio Samore

De esta manera, la muestra o unidad de análisis, en virtud del diseño de estudio planteado que requiere describir las principales características del fenómeno desde sus protagonistas y del objeto de estudio que refiere al análisis de la convivencia escolar de los liceos municipales de la Provincia de Biobío, comprende: los encargados de convivencia escolar de los catorce establecimientos educacionales anteriormente mencionados.

Dadas las características del enfoque de investigación, la obtención de datos se realiza a través de una entrevista semiestructurada a los encargados de convivencia escolar de cada uno de los establecimientos educacionales que componen la muestra de estudio. Este tipo de entrevistas se caracterizan por basarse en una guía de preguntas que permiten al entrevistador tener "la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados" (Hernández et al., 2010, p. 418).

La entrevista semiestructurada está compuesta por dieciséis preguntas abiertas, debido a que no delimitan las posibles alternativas de respuestas (Hernández et al. 2010), las cuales están agrupadas en dos apartados: el primero, recoge información demográficos y profesionales de los entrevistados, y el segundo, recaba información respecto a la opinión que tienen los entrevistados en cuanto a los procesos de gestión que involucran a la convivencia escolar y se desarrollan en el establecimiento.

Una vez elaborado el instrumento, denominado Entrevista a los Encargados de Convivencia Escolar: Liceos Municipales de la Provincia del Biobío, fue sometido a evaluación de expertos para su validación por una comisión compuesta de cinco profesionales que se desempeñan en el área de la educación, en instituciones públicas y privadas de la Región del Biobío, vinculadas de distintas maneras con la gestión de la convivencia escolar. Una vez realizada la validación se realizan los ajustes respectivos al instrumento de acuerdo a los comentarios y sugerencias de los expertos.

Por último, la entrevista semiestructurada fue realizada a los encargados de convivencia escolar de los establecimientos escolares seleccionados en sus lugares de trabajo, previa aceptación de consentimiento informado. Para mayor confiabilidad de los datos recogidos, las entrevistas fueron grabadas y luego transcritas para su posterior análisis.

El procesamiento y análisis se realizó, en primer lugar, organizando la información, enumerando las entrevistas transcritas del número 1 al 14, de esta manera quedaron identificadas como "Entrevista 1", "Entrevistas 2", sucesivamente hasta la "Entrevista 14".

Una vez organizada la información, se procede al análisis de los datos, que para efecto del tipo de datos obtenidos y atendiendo al objetivo de investigación, se realiza una estadística descriptiva a través de distribución de frecuencias, que consiste en "un conjunto de puntuaciones ordenadas en sus respectivas categorías" (Hernández et al., 2010, p. 287).

Al ser tantas las categorías identificadas en una primera instancia, procede a realizar un resumen y reagruparlas. A continuación, se presentan los resultados obtenidos desde la estadística descriptiva con respecto a las categorías identificadas.



## RESULTADOS

### Encargados de convivencia escolar

Respecto a la especialización o experticia de los encargados en la gestión de la convivencia escolar, el 71% tiene como profesión de origen la Pedagogía, el 21% Trabajo Social y el 7% Psicología. Además, el 14% cuenta con un postítulo específico en la materia de convivencia escolar, el 21% con un Magister en Gestión Educativa, el 29% con un postítulo en orientación educativa, y el 57% no cuenta con especialización académica certificada, y solo la mitad de estos cuenta con asistencias a talleres o seminarios sobre materias específicas referidas a la convivencia escolar.

Referente a la experiencia que los encargados tienen en la gestión de la convivencia escolar, el 57% tiene menos de un año de antigüedad en la función, el 21% entre uno y dos años, el 14% tres años y el 7% cuatro años o más.

En otro aspecto, relacionado a las condiciones en que desarrollan la función, el 86% tiene una carga horaria de 44 horas para desarrollar la función, el 7% tiene 28 horas y el otro 7%, 6 horas. Sin embargo, el 50% realiza otras funciones relativas a la profesión de origen, es decir, su carga horaria no es exclusivamente para cumplir el cargo. Por último, la fuente que financia estas horas asignadas es la subvención normal y subvención escolar preferencial, 50% cada una.

### Organización y Funcionamiento del Área

Referente a la organización para gestionar la convivencia escolar, el 86% conforma un equipo multidisciplinario compuesto fundamentalmente por encargados de convivencia escolar, profesionales del área psicosocial, orientador educativo y/o inspector general, y el 29% ha conformado Comités de Convivencia Escolar integrados por distintos miembros de la comunidad educativa que representan a los distintos estamentos. Por otro lado, las principales funciones que ejecutan los encargados de convivencia escolar son: evaluar y monitorear el proceso de gestión (57%), realizar reuniones de coordinación (57%), actualizar el reglamento (29%), incentivar la participación de los estamentos en el proceso (29%), trabajar en conjunto con otras áreas de gestión (29%), realizar mediaciones (21%), vincularse con la red de apoyo externa (14%) y realizar intervenciones grupales focalizadas (14%).

### Lineamientos para Desarrollar la Gestión de la Convivencia Escolar

Para desarrollar la gestión de la convivencia escolar, los principales lineamientos que consideran los encargados de convivencia escolar son: la Política Nacional de Convivencia Escolar y otras políticas educativas a fines (36%), las necesidades de la comunidad educativa (36%), la normativa vigente (29%), el Proyecto Educativo Institucional (PEI) (21%) y los lineamientos entregados por la dirección de administración de educación municipal (DAEM) o departamento de educación municipal (DEM) (14%). Además, cabe señalar, el 29%

declara implementar un enfoque formativo para desarrollar la gestión de la convivencia escolar, y el 14% un enfoque preventivo.

### **Instrumentos de Gestión de la Convivencia Escolar**

Al respecto, los encargados de convivencia escolar declaran que preferentemente utilizan como instrumentos: el plan de gestión de la convivencia escolar (86%), el reglamento de convivencia escolar o interno (57%) y los protocolos de actuación (50%). Un porcentaje menor utiliza el PME (21%) y, solo el 7% realiza proyectos o utiliza otros instrumentos de gestión.

### **Proceso de Formación Espiritual, Ética, Moral, Afectiva y Física de los Estudiantes**

De acuerdo con lo planteado por los encargados, el proceso formativo de la convivencia escolar, mayoritariamente se aborda por medio del trabajo que se realiza desde algunas asignaturas particulares (64%), como religión y educación física, o en horarios de orientación o consejos de curso. Y, en menor medida, por el trabajo en conjunto con otras áreas y por el apoyo de la red externa (29% cada uno).

A modo de estrategia, los encargados señalan que el proceso de formación se aborda realizando intervenciones grupales focalizadas (43%), de manera transversal desde la labor pedagógica de los docentes (29%) y por medio de actividades recreativas (29%).

En otro aspecto, el 43% señala que los instrumentos de gestión (como el Plan de Gestión de la Convivencia Escolar, de Orientación o planificaciones) contienen el proceso formativo de los establecimientos. Y, por último, el 21% refiere que existe dificultad para desarrollar el proceso en la comunidad educativa.

### **Desarrollo de un Ambiente de Respeto, Valoración Mutua, Organizado y Seguro**

Al igual que el apartado anterior, las formas en cómo se desarrolla el proceso para desarrollar un ambiente de respeto, valoración mutua, organizado y seguro en los establecimientos son diversas. Con todo, la mayoría señala que se desarrolla realizando intervenciones grupales focalizadas sobre temas particulares (64 %). Otro porcentaje importante, refiere que es propiciando e intencionando la participación de todos los estamentos en el proceso (50%) y aplicando los protocolos de actuación (43%). En menor medida, el 29% indican que es por medio de la implementación de la estrategia de mediación, informando a la comunidad sobre la normativa vigente, generando instancias de diálogo y con estrategias en asignaturas específicas. Y, el 21%, por el apoyo de la red externa, velando por el cumplimiento de las normas establecidas en el reglamento interno, la labor pedagógica en el aula, la actualización del reglamento interno y el trabajo de otras áreas de gestión. Y, por último, solo el 14% señala que se desarrolla monitoreando y evaluando el

proceso, atendiendo las necesidades de la comunidad educativa, realizando intervenciones individuales focalizadas y desarrollando un trabajo conjunto con otras áreas de gestión.

### **Participación de los Distintos Actores de la Comunidad Educativa en el Quehacer del Establecimiento**

En relación a cómo se incentiva la participación de todos los actores de la comunidad educativa en el quehacer del establecimiento: el 50% de los entrevistados refiere que efectivamente se involucra a los distintos estamentos en el proceso de gestión de la convivencia escolar fundamentalmente a través de la revisión y actualización del reglamento de convivencia escolar, y el 43% que es por medio de los profesores de aula y profesores jefes. Un porcentaje menor refieren que es desarrollando un trabajo mancomunado con el Centro de Alumnos del establecimiento y por medio de intervenciones grupales focalizadas por medio de charlas, talleres, entre otros (29%); informando y motivando a la comunidad, y por medio de la realización de actividades comunitarias y/o recreativas para todos los estamentos (21%) y; por medio del funcionamiento del Consejo Escolar, atendiendo las necesidades de la comunidad educativa, por el liderazgo que ejerce la dirección del establecimiento y porque las acciones se abordan desde el PME (14%).

En otro aspecto, un 21% de los encargados denota que la participación de los apoderados es débil.

### **Redes de Apoyo a la Gestión de la Convivencia Escolar**

Respecto de las redes de apoyo a la gestión de la Convivencia Escolar, el 64% identifican las instituciones judiciales, de salud y proteccionales (los programas co-ayudantes del Servicio Nacional de Menores [SENAME]). En menor medida, identifican al Servicio Nacional para la Prevención y Rehabilitación del Consumo de Drogas y Alcohol (SENDA) (43%), al Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM) (29%), al DAEM o DEM (21%) y las instituciones de educación superior y empresas principalmente para establecimiento que imparten enseñanza técnico profesional el (14%).

Referente a la forma de vinculación con la red, el 29% señala que se realiza un trabajo coordinado con la red y que se derivan situaciones no abordables para el establecimiento; el 21% indican que la red realiza intervención grupal focalizada, conforman una red comunal y desarrollan estrategias con enfoque formativo; y el 14% señala que las Tecnologías de Información y Comunicación (TICS) resultan ser una estrategia recurrente para vincularse con la red.

### **Monitoreo y Evaluación del Proceso de Gestión de la Convivencia Escolar**

Al respecto, los entrevistados señalan que los principales aspectos que se monitorean y evalúan son el avance del Plan de Gestión de la Convivencia Escolar (36%), las intervenciones individuales (36%) y las actividades que se realizan (29%). Un porcentaje menor, señala que

la implementación de las acciones contempladas en el PME (14%), los índices de rendimiento educativo (14%) y el nivel de participación en las actividades (14%).

En relación con los principales instrumentos que se utilizan para el proceso de monitoreo y evaluación son la observación (21%) que involucra principalmente a los docentes y el registro de intervenciones individuales (14%).

### **Aspectos o Procesos que Favorecen la Gestión de la Convivencia Escolar**

Los encargados de convivencia señalan que entre los aspectos que favorecen la gestión de la convivencia escolar son aquellas medidas que hacen referencia a la labor de los encargados de convivencia (36%), el contar con un equipo multidisciplinario que integran o apoyan el área (36%) y la colaboración de los funcionarios docentes y asistentes de la educación (29%). En menor medida, refieren la valoración positiva del equipo directivo (21%), el trabajo en conjunto con otras áreas de gestión (21%), el respeto hacia el trabajo del área (14%), la comprensión de la comunidad educativa en torno al proceso (14%) y el apoyo de red externa (14%).

### **Aspectos o Procesos que Dificultan la Gestión de la Convivencia Escolar**

Los entrevistados identifican como principales aspectos que dificulta la gestión de la convivencia escolar: los lineamientos difusos que existen en cuanto al perfil, funciones y situación contractual de los encargados de convivencia escolar (36%); la débil comprensión que tiene la comunidad en torno al proceso de gestión (29%); y los procedimientos inadecuados realizados por parte de los docentes (29%). En menor medida, hacen referencia a la relación inapropiada entre funcionarios (14%), la desvalorización del área por parte de la comunidad educativa (14%); la distribución horaria que dificulta la intervención individual de los estudiantes (14%); la duplicidad de funciones de los profesionales del área, incluyendo al Encargado de Convivencia (14%); la carga horaria insuficiente del Encargado de Convivencia Escolar (14%); la débil participación de los padres, madres y/o apoderados (14%); y el contexto familia y socio cultural de los estudiantes (14%).

### **Aspectos o Procesos para Mejorar la Gestión de la Convivencia Escolar**

En referencia a los aspectos que permiten mejorar la gestión de la Convivencia Escolar, el 50% de los encargados de convivencia escolar considera que es necesario poner énfasis en la comprensión e importancia de la convivencia escolar como proceso de gestión en la comunidad educativa. Y, en un porcentaje inferior, consideran que los funcionarios deben colaborar en el proceso de gestión y mejorar los procedimientos que realizan y fortalecer la labor del Encargado de Convivencia Escolar (29%) y, que la gestión de la convivencia escolar se debe abordar como una acción pedagógica transversal y se deben mejorar los instrumentos de gestión (21%).

## DISCUSIÓN

El análisis de los resultados obtenidos en la investigación, vinculados con los objetivos propuestos, desarrollan principios o generalidades del tema investigado relacionándolo con la literatura revisada. Al respecto:

### **Características de la Gestión de la Convivencia Escolar**

#### *1. Encargados de Convivencia Escolar*

En su mayoría, los establecimientos acogen las recomendaciones que realiza el MINEDUC referente a que los encargados de convivencia escolar sean profesionales docentes o profesionales del área psicosocial (MINEDUC, 2013; MINEDUC, 2015a; MINEDUC, 2019), siendo los primeros quienes ejercen la función de forma mayoritaria, lo cual se podría explicar como consecuencia del propósito de asignar la labor a un profesional que conoce la dinámica del contexto educativo o por conveniencia económica, es decir, asignando horas para completar la carga horaria y así asegurar la permanencia o, reasignando labores a ex docentes directivos o docentes próximos al retiro, siendo esto aún materia de investigación.

Respecto a la especialización con la que cuentan los Encargados de Convivencia Escolar, mayoritariamente los profesionales que ejercen esta labor no cuentan con una especialización profesional específica en el área, y quienes sí la tienen, corresponde a una especialización profesional en áreas a fines, como orientación educacional o gestión educacional. Situación que sin duda influye en el desarrollo óptimo de la gestión al interior de los establecimientos educacionales considerando que es un proceso que requiere de ciertas competencias profesionales básicas.

Otro aspecto relevante, es que la mayoría de los encargados de convivencia escolar tiene menos de un año de antigüedad en la función y solo uno, asume la función desde el primer año en que se instala esta figura en la gestión de los establecimientos educacionales (MINEDUC, 2011b). Este dato indica que luego de casi una década -desde que se instaló el cargo del encargado de convivencia escolar en los establecimientos-, aún no se cuenta con la experiencia ni la continuidad suficiente para ejercer la función, lo cual, sumado a la débil preparación académica en la materia, repercute en la calidad de los procesos de gestión que se llevan a cabo al interior de los establecimientos educacionales. En efecto, se evidencia una carencia en la experticia y experiencia suficiente en gestionar el proceso.

Por último, referente a las condiciones en que los encargados de convivencia escolar desarrollan la función en los establecimientos educacionales, en su gran mayoría, asumen una carga laboral de 44 horas. Sin embargo, la mitad de ellos realiza otras funciones dentro del establecimiento, principalmente referidas a la profesión de origen, es decir, uno de cada dos encargados de convivencia escolar tiene horas asignadas exclusivamente para cumplir esta función, condición de calidad declarada por el MINEDUC (MINEDUC, 2015c).

## *2. Organización y Funcionamiento del Área*

La gestión de la convivencia escolar se sustenta en un área de coordinación que es integrada preferentemente por un equipo multidisciplinario compuesto fundamentalmente por encargados de convivencia escolar, profesionales del área psicosocial, orientador educacional y/o inspector general. Indistintamente de la composición del equipo, la gran mayoría de los establecimientos atienden a las directrices entregadas desde la Política de Convivencia Escolar (MINEDUC, 2015a; MINEDUC, 2019) y las condiciones de calidad declaradas por el ministerio (MINEDUC, 2015c). Asimismo, la mayoría identifica como procesos claves: el funcionamiento del área de convivencia escolar, el monitoreo y evaluación de los procesos de gestión, y la realización de reuniones de coordinación en distintas instancias, indistintamente entre los miembros del equipo multidisciplinario o de convivencia, con el equipo de gestión, equipo directivo, entre otros. En menor medida, los encargados de convivencia escolar identifican como aspectos relevantes del funcionamiento del área el proceso de actualización de los reglamentos de convivencia escolar, la participación de los distintos estamentos en los procesos de gestión de la convivencia y, el trabajo colaborativo con otras áreas de gestión y con la red de apoyo externa.

Otro aspecto que se identifica como importante para el funcionamiento y organización del área es la conformación de un Comité de Convivencia Escolar que apoya le gestión de la convivencia escolar, compuesto por los miembros del equipo multidisciplinario, los representantes de cada estamento y coordinadores de otras áreas si fuese necesario. De acuerdo a la normativa vigente, la conformación de un Comité de Convivencia Escolar en los establecimientos educacionales es una obligatoriedad para los establecimientos particulares, como alternativa por el hecho de no estar obligados a conformar el Consejo Escolar como en el caso de los establecimientos que reciben subvención del Estado (Ley 20.536/2011, Mineduc,2011c).

Por último, un grupo minoritario focaliza el funcionamiento en acciones concretas que se ejecutan al interior de la comunidad educativa como son la ejecución de la estrategia de resolución pacífica de conflictos "mediación" y las intervenciones de grupos focalizados a través de talleres, charlas, entre otros, como aspectos importantes en el funcionamiento del área.

## *3. Lineamientos para Desarrollar la Gestión de la Convivencia Escolar*

En relación con los lineamientos que los encargados consideran para desarrollar la gestión de la convivencia escolar en los establecimientos educacionales, no señalan líneas comunes de forma mayoritaria. Sin embargo, preferentemente, asumen las directrices entregadas desde las políticas ministeriales de educación y atienden las necesidades de las mismas comunidades educativas, es decir, incorporan de igual manera directrices externas e internas para abordar el proceso de gestión de la convivencia escolar. En la misma línea, identifican las normativas vigentes, el PEI y los lineamientos entregados desde los DAEM o DEM.

Por otro lado, coincidieron en identificar como lineamientos, aspectos que hacen referencia a la intencionalidad con la cual se desarrollan las acciones: los enfoques preventivo y formativo. Este último, es el enfoque que domina las políticas nacionales sobre la materia (MINEDUC, 2015a; MINEDUC, 2019). En efecto, se conjugan aspectos normativos, formativos y preventivos a la hora de gestionar la convivencia escolar.

#### *4. Instrumentos de Gestión de la Convivencia Escolar*

Los encargados de convivencia escolar mayoritariamente señalan como instrumentos de gestión el plan de gestión de la convivencia escolar, el reglamento y los protocolos de actuación. Ciertamente es debido a la obligatoriedad de dichos instrumentos, incluso poniendo en riesgo el reconocimiento oficial del establecimiento de no ser así (Circular N° 1 V.4/2014 de la Superintendencia de Educación). Este aspecto es de suma relevancia en cuanto que evidencia la presencia de un enfoque normativo coercitivo impuesto para gestionar la convivencia que se enfrenta con un enfoque formativo aspiracional y preventivo contingente.

En otro aspecto, es significativo recalcar que solo una minoría de los encargados de convivencia escolar identifica el PME como un instrumento de gestión del área, considerando que actualmente es el que más atención reviste en los establecimientos educacionales por ser la fuente de recursos más potente para desarrollar las actividades planificadas. Por consiguiente, se evidencia una débil incidencia en la elaboración del PME por parte de los encargados de convivencia escolar.

Por último, cabe resaltar que una minoría de encargados mencionan otros instrumentos de gestión, distintos a los mencionados y obligatoriamente utilizados: la elaboración de proyectos y los planes de gestión de otras áreas, como, por ejemplo, orientación. En efecto, se evidencia una débil vinculación de instrumentos de gestión existentes al interior de los establecimientos.

#### *5. Proceso de Formación Espiritual, Ética, Moral, Afectiva y Física de los Estudiantes*

De acuerdo con lo planteado por los encargados, el proceso formativo se aborda de diversas maneras, preferentemente a través del trabajo que se realiza desde algunas asignaturas focalizadas como religión, educación física u orientación. De igual forma se han creado talleres centrados en la formación integral de los estudiantes. Por otro lado, en menor medida, el proceso formativo se emprende de forma transversal, en todas las asignaturas a través de la labor docente; mediante el trabajo en conjunto con otras áreas; desde el área de orientación; con el apoyo de la red externa, principalmente a través de la realización de talleres y charlas; y en la realización de actividades recreativas fundamentalmente deportivas y artísticas. En efecto, se evidencia una débil apropiación curricular respecto al proceso formativo de la convivencia.

En definitiva, estos resultados precedentes concuerdan con las políticas de convivencia escolar 2015/2018 (MINEDUC, 2015a), en cuanto que es uno de los procesos en que se debe avanzar para mejorar la convivencia escolar en los establecimientos educacionales. Sin embargo, también se señala que existen dificultades para el desarrollo de este proceso, siendo un gran desafío en la gestión de la convivencia escolar que además sea capaz de involucrar a todos los estamentos en el proceso formativo.

#### *6. Desarrollo de un Ambiente de Respeto, Valoración Mutua, Organizado y Seguro*

Los encargados de convivencia escolar, mayoritariamente, señalan que se realizan preferentemente intervenciones grupales focalizadas sobre temas particulares, y en ocasiones de forma reactiva a las situaciones que van ocurriendo en el establecimiento. Asimismo, se destaca involucrar a todos los estamentos en los procesos de gestión de la convivencia escolar, preferentemente en el proceso de actualización de los reglamentos de convivencia escolar, cuestión que concuerda con orientaciones que se han entregado la Política Nacional de Convivencia Escolar para elaborar o actualizar los distintos instrumentos de gestión de la convivencia escolar (MINEDUC, 2013; MINEDUC, 2019). También se indica que la existencia de los protocolos de actuación exigidos para atender a situaciones de violencia (Ley 20.536/2011), ha permitido el desarrollo de este proceso.

Por otro lado, en menor medida, se identifican la mediación como el uso del diálogo y la información a la comunidad de la normativa como estrategias que favorecen este proceso. Asimismo, las actividades que se desarrollan desde algunas asignaturas particulares como por ejemplo consejo de curso y orientación, el apoyo que se recibe desde la red externa, las exigencias de cumplir la normativa, la actualización de los reglamentos de convivencia, y desde la labor pedagógica y la gestión de otras áreas de gestión como, por ejemplo, en la inspectoría general.

En suma, se conjugan acciones de carácter formativo, preventivo y normativo, que según sea la realidad de cada comunidad educativa, con mayor o menor énfasis, se reconocen como necesarias para mantener un ambiente de respeto, valoración mutua, organizado y seguro en el establecimiento.

#### *7. Participación de los Distintos Actores de la Comunidad Educativa en el Quehacer del Establecimiento*

Con relación a cómo se incentiva la participación de todos los actores de la comunidad educativa en el quehacer del establecimiento, preferentemente se involucra a los distintos estamentos en el proceso de gestión de la convivencia escolar fundamentalmente a través de la revisión y actualización del reglamento de convivencia escolar. Es decir, se evidencia un énfasis en enfocar la participación más en los aspectos normativos de la gestión de la convivencia escolar que en los formativos.



Respecto a los medios para incentivar la participación, se señalan preferentemente los profesores de aula y profesores jefes, desarrollando un trabajo mancomunado con el Centro de Alumnos del establecimiento y por medio de intervenciones grupales focalizadas como Charlas, Talleres, entre otros.

Otro aspecto relevante es que, una minoría de los entrevistados, refiere al Consejo Escolar, la Dirección del Establecimiento y el PME como espacios para incentivar la participación de todos los miembros de la comunidad educativa en el quehacer del establecimiento, los cuales, de acuerdo a las orientaciones ministeriales, son aspectos claves para desarrollar la gestión escolar y de la convivencia escolar en los establecimientos educativos (MINEDUC, 2013; MINEDUC, 2014a; MINEDUC, 2015a; MINEDUC, 2015b).

Por último, se evidencia que la participación de los apoderados en el proceso educativo es débil, y que dicha participación se incentiva informando y motivando a la comunidad, y por medio de la realización de actividades comunitarias y/o recreativas para todos los estamentos.

#### *8. Redes de Apoyo a la Gestión de la Convivencia Escolar*

Con relación a las redes de apoyo que identifican los entrevistados, la mayoría señalan a las que desarrollan acciones preventivas y de intervención, es decir, las redes de orden judicial (carabineros, policía de investigaciones, tribunales de familia y fiscalía), de salud (centro de salud familiar, centro comunitario de salud familiar y salud mental), de programas coayudantes del SENAME, y, en menor medida, programas gubernamentales como SENDA y SERNAM.

En cuanto a la red territorial que señala la política de convivencia escolar (MINEDUC, 2015a; MINEDUC, 2019), una minoría identifica una red de apoyo comunal liderada por los DAEM o DEM y una red provincial de convivencia escolar. Asimismo, las instituciones de educación superior y algunas empresas que apoyan el desarrollo de la enseñanza técnico profesional.

En relación los motivos y formas que sustentan el vínculo con la red externa, preferentemente se señala que la red se utiliza en situaciones que el establecimiento no puede bordar, como la vulneración de derecho y la atención psicológica clínica; y para desarrollar intervenciones grupales focalizadas (talleres o charlas) principalmente de carácter preventivo.

En cuanto a la forma en que se realiza la vinculación con la red, preferentemente se señala que el trabajo que se realiza es coordinado, expedito para derivar y con reporte de los casos derivados, principalmente gracias al uso de las TICS (correos electrónicos y WhatsApp). Si bien el apoyo de la red es de preferencia preventiva y de intervención, un porcentaje no menor refiere a que las intervenciones son de carácter formativo.

### *9. Monitoreo y Evaluación del Proceso de Gestión de la Convivencia Escolar*

En el proceso de monitoreo y evaluación, los encargados de convivencia escolar, no señalan alguna estructura o sistema desarrollado en este ámbito, existiendo un diverso espectro de instrumentos y/o estrategias. Sin perjuicio, si bien no de forma mayoritaria, preferentemente se alude a que se revisa el avance que ha tenido el plan de gestión de la convivencia escolar y se realiza un seguimiento a los casos abordados desde el área. Además, se refiere a que todas las actividades que se realizan son evaluadas ya sea por el equipo de convivencia escolar o los participantes de las actividades, principalmente a través de encuestas de satisfacción. En menor medida, se apunta a que el proceso se realiza por medio de la observación directa del comportamiento de los alumnos y que se involucra a los docentes, monitoreando el registro de los casos que se abordan, utilizando el instrumento evaluativo del PME, en relación a los índices de rendimiento educativo (asistencia, deserción, etc.), y considerando la participación de la comunidad educativa en las actividades, haciendo referencia a la asistencia de las personas convocadas.

### **Oportunidades de Mejora de la Gestión de la Convivencia Escolar**

#### *1. Aspectos o Procesos que Favorecen la Gestión de la Convivencia Escolar*

Los encargados de convivencia escolar, mayoritariamente no identifican algún aspecto o proceso particular que favorezca la gestión de la convivencia escolar. Sin embargo, preferentemente refieren el hecho de contar con un equipo multidisciplinario que integra o apoya el área de convivencia escolar, y la existencia de distintos aspectos o proceso que fortalecen la labor que desempeña el Encargado de Convivencia Escolar, como por ejemplo el proceso de inducción y la dedicación exclusiva para la función. En efecto, todo lo que permita empoderar y robustecer el trabajo de actores claves que lideran el proceso de gestión.

Otros aspectos que se destacan como favorables, en menor medida, son la colaboración que prestan los demás funcionarios para gestionar el proceso, el trabajo en conjunto que se realiza con otras áreas de gestión y la valoración que le da el equipo directivo a la convivencia escolar. Es decir, factores propios del liderazgo y gestión escolar en un establecimiento (MINEDUC, 2015b).

Por último, escasamente, se hace referencia a aspectos de carácter psicoemocional como el respeto que existe hacia el trabajo del área y que la comunidad educativa comprenda a qué refiere la convivencia escolar, y de carácter externo como el apoyo de la red.

#### *2. Aspectos o Procesos que Dificultan la Gestión de la Convivencia Escolar*

Los entrevistados no identifican una tendencia mayoritaria hacia algún aspecto o proceso que dificulte la gestión de la convivencia escolar. Con todo, preferentemente está asociado a los lineamientos difusos que existen en cuanto al perfil, las funciones y situación

contractual de los encargados de convivencia escolar. En este punto, señalan que el presupuesto por el cual se remunera la labor puede ser inconveniente para que ciertos profesionales desarrollen esta tarea en el establecimiento porque perderían la titularidad en su cargo de origen.

En estos términos, las directrices ministeriales declaran que el encargado de convivencia escolar debe ser un profesional del área psicosocial con conocimientos en resolución de conflictos y su función base es coordinar a elaboración e implementación del plan de gestión de la convivencia escolar, el resto de las funciones varían según los lineamientos de cada sostenedor o director y la cantidad de horas que le sean asignadas para la función (MINEDUC, 2013; MINEDUC, 2019). En relación a la cantidad de horas, desde el ministerio solo existen aclaraciones en las condiciones de calidad, estableciendo la necesidad de contar con un encargado de convivencia escolar con 44 horas y dedicación exclusiva para todos los establecimientos con más de doscientos alumnos (MINEDUC, 2015c).

Otros aspectos que se reconoce como dificultad es la débil comprensión sobre la convivencia escolar que tiene la comunidad educativa en general. En este sentido, la normativa señala que los funcionarios deben recibir capacitación sobre la materia y, desde el año 2011, además la difusión se orienta como un eje estratégico de la Política Nacional de Convivencia Escolar (MINEDUC, 2011b); y la realización de procedimientos inadecuados por parte de los profesores, como por ejemplo no informar a tiempo las situaciones que dificultan la convivencia escolar. Ambos aspectos dan cuenta la necesidad de abordar el proceso desde lo teórico – práctico.

En menor medida, se identifica la inadecuada relación existente entre funcionarios; la desvalorización del área dentro de la comunidad; el horario de las intervenciones individuales considerando no interrumpir el desarrollo normal del proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos; el desempeño en otras funciones o la no dedicación exclusiva del equipo multidisciplinario; y las horas insuficientes para ejercer la función y/o el desarrollo de otras funciones del encargado de convivencia escolar. Siendo estos aspectos relevantes de atender desde el liderazgo y gestión directiva de los establecimientos (MINEDUC, 2015b).

Situación contraria, es la referida a la débil participación de los apoderados en el proceso formativo, y la violencia instalada como forma de resolver los conflictos en el contexto familiar y sociocultural de los estudiantes, los cuales son factores externos a la gestión que se pueda realizar desde el establecimiento. Sin perjuicio que, pudiese generarse una mejora si el proceso de formación espiritual, ética, moral, afectiva y física de los estudiantes, fundamentalmente este ejercida de forma transversal por labor pedagógica del docente y vinculada al currículum. Sin embargo, estos últimos aspectos, también son señalados como una dificultad en la gestión de la convivencia escolar.

### *3. Aspectos o Procesos para Mejorar la Gestión de la Convivencia Escolar*

Los encargados de convivencia escolar consideran, preferentemente, que para mejorar la gestión de la convivencia escolar en el establecimiento es necesario poner énfasis en la comprensión e importancia de la convivencia escolar. En este sentido que toda la comunidad entienda en qué consiste la convivencia escolar, cómo se aborda en el establecimiento, y cuál es la relevancia que tiene para el proceso formativo de los estudiantes. Asimismo, evidencian la necesidad de que los funcionarios (docentes, asistentes de la educación y directivos) colaboren en el desarrollo de una sana convivencia y desarrollen los procedimientos adecuadamente y que se fortalezca la labor del encargado de convivencia escolar en el establecimiento. Y, en menor medida, se refiere la necesidad que la convivencia escolar se emprenda desde una acción pedagógica transversal y no solo responsabilidad del encargado de convivencia, además que se mejoraren los instrumentos de gestión (plan de gestión de la convivencia escolar, reglamento de convivencia y protocolos de actuación).

En síntesis, los resultados obtenidos coinciden con la investigación de Tirado y Conde (2016), en relación a que los establecimientos educacionales están desarrollando medidas que tienen efecto preventivo en las situaciones de violencia (elaboración democrática de las normas, educación en el conflicto, formación de la comunidad, etc.). Sin embargo, preocupa que el liderazgo sea la gran dificultad, en cuanto que el factor que más influyente. Por cuanto, se reafirma la necesidad de atender necesidades teórico – prácticas al interior de las comunidades educativas.

### **Propuesta de Gestión de la Convivencia Escolar**

En consideración a los nudos críticos identificados por el estudio y la propuesta realizada por Ossa, Figueroa y Rodríguez (2016) vinculado con el uso de la metacognición institucional como herramienta para la mejora de la gestión de la convivencia escolar y en cuyo caso se entiende por metacognición institucional el “proceso de reflexión colaborativa entre los miembros de una organización, sobre los procesos y acciones rutinarias de la institución educativa, con el objeto de desarrollar autoconocimiento y autorregulación para el cambio en la conducta, lo cual permite confrontar, de manera reflexiva, las decisiones y acciones con la finalidad de lograr acuerdos con base en valores democráticos” (p. 2).

La propuesta considera la elaboración de un Sistema de Control de la Gestión de la Convivencia Escolar a través de un servicio que contempla el fortalecimiento del liderazgo del encargado de convivencia escolar y el consejo escolar, y una herramienta tecnológica que congregue los aspectos estratégicos y operacionales de la gestión de la convivencia escolar, facilitando la gestión de la convivencia escolar a nivel curricular e institucional (Ver figura 2).



Figura 2. Dinámica de la Convivencia Escolar. Fuente: Elaboración propia

En definitiva, un sistema que fortalezca cuatro aspectos claves para la gestión de la convivencia escolar: el liderazgo, tanto institucional como pedagógico; la participación, desde la recepción de información hasta la fiscalización y toma de decisiones en el proceso; el trabajo interdisciplinario, que aborde el origen multifactorial de los problemas y entender la gestión como sistema; y la planificación, desde el proceso de diagnóstico hasta su evaluación.

Al respecto, el Sistema de Control de la Gestión de la Convivencia Escolar mejora la calidad del proceso desde el punto de vista estratégico y operacional:

- a. El proceso de monitoreo y evaluación de la gestión de la convivencia escolar requiere también mejoramiento. Si bien es de interés disímil entre los establecimientos por su heterogeneidad, se deduce que cada uno resuelve con sus propios criterios. Es posible pensar en algunos criterios orientadores, estandarizar algunos indicadores y procesos que se deben monitorear para evaluar el proceso de gestión y la convivencia escolar en sí misma, permitiendo mejorar la eficiencia y eficacia de la gestión institucional y territorial de la convivencia escolar. Además, se requiere monitoreo y evaluación constante asumiendo que las relaciones pueden verse alteradas de un momento a otro.
- b. Una asistencia técnica que fortalezca el liderazgo del Encargado de Convivencia Escolar y los miembros del Consejo Escolar entregando una capacitación profesional en cuanto a la convivencia escolar y su gestión. De esta manera mejora el posicionamiento del rol del Encargado de Convivencia Escolar y el Consejo Escolar en la comunidad educativa.
- c. La herramienta tecnológica consiste en una plataforma Web y una aplicación móvil. La Plataforma Web permite la elaboración de los instrumentos claves para la gestión de la convivencia escolar, es decir, el Plan de Gestión de la Convivencia Escolar, el Reglamento de Convivencia Escolar y los Protocolos de Actuación, estandarizando los instrumentos y asegurando el cumplimiento con la normativa vigente.

Además, la plataforma permitirá realizar registro de las situaciones que afecten la convivencia escolar en el establecimiento, de los casos que se atiendan en las distintas áreas y de las observaciones de aula, generando una estadística que contribuye al

proceso de metacognición institucional y realizar acciones remediales en base a datos concretos y no supuestos. Otro aspecto, todos los miembros de la comunidad educativa, previa identificación, puedan entregar información o antecedentes de alguna situación que ocurre y que afecta la convivencia entre sus miembros.

Por último, el encargado de convivencia escolar puede actualizar el avance del plan de gestión de la convivencia escolar y realizar un seguimiento constante y a tiempo real de las situaciones que suceden en el establecimiento; los miembros del Consejo Escolar sean canales para ingresar información de sus representados a la plataforma y también, puedan controlar la gestión de la convivencia escolar y que el sostenedor o el ministerio o la superintendencia pueda realizar un monitoreo global en relación a las situaciones que más afectan a la convivencia escolar o al cumplimiento con la normativa vigente, como es el caso de los instrumentos de gestión y los procedimientos que se realizan para abordar ciertos casos.

- d. En relación con la aplicación móvil, todos los miembros de la comunidad pueden tener acceso fácil y rápido a información estratégica, es decir, al plan de gestión, reglamento de convivencia, y protocolos de actuación. De igual forma realizar distintas acciones relativas a la plataforma de acuerdo al nivel de usuario, es decir, el acceso que tenga el presidente del centro de estudiantes no será el mismo al resto de sus compañeros como miembro del Consejo Escolar, por tanto, tiene la responsabilidad de controlar el proceso de gestión. Además, favorece procesos democráticos de consulta interactiva, según las necesidades del establecimiento e incluso puede ser utilizada para la elección de los representantes de cada estamento en el Consejo Escolar a través del voto electrónico.

## CONCLUSIONES

### Caracterización de la Gestión de la Convivencia Escolar

En el estudio, cada uno de los establecimientos educacionales asume un funcionamiento particular de la gestión de la convivencia escolar. Por tanto, generalizar sus características es un proceso arriesgado porque se dejan de lado aspectos relevantes del fenómeno que, ciertamente, se encuentran de forma particular en cada uno de los establecimientos. Sin perjuicio, en cuanto a la gestión de la convivencia escolar, se puede concluir que sus principales características son:

- 1º. La convivencia escolar es coordinada y liderada por el encargado de convivencia escolar preferentemente junto a un equipo multidisciplinario, cuya principal composición son trabajadores del área psicosocial (en su mayoría psicólogos y trabajadores sociales). Quienes, cuentan mayoritariamente con horario completo para desempeñar sus funciones, sin bien no de forma exclusiva, existiendo en varios de ellos una doble funcionalidad, propicia el desarrollo de un trabajo coordinado al interior del equipo y con las otras áreas de gestión del establecimiento. Por tanto, se evidencia que los establecimientos, este último tiempo, han acogido las orientaciones dadas por el ministerio respecto de las condiciones necesarias para la conformación de equipos claves gestores del proceso.

Sin embargo, aún en la práctica, existe discusión respecto del perfil y las funciones que debe cumplir principalmente el encargado de convivencia escolar. De hecho, en su mayoría, no cuentan con la experiencia suficiente en el cargo ni con una especialización profesional específica para ejercer la labor, que además en muchos casos depende de la subvención escolar preferencial y pone en riesgo la titularidad de aquellos que son docentes y la continuidad de los profesionales del área psicosocial.

- 2°. La gestión de la convivencia escolar considera tanto las orientaciones ministeriales, los lineamientos de los respectivos DAEM o DEM, la normativa vigente, el PEI y las necesidades propias del establecimiento. Por consiguiente, se conjugan diversos enfoques: normativo, preventivo, de intervención, formativo, democrático e inclusivo. Estas decisiones denotan el proceso evolutivo de la convivencia escolar en los establecimientos educacionales, tal como lo señala la política de convivencia escolar 2015/2018 (MINEDUC, 2015a). No obstante, no es decisiva acerca de la comprensión de la comunidad educativa sobre el proceso.
- 3°. El trabajo es planificado principalmente a partir del plan de gestión de la convivencia escolar, el reglamento de convivencia escolar y los protocolos de actuación. No hay evidencia del involucramiento directo de los encargados de convivencia escolar en la elaboración del PME, fuente principal de financiamiento para desarrollar las distintas acciones de mejora, quedando su acción determinada fundamentalmente a la ejecución de las acciones propuestas en el plan de gestión de la convivencia escolar.
- 4°. El área de convivencia escolar posee una débil influencia en el desarrollo del proceso formativo curricular. Las acciones formativas se desarrollan a través de algunas asignaturas particulares, talleres focalizados y con el apoyo de las redes externas. Por consiguiente, denota una frágil apropiación curricular en la práctica pedagógica para el desarrollo de competencias socioemocionales en los estudiantes.
- 5°. El desarrollo de gestión de la convivencia escolar considera los procesos democráticos, por medio esencialmente de la participación de los distintos estamentos en las etapas de elaboración y resolución de lineamientos normativos para la comunidad escolar. En efecto, algunos han creado una nueva instancia de participación denominada "comité" de convivencia o de sana convivencia escolar de forma paralela al Consejo Escolar. Al respecto, este último, no se evidencia como una instancia clara de participación y de apoyo a la gestión de la convivencia escolar de acuerdo a la normativa y orientaciones ministeriales, es más, se decide crear otra instancia, "el comité" que, legalmente reemplaza al Consejo Escolar en los establecimientos particulares, quienes no están obligados a constituir un Consejo Escolar. En definitiva, existe un desajuste con la normativa vigente respecto al funcionamiento del Consejo Escolar en materia de convivencia escolar, siendo necesario reposicionarlo como instancia clave en la gestión escolar.
- 6°. Es importante la actualización de las normativas internas considerando la normativa nacional vigente, además de la implementación de estrategias de resolución pacífica de conflictos como la mediación. Así, se promueve y se resguardan los derechos de todos

los miembros de la comunidad educativa, donde es clave el apoyo de la red externa tanto de las instituciones judiciales (carabineros, PDI, tribunales de familia y fiscalía), de los programas co-ayudantes del SENAME, como de la red de salud. El enfoque normativo y de resolución de conflictos es el de mayor presencia en los establecimientos.

- 7°. Los procesos de monitoreo y evaluación de la gestión de la convivencia escolar son variados, no existe una homogeneidad en cómo desarrollar dicho proceso, se tiende a la ejecución en relación al avance del plan de gestión, al seguimiento de los casos y la satisfacción de quienes participan de las distintas actividades. Es necesario entonces, posicionar con mayor claridad los indicadores de avance del establecimiento que permitan monitorear y evaluar de manera efectiva la convivencia escolar.

### **Nudos Críticos de la Gestión de la Convivencia Escolar**

Los nudos críticos que presentan los establecimientos en estudio y requieren atención urgente respecto de la gestión de la convivencia escolar, son:

- a. El posicionamiento del *Encargado de Convivencia Escolar* como gestor del proceso en los establecimientos educacionales es débil, en consideración que el cargo lleva aproximadamente 8 años de instalación. No es significativo el rol para posicionarse en los establecimientos. Si bien el ministerio ha dado orientaciones del perfil y de las funciones, en la práctica siguen siendo imprecisas o neutras en cuanto al lugar que debe ocupar dentro de la organización del establecimiento. Además, no se ha entregado la capacitación profesional necesaria para desempeñar esa labor.

En consideración a que la convivencia escolar es un proceso inherente al aprendizaje, desarrollada en la interacción legítima entre los distintos miembros de la comunidad escolar, se recomienda que la labor la desarrolle un profesor con experiencia suficiente en su área (pedagogía) y con una especialización profesional en convivencia escolar (postítulo) y que integre el equipo directivo para un trabajo articulado con la Unidad Técnica Pedagógica e Inspectoría General. Sin perjuicio, que cada comunidad educativa debe atender a una realidad financiera particular, para lo cual se transforma en una adecuada opción contar con un profesional del área psicosocial, cumpliendo doble función, con experiencia de trabajo en el contexto escolar y preparación respecto al proceso de aprendizaje.

- b. Es necesario fortalecer la gestión de la convivencia escolar en el aula, es decir, la apropiación curricular correspondiente para desarrollar un proceso formativo integral. No solo basta que los docentes se hagan cargo, mucho más si no han recibido las herramientas necesarias para desarrollar habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas en su formación inicial. De hecho, aún existe una estructura educacional que da mayor importancia a las habilidades académicas por sobre las personales. Además, se requiere que el encargado de convivencia escolar, junto al equipo multidisciplinario y la unidad técnica lideren un proceso formativo que apoye la labor del profesor en el aula.



La labor del encargado de convivencia escolar debe ser eminentemente pedagógica y no de intervención, solo si se requiere, pero el énfasis debe estar puesto en cómo desarrollar competencias socioemocionales en los alumnos y en todos los miembros de la comunidad, es un proceso formativo para todos. Por ello, las instituciones de educación superior debiesen "colaborar" fuertemente, y no tan solo "cobrar", más aún, si muchas de las carencias pedagógicas que existen son producto de la débil formación inicial del profesorado en esta materia.

- c. La responsabilidad compartida de los actores de la comunidad educativa en la gestión de la convivencia escolar requiere fortalecimiento mutuo, no tan solo del encargado del área, sino de todos. Es preciso mejorar la función que está cumpliendo el Consejo Escolar y no reemplazarla por "el comité", relevar a quienes representan a los estamentos en esta instancia. Su función no es solo escuchar al consejo, sino que realmente pueda canalizar las necesidades y propuestas de sus representados, un espacio no tan solo para aprobar el plan de gestión, sino que también puedan hacer control de todo el proceso.
- d. El proceso de monitoreo y evaluación de la gestión de la convivencia escolar requiere también mejoramiento. Si bien es de interés disímil entre los establecimientos por su heterogeneidad, se deduce que cada uno resuelve con sus propios criterios. Es posible pensar en algunos criterios orientadores, estandarizar algunos indicadores y procesos que se deben monitorear para evaluar el proceso de gestión y la convivencia escolar en sí misma, permitiendo mejorar la eficiencia y eficacia de la gestión institucional y territorial de la convivencia escolar. Además, se requiere monitoreo y evaluación constante asumiendo que las relaciones pueden verse alteradas de un momento a otro.

Por último, a partir del estudio realizado, para futuras investigaciones en relación a cómo se está desarrollando la gestión de la convivencia escolar en los establecimientos educacionales chilenos, se sugiere: ampliar la muestra de estudio, en ese sentido, los resultados expuestos del estudio pueden servir de base para la creación de un instrumento que permita la recolección de datos más amplia; extender las posibilidades de recolección de datos a partir de la opinión de los otros actores de la comunidad educativa, estudiantes, apoderados, profesores, entre otros; finalmente, realizar un análisis acabado de los instrumentos de gestión que se están utilizando para gestionar la convivencia escolar.

## REFERENCIAS

- Ascorra, P., López, V., Núñez, C., Bilbao, M., Gómez, G. y Morales, M. (2016). Relación entre segregación y convivencia escolar en escuelas públicas chilenas. *Universitas Psychologica*, 15(1), 65-78.
- Blaya, C. y Ortega, R. (2006). El Observatorio Europeo de la Violencia Escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 359, 56-59.
- Carrozo, J. (2016). Convivencia Democrática Participativa. *Revista del Observatorio sobre la Violencia y Convivencia en la Escuela*, 4(2), 9-22.
- Córdoba, F., Del Rey, R. y Ortega, R. (2016). Dinámicas de convivencia en el centro educativo: hacia el concepto de ciberconvivencia. En F. Córdoba, R. Ortega y Ó. Nail (Ed.), *Gestión de la*

*Convivencia y Afrontamiento de la conflictividad escolar y el bullying* (pp. 19-34). Santiago de Chile: Ril editores.

Delors, J. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro. Informe de la Comisión de la Unesco para la Educación del Siglo XXI*. Madrid: Santillana Ediciones Unesco.

Donoso, M. A. (2012). Gestión de la convivencia y solución de conflictos en centros educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59(2), 1-14.

Elfert, M. (2015). Aprender a Convivir: Una revisión del humanismo del Informe Delors. *Investigación y prospectiva en educación UNESCO*, 12.

Fierro, M. (2013). Convivencia Inclusiva y Democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Revista Electrónica Sinéctica*, 40, 1-18.

Fierro, M. y Caso, J. (2013). Evaluación y análisis de prácticas de intercambio y convivencia escolar: presentación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 7-12.

Foutoul, M. y Fierro, M. (2011). Escuelas inclusivas en Latinoamérica: ¿Cómo gestionan el aprendizaje y la convivencia? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2(5), 101-119.

Gairín, J. y Barrera, A. (2014). *La convivencia en los centros educativos de educación básica en Iberoamérica*. Santiago de Chile: EDO-UAB - Visión Consultores Ltda.

García, A. (2001). La violencia en centros educativos de Norteamérica y diferentes países de Europa. Medidas políticas tomadas para la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 167-177.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación* (5ª ed.). México D.F.: McGraw-Hill.

López, V. (2014). Convivencia Escolar. *Educación y Desarrollo Post-2015*, 4, 1-19. Recuperado el 16 de diciembre de 2016. Disponible en <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/APUNTE04-ESP.pdf>

Maturana, H. y Davila, X., (2016). Los seres humanos aprendemos en la convivencia. *Revista de Educación*. Recuperado el 16 de diciembre de 2016. Disponible en [http://www.revistadeeducacion.cl/revista\\_pdf/reveduc\\_376/index.html](http://www.revistadeeducacion.cl/revista_pdf/reveduc_376/index.html)

Mena, I., Becerra, S. y Castro, P. (2011). Gestión de la Convivencia Escolar en Chile: Problemáticas, Anhelos y Desafíos. En J. Catalán (Ed.), *Psicología Educativa: Proponiendo rumbos problemáticos y aportaciones*. (pp. 81-112). La Serena: Editorial Universidad de La Serena.

Ministerio de Educación. MINEDUC. (2002). *Política de Convivencia Escolar hacia una educación de calidad para todos*. Santiago de Chile.

Ministerio de Educación. MINEDUC. (2005). *Sentidos y Componentes del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar*. Santiago de Chile.

- Ministerio de Educación. MINEDUC. (2009). Ley 20.370 Establece la Ley General de Educación. *En Biblioteca del Congreso Nacional* [en línea]. Recuperado el 26 de diciembre de 2016 de <http://www.bcn.cl>
- Ministerio de Educación. MINEDUC. (2011a). *Conviviendo mejor en la escuela y en el liceo: Orientaciones para abordar la Convivencia Escolar en la Comunidades Educativa*. Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación. MINEDUC. (2011b). *Política Nacional de Convivencia Escolar*. Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación. MINEDUC. (2011c). Ley 20.536 Sobre Violencia Escolar. *En Biblioteca del Congreso Nacional* [en línea]. Recuperado el 26 de diciembre de 2016 de <http://www.bcn.cl>
- Ministerio de Educación. MINEDUC. (2013). *Gestión de la Buena Convivencia. Orientaciones para el Encargado de Convivencia Escolar y equipos de liderazgo educativo*. Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación. MINEDUC. (2014a). *Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores*. Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación. MINEDUC. (2014b). *Estrategia de Apoyo al Clima y la Convivencia Escolar: Plan de Gestión y Protocolo de Actuación. Herramienta Central*. Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación. MINEDUC. (2015a). *Política de Convivencia Escolar 2015/2018*. Santiago de Chile: Autor.
- Ministerio de Educación. MINEDUC. (2015b). *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*. Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación. MINEDUC. (2015c). *Condiciones de Calidad para la Educación Pública Escolar*. Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación. MINEDUC. (2016a). *Aulas del Bien Estar. Documento de Orientaciones Técnicas*. Santiago de Chile: Autor.
- Ministerio de Educación. MINEDUC. (2019). *Política Nacional de Convivencia Escolar*. Santiago de Chile: Autor.
- Navarro, L. (2007). Aseguramiento de la calidad de la gestión escolar: ¿De qué estamos hablando?. *Revista Docencia*, 31, 30-38.
- Ossa, C., Figueroa, y Rodríguez, F., (2016). La Metacognición Institucional como herramienta para la mejora de la gestión de la convivencia escolar. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 16(3), 1-18.
- Romera, E., Córdoba, F. y Ortega, R. (2016). Indisciplina y disruptividad: hacia una convivencia democrática y positiva. En F. Córdoba, R. Ortega y Ó. Nail (Ed.), *Gestión de la Convivencia y afrontamiento de la conflictividad escolar y el bullying* (pp. 69-82). Santiago de Chile: Rel editores.

- Said, C. (2017). Denuncias por maltratos escolares aumentan en un 28% durante el primer semestre. *El Mercurio*, p. 6. Recuperado el 23 de enero de 2017. Disponible en <http://impresa.elmercurio.com/Pages/NewsDetail.aspx?dt=2016-08-15&dtB=16-08-2016%200:00:00&PaginaId=6&bodyid=3>
- Superintendencia de Educación (2013). *Ordinario N° 476: Actualiza instructivo para los establecimientos educacionales sobre Reglamento Interno, en lo referido a Convivencia Escolar*. Santiago, Chile
- Superintendencia de Educación (2014, 21 de febrero). *Circular N° 1 V.4: Establecimientos Educacionales Subvencionados Municipales y Particulares*. Santiago, Chile
- Tirado, R. y Conde, S. (2016). Análisis Estructural de la Gestión de la Convivencia Escolar en Centros de Buenas Prácticas de Andalucía (España). *Educación XX1*, 19(2), 153-178.
- Torrego Seijo, J. y Villaoslada Hernán, E. (2004). Modelo Integrado de regulación de la convivencia y tratamiento de conflictos: Un proyecto que se desarrolla en centros de la Comunidad de Madrid. *TABANQUE*, 18, 31-48.
- Vega, E., Córdoba, F. y Del Rey, R. (2016). Conflictos en el centro escolar: estrategias de resolución pacífica. En F. Córdoba, R. Ortega y Ó. Nail (Ed.), *Gestión de la convivencia y afrontamiento de la conflictividad escolar y el bullying* (pp. 51-66). Santiago de Chile: Ril editores.
- Weinstein, J., Cuéllar, C., Hernández, M. y Fernández, M. (2016). Director(a) por primera vez. Un estudio sobre la experiencia y socialización de los Directores Noveles en Establecimientos Municipales de Chile. *Calidad en la Educación*, 44, 12-45.

# NOCIÓN DE CIUDADANÍA: SIGNIFICADOS DE PROFESORES DE ESCUELAS PÚBLICAS DE CHILLÁN

NOTION OF CITIZENSHIP: MEANINGS FOR PUBLIC SCHOOL TEACHERS  
FROM CHILLÁN

Ricardo Mardones Novoa<sup>1</sup> | ricardomardonesnovoa@gmail.com

Héctor Cárcamo Vásquez<sup>2</sup> | Facultad de Educación y Humanidades |  
Universidad del Bío-Bío | hcarcamo@ubiobio.cl

Enviado: 17 enero 2020

Aceptado: 01 julio 2020

## RESUMEN

La formación ciudadana es entendida como una tarea ineludible de la sociedad chilena desde la década del noventa en adelante, no obstante, el desarrollo efectivo de la ciudadanía en las escuelas ha sido bastante incipiente durante el último tiempo. La presente investigación tiene por objetivo develar los significados que poseen profesores de las escuelas públicas sobre la ciudadanía. Participaron doce docentes de escuelas públicas de carácter céntrico en los niveles de 5to y 6to básico. El enfoque de estudio es de tipo socio-fenomenológico, recolectando la información mediante entrevistas semiestructuradas con un análisis de técnica vertical y horizontal de los discursos. Los resultados encontrados refieren que los profesores mantienen una noción minimalista de la ciudadanía, encuadrando la formación ciudadana hacia la asignatura de historia generándose una evidente asignaturización.

**Palabras claves:** Ciudadanía, Escuela, Formación Ciudadana, Profesores

## ABSTRACT

The citizenship education is understood as an unavoidable task for the Chilean Society since 90's. However, the effective development of the citizenship in the schools has been very incipient for the last years. This research aims to reveal the perceptions and meanings of public schools' teachers, regarding citizenship. Twelve teachers, from 5th and 6th grade of urban public schools participated in this research study. The approach of this research is social-phenomenology. Information was collected through semi-structured interviews with the use of a vertical and horizontal technique of discourse analysis. The findings show that the teachers have a limited notion of the citizenship, linking the citizenship education with the History subject, generating a conception of this type of education, as part of a specific school subject.

**Keywords:** citizenship, school, civic education, teachers

---

<sup>1</sup> Profesor de Historia y Geografía. Magíster en Educación por la Universidad del Bío-Bío de Chillán.

<sup>2</sup> Doctor en Antropología Social por la Universidad Complutense de Madrid.

## INTRODUCCIÓN

La desconfianza de la sociedad chilena hacia la clase política deja en evidencia la necesidad de debatir acerca del rol que cumple la formación ciudadana en el contexto educativo actual, existiendo un interés internacional que pone de manifiesto la función de la ciudadanía no solo a nivel educativo, sino que también a nivel de toda la sociedad (Areste & Lenzi, 2006). La ciudadanía en Chile, a nivel escolar, estuvo marcada durante el último tiempo por la ausencia de un Estado de derecho, por tal motivo, la tarea de la formación ciudadana es entendida como una tarea ineludible de la sociedad chilena (Cerdeña, Egaña, Magendzo, Santa Cruz & Varas, 2004), no obstante, el desarrollo efectivo de la ciudadanía ha sido bastante incipiente, lo que se explica debido al sistema político actual que superpone los derechos individuales por sobre el aspecto público-comunitario (Cárcamo, 2018).

La presente investigación se estructura en tres partes; la primera, busca develar la noción de ciudadanía que poseen los profesores de las escuelas públicas céntricas de la ciudad de Chillán. La segunda, pretende comprender el encuadre disciplinar de los docentes respecto a la formación ciudadana dentro del contexto escolar. Por último, se busca realizar la correspondiente discusión de resultados y las conclusiones del estudio que permitan plasmar la triangulación de la información aportada por los discursos de los sujetos.

El concepto de ciudadanía ha ido evolucionado en el transcurso de la historia, teniendo sus orígenes en el Mundo Antiguo, sin embargo, en la actualidad puede analizarse desde diversas perspectivas que pueden ser complementarias o distantes. La noción moderna de ciudadanía tiene su origen en la Revolución Francesa, ligada estrechamente a la adquisición de una serie de derechos y obligaciones, desde este punto de vista, la ciudadanía continúa relacionada con el nacionalismo, ya que la ciudadanía es concedida a una persona por sus lazos de consanguinidad y lugar de nacimiento (Cárcamo, 2016). Esta noción clásica de ciudadanía es la que se ha impuesto en nuestra sociedad, teniendo un evidente enfoque minimalista (Muñoz & Martínez, 2015), ya que reduce el concepto solo a un estatus jurídico, que busca el apego y respeto a la institucionalidad, siendo el voto una de las máximas expresiones de participación.

A pesar del predominio de una noción minimalista de ciudadanía, durante las últimas décadas surge, de manera potente, un cambio conceptual que busca entenderla no solo como la existencia de derechos, sino que también como la forma de acercarse al ejercicio de estos derechos (Cárcamo, 2016), poniendo énfasis en los espacios donde se desarrolla la ciudadanía. En esta tarea, la escuela cumple un rol fundamental en el desarrollo de la formación ciudadana, no obstante, a pesar del avance en el cambio conceptual, aún quedan muchas interrogantes en relación al tipo de ciudadano que queremos formar en la escuela, generando interesantes desafíos que apuntan a aspectos como superación del vínculo estrictamente político de la ciudadanía, potenciar lo colectivo sobre lo individual y por sobre todo, generar interés por parte de los estudiantes en la formación ciudadana (Muñoz, Martínez, Muñoz, Torres, Gutiérrez, 2019).

Durante los últimos años han existido intentos por parte del Estado de visibilizar la ciudadanía dentro de los centros escolares (Redon, Vallejos, Angulo, 2018), en este aspecto se destaca la creación de la Ley 20.911 con la implementación de los Planes de Formación Ciudadana y la incorporación, a partir del año 2020, de la asignatura de Educación Ciudadana en enseñanza media, por tal motivo, podemos afirmar que la incursión de la formación ciudadana en la educación chilena no es un proceso acabado (Flanagan, Cerda, Lagos y Riquelme, 2010). La literatura establece que se avanza hacia sociedades cada vez menos participativas en aspectos sociopolíticos (Albalá-Genol, Maldonado-Rico, Etchezahar, & Ungaretti, 2019), ante esto, la formación ciudadana dentro de la escuela es una tarea compleja que debe ir más allá de la cobertura curricular, los nuevos desafíos de la escuela sobre la enseñanza de la ciudadanía van de la mano con la creación de espacios basados en el respeto, tolerancia, participación y todos aquellos valores democráticos que permitan una convivencia armónica (Muñoz & Torres, 2014).

Por lo anterior, se hace evidente que la formación y preparación de los docentes en formación ciudadana es fundamental, ya que la noción de ciudadanía que representan los profesores es la que se reproduce dentro del sistema educativo, es decir, tanto la formación escolar y formación inicial de los docentes determina en varios aspectos la formación ciudadana que se imparte dentro de las escuelas, en consecuencia, se presentan las siguientes interrogantes: ¿cómo significan los profesores de escuelas públicas la ciudadanía en su quehacer cotidiano? ¿de qué manera encuadran disciplinariamente la formación ciudadana los profesores en sus escuelas públicas?

## MÉTODO

La presente investigación tiene por objetivo develar los significados que poseen profesores de las escuelas públicas sobre la ciudadanía en su quehacer cotidiano. El enfoque de estudio fue de carácter cualitativo, poniendo énfasis en los significados de los sujetos que aportaron la información en un contexto determinado, por otra parte, se entiende que la realidad es dinámica y que tiene como propósito la reconstrucción de la realidad de los diversos actores que pertenecen al sistema social (Albert, 2007; Ruiz-Olabuénaga, 2012).

El concepto de significado para fin de este análisis es entendido como los procesos, comportamientos y actos de los actores sociales en situaciones puntuales (Ruiz Olabuénaga, 2012), por tal motivo, los significados son representaciones y valoraciones que realizan los sujetos en sociedad. Tomando la idea de Berger y Luckman, Rizo (2015) señala que la vida cotidiana implica un mundo ordenado mediante significados compartidos por la comunidad. El concepto de significado se nos aparece como un elemento esencial para la construcción de la realidad, que al ser consensuado por la sociedad genera un mundo ordenado.

Por otro lado, el aspecto teórico que fundamenta la investigación es la construcción social de la realidad (Berger & Luckman, 1966), además de reconocer la importancia del lenguaje como motor que describe el mundo y la realidad social (ver figura 1), que son construidos

por medio de expresiones realizativas. Por esta razón, se reconoce el aspecto fundamental del lenguaje al momento de construir la realidad siendo estas ideas el sustento teórico primordial de la investigación (Austin, 1962; Lakoff y Johnson, 1986).

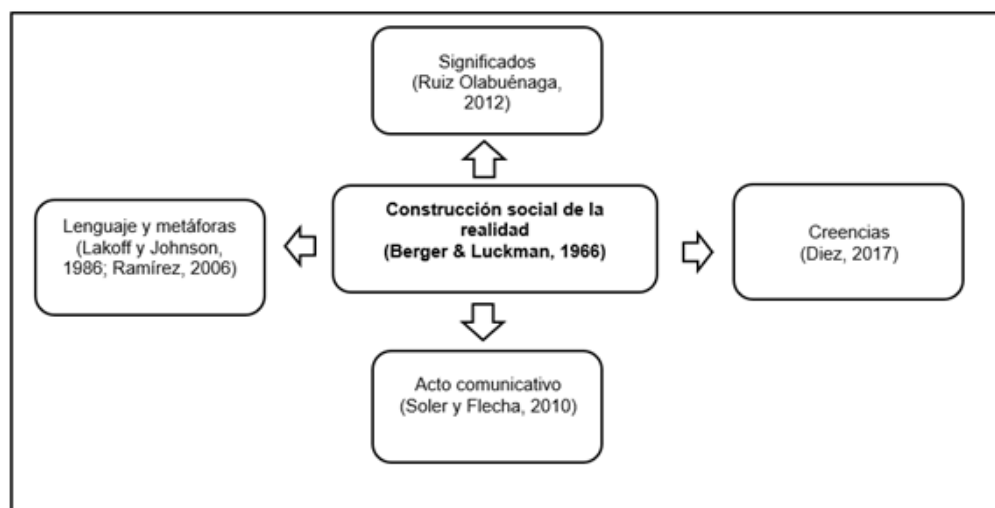


Figura 1. Elementos teóricos que basan la investigación. Fuente: Elaboración propia

### *Diseño de estudio*

Para el estudio se utilizó un diseño de tipo sociofenomenológico, justificado desde la lógica de las experiencias de los sujetos y los significados, además se consideró que este diseño fue el más adecuado debido a que buscó comprender los diversos fenómenos desde la mirada de cada sujeto, recalando la importancia del discurso al momento de construir la realidad (Salgado, 2007).

### *Población y Participantes*

La población de la presente investigación abarcó el mundo adulto, específicamente docentes de 5to o 6to básico de escuelas públicas de carácter céntrico de la comuna de Chillán. Se consideraron esos niveles debido a que curricularmente se pone énfasis en la formación ciudadana. Para los participantes se consideró: un profesor jefe, un profesor de historia y un jefe de UTP o inspector general. En total, se realizaron doce entrevistas de tipo semiestructuradas que abarcaron el punto de saturación de los discursos de los sujetos (ver tabla 1).



Tabla 1. Distribución de participantes. Fuente: Elaboración propia

Tipo de escuela	Institución	Niveles	Participantes
Pública (céntrica)	Escuela A	5to y 6to básico	Jefe de UTP o inspector general Profesor jefe Profesor de historia y geografía
	Escuela B	5to y 6to básico	Jefe de UTP o inspector general Profesor jefe Profesor de historia y geografía
	Escuela C	5to y 6to básico	Jefe de UTP o inspector general Profesor jefe Profesor de historia y geografía
	Escuela D	5to y 6to básico	Jefe de UTP o inspector general Profesor jefe Profesor de historia y geografía

### *Sobre los establecimientos*

Se consideraron cuatro escuelas públicas de la comuna de Chillán, las cuales tienen en común ser de carácter céntricas, es decir, se ubican territorialmente cercanas o dentro de las avenidas principales de la ciudad, teniendo como consecuencia una baja pertenencia territorial de sus estudiantes, quienes, en su mayoría, deben desplazarse desde otros sectores de la comuna para poder llegar a los establecimientos.

Para objeto de esta investigación se decidió cambiar el nombre de las escuelas para resguardar la información proporcionada, quedando de la siguiente manera:

- I) Escuela A (tres participantes)
- II) Escuela B (tres participantes)
- III) Escuela C (tres participantes)
- IV) Escuela D (tres participantes)

### *Instrumento de recogida y tratamiento de datos*

Para la recogida de la información se utilizó como instrumento la entrevista semiestructurada, esta decisión se fundamentó en la importancia del discurso de los sujetos y la opción de generar instancias de libertad al momento realizar las entrevistas. La entrevista semiestructurada permitió encausar el diálogo cada vez que fue necesario (Oxman, 1998), pero también entregó la libertad de explorar categorías emergentes que pudieran surgir a través de los discursos.

Sobre el tratamiento de la información, se empleó un análisis de discurso por medio de la técnica de análisis vertical y horizontal (Baeza, 2002). En primer término, el análisis vertical permitió mantener la coherencia del discurso y la individualidad de los sujetos analizando

entrevista por entrevista, mientras que el análisis horizontal permitió el análisis de temas, generando la unificación de los significados, lo que proporcionó la variabilidad estructural.

## RESULTADOS

Para el presente estudio se establecieron categorías deductivas que se consideraron fundamentales para explicar el objetivo del estudio, este análisis de las categorías se basó en los significados y representaciones obtenidos de los discursos de los sujetos, poniendo énfasis en la importancia del discurso y el lenguaje como medio de construcción de la realidad. Las categorías deductivas son las siguientes:

- I) Noción de ciudadanía de profesores de escuelas públicas
- II) Encuadre disciplinar de la formación ciudadana en las escuelas

### *1. Noción de ciudadanía de profesores de escuelas públicas*

Considerando los matices propios de los discursos de los sujetos, se constituyen elementos comunes que nos permitieron establecer una regularidad discursiva que logró construir la noción de ciudadanía que tienen los profesores de escuelas públicas de la comuna de Chillán. En primera instancia, la tendencia de elementos comunes de los discursos sobre la noción de ciudadanía apunta claramente hacia una noción republicana del concepto, siendo constante la aparición de palabras como derechos, deberes e instituciones.

*“Yo lo relaciono con (...) con el conocimiento que debes tener para poder desenvolverte correctamente en una ciudad, llámense derechos, llámense deberes y evidentemente es importante porque en la medida que tú haces uso de tus derechos y en la medida que también conoces tus obligaciones efectivamente nos puede llevar al desarrollo de la sociedad, a una vida más tranquila, con menos conflictos, en un ambiente más sano (...)”* (Sujeto 7, Profesor Historia 5to y 6to. Escuela Municipal).

El sujeto 7 nos planteó una clara noción de ciudadanía desde la lógica republicana, esta noción clásica de la ciudadanía, busca el compromiso político por parte de los ciudadanos, que sepan sus derechos y sus deberes, que manejen la institucionalidad y que sean partícipes de la vida política dentro de la comunidad, no obstante, se contradice con la noción de ciudadanía que emana de los propios planes de formación ciudadana creado en las instituciones educativas de la comuna de Chillán, es decir, los Planes de Formación Ciudadana establecen un noción de ciudadanía integral, elementos copiados muchas veces directamente de la Ley 20.911, pero las representaciones de los discursos de profesores de estas mismas escuelas apuntan hacia la dirección clásica del concepto de ciudadanía.

*“(…) Qué importancia le dan las autoridades a nuestra participación, como persona si les dan importancia a nuestras necesidades, en ese aspecto veo yo el concepto de ciudadano, que tan relevante es la participación de los ciudadanos dentro de lo que*

*es la sociedad chilena, las autoridades en este caso, el gobierno” (Sujeto 6, profesor de historia 5to y 6to básico. Escuela municipal).*

La noción del sujeto 6, complementa la idea del sujeto 7 al establecer la institucionalidad como un elemento central de la ciudadanía, si bien no todos los sujetos entregaron la misma representación a este tipo de ciudadanía, en general prevalece esta idea republicana-constitucional (ver figura 2) y en los casos que esta noción no prevalece, al menos sí se considera como parte de una de las dimensiones de ciudadanía para el desarrollo de la sociedad, siendo en todo momento un elemento considerado por los docentes.

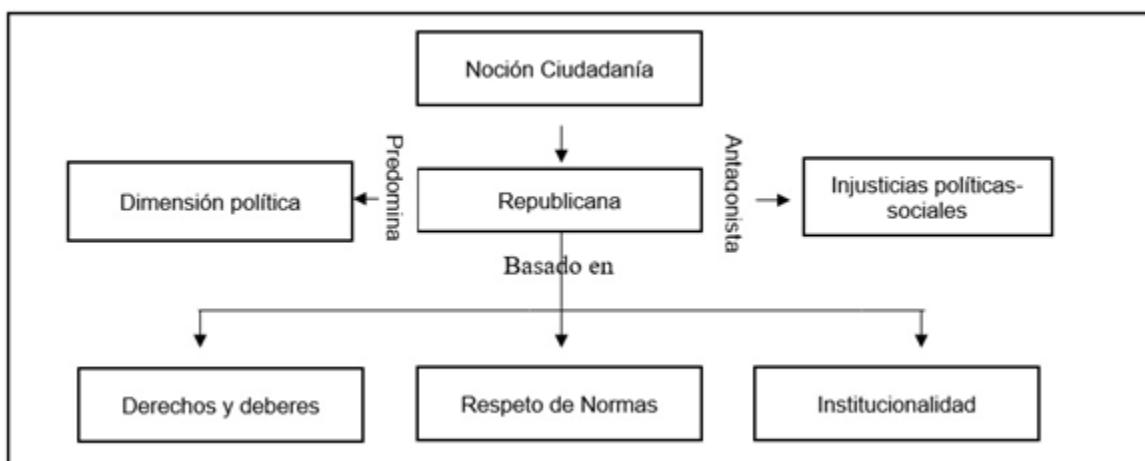


Figura 2. Noción de ciudadanía de profesores y directivos (Escuelas comuna de Chillán). Fuente: Elaboración propia con base en los discursos de los sujetos entrevistados

Fue interesante dilucidar el por qué los sujetos representan la ciudadanía desde la lógica republicana. Se reconoce que esta noción es una herencia de su propia formación ciudadana, fomentando la necesidad del respeto a las normas y cumplimiento de las leyes que permitan el desarrollo de una sociedad en armonía, además, muchos de estos elementos se explican debido a las dificultades propias de la educación pública, en donde el énfasis se marca claramente en lo disciplinar, muchas veces llevando la formación ciudadana a la dimensión de convivencia escolar.

*“(…) Porque no hay respeto por las autoridades, no hay respeto por nadie, no hay que seguir las normas, no hay que seguir las leyes, que las leyes rigen para uno y para otros no, está bien que ellos tengan opinión, pero la opinión a través de su propia experiencia, no de lo que alguien le imponga, te fijas, entonces en eso estamos cojos” (Sujeto 1, Profesor jefe 5to básico. Escuela municipal).*

Si bien los profesores, en general, representan una noción republicana de ciudadanía, dentro de esta misma lógica se establecieron elementos de diferenciación, encontrándonos con discursos más críticos sobre el rol político de la ciudadanía. Ante esto, la noción de ciudadanía no solo se enmarca en el conocimiento de los derechos, deberes o en el respeto de leyes y normas, sino que también en aquellos elementos que buscan ciudadanos más

conscientes y capaces de reclamar y alzar la voz, esta visión, si bien sigue una misma línea republicana - política, es mucho más crítica al momento de mirar las instituciones y los funcionarios públicos, así como también la formación de ciudadanos dentro de sus propias escuelas.

*"(...) El chico que reclama porque sí, que reclama porque no y sin fundamentos y si tú le pones por qué tu reclamas por esto, cuáles son las razones y nos quedamos ahí, todo es reclamar por reclamar, la comida está mala, que la comida está sin sal, entonces tenemos esto de que hablamos mucho, pero no razonamos. Cuando ellos van a votar, generalmente van a votar por el que le cae bien, por más que se haya construido en conjunto un perfil, al final prima eso, el que me caiga bien, no estoy mirando sus capacidades y si cumple o no cumple con el perfil"* (Sujeto 7, Profesor historia 5to y 6to básico. Escuela Municipal).

La formación de ciudadanos en la lógica republicana también implica la generación de conciencia, es decir, ciudadanos informados y comprometidos, por este motivo, se interpretó a través del discurso de los sujetos, que la escuela es una reproductora de ciudadanía, ya sea para crear ciudadanos poco informados o, por otro lado, ciudadanos comprometidos e informados que sean capaces de alzar la voz ante las injusticias.

En síntesis, la regularidad discursiva estableció que la noción de ciudadanía de profesores y directivos apunta a una lógica clásica republicana, enfocada en derechos, deberes, normas, institucionalidad, entre otros aspectos, pero dentro de esta misma noción existen elementos de diferenciación como lo es la generación de conciencia y de personas informadas, con el objetivo de luchar contra las injusticias políticas, siendo capaces de alzar la voz dentro de un contexto de corrupción.

## *2. Encuadre disciplinar de la formación ciudadana en las escuelas*

La formación ciudadana es un proceso en donde los sujetos socializan sobre la base de la construcción de una ciudadanía integral, en la cual se valoren diversas dimensiones de la convivencia y participación democrática dentro de la sociedad, formando a la vez individuos comprometidos con el desarrollo de la comunidad y el respeto a la convivencia, la cual debe ser abarcada por todos los sujetos de una comunidad educativa. Si bien esta visión de formación es compartida en gran parte desde el Ministerio de Educación, no necesariamente los sujetos deben representarla de tal manera, en este caso, la regularidad discursiva sobre el encuadre disciplinar que representan los profesores y directivos a la formación ciudadana, apuntó a un desvío de la responsabilidad a la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, siendo los profesores de historia, en este caso, los sujetos más conscientes de esta situación.

*"Yo lo veo más como un aporte para (...) como para la asignatura de historia, de ciencias sociales, más que para toda la escuela, como que ahí se tratan más estos temas, porque no los vas a tratar en ciencias, por ejemplo, igual se podría, pero nos*

*saldríamos un poquito de nuestro mapa de progreso del currículo porque no sé, esto debería ser como un apoyo más a esta asignatura, a historia” (Sujeto 9, Directivo, Escuela municipal).*

Con relación a lo anterior, los profesores de historia fueron los más críticos, entendiendo la formación ciudadana desde una dimensión integral dentro del contexto escolar, pero que de forma arbitraria se les ha delegado como el rol formativo en ciudadanía. Es interesante la representación del encuadre disciplinar dependiendo si es profesor de historia, profesor de otra asignatura o directivo. Los profesores de historia realizan una fuerte crítica a la representación del encuadre disciplinar que los demás profesores dan a la formación ciudadana, señalando que se desligan del rol de formadores solo por el hecho de ser docentes de otras asignaturas, además de explicitar que la formación ciudadana se manifiesta en todos los espacios educativos.

*“A mí me gustaría (...) que estuviésemos todos involucrados, yo creo que para un programa tan grande, para un plan de estudios tan grande como es formación ciudadana y que yo siento que traspasa todas las asignatura, claro, yo como profesor de historia trato de verlo, cierto en sus contenidos y aparte de que tienen que pasarlo siempre, no se po, castellano con la noticia, cotidianidad, qué pasa, por qué, que sucede, migración, que problema hay en Venezuela, contaminación, por qué, la ciudad, no sé, siempre uno trata de ver formación ciudadana” (Sujeto 7, Profesor de historia 5to y 6to básico, Escuela municipal).*

Esta crítica se profundiza por medio del siguiente discurso;

*“Los profesores somos muy monofuncionales en el sentido que el profesor de matemática solo se dedica a la clase de matemática, pero no es capaz de relacionar la matemática con nada de lo que esté pasando alrededor de la comunidad, ejemplo hablar de cifras, de cesantía, por ponerte un ejemplo en la comunidad por el profesor de arte, hacer un arte que tenga relación con problemas sociales no necesariamente un arte político pero si con problemas sociales, lo mismo pasa en los ramos de las ciencias, biología ciencias naturales ponte tú que podrían relación y aprovechar de tocar temas coyunturales como es el aborto, eso no se hace, ósea que al aporte de la familia si bien es importante no basta con el aporte de la familia sino bien con los profesores que tampoco se da, se da más bien en los ramos de historia” (Sujeto 3, Directivo y profesor de Historia, Escuela municipal).*

El docente de historia asume el rol en formación ciudadana, establece además que en su clase se potencia el pensamiento crítico y la formación de ciudadanos comprometidos con su entorno, pero representan el rol de sus colegas de manera pasiva y displicente al momento de asumir un compromiso con temas emergentes y cotidianos, no obstante, existen ciertas experiencias en donde algunos profesores que no son de la asignatura de historia reconocen elementos de formación ciudadana y también mencionan su transversalidad. Estos elementos de diferenciación se deben principalmente a la formación

personal de cada docente, asumiendo desde su propia formación un compromiso más allá de la dimensión curricular, además de la transversalidad que genera su propia asignatura para los procesos formativos, algunas veces de manera inconsciente, pero de igual forma presentes.

*“Por ejemplo, las unidades que he visto este año, si yo le hablo, por ejemplo, al niño del cuidado del cuerpo, nosotros lo relacionamos con el cuidado del medio ambiente también y esto involucra la acción del ciudadano con este medio ambiente, o sea, si yo le enseño a mi alumno que fumar es malo porque le daña los pulmones y vemos la enfermedad que esto acarrea, etc”* (Sujeto 1, Profesor jefe 5to básico, Escuela municipal).

En síntesis, las representaciones que entregaron los sujetos al encuadre disciplinar de la formación ciudadana varía dependiendo del lugar de donde se trabaje. Los profesores que no son de la asignatura de historia representan esta categoría como una responsabilidad que debería asumir en mayor proporción los docentes de historia debido a la formación que estos tienen, por el contrario, los profesores de historia consideran que se les ha delegado esta responsabilidad de manera arbitraria, sin ser ellos los responsables de generarla, ya que es responsabilidad de todos los miembros de la comunidad educativa la formación ciudadana, aunque conscientemente, los docentes de historia asumen un mayor compromiso lo que no significa que los demás docentes deban desprenderse de esta importante compromiso. También, se presentan algunos rasgos de diferenciación discursiva en algunos docentes que reconocen su responsabilidad en la formación ciudadana desde sus disciplinas, asumiendo la transversalidad más allá de la asignatura de historia.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La ciudadanía en el mundo actual pone de manifiesto diversos desafíos debido a las nuevas demandas propias del mundo globalizado, siguiendo esta línea, la ciudadanía tradicional se pone en tela de juicio, ya que no responde a los cambios sociales del siglo XXI. La regularidad discursiva de los entrevistados marca una tendencia al mantenimiento de una noción republicana-política de ciudadanía, no necesariamente las investigaciones deben dar como resultado el fortalecimiento de una nueva ciudadanía, por tal motivo, la categoría de noción de ciudadanía de profesores de las escuelas céntricas municipales de la comuna de Chillán evidencia un claro mantenimiento de representaciones que apuntan a una noción tradicional de la ciudadanía.

Realizando revisión de la literatura, varios son los estudios que se han hecho desde Europa, así como también otros realizados en Chile y el resto de Latinoamérica. En una investigación realizada por Feu, Simó, Serra & Canimas (2016) en España, se señala que gran parte de los centros educativos relacionan las prácticas democráticas con estructuras de gobernanza con una clara tendencia a reproducir la participación dentro de la escuela con la participación en las instituciones políticas. Se reconocen coincidencias con la noción que tienen los

profesores y directivos de nuestro estudio, si bien los docentes reconocen la importancia de la ciudadanía en la escuela, la representación que hacen de ella aún mantiene estructuras tradicionales, característico del enfoque minimalista (Muñoz & Martínez, 2015), no obstante, también existen elementos críticos y reflexivos en función de una ciudadanía republicana, ya que esta mirada de ciudadanía también implica el poder reflexionar, debatir y decidir sobre diversos asuntos de carácter político.

Otro estudio realizado en Chile por Redon (2010), establece una tendencia del profesorado a la imposición de normas basadas en el autoritarismo, elementos que se mantienen presentes en las escuelas chilenas hasta el día de hoy. Los profesores entrevistados para este estudio manifiestan un apego importante por las normas, derechos, deberes y la institucionalidad, aquellas nociones se expresan tanto de manera explícita como implícita a sus alumnos con los que socializan a diario, lo que a la vez genera la reproducción que habíamos mencionado con anterioridad. La literatura indica que las nociones que tienen los profesores generalmente se basan en elementos normalizadores, además se deja entrever que desde el contexto escolar la formación ciudadana va muy ligada a la convivencia escolar, especialmente al área disciplinar, esperando los docentes tener niños con buen comportamiento, tranquilos y que aporten a la clase en relación con el respeto de normas.

El mantenimiento de esta noción tradicional de ciudadanía se puede considerar una herencia de décadas de formación ciudadana. Si bien se ha establecido la formación ciudadana como un tema ineludible después de años de perder derechos políticos (Cerda, Egaña, Magendzo, Santa Cruz y Varas, 2004), los profesores más longevos se formaron bajo una lógica ciudadana que buscaba la reincorporación de los derechos básicos fundamentales que fueron eliminados durante la dictadura militar, pero la efervescencia fue desapareciendo en la medida que el regreso a la democracia fue estableciendo una estabilidad política y las comodidades individualistas del neoliberalismo, en consecuencia, las futuras generaciones tanto de profesores, directivos y estudiantes han ido perdiendo en cierto modo la importancia por la formación ciudadana, lo que queda claramente evidenciado en el poco énfasis que se da dentro de las escuelas en desmedro de otras prioridades como lo es el SIMCE o alguna política de Estado emergente.

La noción de ciudadanía, a pesar de varios esfuerzos, se ha ido empobreciendo, en este sentido, la ciudadanía la hemos convertido en la práctica de la solución inmediata e individualista, los problemas de cada ciudadano son los importantes y no los de la comunidad. Esta noción de ciudadanía también es herencia del liberalismo que aboga por las libertades individuales por sobre la comunidad, quedando en evidencia la supremacía de un enfoque liberalista por sobre el de tipo comunitario (Cerda, et al. 2004). A priori esto no debe ser considerado como algo negativo, las prácticas participativas en la actualidad se transforman en reclamos. En palabras de Annunziata (2015):

*“Esta ampliación de la noción de ciudadanía en lazo con la participación ciudadana convive con una disminución o empobrecimiento en otro sentido. Puesto que las prácticas participativas contemporáneas en las que la idea de “construcción de*

*ciudadanía" es movilizada se identifican con la gestión del entorno inmediato, la actividad o el compromiso del ciudadano parecen reducirse a la búsqueda de soluciones para problemas concretos que los afectan a diario, y que se confunde fácilmente con el reclamo" (p.47).*

La literatura sobre el tema establece que se tiende a confundir algunas prácticas de participación ciudadana con el reclamo, algunos sujetos en nuestra investigación plantean precisamente que los alumnos en la actualidad reclaman sin fundamentos, ya sea por la alimentación, por los horarios, trabajos, entre otros aspectos. Los docentes, a pesar de su noción republicana de ciudadanía, valoran de manera positiva el hecho de que el proceso participativo sea basándose en fundamentos y en la contribución, mientras que valoran de manera negativa aquellos que –de acuerdo a su propia visión- solo reclaman sin contribuir. Esta crítica por parte del profesorado indirectamente es una crítica al sistema asistencialista actual, en donde los estudiantes no valoran lo que tienen, ya que siempre lo han tenido, mientras que, desde la visión de los profesores, ellos al no tener en su infancia lo que han tenido sus alumnos, entregan un mayor valor a lo que tienen.

Ahora bien, la democracia implica una participación constante de la ciudadanía, dando por hecho que las personas deben reflexionar, debatir y decidir. Desde la lógica de la escuela, es el sistema educativo el que debe preparar para la ciudadanía (Vidal, Raga, Martín, 2019), por tal motivo, el rol del docente se hace fundamental al momento de transmitir y formar a los estudiantes, pero esta tarea se vuelve compleja si aún en las escuelas chilenas los profesores poseen una noción tradicional de ciudadanía. Se hace indispensable que los docentes se actualicen y reflexionen sobre sus prácticas para acabar con la reproducción minimalista de la formación ciudadana.

Por otro lado, con relación a los resultados del encuadre disciplinar que los docentes otorgan a formación ciudadana, una parte importante de los sujetos entrevistados, exceptuando a docentes de historia, mencionan que la formación ciudadana está más relacionada con la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, lo que Orellana, Hasse & Salazar (2019) reconocen como una asignaturización de la formación ciudadana, considerado como un grave error ya que sitúa a los alumnos como el futuro y no como el presente, manteniendo la reproducción y el interés en alumnizarlos. Para Redon (2010), la formación ciudadana debe ser multidisciplinaria y relacionada con la vida cotidiana, lo que genera un desafío constante para las comunidades escolares. En su mayoría, los sujetos entrevistados no reconocen el compromiso personal que debe existir en relación a la ciudadanía dentro del contexto escolar, por tal motivo no se observa como una tarea multidisciplinaria, sino enfocada en una asignatura, en donde los profesores de historia son los que indirectamente asumen ese compromiso.

La formación inicial es fundamental al momento de explicar el poco compromiso con la formación ciudadana por parte de algunos docentes, puesto que generalmente los docentes son formados para aspectos de aprendizajes y contenidos, dejando de lado aspectos formativos que son igual de importantes. En esta misma línea González & Santisteban (2016)



desde Colombia, señalan que la formación de los docentes en contenidos y procesamiento es más relevante que la formación orientada a la enseñanza, aprendizaje y desarrollo del pensamiento social, en consecuencia, se convierte en instrucción cívica más que formación ciudadana. Lo anterior se profundiza entre los propios profesores de historia que generalmente la entienden como un adoctrinamiento cívico.

Si bien existen docentes que representan elementos más críticos y reflexivos a su discurso, estos no salen de la lógica minimalista, entendiendo la ciudadanía desde una mirada republicana tradicional. Según lo expuesto a lo largo de este estudio, podemos arribar a las siguientes conclusiones;

1. La noción de ciudadanía que predomina en el discurso tanto de profesores y directivos es una noción minimalista, es decir, una ciudadanía que se basa en el respeto a la institucionalidad, con fuertes elementos políticos y de orden social. La ciudadanía entendida desde esta lógica es una herencia clara del individualismo propio del liberalismo, en donde predomina la idea del bien individual por sobre la comunidad, esta idea muy arraigada en la sociedad actual también se trasmite a la noción de ciudadanía que tienen los sujetos en la actualidad.
2. La manera de representar la ciudadanía por parte de los docentes es un claro ejemplo de reproducción social, en cuanto la propia formación de los sujetos se replica en la cotidianidad de la formación ciudadana hacia sus alumnos, en donde los elementos normalizadores y de disciplina predominan por sobre otros.
3. Algunos docentes suelen ser más críticos al momento de representar la noción de ciudadanía, a pesar de que siguen enmarcándola en una lógica republicana tradicional, agregan elementos reflexivos y de conciencia social como es la lucha contra las injusticias y decisiones políticas.
4. El encuadre disciplinar de la formación ciudadana dentro de las escuelas chillanejas, es una tarea delegada en gran parte a los docentes de la asignatura de historia, no existiendo una regularidad discursiva por parte de los demás docentes en asumir la formación ciudadana desde una mirada transversal. Lo anterior se explica en gran parte a la formación inicial de los docentes, en donde las mallas curriculares no asumen el compromiso directo con la formación ciudadana, en consecuencia, el docente de historia se considera el más capacitado para esta labor.

Por último, cabe destacar que a pesar de las diversas dificultades que surgieron durante el proceso investigativo, fue una instancia de gran aprendizaje como investigador, teniendo la convicción de que será un aporte para el desarrollo y fomento de la investigación en la región de Ñuble. Por otra parte, se abren posibilidades para futuros estudios sobre los procesos de formación ciudadana en las escuelas chilenas.

## AGRADECIMIENTOS

El presente trabajo de investigación fue apoyado por el proyecto Fondecyt N° 11160084, denominado "Representaciones sociales de la relación familia-escuela desde la formación inicial docente: contenidos, fuentes y agentes que las configuran".

## REFERENCIAS

- Albalá-Genol, M., Maldonado-Rico, A., Etchezahar, E. y Ungaretti, J. (2019). Ciudadanía y participación sociopolítica del futuro profesorado en Madrid (España). *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 15(2), 219-239. <https://dx.doi.org/10.18004/riics.2019.diciembre.219-239>
- Albert, M. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. Madrid, España: Editorial McGRAW-HILL.
- Anunziata, R. (2015). Ciudadanía disminuida: la idea de la "construcción de ciudadanía" en los dispositivos participativos contemporáneos. *Temas y Debates*, 30, 39-57. Recuperado en 08 de septiembre de 2019, de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1853-984X2015000200002&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1853-984X2015000200002&lng=es&tlng=es).
- Areste, M. y Lenzi, M. (2006). La escuela media en la encrucijada de la ciudadanía: Un estado del conocimiento y de su investigación. *Anuario de investigaciones*, 13, 89-98. Recuperado el 12 de junio de 2018, de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S185116862006000100009&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S185116862006000100009&lng=es&tlng=es).
- Austin, J. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós
- Baeza, M. (2002). De las metodologías cualitativas en investigación científico social. Diseño y uso de instrumentos en la producción de sentido. Concepción, Chile: Editorial de la Universidad de Concepción.
- Berger, P. y Luckman, T. (2008). *La construcción social de la realidad*. Madrid: Editorial Amorrortu.
- Cárcamo, H. (2016). El sujeto como categoría de análisis de la ciudadanía. *Cinta de Moebio*, 56, 231-242. doi: 10.4067/S0717-554X2016000200009
- Cárcamo, H. (2018). Importancia atribuida al desarrollo de la ciudadanía en la formación Inicial Docente. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 29-43. doi:10.4067/S0718-07052008000200002
- Cerda, A. Egaña, M. Magendzo, A. Santa Cruz, E. y Varas, R. (2004). *El complejo camino de la formación ciudadana: Una mirada de las practicas docentes*. Santiago, Chile: LOM Ediciones.

- Diez, P. (2017). Más sobre la interpretación (II): ideas y creencias. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 37(131), 127-143. Recuperado en 04 de septiembre de 2018, de [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0211-57352017000100008&lng=es&tlng=es](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0211-57352017000100008&lng=es&tlng=es).
- Feu, J., Simó, N., Serra Salamé, C. y Canimas, J. (2016). Dimensiones, características e indicadores para una escuela democrática. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(3), 449-465. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400024>
- Flanagan, A., Cerda, G., Lagos, D. y Riquelme, S. (2010). Tensiones y distensiones en torno a la ciudadanía y formación ciudadana: comparación de los significados de profesores y estudiantes secundarios en la región de Valparaíso. *Última década*, 33, CIDPA, 1-25. Recuperado en 12 de junio de 2018, de <http://www.cidpa.cl/wp-content/uploads/2013/05/33.6-andrea-flanagan-y-otros-ok.pdf>.
- González, G., y Santisteban, A. (2016). La formación ciudadana en la educación obligatoria en Colombia: entre la tradición y la transformación. *Educación y Educadores*, 19(1), 89-102. <https://dx.doi.org/10.5294/edu.2016.19.1.5>
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1986). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Ediciones Catedra.
- Muñoz, C. Martínez, R. Muñoz, C.I. Torres, B. Gutiérrez, K. (2019). Ciudadanizar la escuela: de la Educación Cívica a la Formación Ciudadana. Un paso necesario y urgente en el sistema escolar. En Muñoz, C. & Torres, B. (Eds.) *Escuela y Formación Ciudadana: Temas, escenarios y propuestas para su desarrollo*. (pp. 21-36). Concepción, Chile: Editorial Universidad de Concepción.
- Muñoz, C. & Martínez, R. (2015). Prácticas pedagógicas y competencias ciudadanas: el caso del docente de historia y geografía en Chile. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-21.
- Muñoz, C. & Torres, B. (2014). La formación ciudadana en la escuela: Problemas y desafíos. *Revista Electrónica Educare* [en línea], 18. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194130549012> ISSN
- Orellana, C. Hasse, V. & Salazar, R. (2019). *Formación Ciudadana en el Contexto Escolar. Conceptualización, avances y experiencias*. Santiago, Chile: Ril Editores.
- Oxman, C. (1998). La entrevista de investigación en ciencias sociales. Buenos Aires: Ediciones Eudeba.
- Ramírez, H. (2006). La metáfora, un encuentro entre lenguaje, pensamiento y experiencia. *Boletín de Lingüística*, XVIII (25), 100 -120.

- Redon, S. (2010). La escuela como espacio de ciudadanía. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(2), 213-239. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000200013>.
- Redon, S., Vallejos, N., & Angulo, J. (2018). Formación ciudadana y abandono escolar: La ciudadanía negada. *Revista Portuguesa de Educação*, 31(2), 5-22. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.21814/rpe.14753>
- Rizo, M. (2015). Construcción de la realidad, Comunicación y vida cotidiana – Una aproximación a la obra de Thomas Luckmann. *Intercom – RBCC 20 São Paulo*, 38(2), 19-38
- Ruiz-Olabuénaga, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto,
- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit. Revista de Psicología* [en línea], 13 [Fecha de consulta: 24 de octubre de 2018] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68601309>> ISSN 1729-4827
- Soler, M., & Flecha, R. (2010). Desde los actos de habla de Austin a los actos comunicativos: Perspectivas desde Searle, Habermas y CREA. *Revista signos*, 43(Supl. 2), 363-375. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342010000400007>
- Vidal, R, Raga, L, & Martín, R. (2019). Percepciones sobre la escuela democrática en Argentina y España. *Educação e Pesquisa*, 45. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201945188681>.

# INSTRUMENTO “FANTÁSTICO” PARA MEDIR EL ESTILO DE VIDA SALUDABLE DE ADOLESCENTES DE LA COMUNA DE BULNES

## “FANTASTICO” AN INSTRUMENT TO MEASURE HEALTHY LIFESTYLE OF ADOLESCENTS IN BULNES’S DISTRICT

Tavita Andrea Barriga Silva<sup>1</sup> | Universidad del Bío-Bío | tbarriga@egresados.ubiobio.cl

Enviado: 05 enero 2020

Aceptado: 24 marzo 2020

### RESUMEN

Evaluar el estilo de vida es una tarea compleja debido a las múltiples dimensiones que lo componen y lo que implica su medición directa, razón por la cual se creó el instrumento *Fantástico* el cual permite a los adolescentes identificar de forma rápida y objetiva su estilo de vida, ayudándoles así a tomar conciencia sobre él y a orientar de manera más efectiva las estrategias de mejora. Las problemáticas que se quiere abordar se centran en el estilo de vida de los adolescentes en las comunas más vulnerables, la conciencia de estas estrategias en el cuidado personal, y la posibilidad de concientizar a los adolescentes respecto a su nivel de estilo de vida saludable. Es por lo anterior que este trabajo tuvo como objetivo categorizar, a través del instrumento utilizado, el estilo saludable propio de los adolescentes de 2° año medio de un Liceo Municipal de la comuna de Bulnes. Se aplicó el cuestionario *Fantástico* a un total de 20 estudiantes, evaluándose 10 dimensiones relativas al estilo de vida. Los resultados muestran en general que un 45% de los estudiantes se encasilla en la categoría “algo bajo, podría mejorar”. La dimensión “actividad física” resultó con menor promedio y el “tipo de personalidad y satisfacción escolar”, la que mostró los promedios más altos. A partir de estos resultados se puede destacar la necesidad de llevar a cabo una intervención oportuna e intersectorialmente que incluya el fortalecimiento de los factores protectores y la superación de los factores de riesgo de los adolescentes.

**Palabras claves:** Estilo de vida - Adolescentes - Factores protectores - Factores de riesgo

### ABSTRACT

Evaluating the lifestyle is a complex task due to the multiple dimensions involved in this process and what its direct measurement implies. This is why the *Fantastico* instrument has been created, which allows adolescents to quickly and objectively identify their lifestyle, thus helping them to become aware of it and to guide improvement strategies more effectively. The problems that we want to address are about the lifestyle of adolescents in the most vulnerable communes, the awareness of the ways through they take care of themselves, and opportunities to make adolescents aware of their level of healthy habits. Considering the previous points, this study aims to categorize, through the instrument used, the healthy typical style of adolescents in their second year of secondary level, in a Municipal High School in Bulnes. The *Fantastico* questionnaire was applied to a total of 20 students through which 10 dimensions related to lifestyle were evaluated. The results generally show that 45% of the students fall into the category “somewhat low, could improve”. “Physical activity” was dimension with the lowest average and “personality type and school satisfaction”, in which the highest averages were obtained. Based on these results, the need to carry out a timely and intersectoral intervention that includes the strengthening of protective factors and overcoming the risk factors of adolescents can be highlighted.

**Keywords:** Lifestyle - Adolescents - Protective factors - Risk factors

---

<sup>1</sup> Profesora de Historia y Geografía

## INTRODUCCIÓN

El estudio de los hábitos y estilos de vida saludables representa un campo de interés científico especialmente en la etapa de la pre-adolescencia y adolescencia inicial. La clasificación de la OPS-OMS define la pre-adolescencia según los rangos de edad siguientes: en mujeres, de 9 a 12 años; y en varones, de 10 a 13 años; y la adolescencia inicial incluye mujeres de 12 a 14 años y varones de 13 a 15 años (Breinbauer y Maddaleno, 2008).

El fortalecimiento de los factores protectores en la fase inicial de la adolescencia facilita el desarrollo de una salud integral, que fomenta el progreso del adolescente como persona y como integrante de un grupo, pues la forma en que éstas experimenten dicha etapa influirá en la consolidación de patrones comportamentales que podrían afectarles por el resto de sus vidas (Breinbauer y Maddaleno, 2006). En este sentido, para promover efectivamente la salud en la pre-adolescencia y adolescencia inicial, resulta necesario conocer el desarrollo de habilidades en el fomento de la salud de estos estudiantes, para garantizar la orientación de rutas de acción concertadas, de forma dialógica, que sean coherentes con los deseos de los jóvenes, y ante todo, con las oportunidades que ofrece el medio, lo que posibilita la reorientación de los servicios de salud para trascender las estrategias impositivas e informacionales que llevan consigo la tradicional culpabilización de las víctimas, resultado de un modelo de corte anglosajón, con énfasis en el plano individual, que se concentra en el cambio de comportamientos (Franco, 2009).

Si se enfoca desde una perspectiva integral, no solo se necesita del compromiso individual, sino también intersectorial e interdisciplinario para lograr mayores alcances en modelos y estrategias, que contribuyan a la praxis de iniciativas holístico sociales, que comprenda las escuelas en su conjunto y con espacios saludables, donde el accionar relacionado con la salud de los adolescentes responda en forma efectiva a la compleja interacción entre el organismo y los factores psicológicos, socioculturales, ambientales, económicos, e inclusive, fisiológicos, teniendo en cuenta los cambios que se presentan en esta etapa de la vida según los objetivos de desarrollo.

Con base en lo anterior, el presente artículo se traza con el objetivo de categorizar a través del instrumento fantástico el estilo saludable propio de los adolescentes de 2° año medio de un liceo municipal de la comuna de Bulnes.

Chile se encuentra en una etapa de transición epidemiológica, que se caracteriza por presentar un aumento en la prevalencia de enfermedades crónicas no transmisibles, las que representan dos tercios de la mortalidad adulta del país. Estas enfermedades crónicas están asociadas a los estilos de vida riesgosos para la salud, tales como dieta inadecuada, consumo de alcohol, tabaco e inactividad física (Durán, Castillo y Vío, 2009).

El estilo de vida saludable tiene que ver con un patrón de comportamientos relativamente estable de los individuos o grupos que guardan una estrecha relación con la salud. Sin embargo, un patrón conductual es el modo habitual de respuesta a diferentes situaciones; el consumo de cigarrillo y alcohol, las dietas ricas en grasas o la falta de ejercicio, constituyen algunos ejemplos de comportamientos poco saludables o de riesgo. Entre las variables más clásicas a considerar dentro de un estilo de vida de los adolescentes figuran la práctica deportiva, los hábitos de alimentación, el consumo del alcohol y de tabaco y también las percepciones de salud que experimentan los sujetos (Ferrel-Ortega, Ortiz-Gonzales, Forero-Ortega, Herrera-Ospino, y Peña-Serrano, 2014).

El estilo de vida se encuentra relacionado con la forma en que las personas actúan en su vida cotidiana, y tiene su base en los diferentes hábitos y rutinas que regulan el comportamiento. De este modo puede considerarse como un patrón multidimensional que la persona produce a lo largo de la vida, y que se proyecta directamente en la salud, por lo que está asociado con aspectos psicosociales, económicos y culturales, que se pueden evidenciar en las situaciones favorables o desfavorables presentadas, ya sea, por un individuo, un grupo, una comunidad y/o por la sociedad en general. Estas formas de vida, hacen referencia a una serie de actividades, rutinas cotidianas o hábitos, como características de alimentación, horas de sueño o descanso, consumo de alcohol, tabaco y sustancias psicoactivas, actividad física y vida sexual (Fonseca, Maldonado, Pardo y Soto 2007). Como consecuencia, los nuevos estilos de vida adoptados por los adolescentes han disparado la presentación de nuevos eventos de salud-enfermedad, los cuales no solo dependen de elecciones individuales, sino que también están influenciados por las condiciones económicas, sociales, culturales y ocupacionales de los adolescentes.

Por ende, la constitución del estilo de vida del adolescente no solo depende de la historia de vida del individuo, sino también del papel decisivo de los procesos de aprendizaje por imitación, de tal modo que los adolescentes pueden llegar a desplegar estos hábitos conductuales desde el aprendizaje de modelos familiares o de grupos formales o informales.

Por todo ello cabe preguntarse, ¿Cómo es el estilo de vida de los adolescentes en las comunas más vulnerables?, y si acaso los estudiantes tienen o conciencia acerca de estas formas en las que se cuida. Finalmente ¿Puede el instrumento *FANTÁSTICO* concientizar a los adolescentes respecto a su nivel de estilo de vida saludable? Para dar respuesta a estas interrogantes se ha planteado como tiene como objetivo categorizar a través del instrumento fantástico el estilo saludable propio de los adolescentes de 2° año medio de un Liceo Municipal de la comuna de Bulnes.

### *Estilo de vida*

En 1986 el estilo de vida fue definido por la organización mundial de la salud (OMS) como una forma general de vida basada en la interacción entre las condiciones de vida en un sentido amplio y los patrones individuales de conducta determinado por factores socioculturales y características personales. Por otra se dice que un estilo de vida saludable

se entiende como el patrón de comportamientos relativamente estable de los individuos o grupos que guardan una estrecha relación con la salud, estos patrones conductuales y de comportamiento son un modo habitual de respuesta a diferentes situaciones que cada persona puede realizar para lograr un desarrollo y un bienestar sin atender contra su propio equilibrio biológico y su relación con el ambiente natural, social y laboral en el cual están inmersos que son concebidos como una forma de vida con un mínimo de estrés y factores nocivos para la salud y el bienestar de cada ser humano en todas sus dimensiones, dentro del contexto en el cual se desenvuelven (Guerrero y León, 2010).

Dicho estilo de vida ideal es aquel que cuenta con una dieta balanceada, ejercicio físico, relajación, recreación los cuales contrarrestan los factores nocivos (Balaguer, 2002). Más tarde se definió el estilo de vida como el conjunto de comportamientos que practica habitualmente una persona en forma consciente y voluntaria de tal manera que se desarrolla durante toda la vida del ser humanos, comenzando en los primeros años de vida el cual es moldeado exclusivamente por los padres y posteriormente recibe una serie de influencias en el ámbito escolar, ya sea por los profesores o programas educativos, así como por los grupos de amigos que pueden reforzar conductas nocivas como el tabaco y alcohol. Pero cada individuo es capaz de evaluar los riesgos y beneficios de determinados comportamientos y la práctica de estos de manera voluntaria (Córdoba, Carmona, Terán y Márquez, 2013).

En síntesis, el estilo de vida se encuentra relacionado con la forma en que las personas actúan en su vida cotidiana, y se basan en los diversos hábitos y rutinas que regulan el comportamiento del adolescente. Del mismo modo puede considerarse como un patrón multidimensional que la persona produce a lo largo de la vida, y que se proyecta directamente en la salud (Pender, Murdaugh y Parsons, 2005) lo que está asociado con aspectos psicosociales, económicos y culturales, que se pueden evidenciar en las situaciones favorables o desfavorables (Fonseca, Maldonado, Pardo y Soto 2007).

#### *Principales factores protectores y de riesgo durante la adolescencia*

Dentro del ciclo vital la adolescencia es una etapa que se caracteriza por profundos cambios en el nivel biológico, emocional e intelectual, por ende, el fortalecimiento de los factores protectores facilita el logro de una salud integral, que fomenta el desarrollo como persona y como integrante de un grupo, pues la forma en que las personas experimenten esta etapa influirá en la consolidación de patrones comportamentales que podrían afectarles por el resto de sus vidas (Breinbauer y Maddaleno, 2006). No hay que olvidar que el proceso de socialización de los adolescentes es muy complejo, siendo uno de los factores primordiales en ella, las relaciones que los adolescentes tienen con sus padres, en las cuales se comparten creencias, actitudes y patrones comportamentales que se traducen en un estilo de vida propio, influido por factores sociales, psicológicos y conductuales que determinan los modos de vida.



El estilo de vida se expresa a través de las ideas, valores y creencias que determinan las respuestas o comportamientos frente a las diferentes situaciones de la vida. En este sentido, la conformación y adopción de nuevos estilos de vida en la adolescencia, en muchas ocasiones incrementan la aparición de problemáticas sociales y de salud entre las que se encuentran el consumo de alcohol y tabaco, otras sustancias psicoactivas, enfermedades de transmisión sexual y aquellos relacionados con la nutrición. Dicho de otro modo, el estilo de vida se encuentra condicionado por factores que en la literatura han sido denominados factores protectores -definidos como aquellos que aumentan la probabilidad en una persona para que desarrolle comportamientos que favorecen un desarrollo saludable- y factores de riesgo referidos características biológicas, psicológicas y sociales de las personas que incrementan la probabilidad de generarse daño.

Tabla 1. Factores protectores y de riesgo en adolescentes. Fuente: Elaboración basada en Páramo, (2011)

Conductas de riesgo	Factores de riesgo	Factores protectores
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relaciones sexuales precoces</li> <li>- Relaciones sexuales sin protección</li> <li>- Enfermedades de transmisión sexual</li> <li>- Embarazo no deseado</li> <li>- Consumo de alcohol</li> <li>- Consumo de drogas</li> <li>- Conductas que propicien accidentes</li> <li>- Situaciones que impliquen violencia</li> <li>- Conductas suicidas</li> <li>- Conductas de delincuencia</li> <li>- Trastornos alimenticios</li> </ul>	<p><u>Individuales</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Edad y género</li> <li>- Baja autoestima</li> <li>- Niveles de angustia</li> <li>- Depresión</li> <li>- Impulsividad</li> <li>- Rebeldía y resistencia a la autoridad</li> <li>- Necesidad de autonomía</li> <li>- Pasividad</li> <li>- Baja aceptación o rechazo de un grupo</li> </ul> <p><u>Familiares</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Medio o entorno facilitador o modeladores de conductas de riesgo</li> <li>- Percepción distal de los padres</li> <li>- Padres violentos</li> <li>- Distanciamiento afectivo de los padres</li> <li>- Expectativas poco realistas sobre los hijos</li> <li>- Crisis de valores tradicionales</li> <li>- Comunicación hipercrítica y falta de respeto</li> <li>- Poca supervisión por parte de los padres</li> <li>- Falta de límites o límites difusos</li> </ul> <p><u>Sociales</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estrés psicosocial</li> <li>- Crisis de valores sociales</li> <li>- Sociedad permisiva ciertas conductas</li> <li>- Publicidad hedonista y consumista</li> <li>- Falta de redes de apoyo para jóvenes</li> <li>- Disponibilidad y acceso a alcohol</li> <li>- Disponibilidad y acceso de drogas</li> <li>- Falta de alternativas para el tiempo libre</li> <li>- Estereotipos sociales</li> <li>- Problemáticas sociales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autoconcepto y autoestima positivos</li> <li>- Asertividad</li> <li>- Manejo saludable del estrés</li> <li>- Valores bien formados</li> <li>- Manejo adecuado del tiempo libre</li> <li>- Desarrollo de métodos eficaces de afrontamiento</li> <li>- Destrezas sociales: habilidades de comunicación, manejo de sentimientos, toma de decisiones y solución de problemas</li> </ul>

## MÉTODO

### *Participantes*

Se contó con 20 estudiantes de 2° año medio de un liceo de la comuna de Bulnes, 15 hombres y 5 mujeres, con edades comprendidas entre 14 y 16 años. Estos estudiantes provienen de familias que corresponden al 25% más pobre de la comuna, donde sus padres

INSTRUMENTO “FANTÁSTICO” PARA MEDIR EL ESTILO DE VIDA SALUDABLE DE ADOLESCENTES DE LA  
COMUNA DE BULNES

han llegado en promedio a 8º básico y la madre es principalmente la jefa de hogar, que se provee de recursos a través de trabajos temporales, subsidios públicos o trabajos del nivel terciario. La población estudiantil presenta un 95,76 % de vulnerabilidad según la Junaeb, siendo una de las más altas de la comuna.

*Instrumento*

Se ha utilizado el cuestionario *FANTÁSTICO*, propuesta chilena modificada, diseñada en el Departamento de Medicina Familiar de la Universidad McMaster de Canadá. La estructura del cuestionario tiene forma de acróstico y en la que además se incluyen imágenes que le dan un aspecto amigable, así con cada inicial de las Dimensiones se forma la palabra FANTASTICO. Además, es una herramienta de apoyo para los profesionales en el contexto de promoción de la salud y prevención de la enfermedad, que permite identificar y medir el estilo de vida de una población en particular. (Rodríguez-Moctezuma, López-Carmona, Munguia, Hernández-Santiago y Bermúdez-Martínez, 2003). Este instrumento se caracteriza por ser un cuestionario breve y sencillo, su aplicación no tarda más allá de 15 minutos, ya que cuenta con 30 preguntas, distribuidas en 10 dimensiones, representadas por aquellas interrogantes que implican una mayor objetividad en la respuesta con una visión integradora que facilita conocer un panorama general del estilo de vida de los adolescentes de manera instantánea.

El instrumento fue adaptado y validado para la población chilena sin alterar su valoración. Para validar el instrumento se efectuó un proceso inicial a través de la técnica Delphi con expertos, y se logró su validez facial y de contenido (García y Suárez, 2013). Esta versión también cuenta con 30 preguntas y 10 dimensiones referidas a:

- F:** Familiares y amigos
- A:** Actividad física y social
- N:** Nutrición
- T:** Toxicidad
- A:** Alcohol
- S:** Sueño y estrés
- T:** Tipo de personalidad y satisfacción escolar
- I:** Imagen interior
- C:** Control de la salud y sexualidad
- O:** Orden

El instrumento además contiene tres opciones de respuesta con valor numérico de 0 a 2 para cada categoría midiendo así la frecuencia de ciertas situaciones relacionadas con dichas dimensiones.

Las preguntas se responden en base a una escala likert de tres puntos, en la que:

- 0:** Nunca
- 1:** Algunas veces
- 2:** Siempre.

El rango de puntuación es de 0 a 120 puntos -a mayor puntaje de la dimensión la calificación es más positiva hacia la salud; la calificación total se clasifica en rangos cualitativos, asumiendo que el promedio general no es definitivo. Al puntaje final se le multiplica por 2, obteniéndose un rango final de puntajes de 0 a 120.

Este rango de valores es clasificado en las siguientes categorías que resumen el estilo de vida del evaluado:

- 0-46:** Estás en zona de peligro.
- 47-72:** Algo bajo, podrías mejorar.
- 73-84:** Adecuado, estas bien.
- 85-102:** Buen trabajo, estas en el camino correcto
- 103-120:** Felicitaciones, tienes un estilo de vida Fantástico.

#### *Procedimiento*

Para llevar a cabo esta investigación se pidió la autorización de los directivos del colegio en reunión inicial en el colegio, así como también el consentimiento informado de los padres. Posteriormente se aplicó el instrumento Fantástico en la asignatura de Orientación, siendo parte de la Unidad II correspondiente al eje de Bienestar y Autocuidado, considerando como objetivo de la clase: *Evaluar iniciativas para promover la vida saludable, desarrolladas en el establecimiento o en su entorno local, considerando la contribución que estas han generado para ellos(as) mismos(as) y su entorno.*

#### *Análisis de datos*

Los datos fueron analizados a partir de estadística descriptiva, para el cual se utilizó el programa Excel.

## RESULTADOS

De la figura 1 se puede desprender que los promedios más altos corresponden a la dimensión de tipo de personalidad y satisfacción escolar, cuya puntuación es de 5,3 y en contra parte con un promedio de 1,3 la dimensión de actividad física y social:

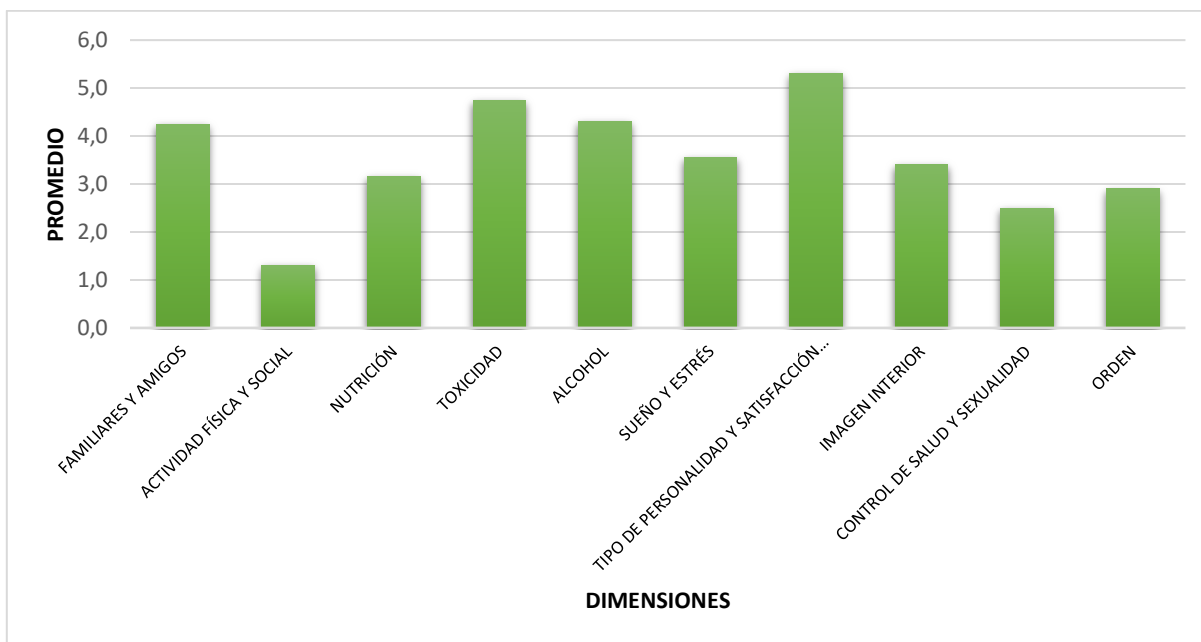


Figura 1. Promedios por dimensión. Fuente: Elaboración Propia

En la figura 2 se clasifica los promedios obtenidos de acuerdo con el sexo, generándose diferencia entre hombres y mujeres en más de 1 punto en el promedio de las dimensiones:

- Nutrición
- Sueño y estrés
- Imagen Interior
- Orden

Por otra parte, se genera casi una igualdad de promedio, solo habiendo un margen de 0,1 en las dimensiones:

- Alcohol
- Control de salud y sexualidad

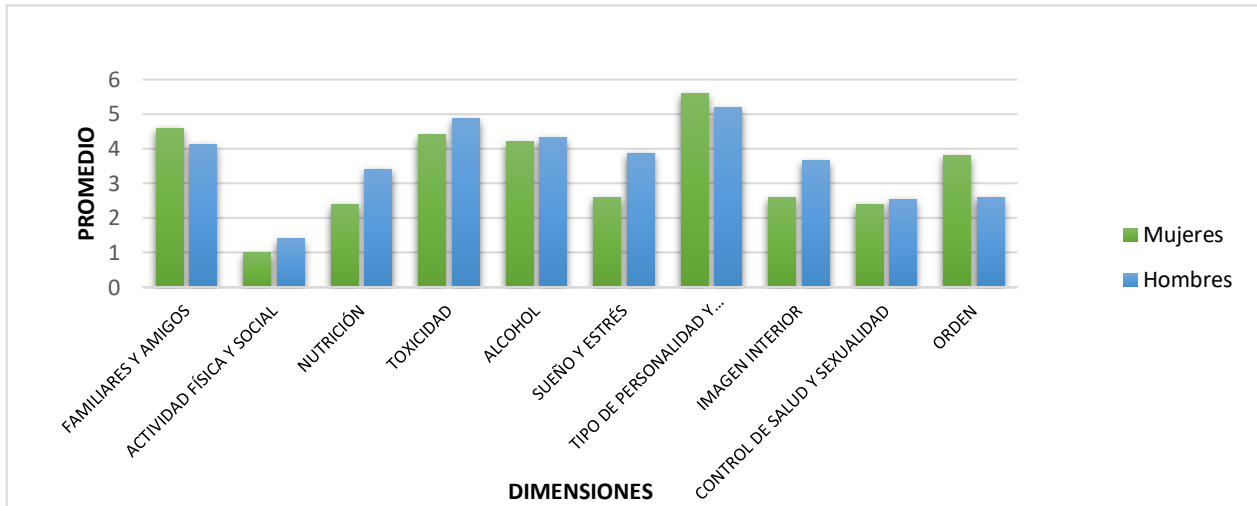


Figura 2. Promedio por sexo. Fuente: Elaboración Propia

En la figura 3, se puede apreciar la diferencia del promedio general por sexo, demostrando una brecha de 4,8 puntos a favor de las mujeres, quienes se encuentran levemente mejor en su clasificación. De todos modos, se puede mencionar que en ambos casos la categoría que los representa es "Algo bajo".

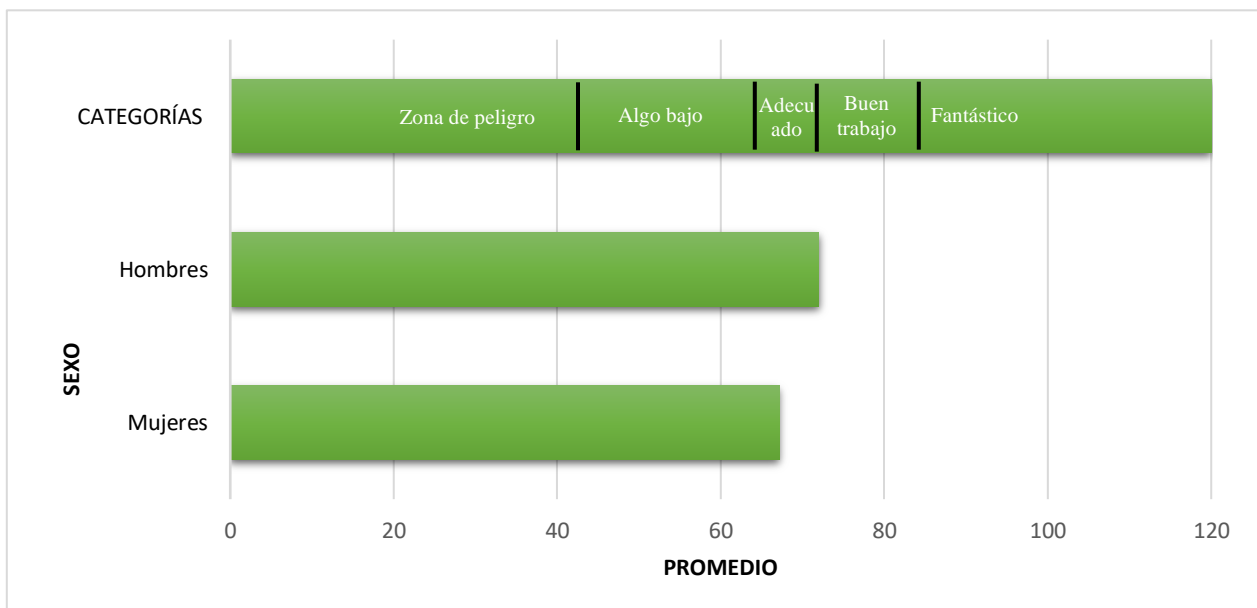


Figura 3. Promedio general por sexo. Fuente: Elaboración Propia

## DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en la investigación muestran en general que un 45% de los estudiantes se encasilla en la categoría “algo bajo y podría mejorar”. Siendo la “actividad física la dimensión con menor promedio y el tipo de personalidad y satisfacción escolar, en la que se obtuvieron los promedios más altos.

Esto indica que existen muchos aspectos por trabajar desde la perspectiva del desarrollo integral, representados en las diferentes dimensiones estudiadas, datos que coinciden en parte con lo encontrado en las investigaciones de Cancino, Urzua, Ulloa, (2009), Seignón (2008), así como de Tempesti, Alfaro y Capellen (2013).

La dimensión de menor promedio fue la actividad física, dato que vale la pena analizar a la luz de lo planteado por Hidalgo y Güemes (2011), quienes refieren que durante la infancia y la adolescencia es necesario un equilibrado aporte nutricional y ejercicio físico para obtener un adecuado estado de salud, un óptimo crecimiento y desarrollo físico y psicosocial, y ayudar al establecimiento de hábitos saludables que permitan prevenir problemas de salud futuros.

En las dimensiones tipo de personalidad, se encontraron los promedios más altos, lo que sugiere que los adolescentes estudiados se encuentran en una etapa en la que aún no han adquirido hábitos valoradas como positivas.

El estudio indica que el estilo de vida de la mayoría de los adolescentes escolares presenta hábitos no saludables en los dominios que mide el cuestionario aplicado, estos resultados concuerdan con los hallados de otros autores, en uno de los cuales encontraron que los adolescentes de la Isla Tenerife (España) empeoraban su estilo de vida a partir de los 15 y 16 años, siendo las condiciones más extremas de deterioro las evidenciadas por aquellos adolescentes que estaban bajo la custodia de servicios sociales, en comparación con aquellos adolescentes que evidenciaban apoyo y atención por parte de sus padres. (Ferrel-Ortega, Ortiz-Gonzales, Forero-Ortega, Herrera-Ospino, y Peña-Serrano, 2014). Asimismo, en otro estudio, realizado en la Costa colombiana, se encontró que a medida que aumenta el estadio de la adolescencia, los varones disminuyen la actividad física, aumentan el consumo de tabaco, alcohol, sustancias psicoactivas, se protegen menos en sus relaciones sexuales, y se exponen a riesgos de accidentabilidad; en el caso de las mujeres, al avanzar el estadio de su adolescencia, desayunan menos, consumen más alcohol, se protegen menos en sus relaciones sexuales y se exponen también a riesgos de accidentabilidad como los varones.

De acuerdo con ello, se puede afirmar que el modelo de adolescencia actual favorece la conservación de estos comportamientos de riesgo hasta la juventud en muchos casos (Tuesca, Romero, Salgado, Delgado y López, 2008). Sin embargo, de acuerdo con nuestros resultados, cabe aclarar que si bien los niveles de escolaridad de los padres de los

adolescentes en el prevenir o no los hábitos de riesgo para la salud, debido a la información proveniente de ellos y la educación a través del aprendizaje por modelamiento o por reforzamiento de un estilo de vida saludable, no necesariamente los niveles bajos de riesgos se ubican en la población de adolescentes cuyos padres poseen un mayor nivel de estudio. Cabe resaltar que estos resultados pueden encontrarse sesgados por la disparidad de esta característica en los padres.

Igualmente, los datos de este estudio se encuentran apoyados por otro estudio realizado en Venezuela, donde se halló que el 70% de los escolares prefieren actividades sedentarias; 43% ya habían probado alcohol, siendo la edad de inicio de la ingesta alcohólica entre los 9 y los 10 años, con predominio del género femenino frente al masculino; 10% manifestó haber fumado; y, un 9.9% habían consumido drogas; estilos de vida que predisponen a la aparición de enfermedades como la diabetes, obesidad y trastornos cardiovasculares. De la misma manera, los resultados encontrados son confirmados por otros estudios similares realizados en Colombia, donde se estudió el impacto del estilo de vida en la salud, determinándose que éstos constituyen en factores de riesgo para su salud y bienestar (Alba,2009).

Respecto de los hallazgos de este estudio, se puede señalar que el estilo de vida asumido por los participantes, caracterizado por la aparición de problemáticas sociales y de salud entre las que se encuentra el consumo de alcohol y tabaco, el consumo de sustancias psicoactivas, enfermedades de transmisión sexual y aquellos relacionados con la nutrición, es una problemática muy presente en la juventud de hoy, especialmente durante la adolescencia, considerada una de las etapas más críticas de los seres humanos en cuanto al desarrollo de comportamientos y actitudes relacionadas con la salud, las cuales son difíciles de modificar una vez adquiridas.

Al respecto, se considera que esta etapa es crucial para intentar evitar la adopción de hábitos no saludables y, en caso de que se hayan iniciado, intentar modificarlos antes de que se establezcan definitivamente, ya que la adquisición de estilos de vida adecuados, tanto en la infancia como en la adolescencia y su mantenimiento posterior, constituyen una de las principales herramientas para promocionar hábitos saludables en la población adulta. Muchos aspectos adquiridos en la adolescencia, debido a las diversas interrelaciones que se establecen en esta etapa de la vida, determinan en gran medida la forma de satisfacer o enfrentar las necesidades en la vida en la edad adulta (Maya, 2013).

De acuerdo con todo lo anterior, se puede concluir que los estilos de vida de riesgo característicos de la población de estudio señalan la urgencia de realizar acciones de prevención y ejecutar programas de promoción de estilos de vida saludables en los escolares de la institución educativa participante, el consumo de cigarrillo y alcohol, las dietas ricas en grasas y la falta de ejercicio constituyen algunos ejemplos de comportamientos de riesgo que de acuerdo a la edad aún podrían modificarse.

## CONCLUSIONES

El estudio del estilo de vida en una etapa tan decisiva para la estructuración de la personalidad adulta, cobra una gran relevancia en procesos sociales como la educación, en el cual se busca que los adolescentes sean parte integral y fundamental del entorno social, que aporten sus ideas para la construcción de una sociedad con mejor desarrollo en cada uno de sus ámbitos.

A partir de lo anterior se destaca la importancia de llevar a cabo una intervención oportuna e intersectorialmente que incluya el diagnóstico de la situación para favorecer el desarrollo de los factores protectores y de esta forma permita prevenir y/o superar los factores de riesgo presentes en los adolescentes, desarrollando así, conductas que favorecen un desarrollo saludable e integral.

Una sugerencia al respecto puede ser, fijar a los adolescentes pequeñas metas que puedan cumplir diariamente, en la que abarquen las distintas dimensiones, siendo necesario el compromiso individual del adolescente, y del mismo modo el compromiso familiar e institucional que responda a una compleja interacción entre el organismo y los múltiples factores teniendo en cuenta los cambios que se presentan en esta etapa de la vida.

Una de las limitaciones de este estudio es la reducida muestra, por lo que se proyecta realizar esta investigación con todo el establecimiento educacional para así medir el estilo de vida de todos sus estudiantes y así poder llevar a cabo un plan o programa de acompañamiento y apoyo para el establecimiento. Esto en el entendido que este trabajo se debe proyectar hacia intervenciones interdisciplinarias de prevención y promoción de un estilo de vida saludable a fin de garantizar el bienestar físico y mental a la población adolescente.

Finalmente, señalar que uno de los aspectos más destacables de esta investigación fue la predisposición de los estudiantes ante la medición, puesto que la motivación que les generó conocer su estado ante estas dimensiones, llevó a buscar opciones concretas para la superación de las falencias auto detectadas.

## REFERENCIAS

- Alba, L. (2009). Salud de la adolescencia en Colombia: bases para una medicina de prevención. *Universitas Médica*, 51(1), 29-42.
- Balaguer, I. (2002). *Estilos de vida en la adolescencia*. Valencia: Promolibro
- Breinbauer, C. y Maddaleno, M. (2006). Jóvenes: opciones y cambios: promoción de conductas saludables en los adolescentes. *Publicación Científica y Técnica*, 594. Washington DC: OPS.



- Breinbauer, C. y Maddaleno, M. (2008). *Jóvenes: opciones y cambios. Elementos para la toma de decisiones. Una guía para la formulación de políticas dirigidas a promover modos de vida saludables en adolescentes y jóvenes*. Washington DC: OPS.
- Cancino, J., Urzua, R. y Ulloa, D. (2009) Estilos de vida y niveles de actividad física de los alumnos de kinesiología de la Universidad de las Américas (Chile) durante el primer semestre del año. 2008. *Kronos*, 3(16), 39-44.
- Córdoba, D., Carmona, M., Terán, O. y Márquez, O. (2013). Relación del estilo de vida y estado de nutrición en estudiantes universitarios: estudio descriptivo de corte transversal. *Medware*, 13(11).
- Durán, A., Castillo, A. y Vio, F. (2009). Diferencias en la calidad de vida de estudiantes universitarios de diferente año de ingreso del campus Antumapu. *Revista chilena de nutrición*, 36(3), 200-209.
- Ferrel-Ortega, F. R., Ortiz-Gonzales, A. L., Forero-Ortega, L. P., Herrera-Ospino, M. I., y Peña-Serrano, Y. P. (2014). Estilos de vida y factores sociodemográficos asociados en adolescentes escolarizados del distrito de Santa Marta, Colombia. *Duazary*, 11(2), 105 – 114.
- Fonseca, M.E., Maldonado, A., Pardo, L. y Soto, M.F. (2007). Adolescencia, estilos de vida y promoción de hábitos saludables en el ámbito escolar. *Umbral Científico*, 11, 44-57.
- Franco, A. (2009). Tendencias y teorías en salud pública. *Revista de la Facultad Nacional de Salud Pública*, 24(2), 119-130.
- García, M. y Suárez, M. (2013). El método Delphi para la consulta a expertos en la investigación científica. *Revista Cubana Salud Pública*, 39(2), 253-267.
- Guerrero, L. y León, A. (2010). Estilo de vida y salud. *Educere*, 14(48), 13-19.
- Hidalgo, M.I. y Güemes, M. (2011) Nutrición del preescolar, escolar y adolescente. *Pediatría Integral*, XV(4), 351-68.
- Maya L. (2001) *Los estilos de vida saludables: componente de la calidad de vida*. Costa Rica: Funlibre.
- Páramo, M. (2011). Factores de Riesgo y Factores de Protección en la Adolescencia: Análisis de Contenido a través de Grupos de Discusión. *Terapia psicológica*, 29, 85-95. 10.4067/S0718-48082011000100009.
- Pender, N. J., Murdaugh, C. L. y Parsons, M. A. (2005). *Health promotion in nursing practice* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Organización Mundial de la Salud (1998). *Glosario de Promoción de Salud*, WHO/HPR/HEP/98.1, 1998
- Rodríguez-Moctezuma, R., López-Carmona, J.M., Munguía, C, Hernández-Santiago, J.L. y Bermúdez-Martínez, M. (2003) Validez y consistencia del cuestionario FANTASTIC para medir estilo de vida en diabéticos. *Revista Médica*, 45(4), 259-264

INSTRUMENTO “FANTÁSTICO” PARA MEDIR EL ESTILO DE VIDA SALUDABLE DE ADOLESCENTES DE LA  
COMUNA DE BULNES

Seignon, C. (2008) *Estilos de vida y nutrición en universitarios de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*. Puebla: México.

Tempesti, C., Alfaro, S. y Capellen, L.(2013). Estilos de vida y hábitos alimentarios en adolescentes escolarizados de poblaciones urbanas y rurales. *Salta. Actualización en Nutrición*, 14(2), 133-40.

Tuesca, M.R., Romero, H.C., Salgado, M.O., Delgado, N.G. y López, J.L. (2008) Calidad de vida relacionada con la salud y determinantes sociodemográficos en adolescentes de Barranquilla (Colombia). *Salud Uninorte*, 24(1), 53-63.

# ASOCIACIÓN ENTRE TRABAJO COLABORATIVO, APRENDIZAJE POR OBSERVACIÓN Y MODELADO EN EL MEJORAMIENTO DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS: DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO

ASSOCIATION BETWEEN COLLABORATIVE WORK, LEARNING BY OBSERVATION AND MODELING IN THE IMPROVEMENT OF PEDAGOGICAL PRACTICES

**Pablo Melo Moreno**<sup>1</sup> | Universidad Del Desarrollo | pmelom@udd.cl

**Mónica Mendoza Barra**<sup>2</sup> | Universidad Del Desarrollo | mmendoza@udd.cl

**Cristhian Pérez Villalobos**<sup>3</sup> | Universidad Del Desarrollo | cperezv@udd.cl

Enviado: 25 mayo 2020

Aceptado: 29 junio 2020

## RESUMEN

El objetivo de la presente investigación fue a analizar la percepción docente sobre elementos socioculturales asociados al mejoramiento de sus prácticas pedagógicas en la Región Metropolitana. Surgió del actual vacío teórico respecto a la existencia de un modelo explicativo sobre el rol que ocupa el aprendizaje por observación, modelado y trabajo colaborativo en el mejoramiento de prácticas pedagógicas. La investigación es cualitativa, y se realiza con el enfoque teórico-metodológico de la Teoría Fundamentada, mediante la realización de seis entrevistas a docentes. Los resultados se presentan a nivel descriptivo y relacional axial, destacando en este último, la elaboración de un modelo explicativo inicial de cómo se produce la modificación de las prácticas pedagógicas a partir del aprendizaje colaborativo.

**Palabras Claves:** Prácticas pedagógicas, Trabajo colaborativo, Aprendizaje profesional, Aprendizaje por observación, Modelado.

## ABSTRACT

This research aims to analyze the teaching perception on sociocultural elements associated with the improvement of their pedagogical practices in the Metropolitan Region. It emerged from the current theoretical gap regarding the existence of an explanatory model on the role that learning by observation, modeling and collaborative work occupies in the improvement of pedagogical practices. The research is qualitative, and is carried out with the theoretical-methodological approach of Grounded Theory, by conducting six interviews with teachers. The results are presented at a descriptive and axial relational level, highlighting in the latter, the development of an initial explanatory model of how the modification of pedagogical practices from collaborative learning occurs.

**Keywords:** Pedagogical practices, Collaborative work, Professional learning, Observational learning, Modeling.

<sup>1</sup> Psicólogo (Universidad Del Desarrollo), Magíster en Psicología Educacional. <https://orcid.org/0000-0002-6478-9368>

<sup>2</sup> Psicóloga (Universidad de Concepción), Magíster en Gestión Educacional.

<sup>3</sup> Psicólogo (Universidad de Concepción), Doctor en Educación.

## INTRODUCCIÓN

En la literatura existe una vasta cantidad de estudios acerca de las prácticas efectivas de enseñanza en la escuela. Es decir, existe evidencia empírica y propuestas teóricas que explican cómo es un profesor efectivo en el aula (Ministerio de Educación, 2003; Slavin, 1996; Rahman, Jumani, Akhter, Chisthi y Ajmal, 2011; Arancibia, Herrera y Strasser, 2013). Sin embargo, no existen suficientes estudios que identifiquen ni expliquen el proceso mediante el cual los profesores en ejercicio desarrollan y mantienen competencias pedagógicas apropiadas, pues solamente se atribuye este cambio a la adquisición de experiencia (Woolfolk, 1999).

Ahora bien, existen estudios a nivel nacional e internacional que exploran los factores contextuales que permiten la mejora educativa de los docentes, las cuales se refieren principalmente al liderazgo directivo, clima organizacional de trabajo (Bellei, et al., 2015) y generación de comunidades de aprendizaje (Aparicio y Sepúlveda, 2018; Escudero, 2009) es decir, existen estudios empíricos que evidencian las condiciones institucionales que propician el mejoramiento escolar a nivel de escuela y de prácticas pedagógicas.

Así, a nivel nacional se ha relevado el análisis y aplicación del modelo de comunidades de aprendizaje, el cual se refiere al desarrollo de culturas escolares caracterizadas por el trabajo colaborativo entre pares (Aparicio y Sepúlveda, 2018; Cantarero, 2017). Sin embargo, el modelo de comunidades docentes de aprendizaje se nutre de conocimientos derivados del aprendizaje sociocultural, lo cual se ha considerado como un elemento central en el proceso de mejoramiento o formación experiencial de los docentes durante su carrera en investigaciones internacionales (Escudero, 2009; Talvio et al., 2013).

Si bien el desarrollo profesional docente puede producirse de manera individual y autónoma, se encuentra determinada por un espacio intersubjetivo y social, por lo que el aprendizaje colaborativo se ha desarrollado como una de las estrategias fundamentales en el desarrollo profesional docente (Vaillant, 2016). Sin embargo, existe escasa información a nivel nacional sobre como orientar acciones para promover el aprendizaje social de los docentes en la escuela (Aparicio y Sepúlveda, 2018).

Por ello, es relevante comprender cuales son los elementos socioculturales asociados al aprendizaje del profesorado durante el desarrollo de su carrera docente desde su perspectiva. Es así como principal interrogante de investigación ¿Cómo es la percepción de los docentes sobre los elementos socioculturales asociados al mejoramiento de las prácticas pedagógicas?

En este apartado se revisarán elementos teóricos y empíricos que explican los mecanismos mediante los cuales la colaboración profesional en la escuela facilita el aprendizaje de prácticas en los docentes. Estudios realizados en diversos países muestran que las prácticas pedagógicas mejoran en la medida que los docentes tienen la posibilidad de observar prácticas pedagógicas de sus compañeros, compartir experiencias, recibir retroalimentación

y tener acompañamiento de un par. Es decir, cobra relevancia la creación de comunidades de aprendizaje (Bridwell-Mitchell, 2015; Desimone y Garet, 2015; Kyriakides et al., 2010; Slegers et al., 2014; Supovitz et al., 2009).

Así, destaca el mejoramiento de los docentes mediante la observación o la experiencia de las prácticas pedagógicas de sus pares (Bridwell-Mitchell, 2015; Supovitz et al., 2009). Esto puede ser explicado mediante las teorías de aprendizaje social. Esta teoría propone que las personas pueden aprender de los comportamientos o conocimientos de otras por medio de la observación de conductas y sus consecuencias (Bandura, 1987; Deeming y Johnson, 2009).

Los elementos del aprendizaje social u observacional son: el modelo, el estímulo modelador, el observador y la respuesta imitativa. El modelo es el sujeto que emite una conducta que luego es imitada por el observador. El estímulo modelador es la conducta que realiza el modelo. El observador es quien observa e imita la conducta. Así, la respuesta imitativa es la ejecución de la conducta del modelo por el observador (Bandura, 1987).

En el cambio de las prácticas pedagógicas, esto sucede cuando los docentes observan a sus pares y modifican su conducta a partir de esto. Así, el modelo es el profesor observado, el observador es el docente que aprende, el estímulo modelador es la práctica pedagógica observada y la respuesta imitativa es la modificación de la práctica pedagógica en el docente observador (Bandura, 1987; Bridwell-Mitchell, 2015). Dentro de esta teoría, destaca la relevancia del nivel de valoración positiva que el observador tenga del modelo, la motivación por ejecutar la respuesta imitativa y el grado de autoeficacia del observador (Bandura, 1987; Deeming y Johnson, 2009).

En el contexto de cambio de las prácticas pedagógicas, es importante que el docente observador, valore las capacidades del docente de quien observará conductas y que lo perciba como un par competente. También es importante que se sienta capaz de realizar estas conductas, es decir, que posea una alta autoeficacia respecto al comportamiento deseado (Bandura, 1987; Deeming y Johnson, 2009; Kaniuka, 2012).

Bajo este modelo es posible explicar cómo se produce el aprendizaje social de docentes mediante acciones concretas, tales como: observar prácticas pedagógicas de sus compañeros, compartir experiencias, recibir retroalimentación y tener acompañamiento de un par.

## MÉTODO

Con el objetivo de analizar la percepción docente sobre los elementos socioculturales asociados al mejoramiento de sus prácticas pedagógicas, se propuso una investigación cualitativa con un diseño que se sirve de elementos de la Teoría Fundamentada como aproximación teórico-metodológica, pues permite construir un modelo conceptual

inductivo para comprender el fenómeno desde la perspectiva de los sujetos involucrados (Strauss y Corbin, 2002).

Los casos estudiados fueron seis profesores de la Región Metropolitana de Chile. Se escogieron mediante muestreo teórico, para esto se identificaron diferentes perfiles docentes caracterizados por asignatura enseñadas, cargos académicos en la escuela, género y años de desempeño docente.

Los criterios de inclusión corresponden a: ser evaluado como un profesor acreditado en el tramo A respecto a la Asignación de Excelencia Pedagógica o bien, se seleccionaron docentes que fueran validados por sus pares como profesores con altos logros de aprendizaje en sus estudiantes.

Para la producción de datos se realizaron entrevistas semiestructuradas. El producto de ello fue codificado en función de las orientaciones del diseño sistemático de Teoría Fundamentada. En la codificación abierta o descriptiva, se fragmentaron los datos, se etiquetaron y conceptualizaron fenómenos (Strauss y Corbin, 2002), lo cual es presentado en los resultados descriptivos a partir de las categorías elaboradas

En un segundo momento, se llevó a cabo la codificación axial o análisis relacional, proceso en la que se reorganizan los datos fragmentados del análisis descriptivo. Se establecen relaciones entre subcategorías y categorías en torno a ejes de análisis (Strauss y Corbin, 2002). Esto se presenta en los resultados relacionales.

## RESULTADOS

### *Análisis descriptivo*

Las categorías presentadas conglomeran fenómenos grupales que se asocian al mejoramiento de las prácticas pedagógicas, identificándose tres subcategorías que desglosan el fenómeno, a saber: el acompañamiento realizado entre pares, la existencia de un par que es referente e impulsor del cambio a nivel institucional, la persistencia de un grupo de profesores que intenciona el cambio y que motiva a sus pares a lo mismo, finalmente la reflexión pedagógica como práctica grupal.

#### *1. Acompañamiento entre pares*

Consiste en acciones generadas entre profesores de una institución y que tienen por finalidad asistir o apoyar el desempeño de sus pares. Se destaca como parte de este acompañamiento la realización de mentorías formales e informales en las cuales los colegas, dan consejos, construyen conjuntamente actividades, comparten experiencias y permiten que el docente que es acompañado canalice emociones en momentos de frustración.

Como efecto de esto, los docentes destacan el adquirir herramientas que estos pares les otorgan mediante la transmisión de su experiencia, al mismo tiempo que perciben la existencia de un espacio en el cual desahogarse emocionalmente y mantener un bienestar mental.

*“Me daba tips. De repente, nosotras compartíamos... hacíamos lo mismo, las dos somos profes de matemáticas. Teníamos una idea y la complementábamos. No sé, a mí se me ocurría una actividad y ella me daba algunas estrategias como, no sé, has esto porque te vas a demorar mucho en esto. Y en el fondo, su experiencia. Y eso me ayudo un montón para que mis actividades fueran más efectivas. Para que no se extendieran demasiado y pudiera cumplir los objetivos que yo tenía” [I, Matemáticas].*

*“Acá nos ayudamos mucho, tenemos instancias para conversar y ver que estamos haciendo, también nos desahogamos y vamos apoyándonos, existen momentos en que podemos conversar y reflexionar de qué es lo que queremos lograr, cuáles son los estudiantes que queremos formar y que es lo que estamos haciendo bien y mal” [V, Química-Jefe de departamento].*

Sumado a esto, destaca la observación de prácticas pedagógicas de otros docentes, como un componente importante del acompañamiento entre pares, lo que los profesores valoran pues les permite aprender nuevas prácticas pedagógicas por medio de la observación e imitación.

*“Como que he imitado algunas prácticas de mis compañeros. Sobre todo de una que ha sido como fundamental, porque me ha acompañado desde que llegué. Porque cuando yo llegué aquí era recién egresada, entonces no había trabajado en otro lugar, con tantas horas. Había trabajado en un taller, que no es lo mismo. Entonces ella me ayudó a organizarme, y eso me sirvió mucho. Y eso me ha ayudado a ser mejor” [I, Matemáticas].*

*“A veces estoy mirando a un profe y me doy cuenta que hay algo que se me olvida hacer a mí o veo estrategias que él ocupa y que podría utilizar yo, me ha servido mucho” [V, Química-Jefe de departamento].*

## *2. Existencia de un par referente del cambio*

A nivel de grupo, se evidencia como un elemento influyente la existencia de un profesor referente, tanto para el grupo como para el docente que modifica sus prácticas pedagógicas. Estos profesores referentes han sido miembros clave, pues transmiten la vocación docente, motivan al mejoramiento y modelan las prácticas de los pares que modifican sus prácticas.

*“Creo que, a lo mejor, una intervención importante fue una OTEC, vinieron y le enseñaron a la colega que te había dicho y ella nos irradió. Ella también tenía una visión y vino esta OTEC de la Universidad X y cambió el switch y eso se transformó en muy buenos resultados” [III, Lenguaje-Jefe de departamento].*

*"Hubo una persona aquí que falleció por cáncer – eh, la G que era profesora de matemática-, que antes de morir me dijo: "la única forma de que tú puedas lograr que los chiquillos te aprecien es que tú te acerques a ellos y los entiendas". Y eso, no sé, me hizo tanto sentido" [IV, Matemáticas].*

### 3. Grupo con motivación al cambio

Los docentes valoran como un elemento que propicia el mejoramiento de sus prácticas pedagógicas, la existencia de grupos de profesores que generan acciones destinadas a la mejora de procesos pedagógicos en la escuela.

*"Surge a partir de los departamentos y de los profesores, pero el colegio nos entrega los espacios y toma bien estas iniciativas. Por ejemplo, para el trabajo de reflexión en el MBE, nosotros pedimos un espacio para reflexionar acerca de cómo adaptarlo en la escuela, más allá del trabajo que pedía el ministerio" [V, Química-Jefe de departamento].*

*"También tuvimos una persona que nos vino a ver el primer año cuando yo llegué, que fue la primera vez que hubo un intento de departamento de matemática de contratar a alguien externo. Ella nos revisaba las pruebas por ejemplo, nos revisaba si habíamos puesto muchas preguntas de aplicación, de ejercicios en vez de problemas, eso me ayudó a balancearme un poco" [I, Matemáticas].*

### 4. Reflexión pedagógica

Finalmente, la reflexión pedagógica es un elemento reiterado en el proceso de mejora de los docentes. Previamente se ha estipulado como la capacidad personal de los docentes, sin embargo, en este apartado se entiende la reflexión pedagógica como la acción individual y grupal de analizar las prácticas pedagógicas y la búsqueda de alternativas frente a dificultades detectadas o la mejora de procesos.

*"Y me doy vuelta todo el fin de semana en ver cómo puedo mejorarla. Como que estoy siempre pensando en actividad, en cosas que puedan hacer el clic en los chiquillos. Eso es como, por ejemplo, en patrones nosotros no hemos tenido muy buenos resultados, entonces he estado todo el semestre dándole vueltas a actividades que me puedan servir para desarrollar el conocimiento de patrones, o que los chiquillos puedan darse cuenta de las secuencias de patrones" [I, Matemáticas].*

Como se mencionó anteriormente estos procesos de reflexión pedagógica se expresan de manera individual, entre pares de manera informal y también como una práctica institucionalizada, ya sea por espacios gestionados por la escuela o bien por los mismos docentes.

*"Lo conversamos con altura de miras, decir: yo me equivoqué en esto, cometí este error. Bajo esa instancia, nos permitió diferenciarnos del resto. Vencer el temor, poder*



*decir: esta práctica la estoy llevando a cabo y es la que me dio resultados, o por el contrario, decir que llevo esta práctica y no me resultó” [III, Lenguaje-Jefe de departamento].*

*“Mira acá nos ayudamos mucho, tenemos instancias para conversar y ver que estamos haciendo, también nos desahogamos y vamos apoyándonos, existen momentos en que podemos conversar y reflexionar de que es lo que queremos lograr, cuáles son los estudiantes que queremos formar y que es lo que estamos haciendo bien y mal” [V, Química-Jefe de departamento].*

*“Bueno ahí quizás tiene que ver el colegio y los mismos movimientos que puede ser que nos invitaban mucho a reflexionar y pensar antes de actuar” [I, Matemáticas].*

*“En primer lugar, la autocritica surge de los resultados nacionales. Segundo, darnos el tiempo, incluso “robar tiempo al tiempo”, cuando no hay la instancia. Igual sentimos que fue importante” [III, Lenguaje-Jefe de departamento].*

#### *Análisis relacionales*

De los resultados, el aprendizaje sociocultural de prácticas pedagógicas se comprende como el aprendizaje de los docentes de nuevas acciones por medio de la relación con otros docentes, es decir, en la interacción social, a través de diversos medios de interacción (Figura 1).

Este fenómeno, se caracteriza por estar determinado por prácticas de acompañamiento entre pares, el cual está dado por la interacción con pares que apoyan el desarrollo y fortalecimiento de prácticas pedagógicas mediante la observación de estas en el aula sumado a su posterior retroalimentación. También existe la transmisión de experiencias favorables mediante el dialogo, ejemplos o sugerencias por parte de docentes más experimentados.

*“Hay un profesor nuevo ahora, que tiene más edad y tiene mayor experiencia, él tiene experiencia en otros tipos de cosas, entonces ahí tu vai acudiendo. Entonces, como que se produce el equilibrio entre colegas. Ahora, ¿qué ventajas te puedo decir? Que con casi todos los colegas hay como bastante buena comunicación, y que no existe como un trabajo tan individualista” [IV, Matemáticas]*

Además, se evidencia la existencia de referentes a nivel profesional, es decir, docentes que sirven de ejemplo a seguir en su lugar de trabajo y que son mentores en el desarrollo profesional de docentes que modifican sus prácticas pedagógicas.

*“Hay gente que es más antigua que yo y gente que es posterior a mí. Tengo una colega que siempre me decía que teníamos que retroalimentar clase a clase, que el alumno se fuera con la asignatura aprendida. Y de ahí yo lo empecé a vivir, porque del colegio que provengo no lo vivía” [III, Lenguaje-Jefe de departamento].*

Otro elemento similar al anterior, se refiere a la existencia de grupos de profesores que se encuentran motivados por la generación de innovación pedagógica, de manera que dirigen y motivan al resto de los docentes para generar trabajo colaborativo y espacios de aprendizaje común.

Como bien se ha mencionado anteriormente, estas condiciones generan acompañamiento entre pares, lo que a su vez intenciona el aprendizaje de prácticas pedagógicas en docentes mediante el modelado, de sus pares.

Sin embargo, esto se encuentra mediado por la reacción que existe en la institución, pues de su aceptación depende la posibilidad de que se entreguen espacios para que este acompañamiento tenga lugar y se acepten las sugerencias de los grupos docentes que buscan innovar.

*“Surge a partir de los departamentos y de los profesores, pero el colegio nos entrega los espacios y toma bien estas iniciativas. Por ejemplo, para el trabajo de reflexión en el MBE, nosotros pedimos un espacio para reflexionar acerca de cómo adaptarlo en la escuela, más allá del trabajo que pedía el ministerio” [V, Química-Jefe de departamento].*

En los casos observados, esta situación se encuentra dada en un contexto en el cual la institución se caracteriza por fomentar el trabajo colaborativo entre docentes, de manera que esto facilita la aceptación institucional de acciones de aprendizaje entre pares.

Frente a este fenómeno, los docentes mantienen estrategias de acción caracterizadas por la aceptación y valoración positiva de este trabajo colaborativo, en conjunto a la percepción de recibir apoyo profesional de sus pares y también emocional, lo cual permite la expresión de emociones relacionadas con la ansiedad que genera el cambio o dificultades en el aula.

A esto se suma que los docentes propician la generación de espacios de reflexión pedagógica en momentos del acompañamiento, de manera que discuten entre pares prácticas pedagógicas, sus limitaciones y pertinencias al contexto en el cual laboran.

*“Acá nos ayudamos mucho, tenemos instancias para conversar y ver qué estamos haciendo, también nos desahogamos y vamos apoyándonos, existen momentos en que podemos conversar y reflexionar qué es lo que queremos lograr, cuáles son los estudiantes que queremos formar y que es lo que estamos haciendo bien y mal” [V, Química-Jefe de departamento].*

Finalmente, el aprendizaje de prácticas mediante modelado, sumado a las estrategias de acción de los docentes, generan por una parte la modificación directa de prácticas pedagógicas y por otra parte la búsqueda de apoyo en pares con mayor experticia, lo cual finalmente también se traduce en la modificación de sus prácticas.

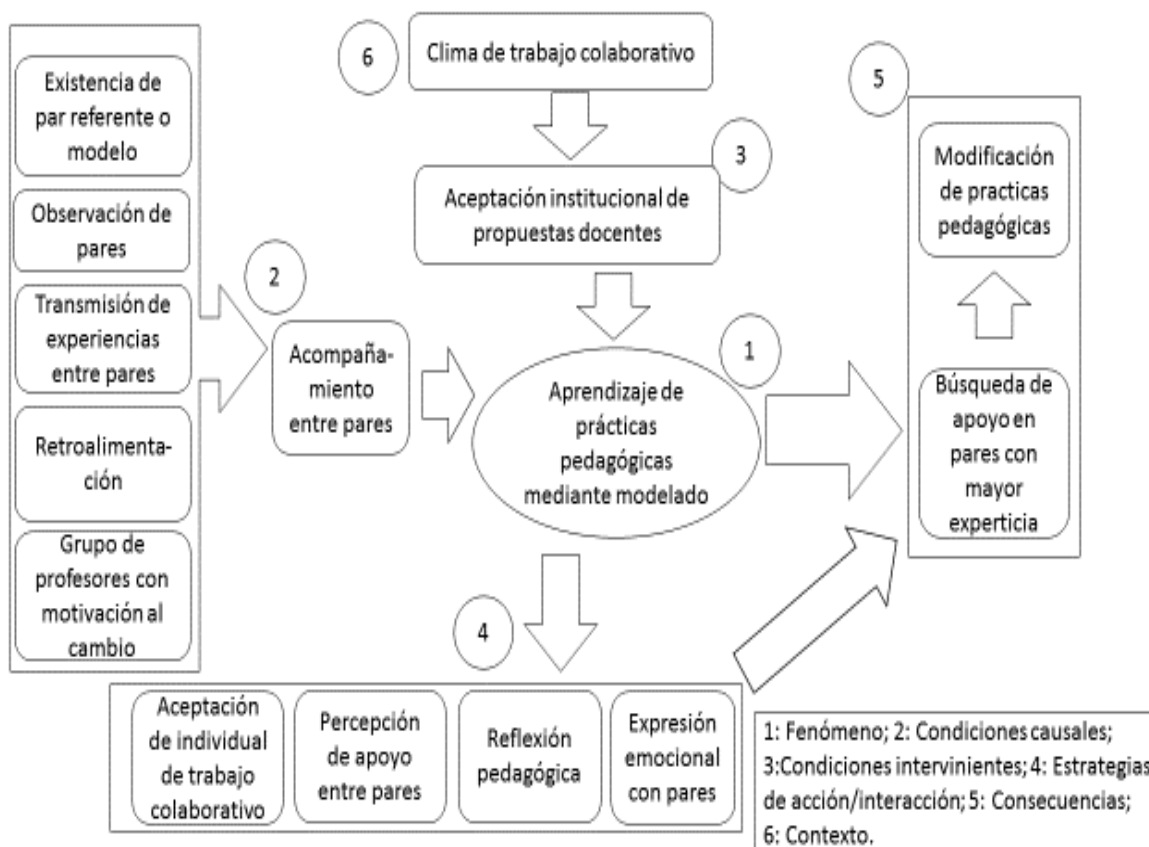


Figura 1. Modelo conceptual de la codificación axial: Aprendizaje sociocultural de prácticas pedagógicas.  
 Fuente: Elaboración propia.

## DISCUSIÓN

Los resultados más destacables, apuntan a la percepción de existencia de factores asociados al aprendizaje social y trabajo colaborativo que incidirían directamente en la modificación de las prácticas pedagógicas.

Se observa la imitación de las acciones de sus pares, quienes son valorados como profesionales competentes, de los que se puede aprender, lo que se explicaría a partir de la teoría del aprendizaje observacional, que señala la existencia de un individuo modelo, un observador y una respuesta imitativa, de manera que el observador imita la conducta del modelo y aprende nuevos comportamientos (Bandura, 1987; Deeming y Johnson, 2009).

En esta misma línea, los resultados también se condicen con estudios realizados previamente en contextos escolares, donde se identifican elementos de aprendizaje por medio de la observación de prácticas pedagógicas de pares, el compartir experiencias entre pares y recibir retroalimentación, lo cual se enmarca dentro del aprendizaje social, siguiendo el modelo de imitación de conductas ya sean observadas, o transmitidas verbalmente, de lo cual se consigue un refuerzo o consecuencia positiva (Bandura, 1987; Bridwell-Mitchell, 2015; Desimone y Garet, 2015; Kyriakides et al., 2010; Slegers et al., 2014; Supovitz et al., 2009).

## CONCLUSIONES

El presente apartado tiene por finalidad discutir el cumplimiento del objetivo general del estudio. En él, se reflexiona, además, acerca de sus implicancias y limitaciones y se ofrecen orientaciones generales para la consecución de estudios posteriores.

El objetivo general fue analizar la percepción docente sobre los elementos socioculturales asociados al mejoramiento de sus prácticas pedagógicas. Lo cual fue logrado al obtener resultados que permiten elaborar un sistema comprensivo respecto al fenómeno, sin embargo, no se logró la saturación teórica, motivo por el cual es pertinente continuar indagando respecto al fenómeno, puesto que pueden emerger nuevas categorías de análisis.

Cabe destacar, que en el presente informe no se presentan resultados relacionados a elementos personales asociados al aprendizaje sociocultural docente, sin embargo, sería relevante indagar respecto a la relación que existe con este fenómeno con procesos psicológicos, específicamente la autoeficacia y la motivación, a través de las cuales se promueve la imitación y modificación conductas. Pues podría entregar una comprensión más compleja al modelo (Kaniuka, 2012; Klassen y Tze, 2014; Slegers et al., 2014).

Respecto a las limitaciones del estudio, estas se localizan en la escasez de tiempo y recursos necesarios para profundizar en aspectos relevantes y encontrar la saturación teórica de todos los indicadores presentes en los factores socioculturales de cambio, de tal manera que se comprenden los resultados del estudio como un modelo inicial respecto a la modificación de las prácticas pedagógicas, requiriéndose la elaboración de investigaciones que consigan la complementación del modelo hasta encontrar el nivel de sofisticación apropiada al nivel de complejidad que este presenta.

Sin embargo, se debe destacar que los resultados presentan una riqueza inexistente a nivel nacional, en lo que respecta a la propuesta de un modelo explicativo del fenómeno desde la perspectiva de los sujetos, de manera que aporta una mirada compleja, que permite u orienta por sí mismo la consecución de nuevas investigaciones.

Finalmente, se considera relevante continuar con esta línea de investigación, no solo con el objetivo de generar saturación teórica respecto a los elementos descritos, sino también con la finalidad de establecer criterios universales de comprensión respecto al fenómeno, de tal manera de generar conocimiento que permita intervenir con seguridad en aspectos prácticos relativos a la mejora o cambio de prácticas pedagógicas.

## REFERENCIAS

- Aparicio, C. y Sepúlveda, F. (2018). Análisis del modelo de comunidades profesionales de aprendizaje a partir de la indagación en experiencias de colaboración entre profesores. *Estudios Pedagógicos* 44(3), 55-73.
- Arancibia, V., Herrera, P. y Strasser, K. (2013). *Manual de psicología educacional*. Santiago, Chile: Ediciones UC.
- Bandura, A. (1987). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid, España: Alianza.
- Bellei, C., Morawietz, L., Valenzuela, J. y Vanni, X. (2015). *Nadie dijo que era fácil. Escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después*. Santiago, Chile: LOM.
- Bridwell-Mitchell, E. (2015). Theorizing teacher agency reform: How institutional practices change and persist. *Sociology of Education*, 88(2), 140-159.
- Cantarero, M. (2017). *Las comunidades de aprendizaje para el desarrollo profesional docente: Un estudio de caso en el contexto chileno* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Alcalá, Madrid, España.
- Deeming, P. y Johnson, L., (2009). An application of Bandura's social learning theory: A new approach to deafblind support groups. *Journal of the American Deafness & Rehabilitation Association*, 203-209.
- Desimone, L. y Garet, M. (2015). Best practices in teachers' professional development in the United States. *Psychology, Society and Education*, 7(3), 252-263.
- Escudero, J. (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. *Ágora para la EF y el Deporte*, 10, 7-31.
- Kaniuka, T. (2012). Toward an understanding of how teachers change during school reform: Considerations for educational leadership and school improvement. *Journal of Educational Change*, 13(3), 327-346.
- Klassen, R. y Tze, V. (2014). Teachers' self-efficacy, personality and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59-76.
- Kyriakides, L., Creemers, B., Antoniou, P. y Demetriou, D. (2010). A synthesis of studies searching for school factors: Implications for theory and research. *British Educational Research Journal*, 30(5), 807-830.
- Ministerio de Educación. (2003). *Marco para la buena enseñanza*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Rahman, F., Jumani, N., Akhter, Y. Chisthi. S. y Ajmal, M. (2011). Relationship between training of teachers and effectiveness teaching. *International Journal of Business and Social Science*, 2(4), 150-160.

ASOCIACIÓN ENTRE TRABAJO COLABORATIVO, APRENDIZAJE POR OBSERVACIÓN Y MODELADO EN EL MEJORAMIENTO DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS: DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO

- Slavin, R. (1996). *Education for all*. Londres, UK: Taylor & Francis.
- Sleegers, P., Thoonen, E., Oort, F. y Peetsma, T. (2014). Changing classroom practices: The role of school-wide capacity for sustainable improvement. *Journal of Educational Administration*, 52(5), 617-652.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquía.
- Supovitz, J., Sirinides, P. y May, H. (2009). How principals and peers influence teaching and learning. *Educational Administration Quarterly*, 20(10), 1-26.
- Talvio, M., Lonka, K., Komulainen, E. Kuusela, M. y Lintunen, T. (2013). Una nueva mirada a la formación en eficacia docente de Gordon (TET): Un estudio-intervención en el aprendizaje social y emocional del profesorado. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(3), 693-716.
- Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Docencia*, 60, 5-13.
- Woolfolk, A. (1999). *Educational psychology*. New Jersey: Prentice Hall.

# COMUNIDADES PARA LA EDUCOMUNICACIÓN

## COMMUNITIES FOR EDUCOMUNICATION<sup>1</sup>

Rodolfo Hlousek Astudillo<sup>2</sup> | Universidad Adventista | Chile | rodolfohlousek@unach.cl

Víctor Díaz Esteves<sup>3</sup> | CIED/Universidad Católica de Temuco | Chile | victoradriandiaz@gmail.com

Enviado: 28 junio 2019

Aceptado: 27 agosto 2020

### RESUMEN

La comunicación es el área de estudio que al fusionarse con la educación demarca el campo interdisciplinar: denominado Educomunicación, con estudios principalmente en Brasil. Por su parte, Aníbal Quijano y Víctor Silva Echeto, después de los '90, invitan a cuestionar el paradigma epistemológico político, cultural y social que se originó especialmente en Ecuador y Bolivia desde la noción del "buen vivir": *sumak kawsay* en quechua y *suma qamaña* en aymara. El presente artículo se enfoca en la perspectiva teórica de la Educomunicación a través de un estudio sobre organizaciones sociales y agrupaciones culturales de la región de La Araucanía que metodológicamente hace uso de la Investigación Acción Participativa y el análisis Grafo Léxico de mapas semánticos. Se inicia a partir de un estudio primigenio (2016), que abordó 13 agrupaciones y aquí, en exclusiva, se presenta el caso de la Red de Semillas Libres como agrupación que problematiza la industria de la alimentación en el contexto de la globalización de las semillas no tradicionales. Las acciones de dicha agrupación, así como sus discursos permiten demarcar el territorio de lucha en primera persona que se establece ante la hegemonía de los mercados y la circulación de las semillas: ¿Cuáles son las ideas que proponen las comunidades tras el consumo de semillas tradicionales y no tradicionales? ¿Qué aportes significativos para la reflexión supone el cuestionamiento de la legitimidad del origen de las semillas que consumimos? ¿Cómo se instala el discurso del buen vivir en estas reflexiones? Son algunas interrogantes que se proponen discutir.

**Palabras clave:** Comunidades, Educomunicación, Cultura, Territorio

### ABSTRACT

Communication is the area of study that, when merged with education, demarcates the interdisciplinary field: called Edu-communication, with studies mainly in Brazil. After the 90s, Aníbal Quijano and Víctor Silva Echeto, invited to question the political, cultural and social epistemological paradigm that originated especially in Ecuador and Bolivia from the notion of "good living": *sumak kawsay* in Quechua and *suma qamaña* in aymara. This article focuses on the theoretical perspective of Edu-communication through a study on social organizations and cultural groups in the region of La Araucanía that methodologically makes use of Participatory Action Research and the Lexical Graph analysis of semantic maps. It begins with a preliminary study (2016), which addressed 13 groups and here, exclusively, the case of the Red de Semillas Libres is presented as a group that problematizes the food industry in the context of the globalization of non-traditional seeds. The actions of this group, as well as their speeches, make it possible to demarcate the territory of struggle in the first person that is established before the hegemony of the markets and the circulation of seeds: What are the ideas proposed by the communities after the consumption of traditional and non-traditional seeds? What significant contributions to reflection does the questioning of the legitimacy of the seeds origins we consume imply? How is the discourse of good living installed in these reflections? These are some questions that we propose to discuss here.

**Keywords:** Communities, Educommunication, Culture, Territory

<sup>1</sup> El presente artículo de divulgación científica se presentó como Ponencia durante un Congreso de la Universidad del Bío-Bío (31 de mayo y 1 de junio de 2019) y emerge de las investigaciones realizadas en La Araucanía durante los años 2016 y 2017 con 13 organizaciones sociales, lo que más tarde se convertiría en un libro de los mismos autores: "Semblanzas y discursos de agrupaciones culturales con bases territoriales de La Araucanía" (2020). Buenos Aires: Argus-a.

<sup>2</sup> Periodista, Licenciado en Comunicación Social. Magister en Letras.

<sup>3</sup> Lic. En Comunicación Social, Profesor de Enseñanza Media en Lenguaje y Comunicación. Dr. © en Educación

## INTRODUCCIÓN

El presente artículo de investigación busca, desde la óptica de la educomunicación, dar evidencia de una investigación sobre 13 agrupaciones culturales de La Araucanía (Chile), fundadas a partir de 1996. Dichas colectividades, llevan adelante un funcionamiento que hace uso de diversas estrategias para expandir sus idearios críticos en el contexto global imperante atravesadas por las lógicas de mercado que las amenazan de manera permanente. El campo disciplinar de la educación y la comunicación (educomunicación) intenta tensionar los campos del saber hegemónicos predominantes, del estado y las políticas públicas, versus una de las agrupaciones cuyo propósito es el trabajo con semillas no tradicionales y sus prácticas discursivas, en torno a estos temas.

La investigación evidencia que actualmente el mundo social requiere de la comunicación y la educación como un acto sociocultural vinculante en las regiones para transferir sus experiencias, análisis y síntesis, en torno a sus respectivas realidades cotidianas, desde sus territorios, imaginarios y memoria cultural.

El artículo sintetiza una investigación que se inició con el catastro de organizaciones, a las que denominamos agrupaciones culturales. En una primera etapa, se conoció a las primeras comunidades, sus opiniones y relatos a través de una metodología participativa con entrevistas y la aplicación de un instrumento metodológico, denominado Mapa semántico o Grafo léxico, para conocer las palabras claves que conforman el universo vocabular de cada agrupación de las provincias de Malleco y Cautín en la región de La Araucanía.

Cabe aclarar que la investigación es de corte cualitativo y se basa en el modelo de Investigación de Acción Participativa (IAP) cuya trayectoria en América Latina ha sido vasta. La educomunicación como perspectiva de análisis surge a partir de denominaciones procedentes de CÉNECA, UNICEF y UNESCO, 1992, que más tarde, dieron continuidad: Mario Kaplún, Jorge Huergo y otros en Aparici (Comp.), 2010; y Oliveira Soares en 2015.

### *Objetivos*

La investigación se basó en los siguientes objetivos: 1) Identificar los discursos en torno a la participación cultural, la ciudadanía, la autogestión y de empoderamiento comunitario en el escenario actual; 2) Realizar un catastro de las organizaciones comunitarias, de bases territoriales, con mirada sociocultural, trayectoria y compromiso en La Araucanía; 3) Observar el entorno para identificar las actividades de las organizaciones y el impacto local y regional.

### *Antecedentes*

El hito fundacional de las agrupaciones que aquí se abordan, se ancla desde el regreso a la democracia (1989) y que las diversas actividades nacen desde el valor de la solidaridad, que a través de este documento busca articular a diversos territorios de La Araucanía y que en la



actualidad cada una de ellas se han conformado como agrupaciones u organizaciones de base con un foco social, cultural y/o artístico, desde sus respectivos contextos espaciales, de Cautín y Malleco. Indudablemente no son todas las agrupaciones que existen en la actualidad en la zona.

### *Justificación*

Luego de las nociones que le otorgan al término CÉNECA, UNICEF y UNESCO en 1992, que Aparici compila en 2010, Ismar de Oliveira Soares rescata varias reflexiones en el año 2015 con postulados de Mario Kaplún (1992, 2002). A esas nociones, se complementa la postura radical del filósofo José Luis Rebellato (2000) que sostiene la importancia de poseer una mirada ética enclavada en lo popular a partir de la educación liberadora. Se rescata, también la tradición de la educación popular en América Latina y conceptualizaciones como: sujeto popular, alternativas y micro experiencias, instituido e instituyente; autodeterminación moral e intelectual. Las agrupaciones culturales son definidas como aquellas organizaciones que impulsan acciones de carácter colectivo, con sentido artístico y/o cultural, asociada al desarrollo de un territorio determinado y cuentan con arraigo comunitario, familiar y cotidiano; consideran como espacio de acción el espacio público. Se justifica este estudio dado que según el Departamento de Ciudadanía Cultural (2017) se consideran las siguientes características: pertenecen a una comunidad ubicada en un espacio territorial y geográfico determinado; articulan y dinamizan el territorio donde se ubican y tienen alto reconocimiento social; tienen una lógica de aceptación de la diversidad cultural y vocación de transformación territorial a través de la intervención en ámbitos políticos locales y movimientos sociales y ciudadanos; cuentan con arraigo comunitario, gregario, familiar y cotidiano, por lo que cuentan con fuerte protagonismo de la comunidad.

La denominación como espacio de acción y espacio público, les hacen visualizar las calles y/o plazas del lugar que habitan; desarrollan preferentemente actividades gratuitas; en sus actividades prevalecen contenidos asociados a los diversos lenguajes artísticos de la cultura; su financiamiento mayoritario es a través de la autogestión y la recaudación a través de talleres, trueques, ferias u otros; desarrollan una labor colectiva, voluntaria, solidaria y de activación social a través de la cultura y el arte, en el territorio que habitan.

## **MARCO TEÓRICO**

Aníbal Quijano (2014) instala la noción del Buen Vivir para el Siglo XXI, que se define como una realización histórica efectiva y que refiere a prácticas sociales complejas que se enfocan en la producción y reproducción de los niveles democráticos. Originalmente, la noción de "buen vivir" se originó especialmente en Ecuador y Bolivia: *sumak kawsay* en quechua y *suma qamaña* en aymara. Para Quijano, la praxis es democracia y reproducción. La existencia de lo social posee un horizonte "histórico de sentido, radicalmente alternativos a la colonialidad global del poder y a la colonialidad / modernidad/ eurocentrada" (Quijano, 2014, p.19).

Desde el aporte empírico/teórico se construyeron tres categorías desde las mismas comunidades que se articulan con definiciones y reflexiones de autores diversos. Estas son palabras compuestas cuyos significados se originan del estudio: a) Mapas/Territorios/Biodiversidad; b) Educación/Comunicación/Culturas; y c) Políticas/Cambio social/ Identidades.

*a) Mapas/Territorios/Biodiversidad*

Las nociones de territorio refieren a "lugar" por preferencia en el que se habita, se comunica, se vive, se lucha, se construye, se cuida y se mejora. Se podría referenciar la dualidad del concepto mapa/territorio en la trayectoria del lingüista Korzybski al consagrar su frase: *"el mapa no es el territorio"*. Baudrillard (1994) también se pronuncia sobre la misma idea reforzando la idea de simulacro considerando que la abstracción ya no es la del mapa, el doble, el espejo o el concepto, tampoco que la simulación ya no es la del territorio, un ser o sustancia referencial, se refiere especialmente a la generación de modelos de algo real sin origen o realidad, una hiperreal: *"El territorio ya no precede al mapa, ni le sobrevive. Es el mapa el que precede al territorio, la precisión de los simulacros, la que engendra el territorio"* (Baudrillard, 1994, p. 1).

La Biodiversidad es una temática motivacional y las actividades de algunas agrupaciones las agrupaciones han sido para transmitir la gran importancia que poseen la cordillera de Nahuelbuta, por su diversidad biológica que se expresa a través de sus bosques nativos, paisajes y la cultura que se desprende de esta riqueza, que está permanentemente amenazada por la presión de las industrias forestales.

*b) Educación/Comunicación/Culturas*

A partir de la perspectiva de la educación popular liberadora, la comunicación para el desarrollo e intercultural en la región de la Araucanía, las agrupaciones culturales de comunicación desempeñan un rol fundamental de liderazgo en sus comunidades de pertenencia. De esta matriz, el educador popular Mario Kaplún, acuña en 1987 el concepto de educomunicación en su obra *"El Comunicador Popular"*.

Desde Colombia, Gladys Daza Hernández (2010) rescata el aporte de la educomunicación como desafío:

*"La relación entre educación y comunicación ha sido objeto de muchos estudios, propuestas, compilaciones, investigaciones formales y aplicadas, modelos pedagógicos, guías y materiales de análisis, que después de varias décadas constituyen un antecedente valioso como punto de partida hacia cualquier innovación en este aspecto. Sabemos que la educación comunicativa apunta hacia el énfasis del carácter comunicativo de todo proceso educativo, o sea, concebir la educación como un proceso permanente de comunicación dialógica y participativa en la producción*

*colectiva de conocimientos, en el interaprendizaje comunitario, en lo pedagógico” (Daza, 2010, p. 334).*

No son pocas las perspectivas disciplinarias que dialogan a la hora de confrontar la realidad para la emancipación de las propias comunidades de comunicación ante un sistema hegemónico imperante que las atomiza, margina y en la mayoría de los casos las usufructúa para fines comerciales o promocionales. La mayor parte de las veces nos encontraremos con límites para la propuesta emancipadora. El marco ético-político hace cuestionarnos hasta qué punto colaboramos con dichas agrupaciones en favor de aquellos que buscan nuevas formas de movilización social reivindicando sus derechos, ya que *“la comunicación no podía limitarse en la práctica a dicha fórmula teórica: la perspectiva coherente con la perspectiva de las instituciones de emisoras y su entramado de intereses comerciales, políticos y militares”* (Méndez, 2015 p. 198).

El mismo autor planteó anteriormente que lo popular puede pensarse como un modo alternativo, de producción cultural *“silenciosa”*, si bien no se considera masivo, ni desde las élites, ni hegemónico ni contrahegemónico, pero se piensa lo popular como una lucha invisible, que existe, aunque se manifiesta incipiente, pero segura (Méndez, 2003, p. 149).

Es el neoliberalismo que impone sus lógicas de mercado y genera individualismo. Por otro lado, el sujeto popular es resistente a estas prácticas y también triunfa ante estas negociaciones ‘silenciosas’ con el gigante mercado, por medio de esta invisibilidad. *“No en vano son muchas las prácticas populares de comunicación de los sujetos”* (Díaz, 2009, p.82).

Los medios locales de comunicación, las agrupaciones culturales y artísticas; las radios comunitarias, etc., juegan un rol fundamental para el desarrollo local sustentable. En términos generales, se definen en función de un mecanismo de poder social según la manera en la que se constituyen en observatorios de aquellas informaciones descontextualizadas, lejanas, homogeneizantes que se transmiten a través de los medios masivos y poderes fácticos que consumen grandes grupos de poblaciones considerados en los años 80 y 90 como las masas. Dichos medios masivos antiguamente –ahora medios a secas- son los portavoces de la oficialidad y construyen imaginarios estándares para la imitación de conductas que fortalecen el consumismo y mantienen el statu quo de una sociedad capitalista en el marco de un sistema neoliberal.

Estas ideas son fomentadas por el mismo Paulo Freire (2002) quien insiste en la aceptación de lo existente y lo dado, como aquello que debe ser. Para dicho autor no existe el horizonte utópico capaz de indicar que indique el futuro a construir siempre que arranque a los hombres del timón de la historia en cuanto a posibilidades de inventar un futuro diferente del presente. La posibilidad de hacer cambios está dada, incluso de forma intrasistémica ya que no logran cambiar aspectos substanciales de lo existente.

La educomunicación acoge dos acciones estratégicas que recogen las mencionadas tradiciones: el reconocimiento del universo vocabular y la “prealimentación” (Huergo, 2006,

p.1). A esto se le suma la participación como el proceso de "ser-parte" del ámbito cultural. Esto implica, por una parte, la participación ciudadana activa en la definición de la oferta cultural y sus orientaciones y la producción artística y/o cultural y, por otra parte, la participación pasiva (consumo cultural).

*c) Políticas/Cambio social/Identities*

Hacia una nueva concepción del cambio social. *"Las concepciones del orden y del movimiento, siguen siendo muy actuales: la mayoría de los sociólogos de hoy siguen encerrados en esta matriz de pensamiento. Sin embargo, a muchos de nosotros, estos paradigmas nos parecen, ahora, demasiado estrechamente ligados a la historia (y a las ideologías) de los grandes actores de las sociedades industriales: el Estado nacional (nacionalismo), la burguesía liberal (liberalismo), el partido revolucionario (comunismo) y el movimiento obrero (social democracia). Sobre todo, cada una de estas tradiciones sociológicas privilegia un solo factor explicativo del cambio, y esta manera de pensar nos parece muy reductora, muy simplificadora. El orden y el cambio del orden implican, creemos, una visión más compleja, que los sociólogos actuales estamos buscando. Es en esta perspectiva de búsqueda, cuyos resultados son siempre provisorios, que me permito presentar ahora mi manera personal de comprender el cambio social y cultural"* (Bajoit, 2010, p.5).

Algunas organizaciones han construido sus propias definiciones de identidad enunciando que es

*"donde hay un reconocimiento mutuo entre personas que respetan nuestras diferencias y nos nutrimos de ellas, vamos creando una identidad común y que está identidad se va ampliando en la medida que, incorporando los diversos intereses ante las diversas formas de hacer de los integrantes, horizontalizando la agrupación, horizontalizando las relaciones en las decisiones con todos los retos y desafíos que esto nos ha significado y obstáculos. Para nosotros lo comunitario es algo real, tiene que ver con aquello que aprendemos juntos, aquello que damos forma juntos, desde nuestra individualidad a un propósito en común"* (Testimonio agrupación, 2017).

También se trabajó la *autonomía*, porque consideran que las personas del campo deben ser quienes deciden, qué sembrar, que cultivar, en qué momento cosechar. Entonces este concepto se refiere a la capacidad de decidir; qué semillas utilizar para la siembra y cómo se deben alimentar. Sin derecho no se puede asegurar la vida, ni la dignidad, ni el disfrute de otros derechos humanos.

Víctor Silva Echeto (2013)<sup>1</sup>, hace una distinción siguiendo a Manuel Castells (1998) en identidad *legitimadora*, habla de identidad de *resistencia* e identidad *proyecto* y expone:

---

<sup>1</sup> Ante la repentina desaparición terrenal de Víctor Silva Echeto, ilustre académico y mejor persona, ser humano destacado e intelectual latinoamericano, los autores artículo le rinden un homenaje.

*“La primera fue introducida por las instituciones dominantes de la sociedad para extender y racionalizar la dominación que ejercían sobre otros actores sociales. Basándose en los materiales culturales de los que disponen, construyen una nueva identidad que redefine su posición en la sociedad y, al hacerlo, buscan la transformación de toda estructura social” (Echeto, 2013, p. 25).*

*La identidad de resistencia*, la generan aquellos actores que se encuentran en posiciones, o en condiciones devaluadas o estigmatizadas por la lógica de dominación, ante lo cual construyen trincheras de resistencia y supervivencia basadas en principios diferentes u opuestos a los que impregnan las instituciones de la sociedad.

## **METODO**

Según lo indicado en los objetivos de la investigación, para aunar a las 13 agrupaciones culturales entrevistadas, se aplicaron los siguientes criterios de selección: antigüedad, lógicas de trabajo participativo y los ejes temáticos que afloraron desde ellas mismas y desde sus prácticas discursivas tales como: medio ambiente, cultura, comunicación y sociedad. En este texto se presentan los resultados de una de las agrupaciones, la Red de semillas libres Wallmapu.

Los instrumentos que se han aplicado han sido dos: Entrevista Abierta, para reconocer los antecedentes de la agrupación, sus objetivos, principios e hitos más relevantes, definida este instrumento por las ciencias sociales, como un conjunto de preguntas que el entrevistador(es) hace cara a cara con el entrevistado. El segundo instrumento es el Mapa Semántico o Grafo Léxico, definido como:

*“una estrategia video espacial que expresa en forma gráfica la estructura o categoría de una información o contenidos a través de una relación de ideas, conceptos o palabras fundamentales que integran un concepto mayor y que lo definen y lo explican” (Campos Arenas, 2005, p. 53).*

Las organizaciones que narraron sus objetivos, principios, situaciones y miradas de mundo, corresponden a diversas localidades de La Araucanía, posteriormente a todas ellas se les solicitó participar en la edición final de sus presentaciones, es decir, son coeditores y protagonistas de esta investigación. Para este trabajo se seleccionó la agrupación Red de Semillas Libres de Temuco y otras comunas del Wallmapu.

Es importante añadir que las entrevistas fueron transcritas y que luego fueron codificadas en un formato perfil de las organizaciones, respetando 5 preguntas claves, que debiesen responder al espíritu de cada una de ellas, estas son: 1) nombre de la agrupación; 2) objetivos; 3) qué realizan; 4) formas de trabajo, metodología, lógicas de trabajos y principios; 5) antecedentes históricos, en la región y en el mundo; 6) proyectos a futuro, impacto social, o sea qué han alcanzado en la sociedad con sus actividades, sus sueños.

Cada transcripción, respetó el registro lingüístico de cada una de las agrupaciones, razón por la cual muchas veces se leerán con un tenor coloquial o informal. En otros casos se leerán más formal, eso responde a la elección de los entrevistados. Cada perfil está construido para función del lenguaje informativo, descriptivo y argumentativo. Esta organización registra en un tenor formal e informal al momento de responder las preguntas.

## RESULTADOS

### *Red de semillas libres Wallmapu*

Como parte de los resultados, se presenta a continuación el discurso de la agrupación Red de Semillas Libres del Wallmapu.

Nacimos el año 2013 luego de un encuentro en Perú durante el año anterior en la que confluyeron diversas organizaciones. La actividad fue organizada por la Asociación Kokopelli que se llamó Festival Pachamama *Kokopelli*. Estuvieron presentes Costa Rica, México, Bolivia, Ecuador, Chile y en esa amplia reunión se formó la Red de semillas libres de Las Américas y cada uno de los representantes asumió la tarea de armar la red en cada país. En esa oportunidad anduvo un grupo de chilenos que conformó la Red de semillas libres con el propósito de aunar las fuerzas ante los embates que están sufriendo las semillas tradicionales producto de la industrialización.

Surge así la idea de conformar en la región de la Araucanía la Red de semillas libres del *Wallmapu*. Entre las primeras actividades se hizo un curso que dio una guardiana de semillas quien venía del Bolsón, Argentina, organizado por la Agrupación estudiantil *Conziencia Libre*, en el cual se enseñó de huertos orgánicos y manejo de semillas de autoproducción. Se hizo en Nueva Imperial y desde ahí se crea la red en conexión con las diversas localidades, incluso con el *Puelmapu*.

Los problemas de las semillas según la Red es la pérdida de la diversidad, estamos conscientes de la diversidad, acompañada a un patrimonio intangible, ligado a las tradiciones, aspectos culturales y sociales que conlleva la semilla y, por otra parte, está la diversidad genética, la riqueza natural que tiene hace miles de años, desde los pueblos originarios y que hoy día la problemática va acompañada de la modernidad y la globalización, donde se instalan grandes empresas quienes industrializan la semilla y se va perdiendo en consecuencia el *Itxofil Mongen* (la diversidad) y el *Kume Mongen* (buen vivir), por los fertilizantes, agro tóxicos, pesticidas, agro químicos que destruyen nuestro equilibrio y formas de conectarnos con la naturaleza, además de poner en riesgo la salud.

Todo parte en el año 70 con la revolución verde, donde empiezan a nacer este otro tipo de semillas que son manipuladas genéticamente, versus estas semillas que son el legado de nuestros ancestros y que han sabido y podido evolucionar.

Las empresas involucradas en esto son Monsanto, Bayer, Syngenta, entre otras. La más conocida es Monsanto, porque tiene un porcentaje importante a nivel mundial de lo que es la venta de semillas, modificadas o asociadas a lo que llamamos "paquete tecnológico", estas semillas no existen sino fueran acompañadas por un paquete de agroquímicos que ayuda a que perduren en el tiempo, para que sean resistentes a la sequía, las plagas, a diferencia de las semillas tradicionales o naturales, que no requieren de otros accesorios, por lo tanto, no contaminan, ni afectan la salud a diferencia de las híbridas y transgénicas las que se introducen por la industria a través de políticas y slogan que enuncian que a través de estas semillas manipuladas se va a combatir la pobreza en el mundo. Sabemos que ya estas semillas perjudican la salud humana y de la flora y fauna nativa. Estas empresas hacen creer que tienen mayor productividad, pero en el fondo no es así, incluso la Universidad de la Frontera (UFRO) lo ha comprobado.

Nuestros objetivos son los siguientes: revalorizar el mundo rural campesino, dar a conocer la diversidad de las semillas, informar. Todo esto para poner en valor que las propiedades de las semillas tradicionales están asociadas a la ecología y la sustentabilidad.

Somos una organización abierta a la comunidad. Hacemos reuniones periódicas donde se conversan problemas actuales que se suscitan, desde perspectivas legales hasta las problemáticas asociadas a temas culturales. Apoyamos toda iniciativa que tenga que ver con la discusión, promoción y difusión de las semillas campesinas tradicionales. En todo *Txañqintün*, encuentro de semillas y charlas, nos comunicamos, articulamos y nos apoyamos de alguna u otra manera, a través de las redes sociales, así ha sido en Rulo, en Metrenco, en Tirúa, Melipeuco, Maquehue. El tema de la semilla no está separado del territorio, ni del arte, de la cultura.

Otro de los objetivos es la conservación, difusión, educación de las Semillas Vivas, ya que se ha instalado la creencia de que las semillas campesinas son de poca calidad biológica, no productiva y es todo lo contrario, son las más productivas, las más estables, resisten a los cambios climáticos, se adaptan a nuestros gustos, le dan identidad a nuestra alimentación, tienen todas las condiciones para contribuir al Buen Vivir de las familias en la región. Es importante difundir esto al consumidor, ya que debe saber y tomar opciones de qué tipo de alimento opta por consumir. Los alimentos pueden tener linda forma, pero ni el sabor ni las vitaminas de los alimentos de antaño.

Nosotros convergemos con otras agrupaciones, por ejemplo, con la Red Defensa de las aguas. Hemos ido trabajando con ANAMURI, con el Consejo Agroecológico y otras instituciones como INDAP, con la Universidad Católica de Temuco (UCT), la UFRO, también con la gobernación y el Consejo de la Cultura, porque lo consideran importante de hacer, ya que somos un aporte a las experiencias recopiladas en las diferentes actividades en terreno, en comunidades y con la gente. La red no tiene una direccionalidad vertical, sino desde la transversalidad, a nivel nacional y a nivel latinoamericano. Todos confluímos en el mismo propósito. Lo que hacemos sentir es que cada organización y cada integrante son valiosos y es importante que esté y desde esa manera nos articulamos" (Relatos de los protagonistas de la agrupación Red de Semillas Libres Wallmapu).

La agrupación desplegó conceptos claves, que se articulan por intereses en común, por lo tanto, inicia sus definiciones desde sí misma:

*"Es una red que está compuesta por un grupo de personas con interés común por las semillas libres de modificación genética, agrotóxicos, propiedad intelectual y fronteras, por los cultivos ecológicos, la biodiversidad, los saberes y sentires campesinos que intercambian información en movimiento transdisciplinarios, no lucrativo, e inclusivo, cuyo propósito es el rescate de la diversidad agrícola y las tradiciones culturales asociadas. Esta red es parte de la red nacional Red nacional de semillas libres Chile, formando parte a nivel humana de una red más amplia a nivel continental, la red de semillas de libertad para las Américas".*

El segundo concepto es Patrimonio de la humanidad:

*"Entiende la semilla como la base fundamental de los alimentos. Ellas sostienen la vida, la biodiversidad de un complejo entramado que une a cada ser viviente. Su existencia actual se debe a miles de años en manos de pueblos originarios y manos campesinas del mundo, pero estas semillas sanas se ven forzadas por otras variedades nacidas desde la Revolución verde, desde el agro negocio, dando como resultado semillas industriales avaladas bajo la denominación de semillas certificadas donde encontramos especies de semillas clasificadas como las mejoradas, híbridas y transgénicas, todas ellas asociados a químicos que contaminan la tierra, dañan el bienestar de insectos benéficos para el cultivo y la salud humana".*

Otro de los conceptos que la Red trabaja es la Soberanía alimentaria; sustentada en 6 puntos la importancia de la Soberanía alimentaria: 1) El alimento fundamental para los pueblos, es decir, que pone la necesidad de alimentación de las personas en el centro de las políticas, e insiste en que la comida es algo más que una mercancía. 2) El valor a los proveedores de alimentos ya que apoya modos de vida sostenible, respeta el trabajo de todos los proveedores de alimentos; 3) Localiza los sistemas alimentarios, es decir, reduce la distancia entre proveedores y consumidores de alimentos y la asistencia alimentaria inapropiada,



resiste a la dependencia de incorporación remotas e irresponsables; por otra parte, sitúa al control a nivel local, lugares de control están en manos de proveedores locales, de alimentos. 4) Reconoce la necesidad de habitar y compartir territorios y rechaza la privatización de los recursos naturales. 5) Promueve el conocimiento y las habilidades, es decir, se basa en los conocimientos tradicionales, utiliza la investigación para transmitir este conocimiento a las futuras generaciones y rechaza las tecnologías que atentan contra los sistemas alimentarios locales. 6) Compatible con la naturaleza, es decir, maximiza las contribuciones de los ecosistemas, mejora la capacidad de recuperación, rechaza el uso intensivo de monocultivo, industrializados y demás métodos destructivos.

Otro concepto es Salud:

*"(...) ya que semillas fértiles y puras son más nutritivas y de mayor calidad, mejor sabor y aroma y tiene usos y cualidades específicas que diversifican alimentos por territorios y por su cultura y con ello no estamos introduciendo alimentos nocivos a nuestros organismos, como por ejemplo los pesticidas, causante de las enfermedades que son características de los tiempos modernos".*

Otra palabra es la autonomía, porque consideran que las personas del campo deben ser quienes deciden, *"qué sembrar, qué cultivar, en qué momento cosechar"*. Entonces este concepto se refiere a la capacidad de decidir: *"qué semillas utilizar para la siembra y cómo se deben alimentar. Sin derecho no se puede asegurar la vida, ni la dignidad, ni el disfrute de otros derechos humanos"*.

En cuanto a la revalorización de los saberes campesinos y de los pueblos originarios:

*"(...) la Red lo entiende hoy en día en los contextos actuales en cuanto estamos en un mundo globalizado y con ello la pérdida del conocimiento, la memoria y la tradición de los pueblos y de las manos de los agricultores de que por miles de años hoy en día mantienen nuestras semillas tradicionales que a través de su conocimiento ancestral que ha sido transmitido de generación a generación; por ello hablamos de tradición otorga una identidad los pobladores locales, sabemos que a través de la memoria se van dando estos conocimientos y que hoy día son parte de nuestras sociedades actuales".*

La Red comprende que la biodiversidad es un elemento clave para la conservación de los agrosistemas sostenibles:

*"(...) estos deben abordarse desde una perspectiva ecológica y social y que la Red no ha disociado estos dos aspectos ya que el componente natural y social y cultural da amplitud de prácticas o sistemas agrarios diversos y adaptados a las condiciones locales de los lugares de asentamiento y de las poblaciones. Sin embargo, hoy vemos que muchos sectores técnicos, económicos, sociales y políticos han tenido una gran influencia en la grave erosión de la conservación y uno de los más graves ha sido básicamente la industrialización de las semillas y la privatización de estas mismas, como también la manipulación genética y*

*todos los elementos asociados a las mejoras de forma racional y científica que las semillas han tenido hoy en día".*

Por último, su perspectiva crítica se argumenta:

*"(...) en la pérdida de muchas variedades de productos, de maíces, de las 400 variedades de maíces en 80 años se han perdido, quedando actualmente 79, por ejemplo; variedad de lechugas quedan 16 y, así sucesivamente y además de otros alimentos que hoy en día no los encontramos en los mercados o en los súper mercados, entre ellos el Mastuerzo, la Consuelda, la Quinhuilla, han perdido su fuerza a través de la industrialización desde las empresas semilleras han con cierto tipo de semillas se ha perdido el cultivo tradicional y con ellos la diversidad de estos alimentos."*

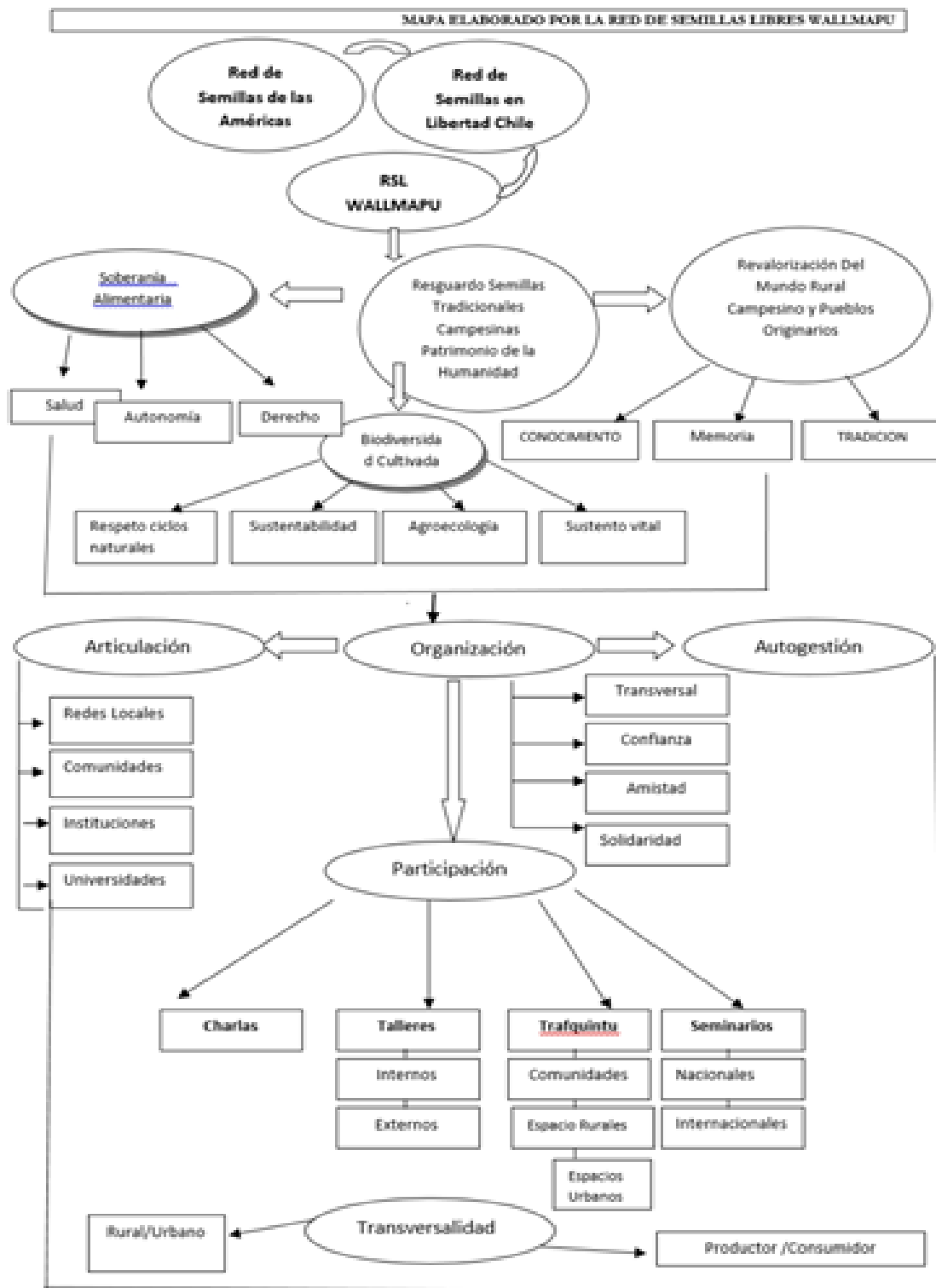


Figura 1. Mapa semántico generado por la Red de semillas libres Wallmapu

## CONCLUSIONES

La memoria se mantiene, pero se cambian las costumbres. La memoria es el vínculo; en estas organizaciones se vuelcan otras nociones, otros principios de vida. Tal vez nos acercamos a un cambio de paradigma, desde lo moderno a una época diferente, con características de la mirada-mundo medieval, donde conviven características y elementos imprescindibles, ya son estos: la memoria, la tierra, la comarca o la comunidad, incluso una proto-comunicación, las semillas, la sana alimentación, el arte (música, muralismo, títeres); por ende, la infancia, la economía, la libertad y el espacio público.

Por su parte las agrupaciones rescatan desde sus saberes populares esa noción de Quijano del Buen Vivir desde cada espacio político de construcción creativa local: las manifestaciones culturales en las calles de Victoria –por ejemplo- a favor de los Derechos de Agua, los niños de la población pintados cantando y bailando con sus familias con expresiones de alegría y a la vez, haciendo acto de presencia. Esa alegría contagiosa que inmoviliza todo tipo de catalogación de subversión desde la hegemonía. En esa convivencia se hace cultura.

Esta investigación resultó ser experimental y especialmente, recursiva, puesto que arrojó de regreso nociones resignificadas; nuevos vínculos y matrices de pensamiento. Quizás este fenómeno responda sólo a la interpretación natural y a la lengua, pero creemos que es más que eso, es un cambio de posición para observarnos y organizarnos para saltar sobre el mundo y asirlo definitivamente como lo deseamos.

Creemos sin embargo que también nos deben una explicación desde la esfera de la institucional para saber qué sucedió con nosotros y nuestros sueños, ¿qué hicieron con ellos?

Por último, este lente denominado educomunicación busca ser una plataforma de encuentro y de discusión, entre las organizaciones del Wallmapu, pero asumiéndonos resistentes, diversos, críticos a las nuevas plataformas institucionales que no representan al mundo popular, sino que conciben la cultura desde sus propias ópticas hegemónicas.

## REFERENCIAS

- Aparici, R. (Comp.) (2010). *Educomunicación: más allá del 2.0*. España: Gedisa.
- Baudrillard, J. (1978). *Cultura y simulacro*. Barcelona: Kairós.
- Bajoit, G. (2010). *El cambio sociocultural*. México: UNAM.
- Caldart, R. (2004). *Pedagogía do movimento sem terra*. Petrópolis: Vozes.
- Campos, A. (2005). *Mapas conceptuales, mapas mentales y otras formas de representación*. Bogotá: Cooperativa editorial magisterio.

- Charaudeau, P. (2003). *El discurso de la información. La construcción del espejo social*. Barcelona: Gedisa.
- Daza, G. (2010). Desafíos de la educomunicación y alternativas pedagógicas en la construcción de la ciudadanía. *Revista científica de información y comunicación (Cedal; Colombia) ic*, 7, 333-345. recuperado de: [http://institucional.us.es/revistas/comunicacion/7/art\\_16.pdf](http://institucional.us.es/revistas/comunicacion/7/art_16.pdf)
- Díaz, V. (2009). Lo popular no-rating. soberanía de la comunicación popular en américa latina. *Perspectivas de la comunicación*, 2(1), 75–89.
- Fals Borda, O., Rodrigues-Brandão (2014). *Ciencia, compromiso y cambio social*. Montevideo: Extensión libros.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Huergo, J. (2006). *El universo vocabular y la pre-alimentación*. En educación/comunicación. Buenos aires: <http://comeduc.blogspot.com/2006/03/jorge-huergo-el-reconocimiento-del.html>
- Kaplún, M. (1992). Repensar la educación a distancia desde la comunicación. *Cuadernos de diálogos*, 23.
- Kaplún, M. (1992). A la educación por la comunicación. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- Kaplún, M. (2002). Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular). La Habana: Caminos.
- Oliveira Soares, Ismar (2012). *Mas, ao final, o que é educomunicação*. Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo. Documento online.
- Silva, V. (2013). *El conflicto de las identidades. Comunicación e imágenes de la interculturalidad*. Barcelona: Incom.
- Méndez, A. (2015). *Comunicación, cultura y crisis social*. Temuco: Ediciones Universidad de la Frontera, Colección espiral social.
- Passos, E. Kkastrup, V., et al., (2012). *Pistas do método da cartografia. Pesquisa intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Ed. Sulina.
- Quijano, A. (2012). Bien vivir entre el desarrollo y la des/colonialidad del poder. *Viento sur*, 122, 46-56.
- Rebellato, J.L. (2000). *La encrucijada de la ética. neoliberalismo, conflicto norte-sur, liberación*. Montevideo: Ed. Nordan.
- Salazar, G. y Pinto, J. (1999). *Historia contemporánea de Chile*. Santiago de Chile: Lom ediciones.
- Sosa, M. (2012) *¿Cómo entender el territorio?* Guatemala: Ed. Cara parens.



# IMPACTO DEL PROGRAMA FORTALECIMIENTO DE HABILIDADES DE INTELIGENCIA EMOCIONAL EN MANEJO DEL BULLYING EN NIVEL BÁSICO

## IMPACT OF THE PROGRAM TO STRENGTHEN EMOTIONAL INTELLIGENCE SKILLS REGARDING BULLYING HANDLING AT PRIMARY SCHOOL LEVEL

**Lauren Gardela Maldonado Ochoa**<sup>1</sup> | Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Campus Central-Tegucigalpa, Honduras | laurochoa28@gmail.com / lmaldonado@upnfm.edu.hn

**Mirian Ondina Jiménez Durón**<sup>2</sup> | Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Campus Central-Tegucigalpa, Honduras | mirianjimenezduron@gmail.com / mjimenez@upnfm.edu.hn

**Yeny Carina Ávila Padilla**<sup>3</sup> | Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Campus Central-Tegucigalpa, Honduras | yecavilaa@gmail.com / yavila@upnfm.edu.hn

Enviado: 15 agosto 2020

Aceptado: 04 septiembre 2020

### RESUMEN

El presente trabajo muestra los resultados de la implementación de un programa sobre el fortalecimiento de habilidades en inteligencia emocional y el manejo del bullying en estudiantes del octavo grado del ciclo básico de educación, sus edades van entre 13 a 17 años, corresponden a dos centros educativos oficiales del Distrito Central, Tegucigalpa. El estudio cuasi experimental (grupo control; 42 estudiantes y grupo experimental; 29 estudiantes), se constituyó por tres fases; la primera, se adaptó la aplicación de cuestionario conformado en 71 preguntas; 35 asociadas al bullying y 36 a la inteligencia emocional; en la segunda fase se entrevistó profesores y orientadores para clasificar su percepción según tipo de actor (víctima, agresor y espectador) y la tercera; desarrollar cinco consejerías individuales y una de grupo por tipo de actor. Se constató el resultado mediante análisis de diferencias de media (pretest, posttest); observándose que el programa produjo cambios en cuanto al manejo de habilidades y la disminución en la incidencia del fenómeno social bullying.

**Palabras clave:** bullying, habilidades, inteligencia emocional, educación primaria.

### ABSTRACT

The present work shows the results of the implementation of a program focused on strengthening emotional intelligence abilities for the management of bullying in students in the eighth grade, aged 13 to 17, from two official educational centers in the Central District. The study has a quasi experimental design (control group: 42 students and experimental group: 29 students) and consisted of three phases: phase 1, the adoption and the application of a questionnaire in the form of 71 questions, 35 associated with bullying and 36 associated with emotional intelligence; phase (2), teachers and educational center personnel were interviewed to classified its perceptions according different roles (victim, aggressor or spectator); and phase (3), to develop five individual mentoring sessions, and one group mentoring session by different actors. Results was confirmed through media differences analysis (pre-posttest), it was observed that the program produced change and contributed to the reduction of the incidence of social bullying phenomena.

**Keywords:** bullying, skills, emotional intelligence, primary education.

<sup>1</sup> Docente Universitario, Máster en Psicología

<sup>2</sup> Docente Universitario, Máster en Psicología

<sup>3</sup> Docente Universitario, Máster en Psicología

## INTRODUCCIÓN

Para muchos psicólogos educativos, el acoso escolar se ha convertido en una situación alarmante tanto a nivel mundial como general por convertirse en un campo de batalla intenso (Ladd, Etekal y Kochenderfer-Ladd, 2017) ocasionando que 246 millones de niños sean víctimas de violencia, acoso escolar y cibernético (UNESCO, 2017), lo que resulta ser un 32% de los estudiantes en 144 países quienes han sufrido de intimidación por parte de sus compañeros (UNESCO, 2019).

De igual forma, la presencia de problemas físicos relacionados con dolores de cabeza y estómago (Kim et al., 2015) así como, daños psicológicos respecto a la depresión y ansiedad (Cook et al., 2010), se convierten en factores negativos para el logro académico de los mismos (Glew et al., 2005).

Puesto que la toma de decisiones para la prevención e intervención del acoso en varios estudios exploratorios de escuelas urbanas en contextos europeo-americanos (Doumas y Midgett, 2019) han demostrado que la implementación de prácticas para abordar la violencia escolar entre iguales y del contexto áulico generan cambios positivos de conciencia, pero no de comportamiento (Stevens et al., 2000) en igual sentido sobre la agresión sexual (Taylor et al., 2011,20013).

Para Rodkin (2004) los grupos de pares son una parte importante y poderosa del desarrollo humano, ya que se convierten en estructuras micros sociales emergentes del sistema ecológico de niños y jóvenes. Lo anterior, permite ser una influencia particularmente destacada para la educación primaria y secundaria (Owens, Shute y Slee, 2000; Wójcik, 2018; Wójcik y Hełka, 2019) como también para la realización de programas en prevención de violencia cuyos objetivos desarrollen y motiven actitudes, como también conductas de respuestas optimistas (Kovalenko et al, 2019).

Para ciertos autores "la violencia en el ámbito escolar es un comportamiento ilegítimo que implica el uso y abuso de poder o la fuerza de una persona en contra de otra y/o de sus bienes" (López, Morales y Ayala, 2009, p. 2). Definiéndose específicamente por una situación de poder donde se enmarca una serie de acepciones de maltrato entre iguales, intimidación y hostigamiento que denotan acciones negativas por uno o más hacia otro, bajo el estigma de victimizado o acosado (Olweus,2006), las cuales se manifiestan en conductas de persecución, agresión física, psicológica y moral (Fernández, Berrocal y Palomero, 2001).

Dicho de otra manera, en la distribución del problema dentro del ámbito educativo, especialmente del primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria; los acosadores, víctimas y demás compañeros, juegan posiciones claves ante las situaciones agudas de acoso (Olweus,2006). Puesto que los roles que juegan en el acoso escolar son diferentes; así el agresor; (uno o varios) domina y somete por la fuerza a su víctima, la cual es sometida por el agresor para satisfacer su ego, y el espectador; observa las agresiones mediante una



relación trilateral mediante la ley del silencio y la condena pública del delator (Oñederra, 2008).

Al respecto, las acciones individuales que los estudiantes manifiestan es debido a la interpretación del contexto en que se encuentran, como también, por la participación y percepción de sí mismos con respecto a la perspectiva del grupo de compañeros (Espelage & Swearer, 2003; Thornberg, 2011; Thornberg y Wänström, 2018; Wójcik y Mondry, 2017).

De igual forma, por la búsqueda hacia una identificación grupal y de la identidad social que los grupos de pares establecen para la aceptación y mantenimiento de las normas dominantes mediante el automático comportamiento negativo que les permite preservar su posición en el grupo (Hymel, McClure, Miller, Shumka y Trach, 2015).

Por consiguiente, algunos estudios realizados en países como Finlandia, Canadá, Australia, Nicaragua, España sobre fenómeno del bullying demuestran datos interesantes (Miranda, 2010), aproximadamente la mitad de la muestra padeció situaciones de intimidación, al respecto, un 54.7% han sufrido bullying, de lo cual, el 52.7% han sido mujeres y el 47.3% varones, donde el 78.4% viven con ambos padres. Se constató que el 34% de los agredidos no comunican a nadie la agresión, un 65% de los compañeros no les interesa defender a las víctimas, sumado al 25% de los maestros y padres de familia que no reaccionan ni protegen a las víctimas, dando lugar a la prevalencia del rol del agresor en 13.6% y un 12.4% en el rol de víctima, cifras que se traducen en violencia física, robo y abuso sexual influenciado por factores culturales y socioeconómicos, el rango de edad en que se manifiesta este fenómeno ronda entre los 7 y 17 años, disminuyendo, a medida del resurgimiento de la escuela secundaria.

Respaldo por lo descrito anteriormente y con la finalidad de contribuir con la atención e intervención hacia la problemática del bullying, se presentan los resultados de una investigación en que se midió el impacto generado por un programa que fortalece las habilidades en inteligencia emocional y manejo del bullying del octavo grado del nivel básico.

### *Inteligencia Emocional (IE) y Bullying*

Para este trabajo, se consideró como aporte la teoría del psicólogo Daniel Goleman (1995) sobre las habilidades de inteligencia emocional en los estudiantes. Así mismo, los autores (Hunter y Borg, 2006) presentan que los resultados de varios estudios demuestran que las personas con altos niveles de IE pueden establecer una mejor empatía. Por consiguiente, mejores relaciones sociales positivas (Extremera et al., 2018).

Sin embargo, tal como lo expone Goleman (2007) que la carencia de alfabetización en (IE) tiene repercusiones desfavorables en los estudiantes para la atención y pensamiento, donde muchas veces se reflejan en comportamientos basados en el aislamiento, la ansiedad, la agresividad y depresión con finales delincuenciales.

Cabe reconocer que, el ser humano por naturaleza es sociable, mostrando a lo largo de la historia su convivencia y los efectos de las relaciones han ocasionado diferencias individuales, conflictos o maltratos que derivan este tema desde tiempos antiguos, sin embargo, el estudio del mismo resulta desde los años 70, siendo para la actualidad conocido como bullying del inglés *“bully”* que se traduce en *“matón”* y propuesto por el Psicólogo Noruego Dan Olweus (1993), para referirse específicamente al acoso, hostigamiento o violencia escolar.

Así mismo, el término bullying resulta ser una palabra que puede tener varias acepciones, como ser: acoso escolar, maltrato entre iguales, hostigamiento, intimidación, entre otras. Una definición que se utiliza con mayor aceptación es la que propone Olweus (2006, p. 2), señalando que *“Un estudiante es acosado o victimizado cuando está expuesto de manera repetitiva a acciones negativas por parte de uno o más estudiantes”*.

Como también y en la misma línea de pensamiento, Fernández & Palomero (2001, p. 26), lo definen como *“Una conducta de persecución y agresión física, psicológica o moral que realiza un alumno o grupo de alumnos sobre otro, con desequilibrio de poder y de manera reiterada”*. Siendo los términos *“repetitiva/reiterada”* que se plantean en los dos conceptos anteriores, determinantes del acoso en un alumno al ser víctima de violencia repetidamente y no sólo ocasional, por cuanto, podemos decir entonces que, una persona que sufre violencia o bullying es aquella que se encuentra en situación de vulnerabilidad ante los acosadores, quienes abusan y realizan acciones negativas que perjudican física, verbalmente o psicológicamente a las víctimas.

Lo anterior, busca ser considerado mediante los resultados obtenidos en el presente estudio que expone como trabajo el manejo del bullying mediante las habilidades de inteligencia emocional, permitiendo que los actores víctimas, como también de los actores espectadores y considerados potenciales agresores tengan la posibilidad que con la atención necesaria no enfrenten el surgimiento ni la recurrencia en esta problemática.

#### *Programas de Intervención en Bullying*

En cuanto al desarrollo de programas realizados para enfrentar el bullying, se han desarrollado algunas acciones que han logrado obtener un impacto positivo, a continuación, se rescatan a modo de matriz resumen y bajo título de *“experiencias exitosas”* las siguientes:

Tabla 1. Experiencias exitosas sobre programas de bullying. Fuente: Adaptado de Jiménez (2007).

PROGRAMA	AUTORES	PAÍS	MODELO	RESULTADOS
Estudio nacional, Con una muestra de 130.000 estudiantes de entre 8 y 16 años bajo un diseño transversal	Olweus (1983)	Noruega	Cuestionario abusador/ víctima	Del 15% de los estudiantes implicados en el fenómeno, 9% eran víctimas, 7% agresores y 1,6% abusadores y víctimas, 5% involucrados en casos más graves: semanalmente, género de agresores y víctimas solía ser masculino, conforme crecen y avanzan en edad descendiendo el número de víctimas.
Anti-Bullying Program of South Carolina	Melton (1989)	Estados Unidos	Bergen	Reducción de nivel de agresión sin cambio de nivel de victimización.
Toronto Anti-Bullying Intervention Pro-gram	Pepler (1994)	Canadá	4 niveles: familia, centro, aula, individual.	Modesta reducción de la victimización.
Helsinki-Turku	Salmivalli (1996).	Finlandia	Multinivel	Reducción de victimización y agresión en últimos años de primaria.
Anti-Bullying Program of Schleswig-Holstein	Hanewinkel y Knaak (1997)	Alemania	Bergen	Escasa reducción de la victimización en primaria y leve aumento en secundaria.
Flanders Anti-Bullying Program	Stevens (2000)	Bélgica	Adaptación de Bergen y Sheffield	Reducción de víctimas en primaria sin reducción en secundaria.
Bern-Kindergarten Prevention Program	Alsaker y Valkanover (2001)	Suiza	Focalizado en docentes	Reducción de agresión física e indirecta, pero aumento de agresión verbal.

Estos programas cuentan con un proyecto completamente estructurado que intervienen todos los aspectos del fenómeno del bullying, incluyendo un sistema de evaluación que permite comprobar la efectividad de los mismos. En Honduras, país donde se realizó el estudio en mención, no se ha demostrado la existencia de evidencia sobre trabajos similares a los expuestos anteriormente.

*Programa Fortaleciendo nuestras habilidades emocionales convivimos mejor.*

El programa desarrollado en esta investigación se enfocó en el fortalecimiento de habilidades de inteligencia emocional, para el manejo del bullying en el octavo grado del tercer ciclo del nivel básico. Su finalidad fue prevenir el maltrato entre iguales por medio del fortalecimiento y dominio de las habilidades de inteligencia emocional y de ese modo facilitar relaciones interpersonales cordiales y mutuamente satisfactorias.

El programa se desarrolló en tres fases: en la primera se realizó el diagnóstico (pre-test y separación de los estudiantes por tipo de actor del fenómeno del bullying), en la segunda, la ejecución del programa (consejerías individuales, en grupo y ejecución de talleres) las que tuvieron una duración de 3 meses aplicadas una vez por semana en una hora pedagógica diaria. Finalmente, en la tercera parte se realiza la evaluación del mismo (post-test).

## MÉTODO

En la investigación se utilizó la recolección y análisis estadístico de datos para verificar el impacto que tuvo la implementación del programa Fortaleciendo nuestras habilidades emocionales convivimos mejor. Con base, al tipo de diseño utilizado, se dispuso de diseño cuasi-experimental, debido a su particularidad por estudiar los efectos de una variable independiente sobre otra dependiente, así como los problemas en los cuales no se puede lograr el control absoluto de las situaciones, demostrando tener el mayor cuidado posible aun cuando se estén usando grupos ya conformados (Hernández, Fernández, y Baptista, 2007, p.203).

Asimismo, a los cuatro grupos intactos se les aplicó un pre-test, para conocer la medición inicial y un post-test para la medición final, sobre el bullying e inteligencia emocional; teniendo dos grupos control que no recibieron estímulo y dos experimentales en otro centro educativo, con los que se desarrolló el programa de fortalecimiento de habilidades de inteligencia emocional, para el manejo del bullying.

Con respecto a lo anterior, el trabajo comprendió tres fases: la primera, consideró la aplicación inicial de instrumentos para identificar la incidencia del bullying y las habilidades de inteligencia emocional. La segunda, la ejecución del programa que incluyó seis sesiones de consejería; cinco en grupo y una individual, así como cuatro talleres de fortalecimiento a cada una de las habilidades de inteligencia emocional. En la tercera y última, se estableció la aplicación final de instrumentos para evaluar la efectividad del programa.

### *Población y muestra*

La investigación sobre el impacto del programa Fortaleciendo nuestras habilidades emocionales convivimos mejor, tomó como muestra cuatro grupos de estudiantes del octavo grado de la jornada vespertina con edades en un rango de 13 a 17 años (Tabla 1) en dos centros educativos oficiales del Distrito Central y pertenecientes al distrito educativo número cinco en Honduras. En cuanto a los criterios de selección, se realizó por medio de entrevistas realizadas a los directores de ambos centros educativos, quienes manifestaron la existencia de población con varios casos de bullying.

Tabla 2. Edad de los estudiantes. Fuente: Elaboración propia

Edad	Experimental Pre y Post		Control Pre y Post	
	Total estudiantes	Porcentaje	Total estudiantes	Porcentaje
13	6	21%	4	10%
14	8	28%	15	36%
15	10	34%	13	31%
16	3	10%	7	16%
17	2	7%	3	7%

Con respecto, al sexo de los grupos de estudio, el grupo experimental estuvo compuesto por 25 hombres equivalente al 86% y 5 mujeres, es decir el 14%; en cambio, el otro grupo control estuvo conformado por el 52% de sexo masculino y 48% femenino (Tabla 2).

Tabla N° 3. Sexo de los estudiantes. Fuente: Elaboración propia

Sexo	Experimental Pre y Post		Control Pre y Post	
	Total estudiantes	Porcentaje	Total estudiantes	Porcentaje
<b>Femenino</b>	4	14%	20	48%
<b>Masculino</b>	25	86%	22	52%

En ambos grupos control y experimental se consideró como referencia las similitudes; es decir ambos grupos pertenecían a centros educativos del sector oficial-público de una misma zona geográfica de procedencia y una condición socioeconómica de escasos recursos.

Al respecto, los cuatro grupos intactos que conformaron el estudio, se les aplicó un pre-test, y un post-test acerca del bullying e inteligencia emocional; teniendo dos grupos control que no recibieron estímulo y dos experimentales en otro centro educativo, con los que se desarrolló el programa de fortalecimiento de habilidades de inteligencia emocional para el manejo del bullying.

Tabla N° 4. Esquema de aplicación del programa. Fuente: Elaboración propia

Grupo	Pre-test	Programa de intervención	Post-test
<b>Experimental GE</b>	O <sub>1</sub>	X	O <sub>2</sub>
<b>Control GC</b>	O <sub>1</sub>	---	O <sub>2</sub>

### *Instrumento*

Para la recolección de datos se aplicó un cuestionario de 71 ítems constituido por dos apartados, el primero; sobre el tema de bullying conformado por 35 preguntas y el segundo; bajo la línea temática de inteligencia emocional de 36 preguntas. El primer apartado de preguntas, fue hecho en base a un cuestionario de secundaria del informe Defensor del Pueblo- UNICEF (2007) conformado por los actores principales de acoso escolar, el cual consiste en una escala Likert compuesta por cinco categorías descritas "Siempre" con un valor de cinco puntos, "Casi siempre" con un valor de cuatro puntos, "Algunas veces" con un valor de tres puntos, "Casi nunca" con un valor de dos puntos, y, "Nunca" con un valor de un punto (Hernández, Fernández, Collado y Baptista, 2007). Este cuestionario se subdividió en cuatro bloques, el primero, en cinco preguntas de aspectos generales y los otros tres bloques constituidos de diez preguntas; reflejando las víctimas de maltrato, agresores y espectadores, como los actores principales del acoso escolar.

En cuanto al segundo apartado bajo la elaboración propia del equipo investigador se constituyó, el cuestionario de habilidades en inteligencia emocional, conformado por 36 preguntas en cuatro bloques de nueve cada uno: a). El conocimiento y control de las propias emociones, b). La capacidad de auto motivarse c). El reconocimiento de las emociones ajenas (La empatía) y d). Manejar las relaciones interpersonales.

### *Adaptabilidad*

En cuanto al contenido, grado de confiabilidad e interpretación de los ítems, se realizó una adecuación cultural a través de la implementación de una prueba piloto en los estudiantes para corroborar los ítems, quienes manifestaron haber entendido las preguntas, así como la facilidad para su contestación. En cuanto, a la validez entendida como el "grado en el que el instrumento mide la variable que se busca medir (Hernández, et al., 2007), estuvo a juicio de tres especialistas en Psicología y expertos en la materia de medición, evaluación e investigación educativa, cuyas observaciones orientaron la modificación del lenguaje técnico y la extensión de redacción en algunos ítems. Finalmente, el grado de confiabilidad del instrumento fue mediante una muestra piloto de diez estudiantes de octavo grado de un instituto del mismo Distrito Educativo donde se realizó el experimento, previniéndose que la población participante del pilotaje no conformara la muestra de estudio, dando como resultado de esta valoración, la comprensión y contestación sin dificultad de cada uno de los ítems del instrumento planteado.

En cuanto, a la aplicación de los diferentes instrumentos de recolección de información, se dispusieron tablas y gráficos de distribución de frecuencias y porcentajes, tomándose en cuenta cada uno de los indicadores de la operacionalización de las variables, así como también del análisis e interpretación de los datos recabados que permitieran ofrecer las conclusiones y recomendaciones de la investigación. Para la recolección de los datos se mantuvo un ambiente natural y cotidiano, cuidando que fuera durante el desarrollo de las actividades educativas por medio de un muestreo no probabilístico, ya que según McMillan y Schumacher (2005) en el muestreo no probabilístico "el investigador toma sujetos que resultan accesibles o que puedan representar ciertos tipos de características" (pp.140-142), permitiendo que este tipo de selección refleje variantes de muestreo intencionado y posibilite al investigador seleccionar elementos particulares a partir de la población que será representativa.

De esta forma, para alcanzar los objetivos expresados en el estudio; se siguieron diferentes fases, detalladas como fase 1 que estuvo estructurada en tres partes; la primera, mediante la aplicación del Test sobre bullying y el de habilidades de inteligencia emocional con el fin de identificar los tipos de actores y sus habilidades, la segunda; consistió en una entrevista a profesores y orientadores de cada sección para clasificar a los estudiantes según tipo de actor, y la tercera; donde se organizaron los grupos de participantes en acosadores, víctimas y espectadores para desarrollar las consejerías individuales y en grupo, quedando conformados el grupo control con 42 estudiantes y el grupo experimental con 29 estudiantes. La constitución de actores quedó en 4 estudiantes agresores, 7 víctimas y 18 espectadores.

En cuanto a la fase 2: se dividieron los estudiantes por tipos de actores que presenta la dinámica del bullying; basándose en una relación de ayuda de cinco sesiones de consejería en grupo y una sexta sesión de consejería individual. Estas sesiones, se desarrollaron de la

siguiente manera: sesión 1: constituida en una entrevista por cada uno de los estudiantes y firma de consentimiento para el desarrollo del proceso investigativo. En cuanto a la sesión 2: se trabajó el fortalecimiento de la habilidad de auto-concepto y manejo de las propias emociones, pretendiéndose desarrollar la habilidad para disminuir las expresiones de ira, alegría, tristeza, enojo y miedo, fundamentales en las relaciones interpersonales. Sobre la sesión 3: se trabajó el fortalecimiento de la habilidad de automotivación, la cual busca encaminar las emociones y una consecuente motivación de los estudiantes hacia el logro de objetivos esenciales que presten atención en el manejo y realización de actividades creativas. Con respecto, a la sesión 4: el abordaje estuvo orientado al fortalecimiento de la habilidad de reconocimiento de las emociones ajenas. En esta se pretendió desarrollar en los estudiantes la empatía, partiendo del conocimiento de las propias emociones y las habilidades de compasión, cooperación, respeto y trato justo hacia los demás con actitud positiva como base del altruismo. Respecto, a la sesión 5: se trabajó la habilidad en el manejo de las relaciones con los demás, siendo una competencia social de liderazgo, popularidad y eficiencia interpersonal. Como sesión 6: constituida en el abordaje de consejería individual, la cual se realizó por medio de un estudio de caso con apoyo de técnicas sobre; escudo personal, dramatizaciones, cubo de las emociones, exprésate, quién soy yo, y un plan de mejoramiento personal, seleccionándose por cada tipo de actor, un estudiante que ameritara de atención personalizada. Cabe mencionar que por cada una de las sesiones realizadas se emplearon los formatos de consentimientos informados, agendas, ayudas memoria, hojas de reflexión y listados de asistencia. La duración de las seis sesiones fue de dos horas cada una.

Finalmente, como fase 3, se evaluó el programa con la aplicación del post-test sobre bullying y habilidades de inteligencia emocional, así como también, entrevistas con profesores y orientadoras de cada sección abordada, con el fin de corroborar si los estudiantes presentaron cambios, una vez culminado la implementación del programa. Es importante mencionar que para el desarrollo del programa se contó con el apoyo del Departamento de Orientación de los Centros Educativos que participaron en el estudio, así como de los estudiantes de último año de la carrera de Orientación y Consejería Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM). Reconociendo que para analizar el impacto del programa de fortalecimiento de habilidades de inteligencia emocional, se utilizó el procesador estadístico SPSS, V-22, con datos en escala nominal y construyéndose gráficas por cada tipo de actor participante del bullying (víctima, acosador y espectador) así como de las cuatro habilidades de inteligencia emocional (autoconocimiento, automotivación, empatía y manejo de las relaciones) apoyado en tablas para identificación de los ítems y del análisis descriptivo de la investigación.

En términos generales, con respecto a la aplicación de las fases, se obtuvo como resultado que la incidencia de bullying y su representación por tipo de actor, tanto para el grupo experimental como control fue de 48,5% de potenciales espectadores, seguido de potenciales acosadores con 15,5% y por último en un menor grado 7,5% de potenciales víctimas (Figura. 1) lo que supone la implementación mediata del programa para evitar que los espectadores transiten a posibles agresores.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En cuanto al estado inicial de las habilidades de inteligencia emocional en ambos grupos se refleja que el grupo experimental muestra bajo porcentaje en las habilidades de mayor criterio, es así que para el autoconocimiento corresponde a un 17% en comparación al 42% que se refleja en el grupo control. Para la habilidad de automotivación; el grupo experimental muestra un 45% con respecto, al 57% del grupo control, así mismo, para la habilidad de empatía; el grupo experimental cuenta con sólo 14% en el criterio de "Muy Bueno" en comparación al control que evidencia un 57% y para las relaciones; el grupo experimental manifiesta mayor porcentaje con 27% en relación al grupo control con 21%, demostrando que en la mayoría de habilidades, el grupo experimental requiere de la intervención inmediata del programa para fortalecer las habilidades emocionales en el manejo del bullying.

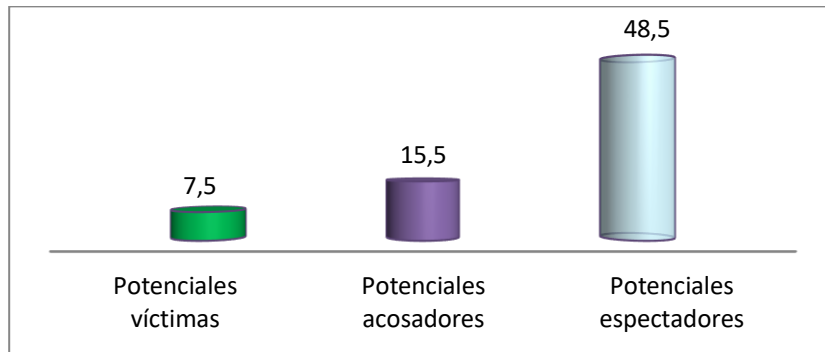
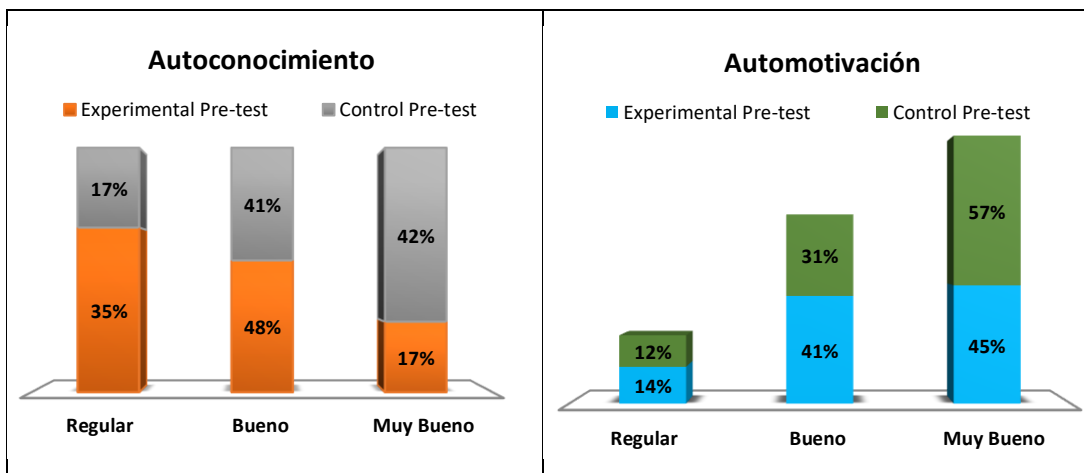


Figura 1. Promedio de incidencia del bullying en términos generales grupo experimental y control pre-test





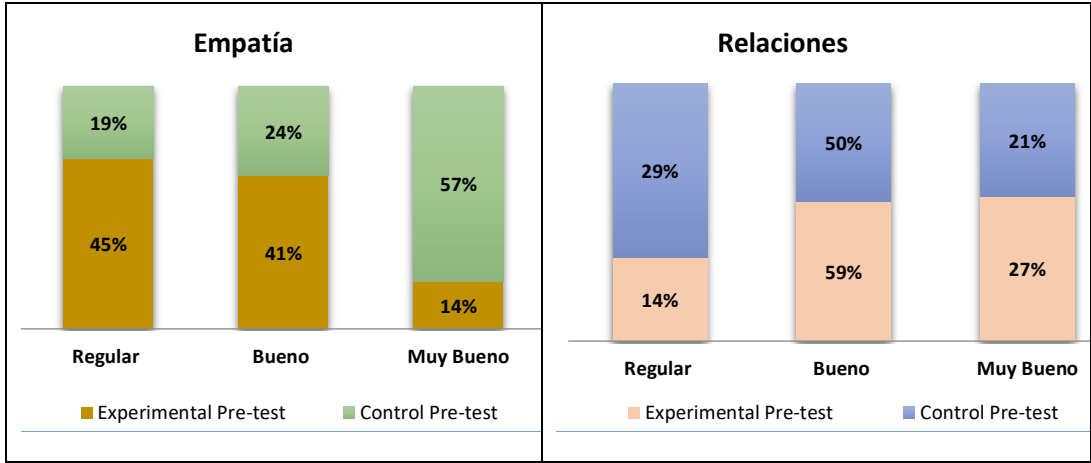


Figura 2. Estado inicial de habilidades de inteligencia emocional en ambos grupos.

En cuanto, al cambio producido por la implementación del programa en los grupos experimental y control tanto, del pre como del post test según tipo de actor, los datos reflejan que el mayor cambio se produjo en los espectadores obteniéndose un 69% equivalente a 20 estudiantes, con relación al 36% del grupo control, seguido de las víctimas en un 38% (11 estudiantes) en comparación al 35% del grupo control, y por último, el acosador con un 34% (10 estudiantes) perteneciente al grupo experimental en contraste con 19% del grupo control (Figura, 3). Lo anterior, demuestra una clara evidencia que la implementación del programa infunde resultados de cambios positivos y alentadores con respecto a los objetivos propuestos en el estudio.

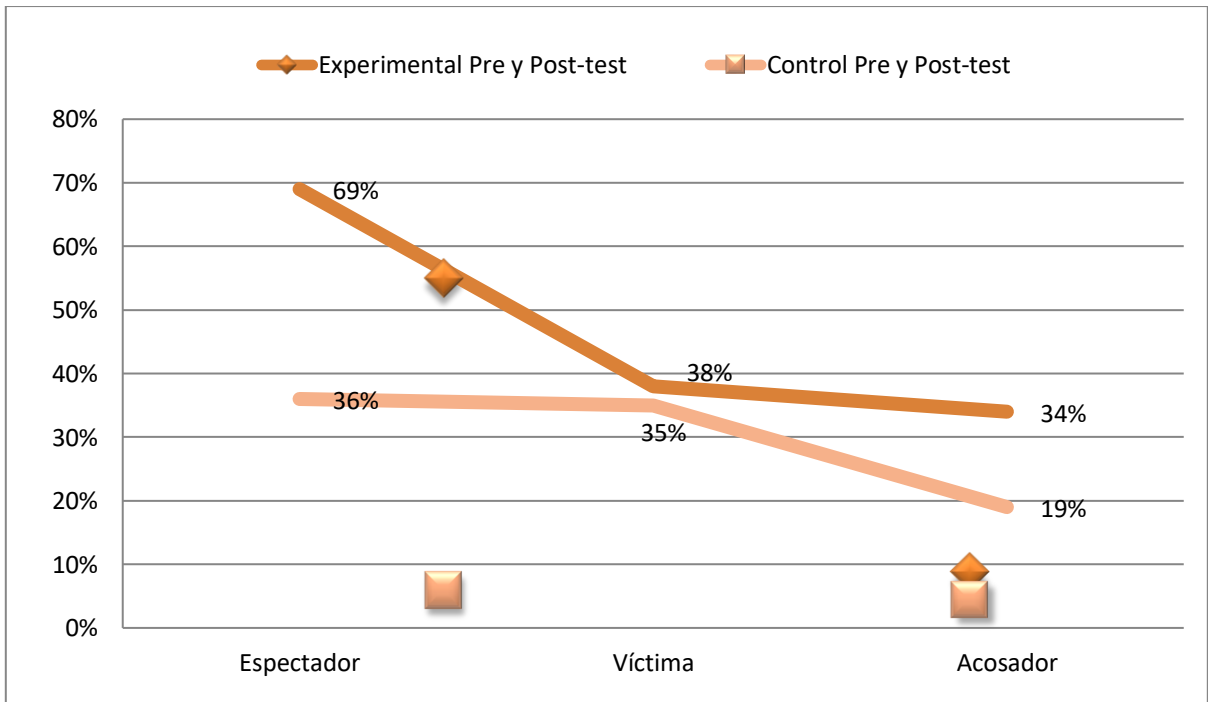


Figura 3. Comparación del cambio producido por la implementación del programa en los grupos experimental y control pre y post test según tipo de actor.

IMPACTO DEL PROGRAMA FORTALECIMIENTO DE HABILIDADES DE INTELIGENCIA EMOCIONAL EN MANEJO DEL BULLYING EN NIVEL BÁSICO

Al hacer una comparación del cambio producido en las habilidades de inteligencia emocional debido a la implementación del programa en los grupos experimental y control en pre y post-test, se demostró que el programa estableció cambios significativos, ya que reflejó en el grupo experimental un fortalecimiento de las habilidades de autoconocimiento (52%) a un 43% obtenido del grupo control, para la habilidad de empatía (48%) y un 36% del control, hacia la automotivación con (42%) del 33% en el control, y en la habilidad de manejo de las relaciones (34%) en contraste con el 45% para grupo control, cabe mencionar, que este último dato a favor del grupo control en la habilidad de relaciones se debió, al desarrollo de ciertos temas en las asignaturas que cursaban al mismo tiempo que se realizaba el estudio y que promovieron su incremento.

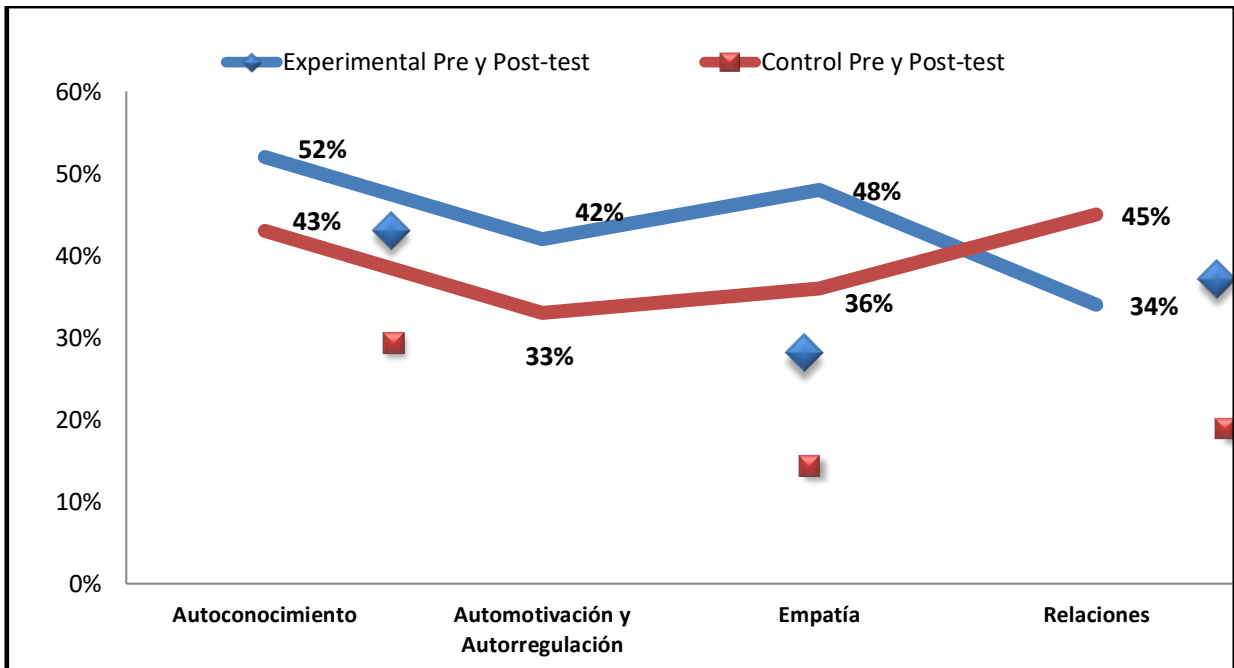


Figura 4. Comparación del cambio producido en habilidades de inteligencia emocional, por la implementación del programa en los grupos experimental y control pre y post test.

Otro resultado obtenido fue el análisis de los ítems del instrumento sobre bullying según tipo de actor, observándose que el grupo experimental evidencia cambios con la implementación del programa (me ignoran y parece que no existo, no me dejan participar de las actividades que realizan y me insultan). Para el tipo de actor acosadores, los ítems de mayor cambio (ignorarlos y hacer como si no existieran, no los dejo participar en las actividades que realizamos al menos que sean mis amigos, los insulto y les agarro las cosas sin permiso y no se las devuelvo). En los Espectadores los ítems que reflejaron cambio (intervengo para detener la situación si es mi amigo, participo ayudando a molestar con insultos y apodos, me quedo callado porque pienso que me pueden pegar a mí, informo algún adulto profesor-padre de familia, no hago nada, aunque creo que debería hacerlo). Al respecto se puede concluir que las conductas mejoradas en los acosadores se reflejan en la percepción que tienen las víctimas.

Tabla 5. Análisis de ítems según actores del bullying en los que se produjeron cambios en los grupos Experimental y Control pre y post-test. Fuente: Elaboración propia.

N° Ítems	Experimental Pre y Post			Control Pre y Post		
	Víctima	Acosador	Espectador	Víctima	Acosador	Espectador
1	Hubo cambios	No hubo cambios	Hubo cambios	No hubo cambios	No hubo cambios	No hubo cambios
2	No hubo cambios	No hubo cambios	No hubo cambios	No hubo cambios	No hubo cambios	No hubo cambios
3	Hubo cambios	Hubo cambios	Hubo cambios	No hubo cambios	No hubo cambios	No hubo cambios
4	No hubo cambios	Hubo cambios	No hubo cambios	No hubo cambios	No hubo cambios	No hubo cambios
5	No hubo cambios	No hubo cambios	No hubo cambios	No hubo cambios	No hubo cambios	No hubo cambios
6	Hubo cambios	Hubo cambios	Hubo cambios	Hubo cambios	No hubo cambios	No hubo cambios
7	No hubo cambios	Hubo cambios	No hubo cambios	Hubo cambios	No hubo cambios	No hubo cambios
8	No hubo cambios	No hubo cambios	Hubo cambios	No hubo cambios	Hubo cambios	No hubo cambios
9	No hubo cambios	Se mantuvo	Hubo cambios	No hubo cambios	No hubo cambios	No hubo cambios
10	Se mantuvo	Se mantuvo	Se mantuvo	No hubo cambios	No hubo cambios	No hubo cambios

Hubo cambios    
  Se mantuvo    
  No hubo cambios

Si se observa el bullying desde una perspectiva educativa, es evidente que produce riesgos potenciales que amenazan los objetivos de la educación. Es por ello que se estima que la atención a los casos que se presentan es de vital importancia en la etapa de la pre adolescencia ya que se encuentran más víctimas en las primeras edades (12, 13, 14 años) y menos a los 15-16 años, existiendo un pico a la edad de 13 años de crecimiento en el número de víctimas (Sánchez, Gutiérrez, Parra y Montañés, 2009).

No obstante, a pesar de observar un cambio importante en las habilidades antes mencionadas, éste no se refleja en el manejo de las relaciones con los demás, posiblemente esto se deba a la inasistencia de la mayoría de estudiantes el día en que se desarrolló el taller. Comparando los datos del grupo experimental pre y post-test con el control, se evidencia que el desarrollo del programa puede representar una herramienta válida para el manejo del bullying.

Tabla 6. Análisis de ítems según habilidades de inteligencia emocional en los que se produjeron cambios en los grupos Experimental y Control pre y post-test. Fuente: Elaboración propia.

N° Ítems	Experimental Pre y Post				Control Pre y Post			
	Auto-conocimiento	Auto-motivación/Autorregulación	Empatía	Relaciones	Auto-conocimiento	Auto-motivación/Autorregulación	Empatía	Relaciones
1	Hubo cambios	No hubo cambios	No hubo cambios	No hubo cambios	No hubo cambios	No hubo cambios	No hubo cambios	Hubo cambios
2	Hubo cambios	No hubo cambios	No hubo cambios	No hubo cambios	No hubo cambios	No hubo cambios	No hubo cambios	No hubo cambios
3	Hubo cambios	Hubo cambios	Se mantuvo	No hubo cambios	Se mantuvo	No hubo cambios	No hubo cambios	No hubo cambios
4	Hubo cambios	Hubo cambios	Hubo cambios	No hubo cambios	Hubo cambios	No hubo cambios	No hubo cambios	Hubo cambios
5	Hubo cambios	Hubo cambios	Hubo cambios	No hubo cambios	Hubo cambios	No hubo cambios	No hubo cambios	No hubo cambios
6	Hubo cambios	Hubo cambios	Hubo cambios	No hubo cambios	No hubo cambios	No hubo cambios	No hubo cambios	No hubo cambios
7	Hubo cambios	Hubo cambios	Hubo cambios	Hubo cambios	No hubo cambios	No hubo cambios	No hubo cambios	Hubo cambios
8	Hubo cambios	Hubo cambios	Hubo cambios	No hubo cambios	No hubo cambios	No hubo cambios	No hubo cambios	No hubo cambios
9	Hubo cambios	Hubo cambios	Hubo cambios	Hubo cambios	No hubo cambios	Hubo cambios	No hubo cambios	No hubo cambios

Hubo cambios    
  Se mantuvo    
  No hubo cambios

En cuanto a las habilidades de inteligencia emocional, la automotivación resulta ser un elemento esencial para ejercer un liderazgo personal y el logro del éxito, caso contrario, la incapacidad de comprender su importancia y no aplicarla, conlleva una limitada activación de la autogestión y dominio personal repercutiendo en la victimización (Balart, 2013).

Partiendo de lo anterior, fue como se desarrollaron los procesos de consejería individual y en grupo, donde se atendieron cada tipo de actor del bullying, en el caso de los estudiantes víctimas; desde la primera sesión, se pone de manifiesto sentimientos de rencor, ansiedad y preocupación por diferentes situaciones personales que les afectan y que a la vez, los mantienen desde tiempos pasados, bajo la condición de víctimas, un caso en particular, manifestó que sus compañeros de clase le molestaban, se burlaban y le pegaban, incluso, frente de quien fuera, más aún, que debía callar y aguantar el maltrato porque lo amenazaban con hacerle daño a su familia, sin embargo, y, a pesar de esta situación desalentadora, no bajo el perfil de excelencia académica que le caracterizaba y del beneficio de beca que gozaba, aduciendo que estudiaría para ser un gran médico y ayudar a otros como parte de su proyecto de vida alcanzado y visionado, debido a la implementación del programa.

Con respecto, a los estudiantes acosadores; y de uno en específico, expresó que existen situaciones familiares como el rechazo y la no determinación de la figura materna desde infancia, que le somete y lo restringe hacia un futuro incierto expresando que no logra entender el por qué su madre le odia y le expresa palabras hirientes, a pesar que la relación con su padre y demás hermanos resulta satisfactoria, lo impulsa en constantes ocasiones, a proyectarse de forma agresiva con sus compañeros de clase.

En similar condición de manifestación, los estudiantes espectadores; presentaron que muchas veces, juegan un triple rol, considerando que les gusta tener esclavos que les obedezcan, sino buscan a quienes les contradicen sus deseos para amenazarlo y posteriormente lastimarlo, con respecto, al género, especialmente, al femenino, se les insulta y al masculino se les golpea. Asimismo, otro rol que juega un espectador es alentar a los demás a pelear. Aunque en ciertos y escasas situaciones se juega, un rol de víctimas sólo cuando se quiere buscar compañeros que alimenten el ego.

Bajo el desarrollo de los procesos de consejería en general, los casos como los descritos anteriormente, pudieran liberarse del dolor que les ocasionaba, a pesar de ser la primera vez que se les presentaba la oportunidad de participar en socializar y externar su situación con otras personas, generándoles al final del proceso, un sentimiento de paz y alivio personal.

De esta manera, y como parte del proceso de constatación de resultados, algunos de los maestros entrevistados, reportaron y constataron que se observaron cambios en las actitudes de los estudiantes, como también del compromiso por parte de ellos, para la continuidad del proceso efectuado. Puesto que todo descubrimiento pasa forzosamente por el conocimiento de uno mismo y por consiguiente, para que el niño y el adolescente desarrollen una visión completa del mundo, se requiere que la educación, no importando si

la imparte la familia, la comunidad o la escuela, les lleve por descubrir su conformación de identidad personal que les permita colocarse en el lugar de los demás para comprenderles (Delors, 1997).

Finalmente, este autor enmarca que, en la práctica escolar cotidiana, la participación de los profesores y alumnos en proyectos comunes puede generar aprendizajes basados en métodos de solución de conflictos y ser referentes para la vida futura de los jóvenes y el enriquecimiento de las relaciones docentes y educandos.

## CONCLUSIONES

La incidencia del bullying en el pre-test, tanto en el grupo experimental como en el control, reflejó que alrededor de tres estudiantes estaban en la categoría de potenciales víctimas y acosadores, prevaleciendo un mayor grupo de potenciales espectadores.

Es interesante destacar que en la medición inicial se encontró, que las habilidades de inteligencia emocional que poseían los estudiantes son: automotivación, manejo de las relaciones, autoconocimiento y empatía, necesitando fortalecerlas para tener un mayor dominio de estas.

Como producto de los resultados encontrados en la medición inicial, se diseñó el programa de fortalecimiento de habilidades de inteligencia emocional para el manejo del bullying: *"Fortaleciendo nuestras habilidades emocionales convivimos mejor"*.

El programa se implementó mediante el desarrollo de talleres y la ejecución de un modelo de ayuda efectiva a través de consejerías individuales y en grupo, en un tiempo aproximado de un mes y medio, cumpliendo con cada una de las fases planificadas y contando con el apoyo de los actores del proceso educativo.

En relación al impacto que tuvo el programa, comparando los datos del grupo experimental y control pre y post-test, se constató que el programa produjo un cambio con relación al manejo de habilidades y contribuyendo la disminución en la incidencia del fenómeno social bullying. El grupo experimental evidenció un fortalecimiento del autoconocimiento, empatía, automotivación; sin embargo, en el manejo de las relaciones no hubo mayor cambio. Es importante reconocer que esta última habilidad en el grupo control mostró mayor cambio con relación al grupo experimental, posiblemente se debió por la impartición de ciertos temas relacionados a la habilidad en el grupo.

El tipo de actor del bullying, en el que tuvo mayor impacto el programa de fortalecimiento de habilidades de inteligencia emocional fue en los potenciales espectadores. De acuerdo con los resultados obtenidos, se aprecian logros alentadores como producto de la implementación del programa.

Se destaca que las estrategias implementadas funcionan; quizá con un tiempo de ejecución más prolongado para el desarrollo del programa se puede alcanzar un mayor impacto. Asimismo, un entrenamiento adecuado de habilidades de inteligencia emocional se convierte en recurso preventivo para ayudar a disminuir ciertas conductas de bullying y su mejoría. En estudios posteriores se recomienda que los grupos sean homogéneos en cuanto al sexo para determinar la población en la que se dan más casos de bullying.

Al igual que cualquier otro estudio, éste tiene sus propias limitaciones, que se pueden tomar en cuenta en futuras investigaciones y que se concretan en las siguientes. Una de ellas, fue el tiempo de duración del programa, necesario de ser mayor en lo referente al desarrollo de las consejerías individuales y de grupo debido por la dinámica del proceso, su atención personalizada y las diversas situaciones conflictivas que presentan los jóvenes.

## AGRADECIMIENTOS

A las Autoridades, profesores y estudiantes de los centros educativos que sirvieron de escenario para el estudio.

A los estudiantes de la carrera de Orientación y Consejería Educativa del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán que cursaban los espacios pedagógicos de Teoría y Práctica de Consejería en Grupo, Práctica Profesional II por el apoyo con el desarrollo de talleres y consejerías del programa.

A la Dirección de Postgrado e Investigación de la Universidad Católica de Honduras "Nuestra Señora Reina de la Paz" por ser la Institución anfitriona de la derivación del estudio y la disposición de los doctores asesores; Claudia Raudales de Napky, German Moncada y Claudia María Sánchez, por sus conducciones asertivas para realizar un buen trabajo, en beneficio de la población estudiantil.

## REFERENCIAS

- Balart, M. (2013). *Automotivación: El camino más corto. Claves del poder personal. Observatorio y relaciones laborales de recursos humanos*. Socia Directora de Ágama Consultoría y Aprendizaje, S.L. Recuperado el 8 de julio. Disponible en: <http://www.agama-consulting.com/es/wp-content/uploads/automotivacion6.pdf>
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E. y Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 65–83. <https://doi.org/10.1037/a0020149>.
- Doumas, D. M. y Midgett, A. (2019). The effects of students 'perceptions of teachers' anti-bullying behavior on bullying victimization: Is the school's sense of belonging a mediator? *Journal of Applied School Psychology*, 35(1), 37–51. <https://doi.org/10.1080/15377903.2018.1479911>.

- Espelage, D. L. y Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32, 365-383
- Extremera, N., Quintana-Orts, C., Mérida-López, S., & Rey, L. (2018). Cyberbullying Victimization, Self-Esteem and Suicidal Ideation in Adolescence: Does Emotional Intelligence Play a Buffering Role?. *Frontiers in Psychology*, 9, 367. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00367>
- Fernández, M. y Palomero, J. (2001). Para saber más sobre la violencia escolar. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. 41. Recuperado el: 10 de agosto de 2014. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/274/27404112.pdf>
- Glew, G. M., Fan, M. Y., Katon, W., Rivara, F. P. y Kernic, M. A. (2005). Bullying, ajuste psicosocial y rendimiento académico en la escuela primaria. *Archivos de Pediatría y Medicina del Adolescente, Medicina*, 159(11), 1026–1031. <https://doi.org/10.1001/archpedi.159.11.1026>.
- Hernández, S., Fernández, Collado C. & Baptista, L. (2007). *Metodología de la investigación*. (9na. ed.). México: Mc Graw Hill.
- Hymel, S., McClure, R., Miller, M., Shumka, E. y Trach, J. (2015). Addressing school bullying: In-sights from theories of group processes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 37, 16–24. <http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2014.11.008>
- Hunter, S.C. y Borg, M.G. (2006). The influence of emotional reaction on help seeking by victims of school bullying. *Educational Psychology*, 26, 813–826.
- Jiménez, V. (2007). El maltrato entre escolares (Bullying) en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria: valoración de una intervención a través de medios audiovisuales. *Memoria para optar al grado de doctor. Universidad de Huelva España*.
- Kim, J. W., Lee, K., Lee, Y. S., Han, D. H., Min, K. J., Song, S. H., ... Kim, J. O. (2015). Factors associated with group bullying and psychopathology in elementary school students using child welfare facilities. *Neuropsychiatric Disease and Treatment, Treatment*, 11, 991–998. <https://doi.org/10.2147/NDT.S76105>.
- Kovalenko, A., Abraham, C. y Graham-Rowe, E. (2019). *What works in the prevention of aggression and violence? A full review w of comments*. PROSPERO CRD42019109004. Available at: [https://www.crd.york.ac.uk/prospero/display\\_record.php?ID1/4CRD42019109004](https://www.crd.york.ac.uk/prospero/display_record.php?ID1/4CRD42019109004)
- Ladd, G. W., Ettekal, I. y Kochenderfer-Ladd, B. (2017). Peer victimization trajectories from kindergarten through high school: Differential pathways for children's school engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*, 109(6), 826
- López, V., Morales, M. y Ayala, A. (2009). Maltrato entre pares: conductas de intimidación y victimización en escolares chilenos. *Revista de Psicología*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso / Centro de Investigación Avanzada en Educación, Chile. Recuperado el 20 de agosto de 2014. Disponible en: <http://static.convivencia.psiucv.cl/wp-content/uploads/2012/08/L%C3%B3pez-Morales-y-Ayala-2009-Maltrato-entre-pares.pdf>

- Luk, J. W., Wang, J. y Simons-Morton, B. G. (2010). Bullying victimization and substance use among us adolescents: Mediation by depression. *Prevention Science*, 11(4), 355–359. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.3.395>.
- Luxenberg, H., Limber, S. P. y Olweus, D. (2014). *Bullying in U.S. schools: 2013 status report*. Center City, MN: Hazelden Foundation.
- Miranda C. (2010). *Bullying y Funcionalidad familiar en una institución educativa del Distrito de Comas*. Lima. Universidad Nacional Federico Villarreal. Recuperado el 13 de septiembre 2014. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos-pdf4/bullying-funcionalidad-familiar/bullying-funcionalidad-familiar.pdf>
- McMillan, J. & Schumacher, R. (2005). *Investigación Educativa*. (5ta. ed.). Madrid: Editorial Pearson.
- Olweus, D. (2006). *Acoso escolar, "bullying", en las escuelas: hechos e intervenciones*. Centro de investigación para la Promoción de la Salud, Noruega: Universidad de Bergen, Noruega.
- Oñederra, J. (2008). *Bullying: concepto, causas, consecuencias, teorías y estudios epidemiológicos*. XXVII Cursos de Verano EHU-UPV. Donostia-San Sebastián.
- Owens, L. D., Shute, R. y Slee, P. (2000). I'm in and you're out. *Psychology, Evolution & Gender*, 2, 19–46. <http://dx.doi.org/10.1080/14616660050082906>.
- Pabian, S. y Vandebosch, H. (2016). An investigation of short-term longitudinal associations between social anxiety and victimization and perpetration of traditional bullying and cyberbullying. *Journal of Youth & Adolescence*, 45(2), 328–339. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0259-3>.
- Rodríguez. (2001). *Asertividad: el arte de decir no y algo más*. Recuperado el 20 de agosto de 2014. Disponible en: <http://www.arearh.com/software.htm>.
- Rodkin, P. C. (2004). Peer ecologies of aggression and bullying. In D. L. Espelage & S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 87–106). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Sánchez, M., Gutiérrez, R. y Montañés R. (2009). El problema del maltrato y el acoso entre iguales en las aulas, en ensayos, *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, Nº 24. Recuperado el 13 de septiembre de 2014. Disponible en: <http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos>
- Stevens, V., De Bourdeaudhui, I. y Van Ost, P. (2000). Bullying in Flemish schools: An evaluation of antibullying intervention in primary and secondary schools. *British Journal of Educational Psychology*, 70(2), 195–210
- Taylor, B., Stein, N. D. y Woods, D. (2011). *Boundary Shift: Final Report on an Experimental Evaluation of a Youth Dating Violence prevention program in New York City middle schools*. NY: National Institute of Justice.



- Taylor, B. G, Stein, N. D, Mumford, E. A. y Woods, D. (2013) Boundary Shifting: An Experimental Evaluation of a Dating Violence - Middle School Lingerie Prevention Program. *Prevention Science*, 14, 64–76.
- Thornberg, R. (2011). 'She's weird!'—The social construction of bullying in school: A review of qualitative research. *Children & Society*, 25, 258–267. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1099-0860.2011.00374.x>
- Thornberg, R. y Wänström, L. (2018). Bullying and its association with altruism toward victims, blaming the victims, and classroom prevalence of by-stander behaviors: A multilevel analysis. *Social Psychology of Education*, 21, 1133-1151. doi:10.1007/s11218-018-9457-7
- UNESCO (2017). *School, violence and bullying: Global status report*. Paris France: UNESCO.
- UNESCO (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. París, France: UNESCO.
- Wójcik, M. (2018). The parallel culture of bullying in Polish secondary schools: A grounded theoretical study. *Journal of Adolescence*, 69, 72–79. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.09.005>.
- Wójcik, M. y Mondry, M. (2017). *Student action research: Preventing bullying in secondary school Inkla project*. Action Research. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1177/1476750317730652>.
- Wójcik, M. y Hełka, A. M. (2019). Meeting the needs of young adolescents: ABBL anti-bullying program during the transition to high school. *Psychological Reports*, 122, 1043–1067. <http://dx.doi.org/10.1177/0033294118768671>



# REFLEXIONES PEDAGÓGICAS / ACADÉMICAS



# COMPETENCIAS DEL PROFESORADO PARA EL TRABAJO DE LA RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA. UNA MIRADA DESDE LO SOCIOEMOCIONAL

TEACHER COMPETENCES FOR THE WORK OF THE FAMILY-SCHOOL RELATIONSHIP. A PERSPECTIVE FROM THE SOCIO-EMOTIONAL ASPECTS

Juan Pablo Fernández Vega<sup>1</sup> | Universidad del Bío-Bío, Chile | juanpferna@gmail.com

Enviado: 17 diciembre 2019

Aceptado: 31 mayo 2020

## RESUMEN

En el presente artículo, pretendemos reflexionar en torno a las competencias profesionales del profesorado para abordar exitosamente la relación familia-escuela, desde el enfoque socioemocional. La relación familia-escuela no ha estado exenta de conflictos, disputas por la preponderancia de roles, o la falta de comunicación entre ambos agentes. Si bien las competencias profesionales de los docentes para el trabajo con las familias han sido abordadas por diversos instrumentos nacionales (MINEDUC, 2002-2012) y autores destacados (Perrenoud, 2004), éstos no han podido dar cuenta del componente socioemocional. De esta manera, consideramos relevante incorporar en la Formación Inicial Docente (FID) la dimensión socioemocional de bienestar subjetivo propuesto por Bisquerra (2005a) para el desarrollo adecuado de la relación familia-escuela por parte del profesorado.

**Palabras clave:** competencia profesional docente, relación familia-escuela, competencia emocional, formación docente.

## ABSTRACT

In this article, we intend to reflect on the professional competencies of teachers to successfully address the family-school relationship, from the socio-emotional approach. The family-school relationship has not been exempted from conflicts, disputes over the preponderance of roles, or the lack of communication between both agents. Although the professional competencies of teachers for working with families have been addressed by various national instruments (MINEDUC, 2002) and prominent authors (Perrenoud, 2004), they have not been able to account for the socio-emotional component. In this way, we consider it important to incorporate in the Initial Teacher Training (FIT) the socio-emotional dimension of subjective well-being proposed by Bisquerra (2005a) for the adequate development of the family-school relationship by the teaching staff.

**Keywords:** professional teacher competence, family-school relationship, emotional competence, teacher training.

---

<sup>1</sup> Profesor de Historia y Geografía, Magíster (c) en Educación, Universidad del Bío-Bío. Integrante del grupo de investigación Familia, Escuela y Sociedad - FESOC (GI 170124/EF), patrocinado por la Dirección de Investigación de la Universidad del Bío-Bío. <http://orcid.org/0000-0001-6874-8048>

## INTRODUCCIÓN

Un factor determinante en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes es la vinculación de las familias en los procesos académicos de los estudiantes, puesto que es el entorno familiar quien tiene un rol fundamental como primera institución en el desarrollo y aprendizaje de calidad, y al mismo tiempo es un agente relevante para la cobertura de la primera infancia (UNESCO, 2004). Esto da cuenta cómo las familias poseen información y recursos valiosos para alcanzar mejores aprendizajes de los estudiantes. Es más, empíricamente se vislumbra una coherencia entre la relación familia-escuela con el tipo de mejoramiento llevado a cabo por los establecimientos, incluso sin importar el nivel socioeconómico de las familias (o tipo de dependencia de los establecimientos) (Bellei, Valenzuela, Vanni, y Contreras, 2014).

Por su parte, este interés de involucrar a las familias en el proceso educativo de los estudiantes se ha visto materializado a través de diversas políticas públicas. Es así como desde la década de los noventa, la participación de las familias se materializa en los Centros de Padres y Apoderados a través del Reglamento General de Centros de Padres y Apoderados (RGCPA) y el decreto 565 (MINEDUC, 1990), siendo su participación limitada a compartir y colaborar con recursos; y tiempo después, mediante la institución de los Consejos Escolares (MINEDUC, 2005), donde la participación de los padres y apoderados es de carácter informativo, consultivo y propositivo, en relación a acciones que promuevan el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes.

Por otro lado, el Ministerio de Educación elabora los *Estándares indicativos de desempeño para establecimientos educacionales y sostenedores* (MINEDUC, 2014), instrumento que orienta la gestión de los establecimiento desde un enfoque pedagógico, como se plasma en la Dimensión Convivencia Escolar- Subdimensión Formación, en lo referido a la participación de los padres y apoderado en el proceso educativo de los estudiantes (Estándar 7.7): participación en la formación espiritual, ética, moral, afectiva y física; formación académica (charlas pedagógicas, fomento lector, etc.); apoyo desde el hogar por medio de material educativo, entre otras. Sin duda, este instrumento orienta la implicación de las familias en el proceso educativo de los estudiantes, pero es claro en señalar que la responsabilidad de aquello corresponde al establecimiento educacional a través del profesorado (Andrés y Giró, 2016), tal y como lo corrobora Trujillo (2012):

*“es el profesional el que debe dar el primer paso. No podemos permanecer pasivos en relación con las familias ni doblegarnos ante los fracasos que podamos haber sufrido en convocatorias de reuniones o encuentros con las madres y los padres. Necesitamos una actitud proactiva”* (p. 111).

Sin embargo, como afirma el sociólogo Dubet, estamos frente a la presencia de una “paz armada entre escuela y familia” (citado por Garreta, 2007: 9). Es así como investigaciones exponen que la poca participación de los padres y apoderados en el proceso educativo no se debe normativas insuficientes, sino más bien a la inexistencia de una cultura de

participación efectiva (Navaridas y Raya, 2012). Por su parte, estudios etnográficos dan cuenta sobre cómo el profesorado juzga el rol de las familias en cuanto al fracaso escolar de los estudiantes, socialización, incorporación y condiciones sociales (Martínez-Novillo, 2016); y también, investigaciones del mismo tipo exponen contradicciones entre el discurso docente al señalar que es necesaria la participación de las familias, pero no cuentan con las herramientas para este desafío, al mismo tiempo que la desvalorización social de su profesión funciona como justificación de desconfianza ante constantes cuestionamientos de los padres y apoderados (Miranda y Cabello, 2016).

De esta manera, resulta relevante estudiar los procesos que se den en la Formación Inicial Docente (FID) sobre cómo abordar la problemática de relación familia-escuela. En este sentido, profesores en ejercicio plantean que la FID, en el área pedagógica, debería desarrollar en el futuro profesor jefe competencias necesarias para formar a apoderados en el apoyo de aprendizajes de sus hijos, abordar estrategias para la contención emocional de apoderados (y estudiantes), realizar un seguimiento social de las familias, entre otras (Ferrada, Villena y Turra, 2015).

Por lo expuesto nos preguntamos, ¿cómo desarrollar las competencias necesarias en torno a la relación familia-escuela desde la Formación Inicial Docente (FID)? Para responder a la interrogante, en este ensayo nos proponemos reflexionar desde el enfoque socioemocional de Bisquerra (2005a), para considerar ciertos elementos claves que debería considerar la FID para abordar la relación familia-escuela.

## **PROPUESTA TEÓRICA**

### **Importancia de la relación familia-escuela**

La relación familia-escuela puede ser explicada por la articulación de dos instituciones sociales que poseen intereses diferentes: la escuela posee un interés público y la familia un interés privado. En este sentido, la coexistencia de diferentes intereses en un mismo espacio (la escuela), hace surgir diversos conflictos, vigilancia, control o amenaza de invasión entre ambas esferas, lo que es visto por Dubet como una "paz armada entre escuela y familia" (citado por Garreta, 2007:9). Es así como la relación bélica expuesta por Dubet visibiliza ciertos problemas efectivos, como, por ejemplo, las barreras de comunicación, debido muchas veces por la disponibilidad de los padres, condiciones de vida, horarios de trabajo, baja escolarización de padres, escasa motivación para participar, desconocimiento del sistema educativo, valores contrarios, estilos de crianza, limitación en el lenguaje, entre otras.

A pesar del bélico panorama expuesto, existen diferentes beneficios asociados a una efectiva relación familia-escuela según lo investigado por Garreta (2015): la participación de familias tiene efectos en logro de aprendizajes y comportamiento (Epstein 1995 y 2001; Deslandes 2004); la participación familiar es beneficiosa para ella misma: se afirman y desarrollan competencias vinculadas a la escuela (Olmsted 1991); la participación familiar tiene

beneficios para los profesores mejorando actitudes al tener un mejor conocimiento de ellas, lo que aumenta sensación de eficacia y satisfacción personal (Ozer y Bandura 1990); y finalmente, la participación familiar es beneficiosa para la escuela al ser una manifestación de mayor democratización en el logro de objetivos y funcionamiento. (Charlot 1994; Darling-Hammond 1997 y 2000; Furman 2004).

Ahora bien, ¿de qué manera se implican escuela y familia? Según Epstein (2001), citado en Bolívar (2006), la implicación familia-escuela puede tener seis tipos diferentes: ejercer como padres (ayudar a establecer un entorno en casa para el apoyo de los niños, comunicación, voluntariado (los padres colaboran con la escuela en diversas actividades), aprendizaje en casa (proveer insumos a las familias para que ayuden académicamente a sus hijos), toma de decisiones (participación en órganos establecidos), y colaborar con la comunidad.

Sin embargo, siguiendo a Olivos (2010), varias investigaciones señalan ciertas limitaciones por parte de los padres en relación a su participación: la participación es limitada limitado (sólo asistencia a reuniones formales y con poca importancia otorgada a éstas); bajas expectativas desde la escuela (ante familias monoparentales o de bajos ingresos económicos); poca preparación del profesorado en el involucramiento de los padres; horarios laborales de padres incompatible con los de la escuela; y por último, actitudes negativas de padres con funcionarios de la escuela.

Queda de manifiesto, de esta manera, que una de las limitaciones corresponde con la poca preparación del profesorado en la implicancia de los padres y apoderados, en otras palabras, los docentes no están demostrando competencias en relación con este tema.

### **Competencias profesionales del profesorado para abordar la relación familia-escuela**

El concepto de competencias hace referencia a conocimientos, capacidades y actitudes necesarias para llevar a cabo alguna actividad de forma eficaz (Bisquerra y Pérez, 2007). De esta manera, y atendiendo a lo prescrito por el Marco Para la Buena Enseñanza, en el dominio D, denominado *responsabilidades profesionales*, encontramos aspectos que involucran trabajo fuera del aula, como el saber relacionarse con las familias de los alumnos. Al respecto, el criterio D.4. se fundamenta haciendo referencia a (MINEDUC, 2008):

*“El profesor reconoce la importancia de involucrar a los padres y apoderados en el mejoramiento de los aprendizajes... Los padres son un apoyo fundamental en el desarrollo de las actitudes de sus estudiantes ... el profesor contribuye a mantener informados a todos los padres... A través de estos procesos de comunicación sistemáticos el profesor crea relaciones de colaboración mutua con las familias” (p. 35).*



Por su parte, en el año 2005 el ministro de educación de la época convoca a una comisión que elabora el *Informe de la Comisión de Formación Inicial Docente* (MINEDUC, 2005b), de carácter no vinculante, pero sí de gran relevancia al pretender sugerir orientaciones para la formación inicial docente. Si bien éste no tiene un carácter vinculante, constituye un documento relevante puesto que pretende “sugerir” la orientación de la formación inicial docente. En relación con el currículo de formación, el informe señala que no existe una conceptualización compartida del saber pedagógico, saber que debería articular las mallas de pedagogía. En este sentido, el informe indica que el saber pedagógico va más allá de lo didáctico y es fundado por otros saberes, tales como, el saber sobre cómo ocurre el aprendizaje en el ser humano, de la escuela y su currículo, el saber sobre cómo facilitar un contexto interaccional adecuado en cada aula, el conocimiento y comprensión del contenido de la especialidad y de su didáctica, y, por último, el saber sobre el contexto histórico y general del grupo de estudiantes. Creemos que la temática socioemocional podría abordarse en el primer saber, y sobre la relación con las familias en el último, sin embargo, nada explícito menciona el informe.

Posteriormente, el Ministerio de Educación encarga la realización de *Estándares para la Formación Inicial Docente* con el fin de identificar los conocimientos, habilidades y disposiciones profesionales fundamentales que debieran alcanzar los futuros profesores, que en nuestro caso abordaremos los referidos al núcleo del saber pedagógico. Es así como en el caso de las Educadoras de Párvulo (MINEDUC, 2012a), el Estándar 12 *Construye relaciones de alianza con la familia y la comunidad*, se refiere al desarrollo de una comprensión sobre las familias como las primeras educadoras por lo que el trabajo profesional debe ir acompañado de la participación de dicha institución, su valoración, establecimiento de relaciones de respeto y recíproca valoración, e involucrándolas en todo el proceso educativo de los niños y niñas. En relación con los indicadores de logro de este estándar, es llamativo lo relacionado con la integración de saberes culturales propios en experiencias de aprendizaje, la oportunidad que se le otorga a las familias para participar de estas experiencias de aprendizaje con continuidad en el hogar, la comunicación sistemática con los apoderados, y el establecimiento de desafíos en conjunto a partir de evaluaciones. Como se ve, las carreras de educación parvularia tienen un estándar definido y explícito, poniendo énfasis en los saberes culturales, participación en experiencias de aprendizaje, comunicación y desafíos en conjunto con las familias, lo que sin lugar a duda constituye un avance en lo que se refiere al trabajo de la relación familia escuela.

Ahora bien, los Estándares Orientadores para Egresados de Carreras de Pedagogía en Educación Básica (MINEDUC, 2012b), así como también en Enseñanza Media (MINEDUC, 2012c), si bien no plantean un desarrollo definido y explícito como en el caso de las educadoras de párvulo, si podemos visibilizar un indicador del Estándar 2 *Está preparado para promover el desarrollo personal y social*, y que dice relación con el conocimiento de la importancia social, afectiva y valórica que debiesen tener los profesores sobre las familias, para el desarrollo integral de los estudiantes. En este sentido, tanto en educación básica como en media podemos establecer que se busca desarrollar un trabajo sobre las familias

desde el plano cognitivo, y no así un trabajo con las familias para un efectivo trabajo de la relación familia-escuela, como sí ocurre en el caso de las educadoras de párvulo.

Por último, y en el plano internacional, Perrenoud (2004) vislumbra diez competencias profesionales necesarias para la enseñanza: organizar y animar situaciones de aprendizaje, gestionar la progresión de los aprendizajes, elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación, implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo, trabajar en equipo, participar en la gestión de la escuela, informar e implicar a los padres, utilizar las nuevas tecnologías, afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión, organizar la propia formación continua. Cómo se ve, informar e implicar a los padres también es reconocida como una competencia fundamental a desarrollar por el enseñante, y se compone de: fomentar reuniones informativas y de debate, conducir reuniones e implicar a los padres en la construcción de los conocimientos (Perrenoud, 2004). En este sentido, y en el caso de los futuros profesores de Chile, la implicación de los padres en el proceso educativo de sus hijos sólo está estandarizada a nivel de prebásica, quedando en el olvido los niveles de básica y media.

## DISCUSIÓN

### **Competencias socioemocionales en el profesorado para una virtuosa relación familia-escuela**

Utilizando, nuevamente, el concepto de competencias podríamos afirmar que el aprendizaje socioemocional es un proceso donde se adquieren conocimientos, habilidades y actitudes, y siguiendo a Cohen (2003), para comprender y manejar las emociones propias y las de otros, de manera que un sujeto pueda resolver problemas con asertividad y flexibilidad (Milicic, Alcalay, Berger y Toretti, 2014). Por su parte, según la asociación norteamericana CASEL (2007), las competencias socioemocionales son necesarias para crear relaciones positivas con otros, entender y regularse a sí mismos (Rodríguez, Celma, Orejudo, y Rodríguez, s/f.).

Ahora bien, diversos son los estudios que evidencian el efecto de la educación socio-emocional en el aprendizaje académico afectando las emociones ya sea el contenido del pensamiento y los procesos implicados, como las interacciones, clima del aula y la disminución de conductas desadaptativas (Ayala y González, 2017).

Pero también se ha relevado el rol de la educación socio emocional no solo en este rango etario, así ya hace varios años se viene reconociendo la importancia de las competencias emocionales en la formación de los docentes, necesarias para su propio bienestar personal y para su efectividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Bisquerra, 2005; Cejudo, López-Delgado, Rubio y Latorre 2015; Cazalla-Luna y Molero, 2016; Ayala y González, 2017; Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2017). El profesor, no solo transmite determinados conocimientos, sino que cumple un rol fundamental en la educación emocional. Él mismo

es un ser que siente y hace sentir a los demás, estableciendo determinadas relaciones con sus alumnos y alumnas.

Los docentes por lo tanto tienen una gran responsabilidad al momento de modelar con sus propias competencias emocionales e influir en la motivación y en un clima favorable para el aprendizaje (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). Al respecto un estudio de Bernal y Cárdenas (2009) demuestra que las interacciones entre profesores y alumnos se encuentran impregnadas por la afectividad y que esta podría ser un posible, y que estas influyen en la motivación y el interés por aprender.

Pero la educación emocional se vuelve fundamental para los docentes al enfrentarse a diversos contextos, diversidad de alumnos, familias y situaciones cotidianas y laborales, que sin las herramientas y competencias necesarias pueden generar problemas de salud y en su propio bienestar. Así lo señalan Rueda y Filella Guiu (2016), quienes destacan la importancia de formar en competencias emocionales a los futuros docentes frente a los desafíos de la sociedad del siglo XXI. Como señala Bisquerra (2007), la educación emocional en docentes se vuelve una forma de prevención primaria que busca disminuir la vulnerabilidad a las disfunciones.

Por otra parte, existen diversas dimensiones del aprendizaje socioemocional, dependiendo de la perspectiva. Milicic et Al. (2014), plantea ocho dimensiones: lenguaje emocional, conciencia de sí mismo, conciencia de otros, autoregulación, búsqueda de solución pacífica de conflictos, optimismo, integración social y habilidades de comunicación. Por su parte, el programa SEA plantea las dimensiones de: conocimiento emocional, regulación emocional, autogestión, competencias sociales y habilidades para la vida y bienestar (Rodríguez, C. Celma, L. Orejudo, S y Rodríguez, L. (s.f.)). Salovey y Sluyter (1997), por su parte, exponen cinco dimensiones básicas: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía, autocontrol (Bisquerra y Pérez, 2007).

Sin embargo, para nuestro interés, tomaremos como referencia las dimensiones abordadas por Bisquerra y su GROPE (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica), las cuales son: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, inteligencia interpersonal y habilidades de vida y bienestar. Para el caso de la formación de profesores, Bisquerra (2005) propone una asignatura de Educación emocional para la FID, tanto de futuros profesores de educación infantil, como de primaria y secundaria. Pero más allá del nombre, el mismo autor señala una variedad de competencias emocionales que el futuro profesorado debería adquirir, siendo relevante para la el trabajo con las familias el establecer mejores relaciones interpersonales, tanto en el lugar de trabajo, la familia como en las relaciones sociales; y también, sobre los contenidos, conviene resaltar emoción y bienestar subjetivo, siendo adecuado para la relación familia-escuela, puesto que trata sobre bienestar subjetivo y calidad de vida, así como también la felicidad y compromiso social (Bisquerra, 2005a).

En otro trabajo, Bisquerra (2005b) profundiza sobre los contenidos ya mencionados en su propuesta de asignatura de Educación Emocional. Incorporadas dentro de la dimensión

habilidades de vida y bienestar, el autor se refiere sobre la felicidad y compromiso social, la que concibe como el momento en que las personas son felices cuando tienden a estar interesadas y comprometidas con su entorno, cuando su afán es ayudar al que lo necesita. Esto se vincula claramente con la relación familia-escuela y el rol que el profesor juega en todo esto.

## CONCLUSIONES

El profesorado debe atender un sin número de situaciones complejas, comenzando por el aprendizaje de los estudiantes, o sea, centrado al interior del aula. En estas reflexiones se pretendió abordar una problemática fuera del aula, como lo es la compleja relación familia-escuela. Como mencionamos, existen espacios formales en Chile (decretos) donde se da cabida a la implicación de los padres y apoderados en el proceso educativo de sus hijos, así como también, expusimos una serie de competencias necesarias a desarrollar por parte de los docentes para el abordaje de esta temática.

Sin embargo, las competencias que todo profesor debería adquirir en su formación son desde un enfoque cognitivo, sin hacer mención a aspectos socioemocionales. Por lo anterior, desde nuestra perspectiva, consideramos que la FID debería incorporar el aspecto socioemocional, tal y como lo propone Bisquerra (2005a), en lo que concierne específicamente al bienestar subjetivo para el caso del abordaje de la relación familia-escuela.

Ahora bien, ¿por qué no se ha incorporado el elemento socioemocional en la FID? Creemos que esto se debe a la poca preocupación por lo emocional en el contexto educativo. Si bien es abordado en asignaturas como Orientación, Artes Visuales o Música al interior de la escuela, no existe un programa de educación emocional como política pública o política de gestión educacional. Esto se debe, creemos, por la preponderancia atribuida a lo cognitivo como factor determinante de los aprendizajes de los estudiantes, lo que contraría a las nuevas investigaciones que dan relevancia al ámbito emocional como determinante incluso de lo cognitivo. De esta manera, y siguiendo a Goleman (1999), hay tres dominios para la excelencia de un trabajador, en nuestro caso los profesores: la inteligencia (desde lo cognitivo), la experiencia y la competencia emocional (Bisquerra, 2005b). Como se ve, ya no basta con el desarrollo de lo cognitivo, sino que es imperante el desarrollo de competencias emocionales en los profesores.

## REFERENCIAS

- Andrés, S. y Giró, J. (2016). El papel y la representación del profesorado en la participación de las familias en la escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 61-71.
- Ayala, M. M., y González, J. A. T. (2017). Las competencias socio-afectivas docentes y la formación para la práctica educativa del desarrollo personal y para la convivencia, en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(3).
- Bernal, A. y Cárdenas, A. (2009). Influencia de la competencia emocional docente en la formación de procesos motivacionales e identitarios en estudiantes de educación Secundaria. Una aproximación desde la memoria autobiográfica del alumnado. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 203-222.
- Bellei, C, Valenzuela, J., Vanni, X. y Contreras, D. (2014). *Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Santiago de Chile: LOM
- Bisquerra, R. (2005a). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(3), 95-114.
- Bisquerra, R. (2005b). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*. 10, 61-82.
- Bolívar Botía, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Cazalla-Luna, N. y Molero, D. (2016). Inteligencia emocional percibida, disposición al optimismo-pesimismo, satisfacción vital y personalidad de docentes en su formación inicial. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 241-258.
- Cejudo, J., López-Delgado, M. L., Rubio, M. J. y Latorre, J. M. (2015). La formación en educación emocional de los docentes: una visión de los futuros maestros/Training teachers in emotional education: a vision of future school teachers. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(3), 45-62.
- Extremera Pacheco, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 6(2), 1-17.
- Ferrada, D., Villena, A. y Turra, O. (2015). *Transformar la formación. Las voces del profesorado*. Santiago de Chile: RIL Editores
- Garreta, J. (2007). *Relación familia-escuela*. Universitat de Lleida.
- Garreta, J. (2015). La comunicación familia-escuela en educación infantil y primaria. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(1), 71-85.

- Martínez-Novillo, J. R. (2016). Cómo juzga la escuela a las familias. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(3), 385-396.
- Milicic, N., Alcalay, L., Berger, C. y Toretti, A. (2014). *Aprendizaje socioemocional. Programa BASE (Bienestar y Aprendizaje Socioemocional) como estrategia de desarrollo en el contexto escolar*. Santiago de Chile: Ariel.
- MINEDUC (1990). *Decreto 565 de 1990. Aprueba Reglamento General de Centros de Padres y Apoderados*. Fecha de promulgación 6-06-1990. Santiago de Chile.
- MINEDUC. (2005a). *Decreto N° 24 de 2005. Aprueba Reglamento de Consejos Escolares*. Fecha de promulgación 27 de enero de 2005. Santiago de Chile.
- MINEDUC. (2005b). *Informe Comisión Sobre Formación Inicial Docente*. Santiago de Chile.
- MINEDUC (2008). *Marco para la buena enseñanza*. Documento online. Recuperado de: <https://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>
- MINEDUC. (2012a). *Estándares Orientadores para Carreras de Educación Parvularia* Recuperado de: <https://www.cpeip.cl/estandares-orientadores-para-la-formacion-inicial-docente/>
- MINEDUC. (2012b). *Estándares Orientadores para Egresados de Carreras de Pedagogía en Educación Básica. Segunda Edición*. Recuperado de: <https://www.cpeip.cl/estandares-orientadores-para-la-formacion-inicial-docente/>
- MINEDUC. (2012c). *Estándares Orientadores Para Carreras De Pedagogía En Educación Media*. Recuperado de: <https://www.cpeip.cl/estandares-orientadores-para-la-formacion-inicial-docente/>
- MINEDUC (2014). *Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores*. Santiago de Chile.
- Miranda, J. G. y Cabello, S. A. (2016). Instalados en la queja: El profesorado ante la participación de las familias en las escuelas. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 9(3), 334-345.
- Navaridas, F. y Raya, E. (2012). Indicadores de participación de los padres en el sistema educativo: un nuevo enfoque para la calidad educativa. *Revista Española de Educación Comparada*, Madrid: UNED, n. 20, p. 223-248
- Olivos, T. M. (2010). La relación familia-escuela en secundaria: algunas razones del fracaso escolar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(2), 235-249.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. A. (2017). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 6(15).
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó: Barcelona.

Rodríguez, C. Celma, L, Orejudo, S y Rodríguez, L. (s.f.) Desarrollo de las habilidades sociales y emocionales de los adolescentes en el aula: Programa de educación socio-emocional SEA, 1-14. Recuperado de <http://www.ub.edu/jornadeseducacioemocional/wp-content/uploads/2012/04/4.Programa-SEA-Desarrollo-de-las-habilidades-emocionales-y-sociales-de-los-j%C3%B3venes-en-el-aula.-C%C3%A9sar-Rodr%C3%ADguez-Laura-Celma-Santos-Orejudo-Luis-Mar%C3%ADa-Rodr%C3%ADguez.pdf>

Rueda, P. M. y Filella Guiu, G. (2016). Importancia de la educación emocional en la formación inicial del profesorado. *Intercambio/Échange*, 1, 212-219.

UNESCO. (2004). *Participación Familiar en la educación infantil latinoamericana*. Santiago de Chile: Oficina Regional para la Educación de América Latina y el Caribe—UNESCO.





# DESDE LA FELICIDAD AL BIENESTAR: UNA MIRADA DESDE LA PSICOLOGÍA POSITIVA

FROM HAPPINESS TO WELL-BEING: A VIEW FROM POSITIVE PSYCHOLOGY

Sebastián Andrés Campo Moraga<sup>1</sup> | Universidad del Bío-Bío | scampomoraga@gmail.com

Enviado: 05 julio 2020

Aceptado: 14 agosto 2020

## RESUMEN

La psicología es una disciplina científica que ha logrado una transversalidad de la cual no ha quedado exenta la educación. Específicamente, la psicología positiva la psicología positiva que surge como una herramienta que ayuda a las personas a perseguir sus metas, "reseteando" su estructura de pensamiento y adoptando medidas que les permitan "ver el lado bueno de la vida". La felicidad es sin duda ese lado bueno por el cual la psicología positiva ha decidido enfocar su trabajo. Este estudio presenta la revisión cronológica de los precedentes de la psicología positiva, estableciendo los aportes sociales que genera la adopción de una educación emocional en los distintos niveles de escolarización y que los autores han abordado en el constructo de bienestar. Las principales conclusiones de los autores se centran en que una educación formal, de manera formativa y en los distintos niveles educativos, debe ir acompañada por una educación emocional a través de los conceptos de felicidad y bienestar, enriqueciendo de esta manera la cadena educativa conformada por profesores, alumnos, familias y la sociedad en general; algo que en psicología positiva podría encontrar sus bases según lo planteado por Seligman en su teoría de la motivación.

**Palabras clave:** Virtud, fortalezas personales, psicología positiva, felicidad, bienestar.

## ABSTRACT

Psychology is a scientific discipline that has achieved a disciplinary transversality from education has not been exempted. Precisely positive psychology emerges as a tool that helps people to pursue their goals, "resetting" their thinking structure and adopting measures that allow them to "see the bright side of life." Happiness is undoubtedly that good side on which positive psychology has decided to focus its work. This study presents the chronological review of the precedents of positive psychology, establishing the social contributions generated by the adoption of an emotional education at the different levels of schooling and that the authors have addressed in the well-being construct. The main conclusions of the authors focus on the fact that a formal education, in a formative way and at the different educational levels, must be accompanied by an emotional education through the concepts of happiness and well-being, thus enriching the educational chain made up of teachers, students, families and society in general; something that in positive psychology could find its bases according to what Seligman proposed in his theory of motivation

**Key words:** Virtue, Character strenghts, positive psychology, happiness, well-being.

---

<sup>1</sup> Diseñador Gráfico. Candidato a Magíster en Educación, mención Investigación, Universidad del Bío – Bío

## INTRODUCCIÓN

### La felicidad según los grandes pensadores

Para elaborar el concepto de felicidad y su evolución, es preciso comenzar con las definiciones proporcionadas por los antiguos filósofos griegos. Cronológicamente, esta línea temporal comienza con el gran orador Sócrates (Alopecce, Atenas, 470 a.C. – Antigua Atenas, 399 a.C.). Según Parra (2015) Sócrates planteaba que hacer el bien nos hace felices, en clara referencia a la virtud o valores éticos que el hombre debía poseer. Sócrates no creía que el bien fuese relativo u opinable, sino totalmente absoluto y universal. De esto último, no podemos extrapolar la palabra *bien* a otra cosa más que a lo que hoy conocemos como *bienestar*.

Para Diógenes, otro de los grandes sabios de su época, el concepto de felicidad dista mucho de una posesión física. Según este filósofo, cualquier persona puede ser feliz porque para serlo no se necesita nada material, por lo tanto, tampoco nadie puede dejar de serlo una vez que lo es.

En este registro temporal, la visión de Platón no puede faltar cuando nos referimos al concepto de felicidad (Atenas o Egina, 427 a.C. – Atenas o Egina, 347 a.C.). Como discípulo de Sócrates tomó nota de la oratoria de su maestro, para luego dirigir la *Academia de Atenas*, institución que funcionó por cerca de novecientos años. En ella indicaba que para que el hombre pudiese alcanzar la felicidad, era necesario que se identificase con Dios practicando la virtud. En esta acepción del término *virtud* tomaría distancia de sus predecesores, abordando en él su punto de vista teológico.

Finalmente, Aristóteles (Estagira, Grecia, 385 a.C. Calcis, Grecia, 323 a.C.) como discípulo de Sócrates y Platón expresaría que la felicidad depende de nosotros mismos. En clara continuidad con sus maestros, Aristóteles profundizaría esto mediante once virtudes, definiéndolas como un punto medio entre el exceso y la carencia, buscando encauzar los deseos hacia la felicidad. Las virtudes para este filósofo eran vistas como rasgos de carácter y tendencia para actuar de una manera particular dentro de la sociedad.

Por más de dos milenios, los planteamientos de estos antiguos filósofos reposaron dispersos en el mar del conocimiento, sin embargo, durante la última década del siglo pasado emergerían juntos como el sustento teórico de la denominada psicología positiva, a cargo de su precursor, Martin Seligman (1998), del cual Martínez (2017) nos entrega una nota introductoria respecto de la vida, obra y aporte social que este destacado psicólogo americano, en colaboración de su grupo de investigadores, reporta respecto a los beneficios de adoptar una educación emocional en la práctica docente.

## Surgimiento de la psicología positiva

Para poder abordar parte de algunos autores (fundadores) de la psicología positiva, es necesario establecer un periodo temporal comprendido entre 1990 a 2010, veinte años en que el concepto inicial de felicidad derivó en bienestar.

Si bien Martin Seligman comenzó y acuñó el concepto de psicología positiva, Csikszentmihalyi (1990) a través de su libro *Fluir: una psicología de la experiencia óptima*, mostraba años de estudio previo al exponer sobre esta *experiencia óptima* o realización placentera, haciendo referencia a eso que indeterminadamente del tiempo invertido en hacer algo, sumerge a la persona en un sentimiento y estado de profunda alegría, donde la gratificación es producida por la misma actividad que realiza, fuera de toda retribución monetaria o material. Para comprender de mejor manera, un ejemplo de experiencia óptima podría explicarse mediante la imagen de un guitarrista virtuoso el cual se funde en el instrumento, abstrayéndose de todo tiempo presente para *ser* en su conjunto música que logra virtuosidad, superando el estándar de solo *tocar*.

Martin Seligman es un prestigioso psicólogo, investigador y docente americano de la Universidad de Pensilvania. En el año 2004, junto a Christopher Peterson publicaron un constructo relacionado con la psicología positiva: fortalezas personales y virtudes. Este constructo tiene una preponderancia importante debido a su utilidad para el análisis comparativo de perfiles y de fortalezas entre países, regiones, culturas e individuos. Para el autor, la felicidad es un proceso que se construye en el sujeto a través de virtudes universales adquiridas, manifestándose en fortalezas personales contenidas en ellas.

Las seis virtudes que contienen estas veinticuatro fortalezas personales son las siguientes: Sabiduría y conocimiento (creatividad, curiosidad, mente abierta, pasión por aprender y perspectiva); Coraje (valentía, persistencia, integridad, vitalidad); Humanidad (amor, generosidad, inteligencia social); Justicia (civismo, justicia, liderazgo); Templanza (perdón y compasión, Humildad y modestia, prudencia, autocontrol) y para finalizar la trascendencia (apreciación de la belleza y la excelencia, gratitud, esperanza, humor, espiritualidad).

Corredera (2012) afirmarí que uno de los grandes aportes de Seligman (2010) al constructo de felicidad se produciría años más tarde en el reconocido modelo PERMA, acrónimo traducido del inglés a Emociones positivas, Compromiso, Relaciones positivas, Significado y Logro, también conocida como la teoría del bienestar. Respecto de esto, Tayyab Rashid y Acacia Parks (2006) trabajaron con la finalidad de potenciar las emociones positivas, el compromiso y una vida con sentido planteadas en el modelo PERMA. Esta psicoterapia se creó con el fin de tratar a personas con depresión, por lo que sus creadores dividieron este tratamiento en tres etapas: La primera, busca evaluar los síntomas del paciente; la segunda, denominada intervención terapéutica, distribuye catorce sesiones de aplicación del modelo PERMA (bienestar), favoreciendo la búsqueda de soluciones a problemas personales;

mientras que en la última etapa se realiza una medición de resultados a través de una escala de satisfacción con la vida.

## Índice de felicidad en los países

Dentro de esta revisión, resulta importante mencionar el hecho que exista un indicador exclusivo para la felicidad, como medida alternativa al de Producto Interno Bruto (PIB) registrado en la evaluación del bienestar de las naciones.

Según la declaración del sitio web *Happy Planet Index*, este Índice de Planeta Feliz (del inglés *Happy Planet Index o HPI*), creado en 2006 por Marks, Abdallah, Simms y Thompson, el cual es publicado por el *New Economics Foundation* (NEF) mide el bienestar sostenible para todos. El constructo plantea qué tan bien lo están haciendo las naciones para lograr vidas largas, felices y sostenibles. Cabe destacar que la influencia de Martin Seligman en el enunciado de este índice a través de los conceptos de felicidad y bienestar es evidente.

La fórmula para calcular el “índice de planeta feliz” dice relación con la multiplicación entre las variantes de bienestar, esperanza de vida, desigualdad de resultados y divididos por la huella ecológica que producen los países. Dichas variantes, han sido conceptualizadas y recogidas por la Encuesta Mundial Gallup bajo la cual el concepto de bienestar es referido a: la satisfacción que sienten los residentes de cada país con la vida en general; la esperanza de vida, vista como el número promedio de años que se espera que una persona viva en cada país según los datos recopilados por las Naciones Unidas; la desigualdad de resultados, entendida como las desigualdades que las personas tienen dentro de un país en términos del tiempo que viven y cuán felices se sienten; la distribución en los datos de esperanza de vida y bienestar de cada país, y para terminar, la huella ecológica, medida por el impacto promedio que cada residente de un país tiene sobre el medio ambiente, en base a los datos preparados por la Red de Huella Global.

En estas mediciones sobre la felicidad, el índice pesquisado por Jeffrey, Wheatley, y Abdallah (2016) posicionó a Costa Rica por tercera vez consecutiva (de 2014 a 2016) en el primer lugar como país más feliz del planeta. Entre los factores para su elección destaca el hecho de mantener el 99% de la electricidad a través de fuentes renovables, como también la abolición del ejército -desde hace más de 70 años-, hecho que le permite a este país destinar ese presupuesto al financiamiento de educación, salud y pensiones.

Este índice también sugiere que probablemente su alto bienestar se basa en el factor cultural de formación de lazos y redes humanas fuertes, manifestado a través de relaciones sanas con amigos, familia y vecindad. Pese a todas sus bondades, al tener sistema tributario no progresivo, la desigualdad salarial es alta, motivo al que quizás se le atribuya la pérdida de ese primer lugar de país más feliz.

En el caso de Chile, el índice de planeta feliz (2016) lo posiciona globalmente en el puesto 35 de 140 países medidos, siendo séptimos en la región y por debajo de países latinoamericanos como Colombia (3), Ecuador (10), Uruguay (14), Argentina (19), Perú (21) y Brasil (23).

Este resultado y posición global en el ranking de países se debe principalmente a que pese a mantener buenos niveles de bienestar, esperanza de vida y desigualdad de resultados (9 de 10 puntos), sólo obtenemos 2 puntos de 10 en la huella de carbono producida por las industrias, lo que sugiere cuestionar las prácticas de control y fiscalización para el sector productivo del país en materia de sostenibilidad y poca empatía por futuras generaciones de compatriotas, puesto que si bien las utilidades de las empresas productoras son altas, la cuota de reinversión en maquinarias o procesos amigables con el ambiente son bajas.

Una razón válida a considerar, para tener un Chile más feliz, dice relación con una política de Estado de estricta fiscalización, garante de prácticas industriales sustentables y sostenibles que no contaminen nuestros recursos naturales, tal y como ha sido expuesto en innumerables oportunidades a lo largo de nuestro país.

El punto anterior cobra relevancia debido a que la felicidad no solo concibe al sujeto como persona, sino en este caso como sujeto – país. Mirarnos dentro, hace que como sociedad establezcamos puntos comunes para la obtención de un máximo de bienestar y felicidad de todos sus habitantes.

### **La felicidad en la investigación científica**

Pese a que la literatura científica establece la importancia del trabajo individual de la felicidad debido al impacto producido en quienes nos rodean, las nuevas formas de transmitir una filosofía de felicidad apuntan al trabajo colectivo e interdisciplinar (Salanova y Llorens, 2016). En esta dirección, la simbiosis producida entre los ámbitos psicológicos y educativos lideran la investigación científica de la felicidad, debido a que factores como la satisfacción de vida en una perspectiva de pasado, presente y futuro que los jóvenes mantienen con sus padres o pares (Baytemir, 2016; Laghi, Pallini, Baumgartner y Baiocco, 2016) o el bienestar mental, emocional, y sentimental que los estudiantes mantienen como desarrollo de potencialidades humanas (Perandones, Herrera y Lledó, 2014), lo cual tiende a ampliarse en cuanto a emociones positivas en adolescencia se trata (Gómez-Baya, Paíno y Gillham, 2019) sumado a una enseñanza positiva y alegre por parte de los profesores, generan condiciones inmejorables para el aprendizaje de un contenido específico (Balanta, Díaz y Vargas, 2020). Así mismo, las autoras dan cuenta de experiencias docentes de América del norte, América del sur y Europa, respecto a las llamadas cátedras de la felicidad. Estos espacios académicos han sido incluidos formalmente en las mallas curriculares, entregando las herramientas necesarias para que sus alumnos traten con diversas variables de la felicidad, como son una mejor calidad de vida, el mejoramiento de su rendimiento académico y por supuesto, una buena salud mental y emocional. Estas afirmaciones se sumarían a las ya establecidas por Mercado (2014) en cuanto a determinar que la mayor felicidad en jóvenes se produce al

estar acompañados por personas queridas, tal puede ser el caso de amistades generadas en diversos niveles educativos.

El objetivo de estas cátedras es educar seres humanos integrales y emocionalmente estables que contribuyan con su entorno y sociedad. Al estar centradas en las relaciones humanas, los resultados han incidido positivamente en el comportamiento y socialización de los alumnos.

Dentro de su estudio, las autoras han puntualizado que existen tres factores que condicionan y determinan la felicidad. El primero de ellos corresponde a los factores de tipo genético y de hábitos; en segundo término, a los factores que inciden en el trabajo, integrando este proceso los lugares materiales o los líderes positivos con quien se tiene relación y el tercer factor involucrado es el de toma de consciencia respecto al objetivo de la existencia, enmarcado por el contagio emocional y la empatía producida tanto con humanos, como con animales.

### **Los aportes de Naranjo al estudio de la felicidad**

Naranjo, el músico, médico y psiquiatra chileno, ha dejado a la humanidad como legado el secreto de la felicidad. Según Aragón (2016) la felicidad para este connotado psiquiatra no sería más que encontrarse a sí mismo, de manera interna, la cual no puede confundirse o mezclarse con el placer o la satisfacción, puesto que éstos se relacionan con elementos externos al ser.

Guerrero (2015) explica que el trabajo de Naranjo plantea la existencia de tres dimensiones de la felicidad: *aprender a no hacer nada*, puesto que somos adictos a los resultados y solo la calma cura; el *autoconocimiento*, evitando el dolor de acciones indeseadas; y como tercera dimensión, *entregarse a la vida*, lo cual diferencia la *vida que tengo* de la *vida que quiero*. El permitirse dejarse llevar por los sentidos e intuición interna permite describir esa felicidad anhelada.

Dentro de todos sus libros y registros, dos citas recogidas por *El desconcierto* (2019) hacia el final de su vida cobran relevancia en este tiempo de contingencia y su visión respecto a la manera de hacer las cosas con el prójimo, y consigo mismo. Respecto a la felicidad, Naranjo explica que, valorando la creatividad de los jóvenes, se podría ver una generación no solo más feliz que la anterior, también más sabia y benévola. Los problemas no van a ser resueltos por la conciencia que los creó, en clara alusión a que esta generación no es digna de establecer como pauta o ejemplo la conciencia de generaciones venideras.

Respecto a educación en una entrevista especificaría que el cambio del mundo es a través de la conciencia. Otra manera de ver, sentir, comprender y de ser. La educación es la principal manera para inyectar eso en la humanidad de forma masiva.

## El bienestar y la felicidad desde la educación

El bienestar según Bisquerra (2013) varía debido a la cantidad de enfoques en que este puede ser utilizado. Es en razón de esto que el autor considera pertinente el uso de un apellido para saber el contexto de bienestar al que nos referimos. Como partes de bienestar contenidos en la educación, podemos encontrar: *bienestar material*, *bienestar social*, *bienestar físico*, *bienestar profesional (engagement)*, *bienestar emocional*, *bienestar subjetivo*, *bienestar psicológico*, *bienestar hedónico* y *bienestar eudemónico*, considerando en ellos una dimensión personal y otra social. Siguiendo esta idea, Bisquerra y Hernández (2017) exponen la psicología positiva y el desarrollo del bienestar como fines que deben ser considerados por la educación. En su estudio centrado en niños y jóvenes entre los 3 a 18 años, explican cómo la cadena educativa que se inicia con profesores que muchas veces no cuentan con las capacidades, herramientas o competencias para ayudar a otros, pierden la oportunidad de impartir una educación emocional que mejore la calidad de vida y un bienestar subjetivo que preventivamente trate problemas de salud mental, aportando de esta manera con competencias emocionales de modo científico.

Al considerar la educación emocional mediante las llamadas aulas felices, en 2010 se formula el primer programa español destinado al uso de una psicología positiva con fines educativos, en el que se aplican las fortalezas personales y la atención plena o *mindfulness*, tanto en un nivel infantil, como primario y secundario, proporcionando en la cadena educativa una mayor sensación de felicidad y bienestar conjunto, obteniendo de esta manera mejores competencias sociales y personales en el alumnado con una disposición consciente y calmada, permitiéndonos acceder a una vivencia del presente de manera íntegra, tal y como Csikszentmihalyi (1990) planteaba al *fluir (flow)* a través de su experiencia óptima.

En educación, los estudios han demostrado que ciertas fortalezas personales se asocian de manera positiva con indicadores de bienestar subjetivo, mientras que otros han sido buenos predictores de éxito académico, satisfacción con la vida, reducción de síntomas depresivos, hábitos de salud y estilos de vida. También se ha determinado que las fortalezas personales afectan directamente la salud física y emocional de las personas.

Sánchez (2014) ha clasificado tres grupos de estudio de fortalezas personales según las diferentes etapas evolutivas: Los adolescentes, grupo comprendido en edades desde los 10 a los 18 años, centra la atención en intervenciones derivadas del ámbito académico, el cual prevé el fortalecimiento de ésta a través de etapas tempranas que prevengan el uso de drogas y alcohol, daños en la autoestima o el autoconcepto. El segundo grupo, denominado juventud, comprende edades de 18 a 25 años. Este grupo mantiene su esfuerzo por captar aspectos de la identidad, la autoestima y la comprensión, fortalezas innatas para un desarrollo vital y vocacional, como también lo son el respeto, liderazgo y satisfacción de vida. Finalmente, los adultos entre los 25 y 65 años, conforman el grupo de personas que buscan la generación de cambios que les provean un mayor bienestar y calidad de vida, estudio que se refuerza mediante el programa de felicidad planteado por Jiménez, Izal y

Montorio (2016), destinado a que la última fase de este grupo etario acceda a plantearse objetivos que les permitan acercarse a una vejez más activa y sana.

Cultivar estas fortalezas personales y virtudes, implica poner todas las emociones, pensamientos y acciones al servicio de hacer el bien y de este modo contribuir a una felicidad personal y colectiva. Al respecto, Corredera (2012) establece que Fredrickson (1998) postula tres efectos secuenciales para que una persona genere emociones positivas: de ampliación, construcción y transformación.

El efecto de ampliación de las emociones positivas, entendida como una expansión o aumento de ellas, dan comienzo al bienestar. Una vez integrada esta etapa, el efecto de construcción de las emociones positivas conlleva a que el sujeto desarrolle, levante o idee recursos personales, en respuesta a las diversas problemáticas que a diario suelen presentarse. El punto culmine de este ciclo se produce con el denominado efecto de transformación de emociones positivas, proceso en que una persona se torna más creativa al integrar un conocimiento profundo de diversas situaciones cotidianas, logrando así una mayor resistencia a las dificultades, como también una mejor integración social.

La atingencia que existe en este último apartado concordaría plenamente con los fines de la educación y las habilidades que las personas debemos cultivar en el siglo XXI. Edacom (2019) establece que factores como la creatividad y la innovación propenden a estimular un constante replanteamiento de situaciones; por su parte el pensamiento crítico y la resolución de problemas resultan gravitantes al momento de contratar nuevos empleados. Como habilidades de grupo, la buena comunicación y colaboración resultan vitales en un esquema que tiende en la actualidad a la conformación de equipos multidisciplinares, mientras que el razonamiento cuantitativo y el pensamiento lógico, más allá de los números, permiten comprender conceptos abstractos, de razonamiento o relacionales.

Como últimas habilidades está la autorregulación, la determinación y la perseverancia: en una era que abunda la información de todo tipo, la educación del siglo XXI debe estimular en sus estudiantes un aprendizaje y búsqueda del conocimiento de manera autónoma, considerando estándares de fuentes verificables. Es en este sentido la relevancia que debería cobrar la asignatura de orientación durante la etapa escolar, estableciendo por medio de sus planes y programas, objetivos concretos que contribuyan al cruce entre la enseñanza general impartida por la institución y los intereses personales del alumno para la adquisición del conocimiento, siempre dirigidos al llamamiento de su futura profesión, con emociones positivas dirigidas a la obtención de felicidad y bienestar (Barragán y Morales, 2014).

## CONCLUSIONES

En primer lugar, es necesario reconocer la herencia filosófica mundial que ha dejado el pueblo griego en relación con el constructo de felicidad, derivado de sus pensamientos, oratoria y escritos en los cuales recae el peso de las bases de un mundo inmaterial, tal y



como se le conoce hoy. Su eco transita en cada disciplina, oficio o profesión debido justamente a esta capacidad de querer hacer las cosas bien, de su cercanía con la divinidad, de conectar principios, pero principalmente de dejar legados y aportes significativos e impercederos.

Con el estudio de la felicidad, resulta difícil imaginar los orígenes y concepciones que Sócrates, Platón, Aristóteles, Diógenes y otros filósofos concibieran a partir de ella. Sin embargo, a través de sus registros quedan de manifiesto las "cosas inteligibles que una persona debe poseer" para formar su conciencia de manera equilibrada, logrando seres humanos virtuosos.

La sociedad de hoy no es mejor ni peor que antaño, aunque ahora exista una mayor conciencia de que es posible recoger algunos elementos de la felicidad y extrapolarlos al ámbito educativo. A diferencia de la genuina relación que maestros y aprendices de la antigüedad mostraban en torno a la enseñanza-aprendizaje, donde el deber y el pensar no tenían timbres, sino silencios o pausas; las preguntas y respuestas no eran abiertas o cerradas, sino profundamente llenas de significado y el maestro era la teoría per se; los estímulos en torno a las nuevas generaciones de profesores y alumnos se han desarrollado bajo el alero de una sociedad y sistema educativo tecnificado, administrativo y basado en el cumplimiento de metas para la obtención de gratificaciones económicas, dando paso al abandono de esa reflexión pedagógica tan propia de una genuina motivación altruista, que además de satisfactoria, propicia un camino conducente a la felicidad por el simple hecho de querer ser mejores.

Por otra parte, de las cinco grandes áreas de la psicología positiva investigadas, como son la teoría de la experiencia óptima de Csikszentmihalyi (1990); las fortalezas personales y virtudes de Seligman y Peterson (2000); el modelo PERMA o teoría del bienestar de Seligman (2010); la psicoterapia positiva de Rashid y Parks (2006) y las emociones positivas de Fredrickson (1998), se puede relevar que todas apuntan al mejoramiento de la calidad de vida de las personas, mismo fin que persigue la felicidad y el bienestar. Son estos componentes los que en una educación formal permiten una atención plena (Bisquerra y Hernández, 2017), por tanto, es necesario dotar a las nuevas generaciones de alumnos con herramientas de educación emocional que estimulen su desarrollo intelectual y afectivo de forma conjunta.

Dentro de estas áreas existe un punto educativo que guarda relación con la promoción y desarrollo de fortalezas personales; trascendentales para la vivencia cotidiana y formativa de estudiantes de nivel universitario, pero replicable para cualquier persona que desee cultivarlas. Para Barrantes-Brais, Ureña y Gutiérrez (2015), la puesta en práctica de las fortalezas personales conlleva estimular emociones positivas que generen mayores sentidos, logros y relaciones humanas, aportando de esta manera con hábitos saludables. Siguiendo esta lógica, es importante considerar que el objetivo de la psicología positiva en la teoría del bienestar es incrementar la forma de hacer mejor la propia vida y la de quienes le rodean.

Por su parte, el bienestar se construye sobre la base de diferentes consideraciones, destacando aspectos genéticos o elementos materiales e inmateriales que han sido provistos por adultos desde una etapa temprana (Rodríguez y Muñoz, 2016). Estos aportes de socialización en nuestra formación consolidarían una personalidad segura de sí misma, permitiéndonos acceder socialmente como individuos a un entorno o contexto determinado.

Como reflexión final, las limitaciones inculcadas bajo un sistema económico de metas, han entorpecido la deuda con el ser, la contemplación, las distintas posturas de pensamiento complementarias de manera no segregada, de un mundo social que en número somos cada vez más, pero en desarrollo humano cada vez menos; por tanto como desafío docente tenemos por delante enfocar nuestra mirada hacia nuevas mallas curriculares y asignaturas de carreras pedagógicas que posibiliten la promoción de educadores emocionales que unan aspectos cognitivos y afectivos de manera tal, que tomando los elementos disciplinares que se manifiestan a través de la acción docente, adopten un compromiso intrínseco que atienda las necesidades de nuestros alumnos, proceso que puede ser resumido como la conjunción de la experiencia óptima de Csikszentmihalyi (1990), las fortalezas personales y virtudes descritas por Peterson y Seligman (2004) o la atención plena de Bisquerra y Hernández (2017); esto es, pasión por enseñar, proceso que cada docente debe alcanzar para permitir el bienestar y felicidad de su comunidad educativa.

## REFERENCIAS

- Aragón, R. (2016). Claudio Naranjo habla de cómo ser feliz. *Psiqueviva: el poder de la mente*. Recuperado de: <https://psiqueviva.com/claudio-naranjo-feliz/>
- Balanta, N., Díaz, M. y Vargas, N. (2020). El auge de las cátedras de la felicidad en la educación. *Revista Noria: Investigación educativa*, 1(5), 30-40.
- Barragán, A. y Morales, C. (2014). Psicología de las emociones positivas: generalidades y beneficios. *Revista Enseñanza e Investigación en Psicología*, 19(1), 103-118.
- Barrantes-Brais, K., Ureña, P. y Gutiérrez, J. (2015). Fortalezas personales y hábitos de salud en estudiantes universitarios de ciencias del movimiento humano. *Revista MHSalud*, 11(2), 20-36.
- Baytemir, K. (2016). La mediación de la competencia interpersonal en la relación entre el apego entre padres y compañeros y el bienestar subjetivo en la adolescencia. *Revista Educación y Ciencia*, 41(186), 69-91.
- Bisquerra, R. (2013). *Cuestiones sobre bienestar*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. y Hernández, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices. *Revista papeles del Psicólogo*, 38(1), pp. 58-65.

- Corredera, A. (2012). *Teoría del bienestar o modelo PERMA de Martin Seligman*. España. Crecimiento Positivo. Recuperado de: <http://www.crecimientopositivo.es/portal/teoria-del-bienestar-o-modelo-perma-de-martin-seligman>
- Corredera, A. (2012). *Psicología positiva – teorías*. España. Crecimiento positivo. Recuperado de <http://www.crecimientopositivo.es/teoriafredrikson.html>
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: the psychology of optimal experience*. New York, USA: Harper & Row.
- Edacom (2019). *¿Cuáles son las habilidades del siglo XXI?*. Edacom: tecnología educativa. Recuperado de <https://blog.edacom.mx/cuales-son-habilidades-siglo-21>
- El desconcierto (2019). Diez enseñanzas que dejó Claudio Naranjo para la infancia y la educación. *El desconcierto*. Recuperado de: <https://www.eldesconcierto.cl/2019/07/13/diez-ensenanzas-que-dejo-claudio-naranjo-para-la-infancia-y-la-educacion/>
- Gómez-Baya, D., Paíno, S. y Gillham, J. (2019). Respuestas al afecto positivo y ajuste psicológico en la adolescencia. *Revista Terapia psicológica*, 37(1), 25–37.
- Guerrero, C. (2015). Claudio Naranjo: Las tres dimensiones de la búsqueda de la felicidad. *Plano sin fin*. Recuperado de: <https://planosinfin.com/claudio-naranjo-las-tres-dimensiones-de-la-busqueda-de-la-felicidad/>
- Jeffrey, K., Wheatley, H., Abdallah, S. (2016). *The Happy Planet Index: 2016. A global index of sustainable well-being*. London: New Economics.
- Jiménez, M., Izal, M y Montorio, I. (2016). Programa para la mejora del bienestar de las personas mayores. Estudio piloto basado en la psicología positiva. *Revista Suma Psicológica*, 23(1), 51-59.
- Laghi, F., Pallini, S., Baumgartner, E. y Baiocco, R. (2016). Relaciones de apego entre padres y compañeros y perspectiva del tiempo en la adolescencia: ¿están relacionadas con la satisfacción con la vida? *Revista Tiempo y Sociedad*, 25(1), 24-39.
- Martínez, A. (2017). Martin Seligman y la psicología positiva. *Psicología en positivo*. Recuperado de: <http://www.antonimartinezpsicologo.com/wp-content/uploads/2017/11/Seligman.pdf>
- Mercado, M. (2014). Concepto de felicidad en jóvenes. *Revista Ajayu*, 12(1), 64-78.
- Parra, S. (2015). *Lo que dice la ciencia sobre la felicidad de Sócrates*. Recuperado de: <https://www.xatakaciencia.com/psicologia/lo-que-dice-la-ciencia-sobre-la-felicidad-de-socrates>
- Peterson, Ch. y Seligman, M. (2004). *Character Strengths and Virtues. A handbook and classification*. New York, USA: APA, Oxford University Press.

- Perandones, T., Herrera, L. y Lledó, A. (2014). Fortalezas y virtudes personales del profesorado y su relación con la eficacia docente. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 7(1), 141-150.
- Salanova, M. y Llorens, S. (2016). Hacia una psicología positiva aplicada. *Revista Papeles del Psicólogo*, 37(3), 161-164.
- Rodríguez, C. y Muñoz, J. (2016). Calidad Educativa del Ambiente Familiar y Escolaridad Materna. *Revista Paradigma*, XXXVII, 1, 76 – 98.
- Sánchez, C. (2014). *Revisión teórica sobre el estudio de las fortalezas humanas en diferentes etapas evolutivas*. (Tesis de maestría). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de Jaén, España.

# COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN EL CONTEXTO EDUCATIVO: UNA REFLEXIÓN DESDE LA PEDAGOGÍA CONTEMPORÁNEA

## SOCIO-EMOTIONAL COMPETENCES IN THE EDUCATIONAL CONTEXT: A REFLECTION FROM CONTEMPORARY PEDAGOGY

Verónica López López<sup>1</sup> | Universidad de Concepción | [veronicalopez@udec.cl](mailto:veronicalopez@udec.cl)

Evelyn Zagal Valenzuela<sup>2</sup> | Universidad del Bío-Bío | [ezagalvalenzuela@gmail.com](mailto:ezagalvalenzuela@gmail.com)

Nelly Lagos San Martín<sup>3</sup> | Universidad del Bío-Bío | [nlagos@ubiobio.cl](mailto:nlagos@ubiobio.cl)

Enviado: 14 agosto 2020

Aceptado: 30 septiembre 2020

### RESUMEN

Este ensayo tiene como objetivo reflexionar acerca de los cambios y la transformación que ha generado el modelo educativo centrado en el aprendizaje de los estudiantes respecto a la formación del profesorado, la que se ha visto enfrentada a la necesidad de desarrollar competencias socioemocionales en los docentes, debido a que es una variable relevante, según distintas investigaciones, que incide no sólo en el rendimiento académico de los alumnos; sino que favorece el clima en el aula, la convivencia escolar y la formación ciudadana. En la actualidad se observa que la pedagogía contemporánea valora la incidencia que tienen las emociones en el proceso de enseñanza y aprendizaje, al plantear la necesidad de generar programas de formación docente en competencias socioemocionales y el interés por investigar cuatro ámbitos: las competencias socioemocionales de los docentes, las competencias socioemocionales de los estudiantes, la formación cívica y ciudadana, y las competencias para el desarrollo del clima y convivencia escolar.

**Palabras clave:** Competencias socioemocionales docentes, competencias socioemocionales de los estudiantes, convivencia escolar y formación ciudadana.

### ABSTRACT

This essay aims to reflect on the changes and transformations generated by the educational model focused on student learning, that have impacted the teacher training. This professional training has been faced with the need to develop socio-emotional competences in teachers, as it is a relevant variable, according to different studies, which affects not only the academic performance of students, but also favors the climate in the classroom, school coexistence and citizenship training. At the present, it is possible to observe that contemporary pedagogy values the incidence that emotions have in the teaching and learning process, raising the need to generate teacher training programs in socio-emotional competences and the interest in researching four areas: The socio-emotional competences of teachers, the socio-emotional skills of students, civic and citizenship training, and skills for the development of the school climate and coexistence.

**Keywords:** Teacher socioemotional competences, Students socioemotional competencies, School coexistence and citizenship training.

---

<sup>1</sup> Profesora de Educación Tecnológica, Magíster en Educación, Doctoranda en Educación.

<sup>2</sup> Profesora de Educación General Básica, Magíster en Historia de Occidente, Doctoranda en Educación.

<sup>3</sup> Profesora de Educación General Básica, Magíster en Educación, Doctora en Investigación Educacional.

## INTRODUCCIÓN

El actual modelo de educación centrado en el aprendizaje de los estudiantes pretende generar un cambio en la manera tradicional de concebir el proceso de enseñar y aprender. Según este enfoque constructivista social del aprendizaje, las modificaciones más relevantes del proceso deben producirse en la relación profesor y estudiante, así como también en la integración de las dimensiones cognitiva, social y emocional. Según Palomera (2009), esta nueva visión escapa de la lógica positivista, de lo previsible y de lo conocido. Sin embargo, el hecho de ignorar las variables sociales y personales en la escuela no hace que su influencia desaparezca, ya que esto contribuye a ocultar el origen de las dificultades del actual sistema educativo.

Desde la perspectiva constructivista social, el aprendizaje se convierte en significativo cuando es vivencial y para lograr su adquisición es necesario vincular los nuevos conocimientos con ideas previas y, por supuesto, con una interacción social (Ausubel, Novak y Hanesian, 1968; Vygotsky, 1978). Desde este mismo planteamiento que une entorno y relaciones sociales, Dewey (1916) cuestiona la naturaleza de la escuela, al concluir que estas deben ser espacios donde los estudiantes aprendan sobre democracia, adquieran habilidades necesarias para preservarla y se instruyan sobre el clima social y emocional necesarios para ejercerla.

En el Informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, Delors (1996) observa la tensión existente entre el extraordinario desarrollo de conocimientos y las capacidades de asimilación del ser humano. En este informe Delors plantea la necesidad de una concepción más amplia de la educación que debería llevar a cada estudiante a descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades creativas. Esto supone trascender desde una visión puramente instrumental de la educación hasta el logro del máximo potencial en cuatro ámbitos fundamentales, como son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir.

En coherencia con lo anterior, la OCDE (2005) plantea que los niños, niñas y jóvenes necesitan una dotación equilibrada de habilidades cognitivas, sociales y emocionales para lograr resultados positivos en sus vidas. De acuerdo a este contexto, el aprendizaje social y emocional es el proceso de formar competencias sociales y emocionales básicas en los niños, tales como la habilidad para reconocer y manejar emociones, desarrollar el cuidado y la preocupación por los otros, tomar decisiones responsables, establecer relaciones positivas y enfrentar situaciones desafiantes de manera efectiva con el fin de usar esa información para resolver problemas con flexibilidad y creatividad (Cohen, 2003).

Al respecto, los resultados de estudios longitudinales muestran que la responsabilidad, la sociabilidad y la estabilidad emocional están entre las dimensiones más importantes que afectan las perspectivas futuras de los niños. Las habilidades sociales y emocionales no tienen un papel aislado: interactúan con las habilidades cognitivas, se estimulan unas a otras y mejoran aún más la probabilidad de que los niños consigan resultados positivos en el

futuro. En este sentido, su aprendizaje provee a los establecimientos educacionales un marco para prevenir problemas y promover el bienestar y el éxito de los estudiantes (Payton et al, 2000).

El desarrollo social y emocional ha sido un ámbito subinvestigado que muchas veces ha quedado en segundo plano, debido principalmente al énfasis que se otorga al desarrollo cognitivo (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002). No obstante, esta situación ha ido cambiando y actualmente es posible indicar que existe una creciente expansión e interés científico en el área (Ferrer, 2008).

En el contexto educativo, se observa la presencia de distintos programas que promueven la competencia social por ser un aporte al éxito académico de los estudiantes, convivencia escolar, clima en el aula, atención a la diversidad y formación ciudadana (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007; Fernández-Berrocal et. al, 2017).

## **MARCO TEÓRICO**

El conocimiento avanza vertiginosamente y la generación del conocimiento científico proviene de diversas áreas disciplinares, universidades y entidades, que están desarrollando sus propias agendas de investigación vinculadas a las temáticas que son parte de líneas de investigación ligadas al contexto al cual esta se circunscribe (Goni, 2013; Llinares, 2008; Sutz, 2005).

La investigación sobre el desarrollo de competencias socioemocionales de los últimos cinco años se puede agrupar en dos áreas: a) competencias socioemocionales de los docentes y b) competencias socioemocionales de los estudiantes. Dentro de estas competencias, la escuela releva aquellas referidas a la convivencia escolar y a la formación ciudadana.

### **Competencias socioemocionales del profesorado**

Los estudios sobre el desarrollo de competencias sociales del profesorado se sostienen en el hecho de que la interacción socioeducativa es el núcleo del trabajo pedagógico de los profesores (González-Galán, 2004; Orpinas y Horne, 2009; Trianes, 2000), y también un nicho amplio de interés investigativo en la academia, pues es allí donde interactúan estos sujetos socioculturales al entrelazar historias de vida, experiencias vitales, valores y expectativas que dan vida a un proceso de socialización secundaria (Dubet, 1998); por lo que la convivencia y el clima al interior y fuera del aula juegan un rol central en la gestión del conocimiento de los estudiantes.

Para Hanushek y Rivkin (1997), y Casassus (2003) los profesores juegan un rol fundamental tanto en la escuela como en el aula. En la medida que logren un clima de tranquilidad, relajación y confianza, a través de la interacción pedagógica, sus estudiantes aprenderán más y mejor. Lograr ese propósito exige una profunda transformación de los modelos curriculares y organizativos hasta ahora vigentes, con todas las contradicciones y resistencias

que este tipo de procesos conlleva (Huberman, 1973).

La competencia social y emocional se define como un conjunto de capacidades emocionales, individuales e interpersonales aprendidas que influyen en la capacidad total de un individuo para responder ante las presiones del medio que lo rodea (Palomera, Briones y Gómez-Linares, 2019). Ser emocional y socialmente inteligente significa gestionar con eficacia el cambio personal, social y ambiental de forma realista y flexible. Implica afrontar las situaciones inmediatas, resolver problemas, tomar decisiones y mostrar optimismo, actitud positiva y automotivación (Bar-On, 2006).

La formación inicial y desarrollo profesional de los profesores se encuentra indudablemente relacionada con sus formas de intervención en la práctica educativa cotidiana que realizan (Barrientos, Sánchez y Arigita, 2019). Este es un tema al que se le ha puesto insuficiente atención (Hernández, 2017). Es por ello que durante la fase de iniciación, los maestros experimentan el desajuste entre la formación y las demandas del desempeño docente, objetivándose en lo que Veenman (1984) acuñó como choque de realidad.

Flores (2008) indica que los ámbitos en que los profesores principiantes se sienten menos preparados son: a) la interacción con los estudiantes, b) la gestión del aula y c) la aplicación de los conocimientos desarrollados a lo largo del curso. Adicionalmente, señala que experimentan tensiones entre lo aprendido durante su formación respecto a las teorías pedagógicas y la gestión de la realidad, frente a la necesidad de entregar respuestas rápidas y efectivas para lograr el aprendizaje en sus estudiantes. La valoración de los profesores principiantes de educación básica en cuanto a los nudos de la formación inicial recibida, se centra en las dificultades con las que se encuentran al egresar respecto de aspectos pedagógicos y habilidades interpersonales (Ruffinelli, 2014).

Las habilidades interpersonales como la empatía o la regulación emocional son necesarias no sólo para promover efectividad y calidad a la hora de emprender la tarea docente, sino también porque favorecen el bienestar propio (Sutton y Weathley, 2003). Las emociones del profesorado han empezado a considerarse una variable relevante para comprender aspectos diversos, por ejemplo, con su propio nivel de bienestar, su salud física y mental; así como con las interacciones con el alumnado y el propio funcionamiento de las aulas (Hargreaves, 1998; Sutton y Wheatley, 2003).

Las emociones y habilidades relacionadas con su manejo afectan tanto al alumnado como al profesorado, lo que incide en el proceso de aprendizaje, la salud mental y física, la calidad de las relaciones sociales y el rendimiento académico o laboral (Brackett y Caruso, 2007; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). Entre los aspectos que se ven favorecidos por las competencias emocionales están los procesos de aprendizaje, las relaciones interpersonales, la resolución de problemas, la consecución y mantenimiento de un puesto de trabajo (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007).

La profesión docente requiere una serie de competencias sociales, debido a la relevancia



que tiene en el proceso de enseñanza y aprendizaje; y también para la relación profesor-alumno. El entrenamiento en habilidades sociales se ha aplicado a gran variedad de profesionales y queda patente su eficacia en diferentes estudios, ya que los participantes adquieren, transfieren y aplican a situaciones profesionales las habilidades entrenadas (Dickson, Hargie, Morrow, 1997; Hargi y Dickson, 2004).

## **Competencias socioemocionales de los estudiantes**

Como ya se ha señalado, la competencia social y emocional es un constructo amplio que incluye un conjunto de procesos cognitivos, socioafectivos y emocionales que sustentan comportamientos evaluados como hábiles o adecuados, que tienen en cuenta las demandas y restricciones de los distintos contextos (Bisquerra, 2005; Pérez y Garanto, 2001; Pérez y Filella, 2019).

Cobra especial importancia conocer los elementos simbólicos y subjetivos que conforman el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, desde la génesis instruccional hasta el resultado visible en lo comportamental. Surgen entonces una serie de transformaciones, negociaciones y otros aprendizajes que tendrán que llevarse a cabo necesariamente desde la educación formal e informal (Jodelet, 1993).

En este sentido, el alumnado se visualiza como creador de su propia realidad, al aportar al proceso educativo desde sus motivaciones, expectativas y representaciones de su formación; hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno material y social (Moscovici, 1993).

Existen múltiples clasificaciones, entre las que destaca la propuesta de la OCDE, organismo que realizó un estudio para determinar las competencias clave o básicas que logran un desarrollo integral del alumnado (OCDE, 2005). Al respecto, se establecieron tres categorías de análisis, las que a su vez se encuentran subdivididas en capacidades específicas:

1. Actuar de manera autónoma, que incluye capacidades para:
  - a. afirmar y defender los derechos, intereses, responsabilidades, límites y necesidades.
  - b. concebir y realizar proyectos de vida y proyectos personales.
  - c. actuar en el conjunto de la situación.
2. Utilizar herramientas de manera interactiva, que incluye la capacidad para:
  - a. usar el lenguaje, los símbolos y los textos de modo interactivo.
  - b. utilizar el saber y la información de manera interactiva.
  - c. utilizar las TIC para comunicarse y aprender.
3. Funcionar en grupos socialmente heterogéneos, que incorporan capacidades para:
  - a. mantener buenas relaciones con los demás.
  - b. de cooperación con los demás.
  - c. gestionar y resolver conflictos.

La educación socioemocional, sobre todo en lo que respecta a los estudiantes, incluye una gran variedad de aspectos que se encuentran en la base de la convivencia escolar y de la formación ciudadana. Según Bisquerra (2007), ambas dimensiones forman parte de estas competencias y en sí mismas cada una cobra especial relevancia en el ámbito escolar. Esto se transfiere también a la investigación.

a. Convivencia escolar

La convivencia escolar se destaca por ser uno de los aspectos determinantes que precede a las competencias emocionales. Esta es una de las variables más requerida y valorada en el contexto educativo, ya que de ella depende el éxito escolar (Aron, Milicic y Armijo, 2012; OCDE, 2005).

La influencia que tienen el clima y la convivencia escolares se asocia con el nivel de satisfacción en la relación profesor y estudiante; y con el ambiente y la calidad en la realización de las tareas escolares (Núñez del Río y Fontana, 2009). Asimismo, la percepción de ayuda por parte de los profesores se vuelve un factor protector ante el involucramiento del adolescente en conductas disruptivas (Ruvalcaba, Fuerte y Robles, 2015); como un predictor de la persecución de los objetivos académicos y sociales (Wentzel, Baker y Russell, 2012); y como elemento que previene las conductas agresivas en el aula, a través de la promoción de las conductas prosociales (Gest, Madill, Zadzora, Miller y Rodkin, 2014). Por el contrario, escasas relaciones con los profesores y pobres vínculos con la escuela conllevan una menor adaptación socioemocional (Murray y Greenberg, 2000).

Lopes, Salovey y Strauss (2003) indican que los alumnos que puntúan más alto en inteligencia emocional, muestran mayor satisfacción en sus relaciones interpersonales y presentan menos conflictos que sus pares con bajas puntuaciones. Asimismo, en el estudio realizado por Mavroveli y Sánchez-Ruiz (2011) se muestra que los niños con mayor inteligencia emocional son evaluados por sus compañeros como personas que ayudan a los demás y son menos nominados como acosadores escolares.

Cabe señalar que los investigadores han evaluado programas de intervención para el entrenamiento de conductas prosociales, obteniendo cambios significativos, especialmente en el empoderamiento y las interacciones de estudiantes, sus compañeros y profesores (Srikala y Kumar, 2010). Por otro lado, existen programas destinados a desarrollar competencias socioemocionales que han impactado en la percepción de la organización escolar y en el soporte emocional, especialmente en niños de primaria (McCormick, Capella, O'Connor y McGlowry, 2015). En todas estas investigaciones se ha demostrado que el vínculo profesor-estudiante tiene efectos beneficiosos en el desempeño específico de cada estudiante, aspectos del desarrollo social, niveles de satisfacción, motivación al aprendizaje, entre otros (Aspelin y Jonsson, 2019).

## b. Formación ciudadana

Otra área de estudio referente a la dimensión del desarrollo social y emocional en los contextos educativos es la temática de formación cívica y ciudadana, en la que se agrupa una serie de estudios de temáticas afines. Estos estudios, entre otros, señalan la escuela como un espacio idóneo para el desarrollo de la competencia social y cívica, en tanto se configura como un lugar en el que compartir, dialogar, aprender, jugar, enseñar, disfrutar, descubrir, decidir, esforzarse, participar y tejer una red de relaciones positivas ayuden a cada uno de sus miembros a dar lo mejor de sí y a recibir lo mejor de los demás; para juntos alcanzar nuevas metas y avanzar hacia una sociedad más justa (Bisquerra, 2007; García-Cano, Márquez y Antolínez, 2016; Delgado-Algarra, 2017).

El concepto de ciudadanía ha evolucionado con el tiempo. Históricamente, la ciudadanía no abarcaba a todas las personas: por ejemplo, antiguamente podían ser ciudadanos los hombres o quienes poseían propiedades (Heater, 2002; Ichilov, 1998; Isin, 2009). En el curso del siglo pasado se pasó gradualmente a una noción más amplia de la ciudadanía, bajo la influencia del desarrollo de los derechos civiles, políticos y sociales (Marshall, 1949).

En la actualidad, la ciudadanía va más allá de la noción del Estado-nación y varía según los países, en función de las diferencias de contexto político e histórico, entre otros factores (UNESCO, 2015). La ciudadanía mundial (UNESCO, 2014), se refiere a un sentido de pertenencia a una comunidad más amplia y a una humanidad común. Hace hincapié en la interdependencia política, económica, social y cultural; y en las interconexiones entre los niveles local, nacional y mundial.

En este sentido, el concepto de ciudadanía no es un constructo unívoco, sino que admite diversas definiciones que son matizadas por el contexto y los acontecimientos. Para Pérez-Luño (2002), se define como un concepto propio de la sociedad democrática que garantiza el disfrute de derechos e implica la responsabilidad de deberes. Un concepto en estrecha relación con la libertad y la igualdad del ser humano, despojado de imposiciones y sumisiones, que trata de considerar a todos los hombres y mujeres como sujetos activos y responsables de la convivencia de la sociedad.

Este creciente interés por la ciudadanía ha suscitado también una mayor atención a la dimensión mundial de la educación para la ciudadanía, así como a sus repercusiones en las políticas, los programas de estudio, la enseñanza y el aprendizaje (Albala-Bertrand, 1995; Banks, 2004; Peters, Britton y Blee, 2008). Esta educación supone tres dimensiones conceptuales básicas que se apoyan en publicaciones, marcos conceptuales y programas de educación para la ciudadanía mundial, así como en consultas técnicas y la labor realizada recientemente en ese ámbito por la UNESCO (2015).

Estas dimensiones conceptuales centrales comprenden aspectos de los tres ámbitos del aprendizaje en las que están basadas: cognitivo, socioemocional y conductual (UNESCO, 2015). Esto coincide con los resultados planteados en esta agenda de investigación, respecto

de la dimensión de la categoría social y emocional en la que se encuentra el subeje temático de la formación cívica y ciudadana; lo que deja en evidencia que educar para la ciudadanía es un requerimiento actual, fruto de las características de nuestra sociedad que ha priorizado y enfatizado la necesidad de formar una ciudadanía activa, conocedora de sus derechos y cumplidora de sus deberes (Bolívar, 2003, 2007; Calvo de Mora, 2004; Domingo, 2004; Montenegro, 2013; Morillas, 2006; Santisteban, 2004).

Finalmente, hoy en día ser ciudadano significa valorar la presencia de los demás, es vivir y convivir con el entorno, donde resulta inevitable e imprescindible el rol de la escuela y del profesorado (García del Dujo y Mínguez, 2011), puesto que es un espacio idóneo donde se identifican un conjunto de estrategias didácticas que favorecen el desarrollo de la competencia social y cívica, entre las que destacan: el diálogo, la relación de lo estudiado con la realidad del alumnado, el trabajo en grupo, la participación en el aula, el debate y el juego; de acuerdo a lo enunciado en distintos estudios (Bolívar, 2007; Escámez y Gil, 2002; Marco, 2002; Marina y Bernabeu, 2009).

## **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

Basándose en el objetivo que orienta este trabajo, se puede concluir que el interés por parte de los investigadores apunta al proceso inicial de la enseñanza, es decir, el foco de estudio se encuentra en el rol formativo de los docentes y deja al margen la manera en que la formación inicial docente repercute en los estudiantes. Esto implica un desafío para las futuras investigaciones que enfrentan el propuesto por la OCDE (2014), en el que se declara que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes necesitan una dotación equilibrada de habilidades cognitivas, sociales y emocionales para lograr resultados óptimos, tanto académicos como personales.

¿Cómo saber si los esfuerzos en la formación desde el docente están teniendo resultados? Planteando como verdadero desafío el proponer e implementar una ruta de aprendizaje que considere lo socioemocional en la formación inicial docente, con carácter obligatorio, sin matices ni parcialidades; sino integrado, secuencial y gradual.

De igual modo, es posible destacar el interés de la comunidad científica por estudiar el desarrollo de la dimensión social y emocional de manera holística y con una perspectiva sistémica, que considera no solo los actores relevantes del proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, profesor-alumno, sino los contextos donde esta dimensión socioemocional cobra sentido: el clima y convivencia escolares, y la formación cívica y ciudadana, con énfasis en la necesidad de abordar la atención a la diversidad.

## REFERENCIAS

- Albala-Bertrand, L. (1995). What education for what citizenship? First lessons from the research phase. *Educational Innovation and Information*, Geneva: UNESCO IBE
- Aron, A., Milicic, N. y Armijo, I. (2012). Clima Social Escolar: Una escala de evaluación. *Clima Social Escolar, ECLIS*". *Universitas Psychologica*, 11(3), 803-813.
- Aspelin, J. y Jonsson, A. (2019). Relational competence in teacher education. Concept analysis and report from a pilot study. *Journal Teacher Development*, 23(3), 264-283. Doi: 10.1080/13664530.2019.1570323
- Ausubel, D., Novak, J.D. y Hanesian, H. (1968). *Educational Psychology: a cognitive view*. New York: Holt Rinehart ando Winston.
- Banks, J. (2004). *Diversity and Citizenship Education: Global Perspectives*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Barrientos, A., Sánchez, R. y Arigita, A. (2019). Formación emocional del profesorado y gestión del clima de su aula. *Praxis & Saber*, 10(24),119-141. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9894>
- Bisquerra R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado RIFOP*, 19(3), 95-114.
- Bisquerra, R. (2005). *Acción tutorial y educación emocional*. Barcelona: Don Bosco.
- Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI* (10), 61-82. Doi: 10.5944/educxx1.1.10.297.
- Blanes, C., Gisbert, V. y Díaz, P. (2014). La importancia de las competencias emocionales en la gestión de unidades organizativas. *Revista 3C Empresa*, 3(1), 42 60.
- Bolívar, A. (2003). La escuela pública y la educación de la ciudadanía: Retos actuales. *Enciclopedia virtual de Didáctica y Organización Escolar*. Recuperado de: <http://dewey.uab.es/pmarques/evdioe.htm>
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- Brackett, M.A. y Caruso, D.R. (2007). *Emotionally literacy for educators*. Cary, NC:
- Calvo de Mora, J. (2004). *Aprendizaje de la ciudadanía en las escuelas. Propuestas de análisis y análisis de propuestas*. Sevilla: Consejería de Educación.
- Cohen, J. (2003). *La inteligencia emocional en el aula: Proyectos, estrategias e ideas*. Buenos Aires: Troquel.

- Delgado-Algarra, E. y Estepa-Giménez, J. (2017). Educación ciudadana y dimensiones de la memoria en la enseñanza de las ciencias sociales: Investigación sobre las concepciones del profesorado de educación secundaria de Huelva y Provincia. *Educación XX1*, 20(2), 2174-5374.
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y Educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Dickson, D., Hargie, O. y Morrow, N. (1997). *Communication skills training for health Professionals*. London: Nelson Thornes Publisher.
- Domingo, J. (2004). Educar a la ciudadanía en una escuela pública de calidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 32, 2-12
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P, Mestre, J.M. y Guil, R. (2002) Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), 209-228
- Fernández-Berrocal, P., Cabello, R. y Gutiérrez-Cobo, J. (2017). Competencias Emocionales en Educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 15-26
- Ferrer, A. T. (2008). Evaluación y cambio de los sistemas educativos: la interacción que hace falta. *Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 16 (59), 275-296. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362008000200007>
- García-Cano, M., Márquez, E. y Antolínez, I. (2016). Una comunidad de aprendizaje desde el enfoque intercultural: Diálogos, emergencias y contradicciones en la práctica escolar. *Educación XX1*, 19(2), 2174-5374.
- Gest, S., Madill, R., Zadzora, K., Miller, A. y Rodkin, P. (2014). Teacher management of elementary classroom social dynamics. *Emotional and behavioral disorders*, 22(2), 107-118.
- Goni, M. (2013). Cambios en las agendas de investigación: desafíos y dificultades para construir caminos propios. La experiencia de la Universidad de la República, Uruguay. *Redesist*, 1-28.
- Hargie, O. y Dickson, D. (2004). *Skilled interpersonal Communication: Research, Theory and Practice*. London: Routledge.
- Heater, D. (2002). *World Citizenship: Cosmopolitan Thinking and Its Opponents*. London: Continuum.
- Hernández, V. (2017). Las competencias emocionales del docente y su desempeño profesional. *Alternativas en Psicología*, 37, 79-92
- Ibáñez, T. (1994). *Representaciones sociales. Teoría y método. Psicología Social Construccionalista*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Ichilov, O. (1998). Patterns of citizenship in a changing world. En, Ichilov, O. (ed.), *Citizenship and Citizenship Education in a Changing World*. London: The Woburn Press

- Isin, E. (2009). Citizenship in flux: the figure of the activist citizen. *Subjectivity*, 29, 367-388.
- Jodelet, D. (1993). *La representación social: fenómenos, concepto y teoría*. In S. Moscovici (Ed.), *Psicología Social II: Pensamiento y vida social*. Barcelona: Paidós.
- Llinares, S. (2008). Agendas de investigación en Educación Matemática en España: una aproximación desde "ISI-web of knowledge" y ERIH. En Luengo, Ricardo; Gómez, Bernardo; Camacho, Matías; Blanco, Lorenzo (Eds.), *Investigación en educación matemática XII* (pp. 25-54). Badajoz: Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática, SEIEM.
- Lopes, P., Salovey, P. y Strauss, R. (2003). Emotional intelligence, personality and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35(3), 641-658.
- Marco, B. (Coord.) (2002). *Educación para la ciudadanía. Un enfoque basado en el desarrollo de competencias transversales*. Madrid: Narcea.
- Marina, J. y Bernabeu, R. (2009). *Competencia social y ciudadana*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marshall, T. (1949). *Citizenship and Social Class*. London: Pluto Press.
- Mavroveli, S. y Sánchez-Ruiz, M. (2011). Trait emotional intelligence influences on academic achievement and school behavior. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 112-134.
- McCormick, M., Capella, E., O'Connor, E. y McClowry, S. (2015). Social-Emotional Learning and academic achievement. *AERA Open*, 1(3), 1-26.
- Montenegro, Y. A. (2013). Democracia, educación cívica y cultura: una reflexión sobre su interrelación. *Universitas: Revista de filosofía, derecho y política*, 18, 41-58.
- Morillas, M. D. (2006). *Competencias para la Ciudadanía. Reflexión, decisión, acción. Materiales para Educación Secundaria*. Madrid: Narcea.
- Murray, C. y Greenberg, M. (2000). Children's relationships with teachers and bond with school. An investigation of patterns and correlates in middle childhood. *Journal of School Psychology*, 38(5), 423-445.
- OCDE (2005). *Definition and Selection of competencies. Executive Summary*. [extraído de] <https://www.pisa.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>
- Palomera, R., Briones, E. y Gómez-Linares, A. (2019). Formación en valores y competencias socio-emocionales para docentes tras una década de innovación. *Praxis & Saber*, 10(24), 93-117. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9116>
- Payton, J.M., Wardlaw, D.M. y Graczyk, P.A., Bloodworth, M.R., Tompsett, C.J. y Weissberg, R.P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behaviors. *Journal of School Health*, 70 (5) 179-185.

- Pérez, N. y Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescente. *Praxis & Saber*, 10(24), 23-44.
- Pérez, I. y Garanto, J. (2001). *Comprender las habilidades sociales en la educación*. Buenos Aires: Fundec.
- Pérez-Luño, A. (2002). Ciudadanía y Definiciones. *Doxa. Cuadernos de filosofía del derecho*, 25, 177-221.
- Peters, M. A., Britton, A. y Blee, H. (2008). *Global Citizenship Education: Philosophy, Theory and Pedagogy*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Ruvalcaba, N., Fuerte, J. y Robles, F. (2015). Comunicación con padres y docentes como factor protector de los adolescentes ante las conductas disociales. *Educación y Ciencia*, 4 (44), 57-67.
- Santisteban, A. (2004). Formación de la ciudadanía y educación política. En, Vera, M. I. y Pérez, D. (Coord.) *Formación de la ciudadanía: las TIC's y los nuevos problemas*. Online. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1454090>
- Srikala, B. y Kumar, K. (2010). Empowering adolescents with life skills education in schools – School mental health program: Does it works? *Indian Journal of Psychiatry*, 52(4), 344-349.
- Sutz, J. (2005). Sobre agendas de investigación y universidades de desarrollo. *Revista de Estudios Sociales*, 22, 107 -115.
- UNESCO (2014). *Global Citizenship Education. Preparing Learners for the Challenges of the 21<sup>st</sup> Century*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2015). *Educación para la ciudadanía mundial. Temas y objetivos de aprendizaje*. Paris: UNESCO.
- Wentzel, K., Baker, S. y Russell, S. (2012). Young adolescent's perceptions of teacher's and goals as predictors of social and academic goal pursuit. *Applied Psychology*, 61(4), 605-633



# EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS/ACADÉMICAS



# EVALUACIÓN PROSPECTIVA DE APRENDIZAJES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

## PROSPECTIVE EVALUATION OF LEARNING IN UNIVERSITY STUDENTS

Carlos Ossa Cornejo | Universidad del Bío-Bío | cossa@ubiobio.cl

Enviado: 12 julio 2020

Aceptado: 30 agosto 2020

### RESUMEN

Se presenta una experiencia académica con estudiantes universitarios, centrada en un formato de evaluación según el concepto de potencial de aprendizaje de Vigostky. Se trabajó con 13 estudiantes de la carrera de Psicología de una universidad de la región del Biobío, de tercer año, 5 hombres y 8 mujeres. Se aplicó una evaluación inicial en base a una pauta de contenido, que sirvió de línea base, la que fue socializada con los estudiantes y permitió establecer líneas de mejoramiento de las respuestas; posteriormente se orientó en forma individual y online a los estudiantes para que fortalecieran sus respuestas y profundizaran en su aprendizaje. Finalmente se volvió a aplicar la misma evaluación, teniendo como base la información anterior, con una rúbrica que incorporó aspectos de contenido y de desempeño. El resultado mostró mejoras moderadas en el manejo del contenido y del desempeño en la mayoría de los estudiantes. Se concluye que los estudiantes no se encuentran preparados aún para el nivel de aprendizaje autónomo y autorregulado que implica este procedimiento, ya que se preocupan mayoritariamente de la nota y de responder a las expectativas del docente.

**Palabras Clave:** Psicología, evaluación, aprendizajes, constructivismo

### ABSTRACT

An academic experience with university students is presented, it was centered on an evaluation format according to Vigostky's concept of learning potential. We worked with 13 third-year students of Psychology at a university in the Biobío region, 6 men and 7 women. An initial evaluation was applied based on a content guideline, which served as a baseline, which was socialized with the students and allowed establishing lines of improvement in the responses; later, the students were individually and online oriented to strengthen their responses and deepen their learning. Finally, the same evaluation was applied again, based on the previous information, with a rubric that incorporated content and performance aspects. The result showed moderate improvements in content and performance management in most students. It is concluded that the students are not prepared even for the level of autonomous and self-regulated learning that this procedure implies, since they are mainly concerned with the grade and responding to the expectations of the teacher.

**Keywords:** Psychology, evaluation, learning, constructivism

## INTRODUCCIÓN

El aprendizaje desde la mirada constructivista plantea la necesidad de lograr un desarrollo activo y dinámico de los conocimientos y habilidades con apoyo de mediadores (Malbrán y Villar, 2002), de manera que se pueda alcanzar el conocimiento profundo en un futuro cercano. Este desarrollo potencial del aprendizaje es un proceso interactivo, significativo y mediado (Piracés, 2017), que se construye mediante la interacción social y utiliza el lenguaje para modificar la estructura del conocimiento de las personas (Manterola, 2003). En coherencia con lo anterior, la evaluación de los aprendizajes desde esta mirada, no siempre se enfoca, como tradicionalmente se piensa, en los saberes que se han aprendido o se han entregado para memorizar.

Si bien el aspecto comparativo se encuentra siempre presente en el proceso evaluativo, dentro de los contextos educativos tradicionales, se plantea una comparación entre el resultado de los estudiantes, y estándares ajenos a ellos, derivados del conocimiento acumulado o de la experticia del docente. Sin embargo, el aprendizaje puede centrarse, por otra parte, en los desafíos y necesidades futuras, respecto de lo que la persona quiere y logra descubrir con ayuda de los demás, modificando su estructura de conocimiento y su capacidad cerebral (Noguez, 2002).

Esta idea de aprender hacia el futuro se relaciona con lo que Feuerstein denomina Potencial de aprendizaje (Noguez, 2002; Robles y Calero, 2003), y se define como aquellas funciones que aún no han madurado o no han logrado desarrollarse en la actualidad, pero con el apoyo de actividades de mediación, generan en un futuro cercano, su logro (Villar, 2004).

Los estudios prospectivos sirven para esta tarea, ya que permiten determinar aspectos de desarrollo en el mediano y largo plazo, que permite el logro de una meta futura deseable, tendencial y factible (Galarza y Almuiñas, 2013). De este modo una evaluación prospectiva del aprendizaje es el complemento pertinente para desarrollar una evaluación del potencial de aprendizaje en la formación de la persona.

En la evaluación prospectiva se tiende a considerar no solo los productos, sino además los procesos involucrados en el trabajo humano; es una comparación entre lo que la persona está realizando ahora, y lo que esta puede realizar en un futuro, gracias a la utilización de estrategias o herramientas orientadas a ese fin (Rose, 1991). Los estudios prospectivos son comunes en el área de la salud, encontrándose en estudios acerca de la efectividad y prevalencia de vida de pacientes frente a determinados tratamientos (Chow, Davis, Holden, Tsao y Danjoux, 2005; Sethi et al., 2016) o en el caso de la evaluación de calidad de vida en pacientes con condiciones de salud (Surendran, Revathy, Prasanth y Kalpana, 2018). Sin embargo, son bastante escasos en educación, quizás debido a que, desde la perspectiva educativa tradicional, se intenta medir en el presente, más que proyectar hacia el futuro; propuestas de evaluación prospectiva se encuentran asociadas al concepto de evaluación dinámica del potencial de aprendizaje, desde la perspectiva de Feuerstein (Elliott, Resing y Beckmann, 2018; Ponce y Fernández, 2019).

La problemática abordada en esta experiencia, responde a la necesidad observada durante las clases, de generar una disposición más activa de los estudiantes hacia el aprendizaje, en relación con el proceso de evaluación. Habitualmente los procesos de evaluación se consideran como instancias de memorización de contenidos, que fueron pasados anteriormente, y orientados a precisar información determinada por el docente o el programa. Para modificar lo anterior, se debe considerar el aprendizaje como un proceso constructivo que puede lograrse mediante el desarrollo de procesos cognitivos y motivacionales complejos, sin quedarse fijados en un contenido específico, rescatando la reflexión y la creatividad y la motivación hacia el conocimiento profundo.

### **Descripción del entorno educativo o centro**

Los usuarios y beneficiarios directos fueron 13 estudiantes de un curso de formación electiva sobre el rol del psicólogo en el sistema escolar, correspondiente al quinto semestre de la carrera, 5 varones y 8 mujeres. Con la innovación aplicada se esperaba que los estudiantes generaran una disposición activa sobre el aprendizaje, indagando y profundizando temáticas relativas al tema visto en clases. Del mismo modo, se esperaba un mayor nivel de habilidades de análisis y reflexión, así como una disposición diferente al considerar la evaluación, como un espacio prospectivo, dinámico y mediado de aprendizaje.

Es un curso teórico-práctico que tiene por objetivo analizar las principales problemáticas que aborda la disciplina en el contexto nacional actual, incorporando una forma transversal de definir los problemas e identificando el rol del/la psicólogo/a en éstos, explorando cómo la psicología aporta a la comprensión y abordaje de temáticas de alto impacto social, analizando las variables individuales, grupales y sociales en sus dimensiones biológicas, psicológicas y socioculturales, en el Chile de hoy.

### **Estrategias o procedimientos de la experiencia**

La experiencia consistió en el diseño y aplicación de una situación de evaluación prospectiva sobre el rol y las funciones de la psicología educativa, comenzándose desde una línea base que se solicita mejorar, y se evalúa el resultado de ese avance en comparación con la línea base. El objetivo de la propuesta fue aplicar una estrategia de evaluación prospectiva y constructivista para fortalecer habilidades de aprendizaje potencial, que permitiera en forma específica: a) Diseñar una actividad de evaluación prospectiva para medir habilidades de aprendizaje potencial de los estudiantes; b) Fortalecer capacidad de autoanálisis sobre el nivel de aprendizaje logrado; c) Promover disposiciones motivacionales para el aprendizaje y niveles de conocimiento a partir de la reflexión y la indagación colaborativa; y, d) Analizar resultados de la aplicación de la estrategia en la promoción de aprendizajes de la asignatura.

Con esta experiencia se buscó generar una disposición diferente frente al aprendizaje y a la evaluación, al dotarla de características de dinamismo y colaboración de manera que los estudiantes tuvieran una actitud más activa y profundizaran temas relacionados al

considerado en la evaluación, pero desde su propia perspectiva. Se plantea una evaluación resignificada en base a motivaciones propias y elaboradas desde el mismo estudiante para ganar significación (Santos-Guerra, 2003), así como una concepción de la evaluación más prospectiva y constructiva (García y Rojas, 2003).

Del mismo modo, se utilizó el aprendizaje colaborativo y las rúbricas como medios de aprendizaje y evaluación, con implicación personal y colectiva (Rodríguez, Gil y Torres, 2014). Así, el rol del docente fue plantear el nivel inicial de conocimientos, realizar retroalimentación prospectiva del aprendizaje a lograr, y evaluar los logros finales del proceso; el estudiante en forma individual y colaborativa, promovía indagación de los temas a aprender, profundizaba los contenidos y reflexionaba sus aprendizajes en base a la retroalimentación.

La rúbrica utilizada para la evaluación (ver anexo), fue construida expresamente para la ocasión, y desarrollada colaborativamente entre los académicos participantes, considerando como criterios de evaluación y calificación:

1. Capacidad de comprensión de la tarea. Comprende las preguntas y su finalidad
2. Capacidad de análisis profundo. Desarrolla un manejo de ideas argumentado y evidenciable
3. Pertinencia de la información. Relaciona adecuadamente las respuestas con los textos o fuentes consultadas.
4. Reflexión del proceso de aprendizaje. Establece un discurso reflexivo acerca de la tarea y del mejoramiento de sus respuestas.
5. Magnitud del cambio cuantitativo. Nivel de mejoría en la cantidad de respuestas correctas, en comparación con la primera evaluación.
6. Magnitud del cambio cualitativo. Nivel de mejoría en la profundidad y manejo de ideas en respuestas correctas, en comparación con la primera evaluación.

La experiencia de innovación contempló las siguientes etapas:

1. Planificación: En esta etapa se elaboró el diseño de la experiencia considerando el periodo del segundo certamen. Este diseño contó con el apoyo de la académica que coordinaba las asignaturas de pregrado.
2. Diseño de instrumento y rúbricas de calificación: En esta etapa se adaptó el certamen a aplicar al curso, y se generó la rúbrica considerando indicadores cualitativos y cuantitativos.
3. Aplicación: Se definieron tres momentos, en primer lugar, la evaluación de la línea base de conocimientos, en que se aplicó un certamen escrito individual respecto a los temas de funciones y rol del psicólogo educacional, evaluando lo que los alumnos ya sabían; luego los dos docentes se repartieron los certámenes y evaluaron el nivel base de cada estudiante, con una rúbrica para la evaluación y la retroalimentación. Ambos docentes otorgaron la retroalimentación en forma individual en clases a la semana posterior al certamen, dándose un espacio de tiempo para que los estudiantes conversaran entre sí para analizar su evaluación, y otorgando una

semana más para la preparación final del certamen en base a la retroalimentación y la indagación personal y colectiva. Los estudiantes tuvieron conocimiento de la rúbrica de evaluación final antes de entregar el certamen. Los docentes se repartieron nuevamente los certámenes para evaluar y se dio retroalimentación conjunta a los alumnos sobre sus resultados finales.

Dentro de los resultados alcanzados, se observó un mediano avance de los resultados de aprendizaje. Una estudiante demostró un avance importante respecto a la cantidad de temas considerados y la profundidad de los análisis, por el contrario, dos estudiantes no mostraron mayor variación respecto del trabajo inicial; los restantes diez mostraron avances en los temas, pero no en el nivel de análisis.

Se esperaba que gracias a las orientaciones que se otorgaron, los estudiantes profundizaran tanto en el tipo de análisis que debían realizar sobre el rol del psicólogo educativo, como en la identificación de otros temas de su interés. Sin embargo, el desarrollo de los trabajos no alcanzó un análisis profundo, sino más bien, se centró en el mejoramiento de las respuestas del instrumento de evaluación, con escasa preocupación de mejorar las competencias de aprendizaje que se requieren para profundizar el manejo profundo y significativo del contenido.

El mayor logro fue la valoración de la instancia de evaluación como un proceso diferente, orientado al desarrollo de procesos de análisis y reflexión del propio aprendizaje. A través de la implementación de la rúbrica y el proceso completo de evaluación diseñado fue posible generar un espacio formativo para el desarrollo de estas habilidades, ya que los estudiantes lograban darse cuenta el ámbito o la habilidad que no habían desarrollado de la forma esperada.

De forma anexa a lo anterior, y como un logro complementario, se pudo generar un trabajo colaborativo entre docentes frente a una evaluación escrita, y finalmente, la generación de una rúbrica que permite la evaluación prospectiva y el desarrollo de habilidades analíticas y reflexivas.

## **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

Según el constructivismo, la educación debe permitir el desarrollo de habilidades cognitivas superiores, pero muchas veces, la evaluación se centra más en el contenido que en la promoción de habilidades (Santos Guerra, 2003). La evaluación prospectiva busca un vínculo entre contenidos y habilidades para generar aprendizajes innovadores y significativos, contando con el apoyo del docente como mediador del proceso (Piracés, 2017).

Por otra parte, es una opción interesante para potenciar procesos colaborativos, tanto entre los estudiantes, en la preparación de sus certámenes, como entre docentes, en la preparación y evaluación conjunta de los aprendizajes. La posibilidad de considerar la

evaluación como una acción prospectiva es una innovación que permitiría potenciar el desarrollo teórico en los estudiantes, y al mismo tiempo, fomentar procesos metacognitivos y de autorregulación de su aprendizaje.

De este modo, está en consonancia con las exigencias planteadas para la educación superior, respecto del desarrollo de competencias de alto nivel cognitivo, colaboración y motivación hacia el aprendizaje. Sin embargo, se aprecia que requiere de un mayor trabajo respecto a la flexibilidad cognitiva de los estudiantes, como a su capacidad de proyectar temas en el área de estudio, puesto que de esa manera logran trascender el contenido para privilegiar el desarrollo cognitivo profundo.

Un elemento relevante para su ejecución efectiva radica en el asesoramiento que los docentes otorgan al proceso de retroalimentación de la evaluación inicial, y a las tutorías orientadoras para la presentación del trabajo final; se debe considerar al menos unas dos semanas para este acompañamiento, y recordarle a los estudiantes que no solo deben preocuparse del contenido de la actividad evaluada, sino que además, de los propios procesos cognitivos, metacognitivos y motivacionales.

Una de las limitaciones encontradas en el proceso fue la rigidez cognitiva de la mayoría de los estudiantes frente al formato de certamen escrito, ya que los resultados de la preparación final no tuvieron un gran nivel analítico y reflexivo, centrándose mayormente en el contenido. Por otra parte, el hecho de quedar supeditado al trabajo autoguiado, supuso también una dificultad en los estudiantes, pues no estaban seguros(as) de ampliar o profundizar más en los temas por temor a alejarse del contenido del certamen, lo que no permitió contar con miradas propias ni contenido innovador.

Finalmente, como proyección de esta experiencia, se puede señalar su potencialidad como estrategia de potenciamiento de los aprendizajes, y promoción de los procesos colaborativos y de autodeterminación en el aprendizaje. Estos aspectos deben ser mayormente analizados y trabajados en otras experiencias educativas, pero sin lugar a dudas, son objetivos altamente valorados como aprendizajes fundamentales para el siglo XXI (Labarrere, 2006; Silva y Maturana, 2017).

## REFERENCIAS

- Chow, E., Davis, L., Holden, L., Tsao, M., y Danjoux, C. (2005). Prospective assessment of patient-rated symptoms following whole brain radiotherapy for brain metastases. *Journal of pain and symptom management*, 30(1), 18–23. <https://doi.org/10.1016/j.jpainsymman.2005.02.009>
- Elliott, J., Resing, W. y Beckmann, J. (2018). Dynamic assessment: a case of unfulfilled potential?. *Educational Review*, 70(1), 7-17, DOI: 10.1080/00131911.2018.1396806



- Galarza, J. y Almuiñas, J. (2013). La prospectiva: una herramienta para la evaluación de la calidad de los procesos universitarios. *Revista Congreso Universidad, II(3)*, 1-12
- García, M. y Rojas, N. (2003). Concepciones epistemológicas y enfoques educativos subyacentes en las opiniones de un grupo de docentes de la UPEL acerca de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. *Investigación y Postgrado, 18(1)*, 11-21.
- Labarrere, A. F. (2006). Aprendizaje, complejidad y desarrollo: agenda curricular para enseñar en los tiempos actuales. *Revista de psicología, 15(2)*, 65-76.
- Malbrán, M. y Villar, C. (2002). La evaluación del potencial de aprendizaje: un procedimiento. *Orientación y Sociedad, 3*, 1-14
- Manterola, M. (2003). *Psicología educativa. Conexión con la sala de clases*. Santiago de Chile: Ediciones UCSH
- Noguez, S. (2002). El desarrollo del potencial de aprendizaje Entrevista a Reuven Feuerstein. *Revista electrónica de investigación educativa, 4(2)*, 01-15. Recuperado en 27 de febrero de 2020, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412002000200009&lng=es&tyt=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412002000200009&lng=es&tyt=es).
- Piracés, E. (2017). L.P.A.D: Evaluación dinámica del potencial de aprendizaje. *Publicaciones Didácticas, 84*, 26-28. En: <http://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/084005>
- Ponce, F. A., y Fernández, M. T. (2019). The Learning Potential Assessment-2 in Yaqui Native American children. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies, 19*, 23-40. doi: <https://dx.doi.org/10.7358/ecps-2019-019-ponc>
- Rodríguez, J., Gil, J., y Torres, J. (2014). La evaluación orientada al aprendizaje: aplicaciones en la práctica. En *VI Congreso Iberoamericano de Pedagogía (2014)*, p 1-19 (pp. 1-19).
- Rose, R. (1991). Prospective evaluation through comparative analysis: youth training in a time-space perspective, In, P. Ryan, *International comparisons of vocational education and training for intermediate skills*. London: The Falmer Press
- Santos Guerra, M. (2003). *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea Eds.
- Sethi, S., Wang, F., Korson, A. S., Krishnan, S., Berzin, T. M., Chuttani, R., Pleskow, D. K., y Sawhney, M. S. (2016). Prospective assessment of consensus criteria for evaluation of patients with suspected choledocholithiasis. *Digestive endoscopy : official journal of the Japan Gastroenterological Endoscopy Society, 28(1)*, 75-82. <https://doi.org/10.1111/den.12506>
- Silva, J. y Maturana, D. (2017) Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación Educativa, 17(73)*, 117-132
- Surendran, V., Revathy, S., Prasanth, G. y Kalpana, B. (2018). Prospective Assessment of Quality of Life and Quality of Death of Patients With Advanced Cancer. *Journal of Global Oncology 4(2)*, 116s

Villar, C. (2004). *El potencial de aprendizaje: La mediación en la resolución de problemas*. Serie Pedagógica 4-5, 359-374.

## ANEXO

Rúbrica de calificación

Crterios	Inexistente (0 p.)	Muy bajo (1 p)	Bajo (2 p.)	Mediano (3 p.)	Alto (4 p.)	Muy alto (5 p)	Superior (6 p)
<b>Preguntas</b>							
<b>Capacidad de comprensión de la tarea</b>	No responde correctamente a ninguna de las preguntas	Responde correctamente solo a una pregunta	Responde correctamente a dos preguntas	Responde correctamente a tres preguntas	Responde correctamente a cuatro o cinco preguntas	Responde correctamente a todas las preguntas, logrando competencias superiores en 1 o 2 preguntas	Responde correctamente a todas las preguntas, logrando competencia superior en tres o más preguntas
<b>Capacidad de análisis profundo</b>	Hay solo análisis descriptivo en todas las ideas	Hay análisis descriptivo en la mayoría de las ideas, hay una que logra comprensión	Hay análisis descriptivo en la mayoría de las ideas, hay dos que logra comprensión	Hay análisis descriptivo en la mitad de las ideas, la otra mitad logra comprensión	Hay análisis comprensivo o en cuatro de las seis preguntas.	Hay análisis comprensivo o en todas las preguntas, además hay análisis relacional en algunas preguntas	Hay análisis comprensivo o en todas las preguntas, además hay análisis relacional en todas las preguntas
<b>Pertinencia de la información</b>	La respuesta no se ajusta al contenido preguntado en ninguna pregunta	La respuesta se ajusta al contenido preguntado solo en una pregunta	La respuesta se ajusta al contenido consultado, en dos preguntas	La respuesta se ajusta al contenido preguntado en tres preguntas	La respuesta se ajusta al contenido preguntado en cuatro preguntas	La respuesta se ajusta al contenido preguntado en todas las preguntas	La respuesta se ajusta al contenido preguntado en todas las preguntas, y plantea otra información anexa pertinente
<b>Certamen global</b>							
<b>Reflexión del proceso de aprendizaje</b>	No hay reflexión de aprendizaje	-----	Hay escasa reflexión de aprendizaje	-----	Hay mediana reflexión de aprendizaje	-----	Hay alta reflexión de aprendizaje
<b>Magnitud del cambio cuantitativo</b>	No existe mejoramiento en respuestas	-----	Hay mejoramiento en hasta 50% de respuestas	-----	Hay mejoramiento entre 50 y 75% de respuestas	-----	Hay mejoramiento en 100% de respuestas
<b>Magnitud del cambio cualitativo</b>	No existe mejoramiento en respuestas	-----	Hay mejoramiento solo en pertinencia	-----	Hay mejoramiento en pertinencia y comprensión	-----	Hay mejoramiento en reflexión y transferencia
<b>Puntaje total</b>				Nota			