

INNOVACIÓN

E D U C A T I V A

Volumen 18

78

■ TERCERA ÉPOCA ■

septiembre-diciembre, 2018

september-december, 2018

ISSN 1665-2673

EN LA SECCIÓN ALEPH



Cultura y educación para la paz

Culture and education for peace

KARIM DEL ROCÍO GARZÓN DÍAZ JANETH HERNÁNDEZ JARAMILLO
MARÍA DE LOURDES VARGAS GARDUÑO OSCAR FERREYRA RODRÍGUEZ ANA MARÍA MÉNDEZ PUGA
SARA MARISCAL VEGA LETICIA CARRANZA PEÑA SAID BAHAJIN DORA ESPERANZA SEVILLA SANTO
MARIO JOSÉ MARTÍN PAVÓN CRISTINA JENARO RÍO ADRIANA BONO YANINA ELIZABETH BOATTO
MARÍA SOLEDAD AGUILERA MARIANA CECILIA FENOGLIO LUIS FERNANDO HERNÁNDEZ JÁCQUEZ
DELIA INÉS CENICEROS CÁZARES MARÍA FRANCISCA CÁCERES ZÚÑIGA MARÍA JOSÉ RAMOS HENRÍQUEZ
DANIELA CONSTANZA DÍAZ GUTIÉRREZ YOSELYNE CAROLINA CHAMORRO CÁCERES

Campaña

“Ética e integridad en la escritura y publicación académicas en el IPN”



Es una iniciativa enfocada a la ética e integridad en la escritura y publicación académicas, que analiza, aborda y propone enfrentar uno de los desafíos actuales que enfrentan las universidades en el mundo. Esta "Campaña" es llevada a cabo por la Coordinación Editorial de la Secretaría Académica, Instituto Politécnico Nacional, y es resultado tanto de los proyectos de investigación SIP-20171437 y SIP-20181948, como de la experiencia con estudiantes, docentes e investigadores en los talleres "Escribir para publicar"; asimismo del análisis de coincidencias de los trabajos de estudiantes del "Premio de Ensayo Innovación Educativa" y, principalmente del análisis de prácticas recurrentes en artículos científicos detectados, clasificados y analizados mediante los procesos de la revista *Innovación Educativa* (ISSN 1665-2673).



InnovaIPN

IPN Coordinación Editorial
de la Secretaría Académica

Innova IPN

Innovación Educativa
IPNInnovación Educativa
IPNRevista
Innovación Educativa

INNOVACIÓN

E D U C A T I V A

Volumen 18

78

■ TERCERA ÉPOCA ■

septiembre-diciembre, 2018

september-december, 2018

ISSN 1665-2673

SECCIÓN ALEPH

Cultura y educación para la paz

Culture and education for peace

INDIZACIÓN

Sistema de Clasificación de Revistas Mexicanas de Ciencia y Tecnología del CONACyT
Clarivate Analytics Web of Science (WoS)-SCIELO Citation Index

REDALYC

Scientific Electronic Library Online, SCIELO

Latindex-Directorio

Clase

Dialnet

Publindex

Ranking Redib-Clarivate Analytics

Rebiun

Índice Internacional «Actualidad Iberoamericana»

CREDI de la OEI

IRESIE

Registrada en los catálogos HELA y CATMEX

EBSCO-Host, Educational Research

CENGAGE Learning

Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico del CSIC y UNIVERSIA

Matriz de Información para el Análisis de Revistas

Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Barcelona

La Referencia

CRUE

Publindex

REMEDI-Indice



Innovación Educativa es una revista científica mexicana, arbitrada por pares a ciegas, indizada y cuatrimestral, publica artículos científicos inéditos en español e inglés. La revista se enfoca en las nuevas aproximaciones interdisciplinarias de la investigación educativa para la educación superior, donde confluyen las metodologías de las humanidades, ciencias y ciencias de la conducta. *Innovación Educativa* es una revista que se regula por la ética de la publicación científica expresada por el *Committee of Publication Ethics*, COPE. Cuenta con los indicadores que rigen la comunicación científica actual y se suma a la iniciativa de acceso abierto no comercial (*open access*), por lo que no aplica ningún tipo de embargo a los contenidos. Su publicación corre a cargo de la Coordinación Editorial de la Secretaría Académica del Instituto Politécnico Nacional.

Número de certificado de reserva otorgado por el Instituto Nacional de Derecho de Autor:
04-2006-053010202400-102
Número de certificado de licitud de título: 11834
Número de certificado de licitud de contenido: 8435
Número de ISSN: 1665-2673
ISSN electrónico: 2594-0392
Sistema de Calidad Certificado N° 10 950 227

INDIZACIÓN

Sistema de Clasificación de Revistas Mexicanas de Ciencia y Tecnología del CONACYT; Clarivate Analytics Web of Science (WoS)-SCIELO Citation Index; REDALYC; Scientific Electronic Library Online, SCIELO; Latindex-Directorio; Clase; Dialnet; Publindex, Ranking Redib-Clarivate Analytics; Índice Internacional «Actualidad Iberoamericana»; Rebiun; CREDI de la OEI; IRESIE. Registrada en los catálogos HELA y CATMEX; EBSCO-Host, Educational Research; CENGAGE Learning; Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico del CSIC y UNIVERSIA; Matriz de Información para el Análisis de Revistas; Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Barcelona; La Referencia; CRUE; Publindex; REMERI-Index.

Innovación Educativa cuenta con la participación de evaluadores externos en el proceso del arbitraje.

Domicilio de la publicación y distribución
Coordinación Editorial,
Edificio de la Secretaría Académica, 1er piso,
Unidad Profesional «Adolfo López Mateos»,
Avenida Luis Enrique Erro s/n,
Zacatenco, C.P. 07738,
Delegación Gustavo A. Madero, D.F., México
Tel: 5729 6000, exts. 50403 y 50530
Correo: innova@ipn.mx
Web: www.innovacion.ipn.mx

Los artículos firmados son responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente el criterio de la institución, a menos de que se especifique lo contrario. Se autoriza la reproducción parcial o total siempre y cuando se cite explícitamente la fuente.

Tiro: 500 ejemplares

Innovación Educativa is a Mexican scientific journal; blind peer-reviewed, it is indexed and published every four months, presenting new scientific articles in Spanish and English. The journal focuses on new interdisciplinary approaches to educational research in higher education, bringing together the methodologies of the humanities, sciences and behavioral sciences. *Innovación Educativa* is a journal regulated by the ethics of scientific publications expressed by the Committee of Publication Ethics, COPE, and participates in the initiative for non-commercial open access, and thus does not charge any fees or embargo for its contents. It is published by the Editorial Coordination of the Office of Academic Affairs of the Instituto Politécnico Nacional, México.

Number of reserve certificate given by the Instituto Nacional de Derecho de Autor:
04-2006-053010202400-102
Number of certificate of title lawfulness: 11834
Number of certificate of content lawfulness: 8435
ISSN Number: 1665-2673
Electronic ISSN: 2594-0392
Certified Quality System N° 10 950 227

INDEXING

Sistema de Clasificación de Revistas Mexicanas de Ciencia y Tecnología del CONACYT; Clarivate Analytics Web of Science (WoS)-SCIELO Citation Index; REDALYC; Scientific Electronic Library Online, SCIELO; Latindex-Directorio; Clase; Dialnet; Dialnet; Publindex, Ranking Redib-Clarivate Analytics; Índice Internacional «Actualidad Iberoamericana»; Rebiun; CREDI de la OEI; IRESIE. Registered in the HELA and CATMEX catalogues; EBSCO-Host, Educational Research; CENGAGE Learning; Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico del CSIC y UNIVERSIA; Matriz de Información para el Análisis de Revistas; Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Barcelona; La Referencia; CRUE; Publindex; REMERI-Index.

Innovación Educativa includes the participation of external evaluators in the peer review process.

Publication and distribution address
Coordinación Editorial
Edificio de la Secretaría Académica, 1er piso
Unidad Profesional «Adolfo López Mateos»
Avenida Luis Enrique Erro s/n
Zacatenco, C.P. 07738
Delegación Gustavo A. Madero, D.F. México
Phone: 5729 6000, exts. 50530 y 50403
E-mail: innova@ipn.mx
Web: www.innovacion.ipn.mx

Signed articles are the sole responsibility of the authors and do not necessarily reflect the point of view of the institution, unless otherwise specified. Total or partial reproduction is allowed provided that the source is acknowledged.

Print run: 500 copies

Contenido

	Presentación. La estética de la no violencia y el derecho a la paz	7
	▶ Xicoténcatl Martínez Ruiz	
[ALEPH]	La Colombia imaginada, trazos de paz: la literatura infantil como experiencia pedagógica en educación superior	13
	The imagined Colombia, traces of peace: children's literature as a pedagogic experience in higher education	13
	▶ Karim del Rocío Garzón Díaz y Janeth Hernández Jaramillo	
	Formación de docentes <i>p'urhepechas</i> de educación primaria en la mediación intercultural	33
	Coaching <i>P'urhepecha</i> teachers of primary education in intercultural mediation	
	▶ María de Lourdes Vargas Garduño, Oscar Ferreyra Rodríguez y Ana María Méndez Puga	
	Educación para la paz y razón inclusiva. El pensamiento crítico en la filosofía para niños	55
	Peace education and inclusive reasoning. Critical thinking in philosophy for children	
	▶ Sara Mariscal Vega	
	Transformación de conflictos y <i>convivencialidad</i> escolar en el bachillerato. Aproximación a la paz liberadora	73
	Transformation of school conflicts and harmonious coexistence at the upper secondary school level. An approach to liberating peace	
	▶ Leticia Carranza Peña	
	La educación como instrumento de la cultura de paz	93
	Education as a tool for achieving a culture of peace	
	▶ Said Bahajin	
[INNOVUS]	Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales	115
	Instructor attitudes towards inclusive education and towards students with special educational needs	
	▶ Dora Esperanza Sevilla Santo, Mario José Martín Pavón y Cristina Jenaro Río	
	Tareas de clase de gestión metacognitiva. Una propuesta de intervención pedagógica en el aula universitaria	143
	Metacognitive-oriented assignments. A proposal for pedagogic intervention in the university classroom	
	▶ Adriana Bono, Yanina Elizabeth Boatto, María Soledad Aguilera y Mariana Cecilia Fenoglio	
	Autoeficacia docente y desempeño docente, ¿una relación entre variables?	171
	Instructor self-efficacy and development: is there a link between variables?	
	▶ Luis Fernando Hernández Jáquez y Delia Inés Ceniceros Cázares	
	Vocabulario receptivo en estudiantes de preescolar en la comunidad de Talca, Chile	193
	Receptive vocabulary in kindergarten students at Talca, Chile	
	▶ María Francisca Cáceres Zúñiga, María José Ramos Henríquez, Daniela Constanza Díaz Gutiérrez y Yoselyne Carolina Chamorro Cáceres	
	Colaboradores	209
	Lineamientos 2018	214
	Guidelines 2018	218

Comité Editorial Editorial Board

Asoke Bhattacharya
Teerthanker Mahaveer University,
India

Tomasso Bobbio
Università degli Studi di Torino, Italia

David Callejo Pérez
Saginaw Valley State University,
Michigan, EUA

Patricia Camarena Gallardo
Instituto Politécnico Nacional, México

Jayeel Cornelio Serrano
Ateneo de Manila University, Filipinas

Pedro Flores Crespo
Universidad Autónoma de
Querétaro, México

Eugenio Echeverría Robles
Centro Latinoamericano de Filosofía
para Niños, México

Alejandro J. Gallard Martínez
Georgia Southern University, EUA

Manuel Gil Antón
El Colegio de México, México

Nirmalya Guha
Manipala University, India

Abel Hernández Ulloa
Universidad de Guanajuato, México

Antonio Medina Rivilla
Universidad Nacional de Educación
a Distancia, España

Raymundo Morado
Universidad Nacional Autónoma de
México, México

Marie Noëlle-Rodríguez
Alliance française de Rio de Janeiro,
Brasil

Pilar Pozner
Investigador independiente, Argentina

Benjamín Preciado Solís
El Colegio de México, México

Chakravarthi Ram-Prasad
University of Lancaster, Inglaterra

Claudio Rama Vitale
Universidad de la Empresa, Uruguay

Lizette Ramos de Robles
Universidad de Guadalajara, México

Hernando Roa Suárez
Universidad de Santo Tomás,
Colombia

Carlos Roberto Ruano
ISt. Paul University, Canada

Maria Luisa C. Sadorra
National University of Singapore,
Singapore

Miguel A. Santos Rego
Universidad de Santiago de
Compostela, España

Luz Manuel Santos Trigo
CINVESTAV, México

Juan Silva Quiroz
Universidad de Santiago de Chile,
Chile

Kenneth Tobin
The Graduate Center,
City University of New York, EUA

Elliot Turiel
University of California, EUA

Jorge Uribe Roldán
Facultad de Negocios Internacionales,
UNICOC, Colombia

Alicia Vázquez Aprá
Universidad Nacional de Río Cuarto,
Argentina

Attia Warris
University of Nairobi, Kenia

David Williamson Shaffer
University of Wisconsin, EUA

Comité de Arbitraje Arbitration Commitee

Sandra Acevedo Zapata*
Universidad Nacional Abierta y a
Distancia, Colombia

Luis O. Aguilera García*
Universidad de Holguín, Cuba

Noel Angulo Marcial
Instituto Politécnico Nacional, México

Luis Arturo Ávila Meléndez
Instituto Politécnico Nacional, México

Alma A. Benítez Pérez
Instituto Politécnico Nacional, México

**François Charles Bertrand
Pluinage**
CINVESTAV, México

Carmen Carrión Carranza*
Comité Regional Norte de
Cooperación UNESCO, México

María Elena Chan Nuñez*
Universidad de Guadalajara, México

Iviana de la Cruz Orozco*
CIDE, México

Raúl Derat Solís*
Universidad Autónoma de
Tamaulipas, México

Daniel Eudave*
Universidad Autónoma de
Aguascalientes, México

Francisco Farnum*
Universidad de Panamá, Panamá

Alejandra Ferreira Pérez*
Cenidi - Danza José Limón - CENART,
México

Katherina E. Gallardo Córdova*
Tecnológico de Monterrey, México

Luis Guerrero Martínez*
Universidad Iberoamericana, México

Luz Edith Herrera Díaz
Universidad Veracruzana, México

Rocío Huerta Cuervo
Instituto Politécnico Nacional, México

Ignacio R. Jaramillo Urrutía*
Red ILUMNO, Colombia

Maricela López Ornelas*
Universidad Autónoma de Baja
California, México

Mónica López Ramírez*
Universidad Nacional Autónoma de
México, México

Marcela Mandiola Cotroneo*
Facultad de Economía y Negocios,
Universidad Alberto Hurtado, Chile

Víctor M. Martín Solbes*
Universidad de Málaga, España

Javier Martínez Aldanondo*
Catenaria, Chile

Ricardo Martínez Brenes*
Organización de las Naciones
Unidas para la Educación, la Ciencia
y la Cultura, Costa Rica

María Fernanda Melgar*
Universidad Nacional de Río Cuarto,
Argentina

Brenda Mendoza González*
Universidad Autónoma del Estado
de México

Mónica del Carmen Meza*
Escuela de Pedagogía, Universidad
Panamericana, México

Tomás Miklos*
Instituto Nacional de Asesoría
Especializada, S.C., México

Adrián Muñoz García*
El Colegio de México, México

Claudia Fabiola Ortega Barba*
Escuela de Pedagogía, Universidad
Panamericana, México

Eufrasio Pérez Navío*
Universidad de Jaén, España

Ramón Pérez Pérez*
Universidad de Oviedo, España

Ana María Prieto Hernández*
Investigadora independiente, México

Jesús Antonio Quiñones*
Universidad Abierta y a Distancia,
Universidad Santo Tomás, Colombia

Irazema E. Ramírez Hernández*
Benemérita Escuela Normal
Veracruzana, México

Letícia Nayeli Ramírez Ramírez*
Tecnológico de Monterrey, México

Ana Laura Rivoir Cabrera*
Universidad de la República, Uruguay

Juan Carlos Ruiz Guadalajara
El Colegio de San Luis, México

Elena F. Ruiz Ledesma
Instituto Politécnico Nacional, México

Hugo E. Sáez Arreceygor*
Universidad Autónoma
Metropolitana, México

Giovanni Salazar Valenzuela*
Universidad Nacional Abierta y a
Distancia de Colombia, Colombia

Cristina Sánchez Romero*
Universidad Nacional de Educación
a Distancia, España

Claudia Lucy Saucedo Ramos*
Universidad Nacional Autónoma de
México, México

Corina Schmelkes*
Universidad Autónoma del Noreste,
México

Velumani Subramaniam
CINVESTAV, México

Javier Tarango Ortiz*
Universidad Autónoma de
Chihuahua, México

Javier José Vales García*
Instituto Tecnológico de Sonora, México

Felipe Vega Mancera*
Universidad de Málaga, España

Lorenza Villa Lever*
Universidad Nacional Autónoma de
México, México

Federico Zayas Pérez*
Universidad de Sonora, México

*Árbitro externo

Equipo Editorial Editorial Staff

Juan J. Sánchez Marín
Diseño y desarrollo WEB
Web Development and Design

Sanam Eshghi-Esfahani
Traductora
Translator

Beatriz Arroyo Sánchez
Asistente Ejecutiva
Executive Assistant

Rodolfo Palma Rojo
Cuidado de la edición
Proof editing

Susana Ocaña López
Asistente editorial
Editorial Assistant

Quinta del Agua Ediciones
Diseño y formación
Design and page layout

La estética de la no violencia y el derecho a la paz

Xicoténcatl Martínez Ruiz
Instituto Politécnico Nacional

*Detrás de la iglesia de Santiago-Tlatelolco, treinta años de paz
[más otros treinta años de paz,
más todo el acero y el cemento empleados en construir la
[escenografía para las fiestas del fantasmagórico país,
más todos los discursos,
salieron por boca de las ametralladoras.*

JOSÉ CARLOS BECERRA, *El espejo de piedra*

*Non-violence is the greatest force at the disposal of mankind.
It is mightier than the mightiest weapon of destruction devised
by the ingenuity of man...The first condition of non-violence
is justice all round in every department of life...*

M. K. GANDHI, *All men are brothers*

Este breve texto tuvo otro título: antípodas de otoño. La palabra antípoda en su acepción griega, *antípodes*, indica algo que se contrapone o es opuesto. La antípoda a la que me refiero se centra en un día de otoño en dos regiones del mundo: el 2 de octubre. Por una parte, es un día que conmemora la violencia que no debe repetirse, la masacre de estudiantes en Tlatelolco, México, el 2 de octubre de 1968 y, por otra parte, es un día que recuerda el natalicio de Mahatma Gandhi, el 2 de octubre de 1869 en la India, un ejemplo para la humanidad por su filosofía y práctica de la no violencia. Esta antípoda de otoño es –hasta donde he investigado– significativa para México en relación con la India. Después de 2007, la antípoda agudiza su sentido. Enseguida explico en qué consiste.

En 1998, la Asamblea General de la ONU proclamó en la resolución 52/15 (ONU, 1998) el año 2000 como Año Internacional de la Cultura de la Paz. A esa declaración le siguieron una serie de acciones, como la resolución 55/282 del 7 de septiembre de 2001, donde la Asamblea General proclamó el 21 de septiembre como Día Internacional de la Paz (ONU, 2001). Quiero distinguir ambas resoluciones de esta otra del 2007. El 15 de junio de 2007, con la resolución 61/271, la ONU declaró el 2 de octubre de cada año como Día Internacional de la No Violencia. La resolución expresa: “Reafirmando la importancia universal del principio

de la no violencia y abrigando el deseo de asegurar una cultura de paz, tolerancia, entendimiento y no violencia” (ONU, 2007, p. 1). La resolución se inspira en la filosofía y acciones de Mahatma Gandhi, quien fue en ejemplo de acción no violenta y resistencia civil pacífica; es decir, la no violencia activa y constructiva: *ahimsa*, en sánscrito.

El 2 de octubre es para México, en relación con la India, un ejemplo de antípoda, una contraposición, dos opuestos en tensión: violencia y no violencia. Las dos resoluciones de la ONU nos dan un mensaje importante para ser tomado en cuenta y me permite decir el porqué del título de este texto: la estética de la no violencia y el derecho a la paz. Por un lado, se proclama un Día Internacional de la Paz y, por otro, un Día Internacional de la No Violencia. Quiero subrayar esa distinción. En la primera, la paz es un derecho del ser humano, es posibilidad que ocurre con el estado de justicia y bienestar para todo ser humano. La segunda, la no violencia, es una construcción activa, es una fuerza que está en el ser humano y se fundamenta en el poder de la verdad: *satya*, en sánscrito.

Para Emmanuel Kant, en su opúsculo de 1795 *Hacia la paz perpetua* (1999), la paz es un fin, y –me atrevo a decir– del ser humano como especie, pero también es un deber que permite una ciudadanía mundial –como él la llamó-. Para Mahatma Gandhi, en la obra que compila su pensamiento, *All men are brothers* (1960), la no violencia es una fuerza activa, constructiva, reside en la verdad, pero la no violencia coexiste con la justicia en cada aspecto de la vida (p. 112). En el entorno de ausencia de justicia, se deben construir las condiciones mediante *ahimsa*, no violencia, que se distingue del término sánscrito *shanti*, paz (Monier Williams, 1999). Ambas, *ahimsa* y *shanti*, se realizan de manera activa, incluso el estado de paz es activo, pero sin dualidades, sin injusticias, sin exclusiones, sin agitaciones. Ambas se logran en la acción libre que es no-acción –aunque parezca contradictorio–, ya que tal acción no está atada a la recompensa ni a los mecanismos violentos, sino que es un actuar libre. La estética de la no violencia indica algo que considero clave para entender *ahimsa* y su relación con nuestro derecho a la paz. La no violencia es creativa, *poietica*; al ser acción constructiva esta emparentada con la creación, y, al ser creación, brota de una fuente común: la libertad. En tanto libertad, la no violencia está siempre renovada, como el agua que brota de un manantial; por ello, se emparenta con lo estético, libre, un fin en sí mismo. Así, en tanto creación, libertad y renovación, la no violencia tiene el poder de conducirnos a otra proeza del pensamiento y acción gandhianas: *poorna swaraj* o independencia plena.

Regreso a la antípoda de otoño centrada en el 2 de octubre. La antípoda, entre la respuesta violenta a los estudiantes mexicanos y la conmemoración del nacimiento de Gandhi, se reconcilia

en un mismo punto: en ambos casos subyace el anhelo por la libertad y la independencia plenas. Hace 50 años el movimiento estudiantil mexicano fue una fuerza prístina, incansable, pero sigue pulsando, es memoria viva, por una de muchas razones, fue y sigue siendo un anhelo de libertad. Hace 71 años el movimiento no violento, encabezado por Gandhi y que hoy sigue inspirándonos, también fue y sigue siendo un anhelo de libertad, que se materializó en la independencia no violenta de la India, como Gandhi lo expresó en el *Programa Constructivo*: “La independencia completa por medio de la verdad y la no-violencia significa la independencia de cada unidad, aunque sea la más humilde de la nación, sin distinción de raza, color o credo. Esta independencia nunca es exclusiva” (Gandhi, 2016, p. 63).

¿Qué nombra la estética de la no violencia? Un camino, un método, para la construcción de una independencia plena, donde subyace la justicia, la creación y el despertar del anhelo por la libertad. Pero, no es todo, también es el derecho a la paz, y con ello no me refiero a la “paz perpetua” en términos kantianos, la historia de la humanidad desde ese sueño. Sin embargo, la antípoda de otoño y su reconciliación son esperanza, y de ahí que la educación crítica para la paz y las condiciones de una cultura de paz sean posibilidad y anhelo, concreción y ruta, algo que recorre el propósito de la sección *Aleph* de este número de *Innovación Educativa*.

Referencias

- Becerra, J. C. (2002). *El otoño recorre las islas*. Ciudad de México: Editorial Era.
- Gandhi, M. K., (1960). *All men are brothers*. Ahmedabad, India: Navajivan Trust
- Gandhi, M. K. (2016). *El Programa Constructivo. Su significado y lugar*. Biblioteca Gandhi, Ciudad de México: El Colegio de San Luis, Gujarat Vidyapith, OraWorld-Mandala, Instituto Politécnico Nacional y La Gandhiana.
- Kant, E. (1999). *Hacia la paz perpetua*. Madrid, España: Biblioteca Nueva, Clásicos del pensamiento.
- Monier Williams, M. (1999). *Sanskrit-English Dictionary*. Nueva Delhi, India: Motilal Banarsidass.
- Organización de las Naciones Unidas, ONU. (15 de enero de 1998). Proclamación del año 2000. Año Internacional de la Cultura de Paz: *Resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas núm. A/RES/52/15*. Nueva York, EE UU: ONU. Recuperado de <https://undocs.org/es/A/RES/52/15>
- Organización de las Naciones Unidas, ONU. (2001). Proclamación del Día Internacional de la Paz: *Resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas núm. A/RES/55/282*. Nueva York, EE UU: ONU. Recuperado de <https://undocs.org/es/A/RES/55/282>
- Organización de las Naciones Unidas, ONU. (2007). Proclamación del Día Internacional de la No Violencia, *Resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas núm. A/RES/61/271*. Nueva York, EE UU: ONU. Recuperado de <http://www.un.org/es/events/nonviolenceday/2007/resolution.shtml>

[ALEPH]

La Colombia imaginada, trazos de paz: la literatura infantil como experiencia pedagógica en educación superior

Karim del Rocío Garzón Díaz, Janeth Hernández Jaramillo
Universidad del Rosario, Colombia

Resumen

Una experiencia pedagógica en el aula estimula la creación y recreación de ambientes de aprendizaje; parte del interés por hacer confluir propósitos de formación con el sentido de pertinencia, en función a estudiantes, maestros y realidades sociales. Este artículo sintetiza la manera en que se usa la literatura infantil y juvenil como mediadora en la constatación y apropiación de la vida cotidiana de una comunidad indígena, habitante en una ciudad urbana, por parte de jóvenes universitarios de ciencias de la salud. A través de la estructura de un curso electivo, se identifica cómo este permite estimular el reconocimiento intercultural, la creatividad en procesos de interacción, la motivación en el aprendizaje, la valoración de convergencias interdisciplinarias, al igual que la oportunidad para la comunidad indígena de hacer permear su historia y trayectoria en los discursos y prácticas ciudadanas de jóvenes universitarios. Esta experiencia reflejó el interés de los estudiantes de ser parte de espacios de vinculación social, la disposición de la comunidad indígena para interactuar con jóvenes y la emergencia de nuevas narrativas sobre el arraigo indígena y su significado en la vida contemporánea como un escenario de construcción de paz.

Palabras clave

Educación para la paz, educación superior, indígenas, jóvenes, experiencia pedagógica, literatura infantil.

The imagined Colombia, traces of peace: children's literature as a pedagogic experience in higher education

Abstract

A pedagogic experience in the classroom stimulates the creation and recreation of learning environments; it is based on the interest in making different training purposes converge through a sense of relevance in relation to the students, teachers and social realities. This article synthesizes the way in which children's literature is used as a mediator of both the affirmation and the appropriation of daily life in an indigenous community living in an urban city, through university students in the health sciences. Through the structure of an elective course, we identified how this enabled the stimulation of intercultural recognition, creativity in interactive processes, motivation

Keywords

Children's literature, higher education, indigenous peoples, peace education, pedagogic experience.

Recibido: 10/04/2018

Aceptado: 22/06/2018

in learning, and the appreciation of interdisciplinary convergence points, as well as the opportunity for the indigenous community to infuse its history and path in the urban discourses and practices of university students. This experience reflected the interest of the students to be part of spaces for social outreach, the willingness of the indigenous community to interact with youth and the emergence of new narratives on indigenous rootedness and its meaning in modern life as a context for the construction of peace.

Introducción

Esta experiencia pedagógica surge como producto de una iniciativa sometida y elegida por el Fondo de Innovación Pedagógica de la Universidad del Rosario (Bogotá, Colombia) en el año 2016 y ejecutada durante el año 2017, titulada *La Colombia imaginada, trazos de paz: jóvenes rosaristas escriben e ilustran cuentos infantiles con niños y niñas*.

Esta iniciativa, entonces, es producto de la integración de tres hechos que como profesoras y profesionales de la salud, vinculadas a una Escuela de Ciencias de la Salud, desde el campo de la Ocupación Humana (Karim) y de la Comunicación Humana (Janeth), identificamos posible su articulación a la luz de un interés de innovación pedagógica como oportunidad de expansión y apropiación de realidades sociales, en un ambiente de educación superior.

El primer hecho se relaciona con que hemos sido testigos del interés por parte de los estudiantes de participar en escenarios sociales, donde puedan identificar el impacto de su formación, aprender de diferentes comunidades, aportar a la transformación de la sociedad, pero de una manera complementaria a lo que ofrecen los currículos disciplinares. Los universitarios desean contar con experiencias de carácter extramural, interactuar con estudiantes de otras disciplinas, recorrer territorios en la misma ciudad que no hacen parte de sus vidas cotidianas, pero sobre los que ocurren realidades ajenas, muchas de ellas marcadas por desigualdad social, condiciones de pobreza y desarraigo de personas y familias desplazadas por la violencia, entre otras.

El segundo ocurre en el año 2016 donde se venía configurando en Colombia un hecho de trascendental influencia en el nivel nacional e internacional, los diálogos y negociaciones del proceso de paz con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC); situación que se formalizó a través de un acuerdo de paz y que movilizó no solo a actores políticos sino sociales, hacia el emprendimiento de nuevas formas de pensar la configuración o la reconfiguración de reconciliación social en una etapa de postconflicto, a situarnos a los ciudadanos como agentes en la promoción de culturas basadas en el diálogo, en el reconocimien-

to, en la capacidad de apropiación de país, desde cada uno de los lugares que ocupamos en la sociedad para procurar una paz sostenible.

El tercero se asocia con el hecho de que, para aquella época, participamos en la celebración del día de la lengua materna colombiana, donde constatamos no sólo la gran cantidad de comunidades indígenas en nuestro país, las amplias variaciones lingüísticas, “la desigualdad social que experimentan sus hablantes” (Chaparro, 2017, p. 4), sino, sobre todo, la presencia de comunidades indígenas en la capital del país que, si bien algunas han sido desplazadas desde otros territorios por condiciones de violencia, otras lo han sido en su propio territorio por la expansión y urbanismo de las ciudades, de tal forma que el desconocimiento de estas realidades por parte de sus habitantes estaría promoviendo la desaparición progresiva de una historia y trayectoria cultural de la que formamos parte.

La literatura infantil y juvenil surgió entonces como el hilo conductor para dar sentido no solamente a la articulación de los hechos expuestos anteriormente, sino albergar la posibilidad de identificar y construir narrativas sobre *cómo imaginar Colombia*, a través de la creación colectiva de cuentos entre jóvenes universitarios y una comunidad indígena habitante de la ciudad de Bogotá, como un escenario de construcción de paz.

La literatura infantil y juvenil

La literatura infantil y juvenil ha sido desde siempre uno de los espacios formativos por excelencia y un mecanismo para la adaptación de niños o jóvenes al contexto social; lo que hace imposible disociar la dimensión académica de la socioemocional. Por ello, se dice que la construcción de la identidad personal, social y cultural se esconde en los textos de literatura infantil y juvenil. Este tipo de libros se reconoce como “las primeras manifestaciones (orales o escritas) estéticas y de creación a través del lenguaje desde las que el individuo accede a la cultura de su grupo” (Mendoza y Fillola, 1999, p. 12). El valor que tiene la literatura infantil y juvenil está dado por su potencial para estimular la imaginación y la curiosidad, entender mejor las experiencias de vida, y reconocer los comportamientos humanos, las emociones y los dilemas de la vida y las formas de solucionar los conflictos.

La literatura habla y reflexiona con palabras e imágenes sobre el ser humano, permite ver con los ojos de los demás y desde diferentes perspectivas cómo pueden sentirse las personas, la manera en que valoran los sucesos de la vida, los recursos con los que enfrentan los problemas o lo que significa seguir o transgredir las normas (Colomer, 2001); así las cosas, la literatura infantil y juve-

nil es fuente de socialización. Toda persona, por el hecho de integrarse y pertenecer a una cultura, ha de tener un conocimiento previo que le ayuda a asimilar la forma de vida de aquel entorno y atender a los acuerdos que se construyen para la vida personal y social; esto implica practicar un tipo de existencia: una manera de ser y estar en el mundo. Este conocimiento previo implica también una lectura de los contextos históricos que marcan para las naciones y para las culturas hitos de transformación y reconfiguración social; saber de dónde venimos y entender por qué estamos en un aquí y en un ahora particular permite reconocernos como colectivo en el presente y proyectarnos en el mañana. Sumado a ello, el conocimiento de nuestra historia permite valorar los encuentros interculturales, donde quiera que haya fenómenos de interacción entre colectivos que son interdependientes, es decir, hay afectación mutua. Pensemos, por ejemplo, en cómo realidades que determinan la violencia, el conflicto armado o el desarraigo, tienen efectos no solo en zonas apartadas de las grandes urbes donde estos hechos se desarrollan, sino también en las propias capitales.

Un repaso por la producción científica en torno a la literatura infantil y juvenil muestra un importante número de estudios, definiciones y marcos conceptuales y teóricos, especialmente desde finales del siglo XX y principios del siglo XXI. Sin embargo, Silva-Díaz (2000) reflexiona sobre la escasez de investigaciones específicas sobre la didáctica de la literatura infantil y juvenil; es decir, la carencia de indagaciones sobre el uso de estos textos y de la formación a promotores de la práctica lectora de este tipo de narrativas desde las universidades (Palomares, 2015). Se entiende que las aulas universitarias son esenciales en la formación de profesionales que incentiven el uso de la lectura, la escritura y la ilustración infantil, no solo de aquellos que se educan como pedagogos, también de quienes tiene el potencial de emplear, con fines didácticos y terapéuticos, este tipo de textos (Silva-Díaz, 2000). Los jóvenes y los adultos más próximos y cercanos a los niños y jóvenes se convierten en modeladores del desarrollo afectivo, cognitivo, comunicativo, social y cultural; de allí la importancia de reconocer su poder transformador y el impacto que tienen sus interacciones en la configuración y reconfiguración del mundo. Lo anterior demanda de los mayores el conocimiento no solo literario, sino psicopedagógico y psicosocial (Cervera, 2003), que atienda a cuestiones de evolución psicológica y factores personales y contextuales. Aquí habría que advertir que la literatura infantil y juvenil no se puede concebir como un fin en sí misma; es un medio para el logro de habilidades y competencias socioemocionales, cognitivas, lingüísticas, literarias e incluso, ciudadanas.

La Colombia Imaginada: Trazos de Paz

a. Estructura

Esta experiencia pedagógica comienza a concretarse a través del proyecto de un curso electivo, que parte de una consulta informal a niños y jóvenes sobre ¿cómo imaginar Colombia? Aquí presentamos algunas de sus respuestas (sin editar):

R1: Yo me imagino una Colombia mejor donde no haya ladrones y guerrilla y que los niños no trabajen en la calle y que tengan un estudio.

R2: Que no haya sufrimiento, que todos vivan en una casa, que todos tengan unas reglas justas y que todos estén justos con las reglas, que no haya personas que se quieran aprovechar.

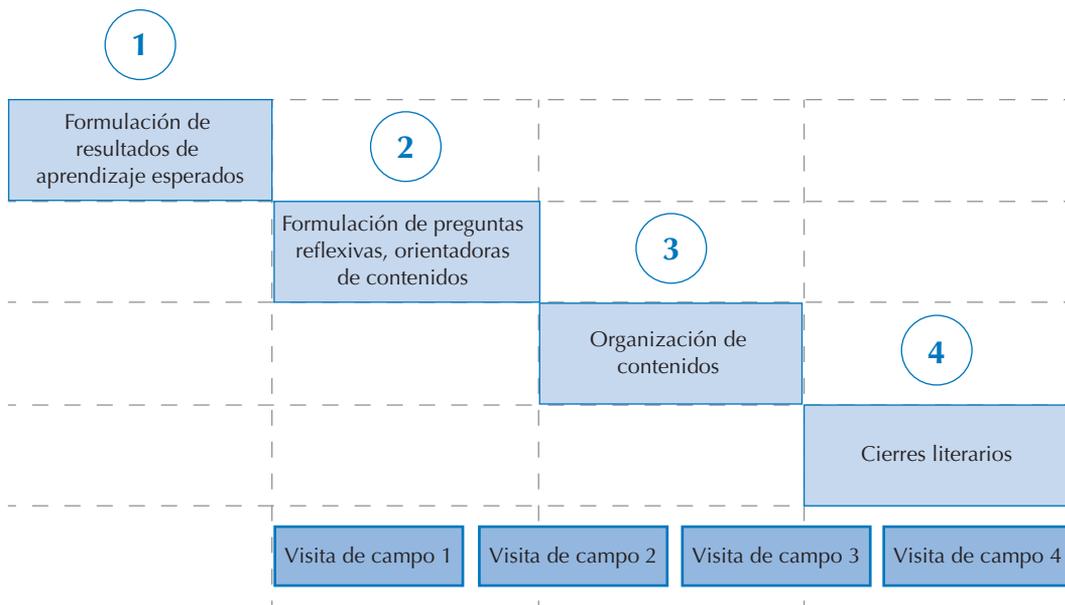
R3: En mi país yo quisiera que no hubiera guerra, sin contaminación, que tengan más cuidado con el medio ambiente, que no arranquen las hojas de los árboles porque se sentiría como si te arrancaran a ti un pelo.

De esta manera, el hilo conductor del curso electivo estuvo constituido por la correspondencia entre los hechos que expusimos anteriormente con las narrativas sobre ¿cómo imaginar Colombia?, dadas por niños, niñas y jóvenes, en un contexto determinado: la comunidad del cabildo indígena muisca de la ciudad de Bogotá.

El proceso para lograr la estructura del curso se basó, por un parte, en la organización de contenidos de acuerdo con el tiempo presencial que destinan los estudiantes a su participación en el curso, sesiones en las que también participaron algunos representantes de la comunidad indígena muisca; y, por otra, con el tiempo requerido como trabajo independiente, para el cual se organizaron cuatro visitas de campo a la comunidad indígena, durante el transcurso del curso. El gráfico 1 muestra esta estructura.

De acuerdo con el esquema mostrado en el gráfico 1, la organización de los contenidos, orientados al tiempo presencial de los estudiantes en el aula, se conformó a través de cuatro componentes:

1. *La formulación de resultados de aprendizaje*, que enunciaban el alcance del contenido del curso, en función de la relación entre los estudiantes y la comunidad indígena. El principal desempeño esperado, por parte de los estudiantes al final del curso, fue la elaboración de un cuento inédito, producto de su interacción con la comunidad.
2. *La formulación de preguntas reflexivas*, orientadoras de contenidos, que proponían el sentido de vínculo o implicación con el contexto determinado.

Gráfico 1. Estructura del curso electivo La Colombia Imaginada: Trazos de Paz.

3. *La organización de contenidos*, que fueron asociados a la forma de producir e ilustrar literatura infantil y juvenil, y
4. *Cierres literarios*. Fueron seleccionados cuentos/historias, propios de la literatura infantil y juvenil, para ser leídos a viva voz al final de cada una de las sesiones presenciales; sobre los cuales se produjeron conversatorios en torno a sus contenidos, fines y medios como canal comunicante de emociones, representaciones, imaginaciones, donde el texto y la ilustración se convirtieron en fuente de comprensión, de sublimación, de proyección y de creación. Véase tabla 1.

La inscripción, por parte de los estudiantes al curso electivo La Colombia Imaginada: Trazos de Paz, fue voluntaria y tuvo una correspondencia de dos créditos académicos. Su oferta se realizó en la sede de Ciencias de la Salud de la Universidad del Rosario.

Con relación a la estructuración de las visitas de campo a la comunidad indígena muisca, estas fueron concertadas con la misma comunidad, tanto en las temáticas a tratar, como en la metodología a desarrollar y el lugar de encuentro (figura 1).

La tabla 2 presenta los hilos conductores sobre los que estuvieron basadas las visitas realizadas por los estudiantes (cada una tuvo una duración de cuatro horas), en ellas se sucedieron diálogos intergeneracionales, participación en actividades tradicionales y recorridos guiados por territorios ancestrales.

Para cada una de las visitas, adicionalmente fue estructurado un registro individual, a manera de diario de campo, que debían

Tabla 1. Composición y desarrollo de contenidos.

1. Resultados de aprendizaje esperados	2. Formulación de preguntas reflexivas, orientadoras de contenidos	3. Organización de contenidos	4. Cierres literarios
<p>Los estudiantes reconocen, en la literatura infantil y en sus procesos de ilustración, alternativas para generar comprensión sobre las realidades sociales de la niñez, así como su relación con el desarrollo social del país.</p> <p>Los estudiantes identifican referentes de literatura e ilustración infantiles que apoyan el desarrollo social y emocional de niños en situaciones de violencia, riesgo, desigualdad social.</p> <p>Los estudiantes diferencian los tipos de literatura infantil y narrativa gráfica, y pueden describir sus beneficios.</p> <p>Los estudiantes identifican las percepciones de los niños sobre su realidad inmediata y lo que esperarían encontrar en el territorio que habitan.</p> <p>Los estudiantes incorporan las realidades percibidas por los niños y los miembros de la comunidad, a través de sus narrativas, y construyen de manera colaborativa historias y cuentos que reconocen situaciones y marcan rutas orientadas a la calidad de vida.</p>	<p>¿Por qué pensar escenarios de paz a través de iniciativas académicas, que vinculan la literatura infantil y juvenil con la implicación de jóvenes en realidades sociales de los niños en Bogotá?</p>	<p>Introducción. Comprender el proyecto La Colombia Imaginada: Trazos de Paz.</p>	<p><i>Chigüiro y el lápiz</i> Autor: Ivar Da Coll</p> <p><i>Los diferentes</i> Autora: Paula Bossio</p>
	<p>¿Por qué recordar el pasado y reflexionar sobre este contribuye a comprender nuestro presente y permite proponer acciones para el mañana?</p>	<p>Historia, texto, narración: la construcción del otro.</p>	<p><i>El sastre de Gloucester</i> Autora: Beatrix Potter</p> <p><i>Historias de ratones</i> Autor: Arnold Lobel</p> <p><i>Tengo miedo</i> Autor: Ivar Da Coll</p>
	<p>¿Cómo se integran los textos escritos y las imágenes?</p>	<p>Ilustración: la expresión más allá de las palabras. Los recursos de la narración.</p>	<p><i>El tiempo de mi casa</i> Autor: Samuel Castaño</p> <p><i>Supongamos</i> Autor: Ivar Da Coll</p> <p><i>Caperucita Roja</i> Autor: Adolfo Serra</p>
	<p>¿Cómo crear cuentos a partir de las realidades sociales de niños y jóvenes en Bogotá?</p>	<p>Generación y composición de contenidos: el arte de narrar.</p>	<p><i>Somos igualitos</i> Autores: Juan Carlos Restrepo y Manuela Correa Upegui</p> <p><i>Cuando los peces se fueron volando</i> Autores: Sara Bertrand y Francisco Olea</p> <p><i>Paraguas</i> Autora: María Villa</p>
	<p>¿Qué tipo de literatura infantil y juvenil puede usarse como medio para la resignificación del mundo y la construcción de conciencia social en el contexto de la educación para la paz?</p>	<p>Recetarios por la paz, desde la literatura infantil y juvenil: criterios y selección de obras literarias.</p>	<p><i>La luna se olvidó</i> Autor: Jimmy Liao</p> <p><i>Todos nacemos libres</i> Autor: Amnistía Internacional, Reino Unido</p> <p><i>En el país de la memoria blanca</i> Autores: Carl Norac y Stéphane Poulin</p>

Imagen 1. Visita de campo a la comunidad indígena muisca.**Tabla 2.** Composición y desarrollo de visitas a la comunidad indígena muisca.

	HILO CONDUCTOR DE LA VISITA	LUGAR
Visita 1	Mitología y tradición oral de los pueblos nativos de Colombia: los abuelos cuentan historias y tradiciones propias de la comunidad.	Cabildo indígena muisca de Suba.
Visita 2	La importancia del territorio para los pueblos indígenas, y las problemáticas actuales: dos cerros/dos lagunas.	Cerros del Rincón.
Visita 3	Gastronomía amerindia, prácticas culturales y modelos de nutrición en los pueblos nativos de Colombia: la autonomía de mi paladar.	Humedal La conejera.
Visita 4	La vitalidad de las lenguas del país, proyecciones para su fortalecimiento y revitalización: en mi lengua reconozco mi territorio.	Vereda de Chorrillos

complimentar los estudiantes después de su participación. Estas visitas contaron con el acompañamiento directo de dos de los profesores del curso: una gestora cultural y un lingüista experto en bilingüismo en las lenguas nativas de Colombia.

La tabla 3 presenta un ejemplo del registro cumplimentado por uno de los estudiantes en el desarrollo de la primera visita a la comunidad.

Tabla 3. Ejemplo de un registro individual de visita de campo a comunidad indígena muisca, elaborado por un estudiante del curso electivo La Colombia Imaginada: Trazos de Paz.

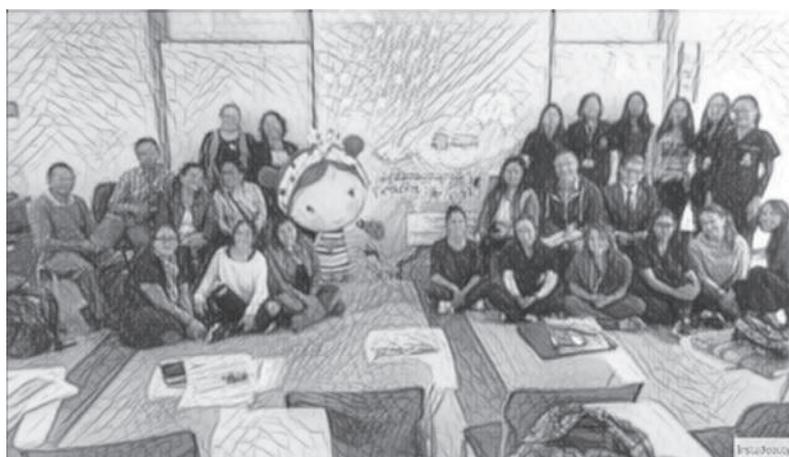
VISITA Núm. 1	Mitología y tradición oral de los pueblos nativos de Colombia: Los abuelos cuentan historias y tradiciones propias de la comunidad.		
	Fecha: 19 de agosto del 2017	Hora Inicio: 8.30 am	Hora Fin: 12.30 pm
Presento mis preguntas o ideas que estuvieron presentes antes de llegar al destino. (Máximo 50 palabras)	¿Cuáles son sus costumbres y/o rituales? ¿Qué significado tienen? ¿Cuáles son sus creencias? ¿Cómo fue su adaptación a los cambios que han venido sufriendo? ¿Qué historias han marcado sus vidas?		
Describo el ambiente y las personas con quien interactué en la visita de campo (Máximo 50 palabras)	Inicialmente me gustó mucho el agradecimiento (Ritual) que se hizo a los 4 elementos de la naturaleza, luego la contextualización y las historias captaron mi atención, sin embargo, había palabras o expresiones que no entendía pero luego pregunté y se aclararon mis dudas, considero que las personas que hacen parte de esa cultura son seres increíbles que aportan mucho a nuestros conocimientos y respeto por la historia.		
Presento mis impresiones o realizo nuevas preguntas a partir de la experiencia lograda, esperando resolverla en mi dialogo con los indígenas o facilitadores del curso. (Máximo 50 palabras)	Más que impresiones, me llevó una auto-invitación y motivación por conocer más acerca de mis antepasados y la historia de las culturas tan diversas que conforman mi país, puesto que a pesar de haber leído un poco antes de llegar a la visita, me doy cuenta que no se casi nada de su cultura y siento vergüenza por ello, puesto que desconocía mucha información.		
Presento ideas sobre las cuales promoveré diálogos con personas del Cabildo de acuerdo con el hilo conductor de la visita. (Máximo 50 palabras)	Debemos crear espacios más dinámicos en donde se permita la participación de ambas partes, por ejemplo, a través de juegos o actividades que aumenten la participación e integración de todos con el fin de enriquecer conocimientos bilateralmente.		

Estas visitas de campo se sucedieron en un intervalo aproximado de dos o tres semanas, a lo largo del periodo académico del curso. Los registros individuales (cuatro en total por parte de cada estudiante) fueron presentados al equipo de profesores antes de la siguiente sesión presencial y, sobre ellos, se adelantó un conversatorio que pretendía recoger la experiencia e incorporarla en los propósitos del curso y focalizar ideas en torno al desempeño final (la elaboración individual de un cuento producto de la interacción con la comunidad, sobre La Colombia Imaginada).

b. Agentes

Los participantes en el curso estuvieron representados por miembros de la comunidad indígena muisca, estudiantes y profesores (imagen 2).

Imagen 2. Grupo de estudiantes, profesores y miembros de la comunidad indígena, en la primera sesión de clase en la Universidad del Rosario.



La comunidad indígena muisca

Los indígenas muisca son una de las más tradicionales comunidades ancestrales de Colombia. Sus principales asentamientos se concentraron en el centro del país –en particular, en la zona centro, donde actualmente está ubicada la capital de la República y sus alrededores–. Su organización social y política está representada por cabildos y cuentan con el reconocimiento del Estado; su autoridad mayor es un gobernador elegido por los miembros de la comunidad.

De acuerdo con la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), los indígenas muisca que habitan la ciudad de Bogotá se ubican principalmente en las localidades de Bosa, Engativá y Suba. Justamente los miembros del cabildo indígena muisca de Suba fueron quienes participaron de esta experiencia pedagógica.

Se le atribuye al proceso de colonización de los españoles (s. XVI) las variaciones lingüísticas de su lengua nativa, siendo la tradición oral la principal fuente de transmisión de la cultura muisca o también conocida como chibcha. Según la ONIC, en la actualidad, solo se mantienen algunos vocablos o apellidos indígenas muisca. El uso del algodón, el tejido y la orfebrería, así como la explotación de sal y esmeraldas –refiere la ONIC– se consideraron como unas de las principales tradiciones ocupacionales de la comunidad muisca.

La urbanización y migración son las principales causas tanto de la sensación de desarraigo como de la lucha permanente por el restablecimiento de sus derechos, reconocimiento étnico y de sobrevivencia en el territorio.

En la localidad de Suba, se estima que existen aproximadamente 8500 personas de procedencia indígena, que conforman

cerca de 250 familias;¹ de ellas, participaron grupos de 20 a 30 personas durante cada una de las visitas de campo programadas –todas convocadas por el gobernador del cabildo.

Los estudiantes

Los estudiantes participantes en el curso estuvieron representados por 14 jóvenes, procedentes de los programas académicos de Fisioterapia, Fonoaudiología, Terapia ocupacional y Psicología, de la Escuela de Medicina y Ciencias de la Salud.

Con ellos, se realizó una consulta inicial sobre las expectativas de su participación en el curso electivo. Aquí presentamos dos de las respuestas obtenidas:

R1: Comprender, aprender y poder ver una realidad diferente a la mía y generar mayor sensibilidad de lo que me rodea y que de alguna forma me construye.

R2: Me comprometo a conocer, respetar, amar, aprender sobre la cultura, así como poder desarrollar e imaginar ideas para la creación, ilustración y escritura de cuentos infantiles para niños y niñas de Colombia.

El perfil del grupo de estudiantes, en general, estuvo caracterizado por jóvenes con intereses en la literatura y en la creación de textos; algunos de ellos contaban con experiencias personales previas en ilustración o como voluntarios “lectores” en fundaciones de carácter social.

El equipo de profesores

De acuerdo con la estructura del curso electivo, el equipo de profesores de esta experiencia pedagógica estuvo representado por disciplinas tanto de las ciencias de la salud como de las ciencias sociales, y estuvo conformado de la manera que se muestra en la tabla 4.

c. Desempeño esperado y producción de textos

Como se mencionó anteriormente, el principal desempeño o producto esperado por parte de los estudiantes al finalizar el curso residía en la elaboración inédita de un cuento o historia, vinculada con la experiencia de interacción con la comunidad indígena muisca y con el acompañamiento directo del equipo de profesores, referido principalmente a la contextualización histórica y cultural de la comunidad; a la fundamentación en la composición de textos; a la referenciación de la literatura infantil y juvenil

1 Comunicación personal con el gobernador del cabildo indígena muisca en Suba (2018).

Tabla 4. Roles y perfiles del equipo de profesores del curso electivo.

Rol	Alcance	Perfil
Coordinación de desarrollo	Articulación general de los procesos de desarrollo del curso electivo, tanto en su componente académico como logístico.	Terapeuta Ocupacional, Msc. Desarrollo Educativo y Social, PhD. Ciencias Sociales Niñez y Juventud
Coordinación de contenido	Fundamentación, selección y monitoreo de la utilidad de la literatura infantil y juvenil de acuerdo con los propósitos del curso.	Fonoaudióloga, Msc. Discapacidad e Inclusión Social, MSc. y PhD. Neurociencias Cognitivas
Gestión de contenido 1	Fundamentación y desarrollo de la composición de textos.	Fonoaudióloga, Msc Lingüística
Gestión de contenido 2	Fundamentación y estrategias en la creación de literatura infantil y juvenil/ Acompañamiento y asesoría directa a la creación de cuentos por parte de los estudiantes.	Escritor literatura infantil y juvenil
Gestión de memoria	Fundamentación y contextualización del significado de la historia, en la comprensión de realidades sociales.	Historiador, editor universitario, PhD. Historia
Gestión cultural	Acompañamiento y coordinación de visitas de campo a la comunidad indígena muisca, localidad de Suba	Especialista en gestión cultural
Gestión de vinculación	Fundamentación y caracterización de los grupos étnicos, con énfasis en los muisca. Acompañamiento y asesoría directa a la creación de cuentos por parte de los estudiantes.	Lingüista, Magíster en Lingüística, con énfasis en bilingüismo
Gestión de ilustración	Fundamentación y desarrollo de los procesos y tipos de ilustración de la literatura infantil y juvenil. Acompañamiento y asesoría directa a la creación de cuentos por parte de los estudiantes.	Librero especializado en obras para niños y jóvenes

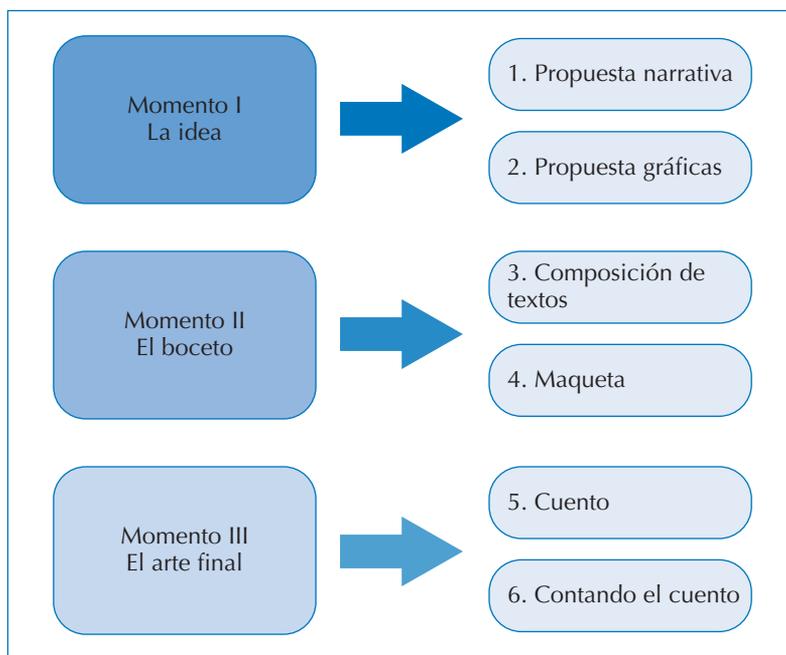
como canal de comunicación; al significado del espacio y el color en las ilustraciones, entre otros.

Este proceso fue estructurado en tres momentos o entregas a lo largo del periodo académico por parte de los estudiantes. El gráfico 2 presenta la lógica en que fueron organizados cada uno de estos momentos y sus respectivos componentes.

El proceso de valoración del trabajo de los estudiantes se basó en rúbricas de desempeño, elaboradas por el equipo de profesores del curso para cada uno de los momentos descritos en el gráfico 2. Sus criterios reflejaron correspondencia entre los resultados de aprendizaje del curso electivo con los productos entregables, para la idea, el boceto y el arte final.

Es importante mencionar que en la medida que los estudiantes avanzaban durante el desarrollo del curso electivo en la estructuración de sus desempeños, los compartían durante sus visitas de

Gráfico 2. Momentos y componentes de producción literaria en la asignatura La Colombia Imaginada, Trazos de Paz.



campo con la comunidad indígena, para conocer sus percepciones, incorporar narrativas y definir posibilidades de usabilidad de estos textos, dentro de diferentes dinámicas culturales de la comunidad, tales como talleres de tradición oral, encuentros intergeneracionales, celebraciones comunitarias, entre otros.

La tabla 5 muestra, a manera de ejemplo, la rúbrica considerada para la valoración final del trabajo de los estudiantes como producto de su desempeño del curso:

Las siguientes imágenes muestran diversas escenas del proceso de preparación y producción de textos:



Tabla 5. Rúbrica de valoración final de desempeño.

CATEGORIA	Excelente-5	Bueno-4	Suficiente-3	Deficiente-2
Título	El título es creativo, llama la atención y está relacionado al cuento y al tema.	El título está relacionado al cuento y al tema.	El título está presente pero no parece estar relacionado al cuento ni al tema.	No hay título.
Portada	La portada es atractiva, tiene imagen, título con algún diseño tipográfico y el nombre del autor.	La portada tiene imagen, tipografía y nombre del autor.	La portada tiene uno de los elementos (imagen, tipografía, nombre del autor).	La portada tiene menos de los tres elementos requeridos o no hay portada.
Tema	La temática refleja el conocimiento sobre la comunidad muisca e integra todos los conceptos trabajados en clase.	La temática presenta algunos conceptos de clase y solo menciona algunos elementos de la comunidad muisca. Refleja poca consulta sobre la comunidad.	Menciona un elemento de la comunidad muisca e integra dos elementos de temáticas trabajadas en clase.	No se integran temáticas de la comunidad muisca ni aspectos trabajados en clase.
Personajes	Los personajes principales son nombrados y descritos claramente en el texto, así como en imágenes. La mayoría de los lectores podría describir los personajes con precisión.	Los personajes principales son nombrados y descritos. La mayoría de los lectores tiene una idea de cómo son los personajes, pero no es fácil identificar sus roles.	Los personajes principales son nombrados. El lector sabe muy poco sobre los personajes.	Es difícil decir quiénes son los personajes principales.
Extensión	Tiene una extensión adecuada y aborda toda la problemática de una manera clara; de fácil entendimiento para la población a la que va dirigido (al menos 10 hojas).	Su extensión es breve o muy extensa y aborda parte de la problemática de una manera clara para la población a la que va dirigida.	Su extensión es breve o muy extensa, no aborda los aspectos de la problemática y no es claro el público al que va dirigido.	Su extensión es demasiado breve o muy extensa, no aborda todos los aspectos de la problemática, no tiene en cuenta las características de la población destinataria; la historia no es entendible.
Organización	El cuento está bien organizado. Una idea o escena sigue a la otra en una secuencia lógica con transiciones claras.	El cuento está bastante organizado. Una idea o escena está fuera de lugar lo que altera la secuencia del mismo. Las transiciones usadas son claras.	El cuento es difícil de seguir. Las transiciones no son claras en más de una ocasión.	Las ideas y escenas parecen estar ordenadas al azar. Aun cuando hay buenas oraciones de transición estas no pueden hacer que el cuento parezca organizado.
Creatividad	El cuento contiene muchos detalles creativos o descripciones que contribuyen al disfrute del lector. El autor realmente usó su imaginación.	El cuento contiene algunos detalles creativos o descripciones que contribuyen al disfrute del lector.	El cuento contiene pocos detalles creativos o descripciones, pero estos distraen del cuento.	Hay poca evidencia de creatividad en el cuento. Se refleja poco trabajo en aspectos que son interesantes para los niños.
OBSERVACIONES:				

Desenlaces

A partir de los cuentos producidos por los estudiantes, se podría determinar la manera como la comunidad indígena muisca logró proyectar la urgencia por la valoración del territorio, por el significado y el manejo de los recursos naturales en las formas de habitar la ciudad, por la preocupación perenne del desplazamiento y desaparición progresiva como grupo étnico de la que vienen siendo testigos, por la influencia de la aculturación en sus vidas cotidianas, por la exacerbación de situaciones de violencia en su propio territorio o por la necesidad de mayor reconocimiento identitario en políticas, planes y programas de educación.

De la misma manera, se alcanza a percibir en los contenidos de estos cuentos, que los estudiantes buscaron, a través de sus textos e ilustraciones, llamar la atención sobre la valoración del lenguaje muisca y el significado que otorgan sus vocablos para comprender las formas de representación del mundo, la influencia de las tradiciones, las bondades de la transmisión oral, el valor de los encuentros intergeneracionales, así como la necesidad de hacer propias las realidades de los indígenas, en tanto procedemos de ellos y cohabitamos los mismos territorios.

Las voces de los niños y jóvenes se convirtieron en una constante en la forma como fueron elaborados estos cuentos y en la idea de que no se habla de “otros” sino de “nosotros”, aludiendo al sentido de reconocimiento y apropiación de estas realidades como una forma de construcción social de paz.

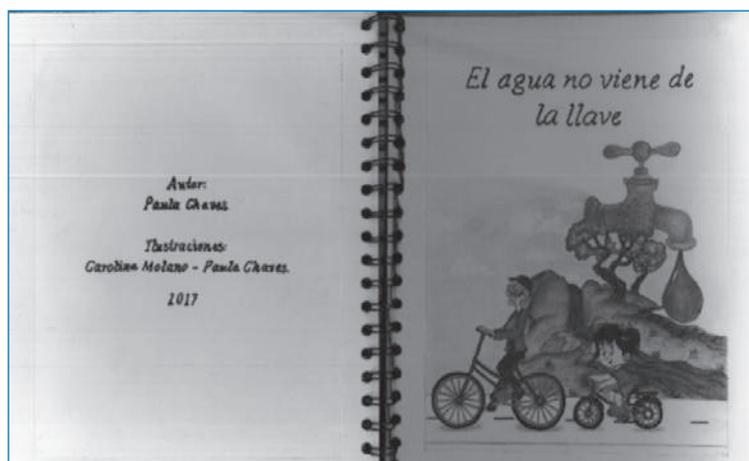
La tabla 6 presenta una relación de los títulos de los cuentos producidos por los estudiantes.

Tabla 6. Títulos y autores de los cuentos producidos por los estudiantes del curso La Colombia Imaginada, Trazos de Paz.

Título	Autora
Ciudad nativa	María Camila Ramírez Caycedo
Descubriendo mi alrededor	Andrea Romero Fonseca
Despierta	Alejandra Giraldo
El agua no viene de la llave	Paula Chávez
En búsqueda de IESUE	Gabriela Sofía Pérez
Guardian-es	Ana María Torres Montero
La piedra Bagani	Lina María González Olivares
Los protectores perdidos	Ana Elizabeth Albarracín Pino
Muy alto pero no tan lejos	Zully Alexandra Luna Silva
Sí, Valiente	Angélica Linda Martínez
Sukubún Pinze	Juliana Duarte
Un tesoro de ensueño	Paula Jimena Riaño
¿Y ahora qué?	Yuly Paola Guevara
Yo soy el oso	Daniela Ramírez Manrique

A continuación presentamos las carátulas y las sinopsis de tres de los cuentos elaborados por los estudiantes como su desempeño final del curso:

Imagen 6.

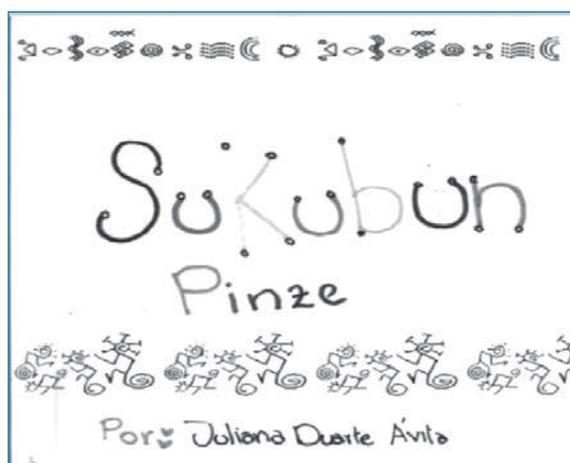


Título del cuento: El agua no viene de la llave

Autora: Paula Chávez

Sinopsis: El cuento presenta una historia relacionada con el origen del agua y el valor de su uso en los hábitos de la vida cotidiana y los riesgos que implica la desprotección de los recursos naturales.

Imagen 7.



Título del cuento: Sukubun Pinze

Autora: Juliana Duarte Ávila

Sinopsis: El cuento presenta como protagonistas a cinco animales, que otorgan sentido a una comunidad a través de su convivencia Zihita (rana), Miyso (serpiente), Isua (pájaro) y Gy (caballo).

Imagen 8.

Título del cuento: Yo soy oso

Autora: Daniela Ramírez Manrique

Sinopsis: El cuento presenta como protagonista a un oso que se ve enfrentado a una crisis de identidad al interactuar en diferentes contextos, pero que, a través de la historia, reconoce el valor de su identidad y se enorgullece de ella.

Para el cierre final del curso, fue programada una tertulia de socialización de los cuentos, donde estuvieron invitados los miembros de la comunidad indígena muisca que acompañaron a los estudiantes, tanto en las clases presenciales como en las visitas de campo a la comunidad, los profesores del curso y los propios estudiantes que leyeron a viva voz sus respectivas historias. Algunos de estos cuentos fueron donados al cabildo indígena como recursos de aprendizaje.

Imagen 9. Tertulia de socialización de cuentos.

Finalmente se motivó una reflexión final dirigida a los estudiantes sobre su percepción de haber participado de este proyecto, que vinculó a jóvenes universitarios con la comunidad indígena muisca, empleando la literatura infantil y juvenil como canal de comunicación para la creación o recreación de escenarios de construcción de paz. Estas fueron algunas de las reflexiones recogidas:

Testimonio 1: Ha sido una experiencia enriquecedora de la cual me he podido salir de la rutina de mi carrera, donde he aprendido en una forma diferente.

Testimonio 2: Conocer la cultura muisca y aprender de ella fue muy significativo para crear la temática del producto final ya que generó interrogantes de lo que la cultura muisca puede complementar al crecimiento de la cultura en general.

Reflexiones finales

Esta experiencia pedagógica empleó la literatura infantil y juvenil como una mediación comunicativa en la forma de proyectar y representar la Colombia imaginada, entre jóvenes universitarios y una comunidad indígena que habita en una localidad de la capital del país; entendida aquella como un aporte a la construcción de paz, basada en el reconocimiento intercultural y apropiación de la historia de los pueblos, para la comprensión y transformación de sociedades que apuestan por la coexistencia y el bien común.

Durante el desarrollo del curso electivo, se evidenció la voluntad de implicación social, tanto de los jóvenes universitarios como de la misma comunidad indígena, para construir colectivamente historias, a través de narrativas gráficas o textuales, orientadas a la revitalización cultural, a la comprensión y constatación del impacto que genera la infravaloración de las costumbres indígenas en una ciudad capital, como una forma de exclusión social y desarraigo; y a la urgencia por la preservación de las tradiciones para habitar pacíficamente los territorios.

La producción literaria, lograda a través de los cuentos creados por los jóvenes y la comunidad en el marco de esta experiencia, permitió plasmar prácticas culturales que estaban ancladas principalmente en la tradición oral. Según la misma comunidad indígena, la tradición oral implica el riesgo de desaparición progresiva del arraigo histórico de las culturas.

El asombro juvenil fue una constante en la interacción con la comunidad indígena, al reconocer e interactuar con prácticas culturales que se presentaban ajenas, pero que se aprendieron a incorporar como propias, desde una perspectiva histórico-cultural, determinando su valor en la vida cotidiana.

Recuperamos, en esta experiencia pedagógica, el rol que tenemos los adultos y los jóvenes más próximos a los niños como modeladores del desarrollo afectivo, cognitivo, comunicativo, social y cultural. En consecuencia, como ya lo advierten algunos autores, la literatura infantil y juvenil no se puede concebir como un fin en sí misma, sino como un medio para el logro de habilidades y competencias socioemocionales, cognitivas, lingüísticas y literarias (Cervera, 2003). De allí surgió la reflexión sobre la importancia de reconocer el poder transformador que tienen nuestros estudiantes y el impacto de sus interacciones con los niños de la comunidad indígena, en la configuración y reconfiguración del mundo. Por esta razón, nuestra experiencia pedagógica estuvo revestida no sólo de un conocimiento sobre la literatura infantil y juvenil, sino histórico, sociológico y psicosocial.

Para los actores de esta experiencia pedagógica, este reconocimiento de las propias historias y de las colectivas permitió, a través de las narrativas orales y de los libros infantiles, ese intercambio intercultural y la oportunidad de crear diálogos, que fueron tejiendo con palabras e imágenes-ilustraciones textos que valoraban aquella diversidad cultural y recogían memorias colectivas.

Agradecimientos

Queremos expresar especial agradecimiento a Inéride Álvarez Suescún, profesional de Innovación Pedagógica de la Dirección Académica de la Universidad de Rosario, por su confianza y apoyo constante en el desarrollo de este proyecto.

Al cabildo indígena muisca de la localidad de Suba, por darnos la posibilidad de aproximarnos a su riqueza cultural y hacerla nuestra.

A los estudiantes que creyeron en esta apuesta y, de forma decidida, contribuyeron con sus narrativas a favorecer el reconocimiento cultural.

Las autoras declaran no tener conflictos de interés, en relación a este artículo.

Referencias

Cervera, J. (2003). *La literatura infantil: Los límites de la didáctica*. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-literatura-infantil-los-limites-de-la-didacti-ca0/>

- Chaparro Rojas, J. F. (2017). Contacto lingüístico y variedades del español en Colombia: perspectivas de investigación. *Forma y Función*, 30(2), 123-138.
- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. Lectura y Vida. *Revista latinoamericana de lectura*, 22(1), 1-22.
- Mendoza-Fillola, A. (1999). Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria. En P. Cerrillo y J. García Padrino (Coords.), *Literatura infantil y su didáctica* (pp. 11-53). Cuenca, España: Ediciones de la Universidad de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Organización Nacional Indígena de Colombia, ONICA. (2018). Pueblos Indígenas de Colombia. Recuperado de <http://www.onic.org.co/pueblos>
- Palomares, M. (2015). Literatura infantil y universidad: un estudio descriptivo sobre la formación inicial del profesorado de grado en educación primaria. *Investigaciones sobre lectura*, 3, 44-66.
- Silva-Díaz, M. C. (2000). La formación de los maestros en literatura infantil: Un estudio diagnóstico. *Cuatrogatos: Revista de Literatura Infantil*. Recuperado de https://www.cuatrogatos.org/docs/articulos/articulos_665.pdf

Formación de docentes *p'urhepechas* de educación primaria en la mediación intercultural

María de Lourdes Vargas Garduño
Oscar Ferreyra Rodríguez
Ana María Méndez Puga
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Resumen

En las relaciones humanas está siempre presente el conflicto como una realidad inherente a ellas; no obstante, la manera de afrontarlo puede promover o disminuir la violencia. Las comunidades indígenas no son ajenas a esta situación. Por este motivo, se realizó una investigación cualitativa, desde el enfoque de la investigación-acción. El objetivo fue promover el afrontamiento no violento de conflictos en la escuela, a partir de un taller de mediación con enfoque intercultural, dirigido a docentes *p'urhepechas* de una primaria de Michoacán. Se logró un cambio de actitud en los docentes frente al conflicto, así como el desarrollo de algunas habilidades básicas de la mediación intercultural y la importancia del apoyo grupal. Se concluye que se requiere de un acompañamiento tutorial al personal docente para que se implemente en las aulas de manera generalizada.

Palabras clave

Educación intercultural, formación docente, mediación escolar, conflicto, violencia.

Coaching *P'urhepecha* teachers of primary education in intercultural mediation

Abstract

Conflict is always present at the core of human relationships, as an implicit reality. However, the way of dealing with it can either promote or reduce violence. Indigenous communities experience similar situations. For this reason, a qualitative investigation was made using a research-action approach. The objective was to promote the non-violent confrontation of conflict in school through a mediation workshop with an intercultural approach, aimed at *P'urbépecha* teachers of an elementary school in the state of Michoacán, in Mexico. A change of attitude among teachers was achieved facing the conflict, as well as the development of some basic skills of intercultural mediation and the importance of group support. It is concluded that teachers need a tutorial accompaniment for implementing the mediation in the classrooms.

Keywords

Intercultural education, teacher training, school mediation, conflict, violence.

Recibido: 12/06/2018

Aceptado: 09/09/2018

Introducción

En la interacción cotidiana de los estudiantes, dentro y fuera de la escuela, son comunes los conflictos, como ocurre en todos los grupos humanos, pero es alarmante apreciar que el aprendizaje social prevaleciente los lleva a un afrontamiento violento como práctica más usual. Las comunidades indígenas no han quedado exentas de esta situación; incluso pareciera que el tipo de problema termina siendo irrelevante, cuando la única estrategia de resolución que consideran es la de actuar violentando al otro. Tal situación se ve exacerbada debido a la manera en que los medios han exaltado a los grupos delictivos, que demuestran su poder de ese modo.

En Michoacán, la situación de violencia se incrementó en la presente década. El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2017), con base en datos de la ENVIPE (Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública) evidencia la alta tasa de extorsiones y robos ocurridos entre 2012 y 2016. En las comunidades indígenas, además de la violencia social por el narcotráfico, el conflicto por las tierras creció en 2017. Esos conflictos que datan de tiempo atrás, se actualizan generando nuevas rencillas por las pérdidas humanas y materiales y por las acciones del Estado; varios siguen hoy sin resolverse, lo que impacta en la vida de las familias, en particular, en los niños. Un ejemplo de estas situaciones es el conflicto entre Arantepacua y Capacuaro, que se destaca por la violencia que ha desatado (Hernández, 2017).

Por otro lado, la percepción de violencia en el estado de Michoacán por parte de los niños se ha estudiado desde distintas perspectivas de la psicología, a partir del análisis de dibujos realizados ellos mismos, en el marco del concurso que convocó la Comisión Estatal de Derechos Humanos (CEDH). Partiendo de la consigna “Dibuja el México que yo vivo”, predominó la representación de las escenas de violencia (véase Orozco, Méndez, Cantoral y Raventós, 2011). De igual modo y derivado de otra convocatoria de la CEDH, se hizo otro libro con el tema del *bullying*, que incluye un capítulo de Méndez, Vargas y Vargas Garduño (2015), donde se analizan los dibujos desde el marco de los derechos de los niños y adolescentes. Lo anterior evidencia la relevancia de la responsabilidad de los adultos para propiciar el acceso a los derechos, en particular, a dinámicas y formas de relación más sanas y conciliadoras.

Asimismo, a lo largo de ocho años de investigaciones diversas, realizadas en comunidades *p'urhepechas* y en contextos indígenas multiculturales con jornaleros agrícolas migrantes (Vargas Garduño, Méndez, Flores y González, 2012; Vargas Garduño, 2013; Méndez, Castro, Durán y González, 2009), se ha podido apreciar la violencia en la manera en la que se afrontan los conflictos de la vida cotidiana, aun en los juegos durante el recreo

escolar. Las implicaciones de esta manera de proceder son preocupantes, puesto que van reforzando la idea de que así debe ser la relación humana. Ante esto, la intervención de los docentes como mediadores puede constituirse en una posible vía para revertir tal tendencia; sobre todo, si se llevan a la práctica los valores interculturales, puesto que cuando esos niños llegan a la adultez, la violencia puede incrementarse, incluso por situaciones muy simples.

Actuar como mediador intercultural es un paso importante para cada docente en situaciones de diversidad, puesto que permite abrir el panorama de posibilidades de solución, o de afrontamiento de conflictos, de modo tal que los niños aprendan a ceder, a negociar, a dialogar, a empatizar, y, con ello, a buscar otras maneras no violentas de manejar las diferencias y los conflictos. La mediación intercultural es un tema que accede a abordar las diferentes áreas de desarrollo de los individuos, lo que permite el análisis de estrategias para la resolución de conflictos.

La mediación intercultural

El concepto de mediación en el ámbito educativo se inicia en Estados Unidos en los años sesenta, a partir de la actuación de varios grupos religiosos y movimientos de Educación para la Paz, que se plantearon la necesidad de enseñar a los estudiantes una serie de habilidades para resolver los conflictos de manera no violenta (De Prada y López, 2008).

A lo largo del tiempo, se han manejado distintos conceptos de mediación, tales como los de Touzard (1981), Six (1997), Soletto, Carretero y Ruiz (2017), entre otros; los cuales coinciden en la intervención de un tercero neutro entre dos personas o grupos que se encuentran en disputa por alguna razón. No obstante, en la actualidad, no se concibe solamente como una forma de resolver conflictos, sino de promover relaciones interpersonales más armónicas, mediante la comunicación, la cooperación y la responsabilidad social (Ibarrola García e Iriarte, 2013), lo cual coincide con las ideas de Urruela y Bolaños (2012), Barragán y García (2004) y Crespo (2002). Así pues, como afirma Castro (2013), la mediación se dirige hacia la construcción de formas de convivencia entre las personas y no a una situación de excepcionalidad que aparece coyunturalmente ante la presencia de grupos que consideramos enfrentados, al adscribirlos a tradiciones y culturas que podrían ser percibidas como de “difícil convivencia”.

Con respecto de la mediación intercultural, se aplican los mismos conceptos antes mencionados a contextos donde conviven personas o grupos pertenecientes a distintas culturas, enfatizando la intención de coadyuvar en la construcción de interacciones empáticas y solidarias que tiendan a una convivencia enriquecida

por la diversidad cultural (Barragán y García, 2004; Martínez, 2007; García y Kressova, 2011). Por ende, se constituye en un recurso que actúa como puente que facilite la integración entre personas o grupos pertenecientes a una o varias culturas (Carretero, 2008), ante la desigualdad social que suele prevalecer en dichos contextos. Giménez (1997), sintetiza lo anterior, mencionando que:

Puede ser entendida como una modalidad de intervención de terceras partes en y sobre situaciones de multiculturalidad, orientada a la consecución del reconocimiento del otro y la aproximación de las partes; la comunicación y la comprensión mutua; el aprendizaje y el desarrollo de la convivencia; la regulación de conflictos y la adecuación institucional, entre actores sociales e institucionales etnoculturalmente diferenciados (p. 142).

La aplicación de la mediación intercultural en el ámbito educativo permite la dinamización de espacios de discusión, reflexión y toma de decisiones, para favorecer la convivencia y facilitar la incorporación de minorías étnicas y culturales (Pérez, 2002); estrategias básicas para lograr los fines de la mediación intercultural, que Bermúdez et al. (2002) sintetizan en tres: facilitar la comunicación, fomentar la cohesión social, promover la autonomía e inserción social de las minorías; mientras que Urruela et al. (2012) desglosan en seis aspectos: a) consecución del reconocimiento del otro, b) acercamiento de las partes, c) comunicación y comprensión mutuas, d) aprendizaje y desarrollo de la convivencia, e) regulación de conflictos, f) adecuación institucional.

La intervención que emerge de esta investigación se llevó a cabo en una comunidad indígena y se manejó desde el enfoque intercultural, porque es el modelo educativo que prevalece en dicho contexto y porque se parte de que los aprendizajes adquiridos en este taller permitirán a docentes y alumnos asumir posturas más incluyentes en la interacción con culturas diversas –tales como la mestiza y la estadounidense–, dada la elevada tasa de migración que existe, tanto interna como internacional.

El papel del docente como mediador intercultural

Partiendo del concepto de educación intercultural que proponen tanto la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO, 2006) y la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB, 2008), como una alternativa que promueve y favorece dinámicas inclusivas en todos los procesos de socialización, aprendizaje y convivencia dentro del entorno educativo; así como el desarrollo de competencias y

actitudes, para la participación ciudadana activa en la construcción de una sociedad pluricultural, justa y equitativa; es claro que el docente se constituye como un actor fundamental para el logro de estas metas.

Por ende, para la creación del taller impartido al personal docente de la escuela participante, se consideraron algunos fundamentos que proponen algunos autores para el ejercicio de la mediación. De manera general, teóricos como Llevot (2002) y Aguilar (2004) enfatizan la necesidad de que los docentes fomenten la participación de los padres de familia en el proceso formativo, y de que los directivos sean sensibles a trabajar a favor de la superación de las visiones individualistas y unilaterales de los conflictos, así como propiciar las condiciones para lograr una convivencia más armónica, donde no prevalezca la violencia.

Entre las habilidades características del mediador, destacan: la capacidad de escucha activa, para que pueda conocer los puntos de vista de las partes en conflicto; el análisis de situación, desde una posición de neutralidad o imparcialidad; la confidencialidad y discrecionalidad; la empatía; el soporte emocional; la comunicación asertiva; la negociación colaboradora, que permita que ambas partes puedan escucharse mutuamente y encontrar puntos de acuerdo (Castro, 2013; Casamayor, 1998; Bernal, 2007; Pereira, 2015; Aguilar, 2011; Marcos, 2005; Montoya y Muñoz, 2009; García y Kressova, 2010; Giménez, 1997; Bermúdez et al., 2002).

Como puede apreciarse, son muchos los elementos involucrados en las competencias propias del docente mediador. Sin embargo, no se puede atribuir solo al profesorado la responsabilidad de la educación en la interculturalidad y el ejercicio de la mediación, puesto que resulta fundamental que se cuente con la colaboración de los padres de familia y de la dirección de la escuela.

El grupo como mediador

La mediación intercultural, como posibilidad de mejora de la interacción al interior de un grupo de aprendizaje, precisa justo esa mirada colectiva que permita pensar hacia dónde se puede encaminar el docente para lograr una mayor armonía y paz, en las relaciones de las que participa o que suceden a su alrededor.

En el aula de la escuela bilingüe concurren una serie de elementos que los alumnos ponen en juego, independientemente de lo que el docente propone y sugiere. En algunas ocasiones, esos elementos pueden ser generadores de conflicto. Desde la perspectiva de la teoría sociocultural (Werstch, 1988), se propone que el docente no solo se preocupe por construir espacios de mediación, sino que promueva una dinámica grupal que facilite el desarrollo del grupo en tanto comunidad, para que los propios estudiantes vayan aprendiendo a ser mediadores, al propiciar la

comprensión y el acercamiento al otro, lo que seguramente habrá de tener impacto en la construcción subjetiva de los niños.

En ese proceso, es fundamental que el docente escuche a los niños, además de asegurarse que ellos también se escuchen y expresen, para partir no solo de una actitud de apertura al otro (Pérez, 2008), sino de la disposición a hablar de la manera más asertiva acerca de lo que sucede (Nadal, 2016). En ese proceso tal vez no se resuelva plenamente el conflicto, pero se habrán dado pasos hacia una manera distinta de enfrentarlo; sobre todo porque se propicia el proceso colectivo de resolución, y no se enfatiza el conflicto ni el rol del experto mediador (docente adulto).

Esa posibilidad, como señala Nadal (2016), abonará en primera instancia al aprendizaje de una moral que precisa el aprendizaje mediador, en tanto posibilidad comunitaria. De igual modo, fortalecerá la mediación como construcción de nuevos significados, como plantean los modelos narrativos de la mediación (Munuera, 2007), al comprender la visión del otro desde la singularidad, la diversidad y lo común que está en juego (Aguado y Herraz, 2006).

En función de lo anterior se planteó el objetivo de describir de qué manera un taller de mediación intercultural dirigido a docentes *p'urhepechas* favorece el afrontamiento no violento de conflictos en sus alumnos. También se buscó identificar los principales conflictos entre alumnos, que los docentes tienen que enfrentar; estimular la comunicación asertiva como estrategia de resolución de conflictos y planear e implementar el taller "Docentes como mediadores interculturales".

Método

El presente estudio se realizó a través de una metodología cualitativa, porque, debido a sus características, es la que permite un mejor acercamiento a la comprensión de la situación que se investigó, gracias a su perspectiva holística (Alvarez Gayou, 2003), lo que hace posible comprender a las personas dentro de su contexto, puesto que se pretende rescatar la perspectiva del *otro*.

El enfoque metodológico ha sido el de investigación-acción, cuya intención es promover cambios reales y materiales al mismo tiempo que se investiga (Denzin y Lincoln, 2013). La estrategia metodológica constó de tres fases: diagnóstico, implementación y evaluación, y se llevó a cabo durante 16 sesiones de dos horas, en el periodo comprendido entre marzo y octubre del 2017 (descontando suspensiones y periodos vacacionales).

Participaron quince profesores: siete mujeres y ocho varones docentes *p'urhepechas* de una escuela primaria ubicada en una comunidad de la meseta *p'urhepecha* en Michoacán, México; cada

uno de ellos, a cargo de un grupo de estudiantes de primaria. Se integraron al grupo tanto el director como el subdirector de la institución.

La etapa de diagnóstico se llevó a cabo a través de la observación participante durante los tiempos de recreo y de una micro-etnografía de aula en los doce grupos de la escuela. El foco de atención fueron los conflictos que se presentaban, así como la manera en que los docentes actuaban al respecto. Para comprender mejor ciertas acciones observadas, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas a los docentes, y, con la intención de identificar el estilo predominante de afrontamiento del conflicto, se aplicó a los docentes el instrumento de Kenneth y Kilman (2008), compuesto por treinta ítems dicotómicos, que clasifica en cinco los tipos de afrontamiento: “competitivo”, cuando el sujeto se comporta de manera asertiva, pero no colaboradora; “conciliador”, el que no es asertivo, pero sí colaborador; el “evitador”, que asume una conducta no asertiva ni de colaboración y, por ende, no enfrenta; el “colaborador”, cuando es asertivo y cooperador a un tiempo; y, finalmente, el “negociador”, quien está en el punto medio, entre asertividad y colaboración. Con base en el análisis de estos datos, se planeó el taller de competencias interculturales para la formación de mediadores.

Se implementó el taller con los docentes durante seis sesiones semanales, con una duración de dos horas, siempre promoviendo el diálogo, la negociación y la empatía para evitar la violencia.

La evaluación se llevó a cabo, tanto al final de cada sesión, como de manera global en la última de las sesiones. En cada una de ellas, se les planteó una pregunta que les permitiera plasmar por escrito alguna reflexión sobre cómo incorporarían en su vida cotidiana la temática trabajada. La evaluación global consistió en que, a partir de una carta motivacional que se les dio, se hicieran comentarios orales sobre cómo se habían sentido a lo largo del taller, y se llegaran a acuerdos grupales que permitieran llevar a la práctica algunos de los aprendizajes logrados. Algunos meses después se llevó a cabo un grupo focal, con la intención de valorar qué técnicas de mediación habían podido aplicar los docentes ante conflictos reales ocasionados durante las horas de clases o durante la hora de recreo, y qué tanto se habían podido llevar a cabo los acuerdos grupales tomados.

Hallazgos

Elementos del contexto frente al conflicto

Esta categoría surge porque se identificaron diferentes elementos involucrados cuando el docente, en formación de *mediador intercultural*, tiene que sobrellevar distintas situaciones, como la

percepción que se tiene de los conflictos generados dentro de la institución educativa, las personas involucradas y las que de forma indirecta repercuten en la resolución del problema, así como las respuestas violentas o agresivas que comúnmente aparecen ante dichas situaciones.

a. Tendencia a la actitud de evitación del conflicto

Una de las situaciones, que se detectó al momento de realizar las observaciones de aula para el diagnóstico de la investigación, fue que los maestros, durante la impartición de sus clases, solían no considerar la mayoría de las conductas violentas de los alumnos, así como la indisciplina:

“Para qué les digo si de todas maneras se calman en ese ratito y luego vuelven a lo mismo” (D2, entrevista).

“Yo no me quiero meter en problemas, seguro que si le digo algo nomás voy a generar más indisciplina porque me entretengo con ese niño y los demás se alborotan” (D6, entrevista).

Los discursos anteriores permiten constatar lo que señala Tuvilla (2004), acerca de que el conflicto es inherente a la naturaleza humana y es indispensable para el desarrollo y crecimiento de las personas y las sociedades, aunque puede constituirse también en un instrumento que posibilita la transformación social. En el caso de la mayoría de los maestros, podremos considerar que ciertas faltas de los niños podrían ser empleadas como herramientas para poder ofrecerles un aprendizaje a sus grupos; sin embargo, hacen falta estrategias para que los profesores participantes puedan manejar los conflictos de este modo.

El solo hecho de darse un espacio para reflexionar al respecto permite a los docentes reconocer sus propias necesidades formativas, para afrontar adecuadamente las situaciones conflictivas. Durante el cierre de la primera sesión del taller, se realizó la siguiente pregunta a los docentes: “Yo, como docente, ¿qué puedo hacer ante los conflictos?” Entre las respuestas más relevantes, se encuentran las siguientes:

“Poner más atención en mi persona para realizar, ordenar o buscar actividades que ayuden en mi quehacer en los problemas” (D5, relatoría 1).

“Aprender nuevas estrategias para la interacción en el grupo” (D1, relatoría 1).

“Adquirir herramientas para tener la capacidad de mediar entre la violencia que se genera entre los alumnos” (D6, relatoría 1).

Aunado a lo anterior, Arriaga, Tello, Frøling y Peralta (2017) dicen que, para crear mejores ambientes de convivencia desde una perspectiva más amplia, es necesario un trabajo constante que no se centre en la resolución de problemas concretos, sino en acciones que puedan aplicarse continuamente en la vida cotidiana de las escuelas, y que involucren a la comunidad educativa en su conjunto. El hecho de que los docentes tomaran conciencia de que sí podían hacer algo, e incluso les correspondía hacerlo, fue un punto de partida relevante, ya que les parecía que no podían intervenir, que solo el director podía hacer algo para intentar resolver los problemas, y mucho menos contemplaban la posibilidad de mejorar el ambiente de su grupo.

b. Intervención negativa de los padres de familia ante conflictos de sus hijos

Durante los ejercicios de práctica de la mediación intercultural, comenzó a hacerse evidente y de manera constante una de las tensiones más habituales que se presentaban en la escuela. Los docentes mencionaron haber vivido situaciones difíciles con la manera violenta en que los padres de familia intervenían ante los conflictos de los niños; experiencias tales que les influyeron significativamente en su propia manera de abordar los conflictos. Relataron dos situaciones que les habían impactado de manera especial:

Situación 1. Relato de un docente de 6º grado:

“El año pasado con los niños de quinto estábamos en recreo y yo estaba almorzando, allá por la cooperativa, y como la ventana de mi salón está rota, entonces los niños metían la mano por ahí para abrir la puerta cuando estaba cerrado. Ese día los niños andaban jugando a no sé qué... pero se andaban correteando, y una chamaca llegó corriendo a querer abrir el salón y otro que la venía persiguiendo la aventó y se cortó la mano bien feo, le salió bien harta sangre, pero la niña en lugar de avisarme se salió de la escuela, y vive aquí en frente, pues fue a decirle al papá. Ya estábamos en clase cuando llega el papá con una pistola a amenazarme de que me va a matar por lo que le pasó a su hija, yo no supe qué hacer, intentaba que se calmara, pero estaba muy alterado, yo nomás le caminé a la dirección y pues ya el director como lo conoce, empezó a hablarle para que se calmara”.

Es evidente la respuesta violenta que con frecuencia utilizan los padres de familia en contra de los docentes, ante las situaciones de conflicto cotidiano de sus respectivos hijos, y del poco control que mantienen los docentes de su grupo, pues los niños tienen claras estrategias para poder tener acceso a sus padres en horarios de escuela. Es por esto que los docentes han optado por

no involucrarse en las situaciones conflictivas de los alumnos, a menos que la situación la consideren verdaderamente urgente. De este modo, no se está cumpliendo con lo que señala Soriano (2008), como se citó en García y Kressova (2011), acerca de que la escuela junto a la familia y otras instituciones deben ser las instancias con mayor compromiso de educar, para afrontar con éxito el presente y el futuro de la convivencia.

Es indiscutible la importancia que tiene la participación de los padres y madres de los alumnos, tanto en la escuela como directamente en el proceso formativo de sus hijos e hijas. La mediación, como sistema para potenciar la implicación de todos los actores y el reconocimiento del otro, podría facilitar la transformación de los cauces y espacios de participación, adaptándolos a las características e intereses de la mayoría de las familias (Pérez, 2002). Es fundamental involucrar a los padres y maestros en una propuesta antiviolencia, dado que estos comparten gran parte de su tiempo con los jóvenes. Se requiere un involucramiento activo y participativo por parte de estos actores, que permita construir una cultura que se aparte de la aplicación de recetas y de soluciones inviables.

c. Respuestas violentas de los docentes en su interacción cotidiana

Durante el desarrollo de una actividad del taller, cuyo objetivo era reflexionar acerca de la manera en la que los docentes se ven entre sí y cómo se posicionan frente a los alumnos, fue notoria la burla constante que se generaba entre ellos, para evidenciar sus debilidades y sus aspectos personales frente a los demás, y así hacer sentir incómodo a quien era objeto de burla. Esta situación fue constante durante la realización del taller, principalmente en los momentos donde las actividades propiciaban la convivencia o el diálogo entre los participantes.

“Ni le hagan caso, de seguro viene borracho como siempre” (D6, relatoría 4).

“Nomás porque tú no puedes ni controlar a tus chavos, vienes a decir eso” (D3, relatoría 3).

“Pasamos como burros sin saludar, no nos tomamos la molestia ni de decir buenos días” (D7, relatoría 5).

“No tenemos la confianza de sacar, todavía nos falta esta capacidad de poder compartir lo que uno trae dentro, estamos a la defensiva, hay desconfianza entre nosotros, si expresamos nuestras debilidades nos atacan, y no nos concentramos en los beneficios que tienen la confianza entre nosotros para la niñez” (D5, relatoría 5).

Se generaban discusiones con tonos golpeados o con entonaciones irónicas y burlonas. En ocasiones, se referían las precauciones que tomaban cada vez que iban a dar su opinión, para no recibir alguna respuesta agresiva por parte de alguno. Arón y Millicic (2013) mencionan que, en las relaciones interpersonales, se produce una circularidad en la que las emociones se potencian; esto ocurre especialmente en las relaciones jerárquicas, como son las del profesor-alumno: la angustia del profesor se transmite al niño, angustiándolo o asustándolo. Desde esta perspectiva, se puede observar lo negativo que puede resultar para el salón de clases y para la mediación, que no solo afectará a los estudiantes sino a toda la institución. Este tipo de situaciones comenzó a cambiar al término de la sesión número cuatro, en la que se hizo énfasis en el mejoramiento de las relaciones interpersonales entre los docentes.

Procesos a los que se enfrenta el docente para fungir como mediador intercultural

La implementación de la mediación intercultural requiere que el mediador sea capaz de llevar a cabo un proceso de aprendizaje personal frente al conflicto, para así poder ejecutar una mediación intercultural eficaz.

a. La actitud del docente ante el conflicto.

Las conductas que los docentes toman frente al conflicto dependen de la manera en la que lo perciben. Las actitudes son las conductas habituales, generadas por el conjunto de las creencias que se tiene sobre algo.

Al inicio del taller fue aplicado el instrumento de modos de conflicto de Kenneth y Kilmann (2008), ya que evalúa la actitud del individuo en situaciones de conflicto. La aplicación tuvo la finalidad de concientizar al docente sobre la manera en la que solía enfrentar los conflictos, y si esta era benéfica al momento de afrontarlos o, por el contrario, perjudicaba en sus decisiones. De acuerdo con la propuesta de Kenneth y Kilmann (2008), no hay una forma totalmente correcta o errónea de abordar una situación problemática, pero sí algunas más adecuadas dependiendo del tipo de conflicto. Los datos obtenidos señalan que, de los quince profesores participantes, seis presentan posicionamiento conciliador; cuatro, negociador; tres, evitativo; dos, colaborador; y ninguno, competitivo. Además de lo anterior, se mantuvo una plática reflexiva con los docentes acerca de los resultados que obtuvieron y de cuáles acciones se podrían tomar ante estos resultados. Al finalizar el taller, más allá de los resultados de la segunda aplicación del instrumento, sus discursos evidenciaron un cambio de actitud: de considerar que no podían hacer nada frente a las

reacciones violentas de los niños y de sus padres, empezaron a darse cuenta de que sí había algo que podían hacer para modificar esas conductas.

b. Identificación de conflictos en la escuela

Al momento de estar abordando las habilidades del mediador y de las técnicas posibles para realizar la mediación intercultural, los docentes fueron dándose cuenta de la relevancia de los conflictos en la vida personal y académica de los niños y de la responsabilidad que tienen al estar a cargo de un grupo. Fue posible que los docentes identificaran con precisión los conflictos habituales a los que constantemente se están enfrentando, con el objetivo de generar durante el desarrollo del taller estrategias para enfrentarlos. En la segunda sesión, mediante la técnica de “lluvia de ideas”, los docentes reconocieron como principales conflictos:

Disciplina, agresiones, violencia verbal y física, ausentismo, irresponsabilidad, actitud de los padres, apatía, poca higiene, falta de compromiso profesional, problemas interpersonales entre compañeros, egoísmo, desintegración entre docentes, autoritarismo excesivo (respuestas grupales, relatoría 3).

En relación con estos conflictos identificados y con la finalidad de encontrar soluciones, Torrego (cit. en Ortiz, 2014) dice que la mejora de las relaciones interpersonales contribuye a la disminución de problemas de disciplina, porque el diálogo se propone donde antes predominaba el castigo, la imposición, la falta de respeto, los insultos y las agresiones; es decir, si existe una buena relación interpersonal, será más probable que disminuyan las respuestas violentas. El modelo en el que se inspira la mediación es el de la búsqueda de soluciones constructivas a los conflictos, que contemplen el beneficio mutuo, esto contribuye también al respeto de unos por los otros, y ayuda a crear relaciones más cooperativas.

Aprendizajes relevantes sobre mediación intercultural

Esta categoría evidencia la manera en que los docentes, al finalizar el taller, lograron trabajar en equipo, mejoraron sus actitudes frente al trabajo y buscaron varias formas de desarrollarlo, además de poder mejorar las relaciones interpersonales entre todo el equipo de profesores. Destacaron cuatro aspectos, que se desglosan a continuación.

a. Negociación.

En la resolución de un conflicto, los participantes deben buscar una solución que satisfaga a todos los participantes por igual, y

las partes involucradas deben acordar cuál es la solución o combinación de soluciones que resulta aceptable para ellos (Munuera, 1998); para lograrlo, se requiere que cada una de las partes ceda un poco. Durante una de las actividades realizada en el taller, se pidió al grupo de docentes que de manera colaborativa realizaran un proceso de mediación intercultural ante el siguiente caso: “Una niña tiene intenciones de golpear a otra, por lo que comienza a amenazarla con enfrentarla en la hora de recreo. Los motivos de la agresora son las siguientes: fuera de la escuela sus familias no se llevan bien y existe una rivalidad entre sus padres, ¿qué se debe hacer?”

“Se las llevo al director para que se arreglen con él” (D.8, relatoría 5).

“Yo me quedaría con la niña que quieren golpear para que no le pase nada y en la hora de recreo me la llevo a que almuerce junto a mí, y pos si le diría a la otra niña que no le vaya a hacer nada” (D5, relatoría 5).

“Pues hablaría con los padres de familia para que sepan de la situación” (D.2, relatoría 5).

Después de una lluvia de ideas sobre las propuestas por hacer ante aquella situación, se les pidió que llegaran a un acuerdo respecto a la solución y esta fue su aportación:

“Bueno pues yo primero hablaría con la niña que está queriendo golpear a la otra y le diría que no está bien que le quiera pegar, y pues a la otra niña la dejaría que se fuera a su casa, también a la niña que quería pegar la llevaría con el director” (solución grupal acordada, relatoría 4).

Es común que los profesores deleguen una buena parte de la resolución de conflictos a instancias de mayor jerarquía, como pueden ser la dirección, la subdirección, los consejos técnicos, etc., sin embargo, no necesariamente tales instancias cuentan con las condiciones necesarias para dar solución a los mismos (Arriaga et al., 2017). El hecho de delegar en el director la responsabilidad de solucionar los conflictos tranquiliza al docente, desde su creencia de considerar que, por tener un cargo de mayor autoridad, está más capacitado para abordar al padre de familia. En el ejemplo relatado, los profesores ejercieron la negociación mientras discutían cuál era la mejor solución al conflicto relatado; tomaron su decisión después de escuchar las opiniones de todos y de sopesar los argumentos desde su contexto.

b. Comunicación asertiva

La comunicación asertiva se define como aquella mediante la cual se manifiesta a los otros de forma simple, clara y oportuna, lo que se está sintiendo, se quiere o se piensa; en otras palabras: decir lo que debe decirse, a la persona adecuada, en el momento oportuno y en la forma correcta (Montoya y Muñoz, 2009). En este tipo de comunicación no es necesario recurrir a la agresividad para compartir las propias ideas, pero tampoco implica asumir una actitud pasiva que impida comunicar lo que realmente se está sintiendo (Caballo 2007).

Para la práctica de la comunicación asertiva, se trabajó con varios ejercicios. Uno de ellos consistió en analizar un texto en el que debían identificar las conductas de comunicación pasiva, agresiva y asertiva. Los resultados del grupo fueron los siguientes: nueve de cada diez participantes lograron identificar la conducta asertiva, al igual que la conducta agresiva; pero solo cuatro de diez pudieron identificar la conducta pasiva.

Durante la realización de otro ejercicio, se hizo uso de viñetas que consistían en realizar un análisis de ciertas situaciones similares a la problemática común que enfrentan los docentes en la escuela. Los participantes tenían que planear cómo mediar ante la situación problemática.

El problema:

“En recreo los niños están jugando básquet y uno de los niños que perdió comienza a pegarle a uno de los que ganó.

Respuesta del equipo:

- a. conocer el problema, ¿por qué?
- b. escuchar los motivos
- c. buscar soluciones, sugerencias
- d. solución real / si no acepta ya no jugaran más.

Podemos sugerir, pero no imponer, que el niño reflexione..., en forma de preguntas, no directas”.

Es notorio el espacio que le dan a la comunicación y cómo se vuelve la base de la mediación intercultural (Giménez, 2009), lo cual es un aspecto favorable para asegurar que la solución será bien recibida por los involucrados. Para el caso, Arriaga et al. (2017) afirman que fomentar el diálogo entre los estudiantes contribuye a aprender a convivir de una mejor manera; apostar a intercambiar opiniones y puntos de vista es un primer paso para llegar a un entendimiento y quizá alcanzar acuerdos que impidan confrontaciones violentas.

c. Descubrimiento de la fortaleza que proporciona el trabajo colaborativo entre docentes

El trabajo colaborativo entre docentes fue la clave para poder iniciar con la práctica de la mediación intercultural. Para que un grupo sea cooperativo, debe existir una interdependencia positiva bien definida y los integrantes tienen que fomentar el aprendizaje generado durante la interacción, hacer que todos y cada uno sean personalmente responsables por la parte que les corresponde de la carga de trabajo, fortalecer las habilidades interpersonales y en grupos pequeños y valorar cuán eficaz es su trabajo colectivo (Johnson, 1999).

Durante las primeras sesiones, los docentes habían presentado actitudes renuentes al trabajo que se les proponía realizar por causas ajenas al taller, como las malas relaciones interpersonales que se vivían entre ellos, problemas internos entre grupos de maestros y la gran mayoría se mostraba en contra de las decisiones del director. Fue entonces necesaria una sesión extra en la que pudiéramos confrontar y “poner sobre la mesa” lo que estaba ocurriendo entre ellos.

“No es posible que todos nos llevemos bien con todos, pero si se trata de que si estamos aquí en la escuela por lo menos tengamos respeto entre nosotros” (D.11, relatoría 3).

En las sesiones se abordó el trabajo en equipo y las relaciones interpersonales, desde un enfoque más personal y organizacional, con el fin de que pudiera propiciar una buena aplicación de la mediación intercultural en los alumnos.

“Me agrada el poder escuchar la opinión de los otros de lo que tengo para decir” (D.2, relatoría 5).

“Me parece importante que podamos empezar a llevarnos mejor, hasta aquí podemos divertirnos con estas actividades que aparte puede ayudar para trabajar entre los grupos de los niños” (D.4, relatoría 5).

“Me sorprendió lo que me pusieron, sobre todo de algunas personas, porque yo sé quién me escribió cada cosa por su letra, y me sorprende (D.1, relatoría 5).

Así pues, las relaciones de los docentes comenzaron a mejorarse a partir de esta sesión. Mientras se trabajaba con las actividades del taller, el clima social se mejoraba. Arón y Milicic (2013) dicen que el clima está relacionado con la percepción de su autonomía; es decir, la percepción que tiene con relación a si es o no capaz de controlar su ambiente de trabajo; “controlar”, en el sentido en que el docente, al sentirse autónomo, ya no se siente amenazado

por el ambiente y sus compañeros, lo que propicia desenvolverse con mayor facilidad.

No se trata entonces de generar las mejores amistades, pero sí de mantener respeto y apoyo como compañeros de trabajo. Las opiniones, preguntas y la actitud de los docentes dieron un giro y esto permitió el entrenamiento de habilidades personales, como la comunicación, que también beneficia a la práctica de la mediación intercultural. El tiempo del taller se convirtió en un momento de convivencia armónica, que les permitía conocerse y abordar sus preocupaciones laborales, en donde pudo generarse un apoyo entre ellos. Esta fue una razón más por la cual comenzó a formarse una red de apoyo entre los docentes, pues se dieron cuenta de que facilitaría el trato con los padres de familia, se agruparían por afinidad entre compañeros para, por lo menos, hacer acto de presencia en el momento en que los padres de familia abordaran violentamente a sus compañeros.

d. El empoderamiento de ser maestro.

Como se ha venido mencionando en las primeras sesiones, los profesores expresaron que los padres de familia constituían un factor importante que no permitía a los docentes poner en práctica la mediación intercultural, por imponerse con agresividad ante las decisiones que el docente pudiera tomar sobre sus hijos. A pesar de lo difícil del contexto antes descrito, fue posible que los docentes durante las actividades fueran empoderándose desde su ser docente, de valorarse como lo que son y de asumir la gran relevancia que tienen ante la mediación, como se puede apreciar en los discursos siguientes:

“Ya no hay que dejar que los padres entren a la escuela a cada rato, mejor que si necesitan algo le toquen a la señora de la cooperativa” (D11, relatoría 6).

“Cuando pasen estas situaciones con los padres [reclamos violentos], debemos de apoyarnos entre nosotros, si vemos que están en problemas pues ayudarnos y que vean que somos un equipo” (D7, relatoría 6).

“No se trata solo de que los padres nos respeten, si los papás comienzan a respetarnos, los hijos también lo van a hacer y entre compañeros igual” (D2, relatoría 6).

El poder dar cuenta de esta capacidad que se tiene, genera seguridad en el docente para poder hacer frente al padre de familia y demostrarle así que está capacitado para hacerse cargo de su hijo. El docente empoderado cuenta con los recursos necesarios para garantizar el cumplimiento de su deber y una gran cantidad de instrumentos para supervisar los avances en el proceso de en-

señanza aprendizaje. Todo ello le permite reforzar los factores de control de arriba hacia abajo (González, 2001).

Conclusiones

Ante la aparición de un conflicto, el afrontamiento se da por infinidad de vías; una de las cuales es la mediación intercultural. Los primeros hallazgos dieron respuesta a los objetivos específicos: la identificación de conflictos de los docentes y alumnos más habituales en la escuela, y la creación del taller gracias al diagnóstico realizado mediante la observación de aula.

Con este trabajo se pretendió también describir de qué manera un taller de mediación intercultural coadyuvaría al afrontamiento no violento de conflictos. Al respecto, se pudo identificar que los docentes de la escuela bilingüe tuvieron que enfrentarse a diferentes elementos del contexto con relación al conflicto; a sus propias actitudes que complicaban un afrontamiento adecuado; a los padres de familia, cuya intervención constituye un reto a superar para poder atender los conflictos de sus hijos. Los docentes son un agente relevante para promover las potencialidades del alumnado, pero si no se trabaja en un proceso de conocimiento personal, la relación con los otros –llámense estudiantes, pares docentes, familiares del alumnado– puede verse afectada negativamente (Arriaga et al., 2017).

La capacitación en la mediación intercultural debe ser un trabajo continuo, que requiere de un acompañamiento personal más duradero, puesto que no se puede lograr plenamente solo con un taller de doce horas. Ante la falta de recursos en las escuelas que impiden que se tenga un apoyo psicológico para atender los problemas de los jóvenes, es necesario que las escuelas de educación básica se abran a la vinculación con otros actores sociales, como las organizaciones de la sociedad civil, para generar un mayor nivel de atención y apertura al diálogo de los problemas que se viven o repercuten en el espacio escolar (Arriaga et al., 2017); como lo demuestra la vinculación que se tiene con la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

A diferencia de su función prioritaria de “dar clases frente a grupo”, para la cual se les forma académicamente, la mayoría de los docentes no se sienten con herramientas suficientes para colaborar asertivamente con los alumnos y sus familiares, en la orientación acerca del afrontamiento de sus problemáticas, lo que se ve reflejado en conductas de evitación, aun cuando el conflicto es muy obvio. Arriaga et al. (2017) consideran que es necesario para los docentes adquirir herramientas psicológicas, para la atención de problemas emocionales del estudiantado, herramientas para la comunicación asertiva con sus pares docentes, herramientas de resolución no violenta de conflictos, entre otras.

En cuanto a las limitaciones, en el transcurso de la investigación se fueron presentando algunas situaciones que impactaron de manera negativa y que dificultaron el logro de los objetivos planteados. Los más relevantes fueron:

- ▶ La actitud violenta, de algunos de los padres de familia hacia el docente ante los conflictos de sus hijos, generó una barrera para la aplicación de la mediación intercultural.
- ▶ La aparente poca valoración de la educación escolar por parte de algunos padres de familia.
- ▶ La falta de tiempo para dar un seguimiento más frecuente, a causa de problemas sindicales u organizacionales, que no permitían la realización de sesiones de trabajo.
- ▶ La poca participación de los docentes en las actividades prácticas fuera de sesión.

La experiencia de la mediación intercultural propició que los docentes redimensionaran sus expectativas a lograr, esperando ofrecer a los estudiantes un mejor ambiente educacional dentro de su escuela. Aunque no se logró al ciento por ciento el objetivo principal, la experiencia del taller abre la posibilidad para seguir trabajando a partir de la persona del docente, de su interacción con sus compañeros y de su propia experiencia en el afrontamiento de conflictos y, sobre todo, del valor del grupo para el logro de una mediación eficaz. Y lo más importante, los participantes se dieron cuenta de la importancia de la mediación intercultural, y de que, para llevarla a la práctica, es importante asumir una actitud proactiva que se refleje en la interacción cotidiana con sus pares docentes, para que esto sirva de modelaje a los alumnos.

Los autores declaran no tener conflictos de interés, en relación a este artículo.

Referencias

- Aguado, T., y Herraz, M. (2006). Mediación social intercultural en el ámbito socioeducativo. *Portularia*, 6(1), 3-12. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/274/b15189478.pdf?sequence=1>
- Aguilar, M. (2004). Trabajo social intercultural. Una aproximación al perfil del trabajador social como educador y mediador en contextos multiculturales y multiétnicos. *Portularia*, 4, 153-160. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/bitstream/handle/10272/252/b15133047.pdf?sequence=1>

- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.
- Arón, A. y Milicic, N. (2013). *Desgaste profesional de los profesores y clima social escolar. Centro de estudios y promoción del buen trato*. Santiago, Chile: Escuela de Psicología de la Universidad Católica de Chile. Recuperado de http://www.buentrato.cl/pdf/est_inv/desgas/dpa_aron1.pdf
- Arriaga, C., Tello, N., Fróling, O., y Peralta, R. (2017). *Diálogos sobre cuerpos y escuela*. Mexico: Casa de las Preguntas.
- Barragán, C. y García, F. (2004). Mediación intercultural en sociedades multiculturales: hacia una nueva conceptualización. *Portularia*, 4, 123-142. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/219/b15132961.pdf?sequence=1>
- Bermúdez, K., García de Castro, R., Prat, M., García, H., Gordon, G., Lahib, A., ... Uribe, E. (2002). *Mediación intercultural una propuesta para la formación*. Sevilla, España: Andalucía Acoge. Recuperado de <http://revistas.upcomillas.es/index.php/revistamigraciones/article/view/4330/4153>
- Bernal, T. (2007) Conflicto y mediación. En *Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid 11* (pp. 111-122). Madrid, ES: Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de <http://afduam.es/wp-content/uploads/pdf/11/Conflicto%20y%20Mediacion%20Trinidad%20Bernal.pdf>
- Caballo, V. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid, ES: Siglo XXI. Recuperado de <http://cideps.com/wp-content/uploads/2015/04/Caballo-V.-Manual-de-evaluaci%C3%B3n-y-entrenamiento-de-las-habilidades-sociales-ebook.pdf>
- Carretero, A. (2008). *Tendiendo puentes, experiencias de mediación social intercultural en el ámbito educativo*. Sevilla, ES: Federación de Asociaciones Pro-Inmigrantes Extranjeros en Andalucía/ Andalucía Acoge. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/59884045/Tendiendo-Puentes-Experiencias-de-Mediacion-Intercultural-desde-el-ambito-educativo>
- Casamayor, G. (1998). *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria*. Barcelona, ES: Graó.
- Castro, I. (2013). *Mediación intercultural*. (Documento inédito). México: Centro de Estudios Multidisciplinarios en Investigación intercultural.
- CDN. (21 de febrero de 2017). Conflicto entre Capacuaro y Arantepacua enciende alerta en la meseta. *Canal digital de noticias*. Recuperado de <http://www.cdnoticias.com.mx/articulos/conflicto-capacuaro-arantepacua/michoacan>
- Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (2008). *Líneas de investigación en educación intercultural*. Recuperado de <http://eib.sep.gob.mx/isbn/9708142034.pdf>
- Crespo, M. (2002). La mediación escolar, proceso de suma de dos modelos de intervención mediadora en la escuela: los programas de mediación escolar y la mediación social intercultural a su paso por instituciones educativas. *Educación y futuro*, 8, 1-16. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2044318>
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (2013). *Manual de investigación cualitativa 3*. Buenos Aires, AR: Gedisa.
- De Prada de Prado, J., y López, J. (2008). La mediación como estrategia de resolución de conflictos en el ámbito escolar. *Documentación Social*, 148, 99-116. Recuperado de <http://convejeoven.semsys.iteso.edu.mx/cargas/Articulos/07%20LA%20MEDIACION%20COMO%20ESTRATEGIA%20DE%20RESOLUCION%20DE%20CONFLICTOS%20EN%20EL%20AMBITO%20ESCOLAR.pdf>
- García, F., y Kressova, N. (2011). Mediación intercultural en ámbito educativo. En *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 1025-1036).

- Granada, ES: Instituto de Migraciones. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/29840>
- Giménez, C. (1997). La naturaleza de la mediación intercultural. *Migración*, 2, 125-159. Recuperado de <http://revistas.upcomillas.es/index.php/revistamigraciones/article/view/4888/4712>
- Giménez, C. (2009). *La mediación intercultural en Castilla, La Mancha: Manual de casos*. Toledo, ES: Conserjería de Bienestar Social de la JCCM. Recuperado de http://www.imedes-uam.es/docs/publi/mediacion_manual_casos.pdf
- González, L. (2001). Empoderar: nuevo concepto de liderazgo para el administrador educativo. *Revista Educación*, 25(2), 41-47. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44025204>
- Hernández, L. (11 abril de 2017). Arantepacua y Calzontzin. *La Jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2017/04/11/opinion/015a2pol>
- Ibarrola-García, S., e Iriarte, C. (2013). La influencia positiva de la mediación escolar en la mejora de la calidad docente e institucional: percepciones del profesor mediador. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(1), 367-384. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56726350022>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2017). Encuesta nacional de victimización y percepción sobre seguridad pública (ENVIPE). Recuperado de http://www.beta.inegi.org.mx/contenidos/proyectos/enchogares/regulares/envipe/2017/doc/envipe2017_mich.pdf
- Johnson, D., Johnson, R., y Holubec, E. (1999). *La cooperación en el aula y la escuela*. Buenos Aires, AR: Paidós. Recuperado de <http://cooperativo.sallep.net/EI%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf>
- Kenneth, T. y Kilmann, R. (2008). *Instrumento de modos de conflicto*. Madrid, ES: CPP. Recuperado de https://www.humandevolutionsolutions.com/views/archives/pdf/TKI_SAMPLE.pdf
- Llevot, N. (2002). El mediador escolar en Quebec: El último eslabón en la cadena de la comunicación intercultural. *Revista educación*, 327, 305-320. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos327/re3271810520.pdf?documentId=0901e72b812598b9>
- Marcos, R. (2005). *La negociación y la mediación en conflictos sociales*. Madrid, ES: CICODE. Recuperado de https://books.google.com.mx/books?id=o7yf0waAfSMC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Martínez, M. (2007). Compromisos con la vertiente socieducativa: potencialidades y obstáculos para la profesionalización del mediador cultural. En R. López (Coord.), *Y llegó para quedarse, las múltiples caras de la mediación* (pp. 172-214). Valencia, ES: Universitat de València. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/282860360_Compromisos_con_la_vertiente_socioeducativa_potencialidades_y_obstaculos_para_la_profesionalizacion_del_mediador_cultural
- Méndez, A., Vargas, A., y Vargas-Garduño, L. (2015). Violencia e interacción en la infancia. Una mirada desde la convención de los derechos de las niñas y los niños. En M. Orozco, A. M. Méndez y Y. García (Coords.), *Bullying. Estampas infantiles de la violencia escolar. Exploraciones psicológicas* (pp. 121- 135). México: Manual Moderno.
- Méndez, A., Castro, I., Durán, E., y González, L. (2009). Posibilidades educadoras de los campamentos jornaleros agrícolas migrantes. *Revista Educación y Desarrollo*, 10, 57-65. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antecedentes/10/010_Mendez_Puga.pdf

- Montoya, I. y Muñoz, I. (2009). Habilidades para la vida. *Revista de formació de professorat*, 4, 1-5. Recuperado de http://cefire.edu.gva.es/sfp/revistacompartim/arts4/02_com_habilidades_vida.pdf
- Munuera, P. (1998). Mediación, nueva estrategia de comunicación en cuidados paliativos. *Medicina Paliativa*, 10, 8-11. Recuperado de http://eprints.ucm.es/5676/2/revista_medicina_paliativa_mediacion.pdf
- Munuera, P. (2007). El modelo circular narrativo de Sara Cobb y sus técnicas. *Portularia*, 7(1-2), 85-106. Recuperado de http://eprints.ucm.es/5678/1/_Modelo_circular_narra_P_Munuera.pdf
- Nadal, H. (2016). La mediación: una panorámica de sus fundamentos teóricos. *Revista eletrônica de direito processual*, 5, 116-146. Recuperado de <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/redp/article/view/23084/16440>
- Orozco, M., Méndez, A., Cantoral A., y Raventós, C. (2011). *El México que yo vivo*. México: UMSNH/ Comisión Estatal de Derechos Humanos.
- Ortiz, A. (2014). *Mediación docente ante situaciones de conflicto en la I.E. Mariscal Robledo*. (tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Medellín, Colombia. Recuperado de http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/7044/1/AdrianaOrtiz_2014_situacionesconflicto.pdf
- Pérez, J. (2008). Cultura de paz y resolución de conflictos. La importancia de la mediación en la construcción de un estado de paz. *Ra Ximhai*, 11(1), 109-131. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/461/46139401006.pdf>
- Perez, M. (2002). La mediación escolar, proceso de suma de dos modelos de intervención mediadora en la escuela: los programas de mediación escolar y la mediación social intercultural a su paso por instituciones educativas. *Educacion y futuro*, 1, 1-16. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2044318>
- Six, J. (1997). *Dinámica de la mediación*. Barcelona, ES: Paidós.
- Soletto, H., Carretero, E., y Ruiz, C. (2017). *Mediación y resolución de conflictos. Técnicas y ámbitos*. Madrid, ES: Tecnos.
- Touzard, H. (1981). *La mediación y solución de conflictos*. Barcelona, España: Herder.
- Tuvilla, J. (2004). *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos. Consejería de educación y ciencia*. España: Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad. Plan andaluz para la cultura de paz y no violencia. Recuperado de http://diversidad.murciaeduca.es/orientamur/gestion/documentos/5._convivencia-andalucia.pdf
- UNESCO. (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. París, FR. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878s.pdf>
- Urruela, I. y Bolaños, I. (2012). Mediación en una comunidad intercultural. *Anuario de Psicología Jurídica*, 22, 119-126. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3150/315024813011.pdf>
- Vargas Garduño, M. (2013). *La educación intercultural bilingüe y la vivencia de la interculturalidad en familias p'urbepecha: el caso de Arantepacua, municipio de Nahuatzen, Michoacán*. México: SEP-CGEIB. Recuperado de <http://eib.sep.gob.mx/isbn/9786079116149.pdf>
- Vargas Garduño, M., Méndez, A., Flores, N., y González, R. (2012). Training of P'urhepecha Elementary School Teachers. *Interculturality. Intercultural Communication Studies* 21(1), 117-130. Recuperado de <https://web.uri.edu/iaics/files/12MariaDeLourdesVargasGardunoRosalbaGonzalezTaipa.pdf>
- Wertsch (1988). *Vigotsky y la formación social de la mente*. Buenos Aires, AR: Paidós.

Educación para la paz y razón inclusiva. El pensamiento crítico en la filosofía para niños

Sara Mariscal Vega
Universidad de Sevilla

Resumen

Este artículo presenta un estudio sobre las relaciones entre la educación para la paz inclusiva y la crítica como elemento principal para la consecución de los objetivos de una escuela pluralista. En ese sentido, se presenta el programa de Filosofía para Niños como herramienta para fomentar el pensamiento cuidadoso (del cuidado del otro) y crítico. De este modo, se reivindica la razón inclusiva como ideal conceptual en la educación para la paz, partiendo de una concepción circunstancial de la vida humana y los conflictos. Para ello, se mostrará la filosofía para niños como metodología activa, distinguiéndola de las pasivas en cuanto al trato de los conflictos y la transferencia del conocimiento. Finalmente, se ofrecerán como herramientas de la cultura de paz la escucha activa o el pensamiento lateral.

Palabras clave

Creatividad, crítica, cultura de paz, filosofía para niños, otredad, razón inclusiva.

Peace education and inclusive reasoning. Critical thinking in philosophy for children

Abstract

This paper presents an analysis of the relationships between inclusive peace education and critical thinking as a main element for the achievement of the objectives of a pluralist school. In this context, we present the program of Philosophy for Children as a tool to promote thinking centered on care (in terms of caring for the other) and critique. In this way, inclusive reasoning is supported as a conceptual ideal in peace education, based on the circumstantial conception of human life and conflicts. To this end, philosophy for children is represented as an active rather than a passive methodology, in terms of conflict resolution and knowledge transfer. In conclusion, we recommend tools for peace culture such as active listening and lateral thinking.

Keywords

Creativity, critique, inclusive reasoning, otherness, peace culture, philosophy for children.

Recibido: 13/06/2018

Aceptado: 22/08/2018

Introducción

Como indica el filósofo italiano Giuseppe Patella (2015, p. 133), la idea de cultura nunca ha sido tan importante como lo es hoy, y, por ello, ahora resulta más crucial que nunca la reflexión sobre sus expresiones y transformaciones actuales. Así, sería útil examinar la perspectiva propia de los estudios culturales. Y es que a pesar de las numerosas críticas que ha recibido la hermenéutica (eclecticismo, falta de rigor científico, falta de fiabilidad metodológica, y así sucesivamente...), se hace decisivo en el camino que supone el desafío proveniente de los estudios culturales. Asumir este desafío supone dejar de entender la hermenéutica como disciplina pura y autosuficiente, adoptando un punto de vista pluralista, transcultural e incluyente. Por ello –arguye Patella– en vez de “un concepto moderno de la cultura considerada como un todo unitario y con base en una oposición binaria rígida, un enfoque transcultural hace hincapié en un proceso continuo de contaminación y difusión de ideas, lenguas, hábitos culturales y artefactos” (2015, p. 133). Esto implicará dejar de lado el punto de vista etnocéntrico y enfrentarse a experiencias marginales o alternativas presentes en la sociedad contemporánea, a través de “una lógica de la diferencia entendida como la no-identidad, la complementariedad y la pluralidad” (Patella, 2015, p. 133).

De esta forma, defenderemos que una escuela que fomente la educación para la paz pasará por una educación por y para la diferencia, denunciando las desigualdades y reivindicando la pluralidad como idiosincrasia humana. Para ello, se trata de realizar prácticas con los discentes que lleven hacia un triple objetivo: tomar conciencia de la diversidad en todos sus ámbitos, comprender que no hay supuesto incuestionable en cuanto a realidad humana se refiere y fomentar una actitud de hospitalidad con el otro y sus razones.

La hipótesis de trabajo es que la perspectiva de los enfoques tradicionales sigue basada en una concepción cerrada de racionalidad, modos de vida y cultura; mientras que el enfoque hermenéutico transcultural asume, antes que las oposiciones dicotómicas, las redes relacionales (Patella, 2015, p.135). Así, con la hermenéutica como herramienta para la comprensión, el diálogo filosófico con niños no sólo se torna una forma de relación vital más profunda entre los alumnos y entre los alumnos y los docentes, sino que además, al revisarse los conceptos cotidianos, se realiza una crítica activa de la cultura propia, de los prejuicios y los supuestos que, por su aparente univocidad, hacen que las relaciones sean más violentas y difíciles.

De esta manera, presentamos la Filosofía para Niños (FpN) como herramienta para el fomento del pluralismo no solo cultural, sino humano. Y es que el proyecto de la FpN incluye el diálo-

go como método principal, donde los discentes deben intervenir abiertamente y donde la escucha activa es un elemento fundamental. En este sentido y siguiendo la clasificación de perspectivas educativas establecidas por Argos, Ezquerria y Castro (2011, p. 2), podemos afirmar que el niño es, dentro de la práctica de la FpN, participante y co-investigador.

La razón inclusiva

La razón a lo largo de la historia se ha interpretado al menos de dos maneras, exclusiva o inclusivamente: en la primera, lo racional queda determinado al aislarse aquello que es aceptado dentro de un esquema preestablecido; mientras que la razón inclusiva no entiende lo racional como un “frente a”, sino como quedar abierto a otras realidades. De esta forma, la razón humana, que ha estado tradicionalmente acotando la realidad, esto es, excluyendo lo irracional, lo imaginativo, lo intuitivo, en favor del univocismo, debería ser, por contra, una razón inclusiva, una racionalidad comprometida con el carácter “incierto” de la condición humana. Esta es la razón pluralista, que, a través del diálogo, fomenta la inclusión no solo del otro, sino de lo otro que hay en uno mismo; es decir, de la creatividad, de la imaginación. Una razón que, aplicada en el ámbito educativo, puede generar espacios idóneos para el intercambio de razones y la comprensión crítica del yo y el otro.

Y esta razón inclusiva no lo es solo en cuanto a contenido formal, sino que pretende reivindicar una concepción pluralista del propio quehacer educativo. Según Argos, Ezquerria y Castro existen cuatro perspectivas en la investigación con niños, a saber: la que presenta al niño como objeto del investigador, la que toma al niño como sujeto, la que estudia al niño como actor social y, finalmente, la que toma al niño como participante y co-investigador (2011, p. 2). En este sentido –como se mencionó en la introducción– la Filosofía para Niños se encuadra en la última perspectiva, pues no se trata simplemente de tener en cuenta la opinión de los discentes, sino que todo el conocimiento es creado por y alrededor de ellos. De esta forma, si en las primeras el papel protagonista es el del investigador, que crea situaciones a las que posteriormente expone al niño (Argos, Ezquerria y Castro, 2011, p. 3), en el desarrollo de la FpN ocurriría todo lo contrario, pues las clases (o sesiones) se amoldan a las necesidades de los alumnos. Esto ocurre porque la FpN no es propiamente una asignatura de carácter material, sino más bien un proyecto formal que pretende extraer de los propios niños aquello que les interesa y que ellos mismos elaboren conceptos, ideas, discusiones, conclusiones.

En relación con el lenguaje y la cultura, la razón inclusiva de la FpN defiende un tipo de pensamiento que reivindica la ruptura

con términos como normalidad o verdad. Situándonos en el contexto social actual, donde el multiculturalismo es un hecho, creemos que toda idea entendida en términos absolutos queda desfasada y las cosmovisiones culturales, educativas e incluso axiológicas deben ser abordadas teniendo en cuenta el pluralismo que la misma sociedad refleja. Ese pluralismo se refleja en el fomento de las inteligencias múltiples a través del pensamiento creativo. Y es que, valorando las inteligencias múltiples en lo cognitivo, demostramos a los niños que es posible comprender el mundo en general, interpretar la cultura, la vida, de modos diferentes. Con la perspectiva tradicional, donde solo hay un modo de acceder a la solución de cada problema, donde los docentes pueden corregir por medio de plantillas, el mensaje es claro: se presenta La Razón, válida y común a todos, y, si no se comparte o comprende, se es un loco o un tonto (o, peor aún, dos tontos, como ironizaba Alberti). No se trata, por supuesto, de dejar desprotegidos a los docentes ante los métodos de evaluación y aprendizaje, pero sí de dotarlos de herramientas para poder atender las distintas necesidades epistemológicas de los alumnos. Y es que la educación siempre debería ser especial, inclusiva, porque todos los alumnos poseen particularidades que necesitan ser atendidas. Porque el aprendizaje nunca debería ser un camino directo, sino peripatético, centrífugo. De ahí que no nos guste hablar en términos absolutos, universales –Inteligencia, Razón–, sino inclusivos, de inteligencias o razones.

Educación para la paz y conflictos

La concepción que tengamos de los conflictos y de la historia de la humanidad en torno a ellos dependerá, a su vez, en gran medida, del concepto de ser humano del que partamos. Dice Ortega que “el hombre no es cosa ninguna, sino un drama” (Ortega, 1971, p. 41) y, siguiendo esa estela, podemos afirmar que las consecuencias de un mundo sin tragedia serían las de una sociedad sin futuro, vulnerable, cuyas capacidades intelectuales estarían atrofiadas (Serna, 2002, p. 19), o, dicho de otro modo, ante una razón deseosa de dominio, control y administración del mundo, abogamos por una que quiera “habitarlo poéticamente para, asumiendo su precariedad, su contingencia y su historicidad, evitar el suicidio de una razón que por haber querido estar en todas partes ya no estará en ninguna” (Marín, 1996, p. 226).

Asumir el carácter trágico de la vida humana supone ni más ni menos que aceptar que el hombre es acontecimiento, y ese acontecimiento se da en un continuo hacerse, es decir, que “la vida es un gerundio y no un participio: un *faciendum* y no un *factum*” (Ortega, 1971, p. 42). Que la vida sea un hacer, una labor, es hacerla trágica, esto es, imprevisible. En una vida no-trágica

no habría futuro, ser y deber ser serían la misma cosa, habría “una naturaleza humana, un fin de la historia, bastaría descubrirlo una vez, y en lo sucesivo únicamente restaría socializarlo” (Serna, 2002, p.18). Pero en un mundo humano, trágico, donde el ser debe fabricar su tabla de salvamento, no podemos afirmar que las cosas sean porque deben ser; es decir, necesitamos buscar las razones humanas, no naturales ni trascendentales, que subyacen a cualquier acontecimiento, incluido los conflictos. En este contexto, no podemos estudiar la historia ni los conflictos que en ella se desarrollan aislada ni superficialmente, sino que habría que rastrear qué hay previo al propio acontecer, en qué circunstancias comenzó el problema y cómo ha sido su propio proceso. Por otro lado, si aceptamos que la vida no es inmediata, sino que hay que hacerla, entonces, la historia no será una simple acumulación de sucesos, sino que podemos interpretarla, continuarla o negarnos a perpetuarla.

En esta línea, queremos evitar reconstruir el discurso mayoritario, según el cual los conflictos, ya se desarrollen en un aula o sean internacionales, se reducen a la lucha de poder entre dos núcleos perfectamente diferenciados; y más bien pensar qué tipo de configuración mental subyace a las partes o pueblos enfrentados. Es decir, en este apartado queremos hacer un análisis del ideario, del tipo de racionalidad que favorece un tipo u otro de acciones. Además, pretendemos analizar los conflictos destacando el valor simbólico de alguno de los elementos que intervienen en ellos. Y es que no sólo debemos resolver los problemas trabajando sobre lo que se hace y dice, sino también sobre lo que no se dice, sobre lo que se quiere decir, sobre lo que se insinúa. Lo que se muestra a medias es tan importante como aquello que se exterioriza directamente. Un ejemplo de ello es la violencia estructural, indirecta, aunque los símbolos sean, en muchas ocasiones, positivos. En cualquier caso, el símbolo nos sirve, siempre, para rastrear la naturaleza de los conflictos. Sin embargo, para percatarnos de ello, debemos tener en cuenta el contexto, estudiar los casos concretos, las circunstancias.

Un ejemplo claro es el de la Guerra Fría. En 1947, Bernard Baruch –consejero del gobierno estadounidense– pronuncia la siguiente expresión para referirse a la situación de tremenda tensión existente entre la Unión Soviética y Estados Unidos: “cold war”. Dado que fue un conflicto no declarado, no se puede determinar exactamente cuándo comenzó la Guerra Fría, pero podemos destacar como elemento más importante de este conflicto el muro de Berlín. La construcción del muro de Berlín no solo fue un modo de separar las repúblicas alemanas, Federal y Democrática, sino que tenía muchas otras implicaciones: además de distanciar a familias enteras, de justificar la presencia militar continua y fomentar el miedo entre los ciudadanos, sirvió para diferenciar la Comunidad Económica Europea del Consejo de Ayuda

Mutua Económica, la Organización del Tratado del Atlántico Norte de los miembros del Pacto de Varsovia, pero, sobre todo, para ampliar aún más las diferencias entre la ideología comunista y la capitalista. Por tanto, un enfrentamiento silencioso, en principio sin violencia directa, consiguió efectos desastrosos, dividió fácticamente un país y acentuó las diferencias político-culturales del mundo entero. El 9 de noviembre de 1989 fue el día *die Wende*, del “giro” o “cambio”, con que se denominó la fecha de su derribo. Es muy significativo el uso del término, pues no denota especialmente un carácter violento o vengativo, sino que expresa la necesidad de un pueblo por conseguir por fin la mejora de su vida; transmite desesperación, pero no agresividad. El muro fue destruido por los propios ciudadanos berlineses, algo absolutamente significativo, pues un elemento impuesto por la cúpula poderosa fue finalmente derribado por el pueblo. El pueblo se sintió entonces protagonista en *die Wende*, hizo suya la transformación de su país.

El segundo ejemplo simbólico es el de la frontera física, cuya idea está apoyada en un tipo de racionalidad asimismo estrecha, cerrada, que establece límites. Las fronteras no son sólo simbólicas, no representan límites imaginarios, sino que causan muertes, cierran puertas, destruyen vidas y transmiten rechazo. Sin embargo, en un mundo absolutamente globalizado, donde las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), que componen ya nuestra realidad, no tienen límites, el rechazo a lo otro carece de sentido. Por otro lado, debido a las inmigraciones actuales, la alteridad supuesta en el mundo multicultural se ha convertido en rostros concretos; el otro es ya “carne abierta y ha dejado de ser una realidad virtual para convertirse en real”(García, 2002, p. 184). Esta carne abierta se muestra –como podríamos decir con Ortega– en el pasado. Estudiar el pasado nos ayuda en un doble sentido: estudiar el pasado desde el presente, para ver el sentido que han tenido esos hechos para nosotros, y proyectar el futuro desde el presente y el pasado, pensando qué debemos ajustar como seres humanos; es decir, haciendo una lectura ético-crítica de la historia (Beuchot, 2011, p. 31). El sentido del pasado debe quedar vivo; esto es, no debe entenderse como algo que hay que olvidar, como lo que no debe ser, sino como lo que es para nosotros, en nuestra experiencia del mundo. El otro camino, el del olvido, el del castigo sin reflexión, el de la conciencia que identifica error con pecado, que no asimila el conflicto y la contingencia como algo constitutivo del ser humano, no ayuda a la maduración de la personalidad de cada uno y supone conflictos psicológicos que derivan, en muchas ocasiones, en problemas de mayor gravedad.

El mundo, la historia y nosotros mismos no somos lo que mostramos hoy, sino lo que fuimos ayer y también lo que no fuimos. Esta concepción de la historia, del pasado y de la vida

en general sólo puede ser comprendida si aceptamos el carácter limitado e histórico del ser humano, si nos asumimos a nosotros mismos con todas nuestras facultades: racional, sentimental, poética. *Poiesis* en cuanto hacer, pero también en cuanto fantasía, imaginación. Y es que, hoy conocemos la historia del mundo a través de acontecimientos concretos pasados, de hechos, pero un día el ser humano tuvo que inventarse el mundo, antes de la memoria, antes de la racionalización de la realidad. Esa “invención” del mundo no significa que el ser humano sea el creador fáctico de las cosas concretas de la realidad, sino que, por medio del ingenio, consiguió establecer similitudes y alcanzar a comprender. Antes de ello no había mundo, sino simple acontecer, las cosas estaban, pero no eran nada.

Sólo el ser humano se entiende como siendo y tiene conocimiento de su vida, del carácter problemático de su existencia. Y el ser humano no sólo se entiende como siendo lo que *de facto* ya es, sino que pretende que su esencia coincida con su existencia, pretende ser plenamente. Sin embargo, el individuo nunca alcanza ese nivel absoluto de plenitud, aunque muchas teorías de la paz, así como algunas religiones, hayan intentado proporcionarla. Y no logramos esa plenitud porque es, precisamente, un imposible, pues la vía hacia la paz es eso, un camino, de nuevo, un hacer. De ahí el carácter procesual no solo de los conflictos, que hemos descubierto constitutivos al ser humano y que defendemos hay que estudiar en cuanto a sus causas y no poniendo tanto énfasis en las consecuencias, sino de la paz, que resulta ser, como la propia vida humana, un hacer. La paz es una promesa, un horizonte, de ahí que la cultura de paz sea tan filosófica, toda vez que la filosofía es un *faciendum*. Filosofía y paz quedan unidas por su carácter finito, histórico, esto es, humano.

La Filosofía para Niños en el desarrollo de la cultura de paz

Partiendo de la idea de que los métodos participativos “estimulan la resolución de situaciones problemáticas a través del trabajo conjunto, socializando el conocimiento individual; potenciando y optimizando el conocimiento colectivo; estimulando una mayor actividad cognoscitiva de los alumnos; desarrollando su creatividad y su capacidad de autoaprendizaje” (Nolasco y Modarelli, 2009, p. 2), asumimos las metodologías activas como herramientas indispensables en la construcción de la cultura de paz.

Si bien en el esquema pasivo se establecen las relaciones a través de la *recepción* directa del conocimiento, en la Filosofía para Niños lo que encontramos como metodología activa es *construcción*, tanto de los conceptos como de los espacios de intercambio. El aprendizaje en el aula tradicional es individual, pero

no autónomo, pues depende únicamente de la información que se recibe del profesor. Por ello, podemos decir que el discurso en estos casos es unidireccional, otorgándose los mismos instrumentos y conocimientos a todos, pero consiguiendo que sólo comprendan algunos. Por su lado, el aprendizaje activo es circular, peripatético, incluye a todos, pero de forma autónoma, no simplemente individual, y el conocimiento, aunque reflexionado de forma comunitaria, se traduce precisamente en herramientas personales. Es decir, el método colaborativo de la Filosofía para Niños, gracias a sus criterios argumentativos y sus argumentos críticos, pretende organizar una escuela activa en la que el conocimiento no es potestad de aquel que transmite, sino que se convierte en un valor compartido donde todos forman parte del proceso (aprender a aprender).

Tabla 1. Modo de acceso al aprendizaje: metodologías pasivas y activas. Elaboración propia.

Elementos	Metodologías pasivas	Metodologías activas
Actividad docente	Monólogo	Diálogo
Movimiento del aprendizaje	Recepción →	Construcción ↔
Transferencia del conocimiento	Unidireccional	Diversificación en la transferencia
Recepción de conflictos y dudas	Conflictos → Monólogo	Conflictos ↔ Diálogo
Interés de los conflictos	Consecuencias	Causas
Concepto de aptitudes	Una inteligencia, un modo de acceso	Inteligencias múltiples

En este sentido, nos parece relevante resaltar la importancia de la relación establecida con la resolución de conflictos dentro de una pretendida escuela de paz. En general, los esfuerzos educativos referentes a la resolución de conflictos se centran en las consecuencias que estos generan: quién está implicado y cómo puede sancionarse el acto, si ha generado algún tipo de violencia. Focalizar la atención demasiado en las consecuencias trae consigo, en algunas ocasiones, la ausencia de reflexión sobre las razones que generan el conflicto, esto es, sobre las causas. De esta forma, lejos de hacerse un análisis profundo y sistémico de la propia naturaleza del conflicto, se consiguen soluciones interinas que no aseguran la erradicación del mismo. Por otro lado, el concepto de castigo no suele tener –así lo expresan los alum-

nos– el efecto deseado: para ellos, el objetivo de los castigos es “no repetir la acción”, “aprender a no hacer cosas malas”, “pensar que lo hemos hecho mal”, “recapacitar”, “enseñarnos a hacer lo que debemos”, “pasarle mal”. Sin embargo, al preguntarles si solía cumplirse ese objetivo, se sienten divididos, y aquellos que dicen que sí alegan que no vuelven a repetir la acción por miedo. Al cuestionarlos por la posibilidad de alternativas, contestan unánimemente que no existen (Mariscal, 2014, p. 47).

Sin embargo, toda vez que consideramos que, desde el concepto activo de educación y racionalidad, se acepta el carácter intrínsecamente problemático de nuestra especie, efectivamente las soluciones no pueden ser nunca definitivas, pero sí es posible dirigirse al origen del problema para interpretarlo y buscar alternativas viables (vía hermenéutica). Lo relevante, por tanto, está en el lugar donde se ubique la centralidad del problema: consecuencias o causas. Curiosamente, los preocupados por las consecuencias plantean las soluciones en términos pasivos, mientras que los preocupados por las causas suelen ofrecer alternativas más activas y constructivas.

Por otro lado, la corrección continua, la no aceptación espontánea de las cuestiones, de las dudas, de la problematización, conseguiría la construcción de una escuela menos crítica y, por ende –según nuestra tesis– menos pacífica. Los principales peligros de una corrección constante de las ideas son los siguientes:

- ▶ El convencimiento en la corrección de las ideas propias, como consecuencia de su encadenamiento lógico, hace que no se preste suficiente atención a la posibilidad de que la premisa original fuese errónea.
- ▶ Una idea incorrecta, que podría haber conducido a una conclusión útil, es desechada porque carecía de base en el estadio primario de su desarrollo.
- ▶ Se parte del supuesto de que una idea sólida es adecuada, bloqueando la posible creación de otra idea más eficaz.
- ▶ La importancia que se confiere a la corrección lógica se convierte en factor inhibitorio ante el temor de cometer errores (De Bono, 1993, p. 20).

Que los niños desarrollen su pensamiento crítico queda relacionado con un carácter más hospitalario hacia el otro, pues al ser capaces de poner en cuestión la autoridad de ciertos poderes (principalmente de las normas), consiguen trascender las convenciones para desarrollar la empatía para con el otro por encima de todo. Además, creer que “la verdad es una y el error múltiple”, es decir, sancionar siempre las razones alternativas, los modos de acceso al conocimiento que se salen de la media normalizada socialmente, es reivindicar una idea exclusiva de la razón, con los peligros consecuentes de la creación de una sociedad poco

pluralista con los modos de pensar y vivir ajenos a la cultura propia.

Por ello, consideramos que la educación dirigida a la creación de una cultura de paz debe preguntarse qué tipo de racionalidad quiere fomentar para hacer posible la convivencia efectiva (intercultural). Así, la razón inclusiva, propia de la metodología dialógica de la Filosofía para Niños, admite que “la diversidad es la norma y no una excepción” (UNESCO, 2008, p.42). Esto, unido con la necesidad social de hacer un mayor uso del carácter crítico, nos hace pensar en un tipo de escuela comprensiva con lo otro, con el otro. Comprometerse con la otredad de forma crítica supone reinterpretar los propios valores y creencias, entendiendo que el acto hermenéutico es intrínseco al ser humano; es decir, que no hay naturaleza humana (fija), sino historia –por citar a Ortega– o que no hay hechos sino interpretaciones –por recordar a Nietzsche–. Ello genera una razón más inclusiva, más tolerante, toda vez que se acepta la máxima aristotélica donde se afirma que “el ser se dice de muchas maneras”. Admitir este carácter plural de la existencia humana supone no sólo confirmar el derecho del otro, sino asumir la intrínseca situación de “extranjerismo” del ser humano: aceptarse como ser cambiante, siempre en camino. Esto abre las sendas de la solidaridad y la identidad propia y ajena, pero también, las de la creatividad y la imaginación.

Reivindicar el carácter diverso de la condición humana supone, de igual modo, una vía para lo que podríamos llamar “educación en la diferencia”, no en contraposición a la “educación en igualdad”, pero sí en contraposición a los peligros de la homogeneización. Ello implica una educación que tenga en cuenta no sólo las inteligencias múltiples en cuanto a aptitudes, sino en cuanto a condicionamiento cultural. Se trata de una especie de perspectivismo educacional que permitiría una escuela más intercultural y pacífica. Por ello, nos parece recomendable que en los centros educativos puedan crearse proyectos, donde predominen el diálogo y la atención a las diferencias como algo positivo, como apertura hacia la comprensión afectiva y no como situaciones excepcionales (así se recoge en el programa de Filosofía para Niños).

En ese sentido, reivindicamos como herramientas principales de la Filosofía para Niños, en consonancia con el fomento de una ciudadanía inclusiva, las de escucha activa, las doce típicas y el pensamiento lateral. El método de la escucha activa se enmarca dentro de una educación para la libertad, que parte de la aceptación de la diversidad de voces como oportunidad y no como problema. En esta línea, los autores Argos, Ezquerro y Castro hablan de la pedagogía de la escucha (2011, p. 3). Para desarrollar esta *pedagogía de la escucha*, la calificada como activa se basa en varios métodos que cambian el modo de relacionarse y dialogar de los alumnos, dando lugar a la muestra de interés por lo que expresa el otro. Así, podemos decir que la FpN cumple la función

de una herramienta de revalorización de las categorías superiores de la taxonomía de Bloom y de la pirámide de necesidades de Maslow, trabajando sobre la dimensión cognitiva plenamente, fomentando la crítica y apoyando la inclusión.

Por su lado, Torrego denomina “doce típicas” (2001, p. 74) a las correspondientes respuestas que ofrecen en general las personas cuando pretenden ayudar a otra. Sin embargo, estas respuestas son obstáculos para la comunicación, pues no ayudan a que la persona se sienta comprendida, ya que incluyen un juicio negativo sobre el otro (yo sé lo que tú debes hacer y tú no; lo que te pasa no es importante; me estás ocultando algo). Se trata, por tanto, de transformarlas en repuestas positivas, mediante la escucha activa, donde el otro se sienta tomado en cuenta, acogido (¿puedes contarme más sobre...? ¿entonces te duele que...?).

El pensamiento lateral, que Edward de Bono defiende frente al vertical, se ocupa de buscar alternativas a los supuestos “tradicionales”, sin aspirar siquiera a que dichas alternativas sean mejores. Se intenta, así, reestructurar los supuestos, que, como toda idea y concepto, son un modelo establecido, cuya validez se acepta normalmente sin objeción ni reflexión previa. (De Bono, 1993, pp. 106-107). De esta forma, enseñar en la crítica como objeto último, en la revisión de supuestos aparentemente indiscutibles, es también explorar y fomentar la creatividad de los niños. Y la creatividad es importante en todos los niveles, así lo indica Franco cuando habla de la relevancia del fomento de la creatividad en la etapa preescolar (2006, p. 2).

Tabla 2. Esquema de diferencias entre pensamiento vertical y lateral. Ideas extraídas de De Bono (1993, p. 53).

Pensamiento vertical	Pensamiento lateral
Selectivo	Creador
Se mueve sólo si hay una dirección en que moverse	Se mueve para crear la dirección
Analítico	Provocativo
Se basa en las secuencias de las ideas	Puede efectuar saltos
Cada paso ha de ser correcto	No es preciso
Se usa la negación para evitar las desviaciones	No se rechaza ningún camino
Sigue los caminos más evidentes	Sigue los caminos menos evidentes
Es un proceso finito	Un proceso probabilístico

Nos parece interesante el uso de la Filosofía para Niños en la creación de la cultura de paz en los centros educativos, porque

recoge en su programa la importancia de un pensamiento triple, que asumimos como muy beneficioso para el establecimiento de esa idea inclusiva de la paz. A saber: pensamiento crítico, cuidadoso y creativo.

De ahí que las sesiones de Filosofía para Niños puedan dirigirse, precisamente, hacia el descubrimiento de la otredad en uno mismo y de la identidad en los otros. De esta manera, a través del fomento crítico del pensamiento, se consigue reivindicar una razón inclusiva que tenga en cuenta al otro en un doble sentido: por una parte, al otro que se mira en mí, que hay en el propio yo, asumiendo la diversidad que existe en cada ser humano, su condición cambiante e histórica, inacabada; por otra, al otro que se muestra como extraño, sus razones de ser y su participación en la configuración del propio sujeto.

No obstante, con el programa de Filosofía para Niños no se pretende establecer unos contenidos axiomáticos concretos, lo que sería contradictorio con el discurso pro pluralismo que hemos defendido, sino dotar a los discentes de herramientas prácticas y personales para enfrentarse a las distintas realidades de forma crítica e inclusiva.

Propuestas de aplicación

En este punto ofrecemos varias herramientas que, conjuntamente con la Filosofía para Niños, pueden usarse en sesiones dirigidas al fomento de la cultura de paz y al desarrollo de actitudes más pluralistas en los alumnos.

En general, hay que decir que cada persona que practica la Filosofía para Niños utiliza un modo propio de realizar las sesiones. No obstante –como hemos explicado–, el proyecto común coincide en fomentar el pensamiento crítico, creativo y cuidadoso, a través del diálogo razonado y de la problematización de conceptos.

Enseguida se presentarán diferentes herramientas prácticas que pueden emplearse para la creación de una sesión de Filosofía para Niños. (Para una descripción más detallada del desarrollo de las sesiones concretas, puede consultarse Mariscal, 2017.)

Los nacirema

La lectura de *Los nacirema*, utilizada a menudo en prácticas educativas, resulta muy provechosa para el desarrollo del pensamiento pluralista en los niños y jóvenes. Se trata de presentar “la cultura de los nacirema” –un texto de Horace Miner, publicado en 1956– donde un presunto antropólogo describe las costumbres de un pueblo. Palabras como “hombres-medicina”, “ceremo-

nia”, “actividad ritual”, “santuarios” o “caja de los hechizos” hacen que los alumnos creen una determinada imagen de la cultura en cuestión. De esta forma, se comienza preguntando cuál consideran que será el aspecto de los nacirema, su religión, si la tienen, etc. En los casos en que se ha aplicado, debemos decir que las respuestas iban desde “el uso de taparrabos” hasta “tribus” o “incivilizados”. Cuando se termina de describir las impresiones, se procede a dar la vuelta al nombre de la tribu y descubrir “American”, de tal manera que se muestra cómo el texto intentaba describir la cultura occidental. Con ello se pretenden trabajar, desde un punto de vista crítico, aspectos como los prejuicios, el uso del lenguaje y la importancia de la perspectiva desde la que se describe.

Ya que se va a hacer uso de la actividad como parte de una sesión de Filosofía para Niños, es necesario acompañar siempre la lectura con un posterior diálogo. Para ello, el moderador modulador, debe ir realizando preguntas, previamente preparadas y siempre dejando lugar para otras que puedan ir surgiendo. Dejamos a continuación algunas cuestiones posibles para la actividad:

¿Responde el texto a lo que somos? ¿No es eso lo que nosotros hacemos cuando describimos otras culturas? ¿Se puede manipular la información? ¿Podemos cambiar la realidad con nuestra descripción? ¿Por qué creéis que un observador puede describir de un modo tan extraño para las personas que describe? ¿Creéis que las culturas pueden entenderse entre ellas? O, más fácil, ¿que la gente diferente puede comprenderse, ponerse de acuerdo? ¿Podemos decir entonces que nosotros somos también extraños, desde el punto de vista de otros, a los que nosotros vemos como extraños? Es decir, que podemos resultar raros o provenientes de una cultura difícil de entender a los ojos de otras personas.

Objetivos de esta actividad:

- ▶ Analizar y reflexionar sobre la posibilidad de describir una realidad humana de forma objetiva.
- ▶ Profundizar sobre la importancia de los componentes culturales en la interpretación
- ▶ Problematizar los propios supuestos culturales.
- ▶ Trabajar de forma crítica conceptos como “cultura”, “etnia”, “tradición”, “civilización”.

Lo más relevante de la práctica es reflexionar acerca de la importancia que tiene ocupar el lugar del otro para poder comprenderlo, asumiendo que cada uno de nosotros puede ser visto también como cultura, sociedad y persona diferente, según el horizonte interpretativo desde el que se interprete. Esta experiencia personal de la diferencia, que se experimenta tan bien con la lectura del texto, es un buen camino hacia la cultura de paz.

1. *Inversión de opiniones*

Se trata de una herramienta que resulta extremadamente útil para el fomento del pluralismo y el pensamiento lateral, ya que implica que cada uno de los alumnos adopte una postura que, en principio, representaría la contraria a la suya. Consiste en presentar un tema controvertido, preferiblemente donde entren en conflicto dos o más derechos fundamentales, realizar una pregunta general (¿debería anteponerse el derecho de la mujer frente al de la vida de un feto? ¿es justo que la dirección de una escuela pueda prohibir a una niña a usar velo en el aula?) e “imponer” la respuesta. Esto es, el grupo se divide en dos, donde uno deba argumentar una respuesta afirmativa y el otro una negativa. La idea es realizar esta práctica una vez se haya conocido al grupo-clase, de manera que se puedan, en cierto sentido, suponer las opiniones generales, y así otorgar la argumentación más dispar respecto de la original. Con ello, los alumnos habrán de realizar un esfuerzo mayor, tanto en lo argumentativo, de búsqueda de razones, como de comprensión y tolerancia para con el otro. De esta forma, se consigue, en la mayoría de las ocasiones, que puedan comprender y no solo respetar las razones de los otros (las otras razones); es decir, entenderlas como entidades que pueden ser analizadas, refutadas e incluso comprendidas, dejando de lado la violencia directa contra las personas. Así, por un lado, el esfuerzo se dirige a los argumentos y no a las personas, y, por otro, se fomenta la comprensión plural, caleidoscópica de la realidad.

Una actividad interesante, para niños no infantiles y que se puede realizar también con adultos, es confrontar dos derechos fundamentales a través de un hecho concreto, como puede ser el uso del *hiyab* en la escuela pública de países sin mayoría musulmana. Se trata de realizar la lectura de una noticia al respecto o la proyección de un corto, por ejemplo, y dialogar acerca de las razones de cada posición, a saber: la de un colegio que no quiere permitir el uso del *hiyab* y la de la niña que desea llevarlo. En cualquier caso, la idea general es que la mitad de la clase defienda la postura del colegio y la otra mitad a la chica “excluida”. Con una especie de representación teatral, el objetivo es que se interesen por las razones del otro y puedan discutir de forma ordenada y pacífica. Tras recoger y problematizar los razonamientos, se pasa al diálogo más libre, donde el moderador realizará varias preguntas para reflexionar sobre los conceptos y las ideas que se construyen alrededor de la problemática en cuestión.

Objetivos de la actividad:

- ▶ Realizar un esfuerzo por comprender las razones del otro posicionando a los alumnos directamente en su situación.
- ▶ Fomentar el análisis profundo de las razones en pos de la creación de un pensamiento más ordenado y reflexivo.

- ▶ Trabajar sobre temáticas culturales y sociales diversas y controvertidas con objeto de buscar opciones intermedias que favorezcan la cultura de la paz.
- ▶ Mostrar la diversidad de la realidad.

2. Ejercicios de pensamiento lateral

Creemos que la Filosofía para Niños, en su conexión con la educación para la paz, puede encontrar un gran apoyo en los ejercicios de pensamiento lateral. Edward de Bono –como hemos explicado anteriormente– trabaja con la idea de invertir el pensamiento vertical, donde no hay lugar para la reflexión, en pensamiento lateral, en el que las respuestas pueden ser diversas. De ahí que en muchas ocasiones ofrecer estos ejercicios, siempre para una posterior reflexión filosófica, sea de gran utilidad:

La eminencia

Un padre y su hijo viajan de Valencia a Barcelona y tienen un accidente con un camión en la carretera. El padre muere y el hijo queda muy grave en el hospital. El consejo médico del hospital se reúne y decide llamar a la máxima eminencia del país para realizar la grave operación al niño. Accede y cuando llega el comité le pregunta a la eminencia si será capaz de operar al niño a lo que responde: ¡Claro, es mi hijo!

Aunque la pequeña historia puede estar prevista para fomentar un pensamiento feminista y profundizar en las razones que sustentan el hecho de que la mayoría de las personas no encuentran respuesta al acertijo, lo cierto es que desde una perspectiva lateral, no existen las respuestas correctas. El niño podría tener dos padres varones, un padrastro, o un padre biológico y otro adoptivo. En cualquier caso, lo que se pretende con estos ejercicios es fomentar la lateralidad del pensamiento o la diversificación de las inteligencias, donde no existe supuesto irrevisable y donde las realidades se multiplican, rompiendo con los modos dicotómicos de clasificación: normal-anormal, bueno-malo, norte-sur, listo-tonto.

Objetivos de la actividad:

- ▶ Fomentar las inteligencias múltiples.
- ▶ Mostrar que el acceso al conocimiento puede ser diverso.
- ▶ Fomentar un análisis de la realidad cultural y social más plural y respetuoso con el otro.
- ▶ Problematizar el concepto de verdad en el contexto cultural, posibilitando el acceso a una visión de la realidad donde las verdades son múltiples.

Conclusiones

Nos parece indispensable, por tanto, educar en la crítica como valor supremo para dirigirnos hacia una ciudadanía inclusiva, pluralista, responsable y comprometida. Defender que la escuela debe usar la crítica como elemento principal para el desarrollo reflexivo de los estudiantes es aceptar que el objeto último del docente es enseñar a pensar, proporcionando a los estudiantes herramientas útiles para reflexionar sobre las ideas antes de admitirlas. Esto significa que los alumnos se hagan cargo de todo el proceso de aprendizaje, no admitiendo sin más lo que está bien y mal, lo que deben pensar, sino cuestionando las propias categorías y reformulándolas constantemente tras pasarlas por el tamiz de la razón. Esto es confirmar que en el proceso de desarrollo de la cultura de paz no es tan importante la transmisión de valores concretos, como la problematización continua de los valores, conceptos, percepciones de la realidad y prejuicios, a través de los cuales se construye el propio período de aprendizaje. En este sentido, hemos presentado la propuesta de una cultura de paz, cuyo objetivo sea cuestionar constantemente y transformar la sociedad modificando las categorías propias.

Nos parece que la educación para la paz pasa por la crítica a los propios prejuicios culturales, para poder reconocer en las razones de los otros la posibilidad del diálogo. Así, la Filosofía para Niños, cuyo programa se centra precisamente en el intercambio dialógico, supone una buena aliada para el desarrollo de la cultura de paz. Y todo ello –hemos defendido– se concreta en el cambio de perspectiva, de aquella centrada en la educación homogeneizadora, en la que el objetivo es ser todos iguales en aptitudes y tendencias, a la dirigida a la particularidad de cada alumno, donde lo que prima es una socialización de la razón inclusiva.

La autora declara no tener conflictos de interés, en relación a este artículo.

Referencias

- Argos, J., Ezquerra, M.P., y Castro, A. (2011). Escuchando la voz de la infancia en los procesos de cambio e investigación educativos. Aproximación al estudio de las transiciones entre las etapas de educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(5), 1-18
- Beuchot, M. (2011). Hermenéutica analógica y filosofía de la historia. En F. Arenas-Dolz y G. Gordo Piñar (Eds.), *Márgenes de la interpretación* (pp. 31–45). Madrid, ES: Plaza y Valdés.

- De Bono, E. (1993). *El pensamiento lateral. Manual de creatividad*. Barcelona, ES: Paidós.
- Franco, C. (2006). Relación entre las variables autoconcepto y creatividad en una muestra de alumnos de educación infantil. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(2), 1-16.
- García, J. (2002). Multiculturalidad e inmigración. En G. González Arnáiz. (Ed.), *El discurso intercultural*. Madrid, ES: Biblioteca Nueva.
- Mariscal, S. (2014). Filosofía para Niños y cultura de paz. Repositorio de la Universidad de Cádiz, ES: Rodin. Recuperado de <http://rodin.uca.es/xmlui/handle/10498/16852>
- Mariscal, S. (2018). Filosofía para Niños y exploración conceptual. El diccionario creativo. En R. Vega y P. Requeijo (Coords.), *La universidad y nuevos horizontes del conocimiento*. (pp. 225-234). Madrid, ES: Tecnos.
- Miner. H. (1956). Body ritual among the Nacirema. *American Anthropologist*, 58(3), 503-507.
- Nolasco, M.R., Modarelli, M.C. (2009). Metodología didáctica innovadora: una experiencia en el aula universitaria. *Revista iberoamericana de educación*, 48(2), 2-8.
- Ortega y Gasset, J. (1971). *Historia como sistema*. Madrid, ES: Espasa-Calpe.
- Patella, G. (2015). Aesthetics and “transcultural” turn. *Laocoonte. Revista de estética y teoría de las artes*, 2(2), 133-144.
- Serna Arango, J. (2002). *Finitud y sentido*. Colombia: Discusiones.
- Torrego, J.C. (2001). *Mediación de conflictos en instituciones educativas*. Madrid, ES: Narcea.
- UNESCO. (2008). *Inclusión y cultura de paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. Santiago, Chile: Pehuén Editores.

Transformación de conflictos y *convivencialidad* escolar en el bachillerato. Aproximación a la paz liberadora

Leticia Carranza Peña
Bachillerado Tecnológico, Estado de México

Resumen

A través de la investigación se pretende responder a la construcción de convivencias pacíficas y a la transformación de conflictos en los espacios escolares del bachillerato. Para su desarrollo, se tomó en cuenta la etnografía para la paz (etnopaz), como opción metodológica de acercamiento al entramado de interacciones entre la comunidad escolar, así como algunos fundamentos teóricos de la filosofía, la pedagogía, la educación para la paz y los conflictos. Se plantea el concepto de *paz liberadora* como aporte latinoamericano a los estudios de paz, pues sigue un giro descolonizador que posibilita narrativas locales. La propuesta es esperanzadora, busca la convivencia escolar y toma en cuenta prácticas pacíficas que humanicen mediante relaciones horizontales. Los resultados de la investigación dan cuenta de sucesos determinados por el tiempo, el espacio y la participación colectiva, que puede ser pacífica, violenta o indiferente. Se identificaron diferencias por intereses, necesidades y percepciones diversas.

Palabras clave

Bachillerato, convivencia escolar, conflictividad, paz liberadora y transformación de conflictos.

Transformation of school conflicts and harmonious coexistence at the upper secondary school level. An approach to liberating peace

Abstract

Through this paper we aim to contribute to the construction of peaceful coexistence and the transformation of conflicts in academic spaces at the upper secondary school level. For the development of this research, we considered ethnography for peace (ethnopedace) as a methodology to analyze the weave of interactions within the academic community, as well as some fundamental theories of philosophy, pedagogy, peace education and conflicts. The concept of liberating peace is proposed as a Latin American contribution to peace studies because it offers a decolonizing perspective that enables local narratives. The proposal is encouraging; it seeks harmonious coexistence in schools and considers peaceful practices that are humanizing through horizontal relationships. The results of the research demonstrate events determined by time, space and col-

Keywords

Academic coexistence, conflict transformation, liberating peace, potential for conflict, upper secondary school.

Recibido: 15/06/2018

Aceptado: 13/08/2018

lective participation, which can be passive, violent or indifferent. Differences based on interests, needs and diverse perceptions were identified.

Introducción.

En este texto se retoma el concepto de *paz liberadora* con sus dimensiones epistemológico-teórica, metodológica y político-práctica. La propuesta es antropológico-existencial y responde a problemáticas escolares en el bachillerato, donde las convivencias y los conflictos presentan no solo movimientos durante el desarrollo de la clase, sino en otros momentos de la vida escolar.

Existen oscilaciones constantes entre las convivencias pacíficas y los conflictos, que suelen escalar a violencias o transformarse en aprendizajes. Esto muestra un mapa de matices en las interacciones que construyen los sujetos que coexisten en la escuela. Es parte de un devenir que caracteriza la vida escolar como un continuo a mejorar. Proponer procesos de liberación de paradigmas anquilosados, que se normalizaron durante la formación recibida y en las historias de vida, es una necesidad para reconstruir el tejido social. Por principio, se requiere autoconciencia al desmitificar el poder, las violencias y las jerarquías.

La investigación es de corte cualitativo y se desarrolló desde el método de la etnopaz –etnografía para la paz–, a través de la observación, la entrevista y los grupos de discusión. En ese proceso, se identificaron relaciones dialógicas y de poder; justicia y exclusión; prácticas pacíficas y otras que causan inconformidad, dolor y frustración. Frente a ello surgieron muestras de apoyo, contra-hegemonías, resistencias, formas alternativas de organización y subgrupos que se oponían a la centralidad dominadora de la directora escolar.

En la investigación documental se tomó como base el fundamento filosófico de Vicent Martínez (2005): al amor a la sabiduría agrega el amor a hacer las paces, que puede aplicarse en las convivencias y en la transformación pacífica de los conflictos para una aproximación a la paz liberadora. También se recurrió a las pedagogías de la esperanza y de la convivencia, así como se aprovecharon los emergentes estudios para las paces y los conflictos, que dan luz a la interpretación de las interacciones entre los integrantes de la comunidad escolar en el bachillerato.

Se inicia con los referentes teóricos, donde está incluido un panorama general de los estudios de paz, las convivencias y los conflictos. Continúan el planteamiento metodológico, los resultados y la discusión, las conclusiones, las limitaciones del estudio y la prospectiva.

Referentes teóricos

La investigación incluye los antecedentes de los estudios para las paces, las convivencias y los conflictos, mediante un breve recorrido organizado de forma geográfica y cronológica. El propósito fue dar cuenta de los avances, pero también de las necesidades en el campo, de forma particular en Latinoamérica y en el área educativa, con énfasis en el bachillerato, considerado el eslabón más débil de la cadena educativa mexicana.

Enseguida, se abordan las bases filosóficas de las convivencias y de los conflictos, que comprenden la filosofía para la liberación de Dussel, la noción de *convivencialidad*, desde el pensamiento de Illich, y la filosofía para hacer las paces de Vicent Martínez. Sigue la revisión de la pedagogía de la esperanza de Freire y la pedagogía de la convivencia que aportó Jares, para luego aproximarse a una escuela convivencial. De Lederach se recupera la transformación de conflictos con sus posibilidades formativas.

Una mirada a los estudios de las paces, las convivencias y los conflictos

El panorama de los antecedentes en los estudios para las paces, las convivencias y los conflictos, muestra un campo en ascenso. En las investigaciones revisadas, la metodología es diversa, aunque sobresalen los estudios de corte cualitativo. Gana terreno la intersubjetividad, pero aún existen estudios que buscan la objetividad con datos estadísticos. Predomina la mirada teórica, pero existen producciones que recuperan experiencias prácticas. En España, abundan las aportaciones al tema; en cambio, en Latinoamérica y, de forma particular en México, se encuentran escasos trabajos de paces, conflictos y convivencias escolares. Asimismo, se halla pendiente la integración de investigaciones locales producidas en contextos propios.

Existe una tendencia *violentológica*, que presenta un pensamiento negativo desde la violencia. Esta posición se relaciona con los antecedentes teóricos y metodológicos que de forma paulatina giran hacia las paces. Apremia una formación en sentido positivo, a partir del valor de la paz, vista como camino para aproximarse al bienestar justo, tanto personal como colectivo. Se requieren trabajos bajo la construcción de convivencias pacíficas y la transformación de los conflictos por medio de la no violencia. La epistemología actual se fortalecería al abordar temas como paces, conflictos y convivencias escolares de signo positivo y como un todo.

Se publican más trabajos escritos por hombres que por mujeres, lo que habla de un campo de oportunidad. Falta una colaboración interdisciplinar entre investigadores e instituciones, así

como una mayor comunicación e intercambio de los hallazgos. En otro sentido, se requiere un giro de pensamiento, para superar la simplificación dicotómica de lo bueno y lo malo, aunado a explorar espacios e interrelaciones específicos, para no generalizar los resultados. Es importante asumir una actitud diferente para no esperar soluciones inmediatas. Señalan Muñoz et al. (2003) que se requiere un *campo transdisciplinar* que configure una *ciencia con conciencia*. Esta revisión aportó elementos para un diagnóstico de las necesidades y posibilidades en el emergente campo de estudio, que se alinearon con la naturaleza del problema en su tratamientos teórico y metodológico. Se presentan a continuación los referentes teóricos en torno a la filosofía.

Paz y convivencia desde la filosofía

Las ideas de Enrique Dussel, Iván Illich y Vicent Martínez conforman el sustento teórico que pretende ser crítico. La intención es develar algunas realidades de la escuela y del aula, con base en reflexiones de los tres autores, quienes ofrecen elementos para interpretar las convivencias y los conflictos en espacios escolares. En primer lugar, la liberación orienta procesos formativos que superen la *dominación*, a partir de la convivencia cotidiana y la alfabetización para transformar conflictos. Luego, la incursión en la *convivencialidad* supone una idea humanista donde las relaciones interpersonales den paso a la libertad, a la voluntad y a la intencionalidad, frente a las crisis social y educativa. Al final, aproximarse a la construcción de paces es reconocer las ideas de Vicent Martínez, en torno a lo que se dice y se calla, además implica la conciencia de lo que se hacen unos seres a otros, como punto de partida para reivindicar la ternura, el cariño, la concertación y los acuerdos. Esta base filosófica de hacer las paces, plantea un punto de partida desde un marco ético. Enseguida, se aborda la pedagogía de la esperanza y de la convivencia.

Pedagogías de la esperanza y de la convivencia

Xesús Jares sigue a Freire en sus elaboraciones teóricas de la esperanza y expresa que “no hay posibilidad de vivir sin convivir”. Articula la pedagogía de la convivencia, cuyos contenidos son: derechos humanos, respeto, diálogo, solidaridad, no violencia, laicismo, el carácter híbrido de las culturas, la ternura, el perdón, la aceptación de la diversidad y el compromiso con los más necesitados, la felicidad y la esperanza. Jares exhibe algunos factores disgregadores de las convivencias, tales como el odio, los maniqueísmos, la idea de enemigo, el miedo, los fundamentalismos, las

mentiras, la corrupción y el dominio (2006, pp. 20-40). También destaca los elementos de la convivencia, lo que anima a una renovación de fondo con la aspiración de “cambiar la cultura imperante de la competitividad y del menosprecio, por una cultura de la reciprocidad, la aceptación y la afirmación, a través del uso de metodologías, dinámicas y estructuras participativas” (Jares, en Santos, 2003, pp. 92-93). Esto fue motivo de reflexión y toma de acuerdos, para invitar a modificar las convivencias presentes en los diferentes espacios del bachillerato.

Pedagogía y convivencias

La pedagogía, como *ciencia que se ocupa de la educación y de la enseñanza*, es un medio para configurar una ciudadanía democrática, donde es importante la participación de docentes y de todo adulto cercano a los jóvenes bachilleres. Por su dimensión mediadora y promotora de prácticas pacíficas, es relevante que la juventud tenga una guía apropiada por parte de sus docentes.

El término convivencia incluye el prefijo “con”, que se refiere a las relaciones complementarias entre diferentes personas dentro de la pluralidad y la unión; en otras acepciones es conjunto, amistad y compañía. En tanto, “vivencia” viene del latín *vivere*, que significa tener vida o existir; se vincula a experiencias y modos de vivir e incluye acciones, pensamientos, sentimientos y comportamientos, tanto personales como grupales. En tal sentido, las convivencias son ineludibles en la escuela y en el aula, porque es parte de la existencia de docentes, estudiantes, directivos y demás sujetos que acuden al bachillerato.

En ese orden de ideas, convivencia es “la acción de vivir juntos” (Ortega y Del Rey, 2006, p. 14) en torno a ciertas actividades; depende de cada ser humano, pero, sobre todo, de las construcciones colectivas. Las convivencias no se introducen a la escuela y al aula; están ahí, son parte de las dinámicas en estos espacios ecológicos, complejos, plurales y cambiantes. Es decir, se construye, se aprende y se convierte en “palabra clave en el ámbito escolar” (Ortega y Del Rey, 2006, p. 14). Conocimientos, habilidades, emociones y valores hacen posible el desarrollo personal y social. De ahí que sea apremiante despertar el *currículum dormido*, porque se aprende a sentir, dialogar o soñar, lo que no sucede con el almacenamiento de información que aletarga.

La pedagogía de la convivencia se torna también esperanzadora para las interrelaciones pacíficas debido al acompañamiento favorable de quien educa, el referente de adultos y el cambio en la estructura escolar. Es claro que convivialidad y conflictividad van de la mano en la dinámica formativa. Enseguida se revisa la posibilidad de una escuela convivencial.

Hacia una escuela convivencial

Los elementos de libertad, voluntad e intencionalidad –que señala Iván Illich– se hacen presentes cuando se aspira a construir una escuela convivencial. Con base en Jares, perfilar una escuela convivencial es una tarea multidimensional sustentada en la creación de grupo y en el cultivo de relaciones interpersonales entre los integrantes de la comunidad escolar. Además, su base está en una disciplina democrática (normas de clase y gestión democrática), en el consenso de programas específicos para la transformación de conflictos, en la participación dentro de una educación para las paces, en los derechos humanos y en el impulso de una cultura de paz. Favorece sostener relaciones de respeto, reciprocidad, aceptación incondicional, confianza, comunicación empática y cooperación (véase Santos, 2003, pp. 89-90). Una escuela convivencial se erige sobre relaciones humanas con alcances inmediatos; nada podrá hacerse si no hay una sinergia que una a la colectividad escolar, con voluntad para transformar conflictos.

Transformación de conflictos

Como la percepción de las convivencias y de los conflictos se transmite y se aprende, “tradicionalmente se ha situado al conflicto como antítesis de la educación y la única forma posible de conjugar dicha relación era a través de la negación y estigmatización del primero” (Jares, 2001, p. 1). El conflicto aún se esconde, elimina, calla o combate por considerarse “tóxico” para la convivencia o algo indeseable que irrumpe en la tranquilidad. Por el supuesto carácter “nocivo”, se confunde conflicto con violencia, cuando el primero es un fenómeno

connatural con la vida misma, está en relación directa con el esfuerzo por vivir. Los conflictos se relacionan con la satisfacción de las necesidades [...] Desde la conflictología, el conflicto adquiere un valor universal que es abordado de manera integral (Vinyamata, 2011, p. 278).

El conflicto también se asocia a intereses, objetivos y motivaciones. Es visto como incompatibilidad de metas, pero puede transformarse con medios no violentos y convertirse en área de oportunidad.

El propósito de la educación para las paces no se inscribe en términos ideales, más bien parte del aprendizaje en, para y desde el conflicto. Entonces el conflicto está presente en toda existencia y en las convivencias cotidianas, porque

es esencialmente un proceso natural a toda sociedad y un fenómeno necesario para la vida humana, que puede ser un factor positivo en el cambio y en las relaciones, o destructivo, según la manera de regularlo (Lederach, 2000, p. 59).

Una concepción distinta de los conflictos explicará las convivencias y de las paces, de una forma alterna. Se tendrá presente que “hay dos elementos centrales en cualquier conflicto: el respeto a sí mismo (aumentarlo o protegerlo) y el poder” (Lederach, 2000, p. 57). El poder se entiende como la capacidad para incidir y decidir sobre las condiciones de vida, según Molina y Muñoz (2004, p. 180). Se desbordan las tensiones cuando el poder se desequilibra y el respeto no se practica.

Lederach sugiere comprender el papel del poder en los conflictos; las percepciones de los demás; la interdependencia paradójica, al asociar oposición y colaboración; y la aspiración de crecimiento y realización humanas con el conflicto como crecimiento, oportunidad, renovación y forma de vivir; frente a las relaciones asimétricas de poder que se expresan en el premio, el castigo, la coerción, la exclusión, la posición superior, la sumisión, la obediencia y la dependencia (manipulación y explotación).

Como recapitulación de la investigación teórica se expresa que el estudio de las paces, las convivencias y los conflictos es un campo en construcción. Además, por tratarse de relaciones entre seres humanos, la revisión de fuentes filosóficas recobra importancia bajo los conceptos de liberación, convivialidad y amor a las paces. En otro sentido, pedagogía y convivencias son componentes de la vida cotidiana escolar, donde los conflictos son inherentes a la existencia.

Planteamiento metodológico

Si la paz se alcanza a través de la paz, la congruencia entre teoría y metodología se armonizará desde un eje transversal, para que el proceder metodológico también implique transitar por vías pacíficas en la interacción con quienes participaron en el proceso y alinear, con una perspectiva positiva, un método, técnicas e instrumentos que no violentaran en el campo.

Problematización

Contextualizar la complejidad de las convivencias y de los conflictos, en el bachillerato de Villa Victoria, fue el punto de partida de la investigación. En la redacción, se incluyeron la definición y la limitación, tanto histórica como temporal y espacial. Se siguió un proceder con perspectiva de paces. Fueron incluidos los tres

grupos del plantel, directivos, orientadoras, docentes, madres y padres de familia, así como el personal administrativo y manual, para contar con una visión amplia del fenómeno.

La pregunta general de la investigación fue ¿cuáles son las condiciones de las convivencias y de los conflictos en el bachillerato de Villa Victoria, para proponer formas de interacción pacíficas complementarias a las existentes? Y las secundarias: ¿cómo son las dinámicas de las convivencias entre los integrantes de la comunidad escolar del bachillerato de Villa Victoria?, ¿cuáles son los principales conflictos en el espacio escolar?, ¿de qué formas tratan los conflictos de los integrantes de la comunidad escolar?, y ¿qué nuevas dinámicas de convivencias y transformación pacífica de conflictos se pueden proponer en el bachillerato de Villa Victoria y así fortalecer las existentes?

El objetivo general se centró en comprender las condiciones de las convivencias y de los conflictos en el bachillerato Villa Victoria, para proponer formas de interacción pacíficas complementarias a las existentes. Los objetivos particulares: conocer las dinámicas de las convivencias entre los integrantes de la comunidad escolar en aquel bachillerato; explicar los principales conflictos en el espacio escolar; analizar las formas con que tratan los conflictos los miembros de la comunidad escolar; y proponer nuevas dinámicas de convivencias y transformación pacífica de conflictos, y así fortalecer las existentes.

Una investigación de corte cualitativo

El perfil metodológico de la investigación tuvo como base una mirada cualitativa, como postura procedimental pero reflexiva, para aproximarse al fenómeno de las convivencias y de los conflictos en el bachillerato de Villa Victoria e interpretarlo con mayor profundidad al comprender su complejidad con todas las contradicciones que implica. Para desarrollarlo, se puso énfasis en los datos motivo de análisis, situados en las relaciones intersubjetivas que se configuran a través de vivencias y de la significación contextual, las expresiones verbales y no verbales de los participantes, la solidaridad, la aceptación, las relaciones de poder, las resistencias, las tramas de interacción y los desencuentros sociales.

La etnopaz como método

En el método de la etnopaz –acuñado por Sandoval– se recomienda que el acercamiento sea con “seres sociales constructores de identidad, de sentidos [...], seres humanos ‘sentipensantes’” (2013, p. 12). Esta idea ayudó a superar la noción extractivista,

de irrupción, de imposición y de dominación académica e intelectual a propósito de la investigación. Además, el autor afirma que es necesaria la “decolonialidad del pensamiento y de la vida social” (2013, p. 12), lo cual representa una aspiración afín a la ecología de saberes y a la epistemología del sur, que sugiere Boaventura de Sousa Santos (2009) como oportunidades para abrir otros caminos.

Por ello, algunas bases en todo el proceso fueron, como expone Freire: “El respeto a las diferencias culturales, el respeto al contexto al que se llega, la crítica a la ‘invasión cultural’ y al ‘sectarismo’” (1993, p. 41). Lo anterior implicó reconocer a los participantes y valorar su contribución en el trabajo de investigación, porque la cercanía respetuosa permitió una mejor descripción y elaboración del texto etnográfico, con el uso de las siguientes técnicas:

Técnicas de investigación

Las técnicas de observación participativa, las entrevistas semiestructuradas, la discusión en grupos y la revisión de documentos estuvieron acordes al método. Llevar a cabo la investigación implicó un esfuerzo por despojarse de prejuicios, perspectivas parciales y expectativas cerradas. El aprendizaje fue colectivo y dialógico, en torno al conocimiento de las múltiples constelaciones de las convivencias y los conflictos. El trabajo de campo se desarrolló tanto en el aula como en el espacio escolar; esto estableció la interdisciplinariedad como condición importante de la investigación para las paces.

La investigación de campo consistió en aproximarse al contexto para desplegar acciones en el escenario social del bachillerato, el cual constituye un micromundo particular, donde sus actores tienen vivencias en común. Los sujetos se mueven en un ámbito que para la investigadora resultó novedoso, al develar el entramado de convivencias, conflictos e incluso violencias que no quedaron normalizadas. El motor central fue la interpretación con un *acercamiento distante*, como *nativa marginal*, para evitar la contaminación de lo observado al captar la significación y el sentido de las interacciones, a pesar de la relación con los sujetos por la función como supervisora.

Algunas consideraciones de carácter metodológico

La etnopaz incorpora un giro en la forma de mirar las interacciones entre sujetos. Este apartado también incluye un carácter actitudinal distinto, porque, además de tratarse de una postura cualitativa, se desarrolla con la lente de las paces, para un acercamiento alternativo a la realidad.

Mediante el proceder metodológico en este trabajo, el acercamiento al campo permitió reconocer prácticas de convivencia pacífica, conflictos y violencias contextualizadas en la fenomenología de la vida escolar cotidiana. El alcance de este estudio consistió en comprender un fenómeno social complejo que influye en la vida de un bachillerato, para así proponer alternativas que mejoren las dinámicas existentes.

La opción de la etnopaz estuvo acorde con la base teórica y el problema, porque “las teorías y sus métodos de investigación tienen que interactuar, inter-pelar, inter-pretar a los sujetos” (Sandoval, 2013, p. 17). Se consideró necesario empezar en campo, con el propósito de perfilar las categorías básicas que se vincularían a las teorías de la paz. Después de todo el recorrido metodológico, los hallazgos dieron sentido a nuevas líneas de investigación que se sumarán a los esfuerzos por las paces.

Resultados y discusión

En los tres grupos de estudiantes y en distintos momentos de la vida escolar, prevalecen momentos de paces, con ligeros conflictos que tratan de transformarse y escasos tipos de violencia. La información obtenida se ordenó en categorías para su análisis, a partir de un ejercicio de triangulación que mantuvo presentes los objetivos y las preguntas de investigación para responderse.

Marco categorial

El proceso analítico se desglosa en los apartados abarcadores como categorías de análisis, entendidas como instrumentos de interpretación: convivencias en la escuela y en el aula; conflictos, sus posibilidades formativas y transformativas; convivencias pacíficas desde la comunidad escolar; y hacia la paz liberadora en el bachillerato de Villa Victoria.

En torno a las dinámicas de convivencias en la escuela y dentro del aula, destacaron las prácticas de paces. Existía compañerismo, unión de docentes, participación de padres y madres y solidaridad entre la comunidad escolar. Se presentaron actos de justicia, igualdad y de libertad, a pesar de la dominación que intentó imponer la directora. Emergieron algunos conflictos, de los cuales se podría aprender, y ciertas expresiones violentas centradas en agresiones verbales y, en menor medida, físicas. Esto representó un desafío para desestructurar visiones y conceptos de las paces, en la búsqueda de moderar los extremos *pazológico*, *conflictológico* y *violentológico*. Se observaron matices desde la perspectiva pacífica. Estuvieron presentes los equilibrios dinámicos en las condiciones de convivencias en la escuela.

Las relaciones causales de los conflictos y sus posibilidades formativa y transformativas, fueron diversas: inconformidad debido a disposiciones impuestas por la directora; por la incompatibilidad de horarios de clase; por el desconcierto que causaban las calificaciones inesperadas; por falta de participación en trabajos de equipo; debido a cuotas solicitadas a los padres de familia; por retiro de teléfonos o libretas a estudiantes; por dañar bienes personales, como autos, mochilas o libretas; por la ausencia de estudiantes en horarios de clase, sin autorización; debido a la inequidad en la asignación de comisiones, en proyectos escolares; por la amistad entre algunos compañeros docentes fuera de clase; por faltas de respeto entre estudiantes, directora y docentes; entre otras frecuentes razones. Las condiciones básicas que generan conflicto son el abuso de poder y el desequilibrio en su uso, lo que complicaba la convivencia escolar y la liberación colectiva.

Las principales expresiones pacíficas en las convivencias fueron el diálogo y la negociación; en ciertos casos, se aplicó la mediación y, en menor medida, los círculos restaurativos. Existían frecuentes llamados a la concordia y a la comprensión desde la empatía. Aunque prevalecían el incumplimiento de acuerdos, la exigencia de derechos por vías irrespetuosas, contra-hegemonías, subgrupos para hacer frente a la directora, omisiones e indiferencia, unión para no reprobar al estudiantado y evitar así el ingreso de recursos escolares por exámenes extraordinarios, alianza con los padres de familia para frenar indicaciones, que en ciertos momentos escalaron a violencia verbal con descalificaciones y ofensas. Al final, la directora se cambió de plantel; algunos conflictos siguieron, pero otras relaciones mejoraron.

Las dinámicas que se proponen, para mejorar las convivencias y la transformación de conflictos, son el desarrollo de la educación para la paz, como parte de una cultura escolar; la formación del estudiantado en temas de ciudadanía; la aplicación de acuerdos de convivencia desde procesos horizontales y democráticos; la puesta en marcha de herramientas para transformar conflictos, como la mediación, los círculos restaurativos y elementos de la justicia restaurativa; el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en toda la comunidad escolar; implementar procesos dialógicos para la toma de decisiones; la construcción de una base ética vivencial, no solo normativa o evaluativa; poner en práctica el plan de convivencia escolar, entre otras opciones. A continuación, se presenta el aporte teórico que deriva de este ejercicio académico.

Aporte teórico derivado del análisis y de la interpretación.

A partir de la investigación de campo y de carácter teórico, desde el pensamiento latinoamericano, se conceptualiza la paz

liberadora con sentido humanista. Contiene aportes a la educación para mejorar las convivencias pacíficas y la transformación de los conflictos por vías dialógicas. Ofrece reflexiones situadas desde los contextos cercanos, con la intención de contribuir a la descolonización del pensamiento etnocentrista y abrir brechas propias desde la perspectiva de las paces.

Se conserva el marco filosófico que permea las interrelaciones del aula y los escolares, con la esencia del ser que espera mayor justicia, libertad e igualdad, y no solo ausencia de guerra. La dominación ha de ceder paso a la liberación personal y colectiva, en la escuela y en el aula, en lo social y lo medioambiental, mediante condiciones que incluyan convivialidad y conflictividad cotidiana, debidamente atendidas para construir paces duraderas.

La paz liberadora incluye las siguientes dimensiones: epistemológico-teórica, metodológica y político-práctica en la acción, para encontrar congruencia entre la elaboración de la teoría, las formas de abordar la investigación educativa y la aplicación con conciencia y en colectivo. Tiene una perspectiva pacífico-libertaria y, ante todo, es humanista, a partir del compromiso para construir convivencias sanas y transformar de forma pacífica los conflictos, por el cambio que reclama la actualidad educativa.

Se trata de dar vuelta a la dominación múltiple del que son objeto los integrantes de la comunidad escolar, de quienes se espera lleguen a ser lo que no son en el aquí del aula y la escuela. Una aspiración es recuperar la exterioridad, al alejarse del yo conquisto entre directivas, docentes, estudiantes, madres y padres de familia quienes suelen fetichizar sus prácticas. Se espera que la escuela se convierta en una sociedad convivencial y comunicativa, donde el colectivo haga uso de las herramientas a su alcance con alegría y equilibrio, para no anclarse en la productividad en los espacios escolares, y así transitar *del tener al ser*. Esto bajo la comprensión de que se humanizan los sujetos al humanizar a los demás.

Conclusiones

Se presentan las conclusiones de la investigación como cierre parcial que genere nuevas interrogantes y líneas de investigación, en favor de los estudios para las paces y de las personas que con-viven en el bachillerato.

Entre las perspectivas violentológica, conflictológica y pazológica

En el estudio se supera la perspectiva *violentológica*. Se integra la visión positiva de los conflictos y se pone atención en las paces, como denominador común al que se aspira en las relaciones

humanas. Además, se procede con una mirada amplia que abarca a la comunidad escolar y sus distintos espacios. Fue valioso escuchar las voces de estudiantes, docentes, orientadoras, directivas, madres y padres de familia, así como del personal administrativo y manual, muchas veces silenciadas en la lógica dominante.

En la investigación se incorpora el plural en convivencias, conflictos y paces debido a la diversidad humana, lo que redonda en múltiples posibilidades para construir interacciones complejas y específicas. Además, se adopta el sentido de género en la redacción como una forma de reconocimiento y visibilización en el lenguaje, con construcción social que contribuya a la igualdad.

En torno a las preguntas de investigación

A partir de las dinámicas escolares estudiadas se reflexiona en torno a las preguntas de investigación. El acercamiento a la respuesta indica que las convivencias presentan un estado pacífico preponderante, con turbulencias latentes y evidentes que responden a momentos, experiencias, espacios y roles. Se identifican percepciones diferenciadas de las convivencias y de los conflictos que toman forma de paces o de violencias; relaciones multiformes de con-vivir; cruces multidimensionales de convivencias con distintas direcciones y participantes.

La respuesta a las preguntas específicas tiene que ver con el hecho de que existen convivencias alternas, que generan los docentes y los estudiantes para sortear las vicisitudes que hacen tambalear su estabilidad como base de la pirámide en las relaciones. En el caso de los estudiantes, sus respuestas se caracterizan por la solidaridad y el compañerismo, pero también por la repetición de patrones aprendidos y ejercidos como salida al sentirse el último eslabón de las cadenas de poder, tanto escolares como familiares. Hay lazos sólidos entre docentes, quienes hacen frente a la actitud de la directora, pero suelen ser tautológicos al reproducir en el estudiantado la dominación de la que son objeto; lo que se interpreta como una suerte de “insoportable levedad del ser docente o estudiante”, aunque la mayoría muestra un trato respetuoso. Quizá se vive una *docencia en tiempos de violencia* y una juventud silenciada, con posibilidades de ser partícipes de convivencias pacíficas y transformación de conflictos para beneficio común.

Es posible desvanecer la toxicidad que contamina el ambiente escolar desde la dirección y en ciertos integrantes en el profesorado-alumnado-familia, al oxigenar las condiciones para una escuela convivencial; impulsar la pedagogía crítico-democrática, el liderazgo comprensivo y destacar los aspectos positivos en que se ha avanzado. Es viable subsanar la fetichización en las convivencias y en los conflictos, si se activa el currículum dormido y se regulan los paradigmas normativos, individualistas y es-

táticos que ponen en el centro al problema o a los procesos, más que a las personas. Se requiere abrir la caja de Pandora para que salgan los inconvenientes que dificultan las convivencias pacíficas y emerja la esperanza con los acuerdos, las relaciones dialógicas y la liberación colectiva, a través de una educación transversal, más allá del *vigilar y castigar* en la escuela. El empoderamiento pacífico horizontal en una escuela democrática es una opción.

Irrumpen manifestaciones contra la totalidad instaurada en el bachillerato, debido a los fundamentalismos, tanto cultural como estructural, de los que se originan convivencias adyacentes, tanto juveniles como del profesorado; todo ello ante la débil coordinación escolar y de aula que suele abandonar a los desposeídos de poder. Lo anterior invita a considerar la genealogía diversificada de los conflictos y profundizar en su etiología, para ir más allá de los imaginarios individuales y colectivos expresados en los discursos públicos, donde queda expuesto que la imposición de las paces también implica violencia. Suelen ocultarse o negarse los conflictos; a veces se desmiente que existan violencias, aunque estén presentes, en menor medida, con tendencia a expandirse en la pirámide de múltiple dominación, en diversas capas. Se advierte que la alianza escuela-familia es un detonante de nuevas oportunidades educativas en el bachillerato, para un acompañamiento conjunto hacia el estudiantado.

Logro de los objetivos de investigación

Se lograron los objetivos de la investigación. La valoración parcial y final de estas metas indica que el proceso fue viable al seguir los procedimientos adecuados; de modo tal que, para efectos de este trabajo, concluye satisfactoriamente lo planeado en el proyecto inicial.

Respecto a la teoría

La investigación teórica es un referente favorecedor para el análisis, la discusión, la reflexión y la interpretación de las realidades estudiadas, aunque se cuestionan ciertos aportes y a autores por no corresponder al momento histórico o al espacio físico, y debido a la incompatibilidad ideológica. La revisión fue interdisciplinaria, que incluyó un recuento de los estudios para las paces, así como bases filosóficas y pedagógicas, relacionadas con las convivencias y los conflictos. Fue una investigación multidimensional, porque recupera la filosofía para la liberación, la propuesta convivencial y la filosofía para hacer las paces. El sustento teórico se ubicó también en la pedagogía, donde destacan el aporte del gran pensador latinoamericano, Paulo Freire, con su pedagogía

de la esperanza, desde la cual se tomó la conciencia liberadora; la pedagogía de la convivencia de Jesús Xares y otros autores que hablan de convivencias y conflictos, para adoptar la transformación que plantea Lederach, al considerar los niveles de liderazgo y la triada persona, proceso y problema.

Parte importante fue la paz integral –término que acuña Sandoval– con los elementos de sustentabilidad y durabilidad como opción que amplía la cobertura a los diversos componentes de las paces. Lo anterior se puso a discusión con los hallazgos de la investigación en campo y dio pauta a la propuesta teórica propia de la *paz liberadora*, que seguirá en revisión desde las realidades del bachillerato, donde se advierten insuficientes los marcos académico, normativo y curricular actuales, relacionados con las convivencias pacíficas y los conflictos.

Se exploró la complejidad para construir convivencias pacíficas y para transformar conflictos, con el propósito de entender las condiciones en que interactúan los integrantes de la comunidad escolar, los conflictos que surgen, cómo los atienden y sus propuestas para mejorar.

En relación con la metodología

La metodología de la investigación se sustentó en la etnopaz. La inmersión en el campo permitió un mapeo de las condiciones en que se encontraban las convivencias y los conflictos e identificar los rubros a indagar. En paralelo, se llevó a cabo el análisis y la discusión de la información al categorizar, codificar, conceptualizar e interpretar, con el esfuerzo de conciliar las perspectivas *pazológica*, *conflictológica* y *violentológica* que permean en la escuela. Se procedió de forma pacífica, sin violentar las relaciones, no hubo preferencia por algún grupo, o la mínima intención de ejercer un extractivismo informativo o de “cosificar” a los “sujetos” involucrados; más bien, fue un acompañamiento comprensivo. En síntesis, la propuesta metodológica fue la adecuada porque abrió camino a la perspectiva de las paces con humanismo.

Tesis de investigación

La tesis es la siguiente: La paz liberadora en la escuela es posible a través de convivencias pacíficas y la transformación de los conflictos para construir una *convivencialidad* escolar.

Para acercarse a su aplicación es importante reconocer al ser humano en su exterioridad con sus grandes posibilidades creativas y constructivas, capaz de transformar conflictos por la vía dialógica, con sentido participativo de todos los integrantes de la comunidad escolar como protagonistas de su liberación personal

y colectiva, a partir de pedagogías democráticas, liderazgos comprensivos y el trato respetuoso entre iguales. Además de considerar el entorno como parte de la justicia con otros seres.

Limitaciones del estudio

Algunas limitaciones durante el proceso fueron la escasez de trabajos que abordaran el tema en el bachillerato; algunos trabajos tendían a la violencia; además, escaseaba el tiempo para la investigación, quedando un margen menor para este esfuerzo; se presentaron ciertos inconvenientes técnicos y al principio la cercanía laboral con los sujetos que contribuyeron en la investigación fue un inconveniente, lo que obligó a dejar clara la imparcialidad y el profesionalismo en el manejo de sus aportaciones.

Las diferencias políticas entre el equipo docente complicaban la objetividad del estudio, debido su polarización con la directora, principalmente, con influencia deliberada en estudiantes sus y familias. Concluido el trabajo se proponen algunas sugerencias.

Prospectiva

Se advierte un campo amplio para aportar, a través de investigaciones próximas, formulación de nuevas preguntas, líneas de investigación y propuestas que pueden retomar los colegas en futuros proyectos.

Nuevas preguntas de investigación

Se plantean preguntas para continuar la reflexión en próximos estudios: ¿De qué manera influye el liderazgo directivo en las convivencias pacíficas y en los conflictos escolares del bachillerato, para proponer alternativas de mejora a las condiciones existentes? ¿Qué posibilidades formativas se pueden implementar en la comunidad escolar del bachillerato, para educar en las paces y en la transformación de conflictos? ¿Cómo fortalecer las convivencias democráticas entre la comunidad educativa del bachillerato para mejorar las interacciones actuales en el aula y en el espacio escolar? ¿De qué maneras influyen, en las dinámicas cotidianas, las convivencias alternas contra-hegemónicas?

Otras líneas de investigación

Se proponen algunas líneas de investigación como resultado de este estudio: convivencias y conflictos desde la sociología del

cuerpo; comprensión de la corporeidad como medio de relación y categoría social de la interacción humana desde la biopolítica; praxis de las convivencias y de los conflictos desde la alianza escuela-familia; convivencia y conflictividad a la luz del liderazgo directivo; ámbito de las convivencias en el aula de clases del bachillerato y pedagogía democrática para la formación en la paz liberadora, a partir de la práctica docente.

Propuestas a retomar

Algunas propuestas ante la problemática identificada en la indagación, como ideas que mejoren las convivencias y la transformación pacífica de los conflictos son: la necesidad de hacer grupo y comunidad con la aplicación del diálogo, al establecer contratos sociales, redes de colaboración y acuerdos de convivencia, al tomar decisiones consensuadas que partan del reconocimiento de fortalezas y la superación de debilidades, sin descalificar o aniquilar a las personas.

Ponderar la participación colectiva en un sentido horizontal, lo que implica tomar como base las competencias para las convivencias de todos, sus opiniones, su contribución al mejoramiento del clima escolar y de aula, por medio de la comunicación multidireccional permanente, procesos democráticos, que fomenten las paces y el trabajo individual, grupal e institucional para una integración democrática con confianza.

Se proponen relaciones flexibles y con apertura, donde se escuche la voz de todos. Será importante evitar actitudes que anulen, exhiban o expulsen. También es relevante visibilizar las prácticas pacíficas, los conflictos para su transformación, además de las violencias ocultas, sin exacerbarlas, más bien con el propósito de trabajar en ellas. Des-rutinizar las paces en el día a día de la escuela y del aula permitirá valorar lo positivo con que se cuenta.

Se observó una etiología de conflictos acentuada en la figura directiva, por lo que se proponen liderazgos democráticos, aunados a la pedagogía esperanzadora para las paces. Urge desvanecer el culto a la autoridad y los mitos edificados en torno a ella, como maneras de desestructurar las jerarquías que se usan para dominar desde las asimetrías de poder.

Partir de la comprensión de quienes conviven en el aula y en la escuela como comunidades de comunicación, no de totalidades impuestas por docentes o directivos. Esto irá asociado a la formación del magisterio en el sentido socioemocional, para recuperar la autoestima, la empatía y el aprendizaje cooperativo de los estudiantes, quienes, al participar en proyectos artísticos y deportivos, así como en juegos cooperativos, se espera que mejoren sus convivencias y la relación entre iguales.

Será importante promover procesos formativos permanentes e incluyentes entre la comunidad escolar, para conocer más acerca de las convivencias pacíficas, de los conflictos y sus posibilidades transformativas, así como de las paces para una mejor estadía en la escuela. En ese marco, la preparación continua de docentes es una exigencia debido a la función especial que desarrollan. Los padres de familia participarán en los talleres, cursos o actividades diversas, donde aprendan a convivir mejor con sus hijos, y a transformar los conflictos de casa. Con acciones conjuntas se puede aspirar a la formación de jóvenes que construyan la paz.

Se sugiere dejar que la cultura de resistencia pacífica y respetuosa se instale en la escuela, porque favorece el equilibrio de poder mediante la palabra interpelante que ayuda a atender las paradojas de las convivencias; más bien, ha de reconocerse la diversidad para que, desde el corazón de la escuela y de las aulas, se encuentren las mejores opciones de convivencias pacíficas y transformación de conflictos. Así se puede pasar de los imaginarios que obnubilan las interacciones a las condiciones reales mediante una democracia participativa.

Se plantea la necesidad de profundizar en teorías de las convivencias pacíficas y de la transformación de conflictos, por la vía de la liberación. Respecto al aspecto metodológico, hacen falta opciones para indagar en temas de paces, conflictos y violencias, acordes con perspectivas humanistas que reconozcan la subjetividad de los seres humanos en convivencias. En el sentido analítico, es pertinente profundizar en los entramados de relaciones que tienen lugar en la escuela, sin fragmentar los estudios a un sujeto, espacio o rubro exclusivos, debido a la integralidad que supone la vida escolar. En suma, se requiere de una humanización desde la escuela con apertura ante los puntos de inflexión que den otro rumbo a la educación escolarizada y sus dinámicas, con metodologías cooperativas y la reconducción del uso del poder.

La autora declara no tener conflictos de interés, en relación a este artículo.

Referencias

- Dussel, E. (1974). *Método para una filosofía de la liberación: Superación analéctica de la dialéctica hegeliana*. Salamanca, ES: Sígueme.
- Dussel, E. (1977). *Introducción a una filosofía de la liberación latinoamericana*. México: Extemporáneos.
- Dussel, E. (1995). *Introducción a una filosofía de la liberación latinoamericana*. México: Nueva América.

- Dussel, E. (1996). *Filosofía de la liberación*. Bogotá, Colombia: Nueva América.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Illich I. (1978b). *La convivencialidad*. Barcelona, ES: Virus.
- Jares, X. (2001a). *Aprender a convivir*. Vigo, ES: Xerais.
- Jares, X. (2001b). *Educación y conflicto: Guía de educación para la convivencia*. Madrid, ES: Popular.
- Jares, X. (2006). *Pedagogía de la convivencia*, Barcelona, ES: Graó.
- Lederach, J. P. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos: Educación para la paz*. Madrid, ES: Catarata.
- Martínez, V. (2005b). *Filosofía para hacer las paces*. Barcelona, ES: Icaria.
- Molina, B. y Muñoz, F. (Eds.) (2004). *Manual de Paz y Conflictos*. Granada, España: Universidad de Granada/ Instituto de la paz y los conflictos/ Junta de Andalucía.
- Muñoz, F., Molina, B., y Jiménez B. (2003). *Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz*. Granada, ES: Universidad de Granada.
- Ortega, R. y Del Rey. (2006). *Construir la convivencia*. Barcelona, ES: Edebé.
- Sandoval, E. (2003). *Guía para realizar prácticas de campo*. Toluca, México: Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública, UAEM.
- Sandoval E. (2013). Etnografía para la paz, la interculturalidad y los conflictos. *Revista Ciencias Sociales de la Universidad de Costa Rica*, III(141), 11-24.
- Santos, M. (2003). *Aprender a convivir en la escuela*. Madrid, ES: Universidad Internacional de Andalucía/ Akal.
- Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur*. México: CLACSO/Siglo XXI.
- Vinyamata, E. (2011). *Conflictología. Curso de resolución de conflictos*. Barcelona, ES: Planeta.

La educación como instrumento de la cultura de paz

Said Bahajin
Universitat Jaume I, España
The Dialogue, Empathic Engagement & Peacebuilding (DEEP) Network

Resumen

En la actualidad necesitamos una educación para la paz, que promueva no solamente lo material y lo técnico, sino también lo humano, que sea cosmopolita y transversal y que tenga como finalidad el desarrollo humano. Educar, como se presenta en este texto, es movilizar a las personas a que sean actores y no espectadores, a que tengan pasión por la paz, a que aprendan a utilizar la fuerza de las palabras, las ideas y los sentimientos y, sobre todo, a que fomenten con sus acciones diarias las culturas de la paz. De hecho, se presenta la historia y el proceso de la cultura para la paz subrayando su vinculación con la erradicación de la pobreza, de las desigualdades entre y dentro las naciones y con la transformación pacífica de los conflictos. Si queremos la paz, debemos aprender a ser *pacífilos* (amantes de la paz), gente que trabaja y siembra la paz en su tierra y en la tierra de los demás.

Palabras clave.

Palabras clave

Cultura de paz, educación para la paz, pacífilos, sentimientos, sociedad civil.

Education as a tool for achieving a culture of peace

Abstract

Nowadays, we need an education for peace that not only fosters the material and technical matters, but also the human. An education which be cosmopolitan, and cross-sectorial and addressed to the human development. Educating, as stated in this text, means put people into motion so that they are actors and not audience. People who are passionate about peace, who learn to use the power of words, ideas and feelings. And above all, people who promote the cultures of peace through their daily actions. In fact, the history and process of the culture for peace highlights the link with the eradication of poverty, of inequalities both among and within nations, as well as through the peaceful transformation of conflicts. If we want peace, we must learn to be peace-loving –people that work and spread peace in their land and in others’.

Keywords

Culture of peace, civil society, feelings, peace education, peace-loving.

Recibido: 14/06/2018
Aceptado: 12/09/2018

Introducción

En un mundo cada vez más heterogéneo que, debido a los nuevos medios de comunicación y a las nuevas tecnologías, se convirtió en una aldea pequeña con mucha diversidad cultural, es necesario escuchar las voces que demandan una educación más acorde con la realidad en que vivimos y con la diversidad que existe en nuestras sociedades.

Es cierto que la educación tradicional nos ha beneficiado con un avance tecnológico e intelectual que nos permite estar conectados. Sin embargo, al ser un avance que carece, hasta cierto punto, de una educación en valores morales de cuidado y de paz, nos ha llevado en varias ocasiones a sufrir guerras, violencias y terror. Por eso, hoy más que nunca necesitamos dar una nueva orientación a la educación en todos los niveles, promoviendo una educación que no atienda solamente lo material y lo técnico, sino también lo humano. Una educación que incluya la educación para la justicia, la igualdad, la solidaridad, la democracia, la libertad, el respeto a las diferencias, la diversidad cultural y, sobre todo, al desarme, a la prevención de los conflictos armados y a la transformación pacífica de los conflictos.

Ese tipo de educación es lo que llamamos educación para la paz. Una cosmopolita y transversal, que tiene como finalidad el desarrollo humano de todos los ciudadanos del mundo, transmitiéndoles unos valores universales y comportamientos, en los cuales se basa la cultura de paz, porque esta es un valor y un comportamiento.

Por lo tanto, la educación en ese sentido es un instrumento esencial para la cultura de paz, porque permite a los ciudadanos del mundo ayudarse entre ellos, con el fin de gozar de las mismas oportunidades y utilizar tanto sus competencias como capacidades para hacer las paces. Por consiguiente, es importante saber ¿qué entendemos por educación para la paz?, ¿qué es una cultura de paz y cómo ha evolucionado? Y, ¿de qué manera puede la educación promover esa cultura de paz?

Educación para la paz

Hoy es necesario movilizar a las personas para que no sean espectadores que creen en todo lo que les presentan los medios de comunicación, sin ser reflexivos y críticos, y sin asumir su responsabilidad en mejorar el futuro de la humanidad y participar en la construcción de la paz.

Si queremos vivir en paz, tenemos que tener pasión por la paz y entender que la paz no se impone por algunos, sino se construye entre todos, y que el ser humano tiene capacidades para transformar sus conflictos de manera pacífica y hacer que el

mundo sea más pacífico y más seguro. Una seguridad que se consigue con el esfuerzo de todos para luchar contra los terrorismos y los extremismos que amenazan la estabilidad internacional, utilizando lo que siempre defiende Mayor Zaragoza (1994), *la fuerza de la palabra*, y también la de las ideas y de los sentimientos, ya que la fuerza militar no es la solución viable y sostenible a los desafíos actuales de la humanidad.

Por lo tanto, para acabar con la idea de que las guerras y las violencias son normales e inevitables, y que son la única alternativa ante los conflictos, es importante el papel de la educación, que es un instrumento de transformación pacífica de los conflictos humanos. Se trata de una educación con amor que nos permite mejorar nuestro mundo y disfrutar de nuestras experiencias con el otro diferente, sin prejuicios ni discriminaciones. Asimismo, nos enseña a escuchar a nuestros corazones que nos pueden salvar de las guerras, porque “si las guerras nacen en las mentes de los hombres, es en sus corazones donde deben erigirse las paces” (Bahajin, 2013).

De hecho, la educación tiene un enorme papel para alcanzar la paz. Según Ruiz Thierry, la educación es fundamental para formar a las personas a buscar lo que les une, en vez de lo que les separa.

El aprendizaje es pasivo y sigue enfocado desde la aceptación de la división, la negación del “otro” y la exclusión. La educación sigue entrenando en la capacidad para buscar y encontrar opuestos y aquello que nos separa, en vez de formar para buscar aquello que nos une y respetar la diferencia como una oportunidad para crecer (Ruiz Thierry, 2007, p. 76).

Eso muestra que algunos prejuicios y conflictos tienen su origen en la educación, y concretamente en algunos libros de texto, que, en vez de destacar los momentos de paz disfrutados en la historia humana, destacan más las guerras y los triunfos de los ejércitos, que muchas veces son celebrados y festejados.

Es imprescindible que hagamos todos, docentes, políticos, padres y madres, un esfuerzo para mejorar nuestra educación, ya que los programas de cultura de paz no podrán alcanzar sus objetivos sin una educación que transmita conocimiento en vez de ignorancia, que eduque a escuchar la voz de todos y no solamente de los nuestros, que enseñe a convivir con los diferentes y que mire el futuro con optimismo. Es importante que la cultura de paz esté presente en los sistemas educativos, que entre en las aulas y que llegue hasta los niños a través de proyectos y programas de educación para la paz.

Los docentes no tienen que esperar a que la UNESCO u otras organizaciones internacionales arriben a sus aulas, también pueden tomar la iniciativa y ponerse en contacto con los responsables de la educación en sus países, para contribuir con sus ideas

e iniciativas en la presentación de planes nacionales e internacionales de cultura de paz.

Asimismo, la educación para la paz no debe ser exclusiva de las aulas, sino constituirse en el elemento nuclear también de los hogares, de las familias, de los centros deportivos y de ocio para los niños y los jóvenes, porque en definitiva ha de ser la herramienta de la cultura y de la diversidad de todas y cada una de las civilizaciones que conforman el mosaico de nuestro planeta.

Por consiguiente, la educación es responsabilidad de todos, en los aspectos formales, informales y no formales, y tiene que ser permanente, que englobe todas las edades, desde los más pequeños hasta los mayores, que enseñe a los ciudadanos la convivencia, el respeto y el enriquecimiento recíprocos.

Esa educación para la paz permite a los ciudadanos ser dueños de ellos mismos y de su futuro, y participar de manera directa en la construcción de la paz, la democracia y la estabilidad tanto en lo local como en lo global. Asimismo, desarrolla la capacidad crítica de los ciudadanos para que sean actores, capaces de decir no a todo lo que humilla al ser humano y daña el medioambiente, a todo lo que favorece el extremismo y el terrorismo y a todo lo que incita a la violencia y al uso de la fuerza. Por consiguiente, es una educación que –como siempre ha defendido Mayor Zaragoza– facilita la transición desde una cultura de violencia, imposición y fuerza a una cultura de comprensión, diálogo y paz.

Se trata pues de una educación que pone en las manos de las nuevas generaciones los comportamientos y los valores necesarios, para que desarrollen y opten más por una cultura de paz en vez de una de violencia, para que trabajen a favor del desarme, de la dignidad, la justicia, la paz y el desarrollo humano en todas sus dimensiones.

Es una educación que toma en consideración la realidad en que vivimos, a sabiendas que en muchos países los niños no tienen acceso a la educación formal, y que nuestra enseñanza en general va enfocada más a lo técnico y material, y que se olvida muchas veces de lo humano y de la enseñanza de la cultura de paz.

En las sociedades desarrolladas en términos económicos, se está perdiendo de forma alarmante la asignatura de filosofía, que es en sí misma la esencia y la herramienta del pensamiento individual y colectivo, que forma pensamientos libres, críticos y, por ende, creativos y pacíficos. Sería importante incluir la filosofía y sobre todo la filosofía para hacer las paces en los diferentes niveles y en todos los países, ya que favorece la educación para la paz.

Es interesante señalar que no se trata de una materia de valores, sino de una educación transversal, incluida en todos los niveles y que debe comprometer a todos: políticos, familiares, medios de comunicación y especialmente la sociedad civil.

Por eso, es una educación cosmopolita que se enriquece de todas las culturas del mundo. Si antes se propugnaba el derecho a la educación de todos los ciudadanos del mundo, ahora debemos hablar del derecho a la educación para la paz de todo el mundo, para que los ciudadanos cosmopolitas sean libres, iguales y disfruten del respeto, la dignidad y la hospitalidad estén donde estén. Sin que nadie los juzgue por su sexo, color, religión, o por ser del Sur o del Norte, de Oriente o de Occidente.

Es importante saber que la mayor riqueza que tiene la humanidad es nuestra diversidad, y la tenemos que fortalecer con la educación para la paz, que nos enseña a convivir y a practicar la solidaridad humana. De hecho, en un mundo global es necesaria una educación que proporcione herramientas para que los ciudadanos entiendan el complejo mundo en el que viven, para que participen con sus conocimientos e imaginación en la transformación pacífica de los conflictos que amenazan la humanidad, así como en la protección de los recursos naturales para su uso equilibrado entre todos ellos.

Por lo tanto, viendo la ola de violencia que se extiende en el mundo, los Estados deben comprometerse a reformar los currículos escolares y promover la investigación y la formación de los docentes para que participen en la construcción de la cultura de paz, no solamente en lo regional, sino también internacionalmente. Para ello, necesitan primero entender qué es la cultura de paz y conocer su proceso e historia.

Cultura de paz

Hablar de la cultura de paz es hablar de la alternativa que propone Johan Galtung para la violencia cultural en su mapa conceptual de los estudios para la paz (Martínez Guzmán, 2001, p. 71); es hablar de un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados, según el primer artículo de la Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz (Tiempo de paz, 2010, pp. 111-112), en:

- a) El respeto a la vida, el fin de la violencia y la promoción y la práctica de la no violencia por medio de la educación, el diálogo y la cooperación;
- b) El respeto pleno de los principios de soberanía, integridad territorial e independencia política de los Estados y de no injerencia en los asuntos que son esencialmente jurisdicción interna de los Estados, de conformidad con la Carta de las Naciones Unidas y el derecho internacional;
- c) El respeto pleno y la promoción de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales;
- d) El compromiso con el arreglo pacífico de los conflictos;

- e) Los esfuerzos para satisfacer las necesidades de desarrollo y protección del medio ambiente de las generaciones presentes y futuras;
- f) El respeto y la promoción del derecho al desarrollo;
- g) El respeto y el fomento de la igualdad de derechos y oportunidades de mujeres y hombres;
- h) El respeto y el fomento del derecho de todas las personas a la libertad de expresión, opinión e información;
- i) La adhesión a los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia, solidaridad, cooperación, pluralismo, diversidad cultural, diálogo y entendimiento a todos los niveles de la sociedad y entre las naciones; y animados por un entorno nacional e internacional que favorezca la paz.

Hay que señalar que no se sabe con exactitud cuándo surgió el concepto de cultura de paz, porque ha existido desde la propia existencia del ser humano. De hecho, a través de la historia humana ha habido muchas experiencias de ella. Sin embargo, como término se utilizó por primera vez en Lima, Perú, como título de un manual para maestros, publicado en octubre de 1986 por el Ministerio de Educación del Perú. Según el padre Felipe MacGregor:

En el año Internacional de la Paz (1986) el Ministerio de Educación del Perú nombró una Comisión Permanente de Educación para la Paz. Nombrado presidente de la Comisión decidí dedicar las primeras sesiones a oír la concepción de Paz de cada uno de los quince miembros. Las variadas y ricas exposiciones se referían con frecuencia a conflicto, violencia, resolución pacífica de conflictos, estructura moral de la persona, conflictos existentes en la sociedad peruana incompletamente resueltos o conflictos no resueltos en la historia del Perú. Decidimos organizar el rico material aportado para comunicarlo a los profesores y estudiantes peruanos (Tunnermann Bernheim, 2003, p. 249).

Posteriormente, y en una reunión regional de ministros de Educación, organizada por la UNESCO en Bogotá, en 1987, la ministra peruana presentó lo que sería la primera noción de la cultura de paz como contrapropuesta a la cultura de guerra:

Cultura de paz se asocia, por oposición, a “cultura de violencia” o “cultura violenta”, que habita en el interior del hombre y campa hoy en el mundo. Cultura de paz está en la corriente de la historia; hoy los gobiernos declaran la paz como su gran meta (Tunnermann Bernheim, 2003: 249).

En el libro *Cultura de paz*, publicado en 1986, en Perú, junto con el manifiesto de Sevilla sobre la violencia –este último afirmaba

“que la guerra es una invención social, y que, en su lugar, se puede inventar la paz” (Adams, 1992, p. 7)–, se basó la UNESCO para usar el término cultura de paz en la Declaración de Yamusukro (Costa de Marfil) de 1989, sobre la paz en la mente de los hombres. Una declaración que invitaba a las organizaciones internacionales gubernamentales y no gubernamentales, y a la comunidad científica, educativa y cultural del mundo a contribuir

a la construcción de una nueva concepción de la paz, mediante el desarrollo de una cultura de paz, fundada en los valores universales del respeto a la vida, a la libertad, la justicia, la solidaridad, la tolerancia, los derechos humanos y la igualdad entre hombres y mujeres (UNESCO, 1989).

Es importante señalar que el llamamiento a una cultura de paz llegó en el momento adecuado, ya que 1989 conoció varios eventos históricos que permitían a la humanidad por fin tener esperanzas de poder vivir en paz. Entre estos, se destaca el final de la guerra fría y la retirada de las tropas soviéticas de Afganistán; la visita del presidente Benjdid de Argelia a Marruecos, después de unas críticas relaciones, y la creación de la Unión del Maghreb Árabe (UMA), con la participación de Marruecos, Libia, Argelia, Túnez y Mauritania; la caída del muro de Berlín y de la Unión Soviética; la desaparición en Suráfrica del terrible *apartheid*; los procesos de paz en Guatemala, Mozambique y El Salvador. Sin embargo, los intereses de los países poderosos terminaron con aquellas esperanzas de paz, sobre todo con la elección de George H. W. Bush, padre, quien tomó posesión como presidente de Estados Unidos ese mismo año, y, al siguiente, lideró la primera guerra del golfo contra Irak.

Aun así, y a pesar de la Guerra del Golfo y sus consecuencias especialmente en el mundo árabe, donde ha sido denominada como la primera guerra de civilizaciones (ElMandjra, 1991), la cultura de paz se extendía cada vez más y se hacía más fuerte con conferencias y programas diferentes. De hecho, el presidente de la comisión de programas de la UNESCO, Ahmed Assayad de Yemen, presentó el 17 de julio de 1992, al consejo ejecutivo de la misma organización la propuesta 140EX/28, respecto a un programa de cooperación para promover la cultura de paz, que aprobó por unanimidad en su reunión de septiembre.

En el programa propuesto por *Ahmed Assayad* para promover una cultura de paz, se podía leer:

It has become clear that military force cannot solve the global problems of violence and injustice. Military force can only continue the vicious cycle. We need peace-building, not just peace-keeping, as stated by United Nations Secretary General, Boutros Boutros-Ghali. We need peace culture, not war culture, as stated

at Yamoussoukro, and now we should make the ideas operational. We should put the ideas into action (UNESCO, 1992).

Por consiguiente, la necesidad de plasmar la filosofía de una cultura de paz en ideas concretas que se puedan transformar en acciones motivó el lanzamiento de varios programas nacionales. El primer programa fue lanzado en 1993 por El Salvador seguido por Mozambique, Burundi, El Congo, Filipinas, Guatemala, Ruanda y Somalia. Después se firmaron varias declaraciones sobre la cultura de paz, y se realizaron varios foros internacionales, como el Primer Foro Internacional de Cultura de Paz, celebrado en El Salvador en febrero 1994, seguido por otro en Filipinas, en noviembre del siguiente año (Naciones Unidas, 1997, p. 2).

El 22 de diciembre de 1995, la Asamblea General de las Naciones Unidas, en su 99 sesión plenaria, pidió al Secretario General que, en consulta con el director de la UNESCO, presentara “un informe, en su quincuagésimo primer periodo de sesiones, sobre los progresos logrados en las actividades educativas, en el marco del proyecto transdisciplinario titulado Hacia una Cultura de Paz” (Naciones Unidas, 1996: 2). Un informe que el secretario general entregó a todos los miembros de la Asamblea General el 23 de septiembre de 1996, a un mes del quincuagésimo primer periodo de sesiones, en donde la Asamblea General aprobó la resolución A/RES/51/101 sobre cultura de paz, el 12 de diciembre de 1996. Una resolución que a su vez solicitaba al secretario general que se coordinara con el director de la UNESCO, para “la preparación de los elementos de un proyecto de declaración y programa de acción provisionales sobre una cultura de paz” (Naciones Unidas, 1997, p. 3). Más tarde se aprobó otra resolución sobre la cultura de paz en la 59 sesión plenaria, celebrada el 20 de noviembre de 1997, con número A/RES/52/13, que pedía la presentación, por parte del secretario general y el director de la UNESCO, de “un informe consolidado que contenga un proyecto de declaración y programa de acción sobre una cultura de paz” (Naciones Unidas, 1998, p. 2).

Es importante aclarar que la cultura de paz, propuesta por la UNESCO en 1995, exigía un respeto a todos los derechos, en lugar de una dominación de los débiles por los más fuertes, además –como especifica Joseph de Rivera– sugiere una identidad global que se basa en identidades locale.

The culture of peace imagined by UNESCO (1995) requires a respect for the rights of others rather than a domination of the weak by the strong, and it suggests a global identity that is based on local identities, with a global solidarity against common threats to our earth (De Rivera, 2004, p. 545).

Siguiendo esa filosofía, en la 50 sesión plenaria del 20 de noviembre de 1997, la Asamblea General en su resolución A/RES/52/15

proclamó el 2000 como Año Internacional de la Cultura de Paz (Naciones Unidas, 1998^a, p. 1). Asimismo, y con el objetivo de motivar a los gobiernos, organizaciones internacionales y la sociedad civil, a unir sus esfuerzos y pasar de una cultura de guerra a una de paz, se publicó el manifiesto 2000, donde se especifica que la cultura de paz estimula el desarrollo sostenible, y hace posible la protección del medio ambiente y la satisfacción personal de cada ser humano. Los firmantes del manifiesto se comprometían a respetar todas las vidas, rechazar la violencia, liberar su generosidad, escuchar a los demás para comprenderse, preservar el planeta y reinventar la solidaridad.

Aquel manifiesto fue firmado por cien millones de personas de todo el mundo, incluso por varios premios Nobel de la Paz, como ha señalado Mayor Zaragoza:

It was signed by more than 100 million people all over the world as it was considered to be logical to begin the new century and millennium with the essential transition from force to the word, from imposition to dialogue» (Mayor Zaragoza, 2011, p. 16).

Más adelante, el 10 de noviembre de 1998, la Asamblea General adoptó la resolución A/RES/53/25 sobre el Decenio Internacional de una Cultura de Paz y No Violencia para los Niños del Mundo (2001-2010). Esta resolución tenía una importancia particular porque dejaba claro que una cultura de paz es un proceso que empieza por la educación de los niños de las futuras generaciones, que madura con el tiempo, y que necesita la participación de las organizaciones no gubernamentales, los grupos religiosos, las instituciones de enseñanza, artistas y medios de difusión, en beneficio de todos y cada uno de los niños del mundo (Naciones Unidas, 1998b, pp. 2-3).

Es necesario señalar que la Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz, aprobada en la resolución A/RES/53/243 por la Asamblea General, en su 107 sesión plenaria del 13 de septiembre de 1999, la vinculaba con la erradicación de la pobreza y del analfabetismo, con la reducción de las desigualdades entre y dentro de las naciones, y no solamente con el arreglo pacífico de los conflictos. Era una declaración que reconocía que la paz “no sólo es la ausencia de conflictos, sino que también requiere un proceso positivo, dinámico y participativo en que se promueva el diálogo y se solucionen los conflictos en un espíritu de entendimiento y cooperación mutuos” (Naciones Unidas, 1999, p. 2).

Uno de los aspectos importantes de esa declaración era destacar, en su artículo 6, el papel de la sociedad civil y su compromiso en el desarrollo total de una cultura de paz. Por eso, en su programa de acciones, señala: “La sociedad civil debería participar

en los planos local, regional y nacional a fin de ampliar el ámbito de las actividades relativas a una cultura de paz” (Naciones Unidas, 1999, p. 5).

Asimismo, el programa proponía medidas que se deberían llevar a cabo por los gobiernos y las personas para que se alcanzaran los objetivos de aquella declaración, divididas en ocho apartados: educación; derechos humanos; desarrollo económico y social; igualdad entre el hombre y la mujer; democracia; comprensión, tolerancia y solidaridad; libertad de información y de comunicación; paz y seguridad internacionales.

Sobre el Decenio Internacional de una Cultura de Paz, Federico Mayor Zaragoza afirma que:

Ha contribuido en gran manera de este despegue hacia la paz: ya hay frutos que recolectar pero, sobre todo, están ahí las semillas, plantadas con gran esfuerzo en tiempos hoscos y lugares inhóspitos. Germinarán –si damos continuidad al Decenio, especialmente– y será la palabra la que prevalecerá. La que proporcionará la sonrisa de la paz de la Tierra. Y a todos sus habitantes, en particular a los niños (Mayor Zaragoza, 2010, p. 13).

Mayor Zaragoza subraya aquí que los frutos del Decenio no se harían visibles sin la continuidad de las actividades en pro de una cultura de paz, porque esta no se realiza en un tiempo limitado de diez o veinte años, sino se trata de un proceso dinámico y continuo que necesita del esfuerzo de todos. Algo que hasta hoy no se ha alcanzado, ya que siguen los mercados y la economía ampliando la brecha entre ricos y pobres, los humillados y los que les privan de su dignidad, los que creen en una cultura de paz y los que creen en la cultura del mercado y de la violencia. De hecho, ¿cómo se puede transmitir a los niños la cultura de la paz, si ni siquiera los adultos la están practicando? Para lograr la transición de una cultura de violencia a una cultura de paz, se necesita el esfuerzo de todos los adultos y niños de varias generaciones, y, sobre todo, una voluntad política para pasar de las buenas palabras a las acciones concretas, que se desarrollan con la colaboración de todos, incluida la sociedad civil.

En España, durante el decenio de la cultura de paz, se realizaron varias actividades, y se promulgaron leyes interesantes, como la 21/2003, del 4 de julio, para el *foment de la pau*, aprobada en el parlamento de Cataluña; y la 27/2005, del 30 de noviembre, de fomento de la educación y la cultura de la paz, aprobada en el parlamento español. Una ley que “reconociendo el papel absolutamente decisivo que juega la educación como motor de evolución de una sociedad, pretende ser un punto de partida para sustituir la cultura de la violencia que ha definido el siglo XX por una Cultura de paz que tiene que caracterizar al nuevo siglo” (*Tiempo de Paz*, 2010a, p. 117).

Hay que destacar otro aspecto de gran relevancia en la ley catalana 21/2003 de fomento de la cultura de paz, que es a la creación de estructuras estables de participación política como el Consejo Catalán de Fomento de la Paz y el Instituto Catalán Internacional por la Paz (ICIP).

Es importante, motivar a los demás países a seguir el ejemplo de España y elaborar leyes que fomenten la educación y la cultura de paz, para acabar con esa noción errónea que tienen algunos de esos términos. En una entrevista publicada en el periódico *Asbarq al Ausrat*, Ahmed Assayad, quien presentó por primera vez la propuesta de una cultura de paz a la UNESCO en 1992, decía que algunas personas desviaron el concepto de su verdadera esencia (Al-Mezdiwi, 2007).

Una cultura de paz que ayuda a la humanidad a superar sus desafíos mediante la educación y la acción, porque se necesita una acción común para fomentar el diálogo intercultural, la prevención y la transformación pacífica de los conflictos, al igual que la lucha contra la exclusión y la pobreza.

Por eso, cuando hablamos de cultura de paz, no nos limitamos a demandar la educación para la paz, los derechos humanos y la democracia en las escuelas, sino que insistimos en el diálogo intercultural e interreligioso (Alianza de Civilizaciones), en la superación de la exclusión y la pobreza (Objetivos del Milenio), en la resolución pacífica de los conflictos o en la prevención y consolidación de la paz (Dios Diz, 2010, p. 40).

Por consiguiente, para que los programas de la cultura de paz den sus frutos, es necesario que la sociedad en general, y la sociedad civil en particular, asuman sus responsabilidades en dar los pasos necesarios en el camino hacia la paz, invirtiendo más esfuerzos en su obtención y exigiendo a los gobiernos que destinen recursos financiero para ello y reduzcan los presupuestos de guerra promoviendo un buen cultivo de las relaciones humanas, que provocará unas relaciones institucionales e interpersonales basadas en la justicia y el amor (Martínez Guzmán, 2010, p. 15). De hecho, “la cultura de paz que proponemos trata de recuperar la transparencia en las relaciones humanas para deconstruir la opacidad moral y hacer explícitas las responsabilidades que tenemos por cómo cultivamos las relaciones humanas” (Martínez Guzmán, 2010, pp. 16-17).

Con estas palabras de Martínez Guzmán, queda clara la responsabilidad de los seres humanos y de los pueblos de participar en el fomento de una cultura de paz desde lo local, al hacer un buen cultivo de sus relaciones interpersonales, y también en lo global, al apoyar el trabajo y las actividades de las Naciones Unidas, creando un mecanismo que pueda vigilar y controlar las decisiones de su Consejo de Seguridad, para que no viole el orden internacional.

Por lo tanto, cada individuo puede generar espacios de paz y está llamado a participar con sus acciones para afianzar el fomento de la cultura de paz, mediante el buen cultivo de sus relaciones personales y su apuesta por la educación para la paz, porque como señala Rosales López: “La educación constituye un estímulo poderoso a la democracia y la cultura de paz al hacer a las personas críticas y libres, capaces de adoptar decisiones” (2004, p. 16).

Por ello, es preciso un plan de acción internacional de educación para la paz, que promocióne la introducción de valores, actitudes y comportamientos que favorezcan la paz o paces en los programas de estudios de todos los niveles de enseñanza, formal o informal, con el fin de frenar la violencia en todas sus formas (directa, estructural y cultural).

En este sentido, es indispensable un compromiso a escala nacional e internacional para impulsar estrategias educativas globales e interactivas. Es tiempo de trabajar en redes, en todos los niveles y entre diversos actores.

De ahí que la creación de redes de educación para la paz sea esencial en la consolidación de la cultura de paz en el mundo, porque la paz se construye cuando cada uno aporta algo de su parte. Políticos, maestros, periodistas, adultos, jóvenes y hasta niños, que son el motor de cualquier proceso de transformación, están llamados a participar. Cada pasión, sentimiento y contribución es necesaria para la construcción de la paz.

Por ello, la educación para la paz reconoce que en la actualidad hay que aprender de todos, incluso de los niños que tienen mucho que enseñarnos en ese rubro. Los niños pueden educar a los adultos a ser *pacíficos* (amantes de la paz) como ellos, a entender el papel del amor en la educación y a hacer las paces entre los seres humanos, porque para ellos la convivencia entre personas de diferentes culturas no solamente es posible, sino es lo más natural que pueda existir. Ellos sienten y reconocen que las diferencias existen para hacer del mundo un arco iris de culturas que, cuando le falta una, pierde su encanto.

Es lo que muestran los tres proyectos educativos e internacionales que se presentan a continuación, y que he tenido la oportunidad de coordinar junto con Manuel Moreno Ortega, educador y asesor técnico de la Asociación Acción Solidaria para el Cambio Social en Sevilla. Los proyectos tenían como objetivo crear espacios de paz, no solamente local o regionalmente, sino de manera internacional, puesto que, si los desafíos de la humanidad son globales, las respuestas y las actuaciones habrán de ser globales.

Experiencias de educación para la paz

Los niños del mundo que participaron en estas experiencias nos enseñaron que la historia no se escribe en un solo rincón del

mundo ni por un solo pueblo, sino entre todos los pueblos y en cada rincón del mundo, además nos aclararon que la paz es posible y que cada amanecer es una oportunidad para teñir la historia humana de paz.

Una historia que depende de nuestras acciones que siempre podemos hacer que sean violentas o pacíficas, y si algunos adultos optan por utilizar la violencia para transformar sus conflictos, nuestra experiencia con los niños en estos proyectos, muestra que la mayoría de ellos optan más por las vías pacíficas. Por eso, es interesante compartir estas experiencias que nos permiten seguir soñando con un futuro mejor.

Primera experiencia: Burbujas de Ilusión

Cuando muchos adultos *del presente* creen que las diferencias culturales y religiosas podrían llevar a un choque entre las civilizaciones, es interesante escuchar a los adultos *del futuro* cuando presentan sus diferentes culturas, para saber si verdaderamente debemos hablar de un choque o de una alianza de culturas y religiones. Una alianza que podría ser el puente para pasar de la cultura de la fuerza y el uso de la violencia a la cultura de la paz y del diálogo.

Con Burbujas de Ilusión (www.slideshare.net/ceiplosrosales/proyecto-burbujas-de-ilusin-2), los niños participantes han sido capaces de transformar pacíficamente muchos de los conflictos creados por los adultos, mostrando que la paz que se necesita en la actualidad es un proceso que demanda la participación de todos los componentes de la sociedad, sobre todo, de los niños del presente. Todos deben de ser actores y no solamente espectadores para que el mundo que compartamos sea más justo y seguro.

Burbujas de Ilusión fue una experiencia que vivieron 258 niños de Argentina, Colombia, España, Guatemala, Marruecos, México, Palestina y Pakistán, escribiendo entre todos un cuento que narra las aventuras de personajes imaginarios, que ellos mismos crearon. Amine, Chapincito, Enas, Evelyne, Gauchito Martín y Brisa, Luna, Paula Andrea, Rola y Shaharyar, son los nombres que eligieron los niños para sus héroes, que realizaron juntos un impresionante viaje en el que descubrieron diferentes culturas y religiones del mundo.

Asimismo, Burbujas de Ilusión fue fruto del esfuerzo y la dedicación de 24 educadores y un equipo de 30 voluntarios, quienes creían en el papel del cuento como un instrumento para mejorar el entendimiento entre las personas y conocer cómo ven los niños el mundo en donde vivimos. La idea no era de una organización internacional o de unos expertos en proyectos de educación, sino –como lo señala Manuel Moreno, autor del proyecto,

en una entrevista con Daniel Jiménez-, fue de dos profesores que pertenecen a culturas diferentes:

En realidad, Burbujas de Ilusión es continuación de un proyecto anterior que arrancó en 2004, llamado Un Mundo de Colores. Este último surgió porque mi amigo Said, que trabaja como educador en Tánger, y yo veíamos en esos momentos cómo los medios de comunicación, tras los atentados terroristas de Madrid y Londres, presentaban continuamente a la cultura islámica como si estuviera en continua oposición con la cultura occidental. Como éramos amigos desde hacía mucho tiempo y nunca habíamos tenido esa percepción, y ambos somos profesores, decidimos hacer algo en conjunto. Pensamos que a través de los niños sería más fácil, ya que los mayores suelen tener muy asentados sus prejuicios, pero los niños sin embargo son como una esponja y siempre quieren aprender. Said empezó a trabajar en esto desde Tánger, a través de la asociación Creadores Sin Fronteras, y yo hacía lo propio desde la Asociación de Vecinos Casco Antiguo de Mairena del Aljarafe (Jiménez, 2010).

De hecho, se trata de un proyecto que nos ha permitido conocer las culturas de los ocho países participantes a través de los ojos de los niños participantes, asimismo, y, como se especifica en la introducción del libro *Burbujas de ilusión*, “Nos ha permitido, además, crear puentes de amistad entre personas de diferentes países, distintas culturas, lenguas y religiones. Nos ha permitido superar las fronteras, tanto físicas como psicológicas, que nos separan y han sido los niños y las niñas las que nos han guiado por ese camino” (Salvatierra Ortega y otros, 2009, p. 17).

Un camino que los adultos deberían de seguir: aprender de los pequeños que el futuro será mejor con ellos si les dejamos construir un mundo sin fronteras, en donde las burbujas se unen en una sola, en donde se juntan todos los seres humanos, sin excluir a nadie por su cultura, color de piel o credo.

Por lo tanto, Burbujas de Ilusión fue una de las experiencias de educación para la paz que pretendía crear puentes de comunicación entre menores de diferentes culturas y credos. Sus objetivos fueron básicamente presentar las culturas de los países participantes por los niños y hacerles reflexionar sobre el mundo en donde viven, utilizando el dibujo como medio de expresión; al mismo tiempo, promover la cooperación y la aceptación entre las personas asumiendo la idea de que las diferentes culturas enriquecen a todas las comunidades sin ninguna excepción.

Es importante señalar que el proyecto se realizó para responder a la pregunta ¿qué pasaría si la burbuja, que cada uno de nosotros ha creado pensando que es una manera de protegerse e identificarse, se juntara con otras burbujas de diferentes cultu-

ras? Se buscaba la respuesta de niños entre 8 y 12 años; edad en que comienzan a descubrir que son miembros de una sociedad, lo que hace que cobre más sentido el trabajo y la colaboración en grupo.

El proyecto se realizó en tres fases: la primera de preparación, desde septiembre 2008 a enero 2009; la segunda de ejecución, de enero a mayo de 2009; y la tercera de recopilación de datos y la publicación del libro *Burbujas de ilusión* en castellano, inglés y árabe, de junio a septiembre de 2009.

Por ende, hay que señalar que Burbujas de Ilusión recibió el apoyo y la felicitación de la Alianza de Civilizaciones de las Naciones Unidas, la Presidencia del Gobierno de España, la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz y del presidente de la Junta de Andalucía, entre otros. También recibió el apoyo de la Fundación de la Obra Social de la Caixa, la Diputación de Sevilla, y el Ayuntamiento de Mairena del Aljarafe. Asimismo, ganó el primer premio en el V Certamen Iniciativa Solidaria.

Segunda experiencia. Radiominiatura, un mundo para compartir

Es un proyecto de educación para la paz, que pretendió crear un espacio de encuentro entre los niños de diferentes países a través de una radio *online*, donde todos se sentían miembros de una misma comunidad, en la que quedaban superadas las fronteras, las culturas, las lenguas y las religiones. Fue un proyecto que dio la voz a los niños de todos los países participantes y enseñó a los mayores a escucharlos y aprender de ellos.

En un mundo que se hace cada vez más pequeño es necesario aprender a compartirlo entre todos, independientemente del país, de la cultura y de la religión de cada uno. De hecho, Radiominiatura tenía como objetivo dar a los niños la oportunidad de compartir el mundo a través de una radio *online*, que hicieron entre ellos, mostrando que siempre hay caminos para la paz, mientras el ser humano tenga la capacidad de escuchar y aprender a intercambiar sus experiencias con el otro diferente.

Con edades entre 7 y 12 años, los participantes de diez colegios y asociaciones de ocho países de tres continentes, concretamente de Alemania (Berlín), Argentina (Sta. Sylvina), Colombia (Currulao), España (Mairena del Aljarafe, Sevilla y Talavera de la Reina-Toledo), Guatemala (San Juan Tecuaco), Marruecos (Tán-ger), México (Oaxaca de Juárez) y República Dominicana (Barahona), dieron sus voces y experiencias en la emisión mensual de un programa de radio, siendo ellos los verdaderos protagonistas.

El proyecto se realizó gracias a la positiva experiencia de la Asociación Casco Antiguo de Mairena del Aljarafe, Sevilla, que desde 2010 empezó a trabajar en un programa de radio localmente.

Una experiencia que sirvió después para realizar el programa de Radiominiatura Internacional, que se emitía una vez al mes en diferentes estaciones, como Radio Guadalquivir, Radio Sevilla Abierta, Cadena COPE de Sevilla, Radio Stereo Solar en Guatemala y Radio Stereo Éxito en Oaxaca de Juárez, en México.

El programa, como se describe en su blog www.radiominiatura.blogspot.com, era un falso directo, que se grababa sin cortes y se enviaba a España para su edición final, que se colgaba en el *blog*, con el fin de que pudiera escucharse en cualquier parte del mundo. Además para garantizar una participación más amplia de los niños que no tuvieron la suerte de grabar la emisión, se permitía hacer comentarios a los programas ya situados en el *blog*, y, a través de *skype* se organizaban videoconferencias entre los participantes para que comentaran e intercambiaran sus experiencias.

Así, el programa sirvió de ayuda a los profesores y educadores participantes para fomentar la participación en la clase y mejorar la comprensión lectora, la expresión oral y el aprendizaje intercultural.

Al final del proyecto se grabó el DVD *Radiominiatura*, que pretendió dar visibilidad al trabajo realizado por 250 niños, en donde ellos y los profesores presentaron sus experiencias y respondieron sobre la utilidad del proyecto.

Tercera experiencia. Pachamama: los niños y los objetivos del milenio

Después del éxito de las dos iniciativas anteriores, algunos educadores decidieron poner en marcha un nuevo proyecto que involucraría a los niños, ahora con los objetivos de desarrollo del milenio. El proyecto se llamó Pachamama: Los Niños y Los Objetivos del Milenio. La idea era trabajar desde la sociedad civil y con la ayuda de los niños para hacer visibles los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), y encontrar las estrategias que se podrían utilizar para cumplirlos.

Pachamama es un proyecto de educación para la paz que nos permitió aprender de los niños que la diversidad podría ser una fuente que favoreciera el desarrollo humano, si todos los seres humanos participaran con sus deferencias en un diálogo intercultural, dinámico y sostenible, que garantizara los derechos humanos fundamentales y fortaleciera un mejor entendimiento entre los diferentes pueblos.

Personalmente creo que Pachamama es uno de esos proyectos que nos hacen repensar nuestras ideas y confiar en el futuro que estará en manos de los niños de hoy. De hecho, es una experiencia que nos enseña como adultos que nada es imposible a los ojos de los líderes de mañana, que tienen la capacidad de imagi-

nar un mundo más desarrollado y humano. Para ellos, las fronteras culturales no existen, al contrario, la diversidad es un factor esencial que aporta desarrollo y contribuye en el crecimiento de los individuos.

Viendo los resultados de Pachamama, se puede concluir que los niños pueden contribuir con su creación e imaginación en el desarrollo humano, que según ellos es un derecho y una necesidad para lograr la paz.

Dicho esto, queda agradecer a todos los participantes el hecho de enseñar a los mayores que la paz no se impone por algunos, sino se construye entre todos, y que el ser humano tiene capacidades para transformar sus conflictos de manera pacífica y hacer que el mundo sea más seguro y más pacífico.

Conclusión

En la actualidad necesitamos una educación enfocada también en lo humano, que hace que los ciudadanos sean actores, libres, responsables de sus acciones diarias y críticos con las injusticias que se viven en el mundo. Esa educación es un estímulo para la cultura de la paz, porque promueve valores, actitudes y comportamientos que respetan la diversidad y promueven la práctica de la no violencia.

Por consiguiente, la educación es un instrumento fundamental de la cultura de paz y la transformación pacífica de los conflictos, y su contribución resulta decisiva para que los nuevos y futuros ciudadanos del mundo sean dueños de ellos mismos; capaces de entender la realidad en la que viven; de participar con sus acciones diarias en mejorar el entendimiento entre las personas y los pueblos; fomentar la cultura de paz y construir juntos un mundo que incluye y no excluye, que une y no divide. Para lograrlo, es imprescindible, además de educar para la paz e invertir en la paz, realizar una *yibād pacífica y humana*, entendiendo la *yibād* como el esfuerzo que debemos hacer todos: niños, adultos y ancianos, para contribuir con nuestra imaginación y creatividad a que los invisibles vuelvan a ser visibles, y los silenciados vuelvan a ser escuchados, así, entre todos, podemos teñir con nuestras paces el mundo que compartimos.

Al final, y como muestran las experiencias de educación para la paz presentadas, si los niños crecen en un entorno familiar, escolar y social pacífico, o, por lo menos, en uno de estos tres, ellos mismos podrán ser agentes de la paz. Por ello, es importante el papel de los padres, los docentes y la sociedad civil, para que los niños entiendan que ser *pacífico* y buen ser humano no significa ser tonto y débil, sino, al contrario, significa ser fuerte e inteligente, ya que los *pacíficos* conocen sus sentimientos y necesidades, y no se dejan llevar por la ira y el miedo tan fácilmente. Al mismo

tiempo, son actores participativos, creativos, reflexivos y conectados con sus corazones.

El autor declara no tener conflictos de interés, en relación a este artículo.

Referencias

- Adams, David. (1992). *El manifiesto de Sevilla sobre la violencia: preparar el terreno para la construcción de la paz*. París, FR: UNESCO.
- Al-Mezdiwi, Mohamed. (2007). *Abmed Assayad li Ashsbarq Al-awsat, Tbaqāfat assalām burrifa ma'nāba wa shuwwibat gbāyatuba*. Recuperado de <http://www.aawsat.com/details.asp?issueno=10261&article=427641>
- Bahajin, Said. (2013). *Hacer las paces en tiempo de guerras*. Recuperado de <http://saidbahajin.blogspot.com.es/2013/04/hacer-las-paces-en-tiempo-de-guerras.html>
- De Rivera, J. (2004). Assessing the basis for a Culture of Peace in contemporary societies. *Journal of Peace Research*, 41(5), 531-548.
- Dios Diz, Manuel (2010). Sobre la legislación española en materia de paz. *Tiempo de paz*, 99, 34-40.
- Elmandjra, Mahdi. (1991). *Al-barb al-baḍāriya al-ulā, mustaqbal al-māḍīwamāḍī al-mustaqbal*. Casablanca, Marruecos: Uyun.
- Jiménez, Daniel. (2010). *Burbujas de ilusión...y esperanzas para el futuro*. Recuperado de www.noticiaspositivas.net/2010/06/14/burbujas-de-ilusion%E2%80%A6y-esperanzas-para-el-futuro/
- Martínez Guzmán, Vicent. (2001). *Filosofía para hacer las paces*. Barcelona, ES: Icaria.
- Mayor Zaragoza, Federico. (2010). Culturas y paces para el siglo XXI: una perspectiva desde la filosofía para hacer las paces. *Tiempo de paz*, 99, 14-20.
- Mayor Zaragoza, Federico. (1994). *La nueva página*. Barcelona, ES: Galaxia Gutenberg.
- Mayor Zaragoza, Federico. (2010). El Decenio Internacional de una Cultura de Paz y No Violencia (2001-2010). *Tiempo de Paz*, 99, 5-13.
- Mayor Zaragoza, Federico. (2011). *The development of Culture of Peace and Non-Violence (1988-2012)*. Barcelona, ES: Foundation of Culture of Peace.
- Naciones Unidas (27 de febrero de 1996). Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos: hacia una cultura de paz, *Resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas núm. A/RES/50/173*. Nueva York, EE UU: ONU.
- Naciones Unidas (3 de marzo de 1997). Cultura de paz, *Resolución de la Asamblea general de las Naciones Unidas núm. A/RES/51/101*. Nueva York, EE UU: ONU.
- Naciones Unidas (15 de enero de 1998). Cultura de paz, *Resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas núm. A/RES/52/13*. Nueva York, EE UU: ONU.
- Naciones Unidas (15 de enero de 1998a). Proclamación del año 2000 Año Internacional de la Cultura de Paz, *Resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas núm. A/RES/52/15*. Nueva York, EE UU: ONU.
- Naciones Unidas (19 de noviembre de 1998b). Decenio Internacional de una Cultura de Paz y no violencia para los niños del mundo (2001-2010), *Resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas núm. A/RES/53/52*. Nueva York, EE UU: ONU.

- Naciones Unidas (6 de octubre de 1999). Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz, *Resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas núm. A/RES/53/243*. Nueva York, EE UU: ONU.
- Ruiz Thierry, Astrid. (2007). Educación en transición: demandas, riesgos y oportunidades. En Centro Cultural Islámico de Valencia (Ed.), *La alianza de civilizaciones: Otro mundo es posible* (pp. 75-80). Valencia, ES: CCIV.
- Rosales López, C. (2004). *Cuestiones de interés universal. Su enseñanza a través del lenguaje verbal*. Santiago de Compostela, ES: Tórculo.
- Salvatierra Ortega, Antonio y otros (2009). *Burbujas de ilusión*. Sevilla, España: Diputación de Sevilla.
- Tiempo de Paz (2010). Declaración y programa de acción sobre una cultura de paz. *Tiempo de Paz*, 99, 111-116.
- Tiempo de Paz (2010a). Ley 27/2005, del 30 de noviembre, de fomento de la educación y la cultura de la paz, España. *Tiempo de Paz*, 99, 117-118
- Tunermann Bernheim, Carlos. (2003). *La universidad ante los retos del siglo XXI*. Mérida, México: Universidad Autónoma de Yucatán.
- UNESCO. (1989). *Declaración de Yamusukro sobre la paz en la mente de los hombres*. Recuperado de <http://www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/yamusukro1.htm>.
- UNESCO. (1992). *Cooperation to promote a Culture of Peace*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000938/093829eo.pdf>.

[INNOVUS]

Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales

Dora Esperanza Sevilla Santo,
Mario José Martín Pavón
Universidad Autónoma de Yucatán, México
Cristina Jenaro Río,
Universidad de Salamanca, España

Resumen

Un actor clave para hacer realidad la educación inclusiva es el profesor, de ahí que el objetivo del presente artículo sea analizar la actitud de los docentes hacia la educación inclusiva. Para su realización, se realizó una muestra de profesores de los niveles de preescolar, primaria y bachillerato de escuelas públicas de Mérida Yucatán, México, a quienes se aplicó un cuestionario con el fin de identificar las actitudes hacia la inclusión de personas con necesidades educativas especiales. Entre los principales resultados, se encontró que la actitud de los docentes era negativa hacia la educación inclusiva, pero se volvía más positiva al referirse a los estudiantes con necesidades educativas especiales. Adicionalmente se encontró que la edad, el sexo, el área de formación inicial y el nivel educativo en que labora el docente, son factores que influyen en su actitud.

Palabras clave

Actitudes del profesor, atención a la diversidad, educación inclusiva, estudiantes, necesidades educativas especiales.

Instructor attitudes towards inclusive education and towards students with special educational needs

Abstract

A key figure in the manifestation of inclusive education is the instructor. For this reason, the objective of this article is to analyze the attitude of instructors towards inclusive education. To this end, we analyzed a sample of instructors at the pre-school, primary and upper secondary levels at public schools in Mérida, Yucatán, Mexico. They responded to a survey aimed at identifying their attitudes towards the inclusion of people with special educational needs. One of the main results was that the attitude of instructors was negative towards inclusive education, but it became more positive when referring to students with special educational needs. Additionally, we found that the age, sex, field of initial training and educational level where the instructor works are factors that influence his or her attitude.

Keywords

Attention to diversity, inclusive education, instructor attitudes, special educational needs, students.

Recibido: 12/03/2018

Aceptado: 08/04/2018

Antecedentes

Desarrollo histórico de la educación inclusiva

La educación inclusiva representa el ideal de todos los sistemas educativos del mundo, y es, a través de la lucha por alcanzar su plenitud, como se logrará hacer frente a los problemas de exclusión y desigualdad presentes en los procesos formativos (Dueñas-Buey, 2010). A partir de esta perspectiva –desde la aparición en los años ochenta del movimiento de inclusión hasta la actualidad–, se ha recorrido un amplio camino en la lucha contra la exclusión; logros que se observan en el desarrollo de la investigación en el área, los avances en la legislación y normatividad, así como en la valoración de las especificidades de cada individuo. No obstante, hay que reconocer que los logros distan mucho de ser suficientes y que, para incrementarlos, es imperante que el gran empeño por alcanzar la añorada educación inclusiva se geste tanto en el terreno educativo como en el político, económico y social (Asociación Universitaria de Formación del Profesorado, 2015).

Se puede inferir entonces que el concepto de educación inclusiva ha pasado por un proceso de cambio a lo largo de la historia, debido a las diferentes concepciones que se han tenido sobre la atención a la diversidad presente en las aulas. Este proceso de cambio es continuo y no acabado, por lo que se hace necesario entender su evolución, para ubicar en el contexto actual la educación inclusiva propuesta por Ainscow, desde finales del siglo XX.

Desde esta perspectiva, resulta innegable que siempre han existido diferencias entre las personas, las cuales determinan si son aceptadas o rechazadas por la sociedad. En este sentido, hay características personales y conductas que han ocasionado, a lo largo de la historia, rechazo, temor, repugnancia, incompreensión, burla, entre otras reacciones; situación que ha ocasionado desde negarle la entrada a la escuela a personas “diferentes”, “por no ser personas” y, mucho menos, “sujetos educables”; hasta el incorporarlas bajo una serie de restricciones, como pedirles integrarse al proceso de aprendizaje a través de sus propios recursos –en la concepción de que la escuela abre el espacio para todos, pero es responsabilidad de cada individuo adaptarse a esta y aprender lo establecido (Torres-González, 2010)–.

Es así que, para entender la concepción actual de diversidad, hay que hacer una revisión de la forma como ha sido entendida y atendida, a la par de un análisis de los diferentes modelos bajo los cuales se ha conceptualizado la discapacidad. La importancia de reflexionar sobre estos conceptos obedece a que es a través del reconocimiento de los colectivos de personas con discapacidad como se gesta el interés por atender las necesidades educativas de todo el alumnado, propiciadas por diversos factores, entre los que destacan los cambios sociales, los diferentes ritmos y esti-

los de aprendizaje, así como por los diferentes modos de enseñanza y contextos de las instituciones formadoras. En otras palabras, entender que la educación inclusiva busca atender la diversidad, reconociendo las barreras para el aprendizaje y dando respuesta a estas, con una visión de corresponsabilidad de todos los actores educativos; buscando generar en ellos la conciencia de que lo normal es ser distinto, y superar así la visión de tolerancia y aceptación (Vergara-Fregoso y Ríos-Gil, 2010; Abu-Heran, Abukhayran, Domingo y Pérez-García, 2014). En este punto, es importante aclarar que en el presente estudio se analiza la actitud de los profesores hacia la educación inclusiva, centrando la atención en los estudiantes con necesidades educativas especiales.

En un primer momento resulta necesario resaltar que existen tres formas principales de conceptualizar la diversidad: 1) la que asocia la diversidad con la atención a las necesidades educativas especiales que presentan algunos estudiantes y busca compensar las desigualdades de estos; 2) la que pugna por una enseñanza individualizada, adaptada a las características de la persona que aprende y que entiende el proceso de aprendizaje como una construcción individual; y 3) la que considera que la diversidad puede ser un soporte para la construcción de una sociedad democrática, plural y tolerante (Gairín, 2000). Desde la perspectiva de los autores del presente artículo, es atendiendo lo señalado en los dos primeros puntos como se logrará la educación inclusiva y se hará realidad una sociedad más incluyente.

En un segundo momento, es importante hacer un análisis de los modelos a partir de los cuales ha sido explicada la discapacidad:

1) El modelo de prescindencia: que se caracteriza por el temor y rechazo hacia las personas con discapacidad y que la explica en términos demoniacos; es decir, las personas con estas características se consideraban que estaban poseídas por demonios y que había que ayudarlas a expulsarlos. Esta perspectiva de segregación se centra en el déficit de aquellas personas que presentaban alguna “diferencia”; visión que data desde los siglos VI y V a.C. y que es referida por los filósofos griegos, como Plutarco, quien menciona que en comunidades como Esparta se eliminaba a los recién nacidos que presentaban malformaciones o daban muestra de debilidad.

2) El modelo médico rehabilitador: que surge durante la Edad Media, explica la diversidad como una enfermedad. Bajo este modelo es que surge la visión de que las personas con estas características son educables, centrándose en la atención de aquellas con discapacidad sensorial, motriz e intelectual; dándose bajo este modelo el surgimiento de la educación especial. Este modelo asumió un papel preponderante para entender las deficiencias presentadas por algunas personas consideradas como anormales; sin embargo, continuó la ignorancia y la actitud negativa hacia ellas y únicamente eran atendidas por cuestiones de caridad. No es

hasta los siglos XVIII y XIX que se plantearon las primeras oportunidades de educación a las personas que presentaban déficit; sin embargo, estas oportunidades se dieron dentro de las instituciones religiosas y caritativas, lo que hizo patente la falta de compromiso de los gobiernos en este tema. En este contexto destacan personajes como Pinel (1745-1826), Esquirol (1772-1840), Itard (1774-1838) y Seguin (1812-1880), quienes hacen las primeras diferenciaciones entre las deficiencias presentadas y proponen opciones de atención en ambientes segregados.

Desde el final del siglo XIX y hasta mediados del siglo XX, se impulsa una orientación educativa, pero siempre desde el contexto médico, ya que son ellos quienes resaltan que la educación de estos colectivos es necesaria, planteándola como complemento para el tratamiento que realizaban, pero que resultaba insuficiente. Es importante resaltar que esta atención propuesta por los médicos se siguió dando en contextos segregados, dado que se asumía que era necesario ayudarlos y educarlos, pero con cuidado porque su conducta anormal resultaba un peligro para la sociedad.

En este marco resaltan los aportes pedagógicos de Decroly y Montessori, que dieron un giro significativo a la educación al descentrarla del enfoque médico y llevarla a uno más pedagógico, que posteriormente se vio influido por la psicología, para luego evolucionar a una aproximación psicopedagógica. Sin embargo, lo que no cambia es el aspecto de segregación de la atención en instituciones específicas, aunque con el tránsito del tiempo vaya cambiando de nombre, pero no de esencia: pedagogía terapéutica, pedagogía correctiva, pedagogía especial.

3) El modelo social, que surge en la segunda mitad del siglo XX, atribuye las causas de la discapacidad a agentes sociales; es decir, en la medida en que las personas reconozcan a aquellas con discapacidad, sus limitaciones y barreras quedarán minimizadas. Bajo esta perspectiva, se ha conceptualizado la integración educativa al considerar que todas las personas pueden aprender si cuentan con los espacios requeridos para hacerlo; lo que pone en duda la efectividad de la institucionalización en ambientes segregados y la formación centrada en el estudiante a través de planeaciones rígidas. Es así que internacionalmente (promovido de manera predominante por los padres de familia y las propias personas con discapacidad) comienza el movimiento de incorporación a las escuelas regulares; donde instancias como la ONU y la UNESCO han promovido el derecho a la educación de todas las personas, surgiendo así los principios de normalización e integración.

4) A partir de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en 2006, aparecen modelos, como el del enfoque de las capacidades y el denominado de la diversidad, que se centran en la igualdad de recursos para que todas las personas tengan dignidad, igualdad de derechos y sean tratadas con justicia. Se reconoce que todas las personas son diferentes, es

decir, diversas, pero que son capaces de complementarse para realizar actividades, como la de aprender (educación inclusiva). Es importante aclarar que los modelos educativos predominantes del pasado no han desaparecido, únicamente se han incorporado nuevas miradas al fenómeno del aprendizaje, tales como la del modelo constructivista que han tratado de dar respuestas a las necesidades del alumnado (Romañach y Lobato, 2005).

Una de esas miradas sustenta que los sistemas educativos son los que requieren transformarse y que se necesita una nueva concepción del aprendizaje que asuma que este se da de forma diferente en todos los estudiantes. La forma de hacer realidad esto es pugnando por adecuar la evaluación (centrándola en el proceso de aprendizaje) y buscando estrategias de enseñanza que permitan que todos los estudiantes aprendan independientemente de sus diferencias en cuanto a capacidades e intereses; además de promover espacios para que de manera colaborativa los profesores trabajen en la adecuación de los contenidos curriculares y en la aplicación de estrategias en el manejo de comportamientos. Esta tarea implica, entre otras cuestiones, contar con una planta académica capacitada y sensibilizada, que se ocupe de asumir la educación inclusiva como una forma de enriquecer la cultura, eliminar clasificaciones y comprender la condición de cada estudiante (Duk y Murillo, 2011; Parra-Dussan, 2011).

Lo anterior da cuenta de cómo hoy es conceptualizada la discapacidad y permite entender las necesidades educativas especiales que surgen de ese colectivo, además de que ayuda a visualizar cómo pueden ser atendidas a través de la educación inclusiva, al tiempo que se comprenden las diferentes actitudes que se tienen hacia esta. Dichas diferencias obedecen, en parte, a que el concepto de educación inclusiva no surge de un modelo puro, sino que se concibe como combinación de otros que se han hecho presentes a lo largo de la historia, tomando lo más significativo de ellos. Esta situación trae consigo una carga importante de subjetividad, ya que para algunos profesores pudiera resultar relevante centrarse en las limitaciones, mientras que para otros sería enfocarse en el comportamiento o en las capacidades, al igual que preferir los procesos formativos en contextos segregados o inclusivos. Subjetividad que ha sido promovida por el modelo imperante en el momento en que dicho profesor se formó. De ahí que la formación inicial y las creencias de la época puedan ser establecidas como determinantes de la actitud de los profesores sobre la educación inclusiva.

El papel del docente en la educación inclusiva

En las últimas décadas el concepto de educación inclusiva ha cobrado auge en América Latina, empezándose a considerar en las

políticas y acciones de los gobiernos de los países que integran esta región del mundo, y se halla presente en los elementos de los procesos formativos, como las metodologías docentes, el currículo y los sistemas de apoyo (Infante, 2010). Al respecto, Torres-González (2010) señala: “Educar en la diversidad no se basa en la adopción de medidas excepcionales para las personas con necesidades educativas especiales, sino en la adopción de un modelo de curriculum que facilite el aprendizaje de todos los estudiantes en su diversidad” (p. 63).

Este cambio en la educación ha implicado una revisión de las normativas existentes vinculadas con el aprendizaje y la enseñanza, lo que ha abierto espacio a una perspectiva dinámica de las normas, buscando la posibilidad de habilitar infinitas formas de procurar el aprendizaje de los estudiantes, dejando atrás los dispositivos normalizadores y asumiendo que el profesor juega un papel preponderante para hacerla realidad (Ainscow, 2005; Tregaskis, 2006); ya que la actitud de este tiene un impacto en los demás actores educativos (otros profesores, padres de familia y estudiantes con y sin necesidades educativas especiales), pudiendo facilitar u obstaculizar la integración y aprendizaje de los estudiantes (Kim, 2011; Ojok y Wormnaes, 2013; Thaver y Lim, 2014).

Es así que la formación inicial, los conocimientos en el área de atención a las necesidades educativas especiales y el reconocimiento de las barreras para el aprendizaje; así como los recursos y apoyos con que cuenten en su institución determinarán la actitud que los profesores puedan tener hacia la educación inclusiva (Gökdere, 2012). De manera puntual, el hecho de que en muchas ocasiones los docentes no se consideren capacitados o aptos para su implementación, los lleva a proponer que los estudiantes que no se ajusten a su concepción de “estudiante regular” sean canalizados a los servicios de educación especial en procesos segregados (Vega-Godoy, 2009), de ahí que su autoconcepto pueda identificarse como un determinante de su actitud hacia la educación inclusiva.

La importancia de estudiar los factores que influyen en dicha actitud es justificada por diversos autores, quienes señalan que el éxito de la educación inclusiva está sujeto a una disposición favorable de los actores educativos, de manera específica la del profesor (Álvarez, Castro, Campo-Mon y Álvarez-Martino, 2005). El hecho de que las actitudes puedan ser modificadas, a través de intervenciones curriculares, da la oportunidad de trabajar en la construcción de un eje de formación que brinde las herramientas necesarias a los docentes para el trabajo en ambientes con estudiantes con necesidades educativas especiales (discapacidades).

En el mismo sentido, otros autores afirman que la formación de los docentes resulta primordial para alcanzar la educación inclusiva; y señalan la necesidad de abrir espacios de discusión teórica de los conceptos de inclusión, diversidad y necesidades

educativas especiales, a fin de que reflexionen sobre sus propias nociones de estos conceptos, para así poder crear estrategias que no resalten las debilidades de los estudiantes. Para lo cual, los docentes necesitan dejar atrás la visión de que las diferencias representan un déficit (Ainscow, 2005; Infante-Jaras y Matus-Cánovas, 2009; Mutua y Smith, 2006).

Es así que para hacer realidad esta capacitación es importante que en la planeación de las escuelas, se consideren tiempos de trabajo colaborativo entre profesores, en los que además de intercambiar experiencias, discutir las bases teóricas y legislativas de la educación inclusiva, puedan preparar y adecuar sus planes de clase, materiales, actividades y criterios de evaluación a las características de los estudiantes (Ossa-Cornejo, 2008; Sánchez-Carreño y Ortega de Pérez, 2008; Vega-Godoy, 2009; Calderón, 2012). Es decir, formar a los profesores implica no sólo brindar información, sino abrir espacios donde puedan ir “haciendo” aquello que se requiere para promover el aprendizaje de todos sus estudiantes. La importancia de este tipo de capacitación reside en que permite solventar las deficiencias de la formación inicial en el tema, así como modificar la visión acerca de la diversidad y de la discapacidad con que se formaron, permitiendo que la educación inclusiva se geste en un marco de referencia común.

Es importante entender que la actitud, que los profesores adoptan acerca de la educación inclusiva, está en función de las expectativas sociales que se tengan de la labor docente. En otras palabras, en la medida que la sociedad demande una mejor atención para todos los estudiantes, considerando sus diferencias individuales, el profesor adquirirá mayor compromiso con esta tarea. De ahí la importancia de involucrar a todos los sectores de la sociedad en la lucha por hacer realidad dicha educación (Mares-Miramontes, Martínez-Llamas y Rojo-Sabaleta, 2009).

Planteamiento del problema

De acuerdo con los datos de la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica, realizada por el INEGI en 2014, la población de México asciende a 120 millones de personas; de los cuales 23.1 millones presentan algún grado de discapacidad o tienen limitaciones para realizar diversas actividades. De manera específica, en Yucatán, el 10.1% de la población presenta alguna problemática (no pueden realizar actividades como caminar, ver, escuchar, hablar o comunicarse, poner atención, aprender o atender el cuidado personal), lo que ubica al estado en el tercer lugar de la República con mayor prevalencia, ya que dicho porcentaje es casi el doble del promedio nacional que es de 6.6% (INEGI, 2016).

En respuesta a esta problemática y a las necesidades educativas especiales que presenta el alumnado en las escuelas regula-

res, en los últimos años se ha buscado darle mayor cobertura con los servicios de los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) y las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER, para primaria y secundaria). Es así que para el ciclo escolar 2014-2015, CAPEP atendió a un total de 2 101 estudiantes en 266 jardines de niños; en tanto que los servicios de USAER, para el mismo ciclo, atendieron a 8 018 estudiantes en 460 escuelas, 439 de nivel primaria y 21 de secundaria (Segey, 2016).

En México, la educación especial forma parte del Sistema Educativo Nacional (SEN). La educación especial tiene como propósito identificar, prevenir y eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación plena y efectiva en la sociedad de las personas con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, así como de aquellas con aptitudes sobresalientes (LGE, 2018, art. 41). Se trata de una modalidad de la educación básica que brinda servicios educativos por medio de los Centros de Atención Múltiple (CAM) y las USAER. El modelo de atención que México aplica es el de educación inclusiva, la cual busca la eliminación de cualquier obstáculo que impida a la población que requiera una atención especial una participación activa en la sociedad, en igualdad de condiciones que las demás personas. Así, en los últimos años y en algunos estados de la República, se han realizado cambios en la estructura del sistema de Educación Especial, poniendo en marcha las Unidades de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), que sustituyen en sus funciones a los CAM, CAPEP y USAER; esto con la intención de atender a toda la población en riesgo de exclusión. Sin embargo, al no implementarse a la par de un programa de capacitación para los profesores en el área de atención a la diversidad en general y de atención a las necesidades educativas especiales en particular, el sistema mismo distorsiona la actitud que se tiene acerca de la educación inclusiva, ya que su puesta en práctica suele ser vista como un aumento en la carga de trabajo (SEP, 2014).

No obstante los esfuerzos, la cobertura sigue siendo insuficiente –del 22%– dadas las necesidades de atención manifestadas en las diversas regiones de Yucatán, especialmente en preescolar y secundaria; ya que sólo se cuenta con 110 centros que ofrecen apoyo a los estudiantes con necesidades educativas especiales, en los que laboran tan solo 790 especialistas (Diario oficial del Estado de Yucatán, 26 de abril de 2014).

En México, existe una proporción importante de estudiantes con necesidades educativas especiales, que están integrados en las escuelas regulares de educación básica, no obstante en la mayoría de los casos no disfrutan de una educación inclusiva (OCDE, 2012). Esta situación se debe, entre otras cuestiones, a la falta de capacitación de los profesores (Santiago, McGregor, Nusche, Ra-

vela y Toledo, 2012). En apoyo a esta idea, el Informe McKinsey señala que las diferencias en el aprendizaje de los estudiantes se deben principalmente a la calidad de los profesores (Barber y Mourshed, 2008); de manera específica en Yucatán, el proceso de capacitación en muchos casos está desvinculado de las necesidades de formación, ya que los cursos que ofrece el Programa Estatal de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa son mínimos y no siempre consideran los requerimientos del profesorado.

Además de la formación del profesorado como elemento clave para hacer realidad la educación inclusiva, es necesario que aquel tenga una actitud positiva. El logro de la educación inclusiva no depende de las leyes o normativas, sino de la manera como el profesor la asume (Alemany-Arrebola y Villuendas-Giménez, 2004). En consecuencia, sensibilizar a los profesores resulta un imperativo del sistema educativo, de ahí la necesidad de conocer la actitud que tienen los docentes de los diferentes niveles educativos, desde preescolar hasta bachillerato, hacia la educación inclusiva. En el presente estudio se parte del supuesto de que la falta de información y de formación en el área ha llevado a tener una actitud negativa sobre la inclusión que estudiantes, con diferentes necesidades educativas especiales, pueden tener en el contexto educativo. Así pues, nos planteamos como objetivo general: reconocer la actitud de los docentes ante la educación inclusiva, con los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar las actitudes negativas de los docentes hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales.
2. Identificar las actitudes positivas de los docentes hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales.
3. Determinar el impacto de variables como la edad, el sexo, la experiencia docente, la formación inicial, el grado máximo de estudios y el área de especialización en dichas actitudes.

Metodología

El estudio del cual deriva el presente artículo se desarrolló bajo el paradigma cuantitativo, puesto que se apoyó en la medición numérica para el estudio de la actitud de los docentes hacia la educación inclusiva. Su alcance fue de tipo correlacional y se clasifica como un estudio *ex post facto*, ya que buscó identificar los factores que influyen en dicha actitud (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista-Lucio, 2010).

Participantes

La población en estudio estuvo conformada por los profesores en ejercicio de preescolar, primaria y bachillerato de escuelas públicas de la ciudad de Mérida, Yucatán. La muestra se determinó a través de un muestreo por conglomerados, teniendo como marcos de muestreo la relación de las escuelas en cada nivel, y se consideró trabajar con al menos el 30% de estas. La muestra quedó integrada como se señala en la Tabla 1.

Tabla 1. Profesores participantes.

Nivel	Total de escuelas	Escuelas participantes	Profesores participantes
Preescolar	140	42	203
Primaria	238	71	384
Bachillerato	10	5	93

Cabe aclarar que no se contó con la participación del nivel secundaria, debido a que la Dirección de Educación Secundaria no permitió el acceso a estas escuelas.

Instrumento

El instrumento utilizado para la recolección de la información fue un cuestionario de tipo cerrado, centrado en identificar las actitudes hacia la inclusión de personas con necesidades educativas especiales –Larrivee y Cook (1979), traducido por Verdugo, Arias y Jenaro (1994)–, que permite tener una visión de lo que representa la educación inclusiva para los docentes. Este instrumento está conformado por treinta ítems, con un formato de respuesta tipo Likert de cinco puntos: Totalmente de acuerdo (1), Parcialmente de acuerdo (2), No estoy seguro (3), Parcialmente en desacuerdo (4) y Totalmente en desacuerdo (5).

Los reactivos del instrumento se reagruparon como resultado de un análisis factorial, en cuatro dimensiones: la primera, con doce ítems, denominada “Actitudes negativas hacia la educación inclusiva”; la segunda, con seis, denominada “Actitudes negativas hacia los estudiantes con necesidades educativas”; la tercera, de ocho ítems, denominada “Actitudes positivas hacia la educación inclusiva”; y la última, con cuatro, denominada “Actitudes positivas hacia los estudiantes con necesidades educativas”. A esta nueva versión del instrumento, se agregaron preguntas de carácter sociodemográfico y de antecedentes académicos. Asimismo, se incluyeron cinco preguntas abiertas que indagaron sobre las con-

ceptualizaciones que tenían acerca de los términos de necesidad, diversidad e inclusión educativas, su experiencia con estudiantes con necesidades educativas especiales, así como el tipo de necesidad educativa especial con la que habían tenido contacto. Cabe aclarar que, para efectos del presente artículo, no se contempla el análisis de las respuestas a estas preguntas.

Con relación a la validez del instrumento, este se sometió al juicio de cinco expertos en la temática que laboran en la Universidad de Salamanca, la Universidad Pontificia y la Universidad de León, todas ellas en España. Como resultado de sus aportaciones, se modificó la redacción de algunos ítems y se realizó una reagrupación de algunos otros. En cuanto a la confiabilidad, esta se determinó a través del coeficiente alfa de Cronbach, con un valor de 0.714.

Análisis de datos

Para cada una de las dimensiones consideradas en el instrumento, se realizó un análisis de frecuencias y porcentajes, considerando como áreas de mejora aquellos aspectos relacionados con los ítems en los que al menos el 30% de los encuestados dieran respuesta en la parte negativa de la escala (“Totalmente de acuerdo” y “Parcialmente de acuerdo”, para los reactivos redactados en forma negativa, y “Parcialmente en desacuerdo” y “Totalmente en desacuerdo”, para los redactados en forma positiva).

Adicionalmente, para cada dimensión se construyó un indicador en escala de cero a cien, con base en las puntuaciones máximas y mínimas de cada una de estas. Dicho indicador para cada participante, se concibió como el cociente entre la diferencia de la suma de los reactivos con el valor mínimo y el rango, multiplicándose dicho resultado por cien, siendo el valor del indicador de la dimensión el promedio de las cantidades así calculadas; en el entendido de que, mientras mayor sea el valor del indicador, este reflejará una actitud más positiva.

La actitud de los profesores hacia la educación inclusiva, se analizó a través del estudio de relaciones o procesos comparativos realizados entre las puntuaciones de los indicadores de cada una de las dimensiones del instrumento en función de las variables de interés.

Es así que, para estudiar cómo se relacionan las variables de edad y experiencia docente con la actitud de los profesores hacia la educación inclusiva, se determinó el coeficiente de correlación de Pearson. Adicionalmente, se llevó a cabo un proceso comparativo de la actitud hacia la educación inclusiva de acuerdo con la variable de sexo, a través de las puntuaciones obtenidas en cada una de las dimensiones consideradas en el instrumento, mediante la prueba t para muestras independientes. De igual forma, se

realizó la comparación de dichas puntuaciones por formación inicial, grado máximo de estudio y área de especialización, a través de la técnica de análisis de varianza.

Es importante aclarar que, en estos procesos descritos, se acordó considerar que existiría una relación de la variable estudiada con la actitud de los profesores hacia la educación inclusiva, si al menos una de las dimensiones consideradas en el estudio resultaba significativa.

También se realizó un análisis de conglomerados por el método de k medias, utilizando las puntuaciones de cada una de las dimensiones del instrumento, a fin de determinar las características de los profesores que presentaban una actitud más positiva hacia la educación inclusiva. Finalmente, es importante señalar que, aunque el estudio del cual deriva el presente artículo consideró diferentes niveles educativos, el análisis que aquí se presenta se hace de manera general, sin tomarlos en cuenta.

Resultados

Para determinar la actitud de los docentes hacia la educación inclusiva, se realizó un análisis de frecuencias y porcentajes para cada una de las dimensiones consideradas en el instrumento. En atención al primer objetivo del estudio, comenzamos presentando los resultados de la dimensión “Actitudes negativas hacia la educación inclusiva” (Tabla 2).

Del análisis de la Tabla 2, se observa que la mayoría de los aspectos considerados denotan una actitud negativa, excepto

Tabla 2. Actitudes negativas hacia la educación inclusiva.

Aspecto estudiado	Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	No estoy seguro	Parcialmente en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
	F %	F %	F %	F %	F %
Las necesidades educativas especiales de los estudiantes pueden atenderse mejor a través de los servicios de apoyo, por ejemplo CAM, CAPEP, USAER	410 61.5%	190 28.5%	24 3.6%	27 4.0%	16 2.4%
Las demandas que supone asistir a una clase regular, dificultan el desarrollo académico de los estudiantes con necesidades educativas especiales	84 12.7%	220 33.3%	109 16.5%	127 19.2%	121 18.3%

Tabla 2. Actitudes negativas hacia la educación inclusiva (*continuación*).

Aspecto estudiado	Totalmente de acuerdo F %	Parcialmente de acuerdo F %	No estoy seguro F %	Parcialmente en desacuerdo F %	Totalmente en desacuerdo F %
La atención extra que requieren los estudiantes con necesidades educativas especiales va en detrimento de los demás estudiantes	59 9.2%	161 25.1%	118 18.4%	129 20.1%	174 27.1%
Es difícil mantener el orden en una clase ordinaria a la que asiste un estudiante con necesidades educativas especiales	60 8.9%	237 35.3%	57 8.5%	170 25.3%	148 22.0%
Los estudiantes con necesidades educativas especiales probablemente desarrollan sus habilidades académicas más rápidamente en clases especiales que en clases regulares	119 17.7%	209 31.1%	172 25.6%	115 17.1%	56 8.3%
La inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales requiere cambios significativos en los procedimientos de las clases regulares	274 40.8%	264 39.3%	41 6.1%	70 10.4%	23 3.4%
El contacto de los estudiantes con necesidades educativas especiales con quienes no las tienen resulta perjudicial para la clase	20 3.0%	65 9.6%	77 11.4%	145 21.5%	367 54.5%
Los profesores de educación especial identifican y enseñan a los estudiantes con necesidades educativas especiales más adecuadamente que el resto de profesores	252 37.4%	228 33.8%	72 10.7%	77 11.4%	45 6.7%
La inclusión probablemente tiene efectos negativos en el desarrollo emocional del estudiante con necesidades educativas especiales	17 2.6%	85 12.8%	130 19.5%	139 20.9%	294 44.2%
La utilización de estrategias poco directivas en clase genera demasiada confusión, en especial para estudiantes con necesidades educativas especiales	168 25.5%	205 31.1%	126 19.1%	97 14.7%	63 9.6%
Para la inclusión de un estudiante con necesidades educativas especiales, se requiere una capacitación intensiva del profesor de aula	255 38.5%	238 35.9%	43 6.5%	80 12.1%	47 7.1%
Los estudiantes con necesidades educativas especiales tienden a crear confusión en las clases	20 3.0%	120 18.2%	129 19.5%	159 24.1%	233 35.2%

los relativos a la presencia de estudiantes con necesidades educativas especiales en la clase, al no considerar que puedan ser perjudiciales, causen confusión o que los estudiantes con necesidades educativas especiales tengan una afectación emocional al incorporarse al aula regular.

De igual forma, en la Tabla 3 se presenta un análisis realizado a la dimensión “Actitudes negativas hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales”.

En la Tabla 3 se observa que la mayoría de los aspectos considerados denotan una actitud negativa hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales, excepto los que se relacionan con su conducta, su falta de esfuerzo para el logro de las tareas y su integración social.

Tabla 3. Actitudes negativas hacia estudiantes con necesidades educativas especiales.

Aspecto estudiado	Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	No estoy seguro	Parcialmente en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
	F %	F %	F %	F %	F %
La conducta en clase de un estudiante con necesidades educativas especiales requiere más paciencia por parte del profesor que para el resto de los estudiantes	398 59.1%	188 27.9%	22 3.3%	29 4.3%	36 5.3%
La conducta de los estudiantes con necesidades educativas especiales constituye un mal ejemplo para el resto de los estudiantes	26 3.9%	93 13.8%	48 7.1%	136 20.2%	369 54.9%
La mayoría de los estudiantes con necesidades educativas especiales no hacen intentos suficientes para llevar a cabo las tareas que se le asignan	27 4.0%	145 21.7%	105 15.7%	206 30.8%	184 27.5%
Los estudiantes con necesidades educativas especiales monopolizan el tiempo del profesor	28 4.2%	189 28.4%	107 16.1%	174 26.1%	168 25.2%
A los estudiantes con necesidades educativas especiales hay que decirles exactamente qué tienen que hacer y cómo	186 27.5%	266 39.3%	73 10.8%	114 16.9%	37 5.5%
Los estudiantes con necesidades educativas especiales deben estar socialmente aislados del resto de los estudiantes	19 2.9%	20 3.0%	22 3.3%	53 8.0%	551 82.9%

Para dar respuesta al segundo objetivo del estudio, en la Tabla 4 se presenta el análisis de la dimensión “Actitudes positivas hacia la educación inclusiva”.

A partir de la Tabla 4, se puede decir que los aspectos que denotan una actitud negativa hacia la educación inclusiva se relacionan con el hecho de no contar con la capacitación ni experiencia suficiente para atender a los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Tabla 4. Actitudes positivas hacia la educación inclusiva.

Aspecto estudiado	Totalmente de acuerdo F %	Parcialmente de acuerdo F %	No estoy seguro F %	Parcialmente en desacuerdo F %	Totalmente en desacuerdo F %
La inclusión supone una interacción en grupo que mejora el entendimiento y la aceptación de las diferencias	502 75.6%	111 16.7%	20 3.0%	15 2.3%	16 2.4%
Los profesores de clases regulares poseen la experiencia suficiente como para poder trabajar con estudiantes con necesidades educativas especiales	63 9.4%	161 24.0%	118 17.6%	191 28.4%	139 20.7%
La escolarización en un aula de educación especial tiene un efecto negativo sobre el desarrollo social y emocional de los estudiantes con necesidades educativas especiales	28 4.2%	82 12.3%	155 23.2%	142 21.3%	261 39.1%
Los profesores de clases regulares tienen formación suficiente para enseñar a estudiantes con necesidades educativas especiales	47 7.0%	129 19.2%	90 13.4%	181 26.9%	226 33.6%
La inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales favorece su independencia social	347 51.6%	214 31.8%	64 9.5%	31 4.6%	17 2.5%
La inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales es beneficiosa para el resto de los estudiantes	239 35.4%	245 36.3%	104 15.4%	57 8.4%	30 4.4%
Siempre que sea posible, se deben dar a los estudiantes con necesidades educativas especiales todas las oportunidades para funcionar correctamente en clases regulares	498 74.9%	114 17.1%	20 3.0%	15 2.3%	18 2.7%
La presencia de estudiantes con necesidades educativas especiales favorece la aceptación de las diferencias por parte de todos los estudiantes	449 67.5%	132 19.8%	37 5.6%	17 2.6%	30 4.5%

Del mismo modo, en la Tabla 5 se presenta el análisis de frecuencias y porcentajes de la dimensión “Actitudes positivas hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales”.

Del análisis de la Tabla 5, se observa que todos los aspectos considerados denotan una actitud negativa de los maestros hacia los estudiantes con necesidades educativas.

Por otra parte, con la intención de identificar si existe relación entre la edad de los profesores y su actitud respecto a la educación inclusiva, se calculó el coeficiente de correlación de

Tabla 5. Actitudes positivas hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Aspecto estudiado	Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	No estoy seguro	Parcialmente en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
	F %	F %	F %	F %	F %
La mayoría de las cosas que los profesores hacen con todos los estudiantes en clase son apropiadas para los estudiantes con necesidades educativas especiales	70 10.5%	332 49.9%	130 19.5%	98 14.7%	35 5.3%
La mayoría de los estudiantes con necesidades educativas especiales tienen un buen comportamiento en clase	41 6.1%	192 28.7%	148 22.1%	224 33.4%	65 9.7%
Es poco probable que un estudiante con necesidades educativas especiales se comporte de forma inapropiada en la clase	50 7.5%	193 28.8%	155 23.1%	202 30.1%	71 10.6%
Los padres de niños con necesidades educativas especiales no representan para el profesor más problemas que los demás padres	190 28.7%	176 26.6%	96 14.5%	87 13.2%	112 16.9%

Pearson; considerándose que existiría influencia de la edad en la actitud, si al menos con una de las dimensiones resultaba significativa, tal y como se especifica en la metodología.

La Tabla 6 muestra que existe relación entre la edad de los maestros y las actitudes negativas y positivas hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales, lo que indica que la edad influye en la actitud de los profesores hacia la educación inclusiva; esto es, que a medida que aumenta la edad, la actitud de los profesores se torna más negativa.

De igual forma, se analizó la relación entre la actitud hacia la educación inclusiva y los años de experiencia docente, cuyos resultados se presentan en la Tabla 7.

En la Tabla 7, se observa que no existe relación entre la experiencia docente y las actitudes positivas y negativas hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales, por lo que esta variable no influye en la actitud de los profesores.

La variable sexo se analizó a través de la prueba t para muestras independientes, con el fin de determinar si existe diferencia significativa en la actitud de los profesores al respecto.

En la Tabla 8, se observa que existen diferencias en las actitudes positivas hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales debido al sexo, lo cual indica que el sexo de los pro-

Tabla 6. Relación de la edad con la actitud hacia la educación inclusiva.

Dimensión	R	P
Actitudes negativas hacia la educación inclusiva	-0.018	0.674
Actitudes negativas hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales	-0.094	0.019
Actitudes positivas hacia la educación inclusiva	-0.004	0.930
Actitudes positivas hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales	-0.093	0.019

Tabla 7. Relación de la actitud hacia la educación inclusiva y la experiencia docente.

Dimensión	R	P
Actitudes negativas hacia la educación inclusiva	0.008	0.838
Actitudes negativas hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales	0.019	0.631
Actitudes positivas hacia la educación inclusiva	-0.024	0.544
Actitudes positivas hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales	0.024	0.544

Tabla 8. Comparación de la actitud hacia la educación inclusiva de acuerdo con el sexo.

Dimensión	Sexo	Promedio	D.S	t	p
Actitudes negativas hacia la educación inclusiva	Hombre	46.0	15.3	0.1	0.989
	Mujer	46.0	14.3		
Actitudes negativas hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales	Hombre	59.3	16.7	1.8	0.059
	Mujer	56.5	15.4		
Actitudes positivas hacia la educación inclusiva	Hombre	32.2	12.9	1.7	0.084
	Mujer	34.1	12.0		
Percepciones positivas hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales	Hombre	43.5	16.9	1.9	0.048
	Mujer	46.7	16.7		

fesores determina su actitud hacia la educación inclusiva, y dicha diferencia ocurre a favor de las mujeres.

De igual forma, a través de un análisis de varianza, se comparó la actitud de los profesores hacia la educación inclusiva en función del área de formación inicial (educación, social, salud, ingeniería, económico-administrativo y artístico).

De la Tabla 9 se observa que solo existe diferencia en las actitudes negativas hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales, lo que permite concluir que el área de formación inicial influye en la actitud hacia la educación inclusiva de los profesores; no obstante, los métodos de comparaciones múltiples no lograron revelar en qué área de la formación inicial se tiene una actitud más positiva.

Tabla 9. Análisis de la actitud hacia la educación inclusiva por área de formación inicial.

Dimensión	Área de formación	\bar{X}	D.S	F	p
Actitudes negativas hacia la educación inclusiva	Educación	48.7	15.1	1.2	0.285
	Social	46.2	9.1		
	Salud	31.9	18.2		
	Ingeniería	46.1	10.7		
	Económico-administrativa	52.0	13.9		
	Artística	61.4	10.3		
Actitudes negativas hacia las estudiantes con necesidades educativas especiales	Educación	58.1	14.9	2.5	0.030
	Social	60.2	11.8		
	Salud	37.5	19.0		
	Ingeniería	63.6	9.22		
	Económico-administrativa	53.1	9.23		
	Artística	76.3	8.67		
Actitudes positivas hacia la educación inclusiva	Educación	33.3	13.4	0.5	0.735
	Social	32.8	11.6		
	Salud	34.3	11.2		
	Ingeniería	36.6	17.1		
	Económico-administrativa	43.7	17.8		
	Artística	34.3	4.41		
Actitudes positivas hacia las estudiantes con necesidades educativas especiales	Educación	46.5	17.6	1.0	0.394
	Social	42.5	10.0		
	Salud	60.4	19.0		
	Ingeniería	38.3	11.0		
	Económico-administrativa	50.0	8.8		
	Artística	39.5	29.5		

Asimismo, a través de un análisis de varianza, se comparó la actitud de los profesores hacia la educación inclusiva en función de su grado máximo de estudios, cuyos resultados se presentan en la Tabla 10.

Como puede apreciarse en la Tabla 10, no existen diferencias en las actitudes positivas y negativas hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales, hecho que indica que el grado máximo de estudios no influye en la actitud de los profesores.

De manera específica, se indagó a través de un análisis de varianza, si existe diferencia en la actitud de los profesores hacia la educación inclusiva en función del área de especialidad de su grado máximo.

En la Tabla 11, se observa que no existen diferencias entre las actitudes positivas y negativas hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales; he-

Tabla 10. Comparación de la actitud hacia la educación inclusiva por grado académico.

Dimensión	Grado máximo de estudio	\bar{X}	D.S	F	p
Actitudes negativas hacia la educación inclusiva	Licenciatura	45.8	14.6	2.1	0.113
	Maestría	46.4	14.6		
	Doctorado	57.4	11.7		
Actitudes negativas hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales	Licenciatura	56.7	15.8	1.9	0.148
	Maestría	58.2	14.2		
	Doctorado	67.8	10.6		
Actitudes positivas hacia la educación inclusiva	Licenciatura	33.8	12.4	0.3	0.712
	Maestría	33.9	11.6		
	Doctorado	37.5	13.1		
Actitudes positivas hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales	Licenciatura	36.0	17.1	0.1	0.936
	Maestría	46.1	14.4		
	Doctorado	43.7	16.1		

Tabla 11. Comparación de la actitud por especialización del grado máximo.

Dimensión	Área de especialización	\bar{X}	D.S	F	p
Actitudes negativas hacia la educación inclusiva	Educación	47.1	14.5	1.9	0.079
	Social	42.8	12.8		
	Salud	33.8	14.5		
	Ingeniería	43.7	9.0		
	Económico-administrativa	54.8	10.2		
	Artística	50.1	13.6		
Actitudes negativas hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales	Educación	57.8	14.7	0.7	0.606
	Social	57.2	13.2		
	Salud	47.9	21.6		
	Ingeniería	63.8	16.5		
	Económico-administrativa	62.5	14.9		
	Artística	57.5	11.1		
Actitudes positivas hacia la educación inclusiva	Educación	34.0	12.5	0.5	0.732
	Social	33.0	13.3		
	Salud	35.1	8.2		
	Ingeniería	33.8	11.4		
	Económico-administrativa	39.3	18.3		
	Artística	29.2	5.9		
Actitudes positivas hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales	Educación	45.9	17.2	0.4	0.832
	Social	46.3	16.0		
	Salud	53.1	19.4		
	Ingeniería	39.5	10.2		
	Económico-administrativa	50.0	7.9		
	Artística	43.7	18.3		

cho que indica que el área de especialidad del grado máximo no influye en la actitud de los profesores.

Para determinar si existe diferencia en la actitud de los profesores de acuerdo con el nivel educativo en el que este se encuentra laborando, se realizó un análisis de varianza.

Como se observa en la Tabla 12, existen diferencias en las actitudes negativas hacia la inclusión; es en el nivel de preescolar donde se observa una mejor actitud de los profesores, de lo que se concluye que el nivel educativo influye en la actitud de los profesores.

Adicionalmente se realizó un análisis de conglomerados por el método de K medias, utilizando las puntuaciones de las dimensiones del instrumento. Dicho análisis reportó la conformación de tres grupos: el primero, con 195 profesores (G1); el segundo, de 229 (G2); y el tercero, con 234 (G3). Posteriormente se compararon las puntuaciones de cada una de las dimensiones en función de estos grupos.

En la Tabla 13 se observa que existe una diferencia significativa en la actitud hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. La diferencia en ambos casos favorece a los profesores del G1. Este hecho indica que son los profesores de este grupo los que tienen una actitud más positiva hacia la educación inclusiva.

En la tabla 14, se presenta un análisis de descriptivo de las variables consideradas en el estudio para el grupo G1.

Como puede apreciarse en la Tabla 14, el grupo con una actitud más positiva se caracteriza por tener una edad promedio de 40 años y 16 de experiencia docente; estar conformado en su

Tabla 12. Comparación de la actitud hacia la educación inclusiva por nivel educativo.

Dimensión	Nivel educativo	\bar{X}	D.S	F	p
Actitudes negativas hacia la educación inclusiva	Preescolar	49.0	14.1	6.9	0.001
	Primaria	45.1	15.1		
	Bachillerato	42.5	11.8		
Actitudes negativas hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales	Preescolar	57.3	14.8	0.1	0.844
	Primaria	56.7	16.5		
	Bachillerato	57.6	14.0		
Actitudes positivas hacia la educación inclusiva	Preescolar	33.9	11.2	1.7	0.169
	Primaria	33.3	12.5		
	Bachillerato	36.2	13.7		
Actitudes positivas hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales	Preescolar	44.8	16.4	1.1	0.312
	Primaria	46.9	17.4		
	Bachillerato	45.0	14.5		

Tabla 13. Comparación de puntuaciones de las dimensiones por conglomerado de pertenencia.

Dimensión	Grupo	\bar{X}	D.S	F	p
Actitudes negativas hacia la educación inclusiva	G1	47.8	12.8	3.3	0.036
	G2	46.3	15.3		
	G3	44.0	14.7		
Actitudes negativas hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales	G1	60.2	14.8	5.3	0.005
	G2	55.4	16.2		
	G3	56.1	15.6		
Actitudes positivas hacia la educación inclusiva	G1	34.1	11.5	0.2	0.796
	G2	33.2	12.1		
	G3	33.8	12.7		
Actitudes positivas hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales	G1	48.3	16.3	2.7	0.067
	G2	44.5	17.5		
	G3	45.4	16.4		

Tabla 14. Características del grupo con una actitud más positiva hacia la educación inclusiva.

Variable		G1
Edad		$\bar{X} = 40.8$
Sexo	Femenino	76.1%
	Masculino	23.9%
Experiencia docente		$\bar{X} = 16.4$
Formación inicial	Vinculada a educación	87.3%
	No vinculada a la educación	12.7%
Grado máximo	Con posgrado	10.0%
	Sin posgrado	90.0%
Área de especialidad	Vinculada a educación	78.6%
	No vinculada a la educación	21.4%
Nivel educativo	Preescolar	28.4%
	Primaria	54.2%
	Bachillerato	17.4%

mayoría por mujeres; tener una vocación inicial vinculada a la educación, aunque sus estudios se limitan al nivel de licenciatura; y que la mayoría de los profesores se encuentran laborando en el nivel de primaria.

Conclusiones

Un primer análisis de los resultados del estudio permite ver que, en general, existe una actitud negativa de los docentes hacia la educación inclusiva. No obstante, en apariencia existen aspectos positivos en esta, cuando se hace referencia a los estudiantes con necesidades educativas especiales. Hecho que se observa en una distribución más equilibrada de las respuestas de los docentes en la escala, denotando una diversidad de opiniones (positivas y negativas) hacia estos. Esta situación podría obedecer, entre otras, a una respuesta socialmente deseable, ya que resulta más oportuno para los docentes cuestionar lo que implica el desarrollo de la educación inclusiva que realizar comentarios hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. Ejemplo de esto son los señalamientos que hacen los docentes respecto a su falta de capacitación y experiencia para atender a los estudiantes con necesidades educativas especiales, el tiempo que les demanda atender a los padres de familia de estos y la preparación de actividades específicas para este colectivo.

Otra conclusión que se alcanza en el estudio hace referencia al hecho de que la edad determina en buena medida el periodo en que el profesor se formó, y que el componente actitudinal de dicha formación está determinado en parte por la visión del modelo educativo imperante en dicho momento; es decir, pareciera que la actitud de los profesores hacia la educación inclusiva está más influenciada por la formación recibida que por la edad, lo que reduce la significancia de la relación edad-actitud a una relación de presencia y no de causalidad (Gökdere, 2012). Incluso la influencia de la formación inicial sobre la actitud de los profesores se hace más o menos intensa dependiendo del área de formación que se tenga, dada la significancia de esta variable sobre dicha actitud.

Por otra parte, el hecho de que el grado máximo de estudios y el área de especialización no resulten determinantes de la actitud de los profesores hacia la educación inclusiva, da cuenta de la importancia de los procesos formativos iniciales, siendo estos los que definen en buena medida la forma de ser de un profesional en general y de los docentes en específico. De ahí la importancia de que, para lograr una planta docente capacitada y sensibilizada hacia las diferencias, es imperante el ajuste curricular de los procesos formativos, buscando que, sin importar el área, se incluya un eje de atención a la diversidad y, de manera puntual, a las necesidades educativas especiales.

Es relevante aclarar que lo anterior no contradice la necesidad de que las instituciones educativas apuesten por esquemas de capacitación que brinden espacios de colaboración para el trabajo de las adecuaciones curriculares y la creación de estrategias de enseñanza incluyentes (Ossa-Cornejo, 2008; Sánchez-Carreño

y Ortega de Pérez, 2008; Vega-Godoy, 2009; Calderón, 2012). La importancia de trabajar paralelamente en los procesos de capacitación y en los procesos formativos iniciales radica en que los primeros podrían ayudar a solventar las deficiencias que, en materia de atención a la diversidad y a las necesidades educativas especiales, pudieran haberse dado en los segundos; y estos, a su vez, propiciar que los nuevos profesores que se incorporen a la actividad docente presenten menores necesidades de capacitación. De tal manera que se logre, a mediano plazo, contar con una planta académica más capacitada y sensibilizada hacia la promoción de una educación inclusiva.

Otro resultado significativo es el hecho de que la experiencia docente no resultara condicionante de la actitud de los profesores hacia la educación inclusiva. Esto pudiera entenderse a la luz de la forma en que el docente asimila las vivencias adquiridas durante su práctica, esto es, que dicha asimilación no fue permeada por un discurso en favor de la atención a la diversidad y a las necesidades educativas especiales, ya que este se ha incorporado a la práctica en los últimos años.

Por otra parte, el hecho de que el sexo y el nivel educativo, en el que se desempeñan los profesores, resultaran determinantes de su actitud hacia la educación inclusiva obliga a que la elaboración de los procesos de intervención para su capacitación y sensibilización esté diferenciado en función de estas variables, a fin de obtener mejores resultados.

Asimismo, las características, que definen al grupo de profesores con una actitud más positiva hacia la educación inclusiva, dejan ver nuevamente la importancia de la formación inicial; ya que, tanto el área de especialidad, como el hecho de que se encuentren laborando en el nivel básico mayoritariamente, nos habla de que estos profesores se formaron para ser docentes, existiendo la posibilidad de un componente vocacional en su actitud, situación que se hace menos probable en los profesores de educación media superior.

De lo anteriormente expuesto, a continuación se presentan algunas propuestas que podrían ayudar a hacer más positiva la actitud de los docentes hacia la educación inclusiva, las cuales se describen a través de dos ejes: a) la formación del profesorado y b) los aspectos administrativos.

Formación del profesorado

La propuesta que se hace de formación/capacitación contempla un periodo prolongado de tiempo atendiendo los siguientes aspectos:

- ▶ **Sensibilización.** Con este proceso se buscará que los docentes tomen conciencia de las peculiaridades que pueden presentar-

se en las aulas; de que el proceso de inclusión representa una estrategia fundamental para potencializar las diferencias y las capacidades que cada estudiante; además de que, para llevar a cabo dicho proceso, es necesario la preparación continua en aspectos de adaptación, proyección de estrategias, formas de evaluación y dinámicas de control de grupo.

- ▶ **Reconocimiento de la diversidad.** Esta temática deberá constituir el primer tema específico a desarrollar en la formación/capacitación. De manera específica, es necesario que el profesor reconozca la diversidad que se presenta en las aulas, tanto en los estudiantes como en el profesorado en función de ritmos, estilos, intereses de aprendizaje y enseñanza. También debe tenerse conciencia de que, en esta diversidad, todos los estudiantes pueden presentar necesidades educativas en algún momento de su proceso, y algunos de ellos necesidades educativas especiales; y es tarea del profesor estar sensible a identificar dichas necesidades.
- ▶ **Necesidades educativas.** Es fundamental conocer los diferentes tipos de necesidades educativas que se pueden presentar en el aula. En este sentido, se hará referencia a las necesidades educativas vinculadas al proceso del desarrollo, las vinculadas a una discapacidad (necesidades educativas especiales) y las vinculadas al ambiente, a fin de que se conozcan sus características, las formas de detección y los requerimientos de apoyo que implica cada una.
- ▶ **Atención a las necesidades educativas especiales.** Esta temática hace referencia a la identificación de los apoyos que requerirá cada estudiante y en qué área se ubicarán dichos apoyos (cognitiva, social o física), con el objetivo de que el profesor identifique las adaptaciones que requerirá hacer en su programación, implementación o evaluación de sus clases.

Aspectos administrativos

La formación y actualización del profesorado es un elemento fundamental para que el proceso de inclusión sea una realidad en las escuelas. Sin embargo, también se necesita que la parte administrativa brinde herramientas adecuadas para que todo aquello que el profesor realice al interior del aula sea respaldado por la autoridad correspondiente.

- ▶ **Procesos de evaluación y acreditación.** Se requiere que los procesos de evaluación y acreditación se flexibilicen, de tal forma que den oportunidad a diferentes maneras de corroborar los avances de los estudiantes; también que permitan periodos de tiempo menos rigurosos, en los cuales los estudiantes desarrollen las competencias propuestas.

- ▶ **Estudios de trayectoria escolar.** Es necesario realizar estudios de las trayectorias escolares de los estudiantes, con el fin de identificar las necesidades educativas especiales que han presentado en su proceso educativo y cómo han sido atendidas; lo que permitirá hacer un seguimiento de los estudiantes en los diferentes grados y niveles educativos, posibilitando la atención puntual de sus necesidades.
- ▶ **Equipamiento e infraestructura.** Para hacer realidad la educación inclusiva, es necesario que las escuelas cuenten con los recursos materiales adecuados y suficientes; al igual que con las instalaciones apropiadas para todos los estudiantes, y minimizar así las limitaciones que puedan presentar los estudiantes para su acceso y pleno desarrollo.

Esta propuesta intenta dar elementos de utilidad para el profesorado, de tal manera que puedan ser conscientes de la diversidad que existe y reflexionen sobre la manera como pueden trabajar con ella en las escuelas. Para esta propuesta, se tomaron fundamentalmente las aportaciones de Ainscow (1995, 2004) y Barrero et al. (2004), mismas que fueron adaptadas al contexto y resultados del presente estudio.

Los autores declaran no tener conflictos de interés, en relación a este artículo.

Referencias

- Abu-Heran, N., Abukhayran, A., Domingo, J., y Pérez-García, P. (2014). Perceptions and expectations of Palestinian teachers towards inclusive education in Bethlehem District. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(2), 461-482.
- Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía*, 349, 78-83.
- Alemaný-Arrebola, I., y Villuendas-Giménez, M. (2004). Las actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 11(34), 183-215.
- Álvarez, M., Castro, P., Campo-Mon, M., y Álvarez-Martino, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*, 17(4), 601-606.
- Asociación Universitaria de Formación del Profesorado. (2015). La educación inclusiva: reflexiones y experiencias para la mejora escolar (editorial). *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 1-4.
- Barber, M., y Mourshed, M. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. *Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y El Caribe*, 41, 1-47.
- Calderón, M. (2012). La educación inclusiva es nuestra tarea. *Educación*, 21(40), 43-58.

- Diario Oficial del Gobierno del Estado de Yucatán. Suplemento. (26 de abril de 2014). *Programa Sectorial de Educación de Calidad 2013-2018*. Recuperado de http://www.yucatan.gob.mx/docs/transparencia/general/indice_transparencia_disponibilidad/III_Marco_Programatico_Presupuestal/III_MPP_PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_DE_CALIDAD.pdf
- Dueñas-Buey, M. (2010). Educación inclusiva. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 358-366.
- Duk, C. y Murillo, J. (2011). Aulas, escuelas y sistemas educativos inclusivos: la necesidad de una mirada sistémica (editorial). *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 11-12.
- Gairín, J. (2000). *Una escuela para todos, un reto social y educativo*. (Ponencia). Congreso Internacional sobre Educación para la Diversidad en el Siglo XXI. Universidad de Zaragoza, ES.
- Gökdere, M. (2012). A comparative study of the attitude, concern, and interaction levels of elementary school teachers and teacher candidates towards inclusive education. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4), 2800-2806.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista-Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). México: McGraw Hill.
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, XXXVI(1), 287-297.
- Infante-Jaras, M., y Matus-Cánovas, C. (2009). Policies and practices on diversity: Reimagining possibilities for new discourses. *Disability and Society*, 24(4), 437-445.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2016). *Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica 2014*. México: INEGI.
- Kim, J. (2011). Influence of teacher preparation programmes on preservice teachers' attitudes toward inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 355-377.
- Ley General de Educación (2018). Nueva Ley Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993. TEXTO VIGENTE. Última reforma publicada DOF 19-01-2018. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137_190118.pdf
- Larrivee, B., y Cook, L. (1979). Mainstreaming: A study of the variables affecting teacher attitude. *Journal of Special Education*, 13, 315-324.
- Mares-Miramontes, A., Martínez-Llamas, R., y Rojo-Sabaleta, H. (2009). Concepto y expectativas del docente respecto de sus estudiantes considerados con necesidades educativas especiales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(42), 969-996.
- Mutua, K. y Smith, R. (2006). Disrupting normality and the practical concerns of classroom teachers. En S. Danforth y S. Gabel, *Vital questions facing disability studies in education* (pp. 122-132). Nueva York, EE UU: Peter Lang.
- Ojok, P., y Wormnæs, S. (2013). Inclusion of pupils with intellectual disabilities: primary school teachers' attitudes and willingness in a rural area in Uganda. *International Journal of Inclusive Education*, 17(9), 1003-1021.
- Ossa-Cornejo, C. (2008). Influencia de la cultura escolar en la percepción de docentes de escuelas municipalizadas acerca de la integración escolar. *Horizontes Educativos*, 13(2), 25-39.
- Parra-Dussan, C. (2011). Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. *Revista de Educación y Desarrollo Social*, 5(1), 139-150.
- Romañach, J., y Lobato, M. (2005). *Diversidad funcional, un nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano*. Foro de vida independiente: Comunidad virtual. Recuperado de: <http://centrodocumentaciondown.com/uploads/documentos/1dcb1a899435d2b2806acdf5dbcf17aa941abd8d.pdf>

- Sánchez-Carreño, J., y Ortega de Pérez, E. (2008). Pedagogía de la diversidad: elementos que la fundamentan. *Sapiens*, 9(1), 123-135.
- Santiago, P., McGregor, I., Nusche, D., Ravela, P., y Toledo, D. (2012). *Revisiones de la OCDE sobre la evaluación en educación*. México: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos/Secretaría de Educación Pública/Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán (SEGEY). (2016). *Situación de la educación básica en el Estado de Yucatán. Panorama 2015*. Recuperado de: <http://www.educacion.yucatan.gob.mx/multimedia/publi/Panorama2015.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2014). *La intervención de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) en el marco de la nueva estructura de las escuelas de educación básica*. México: SEP.
- Thaver, T., y Lim, L. (2014). Attitudes of pre-service mainstream teachers in Singapore towards people with disabilities and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 18(10), 1038-1052. doi:10.1080/13603116.2012.693399
- Torres-González, J. (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: Hacia una educación inclusiva. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 49(1), 62-89.
- Tregaskis, C. (2006). Developing inclusive practice through connections between home, community and school. En S. Danforth y S. Gabel, *Vital questions facing disability studies in education* (pp. 201-235). Nueva York, EE UU: Peter Lang.
- Vega-Godoy, A. (2009). Integración de estudiantes con necesidades educativas especiales: ¿Existe coherencia entre el discurso y las prácticas pedagógicas ejercidas por los profesores básicos? *Estudios pedagógicos*, XXXV(2), 189-202.
- Verdugo, M., Arias, B., y Jenaro, C. (1994). *Actitudes hacia las personas con minusvalía*. Madrid, España: Ministerio de Asuntos Sociales/INSERSO.
- Vergara-Fregoso, M., y Ríos-Gil, J. (Coords., 2010). *Diversidad cultural: un reto para las instituciones educativas*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara, Universidad Nacional de la Amazonía Peruana y Asociación de Colegios Parroquiales de Iquitos y Punchana.

Tareas de clase de gestión metacognitiva. Una propuesta de intervención pedagógica en el aula universitaria

Adriana Bono,
Yanina Elizabeth Boatto,
María Soledad Aguilera
Mariana Cecilia Fenoglio
Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina

Resumen

Este trabajo presenta una propuesta pedagógica, orientada a promover la transformación del conocimiento disciplinar a aprender por estudiantes universitarios, a partir de tareas de lectura y escritura complejas, cuyo producto final sería un escrito monográfico, que implicara procesos tanto cognitivos como metacognitivos, y que fuera realizado en el aula.

Se trabajó, en los tres primeros años de carreras de grado de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina, durante un cuatrimestre y con 159 alumnos, cuya producción final fueron 63 escritos monográficos.

Asimismo, se discuten los resultados obtenidos a partir de los datos que muestran que las tareas de gestión metacognitiva promueven el aprendizaje a partir de la lectura y la escritura hacia mayores niveles de complejidad en los procesos y resultados de aprendizaje. Hay además una reflexión sobre el ajuste de las condiciones de aprendizaje, que posibilitan la generación de múltiples perspectivas sobre los procesos desarrollados, los resultados construidos y la adecuación a las condiciones de las tareas de aprendizaje.

Metacognitive-oriented assignments. A proposal for pedagogic intervention in the university classroom

Abstract

This work presents a pedagogic proposal, whose purpose is the transformation of disciplinary knowledge to be acquired by university students. The proposal is founded upon complex reading and writing assignments that lead up to the production of a final monographic paper completed in the classroom and that implies both cognitive and metacognitive processes.

We worked over one term with 159 students in the first three years of degree programs at the National University of Río Cuarto, Argentina. The final product was 63 monographic texts.

Additionally, the results obtained are discussed based on the data demonstrating that metacognitive-oriented assignments direct learning

Palabras clave

Estudiantes,
metacognición,
tareas, universidad

Keywords

Assignments,
metacognition,
students, university.

Recibido: 05/05/2017

Aceptado: 21/03/2018

through reading and writing towards higher levels of complexity in the processes and results of learning. We also reflect upon the adjustments that can be made to learning conditions that enable the creation of multiple perspectives on the processes developed, the results constructed and the adaptation of the conditions of assignments.

Introducción

En los últimos años se ha incrementado sostenidamente la preocupación de educadores y psicólogos educacionales por abordar las problemáticas de enseñanza y aprendizaje en el aula de educación superior, desde la perspectiva de una participación activa de los estudiantes, poniendo especial énfasis en el autorreflexión, la autoconciencia y la autorregulación.

Las referencias bibliográficas acerca de la metacognición han sido abundantes y prolíferas, y el propio término ha cobrado diferentes acepciones. Una revisión realizada por Burón, hace ya tiempo (1996), afirmaba que todas las definiciones sobre dicho concepto coinciden en considerar a la *metacognición* como una *forma de conocimiento*. En el mismo sentido, Flavell (1976), pionero en el estudio de la metacognición, sostiene que esta se refiere al conocimiento que la persona tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos, así como a la supervisión activa y su consecuente regulación y organización de estos procesos. Por su parte Glaser (1994), entiende la metacognición como una de las áreas de investigación que más ha contribuido a la configuración de las nuevas concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. A medida que las concepciones constructivistas del aprendizaje han ido cobrando relevancia, estas posturas teóricas favorecieron el reconocimiento de la conciencia y la regulación que el sujeto ejerce sobre su propio aprendizaje (Carretero, 2001; Osses Bustingorry y Jaramillo Mora, 2008).

Como se puede apreciar, el núcleo central de la acepción del término metacognición ha perdurado a lo largo de las últimas décadas. La metacognición sería aquello que una persona hace cuando decide cuáles son las estrategias cognitivas a seguir para pensar y aprender, así como cuando ajusta esas estrategias según las tareas de aprendizaje. Es decir, la metacognición es aquella capacidad de las personas para pensar acerca de la manera en que se piensa (Kellogg, 1994). El conocimiento sobre la propia cognición implica que un individuo es capaz de tomar conciencia del funcionamiento de su manera de aprender.

Es posible diferenciar dos componentes metacognitivos: el *conocimiento* y el *control*. La diferencia entre el conocimiento metacognitivo y el control metacognitivo es consistente con la distinción entre el conocimiento declarativo –relativo al saber

qué- y el conocimiento procedimental –referido al saber cómo–, ambos relacionados entre sí e importantes para el proceso de aprendizaje (Osse Bustingorry et al., 2008).

En este trabajo presentamos la implementación y el análisis de una propuesta pedagógica, llevada a cabo en el aula universitaria, que tiene como propósito desarrollar en los alumnos aprendizajes de orden conceptual, procedimental, condicional y metacognitivo, en torno a saberes disciplinares específicos, a través de tareas complejas de lectura y escritura.

Tareas de clases que involucran la gestión metacognitiva

En vista de la relevancia que ha cobrado trabajar en las aulas el conocimiento de carácter metacognitivo, es necesario generar tareas de clase que supongan un manejo apropiado de la metacognición, tanto de naturaleza declarativa como procedimental, en contextos específicos de aprendizaje. Se entiende el contexto desde una perspectiva o enfoque sociocultural, y el aprendizaje como un proceso eminentemente social, que se define en términos de las interacciones entre aprendices y las propiedades de ambientes específicos (Rinaudo, 2014; Beghetto y Kaufman, 2014). En los contextos educativos, se considera que los profesores pueden ofrecer los andamiajes necesarios para que los procesos metacognitivos se desarrollen y se vuelvan más complejos. En esta línea, según Gaeta (2014), el rol de los profesores es decisivo para promover el aprendizaje autorregulado de los estudiantes.

Un aprendizaje eficaz, según Pozo y Mateos (2009), exige la gestión metacognitiva del conocimiento que se adquiere dentro de ámbitos específicos, involucrando el saber y la regulación cognitiva respecto de los procesos desarrollados en la resolución de una tarea, atendiendo el campo, el contenido disciplinar y el contexto en que se usan los conocimientos y los procesos. Con la experiencia en múltiples y diversos ámbitos específicos de conocimiento, la gestión metacognitiva puede generalizarse y transferirse a nuevos ámbitos del saber.

Específicamente –tal como se viene enunciando– la gestión metacognitiva, o el “aprender a aprender sobre el propio conocimiento” ante determinada tarea de aprendizaje, implica dos componentes centrales: el conocimiento sobre el propio conocimiento o *conocimiento metacognitivo* y el *control o regulación de los propios procesos cognitivos*; es decir, el uso del conocimiento al resolver una tarea de aprendizaje específica (Flavell, 1993).

El *saber metacognitivo* atiende específicamente el conocimiento sobre tres aspectos de la propia actividad cognitiva: a) *conocimiento y creencias sobre la persona* (habilidades, capacidades, experiencias, intereses y motivaciones, etc.); b) *conocimiento*

sobre la naturaleza, demandas y características de la tarea de aprendizaje y sobre las dificultades para abordarla; y c) *conocimiento sobre las estrategias a desarrollar para resolver la tarea*, seleccionadas y ajustadas de acuerdo con el conjunto de condiciones personales y de la actividad de aprendizaje propiamente dicha (Pozo et al., 2009).

El aprendizaje efectivo, a partir de este metacognoscimiento, involucra el uso del mismo en la realización de la tarea. En relación con esto, es preciso un segundo componente metacognoscitivo vinculado al *control o regulación sobre cómo se usa o despliega el propio conocimiento* en una tarea o actividad concreta (Arciniegas, 2016). Ello atiende a tres momentos: a) *planificación de la actividad* para alcanzar los objetivos de la tarea; b) *supervisión de la actividad*, mientras está en marcha; y c) *evaluación de los resultados* que se van obteniendo en función de los objetivos perseguidos. Estos procesos de control son recursivos; la supervisión de la actividad o la evaluación de los resultados pueden llevar al establecimiento de metas intermedias o a la redefinición y modificación del plan inicial (Mateos, 2001).

Estos dos componentes de la metacognición (conocimiento y control metacognoscitivo) son de naturaleza diferente y, por ello, no siempre coincidentes. El conocimiento metacognoscitivo es de tipo declarativo, es el saber qué de la propia actividad cognoscitiva, explícito y verbalizarle; mientras que el control metacognoscitivo es el componente de la metacognición que tiene carácter procedimental, es el uso del conocimiento de la propia actividad cognoscitiva para poder gestionarla (Mateos, 2001). Este último componente, para Pozo et al. (2009),

se refiere a un saber cómo que se concreta en un control activo de los recursos disponibles y se traduce en un funcionamiento eficaz en el contexto de una determinada tarea. En contraste con el componente declarativo [saber qué], es más dependiente de contexto y de la tarea y más difícil de verbalizar o más implícito (p. 61).

Los lineamientos en los que se apoya la elaboración e implementación de la intervención instruccional en el contexto del aula universitaria –con base en la gestión metacognoscitiva– que aquí se presenta, se orientan a generar conocimiento disciplinar promoviendo concepciones complejas de aprendizaje en los estudiantes de grado, a partir de tareas que involucren la lectura y la escritura, atendiendo a procesos cognoscitivos y metacognoscitivos de orden, tanto declarativo como procedimental, de control y regulación. Estos lineamientos se desprenden de un marco teórico asumido y de resultados de estudios consultados. Nos referimos específicamente al enfoque de enseñanza de la lectura en contexto (Carlino, 2013; Purser, Skillen, Deane, Donohue y Peake, 2008;

Skillen, Merter, Trivett y Percy, 1998); al modelo dialógico de enseñanza (Dysthe, 2000); a los métodos instruccionales centrados en la enseñanza explícita, como también en prácticas guiadas, cooperativas y autónomas (Monereo, Pozo y Castelló, 2001; Mateos, 2001, 2009; Palincsar y Brown, 1998); y a las estrategias instruccionales, que proponen tareas abiertas, complejas y motivadoras y se focalizan en enseñar a los estudiantes a construir el conocimiento, a ser críticos, a autorregular y cooperar en el aprendizaje a partir de la lectura y la escritura (Mateos y Pérez Echeverría, 2006; Mateos, 2009; Arciniegas, 2016).

Por otra parte, Martí (1995) ha señalado que una de las ideas manifiestas, en la gran mayoría de estudios instruccionales que plantean a los alumnos ayuda metacognitiva, es el carácter explícito y consciente de dicha ayuda: el profesor, el experto o el experimentador despliegan una serie de actividades encaminadas a dar información sobre la tarea (sus características, su grado de dificultad, su relación con otras tareas, etc.), así como acerca de los alumnos y las estrategias adecuadas para resolver el problema (informaciones metacognitivas), al igual que una serie de indicaciones explícitas sobre la manera de controlar y evaluar la aplicación de dichas estrategias (informaciones sobre actividades reguladoras explícitas).

Presentamos a continuación las características de la propuesta que se han desarrollado en el contexto de aula universitaria.

Propuesta pedagógica para el aula universitaria

El trabajo realizado en el aula se orientó a promover la transformación del conocimiento disciplinar a aprender por parte de los estudiantes universitarios, a partir de tareas complejas de lectura y escritura. Se les solicitó como producción final un escrito monográfico, elaborado a partir de la puesta en marcha de procesos tanto cognitivos como metacognitivos.

Las tareas de lectura y escritura propuestas

Se trabajó en primero, segundo y tercer año de dos carreras de grado, pertenecientes al Departamento de Ciencias de la Educación, de la Facultad de Ciencias Humanas, de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina. El tiempo destinado para llevar a cabo esta propuesta fue de un cuatrimestre por año y se trabajó con 159 alumnos, cuya producción final fueron 63 escritos monográficos.

El desarrollo de la propuesta implicó la elaboración, implementación y evaluación de tareas de *lectura y escritura*, que se constituyeron en trabajos prácticos de aula e involucraron

conocimientos de distinto tipo: a) *declarativo*, b) *procedimental*, c) *condicional* y d) *metacognitivo*.

El conocimiento de tipo *declarativo* involucra la explicitación respecto de “qué son” y “cómo se ejecutan” los procedimientos de aprendizaje, especialmente las estrategias de anticipación, contextualización, interpretación, selección e integración de la información. El conocimiento de tipo *procedimental* implica el “saber hacer” o “saber usar los procedimientos”; es decir, seleccionar los conocimientos sobre un tema, buscar información complementaria, saber analizar y reconocer las diferentes situaciones discursivas, organizar dicho conocimiento en función de esa situación, resolver distintas dificultades a lo largo de la elaboración del texto, entre otros procedimientos (Gubern, 1994). En tanto que el conocimiento *condicional* supone reconocer las demandas y características de las tareas de lectura y escritura, adecuando las decisiones y procedimientos a las mismas, a partir de la toma de conciencia de los propósitos, la consideración de los tiempos asignados, los destinatarios del escrito, etc.

Los tres tipos de conocimiento aludidos –declarativo, procedimental y condicional– adquieren carácter *estratégico*, a partir de la *toma de conciencia* de los sujetos con relación a sus propias características y posicionamientos como lectores y escritores; y a partir de la *regulación* y valoración pueden aprender a desarrollar los procedimientos que realizan y los resultados logrados mediante sus lecturas y escrituras, en tanto *conocimiento metacognitivo* (Pozo y Monereo, 2009). Estas formas de conocimiento, lejos de constituir “saberes técnicos” se orientan a potenciar *experiencias* de lectura y de escritura (Larrosa, 2003), en las que se entranan actitudes epistémicas y afectivas.

El trabajo efectivo en las aulas de los tres primeros años de las carreras de grado revistió el carácter de *seminario de lectura y escritura*, puesto que implicó la participación activa, comprometida, sostenida y en profundidad por parte de los estudiantes, sobre una temática en particular del campo de las ciencias de la educación.

Cada docente involucrado en la experiencia participó guiando las tareas del seminario, orientando la elaboración del escrito monográfico, especialmente la comunicación de conocimientos y experiencias referidos a los temas centrales de la asignatura, promoviendo así la transformación del conocimiento a aprender por parte de los estudiantes.

De este modo, las tareas generarían un doble aprendizaje para los estudiantes universitarios: por una parte, la profundización, integración y sistematización de los temas elegidos por ellos; y, por otra, aprender los procesos de composición del texto académico, en este caso el escrito monográfico. Estas dos perspectivas de la tarea no están aisladas. “Pensar sobre el papel”, objetivar las palabras, es una forma de revisar, ampliar y ordenar los conceptos y las ideas que se van desarrollando sobre un tema

particular. Asimismo, “comunicar el conocimiento” obliga a aclarar el propio pensamiento, a cuidar los aspectos de la escritura que suponen a “otro”, un sujeto lector del propio texto producido, con lo que nos hacemos cargo de la importancia y la responsabilidad de compartir el conocimiento y someterlo al juicio de los posibles lectores (Carlino, 2013), generando una actividad metacognitiva necesaria, tanto para el desarrollo de la objetivación como de la comunicación del pensamiento.

La elección de un escrito monográfico como producción final del proceso de enseñanza- aprendizaje responde a la relevancia de este género textual, en tanto promueve (mediante diversas tareas de lectura y escritura) la transformación del conocimiento disciplinar por parte de los estudiantes, a partir de procesos tanto cognitivos como metacognitivos. Específicamente, la monografía posibilita el tratamiento en profundidad de un tema en particular, estudiándolo e investigándolo (Botta y Warley, 2007), lo cual implica la lectura detallada y crítica de los textos fuente, y su función básica es la de informar y argumentar (Ejarque, 2007); de igual manera, puede centrarse en la revisión bibliográfica o en el análisis de datos o corpus (Natale y Alazraki, 2007).

En la propuesta que aquí se presenta, los profesores solicitan un escrito monográfico a los estudiantes, centrado en el desarrollo teórico de una temática/problemática seleccionada por ellos, así como en la explicitación del uso del conocimiento relativo a ese tema-problema en situaciones personales y cotidianas, y la formulación de valoraciones personales sobre los temas-problema y acerca de sus experiencias personales. Todo ello a partir de la revisión bibliográfica, la lectura y la escritura, en el marco de un trabajo cooperativo.

Los protocolos que orientaron los escritos monográficos se presentaron a los estudiantes con sus correspondientes tareas de lectura y escritura, ofreciendo sugerencias tendientes a promover la revisión y reflexión *metacognitiva* sobre las decisiones que se fueran tomando. Específicamente, las consignas de trabajo propuestas a los alumnos se orientaron hacia:

- a. La contextualización de la tarea, la explicitación de los propósitos, el reconocimiento de la información de los textos fuente y la consideración de los destinatarios. Ello supone el conocimiento sobre el tema de los textos y de quiénes los escriben, el contexto de la publicación de las obras y los recursos utilizados en los mismos, a partir de los cuales se obtienen señales que permiten elaborar los juicios valorativos necesarios para la construcción de las escrituras.
- b. El desarrollo de conocimiento estratégico de lectura y escritura, como actualización de conocimientos previos pertinentes, predicciones, selección de ideas relevantes, anticipaciones, inferencias, revisiones, correcciones,

- reescrituras, autorregulación, reflexiones sobre el propio desempeño, etcétera.
- c. La producción de escritos monográficos que requieren la lectura crítica-reflexiva, donde la claridad, el respeto por las fuentes, la reestructuración conceptual y la exposición de criterios son necesarios para la reconstrucción de los textos propios, atendiendo a la explicitación, la complejidad y el perspectivismo.
 - d. La elaboración de valoraciones que permiten emitir juicios acerca de diferentes aspectos de los textos fuente y de las propias producciones de los estudiantes, entendiendo que los juicios deben estar fundados y contribuir a las decisiones del lector-escriptor.

Los estudiantes y las tareas de lectura y escritura

Las acciones que se describen a continuación se realizaron al interior de cada uno de los grupos pertenecientes a los tres años de cursado con los que se trabajó; esto es, se configuraron tres grupos de estudiantes.

Específicamente los estudiantes orientaron sus producciones escritas atendiendo a las siguientes acciones:

- a. Seleccionaron un tema, definieron su enfoque, establecieron objetivos y relaciones entre los conceptos y la estructura del escrito en forma de apartados con subtítulos; es decir, elaboraron un plan textual de escritura atendiendo a las ideas ejes del trabajo y su organización.
- b. Elaboraron un texto a partir de los marcos teóricos de sus respectivas asignaturas de grado, exponiendo los conceptos más relevantes de las teorías del aprendizaje que fundamentan las prácticas pedagógicas. De este modo, la monografía se orientó hacia un formato textual definido y hacia una audiencia y un propósito imaginario pero preciso, es decir, se enmarcó en un contexto retórico.
- c. Trabajaron sobre la escritura de borradores, lo que llevó a la definición de los principales problemas de escritura que enfrentaron, sin perder de vista la selección, jerarquización y organización de los subtemas y conceptos a incluir.
- d. Elaboraron sucesivamente borradores en pos de una mejora en la escritura, orientada a la creación de un texto autónomo conducente a la reconstrucción del pensamiento, a partir de la información expuesta por los autores de los textos fuente trabajados.
- e. Trabajaron la producción escrita atendiendo a la progresión temática, a la cohesión y coherencia textual (saltos conceptuales que precisaron ser señalados con conec-

tores, con oraciones transicionales o subtítulos); cuestionando la pertinencia de ciertas partes textuales en relación con el todo; proponiendo reubicar algunas ideas o desestimando otras que debilitaban el texto; y aprendiendo a utilizar el párrafo como unidad temática.

- f. Produjeron la versión final del escrito monográfico, lo que permitió la promoción de lecturas, relecturas, escrituras y reescrituras, favoreciendo la planificación y revisión de los aspectos sustantivos del texto –sus contenidos y organización– en momentos recurrentes del proceso.

Las acciones precedentes estuvieron apoyadas por los profesores, quienes trabajaron promoviendo el desarrollo de los procesos de conocimiento de las propias estrategias metacognitivas puestas en marcha, y la reflexión metacognitiva sobre los procesos de lectura y escritura por parte de los estudiantes. Además, los profesores actuaron como guías y revisores externos que observaron el texto desde una perspectiva de lector y no de autor, para que progresivamente los alumnos pudieran internalizarlo. De hecho, los docentes compartieron con los estudiantes su propia experiencia de escritura, mostrando que siguen enfrentando las dificultades intrínsecas a toda producción textual que implique reorganizar lo que uno ya sabe para hacerlo más claro, más comunicable, más fundamentado y más sólido.

En definitiva, esta perspectiva de trabajo también atendió la función epistémica de la lectura y la escritura y a la transformación de los saberes, puesto que el aprendizaje desarrollado posibilitó la reconstrucción del conocimiento. Esto significa que se parte de fuentes que ofrecen diferentes ideas y conceptos, que se reconstruyen elaborando nuevas versiones, a partir de la reflexión, la reestructuración, la explicitación, la complejidad y el perspectivismo. Se trata de promover en los estudiantes la transformación del conocimiento, en el trabajo compartido durante el cual se van generando nuevas ideas (Carlino, 2013).

Además de promover la construcción y transformación de contenidos temáticos disciplinares de cada asignatura, la propuesta de trabajo también implicó que los alumnos reflexionaran *metacognitivamente* acerca de sus propios procesos de lectura y escritura. Así, los estudiantes se involucraron en secuencias de actividades de clase con contenidos curriculares diferentes: contenidos disciplinares y contenidos vinculados con los procesos de leer, escribir y aprender metacognitivamente.

Finalmente, las tareas planteadas en los protocolos de trabajo que se propusieron en las clases, ayudaron a fortalecer la función epistémica de la lectura y de la escritura, puesto que contribuyeron en el avance de conocimientos conceptuales, procedimentales, condicionales y *metacognitivos*, promoviendo aprendizajes estratégicos y autónomos.

Análisis y discusión de resultados

Una vez finalizado el trabajo en las aulas, se procedió a realizar el análisis de las producciones de los estudiantes universitarios, considerando los componentes que orientan la construcción de los escritos monográficos explicitados precedentemente; esto es, el desarrollo de conocimientos conceptuales, procedimentales, condicionales y metacognitivos vinculados a saberes disciplinares específicos del campo de las ciencias de la educación.

Para el análisis de los escritos, se consideró como criterio relevante seleccionar las monografías tanto de rendimiento bajo como alto, que fueron aprobadas por los estudiantes de primero, segundo y tercer año universitarios (N=41). Ello permitió no solamente encontrar las características típicas que hacen a las regularidades en la construcción de los escritos, sino también cotejar diferencias entre grupos de alumnos expertos y noveles.

Se realizó un análisis de contenido de los datos aportados por los escritos monográficos y se construyó una matriz de análisis, para ponderar la ocurrencia de indicadores para cada dimensión, categoría y subcategoría estudiada. La matriz construida estuvo sujeta a sucesivas revisiones, a partir del diálogo entre los investigadores del grupo de trabajo, así como de los resultados obtenidos de los primeros análisis piloto de los datos. Esto permitió depurar y reformular conceptualmente las dimensiones, categorías y subcategorías de la matriz de análisis hasta alcanzar su versión final.

Las dimensiones de análisis construidas fueron:

1. Contextualización de la tarea.
2. Uso estratégico del conocimiento.
3. Reestructuración conceptual.
4. Valoraciones en las producciones textuales.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir de la ocurrencia de indicadores identificados para cada una de las dimensiones, categorías y subcategorías.

Dimensión 1: Contextualización de la tarea

La Tabla I muestra los resultados obtenidos del análisis realizado para la primera dimensión, donde se pondera la ocurrencia de indicadores para cada categoría y subcategoría.

Encontramos que, al interior de la *contextualización de la tarea*, las dos categorías que mayor presencia de indicadores muestran son: *explicitación de destinatarios* y *reconocimiento de textos fuentes, autores y obras*. Mientras que las otras dos categorías, referidas a la *explicitación* tanto *de propósitos* como *de temas/problemas* muestran una presencia media de indicadores.

Tabla I. Dimensión 1: Contextualización de la tarea.

Categoría	Subcategoría	Ocurrencia de indicadores							
		1° año		2° año		3° año		Total de indicadores	
		RB	RA	RB	RA	RB	RA		
1.1. Explicitación de propósitos	1.1.1. Reproducción textual de los propósitos presentes en el protocolo de trabajo	1	3	3	2	0	3	12	52
	1.1.2. Reformulación de los propósitos en función de saberes e intereses personales del grupo	5	6	4	10	4	11	40	
1.2. Explicitación de temas/problemas	1.2.1. Reproducción textual de temas/problemas expuestos en el protocolo de trabajo	1	4	0	0	0	0	5	45
	1.2.2. Reelaboración de temas/problemas por parte del grupo de trabajo	4	4	5	7	5	15	40	
1.3. Reconocimiento de textos fuentes, autores y obras	1.3.1. Identificación de perspectivas teóricas o autores	3	5	4	10	8	4	34	62
	1.3.2. Identificación de obras	1	0	1	2	6	0	10	
	1.3.3. Contextualización ampliada	0	0	4	8	1	5	18	
1.4. Explicitación de destinatarios	1.4.1. Enunciación de destinatarios en la introducción del trabajo	6	4	5	6	2	4	27	67
	1.4.2. Enunciación de destinatarios a lo largo del desarrollo del trabajo	10	7	0	10	0	13	40	

Nota. RA: Rendimiento alto; RB: Rendimiento bajo.

Respecto de la primera categoría de esta dimensión, denominada *explicitación de propósitos* –o sea, la formulación explícita de los objetivos de la tarea–, se aprecia que la subcategoría que mayor ocurrencia de indicadores presenta en los diferentes años del cursado de las carreras es la *reformulación de los propósitos en función de saberes e intereses personales del grupo*, tanto para las monografías de rendimiento alto, como para las de rendimiento bajo. A su vez, la presencia de estos indicadores es significativamente mayor en las monografías de segundo y tercer año con rendimiento alto, en comparación con las monografías de primer año con igual rendimiento.

En cambio, en las monografías con rendimiento bajo, la presencia de indicadores para la subcategoría *reformulación de los propósitos en función de saberes e intereses personales del grupo* es menor, y no se observan diferencias significativas según el año de cursado de las carreras.

En cuanto a la subcategoría denominada *reproducción textual de los propósitos presentes en el protocolo de trabajo*, se observa una presencia de indicadores considerablemente menor, teniendo en cuenta las producciones de los alumnos tanto de rendimiento bajo como alto y los años de cursado de las carreras.

Con respecto a la segunda categoría, *explicitación de temas/problemas* –esto es, la formulación explícita de las temáticas o problemáticas sobre las que se trabajará en la monografía–, la subcategoría que mayor ocurrencia de indicadores muestra en los diferentes años del cursado es *reelaboración de temas/problemas por parte del grupo de trabajo*. En segundo y tercer año, la presencia de estos indicadores es superior en las monografías de rendimiento alto; mientras que, en primer año, la presencia de indicadores es la misma para las monografías de rendimiento tanto alto como bajo.

En la subcategoría *reproducción textual de temas/problemas expuestos en el protocolo de trabajo*, se advierte una ocurrencia baja de indicadores solamente en las monografías de primer año, especialmente en aquellas con rendimiento alto; mientras que no se advierte presencia de indicadores de esta subcategoría en segundo y tercer año.

Es importante aclarar aquí que el protocolo de la tarea de escrito monográfico para los estudiantes de primer año explicita con gran precisión y detalle una serie de temas y conceptos al interior de los mismos, vinculados a las unidades del programa de la asignatura; de estos temas los estudiantes debían elegir uno para desarrollar. El propósito de enunciar los temas fue orientar a los estudiantes de primer año, quienes tienen menor experiencia en el desarrollo de este tipo de tareas. En cambio, en segundo y tercer año, los protocolos de trabajo enuncian los temas/problemas a desarrollar de un modo más general, atendiendo también a las unidades de los programas de las asignaturas, ya que se considera que los estudiantes cuentan con experiencias y aprendizajes previos, vinculados a la elaboración de escritos monográficos.

Al interior de la tercera categoría, *reconocimiento de textos fuentes, autores y obras*, se advierte mayor presencia de indicadores en la subcategoría *identificación de perspectivas teóricas o autores*, especialmente en las monografías con rendimiento alto de primero y segundo año, comparadas con las monografías de rendimiento bajo. En cambio, en tercer año se observa una mayor presencia de indicadores en las monografías de rendimiento bajo, en comparación con las de rendimiento alto.

La subcategoría *contextualización* ampliada de autores y obras, que se refiere a la descripción sobre la contextualización del autor, el espacio y el tiempo y la obra o enfoque teórico, muestra una presencia media de indicadores solo en las monografías de segundo y tercer año, concentrados especialmente en aquellas con rendimiento alto. No se advierte la presencia

de indicadores de esta subcategoría en las monografías de primer año.

La subcategoría *identificación de obras* muestra una baja ocurrencia de indicadores, especialmente en las monografías de tercer año con rendimiento bajo.

Por último, la cuarta categoría, denominada *explicitación de destinatarios*, que alude a la formulación explícita de la audiencia a la que está dirigido el escrito monográfico, presenta un mayor número de indicadores en la subcategoría *enunciación de destinatarios a lo largo del desarrollo del trabajo*, concentrados especialmente en las monografías con rendimiento alto, en segundo y tercer año. En el primer año no se advierten diferencias significativas de indicadores según el rendimiento.

La subcategoría *enunciación de destinatarios en la introducción del trabajo* muestra una menor presencia de indicadores, distribuidos en los tres años del cursado de las carreras y en las monografías con rendimiento tanto alto como bajo.

En síntesis, en los resultados obtenidos del análisis de la primera dimensión, se advierte una concentración de indicadores, particularmente en: la *explicitación de destinatarios*; el *reconocimiento de textos fuentes, autores y obras*; la *reelaboración de temas/problemas* por parte del grupo de trabajo; y la *identificación de perspectivas teóricas o autores*.

Hacer explícitas las características de los textos involucrados en las tareas de aprendizaje se enmarca en el enfoque de la enseñanza en contexto (*in situ*) y en las situaciones discursivas y comunicativas correspondientes a las tareas (Carlino, 2013; Purser et al., 2008; Skillen et al., 1998).

La enunciación de los objetivos y características de la tarea de aprendizaje en el protocolo permite explicitar el saber metacognitivo, que asimismo orienta los procedimientos que desarrollan los estudiantes para resolver dicha tarea (Mateos, 2001).

Por otra parte, con relación al reconocimiento de textos fuentes, autores y obras involucrados en las tareas de aprendizaje, Goldman y Rakestraw (2000) sostienen que el conocimiento sobre el tema, el género y la estructura textual repercuten en el procesamiento del texto por parte del lector. El conocimiento previo del lector, respecto del dominio conceptual y disciplinar al que pertenece el texto, así como la complejidad y estructura del mismo, son condiciones que afectan el aprendizaje a partir de la lectura (Mateos, 2009). Por lo tanto, hacer explícitas estas características en las clases puede potenciar el desarrollo de aprendizajes más profundos en los estudiantes.

Por último, los resultados permiten afirmar que atender de un modo claramente manifiesto a las particularidades de los textos a producir, a partir de la lectura y la escritura, tales como el género, la estructura y los procedimientos involucrados, incide en el tratamiento de los textos fuente que se deben leer para elaborar las

producciones, y, por lo tanto, en su aprendizaje y en la reflexión metacognitiva.

Dimensión 2: Uso estratégico del conocimiento

La Tabla II muestra los resultados obtenidos del análisis realizado para la segunda dimensión, donde se pondera la ocurrencia de indicadores por cada categoría y subcategoría.

En esta segunda dimensión, para la primera categoría, denominada *mención de conocimientos previos* –es decir, la expli-

Tabla II. Dimensión 2: Uso estratégico del conocimiento.

Categoría	Subcategoría	Ocurrencia de indicadores						Total de indicadores	
		1° año		2° año		3° año			
		RB	RA	RB	RA	RB	RA		
2.1. Mención de conocimientos previos	2.1.1. Explicitación de conocimientos conceptuales previos	1	2	2	3	0	3	11	31
	2.1.2. Explicitación de experiencias previas	5	11	0	4	0	0	20	
2.2. Selección de ideas relevantes	2.2.1. Presencia de ideas relevantes	19	32	21	55	36	78	241	253
	2.2.2. Presencia de ideas irrelevantes	3	0	7	0	2	0	12	
2.3. Claridad conceptual	2.3.1. Precisión en la explicitación de conceptos y temas	9	33	17	41	41	58	199	231
	2.3.2. Imprecisión de explicitación de conceptos y temas	13	2	5	0	12	0	32	
2.4. Respeto por las fuentes	2.4.1. Respeto por las normas de citación y parafraseo	14	33	23	58	16	71	215	406
	2.4.2. Coherencia de la idea expuesta con relación a la postura del autor	12	29	14	57	11	68	191	
2.5. Articulación de temas y autores	2.5.1. Articulación de temas o conceptos de un mismo autor	4	8	2	4	2	8	28	99
	2.5.2. Articulación de temas o conceptos de distintos autores	2	15	2	21	6	25	71	
2.6. Adecuado uso de conectores entre oraciones e ideas	2.6.1. Uso adecuado de conectores	21	88	177	196	143	224	849	964
	2.6.2. Uso adecuado de proposiciones de enlace	2	15	14	35	10	39	115	

Nota. RA: Rendimiento alto; RB: Rendimiento bajo.

citación de conocimientos y experiencia previas de los autores del escrito monográfico–, se observa que la subcategoría *explicitación de experiencias previas* denota una mayor presencia de indicadores, principalmente en las producciones monográficas de los estudiantes de primer año con rendimiento alto.

En la subcategoría *explicitación de conocimientos conceptuales previos*, se observa una menor presencia de indicadores, distribuida entre las monografías de primer año (ambos rendimientos), segundo año (ambos rendimientos) y tercer año (rendimiento alto).

Con respecto a la segunda categoría, denominada *selección de ideas relevantes* –esto es, la identificación de ideas importantes por parte de los autores de las monografías en función del propósito, tema y destinatarios–, la subcategoría *presencia de ideas relevantes* muestra una alta y significativa presencia de indicadores, predominantemente en las monografías con rendimiento alto en los tres años de cursado, alcanzando la mayor presencia de indicadores en los escritos monográficos de tercer año con rendimiento alto. Además, la presencia de indicadores en monografías con rendimiento alto es progresivamente mayor a medida que avanza el año de cursado de la carrera. Por otro lado, es de destacar que la subcategoría *presencia de ideas irrelevantes* muestra una ocurrencia baja de indicadores, concentrados en los escritos monográficos de rendimiento bajo en los tres años del cursado.

En la tercera categoría *claridad conceptual* –esto es, la precisión en la explicitación de conceptos y temas–, la subcategoría *precisión en la explicitación de conceptos y temas* muestra una significativa presencia de indicadores en las producciones monográficas correspondientes a los tres años del cursado y fundamentalmente en los trabajos de rendimiento alto. Asimismo, la presencia de indicadores es progresivamente mayor, a medida que avanza el año del cursado de la carrera, tanto para las monografías de rendimiento alto como bajo. Mientras que en la subcategoría *imprecisión de explicitación de conceptos y temas* se observa una ocurrencia de indicadores muy baja, concentrándose en los escritos monográficos de los tres años de cursado con rendimiento bajo. Es de destacar que, en los trabajos de segundo y tercer año con rendimiento alto, no se advierte la presencia de indicadores.

En la cuarta categoría, *respeto por las fuentes*, que abarca la referenciación adecuada de los textos fuente (citación y parafraseo), las subcategorías *respeto por las normas de citación y parafraseo* y *coherencia de la idea expuesta con relación a la postura del autor*, muestran una alta presencia de indicadores, distribuidos en las producciones monográficas de los tres años del cursado, especialmente aquellas con rendimiento alto. Asimismo, es de destacar en ambas subcategorías que, en las monografías con rendimiento alto, la presencia de indicadores es progresivamente mayor, a medida que se avanza en el año del cursado de la carrera.

La quinta categoría, *articulación de temas y autores*, ya sea a partir de coincidencias, discrepancias, complementariedad o integración, presenta una mayor ocurrencia de indicadores en la subcategoría *articulación de temas o conceptos de distintos autores*, distribuidos en las monografías de los tres años del cursado de la carrera, especialmente con rendimiento alto. Además, la presencia de indicadores es progresivamente mayor a medida que se avanza en el año del cursado. La subcategoría *articulación de temas o conceptos de un mismo autor* muestra una menor presencia de indicadores, que se concentran mayormente en las monografías de rendimiento alto.

En la última categoría de esta segunda dimensión, denominada *uso adecuado de conectores entre oraciones e ideas*, la subcategoría *uso adecuado de conectores* (“pero”, “por lo tanto”, “en este sentido”, “como se mencionó anteriormente”) señala una alta presencia de indicadores en las monografías de los estudiantes de rendimiento alto y bajo, en los tres años de cursado, y es significativamente mayor en las monografías de rendimiento alto. En este último caso, la presencia de indicadores es progresivamente mayor, a medida que se avanza en el año del cursado.

En síntesis, al interior de la segunda dimensión, las cuatro categorías con mayor presencia de indicadores son: *adecuado uso de conectores entre oraciones e ideas*; *respeto por las fuentes*; *selección de ideas relevantes*; y *claridad conceptual*. Por su parte, la categoría *articulación de temas o autores* muestra una presencia media de indicadores, mientras que la categoría *mención de conocimientos previos*, una presencia baja de indicadores.

Estos resultados indican el uso estratégico de conocimientos preexistentes, la articulación entre temas y autores y el respeto por las fuentes, que se vinculan con la adquisición de saberes acerca de los procedimientos necesarios para desarrollar la tarea de aprendizaje, cómo se aplican las estrategias y bajo qué condiciones resultan efectivas (Mateos, 2001).

Por otra parte, diversos estudios sostienen que la presentación o explicación de las estrategias de lectura y aprendizaje, mediante el diálogo en clase, favorece en los estudiantes el uso autónomo y reflexivo de los procedimientos y un acercamiento metacognitivo a las tareas de aprendizaje (Mateos, 2009; Monereo et al., 2001). Además, la explicación de los procedimientos, su utilización y evaluación, permitiría a los alumnos transferir progresivamente las estrategias aprendidas a otras situaciones de aprendizaje (Monereo, 2007).

Con esta propuesta pedagógica se ha promovido en los estudiantes el desarrollo autónomo en la resolución de las tareas de aprendizaje, ajustando las estrategias aprendidas a situaciones nuevas, diferentes y más complejas. El desarrollo de la autonomía va acompañado de la interacción cooperativa entre pares, mediante diálogos que favorecen la comunicación explícita de los

propios procesos y resultados de aprendizaje de manera personal y metacognitiva. El intercambio de saberes entre el grupo de estudiantes posibilita la confrontación de puntos de vista alternativos, la explicitación, la toma de decisiones conjuntas y la mejora en la estructuración de los procesos de pensamiento (Rinaudo y Vélez, 2000).

Las tareas presentadas en esta propuesta pedagógica combinan la lectura, el diálogo y la escritura, caracterizándose por ser 'híbridas' y presentar un potencial epistémico para la construcción del conocimiento y la lectura crítica (Cartolari y Carlino, 2011; Mateos, 2009).

En esta línea, los resultados obtenidos señalan que los estudiantes asumen el rol de escritores de los propios textos y lectores de los textos producidos por ellos y por sus compañeros, así como de los textos fuente sobre los que se basan sus tareas. Estas potencian el diálogo con el propio pensamiento y con los textos leídos, la revisión sistemática y la reflexión crítica sobre lo que se lee, lo que se piensa y lo que se escribe (Solé, Castells, Gracia y Espino, 2006). Este tipo de tareas demandan estrategias de lectura elaborativa, crítica y reflexiva, así como la producción de textos propios, lo que implica para los estudiantes-lectores-escritores, trascender el propio texto y asimismo construir conocimiento a partir de él (Mateos, 2009).

Dimensión 3: Reestructuración conceptual

La Tabla III muestra los resultados obtenidos del análisis realizado para la tercera dimensión, donde se pondera la ocurrencia de indicadores para cada categoría y subcategoría.

Dentro de la primera categoría, *precisión y claridad de procesos centrales que hacen a la reestructuración conceptual de los saberes*, se observa que la presencia de indicadores es significativamente mayor en la subcategoría *explicación*, que implica la exposición ampliada, desarrollada o detallada de un determinado tema, con el objetivo de aclararlo, justificarlo o reafirmarlo. Esto se hace evidente principalmente en las monografías con rendimiento alto de primero y de segundo año; mientras que, para el tercer año, se advierte tanto en las monografías con rendimiento alto como bajo. Asimismo, la presencia de indicadores en esta subcategoría es progresivamente mayor a medida que se avanza en el año del cursado de la carrera, tanto para las monografías de rendimiento bajo como alto.

Las subcategorías *descripción* (caracterizar un elemento o tópico asociando sus rasgos), *síntesis* (integración condensada de contenido) y *definición* (dar a un término un significado más amplio y restringirlo con ciertas especificaciones) denotan una presencia significativamente más baja de indicadores. La *descripción*

Tabla III. Dimensión 3: Reestructuración conceptual.

Categoría	Subcategoría	Ocurrencia de indicadores						Total de indicadores	
		1° año		2° año		3° año			
		RB	RA	RB	RA	RB	RA		
3.1. Precisión y claridad de procesos centrales que hacen a la reestructuración conceptual de los saberes	3.1.1. Descripción	12	9	0	7	10	18	56	388
	3.1.2. Definición	5	18	0	3	3	2	31	
	3.1.3. Explicación	6	44	18	51	63	59	241	
	3.1.4. Comparación	1	3	1	1	1	7	14	
	3.1.5. Síntesis	3	6	2	8	3	9	31	
	3.1.6. Ejemplificación	2	10	1	2	0	0	15	
3.2. Coherencia textual	3.2.1. Coherencia textual vinculada al propósito	9	25	16	52	26	65	193	499
	3.2.2. Coherencia textual vinculada a los destinatarios	13	14	3	25	14	34	103	
	3.2.3. Coherencia textual vinculada al/los tema/s	16	27	16	53	26	65	203	
3.3. Adecuada estructuración y jerarquización de la información	3.3.1. Adecuada estructuración y jerarquización de la información en los escritos monográficos	0	3	3	3	2	3	14	188
	3.3.2. Adecuada estructuración y jerarquización de la información en los párrafos	4	16	0	2	2	7	31	
	3.3.3. Señalización léxica y perceptual	10	21	8	33	25	46	143	

Nota. RA: Rendimiento alto; RB: Rendimiento bajo.

se observa con mayor presencia de indicadores en las monografías de primer y tercer año, de rendimiento alto y bajo. La *síntesis* se evidencia principalmente en las monografías con rendimiento alto en los tres años de cursado de las carreras. Por último, la *definición* se pondera con mayor presencia en las monografías de primer año, especialmente en las de rendimiento alto.

En las subcategorías *comparación* (contrastar semejanzas y diferencias entre dos o más entidades u objetos de igual valor, a partir de criterios de comparación, rasgos o atributos) y *ejemplificación* (presentar datos o hechos específicos a fin de ampliar, aclarar o probar conceptos generales) se advierte una presencia aún menor de indicadores. La *comparación* se muestra con mayor presencia en los trabajos monográficos de tercer año con rendimiento alto; mientras que la *ejemplificación* se pondera con mayor presencia en las monografías de primer año, específicamente las de rendimiento alto; además esta última subcategoría no muestra indicadores en las monografías de tercer año.

Con respecto a la segunda categoría, denominada *coherencia textual*, se observa una alta presencia de indicadores en las subcategorías *coherencia textual vinculada al/los tema/s* y *coherencia textual vinculada al propósito*. En ambas subcategorías hay mayor presencia de indicadores en las monografías con rendimiento alto, correspondientes a los tres años del cursado de las carreras. Además, en ambas subcategorías, para las monografías con rendimiento alto, la presencia de indicadores es progresivamente mayor a medida que se avanza en el año de cursado de la carrera. La subcategoría *coherencia textual vinculada al propósito* también presenta esta progresión en las monografías con rendimiento bajo.

La subcategoría *coherencia textual vinculada a los destinatarios* muestra una menor presencia de indicadores, cuya distribución en segundo y tercer año es superior para las monografías con rendimiento alto, mientras que en primer año es similar para las monografías con rendimiento tanto alto como bajo. La presencia de indicadores en esta subcategoría, para las monografías de rendimiento alto, es progresivamente mayor a medida que se avanza en el año del cursado de la carrera.

La tercera categoría, *adecuada estructuración y jerarquización de la información* (secuenciación lógica, organización en títulos y subtítulos, señalización léxica y perceptual) tiene una alta presencia de indicadores en la subcategoría *señalización léxica y perceptual*, fundamentalmente en las monografías con rendimiento alto pertenecientes a los tres años del cursado. Además, en estas monografías se advierte que la presencia de indicadores es progresivamente mayor a medida que se avanza en el año del cursado de las carreras. En la subcategoría *adecuada estructuración y jerarquización de la información en los párrafos* se halla una presencia menor de indicadores, destacados en las monografías de primer año con rendimiento alto.

Por último, la subcategoría *adecuada estructuración y jerarquización de la información en los escritos monográficos* presenta una baja presencia de indicadores en todos los escritos monográficos, excepto en los de primer año con rendimiento bajo, donde no hay ponderación de indicadores. Es importante destacar aquí que la presencia de indicadores para esta subcategoría se consideró con base en la estructura y organización de la información general del escrito monográfico y, por ello, se justifica la baja presencia de los mismos.

En síntesis, al interior de la tercera dimensión la categoría *coherencia textual* ocurre la mayor presencia de indicadores, seguida por la *precisión y claridad de procesos centrales que hacen a la reestructuración conceptual de los saberes*. Por último, en la categoría *adecuada estructuración y jerarquización de la información* ocurre una menor presencia de indicadores.

Estos resultados permiten reflexionar sobre la necesidad de comprender y asumir que la lectura y la escritura para aprender

involucran procesos cognitivos, a partir de los cuales se interioriza de forma duradera parte del contenido que se quiere aprender, mediante la interacción entre los conocimientos nuevos y previos, así como por la reestructuración de la información (Parodi, 2010). Como lo muestran las producciones de los estudiantes, los procesos que intervienen en la construcción del escrito monográfico permiten la reelaboración, construcción y transformación del conocimiento a partir de la lectura y la escritura (Pozo et al., 2009), así como evaluar lo leído en relación al cumplimiento de los objetivos propuestos (Parodi, 2010). Además, el intercambio de saberes entre el grupo de estudiantes promueve la reestructuración de los procesos de pensamiento (Pozo et al., 2009).

Carlino (2005) sostiene que la escritura y la revisión de lo escrito posibilita la objetivación, clarificación y reestructuración de las ideas construidas a partir de la lectura. La composición escrita implica atender al problema del contenido (qué decir) y al problema retórico (cómo decirlo). Para ello, el lector necesita reorganizar y modificar el conocimiento que tiene sobre el tema, lo que se vincula a la función epistémica de la escritura (Mateos, 2001).

En esta propuesta se desarrollaron instancias de lectura y revisión de las producciones entre grupos de pares. Kowszyk y Vázquez (2004) sostienen que en este tipo de actividades los estudiantes se detienen más en la lectura del texto producido por los compañeros que en el propio, advirtiendo problemas más importantes en los primeros que en los segundos; por otra parte, los estudiantes escritores-lectores toman las sugerencias de sus compañeros lectores como “comentarios a examinar y evaluar, que los ayudan a asumir su autoría, a decidir un propio plan de mejora del texto y, de este modo, a poder coordinar sus intenciones como autores con los efectos de sus textos sobre el lector” (Carlino, 2008, p. 23).

En este mismo sentido, en un estudio realizado por Rinaudo et al. (2000) se constató que el trabajo en grupos cooperativos de estudiantes universitarios, para aprender el texto escrito, potencia un mayor uso y variedad de estrategias cognoscitivas, tales como relectura, organización, autorregulación, contextualización y organizadores de avance.

En la línea de la propuesta pedagógica implementada, las tareas ofrecidas a los estudiantes, demandan estrategias de lectura elaborativa, crítica y reflexiva (Mateos, 2009) y combinan la lectura con la escritura y el debate –tareas híbridas– (Mateos et al., 2006), a partir de procesos metacognitivos de conocimiento y control de la tarea.

En el marco de situaciones de enseñanza y aprendizaje dialógicas, como las planteadas en esta propuesta pedagógica, además de elaborar perspectivas propias a partir de múltiples fuentes, estas se deben contrastar e integrar con las diferentes perspectivas construidas por los demás (Mateos, 2009). Ello posibilita que

los alumnos atiendan y valoren la calidad de las argumentaciones que se sostienen desde diversas perspectivas explicitadas, así como la negociación de significados y construcción de representaciones compartidas, más que la valoración del resultado final (Mateos et al., 2006).

Dimensión 4: Valoraciones en las producciones textuales

La Tabla IV muestra los resultados obtenidos del análisis realizado para la cuarta dimensión, donde se pondera la ocurrencia de indicadores para cada categoría y subcategoría.

En esta cuarta dimensión, la categoría *valoraciones sobre el contenido de los textos fuentes y sobre las propias producciones textuales*, tiene una presencia significativamente mayor de indicadores en la subcategoría *valoraciones sobre el contenido de los textos fuente*, siendo esta superior en las monografías con rendimiento alto, donde se aprecia asimismo una progresión mayor de indicadores, a medida que se avanza en el año de cursado de la carrera. En tanto que la subcategoría *valoraciones sobre las propias producciones textuales* en general muestra una baja presencia de indicadores.

La posibilidad que poseen los estudiantes de realizar sus propias valoraciones y reflexiones sobre sus aprendizajes, así como de regularlos, promueve la generalización y transferencia del conocimiento metacognitivo a otras situaciones de aprendizaje y la gestión autónoma de los mismos (Pozo et al., 2009). Se asume aquí una perspectiva de valoración amplia, que no busca corroborar o controlar, sino construir conocimientos para mejorar (Poggi, 2016; Alcaraz, Fernández, Sola, 2012). El tipo de valoraciones de los estudiantes da cuenta de que la regulación de la propia comprensión implica el ajuste a los objetivos de las tareas de lectura y escritura, la planificación de las estrategias, la supervisión de la comprensión, la detección y superación de dificultades

Tabla IV. Dimensión 4: Valoraciones en las producciones textuales.

Categoría	Subcategoría	Ocurrencia de indicadores							
		1° año		2° año		3° año		Total de indicadores	
		RB	RA	RB	RA	RB	RA		
4.1. Valoraciones sobre el contenido de los textos fuentes y sobre las propias producciones textuales	4.1.1. Valoraciones sobre el contenido de los textos fuente	4	15	10	22	8	37	96	109
	4.1.2. Valoraciones sobre las propias producciones textuales	3	3	0	1	1	5	13	

Nota. RA: Rendimiento alto; RB: Rendimiento bajo.

y la evaluación del nivel de comprensión finalmente alcanzado (Mateos, 2001; 2009). Sin embargo, a pesar de lo que sostiene la literatura especializada, los resultados hallados señalan que la posibilidad de los estudiantes de valorar sus propias producciones es limitada. Es decir, ser conscientes de que la lectura y la escritura son contenidos y procesos, que han de aprenderse y enseñarse junto con el contenido disciplinar al interior de las asignaturas universitarias, trae como consecuencia asumir que la comprensión y la producción escrita no es tan solo un medio para adquirir los conceptos disciplinares, y que las valoraciones no suponen control, sino gestión de actividad metacognitiva autorregulada (Carlino, 2013, Poggi, 2016).

Finalmente, algunos estudios muestran que son necesarias este tipo de situaciones de enseñanza y aprendizaje, puesto que promueven la valoración y la generación de multiplicidad de perspectivas sobre los textos y aprendizajes profundos y constructivos por parte de los estudiantes (Dysthe, 2000); al igual que el intercambio de saberes posibilita la explicitación y confrontación de puntos de vistas alternativos y la toma de decisiones conjuntas (Pozo et al., 2009).

Conclusiones

La implementación de la propuesta pedagógica de tareas de clase universitaria de *gestión metacognitiva* y los resultados obtenidos permiten poner en valor la necesidad de promover en las clases la instrucción sistemática e intencional de procesos de enseñanza y de aprendizaje, de orden tanto cognitivo como metacognitivo.

En este sentido, la instrucción explícita implica que el docente explique cuáles son las decisiones más importantes a considerar en el desarrollo de las tareas de aprendizaje, ya sea verbalmente o mediante modelado (Monereo et al., 2001). En el primer caso, expresando la secuencia de pasos, objetivos y dificultades en el desarrollo de la tarea y justificando conceptualmente el uso del plan de acción; en el segundo caso, ofreciendo a los estudiantes un modelo de la puesta en marcha del plan de acción o de las estrategias, acompañándolo con la verbalización de su pensamiento para explicar las decisiones que se van tomando. Dentro de este tipo de proyecto instruccional también se encuentran los análisis de casos de pensamiento (Monereo et al., 2001), que implican solicitarles a los estudiantes explicitaciones, comparaciones y discusiones, sobre las diferentes estrategias o planes cognitivos disponibles, para resolver una tarea, así como la justificación de las decisiones adoptadas y la explicitación de los *procesos metacognitivos* puestos en marcha.

Esta presentación o explicación de los planes de acción y de las estrategias de aprendizaje favorecería en los alumnos un acer-

camiento más reflexivo y *metacognitivo* a las tareas. Además no se trata solamente de que el docente instruya o modele las acciones de los estudiantes, sino también sus pensamientos y los modos de resolver las tareas en situación, sin dejar de atender la propuesta y revisión de diferentes alternativas para afrontar dicha tarea (Monereo et al., 2001; Gaeta, 2014).

Vázquez (2016) sostiene que los protocolos de tareas escritas que presentan los procedimientos que las orientan, así como la explicitación de su sentido, complejidad y relevancia, durante el desarrollo de las clases, funcionan como sostén de las interacciones entre estudiantes, textos y docentes, y también andamian el trabajo progresivamente más autónomo y *metacognitivamente* más reflexivo por parte de los estudiantes. Este tipo de tareas, que hacen explícitas los procesos de *autoconocimiento*, *autocontrol* y *regulación metacognitiva*, son valoradas positivamente por los estudiantes (Navarro, 2017). Con relación a este punto, encontramos que las distintas tareas presentadas a los alumnos en esta propuesta responden a tales características, y que atienden los requerimientos necesarios en el avance de sus aprendizajes.

Por otra parte, a partir de los aportes de Mateos et al. (2006) sobre estrategias de instrucción para potenciar en los alumnos la reflexión sobre el aprendizaje; así como de las propuestas de Mateos (2001, 2009) sobre la enseñanza de la lectura de textos académicos y las consideraciones de Castelló (2007, 2009) sobre la enseñanza de la composición de textos académicos, se pueden esbozar algunos lineamientos para el trabajo con las tareas de lectura y escritura en pos del aprendizaje. Específicamente: proponer tareas abiertas, complejas y motivadoras; enseñar a cooperar, a construir el conocimiento y ser crítico, así como a *autoevaluar* y *autorregular* el aprendizaje.

Para que los alumnos puedan tomar decisiones que les permitan regular su propio aprendizaje, desde la perspectiva metacognitiva a partir de la lectura y la escritura, es necesario enfrentarlos a tareas que impliquen alcanzar algún objetivo que tenga sentido para ellos y que posibiliten diferentes vías de resolución, llevándolos a tomar decisiones por sí mismos (Navarro, 2017). Así, un modo de promover el interés por aprender en los estudiantes es posibilitarles a actuar en tareas en las que perciban que son autónomos y que pueden ser capaces de regular su propio aprendizaje a partir de la lectura y la escritura, donde ellos mismos fijen las metas y los medios, y supervisen *metacognitivamente* sus propios progresos y resultados (Mateos et al., 2006).

Proponer a los estudiantes tareas de aprendizaje a partir de la lectura y la escritura que respondan a los requerimientos mencionados, así como trabajar sobre la comprensión de estas tareas en el aula universitaria, lleva consigo la promoción de la explicitación de las condiciones, los procesos y los resultados de aprendizaje. Ello impactará en el conocimiento *metacognitivo* que

desarrollen los estudiantes (Boatto, Vélez, Bono, y Vianco, 2012; Scarponi, Maitana, Boatto, Aguilera y Bono, 2017).

Además, el desarrollo de tareas grupales cooperativas favorece la generación de múltiples perspectivas, su confrontación e integración, así como la profundización en el tratamiento de los temas y el progreso cognitivo y *metacognitivo*. Por su parte, enseñar a pensar de modo cooperativo y crítico presupone sobre todo que los estudiantes puedan atender y valorar la calidad de las argumentaciones que se sostienen desde diversas perspectivas explicitadas, así como la negociación de significados y la construcción de representaciones compartidas, más que la valoración del resultado final de sus aprendizajes (Mateos et al., 2006). Para que los estudiantes puedan desarrollar este tipo de aprendizajes es importante ofrecerles tareas que impliquen la combinación de la lectura con la escritura y el debate (tareas híbridas), aprovechando su potencial epistémico (Mateos, 2009); siempre acompañados de orientaciones de orden metacognitivo.

La escritura como una actividad que se puede compartir entre los miembros de una comunidad, ubicada en un contexto socio-histórico-cultural determinado, se puede considerar también como una actividad de *regulación* socialmente compartida. En este proceso, los estudiantes desarrollan una misma tarea de escritura compartiendo objetivos, planificación, ejecución y evaluación de la misma. La escritura colaborativa del grupo de alumnos se *co-regula* mediante la generación de un espacio en el que cada uno asume un rol. Se destaca especialmente como valor didáctico de este proceso que el éxito de la tarea depende de la *capacidad de autorregulación de cada integrante* que participa, ya sea estableciendo objetivos, como controlando y evaluando la tarea de escritura, en una constante negociación con los demás miembros del grupo de trabajo (Arciniegas, 2016; Carlino, 2013).

Asimismo, con la propuesta pedagógica presentada se pretendió facilitar el paso de la *regulación externa a la regulación interna o autorregulación metacognitiva*, mediante un proceso de transferencia gradual de control, en el que el profesor va ajustando el nivel de ayuda o andamiaje que ofrece a sus alumnos, en función del grado de autonomía que estos pueden asumir en cada momento, hasta que ese apoyo deje de ser necesario (Mateos et al., 2006; Vázquez, 2016). Esto se relaciona con la promoción de tareas de lectura y escritura *metacognitivamente* autorreguladas en los estudiantes; es decir, el establecimiento de propósitos, la planificación, control y supervisión de las propias lecturas y escrituras, mediante la progresiva sesión de autonomía sobre el proceso de comprensión, producción escrita y aprendizaje por parte del docente al estudiante, al igual que instancias compartidas en donde los estudiantes reflexionen sobre sus propios procesos y dificultades, sobre sí mismos como lectores y escritores, así como sobre los textos y las tareas de lectura y escritura (Mateos, 2009; Castelló, 2009).

La autorregulación del propio aprendizaje, a partir de la lectura y la escritura, posibilita avanzar hacia mayores niveles de complejidad en los procesos y resultados de aprendizaje y permite evaluar el ajuste de estos a las condiciones de la tarea de aprendizaje (Boatto et al., 2012).

Como señala Navarro (2017), la educación superior tiene entre sus propósitos la formación de lectores, escritores y oradores disciplinares y profesionales. Tres conjuntos distintos pero vinculados a competencias situadas, que conformarán el capital semiótico académico del estudiante universitario. Todos los estudiantes necesitan trabajar con tareas que promuevan las formas de comunicación propias de sus carreras, tanto para aprender contenidos disciplinares a través de la lectura y escritura (potencial epistémico), como para aprender las clases de textos propios de los ámbitos disciplinares específicos (potencial retórico).

Finalmente, el *conocimiento y la regulación metacognitiva* están íntimamente relacionados, puesto que el conocimiento de sí mismo, de las tareas y de las estrategias, contribuye a la autorregulación de las acciones que se realizan para aprender. Las *tareas de gestión metacognitiva* promueven el aprendizaje a partir de la lectura y la escritura, mediante mayores niveles de complejidad en los procesos y resultados de aprendizaje, así como en la reflexión sobre el ajuste de las condiciones de aprendizaje; y también posibilitan la generación de múltiples perspectivas sobre los procesos desarrollados, los resultados construidos y la adecuación o no a las condiciones de las tareas de aprendizaje (Vázquez, 2016; Navarro 2014; Quintanilla y Valle, 2017).

Las autoras declaran no tener conflictos de interés, en relación a este artículo.

Referencias

- Alcaraz, N., Fernández, M. y Sola, M. (2012). La voz del alumnado en los procesos de evaluación docente universitaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(2). Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num2/art2.pdf>
- Arciniegas, E. (2016) La escritura socialmente compartida en el aula universitaria: la autorregulación. *Revista Lenguaje*, 44(2), 197-226.
- Beghetto, R. y Kaufman, J. (2014). Classroom contexts for creativity. *High Ability Studies*, 25(1), 53-69.
- Boatto, Y., Vélez, G., Bono, A. y Vianco, A. (2012). First year university students: a study on their beliefs about learning through reading in an academic writing context. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1299-1320.

- Botta, M. y Warley, J. (2007). *Tesis, tesinas, monografías e informes. Nuevas normas y técnicas de investigación*. Buenos Aires: AR: Biblos.
- Burón, J. (1996). *Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición*. Bilbao, ES: Mensajero.
- Carlino, P. (2005). *Leer, escribir y aprender en la universidad*. Buenos Aires, AR: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2008). Revisión entre pares en la formación de posgrado. *Revista Lectura y Vida*, 29(2), 20-31.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(53), 355-381.
- Carretero, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires, AR: Aique.
- Cartolari, M. y Carlino, P. (2011). Leer y tomar apuntes para aprender en la formación docente: un estudio exploratorio. *Revista Magis*, 4(7), 67-86.
- Castelló Badía, M. (2009). Aprender a escribir textos académicos: ¿Copistas, escribas, compiladores o escritores? En J. I. Pozo y M. P. Pérez Echeverría (Coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en Competencias* (pp. 120-133). Madrid, ES: Morata.
- Castelló Badía, M. (2007). El proceso de composición de textos académicos. En M. Castelló Badía (Coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias* (pp. 47-81). Barcelona, ES: Graó.
- Dysthe, O. (2000). Giving them the tools they need to succeed. A High School teachers' use of writing and talking to learn in a literatura class. En *Writing 2000. Biennial Conference of EARLI*. Verona, Italia. Recuperado de http://www.uib.no/filearchive/verona_2000_dysthe-1-.pdf
- Ejarque, D. (2007). La monografía. En L. Cubo de Severino (Coord.) *Los textos de la ciencia*. Argentina: Comunicarte.
- Flavell, J. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En L. B. Resnik (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Nueva Jersey, EE UU: Erlbaum.
- Flavell, J. (1993). *El desarrollo cognitivo*. Madrid, ES: Visor.
- Gaeta, M. (2014). Autorregulación del aprendizaje y su promoción en el contexto del aula. En P. Paoloni, M. Rinaudo y C. González, *Cuestiones en psicología educacional. Perspectivas teóricas y metodológicas orientadas a la mejora de la práctica educativa* (pp. 33-58). *Cuadernos de Educación. La Laguna: Sociedad Latina de Comunicación Social*. Recuperado de <http://www.cuadernosartesanos.org/educacion.html>.
- Glaser, R. (1994). Learning theory and instruction. En G. d'Ydewalle, P. Eelen y B. Bertelson (Eds.), *International perspectives on psychological science*, 2. Nueva Jersey, EE UU: Erlbaum.
- Goldman, S. y Rakestraw, J. (2000). Structural aspects of constructing meaning from text. En Kamil, M., Mosenthal, P., Pearson P. y Barr, R. (Eds.), *Handbook of reading research*, vol. III. Nueva Jersey, EE UU: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gubern, M. (1994). Aprender a escribir. Enseñar a escribir. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 2(29), 11-14.
- Kellogg, R. (1994). *The psychology of writing*. Nueva York, EE UU: Oxford University Press
- Kowszyk, D. y Vázquez, A. (2004). La interacción entre pares en tareas de escritura. *Revista Lectura y Vida*, 25(4), 36-46.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Martí, E. (1995). Metacognición: Entre la fascinación y el desencanto. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 72, 9-32.

- Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires, AR: Aique.
- Mateos, M. (2009). Aprender a leer textos académicos: Más allá de la lectura reproductiva. En J. Pozo y M. Pérez Echeverría (Coords.), *Psicología del aprendizaje universitario*. (pp. 106-119). Madrid, ES: Morata.
- Mateos, M. y Pérez Echeverría, M. (2006). El cambio de las concepciones de los alumnos sobre el aprendizaje. En J. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 403-418). Barcelona, ES: Graó.
- Monereo, C. (2007). Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, del self y de las emociones. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 13-5(3), 497-534.
- Monereo, C., Pozo, J. y Castelló, M. (2001). La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. Vol II: Psicología de la educación escolar* (pp. 211-233). Madrid, ES: Alianza.
- Natale, L. y Alazraki, R. (2007). Escribir textos monográficos. En I. Klein (Coord.), *El taller del escritor universitario* (pp. 141-154). Buenos Aires, AR: Prometeo Libros.
- Navarro, F. (2014). Géneros discursivos e ingreso a las culturas disciplinares. Aportes para una didáctica de la lectura y la escritura en educación superior. En F. Navarro (Ed.), *Manual de escritura para carreras de humanidades* (pp. 29-52). Buenos Aires, AR: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Navarro, F. (2017). De la alfabetización académica a la alfabetización disciplinar. En R. Ibáñez y C. González (Eds.), *Alfabetización disciplinar en la formación inicial docente. Leer y escribir para aprender* (pp. 7-15). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso
- Osses Bustingorry, S. y Jaramillo Mora, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Revista Estudios Pedagógicos*, 34(1), 187-197.
- Palincsar, A. y Brown, A. (1989). La enseñanza para la lectura autorregulada. En L. Resnik y L. Klopfer (Comps.), *Curriculum y cognición*. Buenos Aires, AR: Aique.
- Parodi, G. (2010). *Saber leer*. Madrid, ES: Aguilar.
- Poggi, M. (2016). Evaluación educativa. Sobre sentidos y práctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1), 36-44.
- Pozo, J. y Mateos, M. (2009). Aprender a aprender: Hacia una gestión autónoma y metacognitiva del aprendizaje. En J. Pozo y M. Pérez Echeverría (Coords.), *Psicología del aprendizaje universitario* (pp. 54-85). Madrid, ES: Morata.
- Pozo, J. y Monereo, C. (2009). Introducción: La nueva cultura del aprendizaje universitario o por qué cambian nuestras formas de enseñar y aprender. En J. Pozo y M. Pérez Echeverría (Coords.), *Psicología del aprendizaje universitario* (pp. 9-28). Madrid, ES: Morata.
- Purser, E., Skillen, J., Deane, M., Donohue, J. y Peake, K. (2008). *Developing academic literacy in context, Zeitschrift Schreiben*. Recuperado de http://www.zeitschriftschreiben.eu/Beitraege/purser_Academic_Literacy.pdf
- Quintanilla P. y Valle, A. (2017). *El desarrollo de las competencias básicas en los estudios generales*. Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Rinaudo, M. y Vélez, G. (2000). *Estrategias de aprendizaje y enfoque cooperativo*. Córdoba, AR: Educando Ediciones.
- Rinaudo, M. (2014). Estudios sobre los contextos de aprendizaje: arenas y fronteras. En P. Paoloni, M. Rinaudo y A. González Fernández (Comps.), *Cuestiones en psicología*

educacional. Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo (pp. 163-206). Tenerife, ES: Sociedad Latinoamericana de Comunicación Social.

Scarponi, S., Maitana, M., Boatto, Y., Aguilera, S. y Bono, A. (2017). Aprendizaje y lectura en la universidad. Situaciones educativas de escritura y de lectura de textos literarios. En L. Fernández, E. Di Nardo y R. Cardinale (Coords.), *Cuaderno de investigación 1: Haciendo que lo posible sea real*.

Skillen, J., Merten, M., Trivett, N. y Percy, A. (1998). The IDEALL approach to learning development: a model for fostering improved literacy and learning outcomes for students. *Actas de la Conferencia de 1998 de la Asociación Australiana para la Investigación Educativa*.

Vázquez, A. (2016). *La lectura, la escritura y el interés por aprender en la universidad Problemas, saberes y propuestas*. Río Cuarto, AR: UniRío Editora.

Autoeficacia docente y desempeño docente, ¿una relación entre variables?

Luis Fernando Hernández Jácquez
Delia Inés Ceniceros Cázares
Universidad Pedagógica de Durango
Instituto Universitario Anglo Español

Resumen

La presente investigación trata sobre la percepción de autoeficacia docente en profesores de educación superior en México y su relación con el desempeño, basándose en la teoría de la autoeficacia de Bandura. La investigación se desarrolló bajo el enfoque cuantitativo, de alcance correlacional, no experimental y transeccional. Se consideró a 220 sujetos (30 docentes y 190 estudiantes), a quienes se les aplicó la Escala de Autoeficacia Docente del Profesor Universitario (Prieto, 2017), en el caso de los profesores, y, una adaptación del Cuestionario de Evaluación de la Docencia (Universidad Jaume I, 2008), a los estudiantes. Los resultados indican un nivel alto tanto de autoeficacia docente como de desempeño docente y una significativa correlación positiva entre ambas variables.

Palabras clave

Autoevaluación, educación superior, evaluación de profesores, investigación descriptiva y comparativa, percepción.

Instructor self-efficacy and development: is there a link between variables?

Abstract

The present research analyzes the perception of self-efficacy in professors of higher education in Mexico and its relationship with development, based on Bandura's theory of self-efficacy. The research was developed through a quantitative approach, with a correlational, non-experimental and transeccional focus. We considered 220 subjects (30 instructors and 190 students) to whom we applied the Self-Efficacy Scale for University Faculty (Prieto, 2017) in the case of the professors, and an adaption of the Evaluation of Instructors Survey (Jaume University I, 2008) to the students. The results indicate a high level of both faculty self-efficacy and development, and there is a significant positive correlation between the two variables.

Keywords

Descriptive and comparative research, faculty evaluation, higher education, perception, self-evaluation.

Recibido: 22/03/2018
Aceptado: 20/06/2018

La autoeficacia percibida

La autoeficacia, como aspecto predictor de la conducta, encuentra sus raíces teóricas en una serie de aportes que en mayor o menor medida permitieron su consolidación. Entre los esfuerzos teóricos que tuvo capital importancia en este sentido fue el de Rotter (1966), quien sin haber acuñado el término “autoeficacia”, es uno de los teóricos que más ha contribuido a la comprensión de la misma.

Dentro de los conceptos aportados por Rotter, se encuentra el locus de control, que es definido como el grado en que las consecuencias de las conductas corresponden a factores personales o a factores externos (Cano, Rodríguez, García y Antuña, 2005), que resulta ser un rasgo relativamente estable e influyente respecto de las habilidades o capacidades que las personas poseen (Nevid, 2011). Así, cuando las personas ubican su locus de control en sí mismos –locus de control interno–, las expectativas que construyen acerca de una tarea o de las posibilidades de éxito en el desarrollo de las mismas se sustentan en sus propias capacidades y posibilidades de logro; por lo tanto, asumen dicha tarea con responsabilidad y alto nivel de control, asumiendo las consecuencias de sus acciones. En cambio, quienes ubican el locus de control fuera de sí –locus de control externo– desplazan la responsabilidad de éxitos y fracasos hacia factores externos o al azar (Woolfolk, 2006).

Tomando como base la propuesta de Rotter y específicamente con relación a los docentes, se han desarrollado una serie de acercamientos teóricos (Armor et al., 1976; Berman et al., 1977; Guskey, 1981; Rose y Medway, 1981; Friedman y Kass, 2002), que sostienen que la eficacia del docente está determinada por sus capacidades personales para ejercer el control sobre sus acciones (locus de control interno). Es decir, un profesor con locus de control interno asumirá que el aprendizaje construido por sus estudiantes se encuentra directa y altamente vinculado a su actuar profesional, a las estrategias de enseñanza y de aprendizaje dispuestas, así como a los recursos metodológicos a su disposición; mientras que un profesor con locus de control externo adjudicará los resultados de aprendizaje a condiciones que escapan de su control, por ejemplo, a la situación institucional, la negligencia o dedicación de los estudiantes, a las condiciones familiares, etcétera.

Sin embargo, el locus de control carece de impacto para predecir y mejorar los diversos aspectos del funcionamiento pedagógico y estudiantil en los contextos educativos (Wolters y Daugherty, 2007; Zimmerman, 2000). Pajares (citado por Bembenutty, 2007) sostiene que la causalidad interna o externa de los comportamientos de las personas actúa como factor de identificación y no de predicción, a diferencia del sentimiento de autoeficacia, que implica reconocer que el ser humano es capaz de

gestionar, regular y administrar sus esfuerzos, sus recursos y sus capacidades.

En los años setenta, Albert Bandura desarrolla la teoría de la autoeficacia percibida, empleando como marco de referencia la teoría del aprendizaje social. Con este planteamiento, Bandura postula la existencia de un mecanismo cognitivo, a través del cual las personas ejercen cambios en su conducta y motivación (Garrido, 2004). La teoría de la autoeficacia percibida se centra en la identificación y descripción de dos tipos de expectativas: las de autoeficacia percibida y las de resultado.

Bandura (1977) explicó teóricamente cómo funciona la motivación en el ser humano; recalcó la importancia de los juicios personales y evidenció que la autoeficacia, con un papel central en los comportamientos de miedo y evitación, puede favorecer o entorpecer la motivación y acción humanas (Bandura, 1977; Garrido, 2004).

Los elementos teóricos, en que se sustenta la teoría de la autoeficacia social, son el determinismo recíproco y las expectativas de eficacia y expectativas de resultados; estos elementos, conjuntamente con los mecanismos, fuentes y procesos implicados en la autoeficacia, permiten un abordaje comprensivo de la autoeficacia.

En sucesivas ocasiones (1977, 1987, 1999), Bandura ha sostenido como elemento determinante de la autoeficacia la diferencia que debe reconocerse entre las expectativas de eficacia y de resultados. Se define a las expectativas de eficacia como la certeza que un sujeto tiene acerca de su desempeño exitoso de determinada tarea. En tanto que las expectativas de resultados son la estimación de los resultados que el sujeto conseguirá con la realización de dicha tarea.

Para Bandura los comportamientos son determinantes de los resultados, que a su vez dependen de la gestión de los propios recursos, por lo que la autoeficacia no consiste en una situación inmutable del ser humano; al contrario, los diversos estudios que se han realizado sobre la misma (Schunk y Pajares, 2004; Pajares, 2006; Del Río, Lagos y Walker, 2011; y Tagle, Del Valle y Flores, 2012) han confirmado uno a uno la naturaleza mutable de la misma. Así, la autoeficacia se reconfigura predominantemente a partir de las experiencias sociales que el ser humano vive cotidianamente. Los retos, los triunfos, e incluso los fracasos, constituyen la esencia para el desarrollo de ella.

Al experimentar éxitos en cualquier índole de la vida, las personas fortalecen las expectativas (de eficacia y de resultados) que tienen respecto a la situación vivida, lo cual redundará en un mejor concepto de sí, al menos en dicho ámbito. Por el contrario, los tropiezos y resultados adversos, contribuyen a mermar la confianza, a demeritar su autoconcepción y evidentemente, a disminuir la autoeficacia percibida.

Los mensajes del pensamiento son extremadamente poderosos en el nivel psicológico, por lo tanto, una de las propuestas de la teoría de la autoeficacia social consiste de un modo fundamental en la preservación de los pensamientos positivos como un catalizador de la autoeficacia percibida. Pero no todo se reduce a dirigirnos mensajes positivos o a manejar nuestras reacciones emocionales. Según Bandura (1977), el sentimiento de autoeficacia puede ser desarrollado a través de cuatro fuentes:

- a. Las experiencias de dominio, las cuales son la principal fuente de la autoeficacia percibida al ser vivencias reales para el sujeto.
- b. Las experiencias vicarias, que provienen de la experiencia de terceros y que constituyen elementos de modelado de la propia conducta.
- c. La persuasión social, la cual consiste en el conjunto de mensajes que el sujeto recibe y escucha del exterior, y que le dicen que tiene la capacidad para resolver la situación o ejecutar la acción.
- d. Las experiencias afectivas, que constituyen los estados psicológicos y emocionales, tanto positivos como negativos, que afectan en el mismo sentido y proporción la autoeficacia percibida.

La autoeficacia percibida, en el caso de los profesores, tiene implicaciones que trascienden al ámbito de la vida privada del profesor; impacta en la cotidianeidad de su función docente, en las actividades que realiza; pero sobremanera en el desarrollo de sus estudiantes, en su productividad y en su propia percepción de autoeficacia, actuando como modelo de conducta. La importancia del enfoque sociocognitivo resulta trascendental en el estudio del sentimiento de autoeficacia del profesor (Chacón, 2006).

Pajares (2006) sostiene que la autoeficacia personal tiene una influencia determinante en los niveles de realización y logro que ostenta una persona, ya que, al ser un elemento dinámico, el grado de la misma (en cada momento de la vida de una persona) afecta decididamente los resultados esperados y logrados. En este sentido, la autoeficacia percibida tiene cinco características: es dinámica, cíclica, multidimensional, específica y permeable (Zimmerman, 2000; Blanco, 2009). Además de lo anteriormente dicho, tiene valor predictivo de la conducta (en lo psicométrico), elemento del que carece la teoría de Rotter, como se señaló anteriormente.

Los estudios recientes han mostrado que los profesores con un nivel alto de confianza en sus conocimientos, capacidades, potencialidades y habilidades, desarrollan una práctica educativa más asertiva, más enfocada en los logros de los estudiantes y con un mayor nivel de compromiso que aquellos, cuya confianza en

sus recursos profesionales y personales es menor (Klassen, Tze, Betts y Gordon, 2011).

Entonces, la autoeficacia percibida constituye el detonante para el desarrollo de una práctica docente adecuada. Esta afirmación está acorde tanto con la propuesta de Tschannen-Moran y Woolfolk (2001) como con la de Ross y Bruce (2007). Los dos primeros se enfocan más en las capacidades del profesor para organizar y ejecutar cursos de acción, necesarios para lograr con éxito una tarea de enseñanza en un contexto específico; y los dos últimos conciben la eficacia del profesor como una expectativa que promueve el aprendizaje en los estudiantes.

Probada ya la fuerza predictiva de la autoeficacia en la conducta del ser humano, es innegable su importancia en el desarrollo de una práctica educativa eficaz. No basta con poseer una gran cantidad de información y convertirla en conocimiento útil, es imprescindible poseer una total confianza en lo que se hace, así como la convicción de que se tienen los elementos necesarios para llevar a cabo la tarea de enseñar de la mejor forma posible.

En el contexto mexicano, no se tiene una gran cantidad de antecedentes respecto a la autoeficacia de los profesores, a pesar de que, en el año 2009, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) señalara, en su informe sobre el Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS), que algunas prácticas de los docentes mexicanos están vinculadas de manera cercana con su autoeficacia. Dentro de los antecedentes empíricos, se puede citar que Hernández y Montes (2015) encontraron un nivel alto de autoeficacia percibida en docentes de educación superior tecnológica; Sánchez, Salaiza y Pérez (2013) identificaron un nivel alto de percepción de autoeficacia, relacionado con la capacitación que han recibido; mientras que Ortega, Rosales y Sánchez (2011) reportaron también un nivel alto de autoeficacia en profesores de una escuela normal superior.

En otro orden de ideas, la evaluación del desempeño docente es una actividad cotidiana en las instituciones educativas, que aporta información valiosa para el mejoramiento de la práctica del profesorado. Sin embargo, para el contexto mexicano no se localizaron estudios que comprobaran si dicha evaluación (dada por los estudiantes) se reflejaba en la percepción de eficacia de los profesores, y esto es justamente lo que ha dado pie a las preguntas de investigación:

1. ¿Cuál es el nivel de autoeficacia docente percibida por los profesores de una institución de educación superior en México?
2. ¿Cuál es el nivel de desempeño mostrado por los profesores, a través de la evaluación docente realizada por los estudiantes en una institución de educación superior en México?

3. ¿Qué relación existe entre el nivel de autoeficacia docente percibida por los profesores y el nivel de desempeño de los mismos a través de la evaluación docente (dada por los estudiantes), en una institución de educación superior en México?

Metodología

El estudio se desarrolló bajo el enfoque cuantitativo de investigación, no experimental, transeccional y de alcance correlacional. Como tal, la investigación no experimental

es la búsqueda empírica y sistemática en la que el científico no posee control directo de las variables independientes, debido a que sus manifestaciones ya han ocurrido o a que son inherentemente no manipulables... (Kerlinger y Lee, 2002, p. 504).

Por su parte, un estudio correlacional “describe la relación lineal entre dos o más variables sin tratar en lo absoluto de atribuir a una variable el efecto observado en otra” (Salkind, 1999, p. 223). Lo transeccional del proyecto de investigación corresponde a que solamente se realizó una sola medición de las variables.

La hipótesis principal de investigación se determinó de la siguiente manera: “existe una relación positiva entre el nivel de autoeficacia docente percibida por el profesor y el nivel de desempeño del mismo a través de la evaluación docente (dada por los estudiantes)”.

Para la recolección de la información de utilizaron dos cuestionarios:

- a. Escala de Autoeficacia Docente del Profesor Universitario (Prieto, 2017). Instrumento de 44 ítems (anexo 1) que, a manera de auto-reporte, proporciona información sobre la medida en que los profesores universitarios se sienten capaces de utilizar una serie de estrategias de didácticas, clasificadas en las siguientes dimensiones:
 - ▶ Estrategias didácticas para la planificación de la enseñanza, que agrupa aquellas acciones y conductas que realiza el profesor cuando planifica el proceso de enseñanza-aprendizaje.
 - ▶ Estrategias para la implicación activa de los estudiantes en el aprendizaje, que hacen referencia a la confianza que tiene el profesor en su capacidad para hacer que los alumnos se sientan involucrados en su propio proceso de aprendizaje.
 - ▶ Estrategias para favorecer la interacción y creación de un clima positivo en el aula, que se refieren a conductas específicas de los profesores orientadas a crear un ambiente favorecedor del aprendizaje.

- ▶ Estrategias para la evaluación del aprendizaje, que incluyen actividades para constatar el grado en que los estudiantes han alcanzado los objetivos de aprendizaje previstos, así como acciones que promueven la autoevaluación y autorreflexión de la práctica docente.

Se reitera que este instrumento mide la autopercepción de la capacidad los profesores para realizar las actividades que en él se mencionan, mas no valora que efectivamente las lleven a cabo, ya que esto escapa de la propia teoría de la autoeficacia; situación que se valoró a través de los estudiantes con el otro instrumento aplicado.

La forma de respuesta, para cada uno de los ítems del instrumento, corresponde a una escala tipo Likert de seis puntos, siendo 1 el valor más bajo (poco capaz) y 6 el valor más alto (muy capaz). La aplicación del instrumento reportó una confiabilidad de .992 en alfa de Cronbach.

- b. Adaptación del Cuestionario de Evaluación de la Docencia (Universidad Jaume I, 2008). Instrumento de 34 ítems (anexo 2), proporcionado a los estudiantes, mediante el cual y a través de las dimensiones sobre aspectos generales del curso, los concretos de las sesiones de clase, así como aquellos relacionados con las prácticas de evaluación, se evalúa el desempeño de los docentes que tuvieron como titulares de las asignaturas que cursaron. Se eligió este instrumento ya que abarca en su mayoría los aspectos señalados en la normatividad correspondiente, para el ejercicio y evaluación de las labores docentes en la institución.

La forma de respuesta corresponde a una escala tipo Likert de cinco puntos (“nunca”, “casi nunca”, “regularmente”, “casi siempre” y “siempre”). La aplicación del instrumento reportó una confiabilidad de .971 en alfa de Cronbach. Es pertinente mencionar que, en dos aplicaciones anteriores llevadas a cabo para fines solamente de evaluación docente, el instrumento reportó una confiabilidad de .967 y .964; es decir, ha mostrado un comportamiento bastante consistente; y más aún, al darles a conocer los resultados a los profesores, la mayoría de ellos los ha considerado congruentes con su labor en el aula.

Para ambos instrumentos, las unidades restantes para alcanzar una confiabilidad de 1, constituyen los efectos del puntaje del error, tanto de método como de rasgo, componentes inherentes a la confiabilidad (Salkind, 1999).

En la investigación, se involucró a los 30 docentes (100%) que participaron en un determinado plan de estudios de la Universidad Pedagógica de Durango, México, y a 190 estudiantes (95%) del

propio plan (el restante 5% está compuesto por estudiantes irregulares que no fue posible localizar para fines del estudio). En suma, la investigación se considera censal y abarca a 220 participantes.

En cuanto a los docentes, se sitúan en un rango de edad de los 25 a los 66 años, con un total de años de servicio que va de los 2 a los 46. El 53.3% son del género masculino, y el restante 46.7%, del femenino. 79.3% son docentes con plaza base, mientras que el 20.7% es de contrato. El 60% cuenta con grado de maestría, el 16.7% con doctorado y el restante 23.3% con licenciatura.

Resultados

Los resultados descriptivos para la variable autoeficacia docente se muestran en la tabla 1, en la que se aprecia una media aritmética general de 5.092, la cual resulta alta, si se considera que el valor máximo posible es de 6. Tal como lo ha explicado Bandura (1977), estos juicios positivos favorecen la motivación y acción humanas, además de predecir una conducta positiva hacia las actividades, en este caso docentes. En buena medida todo ello ocurre con los profesores implicados en el estudio, ya que suelen mostrar modos favorables para el desarrollo de su práctica, que se evidencian, por ejemplo, a través de las reuniones colectivas que se tienen, donde se puede apreciar en la mayoría de ellos actitudes e ideas que buscan la mejora del rendimiento propio y de sus estudiantes. En el aula, aunque se llegan a tener algunas diferencias con estudiantes, y considerando las capacidades y personalidades distintas, el grueso del colectivo docente suele ser bien visto por los estudiantes.

Tabla 1. Estadística descriptiva para la variable autoeficacia docente.

Dimensión de autoeficacia docente	μ	σ
Estrategias didácticas para la planificación de la enseñanza	5.101	1.007
Estrategias didácticas para implicar activamente a los estudiantes	5.150	1.027
Estrategias didácticas para favorecer la interacción en el aula	5.205	1.003
Estrategias didácticas para evaluar el aprendizaje	4.912	1.016
Autoeficacia docente (general)	5.092	.986

La misma tabla 1 muestra que la dimensión con menor valoración fue la autoeficacia para desarrollar y aplicar estrategias didácticas para evaluar el aprendizaje ($\mu=4.912$). Sin embargo, está

por encima de la media teórica de la escala (3.500 puntos), por lo que aun siendo la más baja, resulta ser una autovaloración positiva del docente. El resto de las dimensiones obtuvo promedios similares y por encima de los 5 puntos.

Dentro de cada una de las dimensiones, se puede destacar los aspectos autoevaluados de manera más positiva y menos positiva. Así, en la dimensión de autoeficacia relacionada con el desarrollo y aplicación de estrategias didácticas para la planificación de la enseñanza, se tienen como aspectos más positivos “identificar claramente los objetivos de cada clase” ($\mu=5.36$, $\sigma=1.096$) y “actualizar mis conocimientos sobre los contenidos de la asignatura” ($\mu=5.25$, $\sigma=1.076$). Esto significa, en el primer caso, que el docente conoce la estructura y finalidad de las asignaturas que imparte, situación que es real, ya que además comprende la aportación que cada una de ellas hace al perfil de egreso, así como su ubicación dentro de la malla curricular, al igual que los conocimientos previos y posteriores a ella; y, en el segundo, que se reconoce como un profesional en constante mejora a través de la actualización.

En contraparte, los menos positivos se refieren a “diseñar distintas pruebas de evaluación, acordes con los objetivos de aprendizaje previamente establecidos” ($\mu=4.60$, $\sigma=1.192$) y “decidir el sistema de evaluación que voy a utilizar en la asignatura” ($\mu=5.00$, $\sigma=1.155$). Ambos aspectos son relevantes, para efectos de emitir una valoración final hacia el estudiante, por lo que es una situación digna de tomarse en cuenta con relación a la intervención en el docente.

En cuanto a las estrategias didácticas para implicar activamente a los estudiantes, se tiene que los aspectos más altamente valorados son “aceptar las iniciativas de los estudiantes relacionadas con su aprendizaje, como actividades individuales, trabajos voluntarios, etc.” ($\mu=5.34$, $\sigma=1.078$), lo que denota la apertura del docente para escuchar y dar seguimiento a los intereses de los estudiantes; y “lograr que los estudiantes perciban la utilidad de lo que aprenden” ($\mu=5.31$, $\sigma=1.137$), que muestra la capacidad de concretar en situaciones específicas los contenidos abordados, como ocurre con los proyectos y prácticas que suelen ser comúnmente utilizados en la universidad.

En esta dimensión, los aspectos con menor puntaje fueron “conseguir que los estudiantes se preocupen por resolver las dificultades que encuentran mientras aprenden” ($\mu=4.86$, $\sigma=1.177$) y “conseguir que los estudiantes se consideren a sí mismos capaces de aprender” ($\mu=5.00$, $\sigma=1.122$). Los dos aspectos se refieren a fomentar la autonomía y la propia autoeficacia en el alumno, lo que puede relacionarse en un sentido, con el rol de importancia que mayormente asume el propio maestro, y, en otro, con el grado de involucramiento que tiene hacia los aspectos afectivos o no académicos del proceso de enseñanza-aprendizaje; situación no tan favorable y que en la práctica se ha dejado de lado por

el docente, para que sea tomada por los programas de tutoría y psicopedagogía.

En lo concerniente a las estrategias didácticas para favorecer la interacción en el aula, los aspectos más sobresalientes fueron “mostrar respeto a los estudiantes a través de las conductas que manifiesto en clase” ($\mu=5.55$, $\sigma=1.055$) y “tratar con calma los posibles problemas que pueden surgir en el aula” ($\mu=5.29$, $\sigma=1.084$), lo que habla, en cierta medida, de un equilibrio emocional del docente al interactuar con los estudiantes; mientras que “mantener, a pesar de posibles dificultades, expectativas positivas hacia los estudiantes” ($\mu=4.96$, $\sigma=1.138$) y “potenciar en los estudiantes actitudes positivas hacia la clase” ($\mu=5.07$, $\sigma=1.120$) fueron los aspectos con menor autovaloración. El primero de estos casos puede referirse a la creación de estereotipos hacia los estudiantes, lo que su vez puede conducir a valoraciones imparciales; en tanto que el segundo puede representar, ya sea la incapacidad para motivar al alumnado, o la indiferencia respecto a sus conductas.

Por último, dentro de la dimensión “estrategias didácticas para evaluar el aprendizaje”, se tiene que “actualizar mis conocimientos sobre los contenidos de la asignatura” ($\mu=5.25$, $\sigma=1.076$) y “utilizar los datos que obtengo a partir de la reflexión sobre mi docencia para intentar mejorar en futuras ocasiones” ($\mu=5.07$, $\sigma=1.152$) resultaron los aspectos más altos, mientras que “comprobar a través de la evaluación, el grado en que los estudiantes utilizan distintas capacidades” ($\mu=4.68$, $\sigma=1.156$) y “emplear métodos sistemáticos que me permitan analizar mi conducta docente” ($\mu=4.75$, $\sigma=1.143$) fueron los rasgos con menor autovaloración del docente.

Respecto a las dos primeras situaciones, es de destacar que efectivamente la mayor parte de los docentes suelen mostrar actitudes positivas hacia las capacitaciones ofrecidas, lo que les ha permitido mantenerse actualizados con información de frontera. En cuanto a la segunda característica, se suele mostrar en las reuniones colegiadas, en las que en ciertos espacios se reflexiona de manera crítica sobre la práctica docente, partiendo de información cuantitativa o cualitativa proveniente sobre todo de los estudiantes.

Los últimos dos aspectos representan áreas de oportunidad, porque significan, por un lado, que la evaluación es utilizada para verificar aspectos puntuales y no diversificados, y, por otro, que, además de la evaluación docente, no se practican métodos propios de autoevaluación. De hecho, esto último ha sido una sugerencia de algunos profesores hacia las autoridades, la de recibir capacitaciones en cuanto al uso integral de la evaluación.

Para la segunda de las variables, el promedio dado por los estudiantes al desempeño docente se situó en los 3.152 puntos (tabla 2), en una escala con rango de 0 a 4, por lo que el desempeño general puede considerarse alto (la valoración de 0 a 1.33

corresponde a un nivel bajo, de 1.34 a 2.67, a un nivel medio, y de 2.68 a 4.00, a un nivel alto). De hecho, las tres dimensiones del desempeño docente mostraron promedios similares.

Tabla 2. Estadística descriptiva para la variable desempeño docente.

Dimensión del desempeño docente	μ	σ
Aspectos generales del curso	3.133	.461
Aspectos concretos de las sesiones	3.198	.440
Prácticas de evaluación	3.125	.417
Desempeño docente (general)	3.152	.427

En cuanto a la primera dimensión, los estudiantes valoraron con alta puntuación las actividades que los docentes realizan en torno a la planeación, ejecución y comunicación de los aspectos generales del curso, actividades dentro de las que se destaca informar a los estudiantes el plan del curso (competencias, objetivos, actividades, criterios de evaluación, etc.), con una media de 3.7 puntos ($\sigma=1.220$). En esta dimensión, motivar a los estudiantes a utilizar el tiempo de asesorías extra clase resultó ser el aspecto con menor valoración ($\mu=2.88$, $\sigma=1.319$). De hecho, aunque académicamente la mayoría de los estudiantes muestran un nivel aceptable, aquellos que tienen cierto rezago han comentado de manera informal que suele ser complicado abrir un espacio en la agenda de algunos profesores para reforzar contenidos, por lo que en ocasiones suelen acudir a otro profesor distinto al que le imparte la asignatura, o, en su defecto, valerse de la ayuda de sus compañeros.

En cuanto a los aspectos concretos de las sesiones de clase, se tiene que el rasgo evaluado con más alto puntaje fue el de asistir regularmente a clase ($\mu=3.29$, $\sigma=.924$), y el evaluado con menor puntaje, “hacer un resumen de la clase anterior al comenzar la nueva sesión” ($\mu=2.93$, $\sigma=1.106$). El primer aspecto concierne al compromiso que muestra la planta docente con sus grupos, lo que se visualiza en que, en la mayoría de las asignaturas, suele cubrirse el contenido en tiempo y forma (son pocos los casos en que se tiene problemas relacionados con la asistencia de algún profesor). En cuanto al segundo aspecto, se infiere que es importante la continuidad que se dé a las temáticas, ya que de acuerdo con los estudiantes y la programación de las clases –que, por la propia dinámica institucional, en ocasiones no se da en días sucesivos– suele perderse el seguimiento de los contenidos, de ahí que el trabajo en este sentido represente un aspecto de mejora.

Por último, en torno a las prácticas de evaluación, la actividad con más alta valoración corresponde a evaluar el aprendizaje de

los estudiantes de acuerdo con lo establecido en la planificación, contenidos y actividades ($\mu=3.26$, $\sigma=.859$); mientras que la que se calificó con menor puntaje fue la de “realizar una evaluación inicial al comenzar el curso para estimar los conocimientos previos de los estudiantes” ($\mu=2.91$, $\sigma=1.127$). Es decir, según los estudiantes, los docentes son congruentes al evaluar de acuerdo con lo previamente determinado –en realidad, han sido prácticamente nulos los señalamientos en este tenor–; pero, en otro sentido, aquellos expresan que no se suele emplear la evaluación diagnóstica. Esta última situación llama la atención, ya que, al tratarse de docentes formadores de profesionales de la educación, es de su conocimiento los beneficios que este tipo de evaluación ofrece.

Con lo anterior, se da respuesta a las dos primeras preguntas de la investigación. Para dar respuesta a la tercera y principal de la investigación, se calculó el estadístico *r* de Pearson, cuyos resultados se muestran en la tabla 3.

Como se observa (tabla 3), existe una correlación positiva entre las dimensiones de ambas variables y entre sus resultados generales. Así, se tiene que la autoeficacia docente y el desempeño docente alcanzaron una correlación de .544 (en nivel de significancia de .05), lo que se interpreta como una relación moderada entre las variables (Salkind, 1999, p. 226), y que significa que, conforme aumenta la autoeficacia del docente, se incrementa su desempeño como tal (evaluado por los estudiantes), y viceversa. Esto es, aquel docente que se percibe lo suficientemente capaz de realizar su práctica, se conduce de tal manera que sus estudiantes

Tabla 3. Correlaciones para las variables autoeficacia docente y nivel del desempeño docente.

Variable (y dimensiones)	Aspectos generales del curso	Aspectos concretos de las sesiones	Prácticas de evaluación	Desempeño docente (general)
Autoeficacia en cuanto a estrategias didácticas para la planificación de la enseñanza	.483**	.544**	.595**	.554**
Autoeficacia en cuanto a estrategias didácticas para implicar activamente a los estudiantes	.455*	.490**	.567**	.516**
Autoeficacia en cuanto a estrategias didácticas para favorecer la interacción en el aula	.435*	.472**	.549**	.497**
Autoeficacia en cuanto a estrategias didácticas para evaluar el aprendizaje	.477**	.538**	.600**	.551**
Autoeficacia docente (general)	.476**	.525**	.594**	.544**

* Correlación bilateral significativa al .01.

** Correlación bilateral significativa al .05.

lo señalan como tal. El coeficiente de determinación para esta relación resultó ser de .2959, lo que significa que el 29.59% de la variabilidad del desempeño docente se puede explicar por la variabilidad de la autoeficacia docente, y viceversa. El resto de la variabilidad, el 70.41% se asocia a otros elementos.

La correlación más alta se halla entre la autoeficacia en cuanto a la planeación y aplicación de estrategias didácticas, para evaluar el aprendizaje y el desempeño de las propias prácticas de evaluación, alcanzando un valor de .600 (en nivel de significancia de .05), correlación que se ubica como “fuerte” (Salkind, 1999, p. 226), y que se interpreta como una relación intensa entre la autovaloración de las actividades para evaluar los conocimientos adquiridos por el estudiante y la percepción que tiene este de las prácticas de evaluación que se llevan a cabo. Estadísticamente, el coeficiente de determinación para esta relación es de .360, que significa que el 36.0% de la alterabilidad de una de las variables es expresada por la modificación de la otra.

La valoración del desempeño de las actividades relacionadas con la planeación y comunicación de los aspectos generales del curso y la autoeficacia en cuanto al proyecto de estrategias didácticas para la planificación de la enseñanza, alcanzó una correlación de .483 (en el nivel de significancia de .05); es decir, una relación moderada (Salkind, 1999, p. 226). Esto es, aquel docente que no se percibe lo suficientemente apto para planificar su curso, efectivamente lo refleja en la práctica de estas actividades, situación que a la inversa ocurre en quien se siente capaz –que es la mayoría del colegiado–. Además, esa percepción y práctica se convierten ya sea en un círculo vicioso o virtuoso, según cada caso. La varianza explicada de una sobre otra es de 23.32%.

Por su parte, la evaluación del desempeño respecto a las actividades concretas de las sesiones de clase reflejó una correlación de .490 y .472 (ambas en el nivel de significancia de .05), respecto a la autoeficacia, en cuanto a estrategias didácticas para implicar activamente a los estudiantes, y a la autoeficacia, en cuanto a estrategias didácticas para favorecer la interacción en el aula. Ambas, de acuerdo con Salkind (1999, p. 226) se consideran como moderadas.

Aunque todas las actividades relacionadas con la práctica docente son importantes, sin duda, las que conciernen a las actividades concretas en el aula son las que tienen más peso, desde lo temporal hasta la relevancia en la adquisición de competencias u objetivos de aprendizaje. En este sentido, aunque las correlaciones son moderadas, son estadísticamente significativas y también son empíricamente importantes. Es decir, aquellos maestros, que se perciben eficaces en la aplicación de estrategias didácticas, son bien valorados por los estudiantes en cuanto a la práctica diaria. Para aquellos casos que en lo particular obtuvieron bajas valoraciones, las alternativas de mejora pueden centrarse en cursos,

talleres e intercambio de experiencias al respecto. La variación explicada de una respecto a la otra fue del 24.01% y 22.27%, respectivamente.

Haciendo extensivo el análisis de la autoeficacia respecto a ciertas variables sociales de los docentes, en la tabla 4 puede apreciarse que el tipo de contrato (de base o por honorarios), el género (masculino o femenino) y el grado de estudios del docente (licenciatura, especialidad, maestría y doctorado) no tienen relación estadísticamente significativa con la autoeficacia general o alguna de sus dimensiones.

Se consideró además la cantidad de estudiantes atendidos en el semestre de estudio, la cantidad de planes de estudio y el número de clases distintas en que el profesor participó, así como los años de antigüedad en la profesión y la edad biológica del docente; variables en las que, en ninguno de los casos, se pudo identificar una relación estadística respecto a la autoeficacia docente.

Conclusiones

Antes de proceder a exponer las conclusiones generales del estudio, cabe destacar que, aunque la investigación fue de tipo censal, la cantidad de la población (220 sujetos) hace necesaria que los hallazgos se tomen con cautela y sean considerados solo para el universo estudiado, dadas las condiciones particulares de la institución en que se llevó a cabo y el plan de estudios, relacionado con la formación de profesionales de la educación, bajo el cual convergen los docentes y estudiantes participantes.

Tabla 4. Comportamiento de la variable autoeficacia docente respecto al tipo de contrato, al género y al grado de estudios del docente.

Autoeficacia docente y dimensiones	Tipo de contrato		Género		Grado de estudios	
	t	Sig.	t	Sig.	F	Sig.
Autoeficacia en cuanto a estrategias didácticas para la planificación de la enseñanza	-1.385	.177	1.133	.267	1.983	.141
Autoeficacia en cuanto a estrategias didácticas para implicar activamente a los estudiantes	-.551	.586	.669	.509	1.391	.268
Autoeficacia en cuanto a estrategias didácticas para favorecer la interacción en el aula	-.619	.541	.517	.609	1.720	.187
Autoeficacia en cuanto a estrategias didácticas para evaluar el aprendizaje	-1.135	.266	1.308	.201	1.898	.155
Autoeficacia docente (general)	-.987	.332	.928	.362	1.756	.180

Con los resultados descritos anteriormente, fue posible corroborar la hipótesis de investigación planteada, ya que se encontró una relación positiva entre el nivel de autoeficacia docente percibida por el profesor y el nivel de desempeño del mismo a través de la evaluación docente (dada por los estudiantes); conclusión que da respuesta a la tercera pregunta de investigación.

Ahora bien, una autovaloración alta tanto en la autoeficacia docente como en el nivel de desempeño (lo que representa las respuestas a las primeras dos preguntas de investigación) refuerza lo explicado por Klassen et al. (2011), ya que la confianza en las características relacionadas con la docencia que ellos citan (conocimientos, capacidades, potencialidades y habilidades) se refiere justamente a la autoeficacia docente (actividades de planificación de la enseñanza, implicación activa de los estudiantes, interacción en el aula y evaluación de los aprendizajes), que se relaciona con la alta apreciación de los estudiantes sobre la práctica educativa asertiva del profesor.

Situación similar ocurre con lo afirmado por Tschannen-Moran y Woolfolk (2001) y Ross y Bruce (2007), ya que la alta autoeficacia se corresponde con la alta valoración de una práctica docente adecuada; es decir, se relaciona la autovaloración en las capacidades para organizar y planear acciones para lograr con éxito la enseñanza, vista esta desde la perspectiva de los estudiantes.

Además –como bien describió Pajares (2006)–, la autoeficacia tiene influencia en los niveles de realización y logro de una persona, en este caso del profesor. Se evidenció dicha influencia a través del logro que los estudiantes le otorgan a su labor, a las actividades que realiza, y, en términos de Chacón (2006), a la cotidianeidad de su función docente.

Teóricamente este alto desempeño valorado por los estudiantes se asocia a la principal fuente de autoeficacia que Bandura (1977) determinó como las experiencias directas o de dominio, ya que con esta retroalimentación se fortalece el sentido de eficacia del profesor.

Por último, en términos únicos de la variable autoeficacia, el nivel alto coincide con lo reportado por Sánchez, Salaiza y Pérez (2012), Hernández y Montes (2015) y Ortega, Rosales y Sánchez (2011), pero cabe recalcar que, en los últimos dos casos, se investigó en docentes de educación superior específicamente en el estado de Durango (México), por lo que es posible perfilar una hipótesis al respecto de esa alta valoración en este tipo de población en el estado en mención; hipótesis que, sin lugar a dudas, conduce a investigaciones futuras.

Los autores declaran no tener conflictos de interés, en relación a este artículo.

Anexo 1 Universidad Pedagógica de Durango

Escala de Autoeficacia Docente del Profesor Universitario
(Prieto, 2007. Adaptación)

Además de recabar datos generales, el presente cuestionario tiene como propósito obtener información al respecto de las expectativas de autoeficacia docente de las y los profesores de la universidad. Dados los fines investigativos del estudio, le pedimos sea tan amable de responder con absoluta verdad.

Parte I. Información general

1. Género:
 - M
 - F
2. Edad: _____
3. Grado máximo de estudios:
 - licenciatura relacionada con educación
 - licenciatura no relacionada con educación
 - especialidad
 - maestría
 - doctorado
4. Tipo de contrato:
 - plaza base
 - honorarios
5. Aproximadamente, ¿cuántos estudiantes atendió el semestre anterior? _____
6. ¿En cuántos planes de estudio distintos impartió asignaturas el semestre anterior? _____
7. ¿Cuántas clases distintas impartió el semestre anterior? _____
8. ¿Cuántos años tiene laborando como docente? _____

Parte II. Información específica

Lea atentamente cada uno de los ítems y responda según considere es lo más cercano a su realidad. Para responder a cada ítem hágase la pregunta ¿en qué medida me siento capaz de realizar...? cada una de las actividades que se indican.

Las respuestas pueden ir desde 1 = me siento poco capaz, hasta 6 = me siento muy capaz.

No.	¿En qué medida me siento capaz de...?	poco capaz			muy capaz		
		1	2	3	4	5	6
9	Especificar los objetivos de aprendizaje que espero que alcancen los estudiantes						
10	Implicar activamente a los estudiantes en las actividades de aprendizaje que propongo en clase						
11	Crear un clima de confianza en el aula						
12	Revisar mi práctica docente para identificar aspectos de mejora						
13	Diseñar distintas pruebas de evaluación acordes con los objetivos de aprendizaje previamente establecidos						
14	Evaluar la eficacia de mi enseñanza teniendo en cuenta los datos que sobre ella aportan los estudiantes						
15	Fomentar la participación de los estudiantes en clase						
16	Utilizar diversos métodos de evaluación						
17	Preparar el material que voy a utilizar en clase						
18	Conseguir que los estudiantes se preocupen por resolver las dificultades que encuentran mientras aprenden						
19	Potenciar en los estudiantes actitudes positivas hacia la clase						
20	Adaptar mi enseñanza a partir de las evaluaciones que realizan los alumnos acerca de mi eficacia docente						
21	Comprobar a través de la evaluación el grado en que los estudiantes utilizan distintas capacidades (pensamiento crítico, análisis, reflexión, etc.)						
22	Decidir el sistema de evaluación que voy a utilizar en la asignatura						
23	Conseguir que los estudiantes se consideren a sí mismo capaces de aprender						
24	Emplear métodos sistemáticos que me permitan analizar mi conducta docente						
25	Comentar a los estudiantes los resultados de su evaluación						
26	Identificar claramente los objetivos de cada clase						
27	Mantener, a pesar de posibles dificultades, expectativas positivas hacia los estudiantes						
28	Utilizar los datos que obtengo a partir de la reflexión sobre mi docencia para intentar mejorar en futuras ocasiones						
29	Calificar adecuadamente los trabajos y exámenes que realizan los estudiantes						
30	Adaptarme, cuando planifico las clases, a las necesidades de los estudiantes (motivaciones, intereses, nivel de conocimientos previos, etc.)						
31	Otorgar a los estudiantes un papel activo en clase, más de constructores de conocimiento que de receptores de la información						
32	Ofrecer apoyo y ánimo a los estudiantes que dificultades en su aprendizaje						

No.	¿En qué medida me siento capaz de...?	poco capaz			muy capaz		
		1	2	3	4	5	6
33	Actualizar mis conocimientos sobre los contenidos de la asignatura						
34	Dar a los estudiantes, tras la evaluación una información detallada de su desempeño						
35	Modificar el desarrollo de la clase si así lo requiere el proceso que siguen los estudiantes mientras aprenden						
36	Permitir que los estudiantes preparen y / o desarrollen algunos temas de la asignatura						
37	Tratar con calma los posibles problemas que pueden surgir en el aula						
38	Recurrir a distintos medios (conferencias, manuales, colaboración con otros, etc.) para desarrollar una destreza docente						
39	Realizar en clase pruebas de evaluación sencillas para tener algunos datos del proceso de aprendizaje de los estudiantes						
40	Animar los estudiantes a formular preguntas durante la clase						
41	Transmitir a los estudiantes que me preocupo por ellos y por su aprendizaje de modo personal						
42	Evaluar en qué medida se han alcanzado los objetivos de aprendizaje previamente establecidos						
43	Diseñar la estructura y el contenido de cada clase						
44	Aceptar las iniciativas de los estudiantes relacionadas con su aprendizaje (actividades extras, trabajos voluntarios, etc.)						
45	Mostrar respeto a los estudiantes a través de las conductas que manifiesto en clase						
46	Ser flexible en la enseñanza aunque haya que alejarme de lo planificado						
47	Lograr que los estudiantes perciban la utilidad de lo que aprenden						
48	Dominar el contenido que voy a explicar en clase						
49	Favorecer la confianza de los estudiantes en sí mismos						
50	Hacer sentir a los estudiantes que el éxito en su aprendizaje se debe a ellos mismos y a su esfuerzo						
51	Dedicar tiempo suficiente a planificar las clases						
52	Seleccionar los recursos didácticos más adecuados para cada clase						

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Anexo 2

Universidad Pedagógica de Durango

Evaluación Docente

Adaptación de la “Guía de Autoevaluación para la Mejora de la Docencia Universitaria” (Universitat Jaume I).

La presente encuesta tiene por objetivo evaluar el desempeño de los docentes durante el semestre desde la perspectiva de los estudiantes, con la finalidad de preparar un plan de acción en aquellas áreas que se detecten con mayor debilidad. La encuesta incluye cuestionamientos sobre la planeación, el desarrollo y evaluación de la clase.

Instrucciones: Marca una “x” la opción que consideres que mejor representa el desempeño de cada profesor para cada cuestionamiento presentado, de acuerdo a la escala siguiente: **N = nunca; CN = casi nunca; R = regularmente; CS = casi siempre; S = siempre.**

Profesor o asignatura						
No	¿El profesor...	N	CN	R	CS	S
1	Informa a los estudiantes del plan del curso (competencias, objetivos, actividades, criterios de evaluación, bibliografía, lugar y horario de las asesorías extra clase)?					
2	Se ajusta al plan de trabajo previsto en la planificación?					
3	Motiva a los estudiantes a utilizar el tiempo de asesorías extra clase?					
4	Fomenta el aprendizaje independiente en los estudiantes?					
5	Tiene en cuenta el interés, los conocimientos previos y las propuestas de los estudiantes en el desarrollo del curso?					
6	Promueve relaciones de trabajo cordiales con los estudiantes?					
7	Hace un resumen de la clase anterior al comenzar la nueva sesión?					
8	Establece explícitamente relaciones entre los contenidos de la asignatura?					
9	Establece relaciones con otros conocimientos y experiencias?					
10	Destaca el contenido principal de la clase?					
11	En sus explicaciones, es variado, claro, lógico y organizado?					
12	Utiliza ejemplos reales para ilustrar el contenido de la clase?					
13	Durante sus explicaciones, utiliza recursos expresivos diversos: gestos, silencios, variaciones en el tono de voz, etc.?					
14	Solicita que los estudiantes intervengan en clase con preguntas y comentarios?					

Profesor o asignatura						
No	¿El profesor...	N	CN	R	CS	S
15	Responde con precisión a las preguntas de los estudiantes?					
16	Incluye actividades para que los estudiantes las realicen durante la clase?					
17	Promueve la realización de prácticas en situaciones reales?					
18	Orienta y supervisa las actividades o las prácticas?					
19	Se apoya en diferentes materiales didácticos para hacer más comprensible lo que aborda (textos, apuntes, medios virtuales, etc.)?					
20	Verifica que los estudiantes hayan comprendido los conceptos analizados?					
21	Adapta la cantidad y dificultad de los contenidos impartidos en clase al nivel de los estudiantes?					
22	Durante la clase, mantiene la atención y el interés del estudiante?					
23	Se ajusta al plan de trabajo previsto para cada clase?					
24	Resume lo que se ha tratado en clase?					
25	Asiste regularmente a clases?					
26	Cumple con el horario de clase?					
27	Evalúa el aprendizaje de los estudiantes de acuerdo con lo establecido en la planificación, contenidos y actividades?					
28	Utiliza diferentes formas de evaluar el aprendizaje (foro, exposición, examen escrito u oral, pregunta abierta, test, ensayo, trabajos, etc.)?					
29	Evalúa en varios momentos del curso para hacer un seguimiento continuo del progreso de los estudiantes?					
30	Realiza una evaluación inicial al comenzar el curso para estimar los conocimientos previos de los estudiantes?					
31	Aplica un nivel de exigencia en las evaluaciones que corresponde con el nivel impartido en sus clases?					
32	Orienta a los estudiantes sobre cómo pueden mejorar los resultados de la evaluación?					
33	Toma en cuenta los resultados de la evaluación para introducir modificaciones tanto en su planeación como en su práctica docente?					
34	Practica la autoevaluación o coevaluación entre los estudiantes?					

Si deseas agregar algún comentario puedes agregarlo en este espacio:

Muchas gracias

Referencias

- Armor, D., Conry-Oseguera, P., King, N., McDonnell, L., y Pascal, A. (1976). *Analysis of the school preferred. Reading programs in selected Los Angeles minority schools*. Santa Mónica, EE UU: The Rand Corporation.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. Recuperado de <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1977PR.pdf>
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona, ES: Martínez Roca.
- Bandura, A. (1999). Ejercicio de la eficacia personal y colectiva en sociedades cambiantes. En A. Bandura (Ed.), *Autoeficacia. Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual* (pp. 19-54). Bilbao, ES: Desclé De Brouwer.
- Bandura, A. (2004). The growing primacy of perceived efficacy in human self-development, adaptation and change. En M. Salanova, R. Grau, E. Cifre, S. Llorens y M. García-Renedo (Eds.), *Nuevos horizontes en la investigación sobre la autoeficacia* (pp. 33-52). Castellón, ES: Universitat Jaume I Servicio de Comunicación y Publicaciones. Recuperado de <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/NuevosHorizontes>
- Bembenutty, H. (2007). The last word: an interview with Frank Pajares: god, the devil, William James, the Little Prince, and self-efficacy. *Journal of Advanced Academics*, 18(4), 660-678. Recuperado de <https://www.uky.edu/~eushe2/PajaresInterview2007.pdf>
- Berman, P., McLaughlin, M., Bass, G., Pauly, E., y Zellman, G. (1977). *Federal programs supporting educational change: factors affecting implementation and continuation*. Santa Mónica, EE UU: The Rand Corporation.
- Blanco, A. (2009). El modelo cognitivo social del desarrollo de la carrera: revisión de más de una década de investigación empírica. *Revista de Educación*, 350, 423-445. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_18.pdf
- Cano, F. J., Rodríguez, L., García, J., y Antuña, M. A. (2005). *Introducción a la psicología de la personalidad aplicada a las ciencias de la educación*. Sevilla, ES: Eduforma.
- Chacón, C. T. (2006). Las creencias de autoeficacia: un aporte para la formación del docente de inglés. *Acción Pedagógica* 15, 44-54. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2968869.pdf>
- Del Río, M. F., Lagos, C., y Walker, H. (2011). El efecto de las experiencias de práctica en el desarrollo del sentido de autoeficacia en la formación inicial de educadoras de párvulos. *Estudios Pedagógicos XXXVII*(1), 149-166. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000100008>
- Friedman, I., y Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: a classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 1(6), 675-686. Recuperado de [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00027-6](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00027-6)
- Garrido, E. (2004). Autoeficacia: origen de una idea. En M. Salanova, R. Grau, E. Cifre, S. Llorens y M. García-Renedo (Eds.), *Nuevos horizontes en la investigación sobre la autoeficacia* (pp. 55-67). Castellón, ES: Universitat Jaume I Servicio de Comunicación y Publicaciones. Recuperado de <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/NuevosHorizontes>
- Guskey, T. R. (1981). Measurement of responsibility teachers assume for academic in successes and failures in the classroom. *Journal of Teacher Education*, 32(3), 44-51. doi: 10.1177/002248718103200310
- Hernández, L. F. y Montes, F. V. (2015). Evaluación de la autoeficacia docente en educación superior. En L. Hernández (Ed.), *Autorregulación académica. Investigaciones desde la perspectiva docente* (pp. 90-112). México: ReDIE.

- Kerlinger, F. N., y Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales* (4ª ed). México: McGraw Hill.
- Klassen, R. M., Tze, V. M., Betts, S. M., y Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998-2009: signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychological Review*, 23(1), 21-43. doi: 10.1007/s10648-010-9141-8
- Nevid, J. (2011). *Essentials of psychology: concepts and applications*. Belmont, EE UU: Wadsworth.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, OCDE (2009). *Informe TALIS. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados*. OCDE: Santillana.
- Ortega, F., Rosales, R. y Sánchez, B. (2011). Autoeficacia percibida por docentes educación primaria en formación: un estudio exploratorio en el contexto de la Reforma Integral de Educación Básica. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México.
- Pajares, F. (2006). Self-efficacy during childhood and adolescence. En F. Pajares, y T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 339-367). Greenwich, EE UU: IAP. Recuperado de https://sites.education.uky.edu/motivation/files/2013/08/18464-Self-Efficacy_During_Childhood_and_Adolescence-Implications_for_Teachers_and_Parents.pdf
- Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. España: Narcea.
- Rose, J. S., y Medway, F. J. (1981). Measurement of teachers' beliefs in their control over student outcome. *Journal of Educational Research*, 74(3), 185-190.
- Ross, J., y Bruce, C. (2007). Professional development effects on teacher efficacy: results of randomized field trial. *Journal of Educational Research* 101(1), 50-60. doi: 10.3200/JOER.101.1.50-60
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80(609), 1-28. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/161c/b7ac92d7571042bb11ebdaaa1175be8079f8.pdf>
- Salkind, N. J. (1999). *Métodos de investigación* (3ª ed). México: Prentice Hall.
- Sánchez, M., Salaiza, F., y Pérez, Y. (2013). Relación de la autoeficacia docente y la transferencia de la capacitación. *XVII Congreso Internacional en Ciencias Administrativas*. México. Recuperado de http://sistemanodalsinaloa.gob.mx/archivoscomprobatorios/_15_memoriaextenso/606.pdf
- Schunk, D. H., y Pajares, F. (2004). Self-efficacy in education revisited: Empirical and applied evidence. En D. McInerney y S. Van Ettem (Eds.), *Big theories revisited* (pp. 115-138). Greenwich, EE UU: IAP. Recuperado de https://books.google.com.mx/books?id=p_snDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false
- Tagle, T., Del Valle, R., y Flores, L. (2012). Las creencias de autoeficacia percibida de estudiantes de pregrado de pedagogía en inglés. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58(4). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/4667Tagle.pdf>
- Tschannen-Moran, M., y Woolfolk, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805. Recuperado de http://mxtsch.people.wm.edu/Scholarship/TATE_TSECapturingAnElusiveConstruct.pdf
- Universidad Jaume I (2008). *Manual de evaluación docente*. Castellón, ES: Universitat Jaume I.
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa*. México: Pearson-Educación.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology* 25(1), 82-91. doi: 10.1006/ceps.1999.1016

Vocabulario receptivo en estudiantes de preescolar en la comunidad de Talca, Chile

María Francisca Cáceres Zúñiga
Pontificia Universidad Católica de Chile
María José Ramos Henríquez
Liceo Polivalente de Molina
Daniela Constanza Díaz Gutiérrez
Universidad Católica del Maule
Yoselyne Carolina Chamorro Cáceres
Escuela Básica Rural Callejones, Chile

Resumen

La estimulación del lenguaje, y específicamente del vocabulario en las edades previas a la adquisición del proceso lector, permite generar mejores y más significativas posibilidades de aprendizaje de la lectura inicial. El vocabulario además se correlaciona con buenos niveles de comprensión lectora. Desde la perspectiva de justicia social, acompañar a niños y niñas en el desarrollo del vocabulario, permitirá acortar brechas en el desempeño lingüístico entre niños que presentan niveles heterogéneos de desarrollo de lenguaje. Con ello, tendrían mejores posibilidades de éxito en el aprendizaje de la lectura desde los primeros años de su escolaridad. Este estudio tiene el propósito de evaluar el vocabulario receptivo en niños y niñas que pertenecen al segundo nivel de transición (kínder) de escuelas municipales de la comunidad de Talca, Chile. Se concluye que un 37.5% de los participantes del estudio presenta retraso del vocabulario receptivo, sin haberse encontrado diferencias significativas en los puntajes alcanzados por niñas y niños. La implicación de estos resultados se discute desde el marco entregado por la justicia social.

Palabras clave

Educación inicial, lectura, lenguaje, justicia social, vocabulario.

Receptive vocabulary in kindergarten students at Talca, Chile

Abstract

Language stimulation, specifically vocabulary at early stages of reading acquisition, allows students to have better possibilities of accessing to a timely and meaningful initial reading process. In addition, vocabulary is correlated with higher levels of reading comprehension. Supporting children's vocabulary development from a social justice perspective eases the process of minimizing linguistic performance gaps among children who present a heterogeneous vocabulary development. Therefore, students might have better opportunities of succeeding while they are learning how to read during the first years of school. The current study has the purpose of

Keywords

Early education, reading, language, social justice, vocabulary.

Recibido: 30/12/2017

Aceptado: 10/04/2018

evaluating the receptive vocabulary in children who attend a second level of transition (kinder) in public schools of Talca, Chile. Results indicate that 37.5% of students present delays in receptive vocabulary. According to the scores, there are not statistically significant differences between genres. Implications of the results are discussed from a social justice framework.

Introducción

Las políticas sociales en el mundo proyectan objetivos a largo plazo, que incluyen las necesidades de la primera infancia y el ejercicio de los derechos de los niños. Los objetivos de desarrollo sostenible plantean que todos los niños consigan aprendizajes efectivos, obtengan atención en la primera infancia y accedan a una educación preescolar de calidad (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, 2017).

Chile presenta una gran desigualdad económica que se refleja en un coeficiente de Gini de 0.5, en el año 2013, y además segregación social, manifestada en un bajo índice de inclusión social; es decir, los niños de distinto origen social no asisten a las mismas escuelas (Treviño, Villalobos y Baeza, 2016). No obstante, la ampliación de la educación preescolar ha permitido aumentar el acceso a jardines infantiles y fortalecer la concreción de una política de atención en los primeros años de vida, alcanzando una matrícula de 8% al año 2015 (Instituto Nacional de Estadísticas, INE, 2016 y 2017), esto sin considerar la de las instituciones estatales, tales como la Junta Nacional de Jardines Infantiles o Integra, así como salas, cunas y jardines privados sin reconocimiento oficial del Estado. La cobertura educativa en esta etapa temprana favorece las posibilidades de acceso y juega un rol compensatorio, especialmente en niños provenientes de hogares empobrecidos (Egido, 2013). Sin embargo, no basta con asegurar el ingreso de los niños a la educación preescolar, se requiere implementar políticas que consideren una estimulación integral e impacten en la calidad de los aprendizajes (Alarcón, Castro, Frites, Gajardo, 2015).

La estimulación integral implica considerar el desarrollo afectivo, cognitivo y social como un logro cimentado sobre bases biológicas, pero también socioculturales (Vygotsky, 1986) Por ende, el entorno y las interacciones que aquella promueva, especialmente las interacciones lingüísticas (Monfort y Juárez, 2003; Clemente, 2006; Owens, 2016), serán cruciales para el desarrollo de distintos dominios psicobiológicos y emocionales. La estimulación del lenguaje y del vocabulario en la primera infancia, a través de intercambios comunicativos y conversacionales, se verá reflejada en un incremento del lenguaje receptivo y productivo de los niños (Sentis, Nusser y Acuña, 2009). En los años preesco-

lares, casi todos los logros del desarrollo se encuentran enclavados en cómo el lenguaje sustenta la cognición y la adquisición de conocimientos (Nelson, 2014). Por ello, la estimulación del vocabulario en la educación inicial podría constituirse en un aspecto que equiparara las condiciones de acceso de niños y niñas a los primeros años de enseñanza básica y, de esta manera, a la adquisición temprana y oportuna del proceso lector.

La interacción social, tanto en la familia como en el aula, sitúa al vocabulario en un contexto comunicativo real, que permite, a partir de una serie de intercambios lingüísticos, hacer uso contextualizado y comunicativo de las palabras. A su vez, las situaciones compartidas ayudan a los niños a narrar tempranamente sus actividades, haciendo uso del vocabulario en sus producciones discursivas (Rosemberg, Menti, Stein, Alam y Migdalek, 2016). En este sentido, las perspectivas psicolingüísticas privilegian los intercambios conversacionales entre adultos y niños (Menti y Rosemberg, 2016), la incorporación de nuevas palabras y de su significado. A partir del modelo lingüístico emanado del adulto y de las interacciones comunicativas, los niños llegan a formar parte de una *comunidad de mentes compartidas*, lo que les permite el ingreso al mundo sociocultural a través del lenguaje (Nelson, 2014).

El presente trabajo se enfocó en analizar el vocabulario receptivo de los niños que cursan educación inicial en cinco escuelas de la comunidad de Talca. Para ello, se consideraron los siguientes objetivos: identificar el nivel de vocabulario receptivo tanto de los niños como de las niñas que cursan educación preescolar, en establecimientos de educación municipal de Talca, en Chile, para así comparar su nivel de vocabulario alcanzado.

Estudiar el vocabulario receptivo de los niños, que aún no ingresan a primer año básico, permite reconocer posibles dificultades en el componente semántico, y permite otorgar respuestas oportunas para favorecer el incremento del vocabulario, tanto pasivo como activo. Esta mirada preventiva apoyaría el desarrollo de habilidades comunicativas y académicas en forma previa a la adquisición del proceso lector.

Lenguaje y desarrollo de vocabulario

El lenguaje como herramienta social distintiva del ser humano cobra sentido en el seno de la comunicación; por tanto, refleja la cultura y el pensamiento de una comunidad, puesto que es influido por el entorno, modificado y enriquecido (Bravo, 2016). A su vez, los intercambios comunicativos entre los distintos actores influyen sobre el pensamiento de los sujetos. El lenguaje nos permite, a través de la función simbólica, representar y significar las entidades del entorno, ayudándonos a organizar la realidad. A partir de su uso, podemos incrementar el conocimiento del mundo,

la comprensión de los acontecimientos y de las experiencias de lo que significa estar en el mundo.

Por su parte, el desarrollo semántico del lenguaje permite al ser humano comprender el significado de distintas palabras, sus propiedades y orígenes. En nuestro lexicon o diccionario mental, organizamos los conceptos y ordenamos las entidades presentes en el mundo (Clemente, 2006). El vocabulario, como aspecto central del lenguaje, se relaciona con la extensión y diversidad léxica en una lengua específica (González, Otero y Castro, 2016), encontrándose en constante modificación y enriquecimiento. Además, posibilita que una comunidad, a partir del uso del lenguaje efectuado por los hablantes, pueda mantener viva su lengua.

En todas las lenguas, el desarrollo de la comprensión precede a la expresión (Monfort y Juárez, 2003). Específicamente el desarrollo del vocabulario receptivo es un predictor del desarrollo de la comprensión del discurso (Perfetti, 2007; Riffo, Reyes, Cerda y Castro, 2015; Owens, 2016) y se relaciona con la comprensión lectora, no sólo en los años escolares, sino también en la educación superior (Fajardo, Hernández y González, 2012).

Se puede advertir que el aprendizaje de vocabulario está condicionado por las características de la familia, su procedencia social, cultural y económica (Hart y Risley, 1995; Rosemberg, 2013, cit., en Menti y Rosemberg, 2016). Así, ambientes más enriquecidos entregarán mayores estímulos, que propiciarán un mayor desarrollo de habilidades lingüísticas, sociales, comunicativas y académicas. En tanto, ambientes más empobrecidos podrían ser menos estimulantes para fomentar el desarrollo de distintas competencias. De esta manera, se van generando brechas de desigualdad que impactarán y determinarán el desempeño de los niños.

Los años preescolares son un momento crítico para el desarrollo del lenguaje y del vocabulario (Wasik e Iannone-Campbell, 2012). El contenido y la cantidad de interacciones verbales, que utilicen los profesores en la educación preescolar, incidirá en el desarrollo de vocabulario y la comprensión lectora que presenten los estudiantes en años posteriores (Dickinson y Porche, 2011). Tal como se ha mencionado, el vocabulario se robustece y expande permanentemente, por ello, requiere de una enseñanza sistemática, específica, profunda, arraigada en una mirada comunicativa y cultural, que sobrepase su alcance funcional.

Esta mirada comunicativa de las construcciones léxico semánticas se relaciona con la comprensión del discurso oral y la adquisición temprana de habilidades lectoras. Mientras mayor sea el desarrollo del vocabulario, existirán mejores habilidades de comprensión lectora y mayor logro de la competencia lectora. Por el contrario, la pobreza de vocabulario, la falta de comprensión de palabras abstractas, el escaso desarrollo léxico o el bajo conocimiento de palabras poco frecuentes, serán factores que incidirán en la comprensión de un texto.

Desarrollo del vocabulario: una cuestión de justicia social

La atención a la justicia social desde las teorías del reconocimiento (Honneth, 1997) permite remirar las condiciones bajo las cuales se desarrolla la educación preescolar en Chile, los aspectos positivos que presenta y también las desigualdades que se aprecian en los primeros años de escolaridad. Los niños acceden al sistema de educación infantil, y lo que se observa es que desde el inicio existen diferencias (Ñanculeo y Merino, 2016), que van marcando brechas de desigualdad a través de toda la trayectoria educativa. La teoría del reconocimiento nos permite mirar la educación inicial considerando las tres nociones planteadas por Honneth: reconocimiento jurídico, reconocimiento afectivo y reconocimiento solidario (Aparicio, 2016), a partir de las posibilidades que el centro escolar brinda a los niños y su desempeño en aspectos específicos, tales como: desarrollo de lenguaje y comprensión de vocabulario. Al respecto, el logro que presentan los niños y niñas que cursan educación inicial y preescolar es muy desigual, presentándose estudiantes con buenos niveles de desempeño y otros que se encuentran bajo el desarrollo típico esperado para su edad. Al enfocarnos en las brechas de rendimiento en lenguaje, las diferencias en la amplitud de vocabulario se presentan desde los años preescolares (Rosemberg, Stein y Menti, 2012), y el contexto escolar no reduce estas desigualdades, por el contrario, parece incrementar las brechas iniciales que presentan los estudiantes (Granada, 2018).

También desde la educación preescolar se presentan diferencias en las percepciones de habilidades enfocadas al logro académico por género. Los estudios en Chile muestran variaciones en el rendimiento logrado por niños y niñas. Del Río, Strasser y Susperreguy (2016), analizan los estereotipos de género presentes en los niños de kínder, sus familias y profesores, en cuanto a las matemáticas, en los que los niños tendrían una percepción de sus habilidades académicas más enfocada al logro de las matemáticas y las niñas manifestarían mejor percepción en áreas lingüísticas y artísticas. Estas concepciones pueden estar asentadas en estereotipos conscientes o que funcionan de manera implícita en el comportamiento de los niños, padres y profesores. Así, las respectivas creencias de los niños y niñas se sustentarían en estereotipos presentes en la construcción cultural de los sistemas educativos (Treviño, Villalobos y Baeza, 2016).

Respecto al desarrollo del vocabulario, los niños que se encuentran en riesgo de retraso tienen muchas posibilidades de beneficiarse de una enseñanza intensiva, sistemática y explícita de esta habilidad. No obstante, es necesario considerar que, aunque se podría mejorar, las intervenciones específicas en lenguaje aún no son lo suficientemente potentes para acortar las brechas entre

niños de altos y bajos ingresos (Marulis y Luman, 2010). Las intervenciones con programas específicos, realizadas por docentes de preescolar, no siempre tienen un impacto significativo en los resultados de aprendizaje de los niños (Treviño, Toledo y Gempp, 2013; Yoshikawa et al., 2015).

Desde un enfoque de derecho, la estimulación integral en edades tempranas, permite visibilizar a los niños, garantizándoles las oportunidades de desarrollo cognitivo, afectivo y social. Las interacciones, que se produzcan al interior del aula entre pares o entre niños y adultos, serán fundamentales para acompañar y mediar el proceso de aprendizaje desarrollado en la educación inicial. Las nuevas bases curriculares de educación parvularia (Ministerio de Educación, 2018), que entrarán en vigencia en 2019, renuevan el sentido de lo que es la educación preescolar y enfatizan este enfoque de derecho, con el fin de promover experiencias de aprendizaje enriquecidas para todos los estudiantes. Se reafirma el protagonismo del niño, el vínculo con la familia y la responsabilidad de toda la comunidad educativa por generar mayor equidad en los logros de aprendizaje y su participación en la educación inicial.

Vocabulario y lectura

El desarrollo del lenguaje es el logro más importante alcanzado por el ser humano, que lo ayuda a desplegar una serie de habilidades fundamentales para desenvolverse socialmente. De la misma forma, la competencia lectora se presenta como una habilidad que permite apropiarse de la información para convertirla en conocimiento.

Los estudios indican una alta correspondencia entre estas dos habilidades, específicamente entre vocabulario y habilidades lectoras (Suárez, Sánchez, Jiménez y Anguera, 2018), señalando que el conocimiento del significado de las palabras que el lector posea, incidirá en el desarrollo de la comprensión lectora (González et al., 2016). En consecuencia, el logro de la comprensión de un texto estará mediado por el vocabulario que posean los lectores (Riffo et al., 2014; Quinn, Wagner, Petscher y López, 2015). De esta forma queda de manifiesto que, mientras más conocimiento léxico semántico posean los estudiantes, se encontrarán en mejores condiciones para enfrentar el acto de comunicación y el proceso de lectura (Villalonga, Padilla y Burin, 2014).

El conocimiento léxico, como factor crítico del desarrollo de la lectura inicial, repercute indirectamente en el logro de la descodificación e impacta de manera directa el reconocimiento de palabras y la comprensión lectora lograda en tercer o cuarto año de educación básica (Rosemberg y Stein, 2016). Por tanto, en el plano académico, el vocabulario es un predictor de la comprensión lectora.

Las investigaciones de seguimiento sobre el dominio cognitivo y verbal de niños chilenos al ingresar a primer año básico, correlacionándolo con el rendimiento lector a fines de tercer año básico, muestran un grupo con adecuado umbral lector y otro con dificultades en el desarrollo cognitivo. El grupo con dificultades mantiene su retardo lector, lo cual demuestra que el peso de la variable desarrollo cognitivo, en niños que provienen de preescolar cursado en escuelas municipales, es muy fuerte respecto al aprendizaje de la lectura (Bravo, Villalón y Orellana, 2006). Esta variable adquiere mayor relevancia que el aprendizaje desarrollado en los cursos de primer y segundo año básicos (Bravo, 2016). Lo que indicaría que existen condiciones al inicio de la escolaridad que determinan dificultades y que estas se mantienen en el tiempo.

Los aprendizajes adquiridos en educación inicial por niños provenientes de escuelas municipales son desiguales; lo mismo ocurre con los aprendizajes de niños que provienen de establecimientos de otras dependencias. A esto se suma el desempeño lector inicial como variable determinante del éxito escolar. Los niños que aprenden a leer tempranamente, en el primer año básico, mantienen una trayectoria de buen rendimiento al ser evaluados en el séptimo. Por el contrario, cuando se produce un retraso en el nivel lector inicial, este se verá reflejado en un rendimiento deficiente posterior que se podrá constatar por los mayores niveles de recursamientos (Bravo, 2016). Los métodos de enseñanza de lectura, que presentan una base psicolingüística con énfasis en desarrollo fonológico, léxico semántico y morfosintáctico, permiten un mayor nivel de complejidad en la adquisición de la comprensión lectora (Hudson et al., 2010). Algunas de las actividades que tienen muchas implicaciones en el desarrollo de la lectura inicial, y a la vez en la adquisición de vocabulario, son la lectura de cuentos y la enseñanza explícita de vocabulario. La lectura de cuentos compartida permite involucrar activamente al niño en el reconocimiento de imágenes, en diálogo respecto a la historia narrada y en la interacción afectiva y lingüística con los adultos (Guevara y Rugerio, 2014).

La enseñanza explícita se realiza por medio de una enseñanza altamente estructurada, a través de pasos secuenciados y una práctica guiada, con alto nivel de interacción y participación, como una estrategia que beneficia tanto a educadores como a estudiantes (Granada, Pomés y Jofré, 2014). Se desarrolla por medio de la explicitación del propósito a enseñar, significado, ejemplos, contraejemplos y organizador gráfico del concepto trabajado (Coyne et al., 2009). Cada acción que se realiza se acompaña de retroalimentación oportuna y pertinente, hasta contar con la competencia del aprendiz (Archer y Hughes, 2011).

En esta relación entre vocabulario y lectura, se propone tener en cuenta los contextos cotidianos y situaciones comunicativas reales que favorezcan la amplitud y diversidad léxica, entendiendo

que el vocabulario incide en la comprensión del lenguaje oral y se transfiere a la comprensión lectora.

Método

Marco de la Investigación

Este estudio se realiza en la comunidad de Talca, Chile, en cinco escuelas municipales que imparten educación básica y preescolar. Es una investigación descriptiva y transversal, que consideró el levantamiento de información en un momento único, a través de la evaluación del vocabulario receptivo de niños y niñas que se encontraban cursando educación inicial (kínder).

Participantes

En 2017, se presentaron 33 establecimientos de educación básica, con modalidad de educación preescolar, y 69 cursos de este nivel en la comunidad de Talca (Plan Anual de Educación Municipal, 2017). Se seleccionaron cinco establecimientos de la ciudad de Talca, tomando en consideración los siguientes criterios: a) colegios de dependencia municipal, b) con alto índice de vulnerabilidad, c) impartición de educación preescolar (kínder). Se consideró la evaluación de 112 estudiantes que cursaban educación inicial, en seis cursos de nivel preescolar. El criterio de selección para los participantes de las evaluaciones consistió en su expresión y comprensión del español como lengua materna. Se evaluaron todos los niños de cada curso, salvo aquellos que presentaron algún diagnóstico de trastorno específico de lenguaje, discapacidad o graves problemas de la comunicación y la relación.

Para acceder a los participantes, se solicitó la autorización de los directores de establecimientos, profesores del nivel y el consentimiento informado. La participación de los niños fue auto-

Tabla 1. Descripción de la muestra evaluada.

Escuela	Género Femenino	Género Masculino
Escuela 1	12 (44.4) 12 (48.1)	15 (55.5) 13 (51.9)
Escuela 2	8 (61.5)	5 (38.5)
Escuela 3	9 (60)	6 (40)
Escuela 4	5 (38.5)	8 (61.5)
Escuela 5	12 (63.2)	7 (36.8)
Total	58(51.8)	54 (48.2)

rizada por sus tutores, quienes consideraron que la cooperación de sus hijos se fundaba en una decisión libre y voluntaria de ellos como cuidadores principales y asentida por los niños y niñas participantes de la investigación.

Procedimiento

En este estudio se realizaron evaluaciones individuales en los propios contextos escolares con una duración de aproximadamente 20 minutos por cada participante. Para determinar el nivel vocabulario se utilizó el Test de Vocabulario en Imágenes, TEVI-R (Echeverría, Herrera y Segure, 2015). Este instrumento permite evaluar el vocabulario pasivo en niños de 2 y medio a 17 años, a través de la presentación de cuatro estímulos visuales, de los cuales el niño debe mostrar la imagen que menciona el evaluador. El instrumento consta de dos formas equivalentes y se encuentra validado en Chile. Para esta investigación siempre se utilizó la forma A y se consideró como criterio de inicio teórico la lámina 15, que es la sugerida de acuerdo con la edad de los niños. El criterio de término fue el sugerido en el instrumento, que indica que se cese la aplicación cuando se presenten seis errores en ocho estímulos consecutivos.

Análisis de datos

El análisis de datos se efectuó a través de estadística descriptiva, utilizando medidas de tendencia central y de dispersión, las que permitieron realizar un análisis individual de acuerdo con los puntajes y las categorías alcanzadas por los evaluados. El resultado obtenido por el estudiante se ubicó en el puntaje T, y luego se asignó la categoría correspondiente según los niveles presentados en el instrumento. Retraso grave (< 35), retraso leve (35 a 44), normal (45 a 54), muy bueno (55 a 64) y sobresaliente (> 65). En esta categorización se utilizaron tablas de frecuencias y porcentaje. Para determinar, la existencia de diferencias entre ambos grupos de estudiantes, con relación a los puntajes obtenidos en el vocabulario receptivo, se utilizó la prueba no paramétrica de Wilcoxon. Para el análisis de los datos, se utilizó software estadístico SPSS y R-Project.

Resultados

A partir de las evaluaciones realizadas, se pudo identificar el nivel de vocabulario alcanzado por cada niño. En la tabla 2 se detallan los puntajes promedio obtenidos por cada grupo y se comparan en función de las categorías de vocabulario receptivo.

Tabla 2. Resultados. Estadística descriptiva. Evaluación TEVI-R. Total y por género.

Género/N	P.min	P.max	M	SD
Femenino (n = 58)	20	70	48.93	10.35
Masculino (n = 54)	21	73	48.37	11.90
Total (n = 112)	20	73	48.66	11.08

Los puntajes en el test de vocabulario receptivo para las niñas ($M = 48.9$, $SD = 10.3$) y para los niños ($M = 48.3$, $SD = 11.9$) no fueron estadísticamente diferentes $W(1667) = 0.546$, $p > .05$ con un intervalo de confianza (95%) de -3 y 5.

Tabla 3. Frecuencia y porcentaje, según género por categoría de vocabulario receptivo.

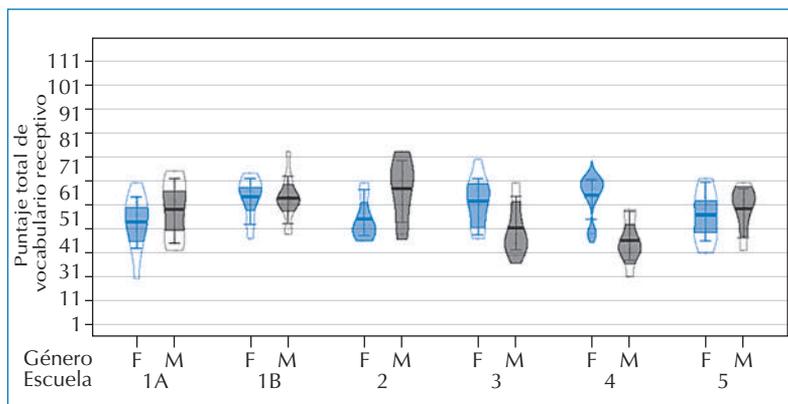
Género/Categoría	RG (%)	RL (%)	N (%)	MB (%)	S (%)
Femenino	3 (5.17)	18 (31.03)	18 (31.03)	18 (31.03)	1 (1.72)
Masculino	6 (11.11)	15 (27.77)	19 (35.18)	11 (20.37)	3 (5.55)
Total	9 (8.03)	33 (29.46)	37 (33.03)	29 (25.89)	4 (3.57)

Nota. RG = retraso grave; RL = retraso leve; N = normal; MB = muy bueno; S = sobresaliente

El 62.49% de los estudiantes evaluados presenta un desempeño normal o sobre lo esperado en vocabulario receptivo, mientras que el 37.5% de los niños se encuentra por debajo de la categoría normal (RL y RG). Al realizar la comparación por género, los puntajes promedio obtenidos respectivamente por las niñas y los niños en vocabulario receptivo no presentan estadísticamente diferencias significativas. Un 31.03% de las niñas y un 35.18% de los niños presentan un desempeño normal. A su vez el 36.2% de las niñas y un 38.88% de los niños presenta un desempeño por debajo de lo esperado (RL y RG).

En la figura 1 se presentan los resultados por escuela. Al realizar un análisis de varianza, tomando en consideración dos factores, género y establecimiento, lo que daba como resultado un p valor asociado al análisis de varianza significativo (0.0013), se encontraron diferencias significativas al interior de dos establecimientos de los cinco evaluados; en el establecimiento 3, se encontraron entre hombres y mujeres (p valor = 0.0183), con resultados favorables al desempeño de las niñas; en el 4, también entre hombres y mujeres (p valor = 0.0011), e igualmente favorables al desempeño femenino. Se observa que, a pesar de no existir diferencias por género, al analizar los puntajes de la muestra

Figura 1. Resultados de la evaluación del vocabulario receptivo, considerando las variables género y escuela.



total de participantes evaluados, así como los resultados por escuela, sí se aprecian diferencias en el resultado obtenido por niños y niñas en dos contextos educativos.

Discusión y conclusiones

La situación actual de la infancia en Chile –según la encuesta Casen (2011)– muestra que 18.6% de los niños entre 4 y 5 años viven en situación de pobreza y 5.1% en pobreza extrema (Bedregal y Torres, 2013). Como estos niños asisten a escuela municipales, una educación inicial de calidad podría ayudar a mejorar esta situación y servir como igualador social, especialmente en la estimulación lingüística (Heckman, 2006, cit., en Treviño, Toledo y Gemmp, 2013). La importancia de la evaluación del vocabulario receptivo, en niños que aún no ingresan a primer año básico, se sustenta en el reconocimiento del lenguaje y del vocabulario como una forma de articulación entre la educación preescolar y la enseñanza básica. La estimulación del vocabulario se visualiza como un aspecto que podría aminorar la desigualdad de léxico que presentan niños y niñas al comienzo de la escolaridad, pues estas diferencias se inician en los años preescolares (Rosember, Stein y Menti, 2012).

La evaluación y estimulación del vocabulario es una tarea preventiva que equipara posiciones desiguales, antes de iniciar el aprendizaje de la lectura y la escritura. Permite mejorar las condiciones léxicas, impactando en los precursores de la lectura inicial.

Tal como ha quedado de manifiesto en la evaluación de los niños de cinco escuelas públicas ($n=112$), las diferencias en el nivel de vocabulario receptivo son importantes, pues muestran un porcentaje alto de niños con un desempeño inferior a lo esperado.

Del total de niños evaluados, 37.5% se encuentra en los niveles de retraso leve y retraso grave. Si bien estos resultados deben considerarse solo para la muestra evaluada, se puede advertir una situación de riesgo y vulnerabilidad respecto del desarrollo lingüístico y la posterior adquisición del proceso lector. Estos resultados son coincidentes con otra investigación realizada en Chile, en la cual se advierten dificultades de lenguaje en preescolares (Schonhaut, Maggiolo, De Barbieri, Rojas y Salgado, 2007).

Los resultados indican que no se presentan diferencias significativas según el género; sin embargo, al considerar las variables *género* y *establecimiento* se denotan las diferencias. Se aprecian dos colegios con diferencias favorables a las niñas en el desempeño de vocabulario receptivo. Las variables género y establecimiento explican en conjunto el 17.2% de la variabilidad total del puntaje del vocabulario receptivo. Sería conveniente considerar en un nuevo estudio otras variables que pudiesen estar incidiendo en el desarrollo del vocabulario y en las diferencias de rendimiento que se presentan entre niños de la misma escuela (Treviño et al., 2016). Al respecto, los estudios de segregación escolar en Chile señalan que la conformación de grupos de alumnos, que asisten a una misma escuela, incide positiva o negativamente en los resultados de aprendizaje. La agrupación de niños en determinados establecimientos genera que sus experiencias educativas difieran de una escuela a otra. Se puede mencionar que escuelas con una distribución aleatoria de estudiantes, es decir, escuelas menos segregadas, generan más beneficios para alumnos vulnerables (Bellei, 2013).

Diversos estudios indican una alta relación entre vocabulario y comprensión lectora (González et al., 2016). El vocabulario favorece la comprensión del discurso oral (Riffo et al., 2014) y a la vez incide en la comprensión lectora (Rosemberg, Stein y Menti, 2012). Si estos niños no son atendidos, posiblemente se incrementarán los retrasos en el desarrollo de vocabulario, presentando dificultades en la adquisición temprana de la lectura y comprensión lectora.

El desarrollo del vocabulario, como proceso complejo y progresivo, requiere de estimulación asociada a situaciones comunicativas reales, en los distintos entornos en que se desenvuelven los niños (Polo, León, Mendo, Fajardo y Álvarez, 2017). Es necesario potenciar las situaciones comunicativas cotidianas, intencionando estrategias de ejemplificación y extensión, que permitan mejorar la comprensión de palabras poco familiares (Menti y Rosemberg, 2013). Avanzar hacia estrategias específicas, explícitas, sistemáticas y oportunas, que permitan disminuir las brechas de desigualdad entre niños que presentan un mejor o un menor desarrollo del lenguaje, es una cuestión de justicia social que permitiría equiparar las condiciones previas al aprendizaje de la lectura. En este sentido es importante caracterizar, además del

vocabulario receptivo, la disponibilidad léxica que presentan los niños (López, 1996; Palapadini, 2012), los centros de interés con mayor desarrollo léxico y cuáles son las palabras que se pueden evocar con mayor rapidez en situaciones comunicativas específicas (Cepeda, Granada y Pomes, 2013). Asimismo, es necesario conocer los centros de interés o áreas temáticas que forman parte de una lengua y, a su vez, los vocablos que se encuentran más disponibles en el lexicon de niños y niñas, constituyendo las palabras que potencialmente entrarán en juego a partir de un tema específico en una situación comunicativa determinada (Fernández, 2015).

Tal como se ha mencionado, la identificación temprana de los grupos que se encuentran en riesgo de presentar retrasos en el vocabulario permitiría atender oportunamente y con una estimulación ajustada, los requerimientos específicos de cada niño, con el objetivo de incrementar sus posibilidades comunicativas y la comprensión oral, que luego incidirán a través del vocabulario en la comprensión lectora.

Las autoras declaran no tener conflictos de interés, en relación a este artículo.

Referencias

- Alarcón, J., Castro, M., Frites, C., y Gajardo, C. (2015). Desafíos de la educación preescolar en Chile: Ampliar la cobertura, mejorar la calidad y evitar el acoplamiento. *Estudios pedagógicos*, 41(2), 287-303.
- Aparicio, M. (2016). El cuidado en la teoría del reconocimiento de Honneth. Repercusiones en las personas con diversidad funcional. *Oxímora. Revista Internacional de Ética y Política*, 8, 36-52.
- Archer, A. L., y Hughes, C. A. (2011). *Explicit instruction. Effective and efficient teaching*. Nueva York, EE UU: The Guilford Press.
- Bedregal, P. y Torres, A. (2013). Chile crece contigo: El desafío de crear políticas públicas intersectoriales. *Desafíos en la educación de Primera Infancia. Instituto de Políticas Públicas*, 19, 1-8.
- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios Pedagógicos*, XXXIX(1), 325-345.
- Bravo, L., Villalón, M. y Orellana, E. (2006). Predictibilidad del rendimiento en la lectura: una investigación de seguimiento entre primer y tercer año. *Revista latinoamericana de psicología*, 38, 1-20.
- Bravo, L. (2016). El aprendizaje del lenguaje escrito y las ciencias de la lectura. Un límite entre la psicología cognitiva, las neurociencias y la educación. *Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 11(36), 50-59.
- Cepeda, M., Granada, M., y Pomes, M. (2013). Disponibilidad léxica en estudiantes de Primero Básico. *Literatura y Lingüística*, 30, 181-206.

- Clemente, R. (2006). *Desarrollo del lenguaje*. Barcelona, ES: Octaedro
- Coyne, M. D., Zipoli Jr, R. P., Chard, D. J., Faggella-Luby, M., Ruby, M., Santoro, L. E., y Baker, S. K. (2009). Direct instruction of comprehension: Instructional examples from intervention research on listening and reading comprehension. *Reading & Writing Quarterly*, 25(2/3), 221-245. doi: 0.1080/10573560802683697
- Del Río, M., Strasser, K., y Susperreguy, M. (2016). ¿Son las habilidades matemáticas un asunto de género? Los estereotipos de género acerca de las matemáticas en niños y niñas de kínder, sus familias y educadoras. *Calidad en la Educación*, 45, 20-53.
- Dickinson, D y Porche, M. (2011). Relation between language experiences in preschool classrooms and children's Kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child Development*, 82(3), 870-886 doi: 10.1111/j.1467-8624.2011.01576.x
- Echeverría, M., Herrera, M. y Segure, J. (2015). *Test de Vocabulario en Imágenes. TEVI-R*. Concepción, Chile: TEVI-R Sello Editorial.
- Egido, I. (2013). Presentación: La educación infantil en perspectiva europea. *Revista Española de Educación Comparada*, 21, 11-28.
- Fajardo, A., Hernández, J. y Gonzálz, A. (2012). Acceso léxico y comprensión lectora: Un estudio con jóvenes universitarios. *Redie, Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14 (2).
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF. (2017). Los niños del mundo desarrollado. Construir el futuro. Los niños y los objetivos de desarrollo sostenible en los países ricos. Report Card. *Innocenti*, 14.
- González, K., Otero, L. y Castro, A. (2016). Comprensión lectora, memoria de trabajo, fluidez y vocabulario en escolares cubanos. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16(1), 1-18.
- Granada, M. (2018). Disponibilidad léxica infantil. El lenguaje: un puente a la equidad. En D. Ferrada (Ed). *Reflexiones y experiencias educativas desde las comunidades. Investigación en educación para la justicia social* (pp.133-148). Talca, Chile: Ediciones UCM.
- Granada, Pomés y Jofré (2014). La enseñanza explícita: una oportunidad para facilitar el aprendizaje. En P. Morales, E. Saavedra, G. Alas y C. Cornejo. Maule, Chile: Universidad Católica del Maule.
- Guevara, Y. y Juan, T. (2014). Programa para promover prácticas alfabetizadoras entre profesoras de preescolar en escuelas de nivel sociocultural bajo. *Journal of Behavior, Health and Social Issues*, 6(1), 23-36.
- Hart, B., y Risley, T. (1995). *Meaningful differences. In the everyday experiences of young American children*. Baltimore, EE UU: P.H. Brookes.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona, ES: Crítica.
- Hudson, M., Förster, C., Rojas, C., Valenzuela, M., Riesco, P., y Ramacciotti, A. (2013). Comparación de la efectividad de dos estrategias de enseñanza en el desarrollo de la comprensión lectora en el primer año escolar. *Perfiles Educativos*, XXXV(140), 100-118.
- Ilustre Municipalidad de Talca. (2017). Decreto Alcaldicio número 5150. Plan de Desarrollo de Educación Municipal PADEM 2018.
- Informe Educación para todos. Idea País. (2013). *Educación inicial en Chile*. Recuperado de http://www.ideapais.cl/docs/estudios/2/4._EDUCACION_INICIAL.pdf
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2016). Compendio Estadístico. Recuperado de http://www.ine.cl/docs/default-source/publicaciones/2016/compendio_2016.pdf?sfvrsn=8

- Instituto Nacional de Estadísticas. (2017). Compendio Estadístico. Recuperado de <http://www.ine.cl/docs/default-source/publicaciones/2017/compendio-estadistico-2017.pdf>
- Jiménez, J. E., Morales, C., y Rodríguez, C. (2015). Subtipos disléxicos y procesos fonológicos y ortográficos en la escritura de palabras. *European Journal of Education and Psychology*, 7(1), 5-16.
- Medina, L., Valdivia, A., y San Martín, E. (2014). Prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lectura inicial: Un estudio en el contexto de la evaluación docente chilena. *Psyke*, 23(2), 1-13.
- Menti, A., y Rosemberg, C. (2016). Interacción en el aula y enseñanza del vocabulario. Una revisión bibliográfica. *Lenguaje*, 44(2), 261-287.
- Menti, A., y Rosemberg, C. (2013). La enseñanza de nuevas palabras en situaciones de enseñanza de ciencias sociales. Un estudio en escuelas primarias de Argentina. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 19(4), 53-58.
- Ministerio de Educación. (2018). *Bases curriculares de educación parvularia*. Santiago, Chile: Mineduc.
- Monfort, M., y Juárez, A. (2004). *El niño que habla*. Madrid, ES: Cepe.
- Nelson, K. (2014). Pathways from infancy to the community of shared minds. *Infancia y Aprendizaje / Journal for the Study of Education and Development*, 37(1), 1-24. doi: 10.1080/02103702.2014.881654
- Ñanculeo, M., y Merino, J. (2016). Una aproximación a la vulnerabilidad en el sistema de educación parvularia en Chile. *Nósis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 25(50), 51-90.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (2017). La educación transforma vidas. Recuperado de <file:///D:/Desktop/art%C3%ADculos%20vocabulario%20receptivo/art%C3%ADculos%20preescolar/Unesco%202017.pdf>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (2017). Informe de seguimiento de la educación en el mundo. La educación al servicio de los pueblos y el planeta. Creación de futuros sostenibles para todos. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002485/248526s.pdf>
- Owens, R. (2016). *Language development. An introduction*. Boston, EE UU: Pearson.
- Palapadini, K. (2012). La aplicación de la disponibilidad léxica a la didáctica del léxico de LE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 11(6), 69-77.
- Perfetti, C. (2007). Reading ability: lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11, 357-383.
- Polo, M., León, B., Mendo, S., Fajardo, F. y Álvarez, J. (2017). Análisis de la sobreestimación en edad infantil: Diferencias por género y edad. *Tijuelo*, 25, 145-160.
- Quinn, J., Wagner, R., Petscher, Y., y López, D. (2015). Developmental relations between vocabulary knowledge and reading comprehension: A latent change score modeling study. *Child Development*, 86(1), 159-175.
- Riffo, B., Reyes, F., Novoa, A., Véliz, M y Ginette, C. (2014). Competencia Léxica, comprensión Lectora y Rendimiento Académico en Estudiantes de Enseñanza Media. *Literatura y lingüística*, 30, 165-180.
- Riffo, B., Reyes, F., Cerda, M. y Castro, G. (2015). Reconocimiento auditivo de palabras, léxico pasivo y comprensión de textos descriptivos orales en preescolares. *Revista Signos. Estudios de lingüística*, 48(89), 355-378. doi: 10.4067/S0718-09342015000300004
- Rosenberg, C., Menti, A., Stein, A., Alam, M., y Migdalek, M. (2016). Vocabulario, narración y argumentación en los primeros años de la infancia y la niñez. Una revisión de investigaciones. *Revista Costarricense de Psicología*, 35(2), 139-158.

- Rosenberg, C., Stein, A., y Menti, A. (2012). Orientación educativa sobre el vocabulario y el acceso a la alfabetización. Evaluación de un programa de intervención en las familias y la escuela. *Orientación y Sociedad*, 11, 1-28.
- Rosemberg, C., y Stein, A. (2016). Análisis longitudinal del impacto de un programa de alfabetización temprana. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1087-1102.
- Sentis, F., Nusser, C., y Acuña, X. (2009). El desarrollo semántico y el desarrollo de la referencia en la adquisición de la lengua materna. *Onomázein*, 20(2), 147-191.
- Silva, M. (2014). El estudio de la comprensión lectora en Latinoamérica: necesidad de un enfoque en la comprensión. *Innovación Educativa*, 14(64), 47-56.
- Schönhaut, L., Maggiolo, M., De Barbieri, Z., Rojas, P., y Salgado, A. (2007). Dificultades de lenguaje en preescolares: Concordancia entre el test TEPSI y la evaluación fonoaudiológica. *Revista Chilena de Pediatría*, 78(4), 369-374.
- Suárez, N., Sánchez, C., Jiménez, J., y Anguera, M. (2018). Reading instruction evidence-based? Analyzing teaching practices using T-Patterns. *Frontiers in Psychology*, 9(7), 1-12.
- Treviño, E., Toledo, G., y Gempp, R. (2013). Calidad de la educación parvularia: las prácticas de clase y el camino a la mejora. Pensamiento Educativo. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 50, 40-62.
- Treviño, E., Villalobos, C., y Baeza, A. (2016). *Recomendaciones de políticas educativas en América Latina en base al TERCE*. París, FR: UNESCO.
- Villalonga, M., Padilla, C., y Burin, D. (2014). Relaciones entre decodificación, conocimiento léxico-semántico e inferencias en niños de escolaridad primaria. *Interdisciplinaria*, 32(2), 259-274.
- Yoshikawa, H., Leyva, D., Nieve, C., Treviño, E., Barata, M., Weilan, C., Gómez, C., Moreno, L., Rolla, A., D'Sa, N., y Arbor, M. (2015). Experimental impacts of a teacher professional development program in Chile on preschool classroom quality and child outcomes. *Developmental Psychology*, 51(3), 309-322.
- Wasik, B., y Iannone-Campbell, C. (2012). Developing vocabulary through purposeful strategic conversations. *The Reading Teacher*, 66(2), 321-332.

María Soledad Aguilera, doctora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Cuyo, Argentina), licenciada en Psicopedagogía y profesora en Educación Especial (Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina), es docente e investigadora de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Ciencias de la Educación (Argentina) y becaria posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet, Argentina). Desde el año 2008, se ocupa de estudiar los procesos de enseñanza y aprendizaje sobre la lectura, la escritura y el interés por aprender en contextos naturales de clase.

Said Bahajin, presidente de la Asociación Creadores sin Fronteras en Marruecos, es doctor y maestro en Estudios Internacionales de Paz e investigador en la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz, Universitat Jaume I, España. Director de Arab Nations DEEP (Dialogue, Empathetic Engagement, and Peace building). Su tesis doctoral *La alianza de civilizaciones de las Naciones Unidas y la transformación pacífica de los conflictos entre las sociedades Occidentales y Musulmanas* mereció una carta de felicitación del rey de España. Actualmente da clases en el máster internacional de Estudios para la Paz, Desarrollo y Conflicto, en Castellón, España, y es asistente de la Embajada de México, en Marruecos, en Cooperación Internacional y Economía.

Yanina Elizabeth Boatto es doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Cuyo, Argentina, y licenciada en Psicopedagogía por la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina. Docente e investigadora en la Universidad Nacional de Río Cuarto, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Ciencias de la Educación. Becaria del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet, Argentina). Desde el año 2005, se ocupa de estudiar las concepciones de lectura y de aprendizaje a partir de la lectura por parte de estudiantes universitarios, en distintos escenarios educativos; así como el cambio representacional en los dominios mencionados.

Adriana Bono es doctora en Psicología y licenciada en Psicopedagogía. Docente e investigadora perteneciente a la Universidad Nacional de Río Cuarto, Facultad de Ciencias Humanas, Argentina. Categoría I como investigadora, dirige proyectos y programas de investigación sobre los componentes cognitivos y afectivos del proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel superior. Las investigaciones se basan en marcos teóricos-conceptuales de la psicología educacional y de la psicología socioconstructivista y cultural. Es autora de publicaciones nacionales e internacionales. Ha dirigido y dirige tesis doctorales, de maestría y especializaciones; así como becarios del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet, Argentina).

María Francisca Cáceres Zúñiga, doctora en Ciencias Humanas, mención Discurso y Cultura, Universidad Austral de Chile, *magíster* en Política y Gestión Educacional, Universidad de Talca. Es profesora de Educación Especial y Diferenciada en la Pontificia Universidad Católica de Chile, y del Departamento de Diversidad e Inclusividad Educativa, Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad Católica del Maule. Miembro del Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social, CIEJUS. Sus líneas de investigación se vinculan al juego, la comunicación y el lenguaje, así como la inclusión educativa.

Leticia Carranza Peña realizó estudios de doctorado en Educación para la Paz y la Convivencia Escolar, de maestría en Educación para la Paz y de maestría en Ciencias de la Educación. Es posgraduada de la especialización en Gestión de Conflictos Educativos, por la Universidad Oberta de Cataluña (UOC), en Barcelona, España. Tiene 29 años de servicio magisterial en educación básica, media superior y superior. Desde 2009, se desempeña como supervisora escolar en la zona 009 del Bachillerato Tecnológico, en la región de Valle de Bravo, Estado de México. Ha sido ponente en congresos internacionales y nacionales.

Delia Inés Ceniceros Cázares tiene doctorado en Ciencias de la Educación por el Instituto Universitario Anglo Español; maestría en Planeación de la Educación Superior por la Universidad de Guadalajara; y licenciatura en Educación Primaria, por la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango. Actualmente se halla adscrita a la Universidad Pedagógica de Durango y es profesora invitada en el doctorado del Instituto Universitario Anglo Español. Ha sido evaluadora de ponencias del COMIE y miembro fundador de la REDIE, integrante del grupo de investigación Cognición y Aprendizaje, y coordinadora del doctorado en Ciencias para el Aprendizaje. Autora y coautora de diversos artículos publicados en revistas especializadas, así como coordinadora de tres libros.

Yoselyne Carolina Chamorro Cáceres es profesora de Educación Especial, mención Trastornos del Lenguaje Oral y Dificultades de Aprendizaje. Profesora de la Escuela Básica Rural Callejones y de la Escuela Básica Rural El Fuerte, comuna de Maule. Líneas de investigación vinculadas al desarrollo del lenguaje y el proceso lector.

Daniela Constanza Díaz Gutiérrez, profesora de Educación Especial, mención Trastornos del Lenguaje Oral y Dificultades de Aprendizaje, Universidad Católica del Maule, y de la Escuela Especial de lenguaje CEL, Curicó, es docente de Instituto Santo

Tomás. Las líneas de investigación que trabaja se relacionan con el desarrollo del lenguaje y sus trastornos específicos.

Mariana Cecilia Fenoglio es especialista en Constructivismo y Educación (FLACSO, Argentina), licenciada en Psicopedagogía (Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina) y doctoranda en Educación (Universidad Nacional de San Luis). Docente e investigadora perteneciente a la Universidad Nacional de Río Cuarto, Facultad de Ciencias Humanas, en el Departamento de Ciencias de la Educación. Desde el año 2008, participa en investigaciones referidas al estudio de los factores cognitivos y afectivos, en contextos de aprendizaje académicos, específicamente en el primer año.

Óscar Ferreyra Rodríguez, licenciado en Psicología por la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo UMSNH, con experiencia en la impartición de talleres en primaria y preparatoria, ha participado en tres veranos de investigación, con temáticas relacionadas a las habilidades sociales interculturales en comunidades p'urhepechas. Co-autor de un diplomado en Mediación Intercultural, registrado en la comisión estatal mixta de escalafón de la Secretaría de Educación en el Estado de Michoacán.

Karim del Rocío Garzón Díaz es doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales (Colombia). Adscrita a la Escuela de Medicina y Ciencias de la Salud, Universidad del Rosario, es terapeuta ocupacional de la Universidad del Rosario, *magister* en Desarrollo Educativo y Social del CINDE y de la Universidad Pedagógica Nacional. Las áreas de interés académicas y científicas se han orientado hacia los estudios críticos en discapacidad y bienestar de las infancias, así como en la pedagogía de la comprensión, como proceso de mediación para la co-creación o fortalecimiento de capacidades de personas y organizaciones en situaciones de vulnerabilidad.

Luis Fernando Hernández Jáquez es doctor en Ciencias de la Educación por el Instituto Universitario Anglo Español, maestro en Administración, por la Universidad Juárez del Estado de Durango, e ingeniero industrial, por el Instituto Tecnológico de Durango. Actualmente profesor e investigador de la Universidad Pedagógica de Durango (UPD) y del Instituto Universitario Anglo Español, se halla adscrito a la Red Durango de Investigadores Educativos (REDIE) y es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (Conacyt-México). Coordinada el grupo de investigación Autorregulación del Aprendizaje y dirige la revista digital *Cognition et Doctrina. Cognición y Aprendizaje en los Agentes Educativos*, de la UPD. La línea de investigación desarrollada gira en torno a la autorreferencialidad, lo que incluye tópicos como autorregulación, autoeficacia y autoconcepto.

Janeth Hernández Jaramillo es doctora en Neurociencias Cognitivas de la Universidad de La Laguna (España), fonoaudióloga, *magister* en Discapacidad e Inclusión Social de la Universidad Nacional de Colombia. Adscrita a la Escuela de Medicina y Ciencias de la Salud, Universidad del Rosario, es terapeuta ocupacional de la Universidad del Rosario. Las áreas de interés académicas y científicas han sido las neurociencias cognitivas y del lenguaje, la psicolingüística y la relación entre emoción y lenguaje, y la investigación social, en temas vinculados con población vulnerable y el acceso a los servicios de rehabilitación. En especial, los productos de ciencia y tecnología de los últimos años han estado enmarcados en la percepción y reconocimiento de las palabras, el sustrato neurobiológico de la comprensión y producción morfosintáctica y el procesamiento de palabras de contenido emocional.

Cristina Jenaro Río es doctora en Psicología y máster en Integración de Personas con Discapacidad; catedrática del Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos de la Facultad de Psicología de la Universidad de Salamanca, España; e investigadora del Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO).

Sara Mariscal Vega es investigadora PIF de la Universidad de Sevilla, y secretaria de redacción de la revista *Argumentos de Razón Técnica*. Graduada en Filosofía por la Universidad de Sevilla y máster en Cultura de Paz, Conflictos, Educación y Derechos Humanos, con premio extraordinario por la Universidad de Cádiz. Recientemente concluyó su tesis doctoral en filosofía y se encuentra terminando una más en ciencias sociales y jurídicas. Es autora de más de una docena de publicaciones de impacto, entre las que caben destacar sus contribuciones en editoriales especializadas, como Tecnos, Síntesis, Comares, McGraw Hill y Octaedro, o en revistas internacionales como *Opción* o *Utopía y Praxis latinoamericana*; con de textos relacionados a la Cultura de Paz, como su TFM *Filosofía para niños y cultura de paz*.

Mario José Martín Pavón es doctor en Investigación Educativa para el Desarrollo del Currículo y de las Organizaciones Escolares, por la Universidad de Granada, y maestro en Ciencias Matemáticas Aplicadas a la Investigación, por la Universidad Autónoma de Yucatán. Actualmente es profesor de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán. Su investigación se enfoca en diversas líneas, entre las que destacan los estudios: Necesidades educativas de estudiantes en riesgo de fracaso escolar en escuelas secundarias públicas de Yucatán; Aspectos clave de gestión educativa que influyen en la deserción y fracaso escolar; Evaluación del programa de Educación Preescolar [PEP-2004]; y el Estudio del estado del arte de la investigación educativa en Yucatán. Tiene diversas publicaciones y artículos científicos.

Ana María Méndez Puga es doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Cuenta con el reconocimiento del perfil del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Conacyt-México, nivel I. Profesora e investigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Las líneas de investigación en que actualmente trabaja son: aprendizaje de la lengua escrita con niñas, jóvenes y personas adultas, en contextos de pobreza y exclusión; escritura académica; escolarización y desarrollo; interculturalidad y migración. Ha coordinado dos libros sobre violencia e infancia *El México que yo vivo* y *Bullying: Estampas de la violencia escolar*.

María José Ramos Henríquez es profesora de Educación Especial, mención Trastornos del Lenguaje Oral y Dificultades de Aprendizaje. Profesora de la Educación Especial en el Liceo Polivalente de Molina. Líneas de investigación vinculadas a neurociencia y estrategias de aprendizaje de las matemáticas.

Dora Esperanza Sevilla Santo es doctora en Avances e Investigación en Discapacidad por la Universidad de Salamanca, en España; licenciada en Educación y maestra en Educación Superior por la Universidad Autónoma de Yucatán en México. Actualmente es profesora e investigadora en la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán, impartiendo clases en los niveles de licenciatura y posgrado, y realizando proyectos de investigación. Asimismo, da asesoría y dirige tesis en estos niveles. Sus principales intereses de investigación son: educación inclusiva, atención a la diversidad, orientación educativa, psicología educativa y necesidades educativas especiales. Ha escrito diversos libros y artículos sobre estas temáticas.

María de Lourdes Vargas Garduño, doctora en Ciencias Sociales, con especialidad en Psicología Social, es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Conacyt-México, nivel 1. Actualmente es profesora investigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo y coordinadora del CA Educación, cultura y procesos de aprendizaje, secretaria de la Academia Michoacana de Ciencias (AMICI) y miembro titular del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Ha publicado diversos artículos, capítulos de libros y libros, siendo el más reciente *La interculturalidad en espacios universitarios multiculturales* (Vargas y Dietz, 2017). Ha dirigido proyectos de investigación financiados por CONACYT y otros organismos. Ha dirigido más de 50 tesis en distintos niveles (licenciatura, maestría y doctorado). Líneas de investigación: educación intercultural bilingüe, alfabetización académica, formación docente.

Objetivos de la revista

Innovación Educativa es una revista científica mexicana, arbitrada por pares a ciegas, indizada y cuatrimestral, publica artículos científicos inéditos en español e inglés. La revista se enfoca en las nuevas aproximaciones interdisciplinarias de la investigación educativa para la educación superior, donde confluyen las metodologías de las humanidades, ciencias y ciencias de la conducta. *Innovación Educativa* es una revista que se regula por la ética de la publicación científica expresada por el *Committee of Publication Ethics*, COPE, y se suma a la iniciativa de acceso abierto no comercial (*open access*), por lo que no aplica ningún tipo de embargo a los contenidos. Su publicación corre a cargo de la Coordinación Editorial de la Secretaría Académica del Instituto Politécnico Nacional. La revista sostiene un riguroso arbitraje por pares a ciegas que permite la igualdad de oportunidades para toda la comunidad científica internacional, guiándose por una política de igualdad de género, y rechazando abiertamente las prácticas de discriminación por raza, género o región geográfica.

Lineamientos para presentar originales

En su tercera época recibe contribuciones en español e inglés todo el año para la sección *Innovus*. *Innovación Educativa* incluye una sección temática en cada número llamada *Aleph*; los artículos para esta sección se solicitan por convocatoria abierta tres veces al año. Los trabajos de ambas secciones serán arbitrados por pares a ciegas, se analizan con software de coincidencias por lo que los autores deberán cuidar a detalle la originalidad, la redacción, el manejo de referencias y citas en estricto apego a los lineamientos de la revista. La originalidad, la argumentación inteligente y el rigor son las características que se esperan de las contribuciones.

Innovación Educativa únicamente recibe trabajos científicos inéditos y no acepta género periodístico. Con el fin de agilizar la gestión editorial de sus textos, los autores deben cumplir con las siguientes normas de estructura, estilo y presentación.

Tipos de colaboración

- ▶ **Investigación.** Bajo este rubro, los trabajos deberán contemplar criterios como el diseño pertinente de la investigación, la congruencia teórica y metodológica, el rigor en el manejo de la información y los métodos, la veracidad de los hallazgos o de los resultados, la discusión de resultados, conclusiones, limitaciones del estudio y, en su caso, prospectiva. La extensión de los

textos deberá ser de 15 cuartillas mínimo y 25 máximo, incluidas gráficas, notas y referencias. Las páginas deberán ir numeradas y estar escritas a espacio y medio. Estas contribuciones serán enviadas a las secciones *Aleph* e *Innovus*.

- ▶ **Intervenciones educativas.** Deberán contar con un sustento teórico-metodológico encaminado a mostrar innovaciones educativas. La extensión de estos trabajos es de 15 cuartillas mínimo y 25 máximo, incluidas gráficas, notas y referencias. Las páginas irán numeradas y se escribirán a espacio y medio. Estas contribuciones se enviarán a las secciones *Aleph* e *Innovus*.
- ▶ **Reseñas de libros.** Deberán aproximarse de manera crítica a las ideas, argumentos y temáticas de libros especializados. Su extensión no deberá exceder las tres mil palabras, calculadas con el contador de Word, incluidas gráficas, notas y referencias. Las páginas irán numeradas, con interlínea de espacio y medio. Estas contribuciones se enviarán a la sección *Ex-libris*.

Requisitos de entrega

- ▶ Los trabajos deberán presentarse en tamaño carta, con la fuente Times New Roman de 12 puntos, a una columna, y en mayúsculas y minúsculas.
- ▶ El título deberá ser bilingüe (español e inglés) y no podrá exceder las 15 palabras.
- ▶ Toda contribución deberá ir acompañada de un resumen en español de 150 palabras, con cinco a seis palabras clave que estén incluidas en el vocabulario controlado del IRESIE, más la traducción de dicho resumen al inglés (*abstract*) con sus correspondientes palabras clave o *keywords* (obsérvese la manera correcta de escribir este término). Las palabras clave se presentarán en orden alfabético. Puede acceder al vocabulario en la página electrónica www.iisue.unam.mx.
- ▶ Todos los trabajos deberán tener conclusiones.
- ▶ Los elementos gráficos (cuadros, gráficas, esquemas, dibujos, fotografías) irán numerados en orden de aparición y en el lugar idóneo del cuerpo del texto con sus respectivas fuentes al pie y sus programas originales. Es decir, *no deberán insertarse en el texto con el formato de imagen*. Las fotografías deberán tener mínimo 300 dpi de resolución y 140 mm de ancho.
- ▶ Se evitarán las notas al pie, a menos de que sean absolutamente indispensables para aclarar algo que no pueda insertarse en el cuerpo del texto. La referencia de toda cita textual, idea o paráfrasis se añadirá al final de la misma, entre paréntesis, de acuerdo con los lineamientos de la American Psychological Association (APA). La lista de referencias bibliográficas también deberá estructurarse según las normas de la APA y cuidando que todos los términos (&, In, New York, etcétera) estén en español (y, En, Nueva York, etcétera). Todo artículo de revista

digital deberá llevar el doi correspondiente, y a los textos tomados de páginas web modificables se les añadirá la fecha de recuperación. A continuación se ofrecen algunos ejemplos.

- Libro
 - Skinner, B. F. (1971). *Beyond freedom and dignity*. Nueva York, N. Y.: Knopf.
 - Ayala de Garay, M. T., y Schwartzman, M. (1987). *El joven dividido: La educación y los límites de la conciencia cívica*. Asunción, PA: Centro Interdisciplinario de Derecho Social y Economía Política (CIDSEP).
- Capítulo de libro
 - Helwig, C. C. (1995). Social context in social cognition: Psychological harm and civil liberties. En M. Killen y D. Hart (Eds.), *Morality in everyday life: Developmental perspectives* (pp. 166-200). Cambridge, RU: Cambridge University Press.
- Artículo de revista
 - Gozávez, V. (2011). Educación para la ciudadanía democrática en la cultura digital. *Revista Científica de Educomunicación*, 36(18), 131-138.
- Artículo de revista digital
 - Williams, J., Mark G., y Kabat-Zinn, J. (2011) Mindfulness: Diverse perspectives on its meaning, origins, and multiple applications at the intersection of science and dharma. *Contemporary Buddhism*, 12(1), 1-18. doi: 10.1080/14639947.2011.564811
- Fuentes electrónicas
 - Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas (2010). *Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas*. Recuperado de: http://www.sredecc.org/imagenes/que_es/documentos/SREDECC_febrero_2010.pdf
 - Ceragem. (n. d.). Support FAQ. Recuperado el 27 de julio de 2014, de: <http://basic.ceragem.com/customer/customer04.asp>

Entrega de originales

El autor deberá descargar del sitio web de la revista, llenar y adjuntar a su contribución el formato único que integra la siguiente información:

- ▶ Solicitud de evaluación del artículo. La declaración de autoría individual o colectiva (en caso de trabajos realizados por más de un autor); cada autor o coautor debe certificar que ha contribuido

directamente a la elaboración intelectual del trabajo y que lo aprueba para ser evaluado por pares a ciegas y, en su caso, publicado. Declaración de que el original que se entrega es inédito y no está en proceso de evaluación en ninguna otra publicación. Datos: nombre, grado académico, institución donde labora, domicilio, teléfono, correo electrónico.

- ▶ Curriculum vitae resumido del autor, en hoja aparte.
- ▶ El trabajo y los documentos solicitados arriba se enviarán a la dirección electrónica:
coord.ed.rie@gmail.com, con copia a innova@ipn.mx.

Journal scope

Innovación Educativa is a Mexican scientific journal; blind peer-reviewed, it is indexed and published every four months, presenting new scientific articles in Spanish and English. The journal focuses on new interdisciplinary approaches to educational research in higher education, bringing together the methodologies of the humanities, sciences and behavioral sciences. *Innovación Educativa* is a journal regulated by the ethics of scientific publications expressed by the Committee of Publication Ethics, COPE, and participates in the initiative for non-commercial open access, and thus does not charge any fees or embargo for its contents. It is published by the Editorial Coordination of the Office of Academic Affairs of the Instituto Politécnico Nacional, Mexico. The journal sustains a rigorous blind peer review process that enables equal opportunities for the international scientific community, guided by a policy of gender equality, and openly rejects practices of discrimination based on race, gender or geographical region.

Guidelines for presenting original works

In its third era, the journal receives contributions in Spanish and English throughout the year for the section *Innovus. Educational Innovation* includes a thematic section in each issue called *Aleph*; there is an open call for articles for this section three times a year. The papers published in both sections are subject to a blind peer review process and analyzed with software to detect plagiarism, so authors should ensure that the originality, composition, references and quotes adhere to the journal guidelines. Originality, intelligent argumentation and rigor are expected from the contributions.

Educational Innovation only receives previously unpublished scientific papers and does not accept journalistic work. In order to facilitate the editorial administration of their texts, authors must comply with the following regulations of structure, style and presentation.

Types of collaboration

- ▶ **Research.** The papers in this category must take into account criteria such as relevant research design, theoretical and methodological congruence, rigor in the handling of information and methods, accuracy in discoveries or results, discussion of results, conclusions, limitations of the study, and future possibilities when applicable. Texts must be between 15 and 25 pages long, including

graphs, notes and references. Pages must be numbered, with 1.5 line spacing. These contributions will be sent to the sections *Aleph* and *Innovus*.

- ▶ **Educational interventions.** These papers must include a theoretical-methodological foundation focused on presenting educational innovations. These papers should be between 15 and 25 pages long, including graphs, notes and references. Pages must be numbered, with 1.5 line spacing. These contributions will be sent to the section *Ex-libris*.

Submission requirements

- ▶ Manuscripts must be on a letter-sized paper, in 12-point Times New Roman font, in a single column, with correct use of capital and lower-case letters.
- ▶ The title must be bilingual (Spanish and English) and must not exceed fifteen words.
- ▶ All contributions must include a 150-word abstract in Spanish, with five or six keywords that are included in the vocabulary database of the IRESIE, as well as a translation of the abstract and keywords in English. The vocabulary database can be consulted at www.iissue.unam.mx.
- ▶ All manuscripts must include conclusions.
- ▶ Graphic elements (charts, graphs, diagrams, drawings, tables, photographs) must be numbered in the order in which they appear, with correct placement in the text, with captions and credits to the original source. They should not be inserted as images into the body text. Photographs must have a minimum resolution of 300 dpi, and a width of 140 mm.
- ▶ Footnotes should be avoided, unless absolutely necessary to clarify something that cannot be inserted into the body text. All bibliographical references (textual quotations, ideas, or paraphrases) should be added as endnotes in accordance with the American Psychological Association (APA) guidelines, respecting the correct font usage (roman and italic). If your article is in Spanish all terms should be in this language. Otherwise, all should be in English. All articles from digital journals should include the correspondent doi [Digital Object Identifier]. Texts from modifiable Web pages must include the retrieval date. The format can be seen in the following examples:
 - Book
 - Skinner, B. F. (1971). *Beyond freedom and dignity*. New York, NY: Knopf.
 - Kalish, D., and Montague, R. (1964). *Logic: Techniques of formal reasoning*. New York, NY: Oxford University Press.

- Book chapter
 - Helwig, C. C. (1995). Social context in social cognition: Psychological harm and civil liberties. En M. Killen y D. Hart (Eds.), *Morality in everyday life: Developmental perspectives* (pp. 166-200). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Journal article
 - Geach, P. T. (1979). On teaching logic. *Philosophy*, 54(207), 5-17.
- Digital journal article
 - Williams, J., Mark G., y Kabat-Zinn, J. (2011) Mindfulness: Diverse perspectives on its meaning, origins, and multiple applications at the intersection of science and dharma. *Contemporary Buddhism*, 12(1), 1-18. doi: 10.1080/14639947.2011.564811
- Electronic sources
 - Bakó, M. (2002). Why we need to teach logic and how can we teach it? *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*, (October, ISSN 1473-0111.). Available at: <http://www.cimt.plymouth.ac.uk/journal/bakom.pdf>
 - Ceragem. (n. d.). Support FAQ. Retrieved on July 27, 2014 from: <http://basic.ceragem.com/customer/customer04.asp>

Submission of originals

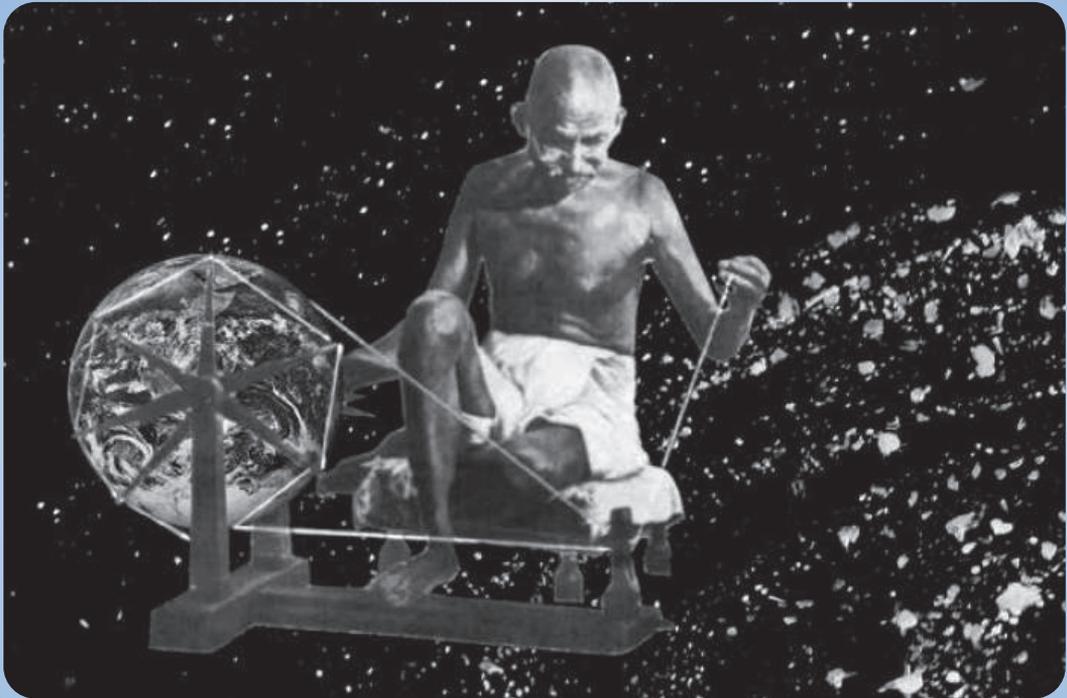
From the journal's website, the author must download, fill out and attach the submission format with the following information:

- ▶ Request for paper evaluation. The declaration of individual or collective authorship (in case of works by more than one author); each author or coauthor must certify that he or she has contributed directly to the intellectual creation of the work and agrees to a blind peer review and to publication, when applicable. The declaration that the original that is being submitted is unpublished and it not in the process of evaluation by any other publication. Information: name, academic degree, institution, address, telephone number, e-mail.
- ▶ Brief C.V. of the author, on a separate page.
- ▶ The paper and requested documents should be sent to the following e-mail: coord.ed.rie@gmail.com, with a copy to innova@ipn.mx.

Novedad editorial

ORAWORLDMANDALA

Una práctica de la Ahimsa
a través del ArteCiencia del Mandala



Coeditores:
Gujarat Vidyapith, Instituto Politécnico Nacional,
El Colegio de San Luis A.C., Raghu Rai Foundation for Art and Photography,
OraWorldMandala, La Gandhiana Ediciones.

Ahimsa: No violencia

www.innovacion.ipn.mx

Novedad editorial

Sólo ensayo



Antología de jóvenes escritores

Volumen III

Sólo ensayo

www.innovacion.ipn.mx

Journal *Innovación Educativa*

Mexican scientific journal; blind peer-reviewed

ISSN 1665-2673



Call for Reviewers 2018

Innovación Educativa is seeking scholars interested in participating in our volunteer Editorial Review Board. If you are interested, please submit the following information to innova@ipn.mx, with copy to coord.ed.rie@gmail.com. We will answer your inquiry by both e-mail and hard copy in case of acceptance. See our website for more information about this journal: www.innovacion.ipn.mx

Our peer reviewers provide feedback to the *Innovación Educativa* Editor and its Editorial Board about the merits of submissions in terms of quality and contribution to the field. Reviewers are expected to write reviews in a collegial and constructive manner. Maintaining *Innovación Educativa* as a scientific journal of the highest quality depends on reviewers with a high level of expertise and an ability to be objective and insightful in their evaluation of manuscripts. Applicants must have a PhD as well as significant reviewing experience. Please send the application by e-mail providing the following information:



WEB OF SCIENCE



E-mail subject: Reviewer Application-2018

Name:

Institutional e-mail address and an alternative e-mail:

Telephone:

City, State, Country:

Name of your institution and website:

Department or Division:

Title or position:

Highest degree:

Number of referred articles published in English-language journals:

Number of book chapters published in English:

Number of books published in English:

Years of editing or peer review experience for journals:

A short CV.

www.innovacion.ipn.mx



InnovaIPN



IPN Coordinación Editorial de la Secretaría Académica



Innova IPN



Innovación Educativa IPN



Innovación Educativa IPN

Yo practico la integridad académica cuando escribo... ¿Y tú?



Te invitamos a compartir acciones de buenas prácticas en la escritura y publicación
en:  a través del Hashtag **#integridadacademicalPN**
También puedes escanear el código QR y consultar la página Ética e integridad académica

**Está campaña es una iniciativa de la
Coordinación Editorial de la Secretaría Académica**

Más información:
www.innovacion.ipn.mx
coord.ed.rie@gmail.com
5729 6000 Exts. 50530 y 50403



SEP

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA



Instituto Politécnico Nacional
"La Técnica al Servicio de la Patria"

