

PROSPECTIVA Y EMANCIPACIÓN SOCIAL

Relaciones familiares, afecto, valores y aprendizaje creador

María Rosario Espinosa Salcido
José Antonio Vírseda Heras



*Amapsi
Editorial*

Relaciones familiares, afecto, valores y aprendizaje creador

Autores: María Rosario Espinosa Salcido y José Antonio Vírseda Heras

Diseño y edición: creamos.mx

Imagen de la portada: Nullfy

Toda comunicación dirigirla al Consejo de Transformación Educativa:

Instituto de Higiene núm. 56, Col. Popotla, CP 11400, México, D.F.

Teléfono/Fax: 5341-8012

www.transformacion-educativa.com

info@transformacion-educativa.com

Relaciones familiares, afecto, valores y aprendizaje creador es un libro publicado por el Consejo de Transformación Educativa. Edición: Amapsi Editorial, calle Instituto de Higiene No. 56. Col. Popotla, Delegación Miguel Hidalgo. C.P. 11400. Tel. 5341-8012. Editora responsable: María Rosario Espinosa Salcido. ISBN: 978-607-97999-4-6. Responsable de la actualización de este tomo: creamos.mx, Javier Armas. Sucre 168-2, Col. Moderna. Delegación Benito Juárez. C.P. 03510. Fecha de última modificación: 20 de agosto de 2018.

El Consejo de Transformación Educativa permite la copia, distribución e impresión de este libro bajo la licencia [Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/) de Creative Commons. No está permitido alterar este libro o crear trabajos derivados. Esta obra no puede ser utilizada con fines comerciales.

Índice de contenido

Introducción.....	6
Contexto de aprendizaje significativo y creativo en terapeutas familiares.....	13
María Rosario Espinosa Salcido <i>Facultad de Estudios Superiores Iztacala UNAM</i>	
Familia, generatividad y desarrollo.....	26
José Antonio Vírseda Heras <i>Universidad Autónoma del Estado de México</i>	
Comunicación, apoyo y supervisión de padres en hijos gay.....	44
Ricardo Sánchez Medina, Consuelo Rubi Rosales Piña, David Javier Enríquez Negrete, Mario Fausto Gómez Lamont <i>Facultad de Estudios Superiores Iztacala UNAM</i>	
Aprendizajes de los niños y participación de padres de familia.....	65
Yareli Alaniz Espinoza, Marina Soto Guzmán, Sandra Edith Martínez Navarrete <i>Escuela Normal de Santiago Tianguistenco. Estado de México.</i>	
Familias contemporáneas y la parentalidad ausente.....	102
Karen Aline Rivera Moreno, María Antonieta Covarrubias Terán, Adrián Cuevas Jiménez <i>Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM</i>	

El autocuidado del adolescente, una competencia vital.....	125
Edna Elizabeth Rodríguez Coronado, María Lilia Cavazos Pérez, Ana Mercedes Guzmán Casas <i>Instituto de Enseñanza Abierta Universidad Autónoma de Coahuila</i>	
Relación entre inteligencia emocional y bienestar psicológico en alumnos universitarios.....	136
Alejandra Moysén Chimal, Elizabeth Estrada Laredo, Martha Cecilia Villaveces López, Gloria Margarita Gurrola Peña <i>Facultad de Ciencias de la Conducta, Universidad Autónoma del Estado de México</i>	
Análisis del bienestar subjetivo en los estudiantes del ITSCe.....	151
Manuel Torres Vásquez, Wilver Potenciano Morales, Natalia CárdenasDíaz <i>Cuerpo Académico: Telecomunicaciones y Administración de los Sistemas de Información Instituto Tecnológico Superior de Centla (ITSCe) Frontera, Centla, Tabasco</i>	
Efectividad de un programa de competencias emocionales para estudiantes universitarios.....	165
Elizabeth Estrada Laredo, Alejandra Moysén Chimal, Patricia Balcázar Nava, Julieta Concepción Garay López <i>Universidad Autónoma del Estado de México,</i>	
La autopercepción de emociones y valores en estudiantes universitarios.....	189
María Antonieta Covarrubias Terán, Adrián Cuevas Jiménez, José T. Gómez Herrera <i>Facultad de Estudios Superiores Iztacala UNAM</i>	
Competencias socioafectivas docentes.....	218
Edgard González Suárez y Celia Hernández Palaceto <i>Facultad de Pedagogía. Universidad Veracruzana</i>	
Apología de las emociones: perspectiva en el asesoramiento de tesis.....	241
Cisne Ojeda Jimenez, Soyuri Aragón <i>Escuela Normal Urbana Federal Cautla</i>	

A propósito de valores en química.....257

Guadalupe Mirella Maya López, Martha Díaz Flores,
María Esther Aurora Contreras Lara Vega
Facultad de Química, Universidad Autónoma del Estado de México

Fomento de valores mediante ambientes de aprendizaje.....273

Diana Edith Rentería Soto, Jazmín Ivette Burrola Herrera,
Mayra Selene Uranga Alvidrez, Geovanni Javier González Ramos
Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón, Chihuahua

**Vidas paralelas. Análisis de las vivencias del maestro
en el contexto de las políticas educativas.....299**

Hilda Bustamante Rojas, Mónica Luvina Pedraza Vázquez
Universidad Abierta y Educación a Distancia, UNAM

Introducción

El presente volumen relacionado con el tema central de transformación educativa amalgama, como se desprende del título “Relaciones familiares, afecto, valores y aprendizaje creador”, los temas de la familia, la afectividad, los valores dentro del marco de un aprendizaje creador que favorece el desarrollo personal, profesional y social, lo que supone que los valores y los afectos son ingredientes esenciales del aprendizaje creador, que se van forjando en las relaciones familiares sanas, lo que queda integrado en la formación de los terapeutas familiares, docentes y alumnos en los que se plasma la construcción de valores y afectos en los vínculos construidos en los diferentes contextos

A continuación expondremos de manera sucinta los aspectos principales de cada contribución.

En el capítulo, *Contexto de aprendizaje significativo y creativo en terapeutas familiares* se tiene el propósito de analizar el contexto de aprendizaje significativo y creativo en la intervención con familias y los procesos que experimentan los terapeutas en formación sistémica. Se resaltan algunas ideas basadas en la enseñanza situada y

experiencial. La meta última que se persigue es que aquel a quien se enseña, se le pueda enseñar a pensar y avance en la autonomía, que se atreva a explorar alternativas incluso a sus propios puntos de vista, que pueda llegar a cuestionar sus prejuicios y que pueda explicar y aplicar los procedimientos y técnicas para la solución de la problemática familiar. La complejidad es un aspecto relevante.

En la aportación, *Familia, generatividad y desarrollo* se expone el proceso de generatividad en la adultez intermedia que implica como aspectos importantes el autodesarrollo y el interés en el bienestar de los demás. Se exponen los resultados cualitativos en relación a los aspectos emocionales, asociativos, funcionales y normativos de la generatividad así como los estilos generativos. A pesar de los cambios en la estructura de la familia la generatividad de las personas adultas en relación a los más jóvenes sigue siendo importante. La generatividad de los participantes más allá del ambiente familiar es, sin embargo, restringida.

En el capítulo, *Comunicación, apoyo y supervisión de padres con hijos gay* se estudia cómo perciben los hombres gay la comunicación, el apoyo y la supervisión de sus padres. Se recalca la importancia de evaluar el papel de los padres sobre el cuidado de la salud sexual de los hijos, así como del papel que pueden asumir los padres ante hijos con una orientación sexual diferente.

En el estudio cualitativo, *Aprendizajes de los niños y participación de padres de familia* se desarrolla el objetivo de promover y fortalecer la participación de los padres en la educación que reciben sus hijos, pues se observó que los padres se mostraban

desinteresados por apoyar el desempeño escolar de sus hijos. Al finalizar la investigación, se observaron significativos avances, los padres de familia ya se interesaron por conocer las condiciones en las que trabajan los niños, asistieron a informarse acerca de los avances o comportamientos de sus hijos y se involucraron cada vez más en las actividades escolares solicitadas.

En el trabajo *Familias contemporáneas y la parentalidad ausente*, pretende enfatizar y describir este nuevo estilo de crianza: el estilo parental ausente, caracterizado por la ausencia física y emocional de los padres y madres de familia, aun cuando están presentes físicamente, interrelacionándose en algunos casos con violencia, y en otros, vía compensación económica. Planteando la importancia de prestar atención a dicha realidad en de familias mexicanas, que en muchas ocasiones suele ser silenciada, pero que aumenta e impera día tras día.

En el tema *El autocuidado del adolescente, una competencia vital*, dado que es cada vez más frecuente observar a los jóvenes tomar decisiones que atentan contra su salud y ponen en riesgo su futuro, se afirma que es menester de las escuelas apoyar a la sociedad para reforzar valores y dar información adecuada que les permita desarrollar las competencias para conocerse y valorarse a sí mismos y elegir estilos de vida saludables. Se imparten pláticas que les hacen llegar información clara y precisa, permitiendo la toma de decisiones a partir de la valoración de las consecuencias de distintos hábitos de consumo y conductas de riesgo.

En la aportación de investigación cuantitativa *Relación entre inteligencia emocional y bienestar psicológico en alumnos universitarios* se relaciona el bienestar psicológico y la inteligencia emocional en estudiantes universitarios, que reflejan variables importantes pues los sujetos se encuentran en proceso de crecimiento. De acuerdo con los resultados obtenidos a mayor claridad y reparación emocional mayor crecimiento personal, propósito de vida, autonomía, auto aceptación y relaciones positivas como factores protectores hacia un mejor bienestar psicológico y habilidades emocionales.

Continuando en la investigación del alumnado, en el capítulo Análisis del bienestar subjetivo en los estudiantes del ITSce los autores tenían el objetivo de analizar la situación en la que se encuentran los estudiantes del ITSce, con el fin de conocer el grado de satisfacción en la que viven y los factores que le impiden un desarrollo académico productivo. Mediante el uso de metodología cuantitativa y redes semánticas encontraron que existe interacción entre los indicadores analizados referentes a bienestar subjetivo y problemas económicos y que la etapa de vida (entre 18 y 24 años) el sentimiento de bienestar subjetivo y problemas personales, son diferentes en cuanto al género pues el sexo femenino demostró vivir su vida más feliz.

En la contribución, *Efectividad de un programa de competencias emocionales para estudiantes universitarios* se asevera que el modelo basado en competencias da respuesta los pilares educativos (conocer, hacer, convivir y ser) al establecer y desarrollar competencias necesarias en el mundo actual formando individuos educados en la dimensión emocional a través de programas que promuevan el desarrollo de compe-

tencias emocionales para contribuir a un bienestar personal y social. El objetivo del presente trabajo fue evaluar las competencias emocionales antes y después de participar en un programa de educación emocional.

En el tema, *La autopercepción de emociones y valores en estudiantes universitarios* se reconoce que la percepción que tienen los estudiantes universitarios acerca de sí mismos es importante en su formación profesional, ya que ésta conforma una valoración, que permite un proceso de regulación - autorregulación de su forma de pensar, sentir y actuar. El objetivo del presente trabajo es que los estudiantes reconocieran y explicitaran las emociones y valores más importantes, que les posibilitara orientar y regular su desempeño personal y profesional. Se trabajó, a través de dinámicas vivenciales. Los datos permiten señalar que la identificación de valores y emociones permitió la reflexión sobre su formación y la orientación de la labor con los escolares con quienes intervendrían como psicólogos.

En el trabajo, *Competencias socioafectivas docentes* se expone la importancia de incorporar la esfera afectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje y promover una didáctica centrada en este aspecto para "construir" ambientes propicios para el aprendizaje y recuperar de manera más vívida, para los alumnos y el maestro, los contenidos de la materia. Se utilizó una metodología cualitativa, que permitió observar al docente y las competencias socioafectivas que estimula para la convivencia en el aula; a partir de los resultados obtenidos, se diseña una propuesta para promover en los docentes la esfera afectiva.

En la ponencia, *Apología de las emociones: perspectiva en el asesoramiento de tesis*, se describen los fundamentos teóricos de la Apología de las emociones desde la perspectiva de intervención durante el asesoramiento de la tesis, las características y los resultados principales son de un estudio empírico efectuado con estudiantes normalistas. Se trata de una indagación aplicada en el proceso de asesoramiento con perspectiva metodológica de la investigación pedagógica, atribuyendo acciones a través del entorno vivencial como virtual mediante el uso de las emociones. Su estudio se esboza como esencial para la dirección del conocimiento sobre los avances comprendidos aplicables a la culminación de las tesis, durante las dinámicas de enseñanza-aprendizaje gestionadas durante el asesoramiento presencial y virtual, permitiendo desarrollar e identificar los procesos cognitivos, afectivos, relacionales y comunicativos de los estudiantes conforme a su perfil de egreso manifiesto y reproducido en el proceso metodológico de la investigación educativa.

En el capítulo, *A prosóito de valores en Química* se tiene como objetivo compartir reflexiones sobre la formación de valores en la educación superior desde ¿Cuáles son los diferentes valores que los alumnos van adquiriendo en sus trayectorias escolares antecedentes a la vida universitaria?, ¿cuáles son los valores que deberíamos generar y fortalecer en los futuros profesionales? y recapacitar en que las decisiones que cada individuo toma en las situaciones tanto en las cotidianas como en las extraordinarias, tienen consecuencias para sí mismo y para los demás.

Continuando con el tema, en *Fomento de valores mediante ambientes de aprendizaje* contiene los resultados de una investigación donde se implantó una propuesta didác-

tica para diseñar ambientes de aprendizaje y fomentar valores. Con un enfoque cualitativo se empleó el método investigación-acción a través de estrategias didácticas con apoyo de las TIC para favorecer el ambiente deseado y estimular su desarrollo moral. Se utilizó la técnica de la entrevista y observación participante, con instrumentos como cuestionarios, diario de campo, entre otros. En el estudio se observó que un ambiente correcto en un grupo escolar ayuda a que el alumno evolucione su desarrollo moral, mejore su conducta personal y las interacciones sociales.

Finalmente las autoras del capítulo, *Vidas paralelas. Análisis de las vivencias del maestro en el contexto de las políticas educativas*, a partir de los diferentes niveles de planeación educativa, que van desde las recomendaciones de los organismos internacionales, pasando por las propuestas nacionales, y ubicándolos en el ámbito institucional (UNAM) analizan a través de las vivencias de una maestra cómo se favorece o deconstruyen el propósito de crear un ambiente educativo necesario para desarrollar una docencia que promueva el desarrollo integral cognitivo y humano.

Contexto de aprendizaje significativo y creativo en terapeutas familiares

María Rosario Espinosa Salcido

Facultad de Estudios Superiores Iztacala
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Resumen

El tema de la formación de especialistas en el trabajo con individuos, parejas y familias, es una tarea importante de las instituciones educativas que dedican esfuerzo especial en esa actividad por la influencia que tienen los terapeutas en la salud psicológica de los clientes. Este trabajo tiene como propósito analizar el contexto de aprendizaje significativo y creativo en la intervención con familias y los procesos que experimentan los terapeutas en formación sistémica. Se resaltan algunas ideas basadas en la enseñanza situada y experiencial.

Palabras clave: aprendizaje, creatividad, formación, terapeutas familiares

El tema de la formación de especialistas en el trabajo con individuos, parejas y familias es una tarea importante de las instituciones educativas que dedican esfuerzo especial en esa actividad por la influencia que tienen los terapeutas en la salud psicológica de los clientes. El empeño por desarrollar profesionistas calificados se justifica porque la terapia clínica con enfoque psicosocial es cada vez más solicitada en nuestra sociedad dadas las situaciones estresantes que incluyen la economía irregular, el desempleo y la violencia en todas sus manifestaciones. Bezanilla (2016), agrega que el psicólogo mexicano tiene que enfrentarse a una población desmoralizada por las continuas crisis económicas, con la sensación de vulnerabilidad que produce la inseguridad y violencia social, el crecimiento y presencia del narcotráfico y las adicciones

Otro elemento importante que influye sobre el rol social del psicólogo es el notable incremento en la complejidad y la velocidad en el cambio de los fenómenos sociales, políticos y culturales característicos del mundo actual, lo que obliga a incorporar cotidianamente los avances tecnológicos y a desarrollar, como docentes y educadores, propuestas de formación para los psicólogos.

Este trabajo tiene como propósito analizar el contexto de aprendizaje significativo y creativo en la intervención con familias y los procesos que experimentan los terapeutas en formación sistémica. Se resaltan algunas ideas basadas en la enseñanza situada y experiencial.

Aprendizaje significativo, aprendizaje situado

Según varios autores (Ausubel, 2002; Ballester, 2002) el aprendizaje humano va más allá de un simple cambio de conducta, conduce a un cambio en el significado de la experiencia. La experiencia humana no solo implica pensamiento, sino también afectividad y cuando se consideran en conjunto se capacita a la persona para enriquecer el significado de su experiencia.

El cambio conceptual tiene lugar cuando se vive un aprendizaje significativo que requiere aproximarse al conocimiento de forma lúdica, motivada, que genere la necesidad y el deseo del cambio en el aprendiz, todo ello en un clima de aprendizaje cooperativo y colaborativo. Díaz-Barriga (2003), agrega que el conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza.

Al respecto Espinosa (2011,24-25), dice que el aprendizaje de ciertas competencias y habilidades clínicas no son algo que se pueda "enseñar" en el sentido tradicional, se requieren unos lentes integradores donde se considere que el aprendizaje es un aspecto central e inseparable de la práctica social, se estaría hablando de lo que Lave y Wenger (2003), llaman el aprendizaje situado el cual toma como su foco las relaciones entre el aprendizaje y las situaciones sociales en las cuales ocurre. Así nuestro interés sería hacia los compromisos sociales que proporcionan el contexto apropiado para que el aprendizaje tenga lugar. Esto implica un gran papel interactivo y productivo para las competencias que son adquiridas a través del proceso de aprendizaje.

En el caso concreto de la práctica clínica en terapia familiar, los aprendices no ganan un cuerpo descrito de conocimientos abstractos, el cual después transportan y reacondicionan en contextos posteriores, sino que es en relación con los contextos de actividad donde se conjugan: el significado, la comprensión y el aprendizaje de todos los involucrados.

Por tanto, se considera al ser humano activo, epistemológicamente constructivista, parte y todo en el proceso del cambio, el desarrollo y aprendizaje se da en contexto, donde el aprendiz vive cambios cualitativos a lo largo del tiempo, junto con aquellos con los que participa.

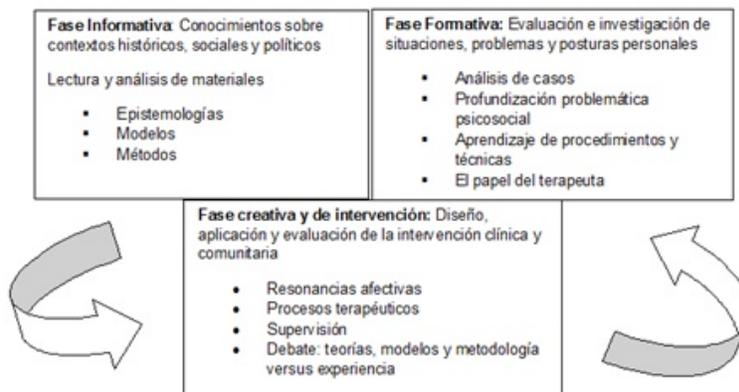
Estas ideas nos colocan en una postura posmoderna donde se ve al *conocimiento* como una construcción social y al conocedor como interdependientes, partiendo de la premisa de una interrelación entre: contexto, cultura, lenguaje, experiencia y comprensión (Gergen, 2006).

El contexto profesional puede favorecer u obstaculizar todo el proceso, por tanto somos responsables todos los participantes: universidad, escuela, profesores, supervisores, alumnos en entrenamiento, de la búsqueda de alternativas y procedimientos de aprendizaje que generen el cambio epistemológico, conceptual y metodológico que evidencie los nuevos recursos y consolide los ya existentes acordes a la idiosincrasia latinoamericana.

Es así que en la formación de psicólogos clínicos especialistas en el trabajo con familias se han diseñado y aplicado programas (Maestría en Psicología. Residencia en Terapia Familiar, 2016), que toman en cuenta que la enseñanza transcurre en contextos significativos, se enfrentan problemas y situaciones reales, hay tutelaje y supervisión, se promueve la reflexión en la acción y se enseñan estrategias adaptativas y extrapolables a población diversa.

Se puede pensar entonces en términos de fases o etapas que convergen en el aprendizaje de psicólogos clínicos. Las fases no son consecutivas están en relación sistémica a lo largo de la formación, así el aprendiz está constantemente recibiendo y analizando información sobre nuevas epistemologías, modelos y métodos que tiene que incorporar a la práctica clínica, a la investigación, a la difusión del conocimiento. Así como también experimenta y vivencia el aprendizaje de procedimientos y técnicas, reflexiona sobre el rol e importancia del terapeuta clínico y de su propia persona, a través del análisis de casos amplia y cuestiona la relación entre síntomas, dinámicas y problemática diversa.

En el proceso terapéutico - el alumno - tiene que poner en juego la creatividad, la oportunidad, la pertinencia y experimentar las resonancias afectivas inmersas en la supervisión y terapia con familias, parejas e individuos. Por otro lado, son momentos de confrontar las teorías, modelos y técnicas aprendidas, frente a la experiencia del trato con familias del contexto nacional y particular que le toca atender y apoyar en la resolución de conflicto. Se destaca entonces la importancia de que la formación del psicólogo se oriente hacia la construcción de perspectivas complejas y en estrecho contacto con su campo de acción (Ver esquema 1).



Página anterior: esquema 1. Esbozo de fases en el proceso de enseñanza de psicólogos clínicos

Más adelante se describen algunos procedimientos generales que han demostrado su utilidad para la conformación de un aprendizaje significativo y creativo.

Co-creación del conocimiento o construcción social del conocimiento

En el entrenamiento de todo psicólogo, específicamente el clínico, si bien aprende teorías, se considera que en un proceso de formación éstas tienen que validarse, cuestionarse y ajustarse a la realidad nacional a los diferentes contextos, estratos y problemas que experimentan nuestras familias. Así el profesional en formación es co-constructor de conocimientos y no un psicólogo adoctrinado en verdades absolutas y ajenas a las propias. Esto es válido también para elegir la metodología que se enseña, por lo cual se prefiere impartir información sobre los diversos métodos para generar saberes y resolver problemas. Por ejemplo se revisan varios autores sobre el ciclo vital de la familia para identificar etapas, tareas o dificultades asociadas y además se realizan análisis desde la propia etapa de vida y/o de la familia del estudiante para contrastar e incluso proponer nuevos parámetros presentes en nuestra población (Espinoza, 1992).

Barrero (2017), nos advierte que el psicólogo consume sistemáticamente epistemes y métodos con una fuerte carga ideológica para la adaptación de los otros, reproduciendo así las estructuras obsoletas de poder. Si se asume el rol protagónico en la co-construcción del conocimiento, seguramente tendremos nuevas propuestas y discursos liberadores.

Trabajo en equipo: los pares y el supervisor

La inclusión del trabajo en equipo proporciona un contexto de aprendizaje invaluable ya que le da oportunidad al alumno de escuchar múltiples voces y miradas en el momento de la intervención que le proporcionan retroalimentación inmediata sobre su actuar y razonar al dar terapia familiar. Los efectos sobre el educando son significativos ya que aumentan su capacidad y habilidad clínica, asimismo propician la auto observación, la autocrítica y la reflexión.

Los aprendices se apropian de las prácticas y herramientas culturales a través de la interacción con miembros más experimentados. De ahí la importancia que en esta aproximación tienen los procesos del andamiaje del enseñante y los pares, la negociación mutua de significados y la construcción conjunta de los saberes (Díaz Barriga, 2003).

En la formación privilegiamos la supervisión en vivo, porque proporciona los beneficios arriba mencionados y posibilita un avance gradual del terapeuta novel en las dimensiones de motivación, conciencia y autonomía (Espinosa, 2011).

En palabras de Hess (1987, citado en Espinosa, 2011) quien considera cuatro áreas: 1) Una de inicio que implica una desmitificación de la psicoterapia y una inducción a los terapeutas noveles supervisados, 2) Etapa de desarrollo de habilidades, donde el supervisado logra una identidad con un sistema terapéutico y con una filosofía de la naturaleza humana. Entre las funciones del supervisor se identifican; lograr que el supervisado, además del desarrollo de habilidades teóricas, metodológicas y aplicadas; tome conciencia de cuál es su posición en la vida, ante los otros y ante sí mismo, ya que todo esto se entrecruza con el mundo propio de las familias que solicitan sus servicios, 3) En la consolidación el supervisor logra un equilibrio

entre aspectos de personalidad y estilo profesional, en el supervisado y 4) En esta etapa de mutualidad y autonomía, el supervisado es capaz de trabajar en equipo sin competencias – con el supervisor, con los miembros del equipo, con la familia y consigo mismo- dejando salir su creatividad y mostrando un crecimiento constante.

Formación desde una mirada compleja

Las relaciones humanas se caracterizan por su complejidad, donde múltiples niveles se entrelazan. No es fácil abandonar la tendencia a explicar los fenómenos desde la fragmentación. La especificidad de la formación del terapeuta familiar, consiste en la adquisición de un pensamiento holístico, sistémico que le permita operar utilizando la lógica de la causalidad circular, para articular los diferentes niveles de complejidad entre individuos, relaciones entre individuos, sistemas de relaciones y sistemas en interacción.

Como ejemplo, en la enseñanza y formación de terapeutas clínicos podemos incluir una aproximación multinivel (Scheinkman, 2008), donde el primer paso ante una pareja que solicita consulta es crear un clima de seguridad que rompa la postura defensiva u ofensiva clásica en muchos conyugues. Posteriormente el terapeuta procede a explorar los procesos interaccionales, socioculturales, organizacionales, intrapsíquicos e intergeneracionales que puedan estar alimentando la dinámica de la pareja con problemas. Todo ello apoyándose tal vez en etapa de vida y elicitando recursos de la pareja.

Procesos y dilemas que experimentan los terapeutas en formación sistémica

Como se aprecia en este trabajo, se adopta una cibernética de segundo orden, donde el observador (docente y alumno) ordena y organiza un mundo construido por sus propias experiencias y no se accede a una realidad objetiva porque las propiedades del observador determinan las características de aquello que observa. Así en el adiestramiento terapéutico se aceptan tanto los aspectos objetivos como la subjetividad presentes en toda relación.

Para ser psicoterapeuta es necesario dominar una gama amplia de conocimientos y en constante crecimiento, aprender una variedad de habilidades y saber manejar emociones complejas. Dabdoub (2011), desde la creatividad, habla de habilidades como la flexibilidad, la fluidez, la originalidad, la sensibilidad para identificar problemas, elaboración, análisis y síntesis, Mientras que en las actitudes creativas, coloca la apertura a la experiencia, tolerancia a la frustración y a la ambigüedad, actitud constructiva frente al error, persistencia, adecuado nivel de autoestima y confianza en sí mismo, inclinación a correr riesgos, confianza en la intuición y motivación intrínseca.

Se concluye que la relación terapéutica es fruto de los conocimientos teóricos del terapeuta, pero no sólo de ellos, sino también de sus características e historia personal. La figura 1 representa esta idea.

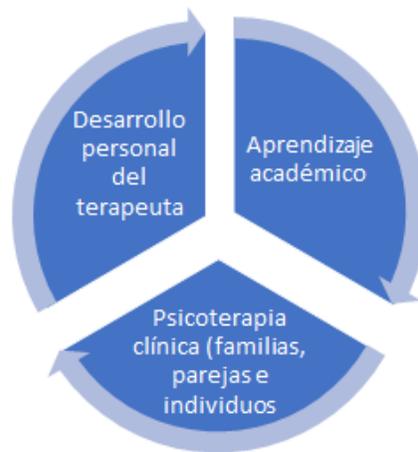


Figura 1. Visión integral del aprendizaje

Como formadores de especialistas en el trabajo con familias debemos reconocer que el terapeuta novel y por supuesto los no tan novatos sienten incertidumbre, confusión y miedo, ante los conflictos, quejas, historias y emociones que representa el aproximarse a la problemática familiar, así que como metas posibles en el aprendizaje debemos incluir que el alumno logre la identificación de patrones de pensamiento, sentimiento y acción, así como el rescate y uso de sus recursos personales.

Otro elemento que obstaculiza el camino del aprendiz hacia una actuación eficaz y placentera es la falsa certidumbre, es decir el aferrarse a un solo conocimiento, modelo o método y creer que es la "verdad científica", lo que conduce a situaciones como: tendencia a diagnosticar, interpretar y proponer estrategias prematuras, ignorar emociones personales y de la familia, dar consejos y respuestas rápidas, insistir en convencer al paciente y tendencia a descartar opiniones del equipo supervisor.

Por tanto, las metas posibles son propiciar el conocimiento de varios y diferentes enfoques y modelos de intervención, lograr que el terapeuta acepte sus limitaciones y reconozca sus emociones y las de los otros y sensibilizarlo ante la diversidad.

Un factor fundamental en el proceso de llegar a ser un terapeuta competente, es la comunicación que se establece con el otro(s), incluso desde la primera llamada telefónica, quien solicita el servicio debe percibir a un clínico respetuoso, claro e interesado en los problemas que le aquejan. En la experiencia podemos encontrar terapeutas que no logran motivar mínimamente al paciente en ciernes para acudir a una primera sesión. Mientras otros se esfuerzan desde el primer momento y se ven compensados con la asistencia puntual y comprometida de la familia. Aquí las metas se encaminan a explorar los miedos, temores, compromiso y expectativas del clínico que lo ponen en semejante situación.

Un elemento más es el aprender a escuchar, generalmente en los inicios de la formación el psicólogo tiende a escucharse más a si mismo que a los consultantes y tiene tantas voces o distracciones que se esfuerza demasiado y resulta rebuscado, como ejemplos serían: saltar de un tema a otro, o no esperar a que los pacientes contesten una pregunta y hacer otra más, prestar atención solo al contenido no a la relación que se observa, distraerse (prestar atención a cosas ajenas a la terapia), no atender al lenguaje corporal propio y del otro, mostrarse ajeno o distante, interrupciones constantes, búsqueda de ideas "brillantes", uso de discurso extenso y rebuscado, entre otros.

Las metas posibles en la enseñanza se dirigen a que logre centrarse o enfocarse en una idea o situación terapéutica, mantener la atención en el lenguaje no verbal propio y del otro, mostrar curiosidad sobre ideas, expectativas, sentimientos de la familia, practicar la paciencia,

aprender a leer entre líneas las emociones que se están generando, o las que aparecen en momentos críticos para las personas, establecer una comunicación clara, directa y acorde al tipo de familia que se está atendiendo.

Consideraciones finales

Como se aprecia, lograr un contexto de aprendizaje significativo en la formación de psicólogos clínicos que trabajan con familias, es una situación compleja que entrelaza el conocimiento teórico metodológico de propuestas epistemológicas diversas además de la conceptualización del objeto de estudio, puesto que la familia es cambiante y está determinada por el momento histórico, político y social en cuanto a su organización, dinámica y roles. Lo que influye en el rol profesional y social del profesional.

La tarea docente desde nuestra mirada incluye a todos formadores, alumnos y personas que solicitan el servicio, en una dinámica relacional que incluye conocimientos, emociones, sentimientos y acciones que pueden apoyar en la construcción de nuevos significados, en historias y narraciones que empoderen a los participantes.

La meta última que se persigue es que aquel a quien se enseña, se le pueda enseñar a pensar y avance en la autonomía, que se atreva a explorar alternativas incluso a sus propios puntos de vista, que pueda llegar a cuestionar sus prejuicios y que pueda explicar y aplicar los procedimientos y técnicas para la solución de la problemática familiar.

Referencias

- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós Ibérica
- Ballester, A. (2002). *El aprendizaje significativo en la práctica. Como hacer el aprendizaje significativo en el aula*. España: ABV
- Barrero, E. (2017). *El engaño de la psicología*. Colombia: Cátedra Libre José Martí
- Dabdoub, L. (2011) *Desarrollo de la Creatividad*, para el docente. México: Esfinge
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Consultado el día 3 de junio de 2016 de:
<http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- Espinosa, S. R. (1992). *El ciclo vital en familias mexicanas: características culturales y estructura familiar*. Tesis de Maestría. Universidad de las Américas, México
- Espinosa, S. R. (2011). La supervisión en Terapia Familiar: Niveles en la enseñanza y la práctica clínica. En J. Montalvo y R. Espinosa. *Supervisión y terapia sistémica: modelos, propuestas y guías prácticas*. México: INFASI
- Gergen, K. (2006). *Construir la realidad*. España: Paidós
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning legitimat and peripheral partitipation*. Nueva York: Cambridge University Press
- Residencia en Terapia Familiar, objetivo general (s/f). Recuperado el 15 de diciembre de 2016, de <http://psicología.posgrado.unam.mx/?p=1205>
- Scheinkman, M. (2008). The multi-level approach: A road map for couples therapy. *Family Process* 47; 197-213.

Familia, generatividad y desarrollo

José Antonio Vírseda Heras

Universidad Autónoma del Estado de México, México

Introducción

Se presenta las características del proceso de la generatividad en el contexto de la fase de la adultez intermedia del ciclo vital del desarrollo. A continuación se expone el método de la investigación cualitativa en personas de la tercera edad para finalmente describir los resultados. La relevancia del presente estudio radica en que al conocer los esfuerzos generativos se puede fomentar la eficiencia de los mismos en aras del autodesarrollo y del desarrollo de los demás.

La familia y la educación general

La familia como institución social ha tenido su importancia en todas las épocas y es también sensible a los cambios, pues es un grupo dinámico. En el transcurso del tiempo ha cambiado alguna de sus funciones, ha perdido otras y ha conservado un núcleo fundamental. Como

algunas de las funciones que antes tenía la familia ahora las realizan otras instituciones como la escuela, se concentra la familia en enfatizar elementos como la disciplina, los valores, las emociones, competencias que son el sustrato de otros aprendizajes más formales y que conforman el elemento central de lo que podemos denominar identidad personal y social (Santos, 2015; Vírseda, 1992, 2017; Wagner, 2003) en las ideas de lo que es y puede ser uno. Rodrigo y Palacio (1998, p. 33), mencionan cuatro funciones que la familia debe efectuar:

1. Fortalecer el desarrollo de personas adultas, autoestima, seguridad, confianza en sí mismos y bienestar psicológico, a consecuencia de cálidas relaciones de apego desde las primeras etapas de vida.
2. Aprender a afrontar retos, responsabilidades y compromisos generando personas productivas y adaptables.
3. Escenificar el encuentro intergeneracional, en donde conviven las distintas perspectivas de los integrantes compartiendo valores.
4. Servir de apoyo social para las dificultades y para resolver problemáticas.

El ciclo de vida

En la familia conviven diferentes generaciones de personas, unas ya han pasado por ciertas etapas de la vida, otras apenas se adentran en ellas. Las primeras sirven de guía a las segundas, los padres y los hijos.

A lo largo de las etapas se van construyendo las dimensiones personales y sociales (confianza, aprendizaje, identidad, intimidad, generatividad, integración) que van construyendo la identidad de las personas. Aunque esas dimensiones emergen en diversas etapas, no son discontinuas sino que todas se van entrelazando formando una red vinculante. Todos los aspectos p. e. la identidad aparecen en todas las fases, aunque con distintos matices e intensidades.

En el presente trabajo vamos a centrarnos en la etapa de la adultez intermedia que se distingue por la generatividad - estancamiento (Erikson, 2000; Papalia, Olds y Feldman, 2001). La generatividad se caracteriza por la preocupación por fortalecer los impulsos de crecimiento de las nuevas generaciones. Orientar a la siguiente generación y aportar una vida productiva. La virtud que enmarca esta dimensión es el compromiso con el cuidado. Las formas concretas de implantar la generatividad difieren de acuerdo a la singularidad de cada familia (Nardone, Giannotti y Rocchi, 2003).

Martínez-Licon, Infante y Medina (2016), realizan un estudio sobre las concepciones que tienen los padres sobre la familia y su influencia en pautas de crianza, vínculos de apego y patrones de éxito. En la familia se aprenden los valores, las reglas y la forma de estar en el mundo.

La virtud propia de ese período del ciclo vital es el cuidado y el amor, este sentimiento de responsabilidad que trasciende la atención a la propia familia y trabajo. Un sentimiento de responsabilidad universal para todos los hijos y por todo producto del trabajo humano. De la resolución de la crisis de la generatividad nace la experiencia de la caridad: la virtud de cuidado y celo. Es la capacidad de donación de sí en el amor y en el trabajo, en beneficio de los otros y de los valores universales de la humanidad, expresados en la frase: soy el que cuido (Bordignon, 2005).

Kotre (1984, p. 10), distingue cuatro tipos de generatividad: la biológica (engendrar y criar los hijos), la parental (el ser padre en la guía del hijo), la técnica (enseñanza de habilidades y técnicas, transmitir conocimientos) y la cultural (conservación, renovación o creación de sistemas colectivos de significado, dejar un legado social). La generatividad implica un equilibrio entre la preocupación por los intereses propios, creatividad y autodesarrollo y el cultivar los intereses de los demás empezando por los hijos pero teniendo la perspectiva amplia de las demás personas de la sociedad.

Urrutia, Cornachione, Moisset, Ferragut y Guzman (2010), en un estudio cualitativo con mujeres describen la continuidad de la generatividad a lo largo del ciclo de vida con 4 momentos importantes: 1. Inicio temprano con expresión de empatía, 2. Expansión en la adultez, 3. Consolidación de logros con expresiones afectivas positivas y 4. Continuidad en la vejez p. e. voluntariado.

McAdams y St. Aubin (1992), proponen una teoría sobre la generatividad que se compone de 7 elementos: 1. Demanda cultural, expectativas y oportunidades en la sociedad, que espera responsabilidades en relación a la sociedad en general y a las siguientes generaciones en particular como padres, maestros, líderes etc. 2. Deseo interno de contribuir a la sociedad. Este deseo surge de 2 motivaciones, del impulso a dejar un legado para parecer inmortal simbólicamente y del deseo de ser necesitado, de formar vínculos afectivos. Los dos primeros son los componentes motivacionales iniciales. 3. Preocupación por la siguiente generación. 4. Creencias en la bondad del género humano. 5. Compromiso que se traduce en decisiones y planes. 6. Acciones en crear aportaciones, mantenerlas y ofrecerlas y 7. Narración autobiográfica de las experiencias que conforman la identidad dando propósito, unidad y significado. McAdams y Bowman (2001) investigan la narrativa de los generativos que es de una infancia

buena o romper la racha de la mala, son sensibles al sufrimiento de los otros, mantienen valores y creencias básicas, sostienen una narrativa de redención, sucesos malos llevan a buenos y generan objetivos prosociales.

Bradley (en Cornaccione et al., 2012), describe dos variables: el grado de involucramiento e interés y el compromiso en las tareas pertinentes y el nivel de inclusión de otras personas en las tareas generativas. Delinea 5 estilos generativos: 1. El generativo integrado, se involucra en el crecimiento personal, en el de otros y en el del futuro de la sociedad, se muestran tolerantes a otras formas de ser. Participa en ayuda social, aconseja, enseña habilidades 2. El agéntico, que tiene alto involucramiento propio pero baja inclusión de otros. Desea escalar a altos puesto en el trabajo, es ambicioso y líder grupal. 3. El comunitario, sobrevalora el cuidado de los otros por los que se sacrifica y demerita el propio desarrollo. Invierte en la felicidad de los otros. 4. El convencional con alto involucramiento del sí mismo y de los otros pero mantiene una inclusión solo de personas cercanas. Se adhieren a los valores establecidos en una sociedad. Trasmite la visión del mundo propio. 5. Estancado, no tiene ningún interés más allá del propio.

La generatividad implica dos aspectos, el autodesarrollo y el interés en el bienestar de los demás sobre todo de los jóvenes y personas dependientes y contribuciones al entorno más allá de la familia, a la comunidad y a la política (Villar, López y Celdrán, 2013). Comúnmente se distinguen dos componentes en la generatividad, uno la actitud, interés, preocupación por los demás y otro el comportamiento que refleja la actitud p. e. donar dinero a causas sociales, visitas a enfermos, el cuidado de plantas y animales, limosnas, enseñar (McAdams y St Aubin, 1992). Se plantea el concepto de generatividad amplia referida a las diversas formas en las que los mayores ayudan a otros (como padres, como abuelos, como voluntarios, como mentores, en su participación en asociaciones, etc.) a la vez que aceptan también la ayuda de

otros y expresan su interés por perpetuar conocimientos y valores en futuras generaciones (Erikson, Erikson y Kivnick, 1986). Hay otros conceptos parecidos como *solidaridad intergeneracional*, que se concretiza a las relaciones entre las generaciones, pero que es menos amplio que la generatividad. Se describen seis aspectos de la solidaridad intergeneracional (Bengtson y Schrader, 1982; Roberts, Richards, y Bengtson, 1991): solidaridad afectiva (los sentimientos que los miembros de la familia expresan en su relación con otros miembros); solidaridad asociativa (el tipo y la frecuencia de contacto entre miembros de la familia de diferentes generaciones); solidaridad consensual (acuerdo en las opiniones, valores y orientaciones entre generaciones); solidaridad funcional (dar y recibir apoyo entre generaciones); solidaridad normativa (expectativas hacia las obligaciones filiales y parentales y también las normas relacionadas con los valores familiares); solidaridad estructural (las oportunidades para la interacción entre generaciones asociada a la proximidad geográfica entre los miembros de las familias).

La parentalidad positiva es otro concepto que se usa frecuentemente con significado parecido, es aquella característica en los padres o personas significativas en la socialización que promueve vínculos afectivos sanos, protectores y estables en las generaciones jóvenes pero que también tiene significación en las personas mayores pues les ayuda a transmitir su experiencia y sus conocimientos (Federación Española de Municipios y Provincias y Ministerio de Sanidad, 2015; Pinazo, 2012; Rodrigo, Máiquez, Martín, Byrne, y Rodríguez, 2015).

Dificultades

Las familias modernas se encuentran con dificultades ante la tarea de encauzar los esfuerzos generativos en las nuevas generaciones por varias razones, algunas tienen que ver con los cambios globales de la sociedad en general y en particular los cambios en la organización de la familia, en los valores cambiantes, que influyen en la educación familiar (Vírveda, 1992).

Otros cambios tienen que ver con los avances tecnológicos, que inciden en las tareas cotidianas de la familia, en especial, en la formación de la identidad. (Bauman, 2007; Brings, s. f.; Espinheira y Pedreira, 2016; Turkle, 1995), a guisa de ejemplo mencionaremos, cómo la tecnología influye en la forma de comportarse, en las interacciones, en los valores y en la identidad. Se interactúa con los dispositivos teniendo la oportunidad de aparecer como anónimo, invisible, pudiendo explorar aspectos desconocidos de uno mismo. La interacción en línea permite que uno sea anónimo, invisible y múltiple. La identidad postmoderna se percibe en términos de multiplicidad y flexibilidad, como algo transitorio, ilusorio, sin núcleo unitario detrás de lo superficial. Los retos son grandes pues según Bauman (2007), no hay identidad sólida sino multitud de identificaciones parciales en un mundo líquido saturado de información, en la que todo es fugaz y transitorio. La necesidad de conectarse con los otros de manera virtual parece validar lo que es uno. Concretamente se puede observar con facilidad que p. e. en un restaurante todos los miembros de la familia están alrededor de la mesa pero cada uno gira alrededor de su dispositivo, del que parecen depender.

Método

Se utiliza el método cualitativo de corte narrativo. Se busca captar la interpretación de la perspectiva subjetiva del mundo de las personas como se expresa en su narración coherente, verosímil (la verdad narrativa) (López, 2016; Villar y Triado, 2006). *Objetivo:* describir algunos aspectos de la generatividad y determinar el estilo generativo. *Participantes*

Se eligieron de manera intencional 10 personas, una persona menor de 60 años, 6 personas entre 61 y 70 años, tres mayores de 71; 5 mujeres y 5 hombres; seis casados, tres viudos y una soltera.

Grea 81 años, 13 hijos, viuda; *Fela*, 64 años, casada, 6 hijas; *Anta*, 64 años, viuda desde hace 20 años, 4 hijos; *Jufro*, 70 años, 2 hijos, casado; *Anapola*, 78 años, viuda desde hace 23 años, 6 hijos; *Vico*, 55 años, 3 hijos, casado; *Niasa*, 64 años, soltera; *Ado*, 63 años, 2 hijos, casado; *Jolo*, 82 años, casado, 3 hijos. *Meno*, 63 años, 5 hijos, casado. Las personas de la tercera edad han experimentado la generatividad de sus padres, han mostrado la suya en los hijos y en la posición actual la ejercen con los nietos y de forma pasiva la reciben de sus hijos ya crecidos. Cuentan por lo tanto con una experiencia amplia relativa al tema generativo.

Instrumento: para la recopilación de información se utilizó una entrevista a profundidad semiestructurada (McAdams, 1993) que se componía de dos partes, una general sobre el desarrollo, otra más específica sobre algunos aspectos relevantes en momentos del desarrollo que podrían requerir cooperación de los demás p. e. enfermedades. *Análisis de la información:* se leyó detenida y repetidamente el relato transcrito para en primer lugar sensibilizarse con los temas expresados por la persona y en segundo lugar para explorar las

categorías que pudieran emerger. Se van detectando los temas, las semejanzas y diferencias entre las diferentes partes de la narración. Se usaron *categorías* de acuerdo a la literatura y a la experiencia de los autores en consonancia con los temas de la generatividad. Los datos se organizaron en los temas de acuerdo a los indicadores que expondremos a continuación (Suárez R., C., del Moral A., G. y González F., M. T. (2013); Crossley, 2007). Las *categorías*: preocupación por los demás y decisiones, acciones que implican el compromiso:

Aspecto afectivo: emociones relacionadas con los demás

Aspecto asociativo: los contactos entre las generaciones

Aspecto funcional: los apoyos entre las generaciones

Aspecto normativo: las normas, expectativas y valores de las generaciones.

Los *estilos* generativos son el estancado, el integrado, el agéntico, el comunitario y, el convencional con las características mencionadas con anterioridad.

Resultados

Se exponen las lexias representativas de los participantes con respecto a los aspectos escogidos de la generatividad, al final de cada lexía se pone el nombre del participante. *Aspecto emocional*

Se entristece si les va mal a los hijos "a una hija la dejó el marido con tres niños y ahorita está conmigo...pero la veíamos, aunque está con nosotros" (Grea). "Me he sentido como un estorbo para mis hijos", "veo la preocupación de mis hijos y mis nietos" (Anta). "A veces siento que doy muchas molestias a mis hijos y eso no me gusta, por eso preferiría irme (morir)"

(Anapola) (Jolo). "Lo que aprendí al lado de ellos (familia de su mujer) fue el gran cariño y el amor que se tenían y la unión" (Jolo). "Hemos gozado y disfrutado mucho a mis nietos, yo creo que he disfrutado más que a mis hijos" (Jolo).

"El propósito es que sean felices". No quiere dejar problemas a los hijos (Jolo). "Cariño y amor nunca les faltó a mis hijos" (Hizo lo contrario de lo que su padre había hecho con él). Los planes son disfrutar de los hijos (Meno).

Resumiendo se puede reconocer una gama amplia de emociones relacionadas con la familia.

Aspecto asociativo

"Los planes a futuro es seguir viendo a sus hijos" (Grea).

"Las hijas están al pendiente de mi, se preocupan por mi salud, mi bienestar...me visitan" (Fela).

"Mis hijos no me dejaron sola (cuando lo necesitaba)" (Anapola).

"Nos turnábamos con mis hermanos para visitarla (a la madre)...para acompañarla o salir con ella" (Vico).

Jugar, querer, amar, regañar, castigar, alentar etc. menciona Vico como actividades de interés de los padres. Jolo menciona las llamadas telefónicas, ir de vacaciones. Los padres son las personas significativas pues le han dado la vida y educado. Meno, menciona ir a fiestas con los hijos y nietos, cuidar la unión familiar.

Resumiendo se puede detectar las múltiples actividades que se comparten con los hijos y nietos.

Aspecto funcional

Se recuerda el hacer las tareas escolares, la enseñanza de los valores p. e. respeto. "Me hubiera gustado darles más de lo que tuvieron" (Fela). Esta participante cuida también a su madre enferma.

Anta está enferma de cáncer, sus hijos la cuidan (Las hijas menos pues se pelearon con su nuera).

A una hija que trabaja la ayuda con su nieta en lo indispensable, se hace cargo de ella (Anapola). Jolo recalca darles a los hijos consejos para la vida.

"Pero gracias al apoyo de mis padres y mis hermanos logré salir adelante (en los estudios) (Vico).

Una frase del padre que el influyó "Yo sé que no se nada, pero sé que todo lo puedo hacer" (Ado).

Meno dio apoyo moral y económico a los hijos, estar ahí cuando te necesitan

Resumiendo se enfatiza la enseñanza de consejos, estar ahí y del ejemplo.

Aspecto normativo

"Dame fuerzas para ver a mis hijos, mis nietos y mire, en la noche me acuesto y me acuerdo de todos mis hijos... y digo Dios mío dales su trabajo, llénalos de bendiciones, cúbrelos con tu lindo manto a todos mis hijos" (Grea).

“Dios me ha bendecido con cosas también muy buenas, como mi familia, mis hijas, mis nietos” (Fela).

“Quisiera verlos crecer (a los nietos... Quisiera pasar más tiempo con ellos...El único que me preocupa más es X (su hijo), porque mi nuera lo ha estado dejando de atender...veo a mi hijo preocupado, porque tienen problemas...No quiero que se quede solo” (Anta).

Jufro tiene la misma profesión que su padre, que le inculcó el amor por la profesión. “Mi madre trató de darnos a todos la misma cantidad de amor, de cuidado y de atención. Mi padre tenía altas expectativas de mí”. “Tuve la posibilidad de dar lo mejor a mis hijos”

“Mis padres siempre nos inculcaron que los hermanos se deben de apoyar” (Vico).

“Yo fui la mayor y mujer, pues a mí me tocaba quedarme a cuidar a mis papás y a mis hermanos...por algo a mí me tocó y ni modo...unos nacimos para unas cosas y otros para otras”. Cuando ya quiso hacer su vida propia, tenía un novio, que se cansó de esperarla, los padres enfermaron, a los que cuidó también (Niasa).

La relación que lleva Ado con sus hijos refleja la que tuvo con su padre, no era expresiva en afectos, influyo en la relación laboral, trabajar duro, descuida la relación sentimental.

“Él, (el padre) siempre me exigió....Agradezco que me enseñó a trabajar...a mí me exigía que yo iba a ser el ejemplo o el espejo donde se iban a ver mis hermanos, que yo tenía que portarme bien...” (Jolo).

“Yo exigía a las hijas que estudiaran y no anduvieran de novieras” (Ado).

“A mi familia siempre les he pedido que ayuden a la gente humilde...y parece que me han escuchado, son humanitarios...” (Ado).

A sus hijos siempre les animaba para salir adelante en los estudios

“Lo que se lleva uno es solo la satisfacción de haber cumplido” (Ado).

“Uno es el constructor de su propia vida” (Ado).

Se preocupa por la paz del mundo, asiste a los servicios religiosos, ayuda a indigentes hermanos, todos somos, hijos de Dios (Ado).

El padre de Meno les inculcó a los hijos a creerse más que los demás menos a él que no contaba, era como la oveja negra de la familia, su madre le defendía. Dar buenos ejemplos y poner reglas son máximas en la educación así como que se deben esforzar y trabajar duro.

Así pues se enfatizan obligaciones de los padres, reglas, normas y valores.

Estilos generativos

Predomina el estilo *convencional* relacionado con los valores tradicionales y restringidos a interacciones familiares. Solo en un participante se incluye también actividades a participar en el ambiente religioso. En otro participante se describen preocupaciones por las personas necesitadas en todo el mundo más allá de la familia. En los hombres se acentúa también el estilo *agéntico* de sobresalir en negocios o en la profesión. En la participante soltera se presenta el estilo *comunitario*, se sacrifica por los demás.

Discusión y conclusiones

Podemos darnos cuenta que las relaciones transgeneracionales siguen vigentes a pesar de los cambios que ha habido en la sociedad y en la familia.

La generatividad es un elemento importante en la adultez intermedia como se esperaba en los aspectos afectivos, asociativos, funcionales y normativos.

La generatividad efectivamente se puede desarrollar en cualquier edad, en la tercera edad también mantiene su importancia y empieza en algunas personas a temprana edad. "Una de mis nietas me apoyaba a cuidarla" (Fela). "Como yo soy el más pequeño, pues los más grandes me trataban de cuidar y de proteger". "Mi familia estuvo siempre apoyándome tanto mi esposa como mis hijos a pesar de que aún eran pequeños, los tres me brindaron, me daba mucha fuerza para salir adelante (a la muerte del padre)" (Vico). "Ya no me gusto ir a la escuela, prefería quedarme en casa a ayudarle a mis abuelitas y a mi mamá a cuidar a mis hermanos, yo siento que fui como una madre para ellos...nunca me casé por cuidar a mis padres, a mis hermanos, aunque ahora eso ya se haya olvidado y no lo valoran" (Niasa).

Hay una percepción diferente entre los hermanos de la situación generativa, no es igual para todos los participantes.

Los hermanos de Jufro y Ado tienen un concepto del padre muy distinto, lo creen diferente. En una misma familia la percepción e interpretación de las acciones generativas pueden ser muy diferentes.

Mientras que la relación directa con los hijos está más relacionada con el cuidado físico, de valores para ayudar en el crecimiento y maduración, la relación de los abuelos es más bidireccional, de preocupación por su bienestar pero también ayudan con los nietos, esperan también que les visiten y ayuden.

La ayuda de los niños es complementaria a la de los padres, cooperan con ellos o sustituta desenvolviéndose en papeles cuasi de padres con los hermanos, cuando los primeros no pueden atender los cuidados parentales por necesidades laborales. "De 15, 16 años me hice responsable de mis hermanitos, yo los veía, los bañaba, que se entiende como si fuera su mamá porque mi mamacita iba a vender" (Grea).

En la muestra se manifiesta la generatividad en la familia, fuera del ámbito familiar no aparece de manera acentuada, pero sí insinuada en algunos participantes. Quizá la preocupación más allá de la familia tenga que ver con cierto estatus socioeconómico de solvencia, que genere un espacio de posible dedicación a otros menesteres sociales. Se observa en este aspecto que falta proporcionar a las personas de la tercera edad un espacio para interactuar con otras generaciones en la comunidad, lo que se intenta con los programas de parentalidad positiva, mentorización y similares (Rodrigo, Máiquez, Martín, Byrne y Rodríguez (2015).

El legado de autodesarrollo se manifiesta más en los varones que en las mujeres, pues por regla general son los que trabajan fuera del hogar en nuestra muestra (en los participantes Jufro y Ado se puede observar la tendencia agéntica, enfocada al logro en el trabajo).

Se concuerda con González-Celis y Raya-Ayala (2017), que los comportamientos generativos en las muestras mexicanas son predominantemente relacionados con el ambiente familiar con poca incidencia en el ambiente comunitario.

En relación a los estilos de generatividad en la muestra se puede observar el estilo convencional (Cornaccione et al., 2012). La educación formativa familiar se enfoca como proceso a largo plazo a la liberación, emancipación y transformación de las personas y de la sociedad (Morán-Beltrán y Méndez-Reyes, 2012).

Referencias

- Bauman, Z. (2007) *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa
- Bengtson, V. L. y Schrader, S. (1982) Parent-Child Relations. En D. Mangen y W. A. Peterson (eds.) *Research Instruments in social gerontology*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press
- Bordignon, N. A. (2005). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto. *Revista Lasallista de investigación*, 2,50-63.
- Brings, A. (s.f.) *Identity Construction Online: An Analysis of Sherry Turkle's Ideas on the Influence of Technology on Identity*. Gonzaga University.
http://web02.gonzaga.edu/comlstudentresources/Brings_FinalPaper_COML509_doc.pdf
- Cornaccione, M., Urrutia, A. L., Ferragut, L.P., Moisset de E., G., Guzman, E. y Sesma, S. (2012). Validez y estabilidad de la Escala Multidimensional de Generatividad (EMG) *Anuario de investigaciones de Psicología*, 1(1), 218-228.
- Crossley, M. L. (2000) *Introduction. Narrative Psychology and the Construction of Meaning*. Buckingham: Open University Press
- Erikson, E. H. (2000). *El ciclo vital completado*. Barcelona: Paidós.
- Erikson, E. H., Erikson, T. M. y Kivnick, H. Q. (1986) *Vital involvement in old age. The experience of old aging in our time*. Nueva York: Norton
- Espinheira A., M., Pedreira R. y Novas, E. (2016) Tecnologías e novos vínculos familiares: repercussões no processo de socialização. *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde*, 5 (2) ,164-175.

- Federación Española de Municipios y Provincias y Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2015) *Guía de Buenas Prácticas en Parentalidad Positiva. Un recurso para apoyar la práctica profesional con familia*. Recuperado de http://familiasenpositivo.org/system/files/guia_de_buenas_practicas_2015.pdf
- González-Celis R., A. L. M. y Raya A., L. E. (2017) Generatividad en adultos mayores mexicanos: asociación entre interés y comportamientos generativos *Psicología y Salud*, 27(1) ,79-88.
- Kotre, J. (1984). *Outliving the self: Generativity and the interpretation of lives*. Baltimore, MA: Johns Hopkins University Press.
- López C., L. (2016). *Historias de vida: estudio de dos casos*.
Repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/161876/TFG_Lopez%20Cano%2c%20Lorena.pdf
- Martínez-Licon, J. F., Infante B., A. y Medina O., L. P. (2016). Ejes de racionalidad en torno a la familia y los modelos parentales: Una construcción cualitativa de las teorías sobre la familia. *En-claves del Pensamiento*, 10(20) ,115-133.
- McAdams, D. y St. Aubin, E. (1992). A theory of generativity and its assessment through self-report, behavioral acts, and narrative themes in autobiography. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62(6), 1003-1015.
- McAdams, D. y Bowman, Ph. (2001). Narrating life's turning points: Redemption and contamination. In Dan McAdams, Ruthellen Josselson & Amia Lieblich (Eds.), *Turns in the road. Narratives studies of lives in transition* (pp.3-34). Washington DC: APA.
- Morán-Beltrán, L y Méndez-Reyes, J. (2012) Pablo Freire: educación y emancipación. *Encuentro Educativo*, 19 (1), 69-82.
- Nardone, G., Giannotti, E. y Rocchi, R. (2003) *Modelos de familia*. Barcelona: Herder Pinazo, H., S. (2012) *Envejecimiento activo y solidaridad intergeneracional*, <http://www.iegd.org/links/pdf/5.Envejecimiento-activo-y-solidaridad-intergeneracional-claves-para-un-envejecimiento-activo.pdf>
- Roberts, R. E. L., Richards, L. N. y Bengston, V. L. (1991). Intergenerational Solidarity in families: Untangling the ties that bind. En S. K. Pfeifer y M. B. Sussman (eds.) *Marriage and Family Review*. Binghamton, Nueva York: Hawort Press

- Rodrigo, M. J. y Palacios, J. (coord.) (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza
- Rodrigo L., M. J., Máiquez C., M. L., Martín Q., J. C., Byrne, S. y Rodríguez R., B. (coords.) (2015). *Manual práctico de parentalidad positiva*. Madrid: Síntesis Santos R., M. A. (ed.) (2015) *El poder de la familia en la educación*. Madrid: Síntesis
- Suárez R., C., del Moral A., G. y González F., M. T. (2013) Consejos prácticos para escribir un artículo cualitativo publicable en Psicología. *Psychosocial Intervention*, 22, 71-79.
- Turkle, Sh. (1995) *Life on the screen: Identity in the age of Internet*. New York: Simon y Schuster.
- Urrutia, A., Cornachione, M. L., Moisset de E., G., Ferragut, L. & Guzmán, E. (2010). The Culminating Point of Generativity in Older Women: Main Aspects of Their Life Narrative *Forum: qualitative social Research*, 10(3).
- Villar, F., López, O. y Celdrán, M. (2013). La generatividad en la vejez y su relación con el bienestar: ¿quien más contribuye es quien más se beneficia? *Anales de Psicología*, 29(3), 897-906.
- Villar, F. y Triadó, C. (2006) *El estudio del ciclo vital a partir de historias de vida: una propuesta práctica*, <http://www.publicacions.ub.es/refs/indices/06659.pdf>
- Vírseda H., J. A. (1992) El futuro y la familia. En J. J. Ramírez (ed.) *La psicología en México. Desarrollo y perspectivas*. Puebla: Universidad de las Américas. Vírseda H., J. A. y Rodríguez, M. (2017) Persona, Familia y Educación. En M. Osorio G. (ed.) *Alternativas para nuevas prácticas educativas*. Libro 9 Gestión educativa y docencia, [www.-transformacioneducativa.com/attachments/article/140pdf](http://www.transformacioneducativa.com/attachments/article/140pdf), pp. 13 – 29
- Wagner, A. (coord.)(2003) *La transmisión de los modelos familiares*. Madrid: CCS

Comunicación, apoyo y supervisión de padres en hijos gay

Ricardo Sánchez Medina, Consuelo Rubi Rosales Piña, David Javier Enríquez Negrete, Mario Fausto Gómez Lamont

Facultad de Estudios Superiores Iztacala
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Resumen

El objetivo del presente trabajo fue evaluar en una muestra de hombres gay cómo perciben el apoyo, supervisión y comunicación de sus padres, se compararon las respuestas de aquellos hombres que usaron condón en su última relación sexual, de los que no. Se evaluó a 110 hombres gay con una edad promedio de 23 años pertenecientes a un portal web *#Soyhomosensual*, se aplicó la estrategia de redes semánticas naturales modificadas, la cual consiste en presentar una serie de estímulos, los cuales deben ser definidos por los participantes y posteriormente, deben ordenarlos de acuerdo a la importancia que ellos le atribuyen. Los estímulos presentados en orden aleatorio fueron apoyo paterno, apoyo materno, supervisión paterna, supervisión materna, comunicación con padre y comunicación con madre. Se presentan los resultados de las palabras que

tuvieron mayor significado para los hombres gay, encontrándose diferencias entre la percepción que tienen del apoyo y supervisión con padre, pero no con madre; sobre la percepción de la comunicación con padres tampoco se encontraron diferentes entre los grupos (usar o no usar condón en su última relación sexual). Se encontró que tienen una percepción más negativa de los estímulos relaciones con el padre. Los resultados se discuten en términos de la importancia de evaluar el papel de los padres sobre el cuidado de la salud sexual de los hijos, así como del papel que pueden asumir los padres ante hijos con una orientación sexual diferente. Se sugiere evaluar a los padres en función de lo que ellos creen que hacen con sus hijos sobre el cuidado de la salud sexual y de esta forma reducir los riesgos de infección por VIH en estos contextos.

Palabras clave: socialización sexual, hombres gay, prevención VIH

Abstract

The purpose of the present study was to evaluate in a sample of gay men how they perceive the support, supervision and communication of their parents, compared the responses of those men who used condoms in their first sexual relationship, of those who did not. We evaluated 110 gay men with a mean age of 23 years belonging to a web portal #Soyhomosensual, the strategy of modified natural semantic networks was applied, which consists of presenting a series of stimuli, which must be defined by the participants and later, they must order them according to the importance that they attribute to him. The stimuli presented in random order were paternal support, maternal support, paternal supervision, and maternal supervision, communication with father and communication with mother. Results are presented in terms of the words that had the greatest meaning for gay men, with differences between their perception of support and supervision with father, but not with mother; on the perception of communication with parents were also not different between groups (using or not using condoms in their last sexual relationship). They were found to have a more negative perception of stimuli relations with the father. The results are discussed in terms of the importance of assessing the role of parents in caring for the sexual health

of children, as well as the role parents can play in children with a different sexual orientation. It is suggested to evaluate parents in terms of what they believe they do with their children about sexual health care and thus reduce the risks of HIV infection in these settings.

Keywords: sexual socialization, gay men, HIV prevention

Estadísticas a nivel internacional (ONUSIDA, 2016), indican que 2,1 millones de personas contrajeron la infección por el VIH a finales de 2015 y 35 millones han fallecido a causa de enfermedades relacionadas con el SIDA desde el comienzo de la epidemia, en todo el mundo. En el caso particular de México (CENSIDA, 2017), reporta que tan solo en el primer trimestre del 2017 se han reportado 1883 nuevos casos de infección, y desde el inicio de la epidemia son los hombres quienes más casos de VIH y SIDA, estableciendo una relación de ocho hombres infectados por dos mujeres. Además de que son los jóvenes quienes más se contagian y la principal vía de transmisión es la sexual.

Una de las formas que más se ha difundido para prevenirlo, es la utilización correcta y consistente del condón; sin embargo, a pesar de que existe información sobre cómo usarlo y por qué deberían usarlo, las personas no lo utilizan en sus relaciones sexuales (Teva, Bermúdez, & Buena-Casal, 2009), situación que propicia el riesgo de contraer VIH/SIDA.

Sobre este punto, ONUSIDA (2014), señala que el contexto social coadyuva para que las personas tengan ciertos comportamientos que favorezcan problemas de salud sexual, por lo que se debe poner atención en aquellas personas que, por diversos factores sociales y económicos, aumentan su vulnerabilidad ante la infección; un ejemplo de este entorno son hombres que tienen sexo con hombres (HSH) y hombres gay (HG), que por el tipo de prácticas sexuales el riesgo de infección es más alto.

Se ha encontrado que no utilizan el preservativo en sus relaciones sexuales y que tienen múltiples parejas sexuales (Falomir-Pichastor, Martínez & Paterna, 2010; Steward et al, 2008); de igual forma, quienes se perciben con menor riesgo de infección, tendrán más conductas de riesgo sexual (Martínez-Donate et al., 2010); o no tienen estrategias para cuidarse (Stahlman, et al., 2015); en esta línea quienes tienen una actitud favorable sobre tener relaciones sexuales sin protección, tienen mayor comportamiento de riesgo sexual (Parsons, Lelutiu-Weinberger, Botsko & Golub, 2013); o quienes piensan que tener VIH es algo normal entre la comunidad, dejan de protegerse (Jacques, García, Díez, Martín & Caylà, 2015).

Además de lo anterior en la población HSH y HG se ha encontrado que el entorno familiar y social, principalmente de los padres, en donde la discriminación y homofobia dificultan conductas de prevención (Ceballos-Fernández, 2014; Lozano-Verduzco & Rocha, 2015).

Esto es importante dado que los padres son los principales agentes de socialización, en donde los hijos van aprendiendo habilidades, patrones de comportamiento, valores y motivaciones necesarias para tener un funcionamiento competente en la cultura en la cual el objeto de socialización está desarrollándose (Maccoby, Grusec & Hastings, 2007); pero si la evidencia empírica muestra que este proceso es difícil por la aceptación que pueden tener hacia sus hijos con una orientación sexual diferente a la socialmente aceptada, dificultando la relación entre padres e hijos (Luiggi-Hernández, et al, 2016).

Sobre este punto se ha observado que los padres influyen para que los hijos tengan conductas, ya sea de riesgo o prevención, en términos del apoyo, supervisión y comunicación que establecen con sus hijos; estableciéndose diferencias entre la percepción que tienen del padre y de la madre (Sánchez, Enríquez & Reyes-Lagunes, 2011). En diversos estudios se ha demostrado que la falta de apoyo o supervisión parental se relaciona con la presencia de conductas

agresivas y delincuencia juvenil (Hoeve et al., 2009), con conductas sexuales de riesgo (Donenberg, Wilson, Emerson & Byant, 2002), por el contrario, aquellos que perciben buen apoyo y supervisión, tienen conductas de prevención, como usar condón en relaciones sexuales (Henrich, Brookmeyer, Shrier, & Shahar, 2006; Ruiz-Canela et al., 2012); e incluso cuando existe una buena comunicación entre padres e hijos es más probable que también tengan conductas de prevención (Hutchinson & Montgomery, 2007; Wang, et al., 2007).

De esta forma, el propósito del presente trabajo fue, evaluar la percepción que tiene un grupo de hombres gay sobre el apoyo, supervisión y comunicación de su padre y madre; y, comparar dicha percepción entre dos grupos, aquellos que usaron condón en su última relación sexual, de los que no.

Método

Participantes

A través de un muestreo por conveniencia (Kerlinger & Lee, 2002), se invitó a los usuarios y seguidores del portal Web: *#Soy Homosensual* dedicado a difundir temas relacionados con la vida lesbiana, gay, bisexual y transgénero (LGBT) a responder un cuestionario en línea. De un total de 120 hombres que respondieron, se extrajo una muestra de hombres mexicanos que reportaron tener relaciones sexuales con hombres, se formaron dos grupos en función del reporte de uso de condón en la última relación sexual; El primer grupo quedó conformado por 50 hombres que usaron condón en su última relación sexual con una edad promedio de 22 años (SD=6.34). El 66% reportó que vivía con sus padres, el 15% sólo con su madre, el 7% con amigos y el porcentaje restante con algún familiar; el 15% con estudios de secundaria, el 31% con carrera técnica, y el 60% con estudios universitarios, 16% carrera técnica 11% secun-

daria y 11% posgrado; todos reportaron una orientación homosexual. El segundo grupo quedó conformado por 60 hombres que no usaron condón en su última relación sexual, con una edad promedio de 23 años ($SD=6.29$). El 40% reportó que vivía con sus padres, el 19.15% sólo con la madre, con amistades el 4% y el porcentaje restante con algún familiar; el 53% con estudios universitarios, el 28% secundaria, 11% carrera técnica y el porcentaje restante posgrado, todos reportaron una orientación sexual homosexual.

Variables e instrumentos

Se utilizó la estrategia de Redes Semánticas Naturales Modificadas (RSNM) de Reyes-Lagunes, (1993) que consiste en identificar aquellas conductas que las personas consideran pertenecen al constructo de interés. Se presentaron seis estímulos orientados a evaluar la percepción que tienen hombres gay sobre "apoyo paterno", "apoyo materno", "supervisión paterna", "supervisión materna", "comunicación paterna" y "comunicación materna"; los estímulos fueron presentados en orden aleatorio para evitar el efecto de acarreo. Cada estímulo se presentó en la parte superior de la hoja y se les indicó que debían describir cada estímulo con al menos cinco palabras (adjetivos, sustantivos, adverbios) que considerarán describiera el estímulo. Al terminar de elaborar la lista debían enumerar las palabras en función de la importancia que ellos le atribuían, asignando el número uno, a aquella que consideraran fuera más relevante para describir el estímulo, y así seguir numerando todo el listado que escribieron. Al inicio del cuestionario se preguntaron datos sociodemográficos (edad, estado civil, con quién viven, estudios, país de residencia y orientación sexual) y si usaron condón en su última relación sexual.

Procedimiento

Se estableció un convenio con el editor del portal *#Soy Homosensual* para que a través de su portal se difundiera un cuestionario en línea para invitar a los usuarios a que lo respondieran. En dicho portal se compartió el vínculo y permaneció disponible en un periodo de tres meses. Aquellas personas que desearon participar se les indicó que la información proporcionada sería anónima y confidencial. El cuestionario estuvo configurado para agradecer a los participantes al momento de enviar sus respuestas. En promedio tardaron 20 minutos en responder.

Análisis de resultados

Los resultados se capturaron en Excel y se realizó el análisis conforme a la estrategia de RSNM propuesta por Reyes-Lagunes (1993). Para cada uno de los estímulos se obtuvo el número total de palabras definidoras o tamaño de la red (TR) para cada uno de los grupos (uso o no del condón en la última relación sexual); después se consiguió el peso semántico (PS), el cual se obtiene a partir de la suma de frecuencias de cada palabra y del orden de importancia que los participantes le atribuyeron. Posteriormente se ordenaron de mayor a menor, las primeras palabras indican cuáles son aquellas palabras con mayor frecuencia. Con estos resultados el siguiente paso es obtener la distancia semántica cuantitativa (DSC), para ello se asignó el porcentaje más alto a aquella definidora con mayor PS, otorgándole el 100%, por regla de tres se determinaron los valores restantes. Posteriormente se recodificaron los valores de cero a 100 y por regla de tres se cambió el resto de los valores. Las palabras cercanas a cero significan que tienen mayor PS y conforme se van alejando van teniendo menor significado para

las personas. Por último, se aplicó la prueba χ^2 de bondad de ajuste para identificar diferencias entre los grupos sobre el tamaño de la red; y se realizó un análisis de correlación de Spearman para identificar la relación de palabras en cuanto a la posición del PS entre los grupos.

Resultados

En la Tabla 1 se presentan los resultados obtenidos para cada uno de los grupos y el total de las palabras definidoras mencionadas por los participantes para cada estímulo presentado. Se observa que no hubo diferencias significativas entre los grupos para cada estímulo. Esto indica que el número de palabras con las que definen cada estímulo es similar entre los grupos. Adicionalmente, se presenta la sumatoria total de las palabras definidoras excluyendo las palabras en común.

Tabla 1. *Tamaño de red (TR) por grupos.*

	Condón en última relación sexual		χ^2	p	Total de palabras defini- doras
	Uso	No uso			
Apoyo paterno	111	106	0.11	>.05	171
Apoyo materno	121	106	0.99	>.05	187
Supervisión paterna	120	112	0.27	>.05	189
Supervisión materna	117	110	0.21	>.05	185

Comunicación con padre	116	109	0.21	>.05	195
Comunicación con madre	110	110	0	>.05	179

En la figura 1 y 2 se presentan las palabras que tuvieron mayor significado para los participantes sobre el apoyo paterno, entre más cercano a cero significa que es más importante para ellos esa definición, y conforme se van alejando van perdiendo importancia. La principal palabra que ambos grupos mencionaron fue amor, y otras palabras en común son apoyo, comprensión, confianza, educación, necesario, respeto, dinero y protección, encontrándose diferencias significativas ($r_s=.80$, $p<.05$); esto significa que tanto los hombres que usan condón, como los que no, le atribuyen el mismo significado al apoyo recibido por parte de sus padres; aunque cabe resaltar que en el grupo de los hombres que no usaron condón en su última relación sexual, indicaron que no hay apoyo de su padre, ocupando la posición número cuatro.



Fig. 1. Si uso condón en última relación sexual



Fig. 2. No uso condón en última relación sexual

PERCEPCIÓN DE APOYO MATERNO

Sobre el apoyo materno, en la figura 3 y 4 se observa que tanto hombres que usaron condón y no en su última relación sexual, la palabra con mayor significado para el apoyo materno es amor, las definidoras que comparten son confianza, apoyo, comprensión, respeto e incondicional; sin embargo al hacer un análisis de relación para conocer si le atribuyen el mismo peso semántico, no se encontraron diferencias significativas, es decir, a pesar de que amor, apoyo y comprensión es importante para ambos grupos, aquellos hombres que usaron condón en su última relación sexual, además perciben el apoyo de su madre en término de confianza, aceptación y respeto; mientras que el grupo que no uso condón, educación, confianza e incondicional.

Fig. 3. Si uso condón en última relación sexual

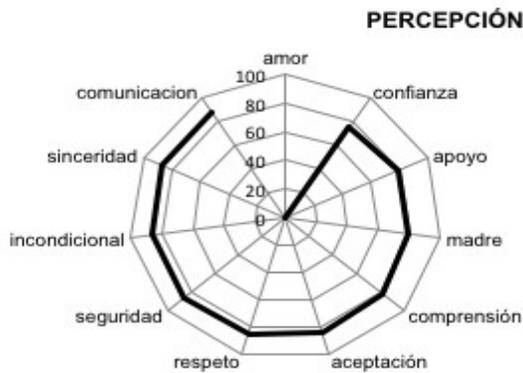


Fig. 3. Si uso condón en última relación sexual

Fig. 4. No uso condón en última relación sexual



Fig. 4. No uso condón en última relación sexual

Al evaluar la percepción sobre la supervisión de sus padres, se observa en la figura 5 y 6 que los hombres que usaron condón en su última relación sexual, las principales palabras definidoras son cuidado, apoyo, control y necesario; mientras que el grupo que no uso el preservativo mencionaron educación, ninguna, apoyo y protección. Al hacer un análisis de relación en

términos del peso semántico que la atribuyen a la supervisión del padre se encontraron diferencias significativas ($r_s=.88$, $p<.05$). Es decir, la percepción de supervisión paterna es similar en ambos grupos.



Fig. 5. Si uso condón en última relación sexual

Fig. 6. No uso condón en última relación sexual

PERCEPCIÓN DE SUPERVISIÓN MATERNA

En supervisión materna (ver figuras 7 y 8) se observa algo similar, solo que en este caso ambos grupos comparten amor como principal definidora, pero a pesar de compartir las definidoras, apoyo, cuidado, control, respeto, educación, preocupación, confianza y necesaria, el peso que cada grupo le atribuye es diferente, por ejemplo, los hombres que reportaron usar condón en su última relación sexual, sus principales definidoras son amor, apoyo, cuidar y control; mientras que aquellos que no lo usaron, utilizaron términos como amor, confianza, respeto y apoyo.

Fig. 5. Si uso condón en última relación sexual

Fig. 6. No uso condón en última relación sexual

PERCEPCIÓN DE SUPERVISIÓN MATERNA

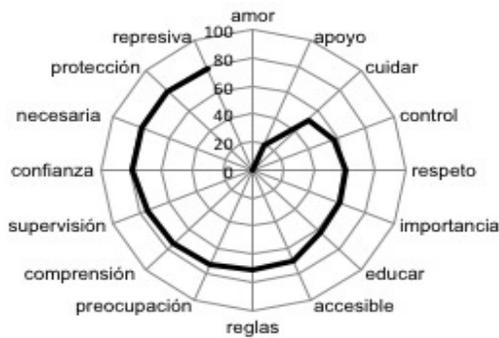


Fig. 7. Si uso condón en última relación sexual



Fig. 8. No uso condón en última relación sexual

Por último, respecto a la percepción de la comunicación con padre y madre, se observa en las figuras 9 y 10 que ambos grupos comparten las definidoras de confianza, amor, ninguna, respeto, apoyo, necesaria, seguridad y deficiente; no se encontraron diferencias significativas al relacionar las definidoras, lo que significa que aunque comparten algunos términos, el significado que le atribuyen es diferente, aquellos que usaron condón utilizan palabras como poca, difícil, mala y superficial, quienes no usaron preservativo, dijeron, mínima, miedo, desconfianza y limitación.

PERCEPCIÓN DE COMUNICACIÓN PATERNA

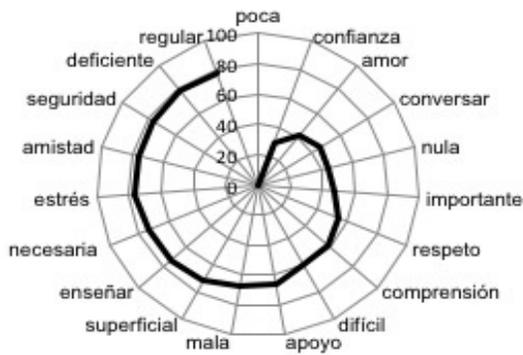


Fig. 9. Si uso condón en última relación sexual



Fig. 10. No uso condón en última relación sexual

En las figuras 11 y 12, al igual que en la comunicación que establecen con padre, tampoco se encontraron diferencias significativas en las definidoras que atribuyen ambos grupos, es decir, a pesar de que comparten las palabras: confianza, amor, respeto, comprensión, comunicar, apoyo, necesaria, sinceridad, amistad, seguridad y consejo; cada grupo le otorga un nivel de importancia diferente; por ejemplo, para los que si usaron condón sus principales definidoras son confianza, amor, respeto y comprensión; mientras que para lo que no usaron condón las palabras fueron comunicar, confianza, amor y sinceridad.



Fig. 11. Si uso condón en última relación sexual



Fig. 12. No uso condón en última relación sexual

Discusión

El objetivo del presente trabajo fue evaluar la percepción que tiene un grupo de hombres gay sobre el apoyo, supervisión y comunicación que reciben de su padre y madre, comparando entre aquellos que tienen conductas de prevención sexual, principalmente centrado en el uso del condón en la última relación sexual.

Para obtener dichos resultados se utilizó la estrategia de Redes Semánticas Naturales Modificadas (1993) que ha mostrado su efectividad en diversas temáticas dado que su objetivo principal es conocer las conductas o significados que tiene un grupo de personas en torno a un estímulo (Denegri, García & González, 2015, Flores, Medrano & Manoilloff, 2014, Zermeño, Arellano & Ramírez, 2005). Con base en dicha estrategia se obtuvo el tamaño de la red en cada uno de los grupos (entre aquellos que usaron condón en su última relación sexual, de los que no), para cada uno de los seis estímulos no se encontraron diferencias significativas,

esto es un indicador de que existe un conceso entre el número de palabras definidoras que le atribuyen, tanto al apoyo, supervisión y comunicación que establecen, tanto con su padre, como con su madre, es decir, existen un conceso del más del 50% de palabras definidoras.

Sobre los estímulos del apoyo paterno y materno, de acuerdo con la literatura el apoyo parental hace referencia a las conductas de los padres hacia sus hijos, en donde estos últimos se sienten confortables, aceptados, aprobados; y reflejan calidez, cariño y comprensión (Hoeve et al., 2009). En términos generales, tanto el grupo de los hombres gay que usaron condón en su última relación sexual, como de los que no, definen el apoyo paterno con las mismas definidoras apoyo, comprensión, confianza, educación, necesario, respeto, dinero y protección; sin embargo, el grupo de los hombres que no usaron condón mencionaron en cuarto lugar que no hay apoyo, esto es relevante si de acuerdo con la literatura se indica que los hombres que perciben apoyo de sus padres tendrán más conductas de prevención; y vice-versa, quienes no se sienten apoyados por parte de su padre, tendrán más conductas de riesgo (Hutchinson & Montgomery, 2007); y en el caso de la muestra evaluada, quienes no usaron condón en su última relación sexual fueron quienes no perciben el apoyo de su padre.

Respecto al apoyo de la madre, ambos grupos comparten amor, como principal definidora; sin embargo, al hacer un análisis de diferencias se observa que el apoyo de la madre tiene distinto significado en cada grupo, aquellos hombres que usaron condón en su última relación sexual, perciben el apoyo de su madre en término de confianza, aceptación y respeto; mientras que el grupo que no uso condón, educación, confianza e incondicional. Aunque las definidoras están en términos positivos, podría ser que el que el grupo de hombres que no usaron condón en su última relación sexual perciban el apoyo de su madre como incondicional, podría ser un indicador de que independientemente de sus acciones, su madre estará ahí para apoyarlos.

Respecto a la supervisión parental, esta implica que los padres estén al pendiente de las conductas de sus hijos y estar disponibles cuando ellos necesitan de su ayuda; los resultados muestran que ambos grupos percibe el apoyo de la misma forma, atribuyendo tanto conceptos positivos, como negativos; es decir, aunque hablan de cuidado, apoyo, educación, protección; también perciben el apoyo de su padre como control, ninguna, olvido, muerte, reprimir e inflexible. En cambio, cuando se les pregunta sobre la percepción de la supervisión de los padres, estos mencionan el amor como la palabra con mayor significado que ellos le atribuyen; sin embargo, si se encontraron diferencias significativas entre los grupos, es decir, los hombres que reportaron usar condón en su última relación sexual, sus principales definidoras son amor, apoyo, cuidar y control; mientras que aquellos que no lo usaron, utilizaron términos como amor, confianza, respeto y apoyo. En ambos casos, no se encontraron conceptos negativos como en el estímulo de supervisión del padre; aunque, si mencionaron la sobreprotección de la madre, al hablar de control, excesiva y represiva. De esta forma se observa que las estrategias que los padres utilizan para supervisar a sus hijos son diferentes, mientras que el padre no lo hace, la madre sobreprotege; y esto influye sobre la conducta sexual de los hijos (Ceballos-Fernández, 2014; Donenberg, Wilson, Emerson & Byant, 2002). Ruiz-Canela et al., 2002); en el caso de la muestra evaluada, los términos negativos de la supervisión del padre, estuvieron con mayor peso semántico en aquellos que no usaron condón; en cambio con la madre, los aspectos de sobreprotección están más alejados de la importancia que ellos le atribuyen.

En términos de la comunicación que establecen con sus padres; las investigaciones reportan que cuando los padres hablan con sus hijos sobre temas sexuales, estos tienden a tener más conductas preventivas; (Hutchinson & Montgomery, 2007); en la muestra evaluada, en términos generales tanto el grupo que uso condón como el que no, tuvieron términos negativos

sobre la comunicación que establecen con el padre, que con la madre; aquellos que usaron condón utilizan palabras como poca, difícil, mala y superficial, quienes no usaron preservativo, indicaron, mínima, miedo, desconfianza y limitación. En cambio, con la madre, los que si usaron condón sus principales definidoras son confianza, amor, respeto y comprensión; mientras que para lo que no usaron condón las palabras fueron comunicar, confianza, amor y sinceridad. Estos resultados muestran, que parece no haber gran diferencia entre la comunicación que establecen con su padre y madre en términos de si usaron o no condón en su última relación sexual; sin embargo, el grupo que no uso condón tiene términos más negativos sobre la comunicación que establecen con el padre.

A groso modo, se observa que los hombres gay tienen una relación más distante y lejana con su padre, que con su madre, tal y como se ha demostrado en diferentes estudios; por un lado, es más probable que los hijos perciban deficiente el apoyo, supervisión y comunicación con su padre, que con su madre (Sánchez, et al., 2011); y cuando existe un hijo gay, la situación todavía es más complicada, en términos de la aceptación de la familia ante un hijo gay (Lozano-Verduzco & Rocha, 2015; Luiggi-Hernández, 2016).

Adicionalmente, esta población se enfrenta a una constante discriminación y estigmatización, por su orientación sexual es homosexual (Wight, LeBlanc, De Vries, & Detels, 2012) que de no atenderse puede desencadenar en problemas de salud emocional (Granados-Cosme & Delgado-Sánchez, 2008; Toro-Alfonso, Varas, Andújar & Nieves, 2006) y sexual (Mathy, Cochran, Olsen, & Mays, 2011; Meyer, 2013).

Con base en lo anterior, es necesario que los programas de intervención contemplen estrategias orientadas hacia, a) el trabajo con padres y madres para la aceptación de hijos gay (Luiggi-Hernández et al., 2016; Martínez-Donate et al., 2010); b) involucrar a los padres en el

apoyo, supervisión y comunicación que pueden establecer con sus hijos gay (Ceballos-Fernández, 2014; Wang et al., 2007); c) en el caso de las madres, a pesar de existir una percepción favorable, es preciso disminuir las estrategias de sobreprotección (Donenberg et al., 2002; Ruiz-Canela, 2012); y fomentar estrategias que favorezcan el cuidado de la salud sexual, previniendo el riesgo de infección de VIH entre otros (Parsons et al., 2013).

Finalmente, dentro de las limitaciones del estudio, a pesar de que la estrategia de redes semánticas naturales modificadas es viable en grupos pequeños, es necesario replicar esta investigación en muestras similares para analizar si la percepción es similar o diferente; e inclusive formar grupos en términos de otras conductas de riesgo y prevención; como por ejemplo, haber iniciado o no su vida sexual, el uso del condón en la primera relación sexual o sobre la consistencia hacia el uso del preservativo, que den otros indicadores de cómo influyen los padres en las conductas de sus hijos.

Referencias

- Ceballos-Fernández, M. (2014). Identidad homosexual y contexto familiar heteroparental: implicaciones educativas para la subversión social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (2), 643-658.
- CENSIDA. (2017). Vigilancia Epidemiológica de casos de VIH/SIDA en México Registro Nacional de Casos de SIDA Actualización al 1er. trimestre del 2017. Recuperado de http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/220364/RN_1er_trim_2017.pdf
- Denegri C., García J. & González R. (2015). Definición de bienestar subjetivo en adultos jóvenes profesionales chilenos. Un estudio con redes semánticas naturales. *CES Psicología*, 8, 77-97.
- Donenberg, G., Wilson, E., Emerson, E. & Byant, B. (2002). Holding the line with a watchful eye: the impact of perceived parental permissiveness and parental monitoring on risky sexual behavior among adolescents in psychiatric care. *AIDS Education & Prevention*, 14(2), 138-157.

- Falomir-Pichastor, J. M., Martínez, C., & Paterna, C. (2010). Gender-role's attitude, perceived similarity, and sexual prejudice against gay men. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 841-848.
- Flores, P., Medrano, L. & Manoilloff, L. (2014). Estados de ánimo y juicios de autoconcepto en universitarios: análisis desde un abordaje basado en redes semánticas naturales. *Interamerican Journal of Psychology*, 48, 291-307.
- Granados-Cosme, J. A., & Delgado-Sánchez, G. (2008). Identidad y riesgos para la salud mental de jóvenes gays en México: recreando la experiencia homosexual. *Cadernos de Saúde Pública*, 24(5), 1042-1050.
- Henrich, C. C., Brookmeyer, K. A., Shrier, L. A., & Shahar, G. (2006). Supportive relationships and sexual risk behavior in adolescence: An ecological–transactional approach. *Journal of Pediatric Psychology*, 31(3), 286-297.
- Hoeve, M., Dubas, J., Eichelsheim, V., van der Laan, P., Smeenk, W., & Gerris, J. (2009). The relationship between parenting and delinquency: A metaanalysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37, 749-775.
- Hutchinson, M.K. & Montgomery, A. (2007). Parent communications and sexual risk among African Americans. *Western Journal of Nursing Research*, 29(6), 691-707.
- Jacques, C., García, P., Díez, E., Martín, S. & Caylà, J. (2015). Explicaciones de las prácticas sexuales de riesgo en hombres que tienen sexo con hombres. *Gac Sanit.* 1-6.
- Kerlinger, F. Y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGraw Hill.
- Lozano-Verduzco, I. & Rocha, T. (2015). Analysis of the category 'Gay Identity': Situated knowledge in Mexico. *Psychology of Sexualities Review*, 6 (1). 56-73.
- Luiggi-Hernández, J., Laborde, T., González, D., Carrasquillo, S., Piñero, M., Castro, M. & González, R. (2016). Outing the discrimination towards lgbt people during the hiring process: what about their well-being? *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 26(2), 194-2013.
- Maccoby, E., Grusec, J., E. & Hastings, P., D. (2007). Historical Overview of Socialization Research and Theory. *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 13-41). New York, NY, US: Guilford Press.

- Martínez-Donate, A., Zellner, J., Sañudo, F., Fernandez-Cerdeño, A., Hovell, M., Sipan, C., et al. (2010). Hombres Sanos: Evaluation of a Social Marketing Campaign for Heterosexually Identified Latino Men Who Have Sex With Men and Women. *American Journal of Public Health, 100*(12), 2532-2540.
- Mathy, R., Cochran, S., Olsen, J., & Mays, V. (2011). The association between relationship markers of sexual orientation and suicide: Denmark, 1990–2001. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology, 46*(2), 111-117.
- Meyer, I. (2013). Prejudice, social stress, and mental health in lesbian, gay, and bisexual populations: Conceptual issues and research evidence. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity, 1*, 3-26.
- ONUSIDA (2016). Hoja informativa - últimas estadísticas sobre el estado de la epidemia de sida. Recuperado de <http://www.unaids.org/es/resources/fact-sheet>
- ONUSIDA. (2014). The GAP Report. Recuperado de:
http://www.unaids.org/sites/default/files/en/media/unaids/contentassets/documents/unaidspublication/2014/UNAIDS_Gap_report_en.pdf
- Parsons, J., Lelutiu-Weinberger, C., Botsko, M. & Golub, S. (2013). Predictors of day-level sexual risk for young gay and bisexual me. *AIDS Behav. 17*. 1465–1477.
- Reyes-Lagunes, I. (1993). Redes semánticas para la construcción de instrumentos. *Revista de Psicología Social y Personalidad, IX* (1), 83 -99.
- Ruiz-Canela, M., López-del Burgo, C., Carlos, S., Calatrava, M., Osorio, A., & de Irala, J. (2012). Familia, amigos y otras fuentes de información asociadas al inicio de las relaciones sexuales en adolescentes de El Salvador. *Revista Panameña de Salud Pública, 31*(1), 54-61.
- Sánchez, R., Enríquez, D., y Reyes-Lagunes, I. (2011). Apoyo y supervisión parental y conducta sexual protegida. En R. Díaz-Loving & S. Robles (Eds.), *Salud y sexualidad*. México: UNAM-AMEPSO-CONACyT.
- Stahman, S., Plant, A., Javanbakht, M., Cross, J., Montoya, J. A., Bolan, R., et al. (2015). Acceptable Interventions to Reduce Syphilis Transmission Among High-Risk Men Who Have Sex With Men in Los Angeles. *American Journal of Public Health, 105*(3), 88-94.

- Steward, W., Charlebois, E., Johnson, M., Remien, R., Goldstein, R., Wong, L., et al. (2008). Receipt of Prevention Services Among HIV-Infected Men Who Have Sex with Men. *American Journal of Public Health, 98*(6), 1011-1014.
- Teva, I., Bermúdez, M., & Buela-Casal, G. (2009). Characteristics of sexual behavior in spanish adolescents. *The Spanish Journal of Psychology, 12*(2), 471-484.
- Toro-Alfonso, J., Varas, N., Andújar, I., & Nieves-Rosa, L. (2006). Strengths and vulnerabilities of a sample of gay and bisexual male adolescents in Puerto Rico. *Revista Interamericana de Psicología, 40*(1), 59-68.
- Wang, B., Li, X., Stanton, B., Kamali, V., Naar-King, S., Shah, I. et al. (2007). Sexual attitudes, pattern of communication, and sexual behavior among unmarried out-of-school youth in China. *Public Health, 7*, 1-10.
- Wight, R. G., LeBlanc, A. J., De Vries, B., & Detels, R. (2012). Stress and mental health among midlife and older gay-identified men. *American Journal of Public Health, 102*(3), 503-510.
- Zermeño, A., Arellano, A., & Ramírez, V. (2005). Redes semánticas naturales: técnica para representar los significados que los jóvenes tienen sobre televisión, Internet y expectativas de vida. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, XI*, 305-334.

Aprendizajes de los niños y participación de padres de familia

Yareli Alaniz Espinoza¹, Marina Soto Guzmán²,
Sandra Edith Martínez Navarrete³

Escuela Normal de Santiago Tianguistenco. Estado de México.

Resumen

La presente investigación se desarrolló con el objetivo de promover y fortalecer la participación de los padres en la educación que reciben sus hijos, para lograrlo fue necesario emprender acciones en beneficio de un grupo de niños de tercer grado mediante un plan de acción que se implementó durante las prácticas profesionales efectuadas en la Escuela Primaria "Profr. Santos Cárdenas" en Almoloya del Río, Estado de México. El tema de investigación surgió a partir de la observación participante en el grupo, al inicio del Ciclo Escolar 2015-2016, en que los padres de

¹ yare_03_li@hotmail.com

² sotogmarina@gmail.com

³ sanedima66@gmail.com

familia se mostraban desinteresados por apoyar el desempeño escolar de sus hijos. Las preguntas centrales que orientaron el proceso de investigación fueron: ¿De qué manera los padres de familia apoyan los aprendizajes de los niños? así mismo ¿Cómo fortalecer los aprendizajes de los niños mediante la participación de los padres de familia?

La fundamentación del trabajo se basa en autores como Valdés (2003) y Parra (2004), quienes plantean que el papel de la familia no se agota con inscribir a sus hijos y proporcionarles lo que necesitan para sus estudios, sino que implica participar activamente en su proceso de formación académica; así como en los documentos editados por la UNESCO, donde se plantean reflexiones acerca de la participación familiar en la educación infantil latinoamericana. La investigación, de carácter cualitativo, se desarrolló mediante la implementación de diversas estrategias didácticas, se consideró pertinente la investigación acción; un apoyo valioso para la recopilación de la información fue el diario escolar, donde de forma periódica se describieron los acontecimientos de la práctica profesional.

Al finalizar la investigación, se observaron significativos avances, los padres de familia ya se interesaron por conocer las condiciones en las que trabajan los niños, asistieron a informarse acerca de los avances o comportamientos de sus hijos, firmaron las tareas de los niños y se involucraron cada vez más en las actividades escolares solicitadas; los aprendizajes se fortalecieron significativamente, mostrándose avances en el dominio de los diferentes saberes.

Palabras clave: Aprendizaje, participación, familia.

Abstract

The present research was developed with the aim of promoting and strengthening the participation of parents in the education that their children receive. In order to achieve this, it was necessary to take action for the benefit of the education of a group of third-grade children through an action plan that was implemented during the professional practices carried out in the "Profr. San-

tos Cárdenas" in Almoloya del Río, State of Mexico. The research topic arose from participant observation in the group, at the beginning of the School Year 2015-2016, in which the parents were disinterested to support the school performance of their children. The central questions guiding the research process were: How do parents support children's learning? As well How to strengthen the learning of children through the participation of parents?

The foundation of the work is based on authors such as Parra (2004) and Valdés (2003), who argue that the family's role is not limited to inscribing their children and providing them with what they need for their studies, but rather involves actively participating in Their academic training process; As well as in the documents published by UNESCO, which reflect on family participation in Latin American children's education. Qualitative research was developed through the implementation of various didactic strategies, action research was considered relevant; a valuable support for the compilation of information was the school newspaper, where the events of professional practice were described periodically.

At the end of the research, significant progress was made, the parents were already interested in knowing the conditions in which the children work, attended to learn about the progress or behavior of their children, signed the children's tasks and became involved More and more in the requested school activities; The learning was significantly strengthened, showing progress in the domain of different knowledge.

Key words: Learning, participation, family.

Introducción

El pilar fundamental en la sociedad es la familia, cuyos integrantes son los encargados principalmente de la formación de los educandos, sin embargo, en la actualidad, junto con la escuela, ha sufrido una serie de modificaciones tanto en la estructura como en las funciones

que desarrolla debido a una serie de factores producidos en la era global que se vive. Hoy la educación es una tarea compartida entre padres y educadores con el objetivo de coadyuvar la formación integral del niño.

Cabe señalar que en el Plan de Estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria, se establece que las prácticas profesionales constituyen una parte medular de los trayectos formativos al enfocarse en la relevancia de considerar y atender la diversidad que existe en la escuela; el estudiante normalista, en el último año de su formación inicial, es capaz de realizar intervenciones encaminadas a favorecer los aprendizajes en los diferentes contextos de práctica.

Precisamente el presente trabajo fue elaborado por la docente en formación Yareli Alaniz Espinosa al efectuar las prácticas profesionales en un grupo de tercer grado de primaria, en acompañamiento con el asesor titular y el revisor del trabajo de titulación, quienes conjuntamente estructuraron el trabajo final que se pone a consideración del lector. En este tenor, la vivencia se recupera a partir de la información relacionada con las características del contexto de práctica y la focalización del problema de investigación; se implementó un plan de acción para el logro de los objetivos planteados a la par que se reflexionaron las vivencias obtenidas.

Planteamiento del problema

La elección del tema de estudio se consolidó mediante la evaluación diagnóstica efectuada con el grupo de prácticas al inicio del Ciclo Escolar 2015-2016. En el mes de agosto de 2015 se revisaron las cartillas de evaluación del ciclo escolar pasado, llamó la atención el apartado de *las* recomendaciones plasmadas por el docente titular que atendió al grupo cuando cursó

el segundo grado. En la tabla A1 del Apéndice, al final del trabajo, se observan las especificaciones contenidas en 30 cartillas de un total de 35 respecto al apoyo que deberían brindar a sus hijos para que mejoraran al cursar el tercer grado; aunque hay casos en que se felicita a los progenitores, es notoria la reiteración de la falta de apoyo, sobre todo para fortalecer ciertos aprendizajes.

En esa misma tabla hay otra columna que contiene las observaciones derivadas del trabajo en el aula, como parte de la evaluación diagnóstica; al concentrar los resultados, se aprecia en la tabla A2 que únicamente 7 estudiantes reciben apoyo de los padres de familia (solamente de la mamá), 14 reciben poco apoyo (en su mayoría mediante el cumplimiento con los materiales solicitados y la asistencia esporádica a reuniones convocadas), 8 no reciben apoyo y 5 son apoyados por otro familiar, generalmente la abuela por falta de tiempo de los papás.

En algunas ocasiones se pedía que los padres revisaran tareas y conforme a la revisión de las actividades en el aula era evidente que no lo hacían; siendo que el interés de los padres de familia para apoyar el desempeño escolar de sus hijos es primordial debido a que junto con los docentes son los actores principales en la educación de los niños, aunado a que las situaciones de abandono son un problema, el cual además de tener impacto académico puede ser causa de que a temprana edad los infantes puedan tener adicciones, sean delincuentes, abandonen los estudios para trabajar e incluso, que en plena adolescencia sean padres, todo esto debido a la falta de apoyo de sus progenitores, de ahí el interés para incluir a los padres de familia en los procesos de aprendizaje.

El objetivo general que orientó el proceso de investigación fue fortalecer los aprendizajes de los niños de un grupo de tercer grado de educación primaria mediante la participación de padres de familia; los específicos: Implementar acciones que propicien la participación de los

padres de familia para fortalecer los aprendizajes de los niños; reforzar el compromiso y participación de los padres de familia en el apoyo que deben brindar a los niños para el fortalecimiento del aprendizaje; y analizar los avances y dificultades al fortalecer los aprendizajes de los niños mediante la participación de los padres de familia.

Relacionado con el supuesto considerado inicialmente, se partió de considerar que los padres de familia de los niños del grupo motivo de estudio, apoyan a sus hijos de manera superficial puesto que en las distintas actividades que se dejaban de tarea no dedicaban un tiempo específico para revisarlas, por lo cual el promover su participación mediante intervenciones programadas en el aula, constituiría un valioso apoyo para el logro de los aprendizajes de los niños. Una participación significativa que apoye en el logro de los aprendizajes lleva a considerar que el éxito del trabajo no depende únicamente de la voluntad de la escuela, también cobra fuerza al involucrar a los padres de familia, quienes en ocasiones son difíciles de atraer por su falta de tiempo, voluntad e interés, sin embargo, es deber del docente el promover que se interesen en la escolaridad de sus hijos.

Los niños son capaces de aprender, pero los logros académicos no responden simplemente a un talento y esmero individual, también son el resultado de un esfuerzo concentrado entre todos los agentes que toman parte en la labor educativa, así mismo el fracaso escolar también es producto de la falta de apoyos adecuados, tanto en lo académico como en lo emocional, muchas veces las situaciones familiares que viven los niños influyen en el logro de los aprendizajes.

Contextualización

Respecto a la dimensión geográfica del trabajo de investigación, el campo de estudio fue en la Escuela Primaria "Profr. Santos Cárdenas", ubicada en el municipio de Almoloya del Río, Estado de México, el cual colinda: al Norte, con los municipios de San Antonio la Isla, Atizapán y Tianguistenco; al Sur, con los municipios de Tianguistenco, Texcalyacac y Rayón; al Este, con Tianguistenco; y al Oeste, con los municipios de San Antonio la Isla y Rayón.

Las principales actividades económicas que predominan en el municipio son la agricultura y el comercio, actualmente la población se ha desarrollado teniendo como fuente principal de ingresos la confección de prendas de vestir y de disfraces de temporada en pequeños talleres familiares y micro industrias establecidas, así como diversas manualidades como bordados y tejidos que elaboran algunas señoras. La mayoría de niños colaboran con sus padres, sobre todo en temporadas cuando hay más venta como en los meses de noviembre, diciembre y abril, esto ocasiona la inasistencia a la escuela debido a que salen a otros lugares a vender su mercancía. La escuela tiene turno matutino, con un horario de 8:00 a 14:00 horas, cuenta con 24 maestros frente a grupo, siete docentes de apoyo y tres del personal de USAER (Unidad de Servicios de Atención a la Educación Regular), un dentista y un promotor de la salud.

Desarrollo

Es innegable la influencia que tiene la familia en todos los aspectos del sujeto desde los primeros años de vida, cada padre o madre, transmite a sus hijos las formas de relación con las personas, valores, normas de comportamiento social, que reflejan mucho de lo que ellos mismos vivieron y aprendieron en sus respectivas familias; así se crea un ciclo que se repite constantemente.

La familia se ha modificado de acuerdo con las condiciones socioculturales y económicas, por lo cual sus expresiones varían con el paso del tiempo. La variedad de tipos de familia que hoy día existen en la sociedad dificulta, en algunos casos, las posibilidades de generar ambientes propicios para que los niños se desarrollen naturalmente, ya no solamente es considerada una familia donde existe un papá, mamá y hermanos, actualmente hay diversidad de familias y muchas de estas son disfuncionales.

Hablar de familia implica mucho más que considerar el concepto tradicional de padres heterosexuales con hijas e hijos biológicos fruto de la concepción. La estructura familiar no tiene ya un solo significado sino muchos más debido a los cambios en la estructura, lo cual influye en las situaciones que viven sus integrantes.

La familia puede estar integrada por diversos miembros y no todos consanguíneos, por tanto, puede ser nuclear, extensa, monoparental y otros tipos que hacen alusión a las familias conformadas únicamente por hermanos, incluso por amigos o personas que viven juntas en un mismo espacio por tiempo prolongado, unidas por la convivencia y la solidaridad u otros sentimientos. Desde la perspectiva de Dealbert, (2009, p. 6), la familia puede ser *nuclear*

(compuesta por dos adultos que ejercen el papel de padres y sus hijos; *agregada* (la pareja vive junta, pero sin haber formalizado el matrimonio; *monoparental* (convivencia de un solo miembro de la pareja -varón o mujer- con los hijos; *mezclada o reconstituida* (formada por uniones en las que al menos uno de los miembros tiene niños de una relación previa. Puede incluir a los niños de ambos [...]; *nuclear sin hijos*; *extensa* (incluye otros parientes aparte de los padres e hijos. Los abuelos, los tíos y los primos [...]; *familia con parejas de un mismo sexo* (con o sin hijos, biológicos o adoptados [...]; *familia de una sola persona*.

Uno de los principales tipos de familia que caracteriza al grupo donde se realizó la investigación es la familia extensa, en su mayoría conformada por padres, abuelos y tíos u otros familiares consanguíneos; también familias monoparentales puesto que algunos de los alumnos solo vivían con alguno de los padres por situaciones de divorcio o separación. Las características del entorno familiar donde se desarrollan los estudiantes son esenciales, al ser uno de los factores que puede manifestarse en las conductas y en el desempeño escolar.

Cierto es que la familia constituye un elemento fundamental de las personas puesto que el ser humano se forma una identidad desde el seno de la familia, por ello, el escenario de convivencia con los seres más cercanos, debería ser el espacio idóneo para propiciar la convivencia social, sin embargo en la actualidad, hay hogares en que cada vez los pilares de las familias se deslindan de responsabilidades y traen al mundo a los infantes sin pensar en las necesidades que tendrán, los cuales en muchos casos a lo largo de su corta vida se vuelven independientes asumiendo roles que no les corresponden.

Cada vez se sabe de más casos de familias donde hay una escasa comunicación dentro del entorno familiar, no existen horas de reflexión y conversación, apenas se deja tiempo libre para compartir en familia; otra situación que cada vez se manifiesta más en la sociedad, es la

conformación de matrimonios entre adolescentes que integran sus familias sin una estabilidad afectiva, emocional y material debido principalmente a su corta edad, así como una diversidad de separaciones, divorcios y desuniones, esto no ayuda en la mayoría de los casos a lograr una estructura familiar sólida, segura y constante que favorezca a los niños.

La participación de la familia dentro del rubro educativo, actualmente cobra especial relevancia debido a los roles de sus integrantes, en específico en cuanto a la atención de los hijos puesto que, junto con los docentes, los padres son los actores principales como partes involucradas en el logro de los aprendizajes esperados. Las escuelas efectivas estudiadas [...] no omiten ni descuidan la relación familia-escuela. Por el contrario, asumen como una de sus tareas acercar a las familias de sus alumnos, conocer a su comunidad y abrir las puertas de la escuela de manera acogedora. (UNICEF, 2007, p. 18). La participación de los padres o tutores en las escuelas puede adquirir distintas funciones y responsabilidades, todo va a depender del grado de implicación que se propicie.

De acuerdo con Parra (2004, p. 168), la participación se puede dar en cinco niveles: informativa, colaborativa, consultiva, de toma de decisiones y control de eficiencia; siendo el nivel mínimo de participación cuando el padre de familia solo se informa acerca del rendimiento académico del alumno y las reglas o normas de la escuela, en los demás niveles hay mayor colaboración e incluso se establecen vínculos de apoyo hasta llegar a la aportación de sugerencias y propuestas para mejorar la función de la institución académica.

Uno de los desafíos más grandes del sistema educativo mexicano, en relación a la participación de las familias, es vincular a los padres en las actividades escolares; incluso, el décimo principio pedagógico contenido en el Plan de Estudios de Educación Básica, se refiere a renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela:

Desde la perspectiva actual, se requiere renovar el pacto entre los diversos actores educativos, con el fin de promover normas que regulen la convivencia diaria, establezcan vínculos entre los derechos y las responsabilidades, y delimiten el ejercicio del poder y de la autoridad en la escuela con la participación de la familia. (SEP, 2011a, p. 40).

De hecho, el promover la participación de los padres de familia en los procesos de aprendizaje de los niños, trae beneficios. Según (Gallardo, 2001, p. 7), se reducen los conflictos, generando un clima armónico que facilita el aprendizaje; mejoran las tareas escolares y el cumplimiento, los padres asisten constantemente al salón a preguntar por el desempeño de sus hijos, los docentes y las familias se pueden ayudar mutuamente y evitar que los alumnos se den de baja en la escuela o que no acrediten el grado escolar que cursan; se genera en los alumnos una actitud positiva hacia el aprendizaje en el proceso activo en que construyen o descubren nuevas ideas o conceptos, basados en su conocimiento previo y actual; los padres ponen más empeño en las actividades académicas que se realizan dentro y fuera de la escuela provocando que el desempeño de su hijo mejore y sus calificaciones aumenten; finalmente, los alumnos sienten orgullo por sus padres cuando estos participan activa y efectivamente en las actividades de la escuela; en casa las familias contribuyen a reforzar los contenidos vistos en clase, en las actividades que el docente realice los padres o tutores de los alumnos asistirán y las responsabilidades se comparten entre ambos con un fin en común, una educación de calidad.

Por eso, es necesario analizar otros aspectos propios de la educación que seguramente van a dar cuenta no solo del rendimiento académico del estudiante sino de su formación para la vida. Al respecto, fue necesario implementar acciones solicitando a los padres efectividad en la relación con sus hijos, mostrarse disponibles e interesados, esforzándose por generar espacios para brindarles atención y apoyo.

[...] las escuelas y los profesores más eficaces son aquellos que colaboran en gran medida con las familias; de ahí que la escuela ayude a las familias para que participen en la educación de los estudiantes y, a la vez, que los padres conozcan aspectos de la educación que recibe su hijo y de su conducta en la escuela para poder colaborar con esta. (Grant & Ray, 2013, p. 23 citados por Ruipérez 2014).

A parte de la atención, el trabajo en la escuela se vería enriquecido si la familia fomentara paseos, conversaciones, juegos y otras actividades que favorecieran el desarrollo de las competencias para la vida, mismas que forman parte importante en beneficio de los alumnos y que les permitirá desarrollarse en sociedad puesto que el contexto social influye en el aprendizaje más que las actitudes y las creencias: tiene una profunda influencia en cómo se piensa y en lo que se piensa. El contexto social forma parte del proceso de desarrollo y en tal sentido moldea los procesos cognitivos. (Bodrova, 2004, p. 1).

En la actualidad puede decirse que los pensamientos de los padres respecto a la educación de los hijos son más liberales, los niños, en algunos casos, ya a determinada edad toman decisiones independientemente de lo que sus padres digan, así mismo asumen responsabilidades que no les corresponden, por ello los padres deberían ser más conscientes en la formación que están adquiriendo sus hijos, estableciendo límites y normas que favorezcan la formación de mejores ciudadanos.

Debido a la relevancia del contexto social en que se desarrolló la investigación, se tomó en cuenta la teoría ecológica de Bronfenbrenner (2002) en relación con el tema de la participación de los padres de familia, en el cual destaca que el desarrollo del individuo se lleva a cabo a través de los diferentes ambientes en los que se desenvuelve y que influyen en el cambio; el autor plantea que el microsistema constituye el nivel más inmediato o cercano en el que se desarrolla el individuo, siendo la familia y la escuela, los escenarios primordiales para el desarrollo de la persona.

La escuela no es el único contexto educativo, junto con la familia desempeña un importante papel, es por ello que la escuela por sí sola no puede satisfacer las necesidades de formación de los educandos, sino que la organización del sistema educativo, debe contar con la colaboración de los padres y las madres. "La educación y la formación del niño se configura a partir del entramado de relaciones e influencias entre los ambientes en los que se desenvuelve" (Bronfenbrenner, 2002, p. 259).

Relacionado con el proceso de aprendizaje, Vygotsky (2001) se centra más en la actividad personal del alumno mediada por el contexto y la interacción con otros, por lo que el aprendizaje puede suscitar procesos evolutivos que solo son activos en este tipo de situaciones: el desarrollo viene guiado y conducido por el aprendizaje.

El ser humano aprende más rápido de manera significativa cuando se involucra su aprendizaje con el contexto, al respecto se tomaron en cuenta los aportes de Ausubel (1997), quien plantea que las teorías y los métodos empleados en la enseñanza están relacionados con las actividades que se realizan en el aula y en el contexto social que interviene diariamente en la formación de los alumnos.

Ahora bien, con base en la investigación acción que por su naturaleza es un conocimiento del saber hacer que contribuye a una mejor comprensión de la realidad y facilita la detección y resolución de problemas concretos en relación a la realidad y al conocimiento teniendo como principal objetivo buscar áreas de oportunidad que se requieren mejorar; se requirió del diseño de un plan. "El plan de acción es una acción estratégica que se diseña para ponerla en marcha y observar sus efectos sobre la práctica; el plan de acción es un elemento crucial de toda investigación". (Latorre, 2005, p. 45). A partir de esto se retomó la importancia del diseño del plan de acción para lograr los objetivos de la investigación, al proveer las acciones e incluir la participación de los padres de familia en actividades escolares que beneficiaran los aprendizajes de los niños; en la tabla B del Apéndice pueden observarse de manera general las actividades previstas en atención al tema de investigación. A continuación, se analizan algunas vivencias.

La actividad "Carta a mi hijo", efectuada el 21 de abril del 2016, se desarrolló buscando establecer un clima afectivo entre padres e hijos puesto que las relaciones muchas veces se deterioran conforme a los cambios que la misma sociedad va generando, hoy día hay casos de padres que piensan que comprándole objetos tecnológicos a los niños se sustituye la atención que les pueden brindar, es por ello que se tomó en cuenta este tipo de actividad en la que los padres pudieran expresar a sus hijos lo importante que son para ellos, puesto que en algunos casos como padres, se les dificulta expresar ese sentimiento y aún más escribirlo.

La familia constituye el medio natural en el que el niño comienza su vida e inicia su aprendizaje básico a través de los estímulos y de las vivencias que recibe, las cuales le condicionan profundamente a lo largo de toda su existencia; la estabilidad y equilibrio en su relación materna-paterna, así como con el resto de los miembros familiares, definen el clima afectivo, en el que transcurre la primera etapa de su vida. (González, 2005, p.8).

La actividad se desarrolló en un horario de 10:00 a 11:00 de la mañana, se llevó a cabo mientras los alumnos estaban en clase de Educación Física, esto con el fin de trabajar solamente con los padres de familia. La mayoría de los padres asistió, algunos de ellos miraban la hora en su reloj constantemente. Al término de la presentación de los videos "Te estoy mirando papá" y "Carta de un hijo a todos los padres del mundo", se solicitó la participación de algunos de los presentes para conocer sus puntos de vista, principalmente se enfocaron en manifestar que por las diversas situaciones que tienen en casa se olvidan de la importancia de las necesidades que tienen sus pequeños en lo educativo y personal, entre otras cosas; algunos padres de niños con problemas en el grupo, externaron que siempre están al pendiente de lo que sus hijos necesitan, siendo que es todo lo contrario, pero se respetó su consideración.

Posteriormente se les solicitó redactar una carta en la que expresaran lo importante que son sus hijos y cómo es que colaboran en su formación, hubo padres que preguntaron qué debían escribir, algunos más lo realizaron en muy poco tiempo, con esto se pudo notar que les cuesta expresar por escrito el cariño que tienen por sus hijos o tal vez el escribir no sea algo que realicen con mucha continuidad, en algunos casos por la escolarización que tienen, hubo el caso de una mamá que no sabe leer ni escribir y optó por dibujar.

Uno de los padres plasmó: *Quiero decirte que pongas mucha atención a la escuela hijo, creo que te estamos dando todo lo que tú quieres, espero buenos resultados en tus calificaciones.* (Diario Escolar 21/04/2016). Esto refleja el uso de la incentivación para conseguir resultados, aunque hubo padres que comentaron que no basta darles todo ni solo cosas materiales.

Mediante la actividad se evidenciaron comentarios de los padres en cuanto al desinterés mostrado por las cuestiones escolares de sus hijos debido a su falta de tiempo por el trabajo, se comentó grupalmente que la desatención se refleja en la motivación de los niños y que

muchas veces es un factor que incide en sus aprendizajes, además de las situaciones familiares que se presentan en casa; se observó que los casos de estudiantes que se muestran apáticos para realizar las actividades, al parecer son hijos de los papás que mayor desinterés mostraban por el trabajo en la escuela.

Las emociones desempeñan un papel de máxima importancia en la vida del niño. Añaden placer a sus experiencias cotidianas, sirven de motivación para la acción. Las respuestas afectivas se vinculan con todas las situaciones y relaciones humanas: con los padres, con el entorno, con el grupo de iguales, en el trabajo o aula, social y moral, en los procesos cognitivos, etc. Condicionan todos los ámbitos de la vida de la persona. (González, 2005, p. 4).

Los padres, en las cartas que escribieron, expresaron sus sentimientos hacia sus hijos y lo importante que son para ellos, ofrecieron su apoyo incondicional, reconocieron sus virtudes, en algunas plasmaban los descuidos que han tenido como padres en el proceso de su formación, algunos fragmentos que se rescatan al respecto son los siguientes:

Cuando tengo tiempo hijo sabes que podemos compartir el tiempo juntos e ir al cine, pero cuando estoy trabajando me es imposible, pero sabes que siempre estoy pendiente de lo que necesitas en la escuela. (Diario Escolar, 21/04/2016).

Hijo, a través de esta carta quiero decirte que eres lo más importante para nosotros, que, aunque a veces por el tiempo que paso en el trabajo no te digo que te quiero y que eres lo más importante para nosotros, sabes que te apoyaré en todo lo que necesites, quiero que seas un niño muy cumplido en la escuela, que le echas muchas ganas a estudiar. (Diario escolar, 21/04/2016).

Las pequeñas cosas que los padres pueden hacer por sus hijos son de gran importancia para que los niños se motiven, al saber que a pesar de todo lo que implica su trabajo ellos dedican un tiempo para expresar lo importante que son y el cariño que les tienen; realmente fue emocionante leer las palabras que escribieron los papás a sus hijos y ver los sentimientos que reflejan, así como conocer las expectativas que tienen para su futuro.

Otra actividad que se destaca en este apartado es la segunda visita domiciliaria, a diferencia de la primera que fue informal por ser el primer acercamiento con la familia, en esta segunda, se ocupó cámara fotográfica con la debida autorización y el guion de entrevista. Se visitó la casa de uno de los niños del grupo con algunos problemas de conducta (se omite el nombre por motivos de confidencialidad), en el salón molesta a sus compañeros diciéndoles groserías y haciendo maldades. Al informar a sus padres sobre la visita, aceptaron en el momento, la mamá del niño proporcionó su número telefónico a la docente en formación y describió cómo llegar al domicilio. Al llegar a la casa la mamá estaba terminando sus labores domésticas, se rescata el siguiente fragmento de la conversación que se entabló con ella:

Docente en formación: Señora buenas tardes.

Madre de familia: Maestra buenas tardes, pásese por favor.

Madre de familia: Pensé que llegaría más tarde, apenas hace un rato que le dije a mi esposo que se apurara para que él también esté presente, pero como mañana tiene que entregar espero que pueda porque él nunca va a la escuela, siempre me toca ir a mí, y aprovechando que vino por eso le dije que le tocaba (riendo).

Docente en formación: Ojalá se dé un tiempo, apoyaría mucho su presencia. (Diario Escolar, 11/05/2016).

Se inició comentando sobre las actividades económicas que realizaban, si ambos padres trabajaban, ante lo cual comentó que apoyaba a su esposo en lo que más podía, se dedicaban a coser pantalones de mezclilla. Se le cuestionó acerca del comportamiento del niño, en relación a su desempeño académico y el apoyo que recibe por parte de ellos, para lo cual contestó.

Madre de familia: Pues mi hijo en cuanto a su comportamiento como usted lo sabe si es muy inquieto lo que me ha ocasionado desde que estaba en el preescolar muchos problemas, porque a cada rato la maestra me mandaba a llamar por las travesuras que hace, incluso en algún momento me sugirieron que lo llevara con un psicólogo para que pudiera atenderlo y pues efectivamente lo llevamos por un tiempo e incluso estaba con tratamiento médico.

A veces es muy desesperado cuando algo no le parece, ante esta situación el psicólogo también platicó con nosotros para ver si teníamos algunos problemas como pareja o si había platicado con él, pues yo le comentaba que cuando él era pequeño si habían problemas porque yo no me quería casar con su papá y me obligaron; y cuando él nació a veces lo culpaba porque en ese momento yo estaba estudiando y tuve que dejar de estudiar por las condiciones en las que estábamos y nosotros pensamos que todas esas situaciones le afectaron de cierta manera; lo apoyamos en lo que más podemos, como se da cuenta el estar en el taller implica de mucho tiempo por eso llevo a mi otro hijo a la guardería para que pueda hacer mis actividades, a veces solo le pregunto que si ya terminó la tarea, le pido que me la muestre para que se vaya a dormir pero no la reviso.

Docente en formación: ¿Y con respecto a las actividades que se han desarrollado en la escuela en las que se requiere de su participación que piensa?

Madre de familia: Considero que son buenas, al menos para nosotros porque cuando usted nos manda a llamar tengo la obligación de organizar las actividades que tengo porque sé que no puedo dejar solo a mi hijo, aunque a veces por las situaciones del trabajo me es complicado estar puntual o quedarme hasta que termine. (Diario Escolar, 11/05/2016).

Como puede observarse, las visitas domiciliarias realizadas permitieron conocer algunas de las circunstancias en las que viven los alumnos, las cuales muchas veces se desconocen. El acercamiento que el docente debe tener con los padres de familia es en beneficio de mejorar los aprendizajes de los alumnos, sobre todo de quienes presentan mayores dificultades en el grupo, esto favoreció la comunicación para implementar acciones en apoyo a los niños.

En algunos casos de alumnos que presentaban problemas en su hogar, se dialogó con los padres para que comprendieran la importancia de prestar mayor atención a las necesidades que tenían sus hijos; a través de la observación se pudo notar paulatinamente en algunos casos que ya se preocupaban por el cumplimiento de los materiales, por revisar la tarea o los trabajos que se realizaban en la escuela; en algunas ocasiones se enviaron recados a los padres para externar felicitaciones por los avances manifestados gracias a su colaboración.

La conferencia "La atención que le doy a mis hijos" se dirigió a los padres de familia del grupo el 12 de mayo de 2016 con el propósito de sensibilizar a los progenitores sobre lo valioso de su participación en la educación de sus hijos. Cabe destacar que, debido a la relevancia de la actividad, se integraron padres y madres de familia de otros grados escolares que requerían de apoyo también. En el aviso no se informó el por qué se requería de su presencia debido a

que, en muchas ocasiones, hay padres de familia a quienes no les interesa asistir a las conferencias, llegaban a comentar que solo se pierde el tiempo y algunos han externado abiertamente que como docentes no debemos intervenir en cómo educar a sus hijos.

La actividad se inició con una serie de comentarios en la que los padres externaron ideas como las siguientes:

Ponente: Quién me quiere contestar a la pregunta ¿Qué tan importantes son sus hijos?

Padre de familia 1: Para mí mis hijos son lo más importante en mi vida, quiero darles lo mejor.

Padre de familia 2: Yo siempre los cuido y cuido que no les falte nada.

Padre de familia 3: Sinceramente para mí sí son importantes, pero siento que a veces no tengo el tiempo necesario para preguntarles cómo les fue o simplemente apoyarlos en lo que necesiten por las actividades que tengo en casa. (Diario escolar, 12/05/16).

Respecto a estos comentarios se rescató que los niños son importantes en todos los aspectos, no solamente es estar al pendiente de las cosas materiales que necesitan, sino como padres deben hacer sentir a sus hijos que se preocupan por ellos, también en su desarrollo académico, el cual implica estar al pendiente de las necesidades que tienen en la escuela. Una situación recurrente para desatender a los hijos es por el hecho de trabajar, sin embargo, hubo padres de familia que hicieron todo lo posible por reorganizar las actividades y destinar tiempo para participar e interesarse más por sus hijos.

Actualmente no es suficiente que los padres de familia participen solo con apoyos que beneficien el inmueble de la escuela, ahora se requiere de su participación también en las aulas con los docentes para asegurar los procesos de aprendizaje de sus hijos y que los resultados sean satisfactorios. Es así que la implementación de las actividades puestas en práctica, fueron favorables para fortalecer los aprendizajes de los niños, al principio no era muy recurrente su participación, solo algunos padres mostraban disposición e interés, otros más pensaban que era pérdida de tiempo, sin embargo, se logró generar mayor compromiso en general.

Mediante las actividades de matrogimnasia, las conferencias, la escenificación de cuentos y la carta, entre otras, se logró interesar a los padres de familia y fortalecer su disposición para participar; su intervención fue excelente, se observó entusiasmo durante el desarrollo de las actividades, colaborando y además disfrutando el tiempo que le estaban brindando a su hijo en interacción con el grupo. En cambio, una de las actividades donde se presentó mayor dificultad fue en la mañana de lectura, en la cual la asistencia de los progenitores al principio era mínima, solo asistían los que consecutivamente estaban al pendiente de sus hijos; de igual manera en la visita domiciliaria efectuada con el fin de identificar situaciones de manera más particular respecto a los padres que no asistían a la escuela ni tenían disposición para participar, fue difícil llevarlas a cabo en su totalidad porque en dos casos no accedieron a que se les visitara ni se logró persuadirlos acerca de la relevancia que tiene su participación, finalmente, con los niños, sí se lograron avances significativos.

Perspectiva metodológica

La investigación cualitativa es un proceso que el investigador desarrolla para conocer las características y cualidades de una situación, donde identifica el fenómeno de estudio, hace una descripción para retomar la información más importante, analiza y reflexiona. El desarrollo de esta investigación fue de carácter cualitativo, a través de la implementación de diversas acciones con la pretensión de dar respuesta a las preguntas de indagación, para lo cual se requería de una metodología de investigación adecuada y se consideró pertinente la investigación-acción, “[...] la investigación-acción se suele conceptualizar como un proyecto de acción formado por estrategias de acción vinculadas a las necesidades del profesorado, investigador y/o equipos de investigación” (Latorre, 2005, p. 32).

En este tipo de investigación, el docente es el principal investigador del tema, se adentra para conocer las circunstancias que generan el problema que se vive en la escuela con el propósito de valorar los alcances reales de las acciones del investigador. Se consideró particularmente una de las modalidades de investigación-acción propuestas por Latorre (2005, pp. 30-31): “*La investigación-acción práctica*, que confiere un protagonismo activo y autónomo al profesorado, siendo quien selecciona los problemas de investigación y quien lleva el control del propio proyecto... implica transformación de la conciencia de los participantes así como cambio en las prácticas sociales [...]” Mediante este proceder se promueve una forma de actuar, innovar y mejorar la práctica que es sometida principalmente a la reflexión.

La investigación-acción se constituye por una espiral de ciclos de investigación y acción constituidas por las siguientes fases: planificar, actuar, observar y reflexionar; proceso que se nutre con la información obtenida mediante técnicas e instrumentos, al respecto se empleó la

observación participante, la entrevista se empleó para dialogar con los padres de familia acerca de aspectos personales de sus hijos y al realizar las visitas domiciliarias en un ambiente cordial; también se empleó el diario escolar como instrumento para describir los sucesos ocurridos diariamente en el desarrollo de las prácticas profesionales, fue de utilidad para rescatar los sucesos de relevancia en el aula.

Análisis de resultados

El poco interés y participación que mostraban algunos de los padres de familia de los niños del grupo de práctica respecto al aprendizaje de sus hijos, no fue caso único, la situación se presentaba en la mayoría de los grupos de la institución, pudiera deberse a los factores socioeconómicos y culturales de comunidad, considerando que la actividad económica principal es el comercio, situación que demandaba que los padres de familia pasaran más tiempo fuera del hogar y con ello se descuidaba a los niños; así que el tema fue motivo de discusión en las reuniones de Consejo Técnico Escolar el último día de cada mes y hubo actividades que se trabajaron colaborativamente entre el personal docente y directivo.

Se logró que la mayoría de los padres cambiaran su perspectiva acerca de la escuela, sobre todo quienes la consideraban como la institución responsable de educar a sus hijos, reconocieron la relevancia de su participación y responsabilidad; aunque en cierto momento se presentaron incongruencias con papás que tienen hijos en otros grados, al existir docentes que no permitieron que los padres se involucraran por considerar que solo causan problemas. Una alternativa propuesta por los docentes en sesión del CTE fue considerar la participación de los

padres en la asignación de la calificación de Formación Cívica y Ética para que se vieran más comprometidos a interesarse por la educación de sus hijos y funcionó en algunos casos, pero en el grupo se buscó generar la convicción.

Hubo padres de familia que manifestaron la creencia de que la escuela es el lugar donde se educa a los niños y que debido a las diversas actividades económicas que realizan no tenían el tiempo necesario para estar al pendiente de sus hijos, siendo los profesores los profesionales a quienes se les paga por hacer su trabajo y tienen la responsabilidad de estar al pendiente de lo que realizan en la escuela; a través de diferentes acciones fue posible que cambiaran su perspectiva y participaran de manera activa estando al pendiente de los requerimientos para el desarrollo de las actividades y observar los progresos.

Las estrategias didácticas fueron adecuadas para involucrar la participación de los padres de familia, a través del trabajo colaborativo se favorecieron los aprendizajes de los estudiantes, al mostrarse más interesados y motivados por aprender, en general mejoraron su aprovechamiento, avanzaron en el desarrollo de habilidades básicas como la lectura, la resolución de problemas matemáticos y en aspectos actitudinales de conducta, práctica de valores y responsabilidad. Destacan actividades como la matrogimnasia para favorecer la convivencia, se observó que muchas veces los padres no disponen del tiempo para realizar estas actividades en sus hogares por las diversas tareas que tienen, en otras se propició que los padres expresaran sus sentimientos hacia sus hijos a través de cartas, lo cual despertó sensibilidad en algunos niños, sobre todo en aquellos que regularmente no recibían muestras de cariño.

Se intervino en casos particulares de niños que presentaban situaciones problemáticas, a través de la implementación de visitas domiciliarias, principalmente debido a conductas inadecuadas (desinterés, flojera, falta de respeto hacia sus compañeros, entre otras) y

dificultades de aprendizaje manifestadas por algunos niños a causa de situaciones desfavorables que se viven en su hogar y que de cierta manera afectaban su desempeño escolar. Algunas dificultades manifestadas por los padres de familia eran en cuanto al horario de trabajo, algunos decían expresiones como: "¿Dónde dejo a mis hijos cuando tengo que asistir a una reunión escolar?", "¿Cómo voy a venir a junta si tengo que trabajar?" "¿Por qué no avisaron con anticipación que iban a salir antes?" y otras ideas que en ocasiones dejaban ver que los padres utilizan la escuela como si fuera una guardería, también algunos padres mostraban poco interés por participar, otros llegaban a tener una actitud de defensa, siendo pocos los padres que colaboraban.

En cuestión de números y con base en la concentración de la información obtenida mediante el seguimiento que se llevó del grupo (ver Tablas C1 y C2 en el Apéndice), al final se tuvo que de 7 niños que eran apoyados por la mamá, aumentó a 22 involucrándose más los papás, solamente 3 siguieron siendo apoyados exclusivamente por la madre; de los 14 que recibían poco apoyo, se redujo a la mitad, siendo un avance significativo el hecho de que los papás comprendieran que el apoyo no radica solamente en comprar los materiales y mandar a sus hijos a la escuela; de los 8 que no recibían apoyo, es decir, no llevaban tareas ni materiales, solamente persistieron 3 casos, incluso 2 que no tuvieron disponibilidad para atender las visitas domiciliarias, a estos niños se les atendió con mayor dedicación en la escuela, al considerar que si en su casa se vive un ambiente de indiferencia y desatención, por lo menos en la escuela que encuentren oportunidades de superación. Finalmente, de los 5 que recibían apoyo de otro familiar, se redujo a 2.

Conclusiones

- Es innegable la relación existente entre el triángulo familia-escuela-sociedad, los desequilibrios en uno de esos ámbitos puede provocar la desestabilización de los otros dos, de ahí la necesidad de trabajar colaborativamente en beneficio de los aprendizajes de los niños puesto que el apoyo que los padres de familia brinden a sus hijos en casa para la revisión de tareas, resolución de dudas y actividades acordes a su edad que les encomienden, es primordial para establecer un ambiente de colaboración y afectividad que fortalezca el desarrollo integral de los niños.
- La comunicación entre los docentes y los padres de familia permite estar al pendiente de las necesidades que presentan los niños en la escuela y valorar la trascendencia de la intervención de cada uno, siendo importante el dirigirse con respeto en todo momento y en un ambiente de confianza.
- Los docentes deben brindar información a los padres de familia para que puedan apoyar de una mejor manera a sus hijos y que esto se vea reflejado en su desempeño escolar, es necesario que tanto los padres como los niños se sientan motivados para obtener logros que les serán de utilidad no solo en la escuela, también para la vida diaria.
- Fue notorio el cambio en los niños al contar con el apoyo de los padres de familia en la escuela; se hizo énfasis en que su función no se limita solamente en los hogares al proporcionar a sus hijos cosas materiales sino que se requiere de cariño, interés y

dedicación para mejorar su educación; se logró comprender en varios casos, que aun cuando el trabajo y otras actividades parecieran obstáculos, se puede buscar la manera de ajustar los tiempos y así apoyar a los niños en la generación de aprendizajes.

Referencias

- Aguilar, M. C. (2002). *Familia y escuela ante un mundo en cambio*. Revista Contextos de Educación. V. Octubre. 2002 pp. 202-215. Universidad de Río Cuarto. Córdoba. Argentina. ISSN 1514-2655. Obtenido de <file:///C:/Users/PC/Downloads/FAMILIA%20Y%20ESCUELA%20ANTE%20UN%20MUNDO%20EN%20CAMBIO.pdf>
- Alaniz, Y. (2015-2016). *Diario Escolar, Práctica Profesional. Escuela Primaria "Profr. Santos Cárdenas"*. Almoloya del Río, Estado de México. Documento no publicado.
- APA. (2010). *Manual de publicaciones de la American Psychological Association*, México: Manual Moderno.
- Bodrova, E. (2004). *Herramientas de la mente*. México: PEARSON.
- Borrell, S. (2007). *La participación de las familias en las escuelas*. Revista española de pedagogía, año LXV, n° 238, septiembre-diciembre, 2007, 559574. Obtenido de <http://www.unav.edu/documents/58292/be1b0f35-47a2-49cb-805b-59c8b7010390>
- Bronfenbrenner, U. (2002) *La ecología del desarrollo*. Barcelona: Paidós.
- Casallas, A. (2006). *Visita domiciliaria integral*. Chile: Orientaciones técnicas.
- Cicerone, P. (2013). *Aprendiendo en familia*. Santiago de Chile: educarchile.
- Dealbert, A. (2009). *Trabajo familiar en caso de vulnerabilidad*. Córdoba: Plataformas Sociales Salesianas. Gobierno de España. Obtenido de <http://www.psocialsalesianas.org/image/01%20Trabajo%20Familiar.pdf>
- Díaz, F. (2007). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill.
- Enciclopedia Británica (2009). *La familia: concepto, tipos y evolución*. Inglaterra. Obtenido de http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/BV/S0103/Unidad%204/lec_42_LaFam_ConcTip&Evo.pdf
- Farfán, M. (2015). *Matrogimnasia una herramienta pedagógica para fortalecer la educación*. Bogotá, Colombia.

- Gallardo, G. & Romagnoli, C. (2001). *Alianza Efectiva Familia Escuela: Para promover el desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes*. España: VALORAS, UC. Obtenido de <http://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/familias/ValoresEticaYDesarrolloSocioemocional/Documentos/Alianza-Efectiva-Familia-Escuela-Para-promover.pdf>
- González, E. (2005). *Educación en la efectividad*. Madrid: Universidad Complutense. Obtenido de <http://www.-surgam.org/articulos/504/12%20EDUCAR%20EN%20LA%20AFECTIVIDAD.pdf>
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción*. España: GRAÓ.
- López, A. P. (2011). *La influencia de la familia en el hábito lector*. Granada, España: CIVEL.
- López, N. & Tedesco, J. (2002). *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes*. Argentina: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Miranda, R. (1995). *Expectativas sobre la escuela: la percepción de la familia del escolar*. Perfiles Educativos. No. 67, enero-marzo. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Distrito Federal: México. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/132/13206704.pdf>
- Moreno, M. (2000). *Participación de la comunidad en los centros docentes*. Madrid, España.
- Navas, J. (2004). *La educación como objeto de conocimiento*. Madrid, España.
- Parra, H. (2005). *Relaciones que dan origen a la familia*. Universidad de Antioquía. Medellín, Colombia. Obtenido de <http://tesis.udea.edu.co/bitstream/10495/348/1/RelacionesOrigenFamilia.pdf>
- Parra, J. M. (2004). *La participación de los padres y de la sociedad*. Madrid, España.
- Ruipérez, S. (2007). *Lectura y Familia*. Salamanca Guanajuato: Junta de Castilla y León.
- Saldaña, G. (2001). El concepto de participación de los padres en el proceso de enseñanza aprendizaje: la perspectiva de agentes comprometidos. *Revista de Psicología*, vol. X, núm. 1, 2001, pp. 35-49 Universidad de Santiago de Chile. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/264/26410104.pdf>
- SEP. (2011a). *Plan de estudios de educación básica. 2011*. México: SEP.
- SEP. (2011b). *Programas de estudios 2011. Guía para el maestro*. Tercer grado. México: SEP.

- SEP. (2013). *Acuerdo 696 por el que se establecen normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la educación básica*. México: SEP.
- SEP. (2014). *Acuerdo N°. 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los programas de gestión escolar*. México: SEP.
- SEP. (2015). *Guía de trabajo en nuestro consejo técnico escolar y centro de educación básica fase intensiva*. México: SEP.
- SEP. (2015). *Orientaciones para establecer la ruta de mejora escolar*. México: SEP.
- UNESCO. (2004). *Participación Familiar en la educación infantil latinoamericana*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- UNICEF. (2007). *Manual para profesores jefe. Construyendo una alianza efectiva familia-escuela*. Chile: UNICEF. Obtenido de http://www.unicef.cl/archivos_documento/199/Manual%20profesores%20jefe%20conchali%20.pdf
- Valdés Á. & Sánchez, P. (2003). *Nuevas formas de familia perspectivas nacionales e internacionales*. Universidad de la República. Uruguay: UNICEF–UDELAR.
- Valdés, Á. (2003). *Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos*. Sonora, México: UABC. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15511137012>
- Valdés, A., Martínez, E. & Arreola, C. (2013). *Desarrollo de un instrumento para medir la participación de los padres en la educación escolar de los hijos*. *Revista de evaluación educativa*. No. 2. Revista de evaluación educativa. Obtenido de <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current>
- Velasco, A. (2012). *La participación de las familias en la escuela infantil*. Valladolid. España.

APÉNDICE

N.L.	Recomendaciones de la titular del grupo	Observaciones durante el trabajo en el aula
1	Practicar diariamente la lectura con apoyo del padre de familia.	Tiene poco apoyo de los padres pues solo asisten a informarse cuando son evaluaciones.
2	Se requiere del apoyo de los padres para el dominio de las operaciones básicas.	Generalmente la abuelita es quien apoya al niño cuando se requiere de los padres.
3	Sigue practicando tu lectura, felicidades papás.	La mamá es quien apoya en algunas actividades.
4	Requiere de apoyo en la lectura, practicar diariamente en casa.	Los padres no muestran interés por apoyar a su hija en las tareas.
5	Su apoyo es importante en los aprendizajes de su hija.	Se muestra mínimo el apoyo que brindan los padres.
6	Requiere de apoyo diariamente para practicar la lectura.	No hay apoyo en las actividades escolares donde se solicita la participación de los padres ni en la realización de tareas.
7	Felicidades papás continúen apoyando a su hijo.	La mamá es quien atiende los pendientes de las actividades o materiales que se solicitan.
8	El apoyo de los padres es importante en los aprendizajes de su hijo.	No se muestra interés de los padres de familia.
9	Requiere del apoyo de los padres de familia para practicar la escritura en casa.	No hay apoyo de los padres, pocas veces lleva las tareas firmadas.
10	Felicidades papás por el apoyo brindado a su hijo.	Los padres apoyan en cuanto a los materiales que se solicitan,

		preguntan periódicamente cómo va su hijo en la escuela.
11	Requiere de apoyo en casa.	No existe apoyo de los padres.
12	Se solicita el apoyo de los padres de familia para fortalecer los aprendizajes de su hija.	Los padres no se interesan por apoyar a la niña, la cual necesita de su apoyo para avanzar en sus procesos de aprendizaje.
13	Felicidades papás por el apoyo brindado, eres una alumna excelente continua esforzándote.	Muy pocas veces los padres asisten a las reuniones convocadas.
14	Requiere de apoyo de los padres de familia para mejorar en sus aprendizajes.	Los padres no apoyan.
15	Practicar diariamente la lectura en casa.	Los padres solo asisten a las reuniones convocadas.
16	Los logros obtenidos son el resultado del trabajo constante y del desempeño en las actividades escolares, se requiere del apoyo de los padres en beneficio de mejorar los aprendizajes de su hija.	Los padres nunca asisten a la escuela para preguntar sobre los avances que tiene el alumno.
17	Se solicita el apoyo de los padres de familia para mejorar los aprendizajes des su hijo.	La mamá es quien apoya en las actividades.
18	Requiere de apoyo en casa.	Solo algunas veces los padres apoyan al niño en las actividades solicitadas.
19	Se necesita mucho el apoyo de padres de familia para mejorar los aprendizajes de su hijo. Se sugiere diariamente repasar su lectura y dictado con apoyo y	Los padres no apoyan por las actividades económicas que realizan.

	dedicación del padre de familia.	
20	La preocupación y el apoyo constante de los padres de familia favorecen el buen desempeño de la alumna.	Nunca recibe apoyo por los padres de familia.
21	Felicidades papás sigan apoyando a su hijo en las actividades.	Recibe apoyo por parte de su abuela materna en las actividades mínimas.
22	Requiere de apoyo en casa en practicar la lectura.	Poco es el apoyo que los padres le brindan.
23	Se necesita el apoyo de padres de familia para mejorar los aprendizajes de su hija.	Lo apoya su mamá en cuanto a supervisar que haya terminado su tarea.
24	La alumna requiere de mayor práctica en el proceso de escritura, hacer dictado todos los días en casa. Se necesita el apoyo de los padres de familia para mejorar los aprendizajes de su hija.	No recibe apoyo de sus padres.
25	Papás, se recomienda trabajar con ejercicios que favorezcan el gusto por la escritura.	No recibe apoyo de sus padres.
...

Tabla A1 Recomendaciones escritas en las cartillas de evaluación por la docente titular del grupo al que pertenecían los estudiantes de tercer grado en el Ciclo Escolar 2014-2015, acerca del apoyo requerido respecto a la participación de los padres de familia. Fecha de elaboración: 15/09/2016.

Tabla A2 Resultados obtenidos respecto a la situación inicial del grupo.

Situación	Cantidad de estudiantes
Reciben apoyo de los padres de familia.	7 (solamente de mamá)
Reciben poco apoyo de los padres de familia.	14 (la mayoría debido a que se dedican al comercio)
No recibe apoyo de los padres de familia.	8
Recibe apoyo de otro familiar (abuelita, tíos, etc.).	5

Tabla B Actividades realizadas en atención a la problemática.

<ul style="list-style-type: none"> Participar activamente en las reuniones de Consejo Técnico Escolar para conocer las situaciones problemáticas que se enfrentan en la escuela, en cuanto a la educación de los niños y la participación de los padres de familia. Considerar las propuestas de mejora que se generan en el colectivo docente para el aprovechamiento de los alumnos, sobre todo las relacionadas con las actividades en donde se solicita la participación de los padres de familia. Mantener una estrecha comunicación con el personal directivo de la institución, el jefe de grado y el titular del grupo para 	<ul style="list-style-type: none"> Promover la participación de los padres de familia mediante la lectura de algunos textos donde tengan la oportunidad de interactuar con el grupo y en especial con sus hijos(a). Promover la revisión de tareas y el apoyo de materiales que proporcionen los padres de familia para el desarrollo de las actividades en el aula. Integrar el comité grupal de padres de familia para que apoyen en la organización de las actividades escolares. Efectuar dos conferencias dirigidas a los padres de familia: "Hábitos de limpieza" y "Apoyo en las tareas" para concientizarlos 	<ul style="list-style-type: none"> Solicitar a los padres de familia asistencia a la escuela por lo menos una vez por semana para preguntar sobre los avances de su hijo. Observar quiénes son los padres de familia que asisten a las reuniones convocadas por la dirección de la escuela y que manifiestan interés por los asuntos relacionados con la educación de sus hijos. Llevar un registro de la asistencia a la escuela de los padres de familia para preguntar por
--	--	--

<p>llevar a cabo los acuerdos generados en relación con la participación de los padres de familia, por ejemplo, que se presenten los días miércoles en un horario de 13:00 a 14:30 para tratar asuntos relacionados con el aprovechamiento de sus hijos en el aula, la asistencia a reuniones generales, su participación en festivales y actividades académicas a los que se les convoque, entre otros.</p>	<p>acerca de la importancia de su participación en la educación de sus hijos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Invitación a los padres de familia para que participen en actividades deportivas como la sesión colectiva de matrogimnasia dirigida por la promotora de Educación Física, siendo una actividad que propicia la interacción entre padres e hijos y fortalece los lazos afectivos. 	<p>los avances de su hijo (a).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover en el grupo y con los padres de familia, la importancia de generar una buena convivencia en casa para fortalecer los valores en los integrantes del núcleo familiar y con ello el ambiente de trabajo en el aula.
--	--	---

Tabla C1 Avances del grupo en relación al tema de investigación.

N.L.	Situación inicial (agosto-septiembre de 2015)		Avances (junio de 2016)
<ul style="list-style-type: none"> • 	<p>Practicar diariamente la lectura con apoyo del padre de familia.</p>	<p>Tiene poco apoyo de los padres pues solo asisten a informarse cuando son evaluaciones.</p>	<p>Los padres se interesaron por participar en las actividades, así mismo en la revisión de las tareas asignadas para trabajarse en casa, el niño mostró avances significativos en la lectura de comprensión y el dominio de las operaciones básicas.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • 	<p>Se requiere del apoyo de los padres para el dominio de las operaciones básicas.</p>	<p>En algunos casos la abuela es quien apoya al niño cuando se requiere de los padres.</p>	<p>El apoyo brindado por la abuela favoreció que el niño se sintiera motivado para aprender, mejoró en el dominio de las operaciones básicas.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • 	<p>Sigue practicando tu lectura, felicidades papás.</p>	<p>La mamá es quien apoya en algunas actividades.</p>	<p>Se logró la participación de ambos padres de familia en el desarrollo de las actividades, debido a las cuestiones de trabajo el papá no pasaba mucho tiempo con sus hijos.</p>

•	Requiere de apoyo en la lectura, practicar diariamente en casa.	Los padres no muestran interés por apoyar a su hija en las tareas.	Las conferencias fueron de utilidad para que los padres conocieran cómo apoyar a sus hijos. Se avanzó en el cumplimiento de tareas y en el mejoramiento de los aprendizajes de la niña.
•	Su apoyo es importante en los aprendizajes de su hija.	Se muestra mínimo el apoyo que brindan los padres.	No se logró un avance significativo por la falta de participación de los padres lo que hacía que la alumna fuera dependiente y no realizara sus actividades por sí misma.
•	Requiere de apoyo diariamente para practicar la lectura.	No hay apoyo en las actividades escolares donde se solicita la participación de los padres ni en la realización de tareas.	La madre mostró interés por la educación de su hijo, esto se observó en la revisión de los ejercicios que se realizaban de tarea, firmaba las actividades, cuando no se calificaban las tareas enviaba recados a la titular solicitando alguna explicación.
•	Felicidades papás continúen apoyando a su hijo.	La mamá es quien atiende los pendientes de las actividades o materiales que se solicitan.	En algunas actividades se logró integrar la participación de ambos padres, lo cual fue motivante para el niño, quien se esforzó por aprender más y se mostraba interesado en las actividades diarias.
•	El apoyo de los padres es importante en los aprendizajes de su hijo.	No se muestra interés de los padres de familia.	Se favoreció la convivencia entre padres e hijos debido a la falta de atención que mostraban los padres al principio, el niño mejoró su comportamiento y su actitud para aprender.
•	Requiere del apoyo de los padres de familia para practicar la escritura en casa.	No hay apoyo de los padres, pocas veces lleva las tareas firmadas.	Se logró que los papás se interesaran por el desempeño escolar de su hijo y con esto hubo mejoras en la escritura y lectura así como en la resolución de problemas matemáticos.
•	Felicidades papás por el apoyo brindado a su hijo.	Los padres apoyan en cuanto a los materiales que se solicitan, preguntan periódicamente cómo va	El apoyo brindado no solo fue en cuanto a cuestiones materiales, siempre se manifestó interés por las necesidades que tenía el niño, leían en casa con él, revisaban sus tareas, papás siempre dispuestos a participar en las actividades

		su hijo en la escuela.	escolares.
•	Requiere de apoyo en casa.	No existe apoyo de los padres.	No se logró un avance debido al desinterés de los padres, no atendieron las visitas domiciliarias, se brindó el apoyo individual al niño durante las clases para el logro de los aprendizajes esperados.
•	Se solicita el apoyo de los padres de familia para fortalecer los aprendizajes de su hija.	Los padres no se interesan por apoyar a la niña, la cual necesita de su apoyo para avanzar en sus procesos de aprendizaje.	Fue significativa la participación de los padres, lo que apoyó a la niña, mejoró su lectura y le dio mucho gusto que sus papás participaran en actividades de lectura dentro del salón de clases, se motivó mucho, manifiesta ahora un interés marcado por la lectura de diferentes textos.
•	Felicidades papás por el apoyo brindado, eres una alumna excelente continua esforzándote.	Muy pocas veces los padres asisten a las reuniones convocadas.	Se logró que a pesar del trabajo, los papás participaran en las actividades escolares previstas, esto reforzó la motivación de la niña para mostrarse más contenta en la escuela al observar que sus papás se esforzaron por estar con ella.
•	Requiere de apoyo de los padres de familia para mejorar en sus aprendizajes.	Los padres no apoyan.	Aun cuando se logró que los padres participaran en las actividades previstas, mostraban apatía, todavía se requiere trabajar con ellos acerca de la importancia de su colaboración.
•	Practicar diariamente la lectura en casa.	Los padres solo asisten a las reuniones convocadas.	Con el apoyo de las conferencias propuestas se logró que los padres apoyaran de una mejor manera a su hijo y valoraran la trascendencia de su participación en el fortalecimiento de los aprendizajes del niño.
...

Tabla C2 Resultados obtenidos respecto a los avances del grupo.

Situación	Cantidad de estudiantes
Recibieron apoyo de los padres de familia.	22 (tres solamente de mamá)
Recibieron poco apoyo de los padres de familia.	7
No recibieron apoyo de los padres de familia.	3 (incluso en uno de los casos no atendieron las visitas domiciliarias)
Recibieron apoyo de otro familiar (abuelita, tíos, etc.).	2

Familias contemporáneas y la parentalidad ausente

Karen Aline Rivera Moreno, María Antonieta Covarrubias Terán, Adrián Cuevas Jiménez

Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM

Resumen

Hablar de familias contemporáneas es hablar de diversidad, de cambios y permanencias, y de nuevos retos para la sociedad. No obstante, la importancia de la esfera familiar sigue rigiendo como un bastión social, ya que continúa siendo el núcleo que desempeña funciones esenciales para el desarrollo de los individuos; aún cuando sus estructuras se modifican de forma tan acelerada a través de los años debido a los cambios sociales, culturales, políticos, económicos y demográficos. A pesar de, la bidireccionalidad entre sociedad-familias, en los últimos años se ha hecho evidente el ejercicio de una parentalidad ausente, que si bien ha existido desde siempre, en la actualidad dicho estilo de crianza se ha hecho más visible. Los horarios de trabajo más amplios, la inserción

de la mujer al mundo laboral, la búsqueda de un estatus y satisfacción personal y/o profesional, aunado a la situación económica de nuestro país, han orillado a muchas cabezas de familia a alejarse tanto física como afectivamente de sus hijos.

El presente trabajo pretende enfatizar y describir este nuevo estilo de crianza: el estilo parental ausente, caracterizado por la ausencia física y emocional de los padres y madres de familia, aun cuando están presentes físicamente, interrelacionándose en algunos casos con violencia, y en otros, vía compensación económica. Se plantea la importancia de prestar atención a dicha realidad en de familias mexicanas, que en muchas ocasiones suele ser silenciada, pero que aumenta e impera día tras día.

Palabras clave: Estilos parentales, padres ausentes, familias contemporáneas.

Introducción

Hablar de familias sigue siendo tan imprescindible como lo era hablar de ellas en siglos pasados, ya que se considera que continúan siendo el núcleo que desempeña funciones esenciales para el desarrollo de los individuos. No obstante, hoy en día es un tema que lleva consigo diversos cambios, debates y aristas de análisis; por dicha razón consideramos importante la inclusión de una visión histórico-cultural de la psicología para el análisis del presente trabajo.

Éste enfoque permite dilucidar y explicar que el desarrollo de los individuos tiene su génesis en la organización de la actividad social y cultural, a través de un proceso de co-construcción de los fenómenos psicológicos (Covarrubias, 2002). Por lo tanto, en el presente escrito, se parte de la idea de la existencia de una relación bidireccional entre las familias y la sociedad, tal como lo afirma Gaulejac (1999, citado en Taracena, 2013) al explicar que existe un movimiento de recursividad entre lo que produce al sujeto y lo que el sujeto produce en la socie-

dad, afirmando que “el individuo es producto de la historia y hace historia” (p. 77). De esta manera, debe considerarse que la historia individual está inscrita en una historia familiar, y ésta en una historia sociocultural.

De ahí que las familias se consideren un contexto de participación y de socialización para el individuo, donde se promueven las primeras relaciones sociales y donde se generan, expresan y se identifican las emociones; asimismo, las familias son consideradas un entorno en el que se adquieren los valores que sustentan las acciones de las personas y donde se despliegan las funciones relacionadas con la educación y el cuidado de los hijos (Musgrove, 1975; Fromm, Horkheimer & Parsons, 1978; Vilchez, 1985; Musitu, 1988; citado en De León, 2011), así como funciones relacionadas con la reproducción de la especie, la reproducción de modelos sociales, y con la producción de la mano de obra laboral (Tavera, 2007).

Si consideramos que en las últimas décadas el contexto latinoamericano ha sido permeado por diversos cambios sociales, políticos, económicos, demográficos y culturales; entonces, es importante reconocer que ser padre y madre de familia en la contemporaneidad conlleva una labor compleja. Lo anterior debido a que ciertas modificaciones en la estructura social han traído consigo replanteamientos en los roles y en la participación familiar (Riquelme, Rojas & Jiménez, 2012; citado en Covarrubias & Cuevas, 2013), ya que las subjetividades y, por ende, los comportamientos de las nuevas generaciones se han visto modificados. Esto nos lleva a afirmar que el ser padres⁴ y las formas en que se concibe a la familia varían de acuerdo al momento histórico, así como a la situación y al contexto en el que se encuentren insertos. Es decir, los aspectos sociológicos se anudan con los psicológicos, tal como lo señala Taracena

⁴ Uso del género gramatical: con el término *padres* se hace referencia a los padres y madres de familia. Esto debido a que la primera connotación facilita la redacción y lectura del presente escrito. A partir de ahora se usará el término *padres* para incluir ambos géneros.

(2013), quien agrega que la pertenencia a una clase social, a una cultura, a una religión, determinan los valores, la forma de concebir la función de la familia, los límites y las formas de establecerlos, las reglas y la concepción de la educación del niño.

Por tal motivo, en el presente trabajo nos enfocamos, en la época contemporánea, ya que se caracteriza por ser una sociedad acelerada y vertiginosa, y en donde los cambios son acelerados e individuales. Dicha situación ha generado que muchas personas adopten un estilo de vida más individualista y consumista, anhelando lograr sus propios objetivos antes que cualquier cosa, como el posicionarse laboral y socialmente (Bauman, 2005).

Asimismo, se ha hecho evidente que los individuos enfrentan diversas exigencias y responsabilidades permeadas por las dificultades económicas y sociales, tales como los índices altos de desempleo, problemas políticos, y una dificultad de hallar cuidados adecuados para los hijos⁵, entre otros. Entonces, nos encontramos ante una ambivalencia, los individuos desean posicionarse personal, laboral y socialmente, pero viven bajo un esquema social de grandes dificultades en materia de política, economía y educación.

Todo ello ha traído consigo presiones externas e internas en torno a las familias, las cuales desfavorecen el bienestar familiar y personal; rompiendo el frágil equilibrio emocional y social de todos sus miembros (Blanco, 2004). Entre las tantas transformaciones, e interés de este trabajo, es la predominancia de las relaciones aisladas entre padres e hijos; es decir, muchos niños y adolescentes viven bajo la ausencia física y/o emocional de figuras parentales, o insuficientes en el cumplimiento de su función "paterna" o "materna", aun cuando viven con ellos. Por lo que el cuidado, la atención y comunicación hacia los hijos son escasos e insuficientes.

⁵ Uso del género gramatical: con el término *hijos* se hace referencia a los hijos e hijas. Esto debido a que la primera connotación facilita la redacción y lectura del presente escrito. A partir de ahora se usará el término *hijos*.

Cabe señalar que son pocos los autores que han enfocado su atención en la situación antes comentada. Sin embargo, quienes sí se han avocado al estudio de aquellos hijos que viven bajo este tipo de crianza, los han denominado *huérfanos de padres vivos* (Cuevas, 2010); *hijos vacíos* (Prado & Amaya, 2012) ó *hijos invisibles* (Chávez, 2016).

Dichos conceptos llaman la atención, generando controversia y preocupación. Esto nos lleva a afirmar que este tipo de padres ejercen una parentalidad presente pero ausente; viven junto con sus hijos, pero las condiciones sociohistóricas permean la forma de convivencia con ellos. No cabe duda que dicha realidad familiar ha existido desde siempre, sin embargo, en la actualidad se ha hecho más visible, y, creciente, dado la necesidad de las familias de ausentarse del seno familiar para buscar más ingresos económicos que coadyuven al bienestar familiar.

Por tal motivo, Prado & Amaya (2012), plantean que es importante agregar un nuevo estilo de crianza: el *ausente*. Señalan que dicha forma de criar a los hijos trae consigo diversas implicaciones en su desarrollo tanto emocional y social, poco favorables y, en muchas ocasiones, la presencia de frágiles vínculos afectivos dentro del entorno familiar.

Partiendo de dicha idea, el presente trabajo tiene como objetivo enfatizar y describir un nuevo estilo de crianza: el estilo parental ausente. Asimismo, se realiza una interrelación entre dicho estilo, con la violencia ejercida y la compensación económica por parte de los padres. Esto con la finalidad de brindar un espacio de reflexión que vaya más allá de sancionar y/o moralizar la parentalidad ausente, sino con el fin de dilucidar y hacer aún más visible la situación que viven muchos niños y niñas dentro de su contexto familiar.

Familias contemporáneas: diversidad y transformaciones

Es menester hacer énfasis en la idea de que actualmente es necesario hablar de *familias*, no de *familia*, la razón es porque éstas se caracterizan por ser entornos dinámicos y en constante transformación (Salguero, 2012). Asimismo, debe reconocerse que el término *familias* se debe a la gran diversidad de individuos que existen en las sociedades; por tal motivo se considera que existen tantas familias como grupos humanos existen. Asimismo, debe tomarse en cuenta que el desarrollo humano no es el mismo entre los individuos, sino que es histórico, múltiple y diverso; posicionándose, así como el bastión de la psicología cultural (Yoseff, 2012).

Desde este enfoque de la psicología se considera que las familias no se encuentran aisladas del entorno en el que existen y adoptan un papel importante dentro de la sociedad (Tavera, 2007; Taracena, 2013). Por lo que es relevante presentar la definición propuesta por la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL, 2014), quien define a las familias de la siguiente manera:

Las familias deben de ser entendidas como una unidad mínima social, ya que desempeñan funciones esenciales tales como la socialización y el cuidado de sus integrantes, que son primordiales para el acceso de las personas al bienestar en un sentido amplio. Históricamente, las familias ejecutan funciones bajo diversos tipos de arreglos y la evolución de su estructura, así como de su funcionamiento. Lo anterior particularmente en América Latina, donde las estructuras cambian de forma acelerada derivado de diversos factores demográficos, económicos y culturales (p. 1).

Si bien, en la definición anterior se resalta el elemento social como eje fundamental para la conceptualización y análisis de las familias, debe incluirse una definición que incluya el elemento psicológico; esto con la finalidad de expandir la noción de lo que se entiende por

familias. Por tal motivo, la definición brindada por Albornoz (1995; citado en Vielma, 2002), parece pertinente al señalar que familia es la unidad fundamental de la vida humana, fungiendo como grupo de referencia íntima para los individuos, y como un sistema de autorregulaciones en torno al conjunto de vivencias comunes e individuales que se experimentan dentro de ella, matizándola como fuente de armonía y bienestar o de conflictos, inestabilidad y/o violencia.

Es importante tener presente que la familia reproduce los cambios sociales, y los cambios sociales producen nuevos modelos de familia. Entre los nuevos modelos de estructura familiar encontramos, por citar algunos ejemplos: aumento de las parejas que deciden ya no tener hijos, hombres y mujeres que deciden vivir solos o como pareja sin cohabitar en la misma casa, un aumento en el índice de nacimientos de hijos antes y fuera del matrimonio, parejas del mismo sexo, familias reconstruidas, individuos que viven una vida sexual preconyugal generalizada, así como, un vínculo conyugal inestable, entre otros (Quilodrán, 2012; citado en Taracena, 2016; Torres, et al. 2008).

Respecto a las parejas que deciden casarse, Valdivia (2008) señala que éstas suelen retrasar la edad de contraer matrimonio hasta los 27 ó 30 años en adelante. No obstante, los datos anteriores no deben ser generalizables puesto que también hemos de encontrarnos ante una prevalencia de adolescentes embarazadas en la actualidad (Tajer, 2000; Obiols, 1995 & Burin, 1998; citados en Nudler & Romaniuk, 2015), por citar un ejemplo.

De tal forma que la contemporaneidad se caracteriza por ser una época en la que se vive con mayor libertad, con desinterés, apatía e indiferencia hacia los *otros*. Los individuos se encuentran en una constante búsqueda de bienestar y confort que nace de utilizar con mayor frecuencia los medios de comunicación y las nuevas tecnologías. Asimismo, la influencia de la

vida industrial, la evolución de los modos de producción y de consumo, y los avances tecnológicos de los últimos años; la migración del campo a la ciudad y la consiguiente expansión de las principales ciudades del país; además de que en los últimos años se dieron avances importantes en materia de educación, salud y seguridad social (CEPAL, 1993; citado en INEGI, 2016), son algunos de los elementos que caracterizan la época actual.

Entonces, la globalización de la economía, la flexibilidad de las normas, la masificación del desempleo, los cierres de empresas, aunado al anhelo de realización personal y profesional tanto de hombres como de mujeres son factores que, de acuerdo con Prado & Amaya (2012), orillan a las familias contemporáneas a responder, modificar y adaptarse a nuevas estructuras y nuevos planteamientos sociales: ajustes económicos en sus hogares, horarios laborales más extensos, y mujeres que, por convicción y/o necesidad, salen al mundo laboral.

Parentalidad contemporánea ausente

Uno de los cambios más importantes, en los últimos años, es que gran parte de los padres y madres de familia del siglo XXI en México trabajan fuera de casa, ya sea porque se ven obligados a laborar por tiempo completo debido a la crisis financiera que se vive actualmente en nuestro país, por el aumento de mujeres en el mundo laboral, o bien, por un anhelo de realización personal y profesional tanto de hombres como de mujeres, como se ha mencionado anteriormente. Por lo que, en muchos casos, los padres de familia llegan a dedicar tiempo completo a su trabajo, o bien, sus horarios son extendidos.

Sin duda, consideramos que todo ello funge como limitación en la función parental contemporánea; partimos de la idea de visibilizar el entorno familiar como un contexto de suma importancia durante el desarrollo de los hijos, y que el mundo de éstos últimos se

convertirá en lo que cada núcleo familiar conoce y les ha transmitido y permitido ver, ya sea a través de sus propios ejemplos, modelos, acciones cotidianas, participación en reuniones familiares, actividades lúdicas, o través de medios como la televisión, radio, internet, entre otros. Todo lo anterior facilitará o impedirá, según sea el caso, que los niños aprendan a comunicarse con los demás, comprendan las normas de conducta, y también a que adquieran y asimilen valores, y formas de ser y de existir. Es decir, la forma en la que los padres socializan y educan a sus hijos contendrá implicaciones tanto favorables como desfavorables en el desarrollo de éstos, tal como lo señala Taracena (2013):

La familia representa a la vez un espacio de socialización y de estructuración psíquica, es ahí en donde se puede crear un ámbito seguro que promueva el desarrollo de del niño y de la niña, pero es también donde se puede impedir, con lo que se favorecen patologías o la significación del joven como alguien que no tiene espacio de existencia en ese grupo (p. 73).

Entonces, no debemos de olvidar que la presencia de los padres no garantiza un óptimo desarrollo socioemocional de los hijos; podemos encontrarnos con padres presentes que ejercen una parentalidad nociva, sea ésta por: maltrato infantil, abuso sexual, violencia física, verbal y/o emocional, explotación de la infancia, entre otros. No obstante, es conveniente no descartar la opción de considerar que la ausencia parental también puede llegar a tener implicaciones negativas en el desarrollo de los hijos.

Es así cómo el modelo sociocultural, propuesto por Vygotski (1991), refleja que las personas cercanas a los niños, no sólo de forma física sino también afectiva, son quienes los dirigen y los impulsan a avanzar en el aprendizaje de nuevos significantes. Por lo tanto, es necesario tener presente que, los padres de familia juegan un papel crucial y privilegiado durante la infancia y adolescencia de los hijos (Gallardo, 2006).

Todo esto parece confirmar que la combinación de las costumbres y cultura de los propios padres, aunado a sus hábitos de crianza, a la sensibilidad hacia las necesidades de su hijo, a la aceptación de su individualidad y la del otro, a la comunicación dentro del contexto familiar, al afecto que se expresa, a los mecanismos y grados de control, y al tipo de disciplina que utilizan (Henaó, Ramírez & Ramírez, 2007) permite delimitar qué tipo de *estilo parental* predomina en la crianza de los hijos, dentro de cada familia.

Se entiende que un estilo parental, de acuerdo con Henaó, Ramírez & Ramírez (2007), es un clima emocional dentro del cual los padres crían a sus hijos. Es decir, se refiere al conjunto estable de prácticas, actitudes, creencias y expresiones que los padres de familia comunican de forma verbal y no verbal a los hijos, y que forman el contexto donde ocurren las conductas paternas, caracterizando así de una forma peculiar las interacciones padres-hijos (Darling & Steinberg, 1993); y, pueden cambiar de acuerdo a múltiples variables, como son: el sexo, edad, lugar que ocupa entre los hermanos, entre otros (Torío, Peña & Rodríguez, 2008).

Desde los años 60 Baumrind (1966), propuso una tipología de estilos de crianza, la cual ha sido eje fundamental y pionero respecto a dicho tema; la autora diferencia tres tipos de estilos parentales: a) authoritarian discipline/ estilo autoritario; b) permissive discipline/ estilo permisivo y c) authoritative discipline/ estilo autoritativo. Posteriormente, Maccoby & Martin (1983), realizaron diversas investigaciones en torno a la propuesta de Baumrind; situación que los llevó a agregar una cuarta tipología de estilos parentales, a la cual denominaron *estilo indiferente o negligente*. No nos detendremos a describir cada estilo de crianza, ya que no es el objetivo del presente trabajo. Después de estos años, abundaron trabajos en torno a dichos estilos parentales, aumentando características y/o renombrando los estilos planteados por los autores antes citados y ampliando sus implicaciones en el desarrollo de los niños.

Investigaciones más contemporáneas en torno a los estilos de crianza podemos verlas con autores como Prado & Amaya (2012), quienes propusieron un nuevo estilo de crianza, que, si bien no es incluido en los modelos pioneros, consideran se encuentra presente de forma constante en la realidad familiar de muchos grupos sociales contemporáneos, denominándolo *estilo parental ausente*. Cabe señalar que los hijos que son criados bajo este estilo de crianza carecen de supervisión, de modelos y de figuras de autoridad, así como de un buen nivel de comunicación con sus padres, no suelen contar con apoyo instrumental, emocional y afectivo por parte de ellos (Prado & Amaya, 2012). Entonces, se hace evidente que los estilos parentales⁶ fungen como pieza importante en la crianza de los hijos, por lo que se pueden convertir en un factor de protección o de riesgo para ellos.

Al hablar de parentalidad ausente, es conveniente analizar y tomar en cuenta la razón por la cual los padres de familia se encuentran ausentes, los cuales podrían ser, por citar algunos ejemplos por: fallecimiento, divorcio, abandono de los hijos por decisión propia, parentalidad en la adolescencia, entre otros. No obstante, en el caso que nos compete, no nos referimos a ninguna de dichas condiciones; con el término *padres ausentes* englobamos a aquellos padres de familia que viven dentro del contexto familiar, sin embargo se encuentran ausentes debido a que sus jornadas laborales son muy extensas y requieren trabajar y/o realizar alguna actividad fuera de casa. O bien, a aquellos padres que aunque sus horarios de trabajo sean adecuados, por decisión propia, deciden pasar más tiempo fuera de casa y no con sus hijos. Incluyendo a aquellos que prefieren satisfacer necesidades propias, tales como asistir a fiestas, vacaciones, asistir a eventos sociales, entre otros.

⁶ Como dato importante, es necesario señalar que dentro de cada familia se puede implementar más de un estilo parental, ya que se encuentran interrelacionados y no son totalmente puros. Por citar algunos ejemplos: en una familia puede existir un estilo parental autoritario, pero al mismo tiempo los padres también llegan a ser sobreprotectores. O bien, los padres pueden ser permisivos y al mismo tiempo estar ausentes.

Asimismo, incluimos a aquellos padres que no necesariamente están insertos en el campo laboral y/o realizan actividades fuera de casa; sin embargo están ausentes en cuanto a apoyo, afectividad y crianza en lo que respecta a sus hijos. Es decir, están presentes físicamente dentro del hogar, pero ausentes emocional y/o afectivamente.

Como vemos, es un tema complejo, las necesidades familiares, económicas y personales orillan a los padres, en muchos casos, a estar ausentes dentro de su contexto familiar; y sin duda, es una realidad que viven muchas familias mexicanas.

Si decidimos explorar más a fondo podemos cuestionarnos ¿qué lleva a los padres de familia, además de las cuestiones sociales, a ejercer un estilo de crianza ausente? Una probable respuesta la otorga Cuevas (2010), quien afirma que estos padres salen temprano de casa y regresan en la noche agotados física y emocionalmente. Han entrado en la rutina de un sin-sentido día tras día, quitan los problemas de su camino, pero no son eficientes; no pueden darse el lujo de analizar y abordar la problemática de fondo, y la relación con sus hijos transcurre de frágil y desinteresada. Nos encontramos, entonces, ante un empobrecimiento en la calidad del vínculo entre padres-hijos.

De modo que lo anterior es sumamente alarmante, entristecedor y desconcertante ya que, tal como lo señalan Prado & Amaya (2012), estos tipos de padres suelen delegar su responsabilidad y, por ende, la convivencia y cuidado de sus hijos en manos de escuelas con horario extendido, estancias infantiles con niñeras, de nanas, terapeutas, maestros de apoyo, centros recreativos y/o clubes. Por lo tanto, aún cuando viven junto a sus hijos muchos de los padres no realizan tareas de vigilancia, contención y de educación, ofreciendo así una presencia y supervisión parental escasa. Entonces, las figuras parentales se ven desdibujadas en la vida de los niños y adolescentes, reflejando la realidad de muchas familias contemporáneas.

De la misma manera en la que mencionamos que muchos de los padres ausentes contemporáneos dejan a sus hijos en manos de cuidadores externos, también debemos señalar que muchos otros, aún estando dentro del hogar, deciden dejar la educación y el cuidado de los pequeños en las películas, programas de televisión, videos de internet, juegos electrónicos, aceptando así el uso de la tecnología.

Habría que decir también que este tipo de hijos, al crecer bajo la ausencia de figuras parentales, aún cuando éstos se encuentran presentes dentro del hogar, suelen vivir dentro de un contexto difícil y desequilibrado, lleno de peligros, dada su escasa supervisión y regulación de acciones, situación que genera en ellos vacíos emocionales. Por lo que, Cuevas (2010) afirma que la prevalencia de indiferencia, traducida en el saber y la permisión del riesgo, en soledad, en enfermedad, en violencia, en ausencia de límites dentro del contexto familiar, generará vínculos frágiles, o bien, vínculos rotos entre padres e hijos.

Aunado a las implicaciones que tiene el estilo parental ausente, consideramos necesario señalar la interrelación de dicho estilo con dos variables que están presentes y no se encuentran alejadas de este tipo de parentalidad: la violencia y la compensación económica. Partimos de la idea de que los estilos de crianza no son estáticos, excluyentes, ni son una clasificación cerrada; es decir, cada estilo representa una serie de tendencias, y los padres de familia pueden ejercer uno de forma predominante; sin embargo, también pueden presentar características de otros estilos, por tal motivo es imposible encasillar a las familias en algún estilo parental en específico (González & Landero, 2012; Torío, Peña & Rodríguez, 2008).

Es así que en las siguientes páginas brindamos un panorama general del estilo de crianza ausente aunado a dichas variables, que sin duda se ejercen en algunos sectores del contexto mexicano.

Parentalidad ausente y violencia física hacia los hijos

Ya hemos mencionado que actualmente muchos de los padres de familia se encuentran cansados y abrumados después de llegar de laborar. Por tal razón, parece pertinente hacer énfasis en las conductas que se encuentran detrás de dicho cansancio y son manifestadas al llegar a casa con los hijos. Algunas de esas actitudes suelen ser perjudiciales, tal como lo señala Diner (2012), enfatizando en que la frustración, el cansancio y el estrés debido a crisis por motivos laborales, económicos o afectivos por las que atraviesan los padres de familia pueden producir aumento de la agresión, de la intolerancia y/o del alcoholismo, llegando a ser potenciales abusadores ante la presencia de sus hijos; siendo así una de las causas del ejercicio de violencia en los contextos familiares.

De ahí la importancia de realizar una estrecha relación entre los padres ausentes y la violencia ejercida; ergo, en el presente trabajo nos enfocamos a aquellos padres de familia que están ausentes, y el escaso tiempo que pasan dentro de casa es empleado para maltratar y violentar a los pequeños.

Anteriormente se abordó la idea de un abuso/maltrato emocional; por tal razón, ahora pretendemos englobar e incluir la violencia física hacia los hijos. Toda vez que, de acuerdo con Diner, (2012); Kostelnik et al, (2009) y a la Guía de actuación para los Servicios Sociales dirigidos a la Infancia (2004, citado en García & Noguero, 2007) entre los tipos de maltrato, la violencia física hacia los hijos es la que más predomina.

¿Qué entendemos por maltrato físico?

Maltrato físico se considera cualquier acción no accidental, por parte de padres y/o educadores, que provoquen daño físico o enfermedad en el menor o le coloque en grave riesgo de padecerlo. Ejemplo de ello son quemaduras, azotes, encierros, marcas, fracturas, lesiones, accidentes, enfermedades o intoxicaciones, moverlo con agresividad, entre otros (Guía de actuación para los Servicios Sociales dirigidos a la Infancia, 2004; citado en García & Noguero, 2007).

Esto nos permite afirmar que cualquier niño y/o adolescente que viva bajo un clima de violencia, inmediatamente se encuentra en un ambiente familiar poco enriquecedor, tanto física como emocionalmente. Ahora, si a todo esto agregamos la poca presencia de los padres de familia ¿qué bienestar emocional se le estará brindando a los hijos? Es una situación que es importante sacarla a la luz, ya que, como se ha mencionado con anterioridad, suele ser muchas veces naturalizada. O bien, siendo los niños víctimas de ausencia y violencia, la denuncia es menor. Cabe señalar que no se pretende plantear una generalización de los casos, ya que existen muchos modelos de familias y cada una se apega a distintos estilos de crianza y tiene sus especificidades.

En ese sentido, nuestro interés por brindar un panorama de la situación es muy claro y decisivo, puesto que este tipo de hijos se encuentran en constante vulnerabilidad, tal como lo señala Diner (2012), quien afirma que este tipo de hijos pueden llegar a presentar sentimiento de terror, de angustia, ansiedad, miedo y/o depresión, minando así su bienestar tanto emocional, como social.

Parentalidad ausente y compensación económica

Dentro de este rubro incluimos a aquellos padres contemporáneos que se encuentran ausentes dentro del hogar y con sus hijos la mayor parte del tiempo; sin embargo en muchas ocasiones llegan a presentar sentimiento de culpa debido a su ausencia, esto los lleva a buscar una forma de compensar el tiempo que no pasan junto a sus hijos, y una de las principales alternativas que llegan a encontrar es la compensación económica.

Luego entonces, se convierten en padres de familia caracterizados por ofrecer y satisfacer a sus hijos con juguetes, ropa y/o aparatos electrónicos, en compensación del tiempo no compartido. Lo anterior se fundamenta en la idea planteada por Levine (2008), quien señala que en este tipo de familias frecuentemente existe una falta de tiempo familiar, agregando que también se caracterizan por la insistencia en el cumplimiento de exigencias sociales y profesionales, acciones que necesariamente absorbe cantidades considerables de tiempo.

Cuantiosos padres de familia pretenden evitar cualquier tipo de frustración y carencia a sus hijos, por tal motivo cumplen sus exigencias comprándoles lo que desean (Prado & Amaya, 2012). Esto se encuentra en estrecha relación con el sentimiento de culpa que presentan los padres ausentes, considerando que si dichas peticiones no son cumplidas por ellos, los hijos generarán sentimientos de soledad y frustración y por otro lado. Al respecto, López (2010), afirma que estos padres compensan con dinero y regalos a los hijos, ya que desean obtener el amor y aprobación de ellos a toda costa.

En este caso, se hace evidente dicha tipología de padres sustituye sus implicaciones y funciones parentales con bienes materiales. De manera que nos encontramos ante dos situaciones complejas: padres de familia que, por falta de tiempo, compensan económicamente a los

hijos. Como también nos encontramos ante una realidad de hijos que, de acuerdo con Levine (2008), llegan a sentir que no tienen nada genuino a qué anclar sus vidas debido a la ausencia de sus propios padres, sintiéndose física y psicológicamente aislados de ellos (Blatt, 1995; citado en Levine, 2008).

Consideremos ahora que cada trayectoria de vida depende del contexto de participación en el que se esté inserto, de los estilos de crianza y de factores multifacéticos, por lo tanto no nos posicionamos ante un determinismo. Por tal razón, consideramos que lo anterior se encuentra en función de los estratos socioeconómicos, en muchos casos. No obstante, Luthar & Latendresse (2005; citados en Levine, 2008) señalan que la parentalidad ausente pone en peligro el bienestar tanto físico, social y emocional de los hijos de la misma manera en comunidades menos favorecidas y en comunidades más exclusivas y adineradas.

Ahora bien, siguiendo bajo la línea de los padres ausentes que compensan económicamente, es necesario hacer énfasis en lo expresado por Prado & Amaya (2012), quienes aseguran que los hijos de dichos padres “están llenos de lo que quieren, pero vacíos de lo que necesitan” (p. 88). Mientras que Levine (2008) afirma que “el único privilegio que muchos de estos niños y jóvenes privilegiados parecen tener es el contar con padres económicamente solventes” (p. 35).

Todo ello nos permite asegurar que las implicaciones en el desarrollo de los hijos, probablemente y desafortunadamente, sean poco favorables, ya que carecerán de figuras que, además de brindar solvencia económica en exceso, les brinden atención, compañía, educación, afecto, entre otros elementos indispensables en las funciones materna y paterna. Convirtiendo los regalos y el prestigio social en necesidades prioritarias y/o superficiales, cuando debe ser a la inversa.

Conclusiones

Como se mencionó en un principio, el presente artículo tuvo como objetivo reflexionar en torno al tema y hacer visible que la parentalidad ausente es un estilo de crianza que predomina en nuestros días y ha ido en auge a partir de los cambios propios de la contemporaneidad. Asimismo, se realizó una interrelación entre dicho estilo, con la violencia ejercida y la compensación económica por parte de los padres.

Se concluye que muchos son los riesgos y las implicaciones en el desarrollo de los hijos que son criados bajo el estilo de crianza ausente. Empero, no se debe olvidar que la presencia de los padres no garantiza el buen desarrollo emocional y social de los hijos; existe maltrato infantil, abuso sexual, violencia simbólica, explotación, indiferencia, entre otros, aún cuando haya padres presentes. Por lo tanto, resulta una postura controversial señalar y generalizar que los niños cuyos padres disponen de poco tiempo en casa van a tener problemas vinculados, morales, de integración social, de aprendizaje.

Recordemos que las implicaciones en el desarrollo social y emocional en los hijos pueden variar dependiendo del momento del desarrollo en que ocurra la ausencia de sus padres, del contexto en el que la familia se encuentre inserta, del nivel socioeconómico, del tiempo de calidad que se comparta con los hijos, y de variables y modalidades de los mismos padres. Sin embargo, debemos señalar que lo anterior no minimiza la realidad que viven muchos niños y adolescentes, al igual que muchos padres de familia. Por lo tanto, mantenemos la postura de brindar una visión más lúcida de dicha situación, en donde tanto padres como hijos se ven implicados, y en donde la contemporaneidad, y todo lo que ello conlleva, funge como factor

determinante en los cambios estructurales de las familias mexicanas. Siendo así los cambios culturales, sociales, históricos, políticos, demográficos y económicos suscitados a través del tiempo los que permeen las formas de vida de los individuos.

Ahora bien, la importancia de dilucidar dicho tema gira en las repercusiones que se generen a nivel emocional, social y conductual de los hijos. De tal manera que los vínculos creados con sus padres y los estilos de crianza que empleen las figuras parentales fungirán como pieza elemental en el desarrollo de niños y adolescentes, sobretodo son imprescindibles durante los primeros años de vida. Por ello, se considera que la seguridad del apego, la sensibilidad mutua entre padre e hijo, la comunicación, el afecto, la atención, el establecimientos de límites, la educación y el cuidado, serán factores que proporcionen un óptimo desarrollo socioemocional en los hijos.

Sin embargo, gran parte de la presente reflexión se debe a la escasa atención que se le brinda al tema de los padres ausentes, ya que en muchas familias se descuida el bienestar emocional y físico de los hijos, dejando de lado su sentir. Por lo que se convierten en padres, además de ausentes, indiferentes, que ejercen violencia hacia sus hijos, o bien, que compensan su ausencia en casa con cuestiones materiales, sin darse cuenta que están contribuyendo a la presencia de problemas en el desarrollo personal y social de sus hijos, que tal como lo señalan Darling & Steinberg (1993), pueden permanecer por largos periodos del desarrollo de los individuos.

Es necesario recalcar que para brindar un panorama más amplio, y que permita una validez más concreta del lo dicho en cada una de las páginas anteriores, se propone ampliar la investigación en el tema, llevar a cabo investigaciones empíricas que empleen metodología cualita-

tiva y cuantitativa. Entre las propuestas, se encuentra incluir variables como el contexto, los estratos sociales, las implicaciones en el desarrollo de los hijos, el discurso de los padres, la violencia ejercida, y la compensación económica, entre otras.

Finalmente, tengamos presente que los hijos se benefician más de la presencia de sus padres, aunado a un ambiente de amor, protección y seguridad en el hogar, que recibiendo insultos, violencia, ausencia y/o regalos. Toda vez que partimos de la premisa que una de las funciones más importante de los padres de familia es promover un óptimo desarrollo integral de sus hijos, construyendo así un vínculo con ellos, fomentado el respeto y brindando un tiempo de calidad y atención en la infancia y adolescencia, períodos fundamentales para la formación inicial del desarrollo de las personas.

Referencias

- Bauman, Z. (2005). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. *Child Development*, 37(4), pp. 887-907.
- Blanco, I. (2004). *Padres comprometidos, familias felices. El valor de una buena educación*. México: Grupo Norma.
- Chávez, M. (2015). *Hijos invisibles. Da a tus hijos uno de los más grandes regalos de amor: "ser vistos"*. México: Grijalbo.
- Covarrubias, M. A. & Cuevas, A. (2013). Autovaloración de los estilos parentales. *Psicología para América Latina*, (24), 19-42.
- Covarrubias, M. A. (2002). *La autorregulación afectiva en la relación madre-hijo (a)*. (Tesis de maestría). Facultad de Psicología, México.
- Cuevas, N. (2010). Nuevas orfandades. *Anuario de Investigación 2010. UAM Xochimilco*. pp. 505-520.

- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
- De León, B. (2011). La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as. *XII Congreso Internacional De Teoría De La Educación, Universidad De Barcelona*. Recuperado de https://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/5385/repercusiones8.pdf
- Diner, M. (2012). *La autoprotección infantil. Cómo lograr que los niños aprendan a autoprotgerse*. España: Formación Alcalá.
- Gallardo, P. (2006). El desarrollo emocional en la educación primaria (6-12 años). Cuestiones pedagógicas. *Revista de ciencias de la educación*, (18), 143-159.
- García, N. & Noguerol, V. (2007). *Infancia maltratada. Manual de intervención*. Madrid: Eos.
- González, M. & Landero, R. (2012). Diferencias en la percepción de estilos parentales entre jóvenes y adultos de las mismas familias. *Revista Summa Psicológica UST*, 9(1), 53-64.
- Henao, G. C., Ramírez, C. & Ramírez, L.A. (2007). Las prácticas educativas familiares como facilitadoras del proceso de desarrollo en el niño y niña. *El Ágora*, 7(2), 199-385.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (INEGI, 2016). Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo. Recuperado de <http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/enchogares/regulares/enoe/>
- Kostelnik, M., Phipps, A., Soderman, A. & Gregory, K. (2009). ¿Cómo fomentar la autodisciplina en los niños? Comunicación de las expectativas y las reglas. En M. Kostelnik, A. Phipps, A. Soderman & K. Gregory (Eds.) *El desarrollo social de los niños*. CENGAGE Learning.
- Levine. M. (2008). *El precio del privilegio. Como la presión de los padres y las ventajas materiales están creando una generación de jóvenes desvinculados e infelices*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- López, M. (2010). *Conflictos en la crianza: la autoridad en cuestión*. Colombia: Programa Editorial Universidad del Valle.

- Maccoby, E. & Martín, J. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction. En E. M. Hetherington & P. H. Mussen (Eds.), *Handbook of Child Psychology, Vol. IV: Socialization, Personality and Social Development* (pp. 1-101). Nueva York: Wiley.
- Moreno, N. (2011). ¿Crisis de adolescentes o crisis de adultos? *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 3(1), 37-43.
- Nudler, A., & Romaniuk, S. (2015). Prácticas y subjetividades parentales: transformaciones e inercias. *Revista de estudios de género. La ventana*, 3(22), 269–285.
- Prado, E. & Amaya, J. (2012). *Padres ausentes, hijos desconectados y vacíos. Patologías del siglo XXI*. México: Trillas.
- Salguero, M. A. (2012). Desarrollo familiar: hacer familia, ser madre/ser padre. En G. Pérez y J. Yoseff (Eds). *El desarrollo psicológico. Un enfoque Sociocultural*. UNAM-FESI: México.
- Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL, 2014). Avances y retos de la política social. La evolución de las estructuras familiares en América Latina. *Boletín quincenal de la Subsecretaría de Prospectiva, Planeación y evaluación*, 3, 77, junio 3 de 2014. Recuperado de http://www.sedesol.gob.mx/work/models/SEDESOL/Resource/142/1/images/boletin_77_DGAP.pdf
- Taracena, E. (2013). El niño en situación de calle y su familia. En E. Taracena (Eds). *Un enfoque socioclínico del fenómeno de la vida en la calle*, México: UNAM- Iztacala.
- Taracena, E. (2016). Las familias, la sociedad y el sujeto. En G. Romo (Eds). *La familia como institución. Cambios y permanencias*. Universidad de Guadalajara: Jalisco.
- Tavera, M. L. (2007). Niñas de la calle: maternidad, memorias, historias y perspectivas de vida. En E. Taracena (Eds). *Problemas sociales, de salud y educación. Un enfoque cualitativo de investigación*, México: UNAM- Iztacala.
- Torío, S., Peña, J. & Rodríguez, M. (2008). Estilos educativos parentales: revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Teoría de la Educación*, 20(16), 151-178.
- Torres, L., Ortega, P., Garrido, A. & Reyes, A. (2008). Dinámica familiar en familias con hijos e hijas. *Revista intercontinental de psicología y educación*, 10(2), 31–56.
- Valdivia, C. (2008). La familia: concepto, cambios y nuevos modelos. *La Revue du REDIF*, 1, 15-22.

Vielma, J. (2002). Estilos de Crianza en Familias Andinas Venezolanas. Un Estudio Preliminar. *Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 12(33), pp. 46-65.

Vigotsky, L. S. (1991). *Obras Escogidas I*. España: Ed. Visor.

Yoseff, J. J. (2012). Co-construcción del ser humano: los bebés y su llegada al mundo. En G. Pérez y J. Yoseff (Eds). *El desarrollo psicológico. Un enfoque Sociocultural*, (pp. 30-46). México: UNAM-FESI.

El autocuidado del adolescente, una competencia vital

Edna Elizabeth Rodríguez Coronado⁷, María Lilia Cavazos Pérez,
Ana Mercedes Guzmán Casas

Instituto de Enseñanza Abierta
Universidad Autónoma de Coahuila, México

Resumen

El derecho fundamental a la salud física, mental y emocional es apoyado en mayor o menor medida por el gobierno, pero debemos considerar que es en la familia donde se fundamenta la formación en valores, entre los que destaca el cuidado de la salud desde los primeros años de vida con una nutrición adecuada, la higiene personal, y el ejercicio en equilibrio con el reposo y el desarrollo de la autoestima. Sin embargo cada vez es más frecuente observar a nuestros adolescentes y jóvenes tomar decisiones que atentan contra su salud y ponen en riesgo su futuro, por lo que es menester de las escuelas apoyar a la sociedad para reforzar estos valores y dar información adecuada que les permita desarrollar las competencias para conocerse y valorarse a sí

⁷ edelirc@hotmail.com

mismos y elegir estilos de vida saludables. En este trabajo se describen las diversas estrategias que se realizan en el Instituto de Enseñanza Abierta U.S. de la Universidad Autónoma de Coahuila, para que el adolescente desarrolle el auto cuidado, una de estas es la Semana de la Salud. Como su nombre lo indica, se imparten pláticas y conferencias dirigidas por expertos que les hacen llegar información clara y precisa, permitiendo la toma de decisiones a partir de la valoración de las consecuencias de distintos hábitos de consumo y conductas de riesgo. Así mismo se realizan exámenes médicos con el fin de que los jóvenes revisen sus condiciones físicas. Se ha demostrado que entre más información tenga el adolescente es menos probable que incurra en conductas de riesgo como embarazos prematuros, enfermedades de transmisión sexual, drogadicción, trastornos alimenticios etc. Debido a la naturaleza de la actividad no se registran resultados cuantitativos, aunque se esperan resultados cualitativos en la toma de decisiones que el adolescente adquiere en cuanto a su estilo de vida, observándose que mejoran sus hábitos alimenticios y se alejan de conductas de riesgo. Se puede concluir que las etapas de la adolescencia y la juventud son clave en el curso de la vida de las personas en las que tienen lugar una serie de decisiones y eventos que afectan las condiciones de vida y marcan, de manera profunda, las trayectorias futuras y posibilidades de bienestar e integración social.

Palabras clave: Educación, Salud, Auto-cuidado

Introducción

En la actualidad vemos en nuestro entorno como los adolescentes toman riesgos cada vez más atrevidos que ponen en riesgo su salud e integridad física, el uso de sustancias, la inadecuada ingesta de alimentos, una gran cantidad de embarazos en adolescentes, una gran cantidad de adolescentes que ya son sexualmente activos antes de cumplir 18 años de edad, y la gran mayoría no utiliza ninguna protección contra el embarazo, ni contra el riesgo de adquirir una ITS o infectarse de VIH.

Dentro de las instituciones escolares se presenta con más frecuencia el acoso escolar. Debido a que la adolescencia es una época de transición de la infancia a la edad adulta y por lo tanto una época de cambios, que generan gran inestabilidad e incertidumbre. Se determina la necesidad de generar factores protectores como la autoestima de los jóvenes y un adecuado autocuidado. Pero para educar en el auto cuidado hay que iniciar imponiendo límites y reglas en las que sustentan el autocontrol de sí mismo y de sus acciones basados en el respeto por sí mismo y por los otros. Es esta la parte más difícil para los adolescentes que se enfrentan a un mundo lleno de sensaciones y emociones nuevas que pretenden descubrir y explorar. El Instituto de Enseñanza Abierta y a Distancia de la U. A. de C., con poco mas de 42 años de su creación se enfrenta al reto de formar estudiantes comprometidos con su entorno social, pero sobre todo consigo mismos, que aprenden en la vida y para la vida y que buscan alcanzar su propio desarrollo humano y el de su comunidad y del país.

En el IDEA se busca desarrollar en el estudiante las competencias que le sirvan para el saber, el saber ser y el saber hacer, y el saber convivir, cumpliendo con los criterios o estándares que se establecen en el marco curricular para el bachillerato oficial de la U. A. de C., con las cuales se pretende contribuir a su formación integral buscando que elija, practique y promueva estilos de vida saludables y se convierta en un promotor de la salud en cualquier ámbito. En el IDEA US, se organizan estrategias para que el adolescente desarrolle el autocuidado, algunas de estas estrategias son la Semana de la Salud, pláticas y conferencias impartidas por expertos, ciclos de tutorías, rally de la salud, entre otras.

Desarrollo

Según la UNFPA (2010), de acuerdo a las cifras del CENSO de Población y Vivienda 2010, residen en nuestro país 20.9 millones de jóvenes entre 15 y 24 años de edad, de los cuales, 11 millones son adolescentes (15 a 19 años) y 9.9 millones son adultos jóvenes (20 a 24 años). Es decir que la población juvenil en México representa cerca de la quinta parte de la población total.

La población adolescente y joven es una prioridad a nivel mundial. La generación actual es la más grande que se haya registrado en la historia de la humanidad. Las condiciones en las que toman decisiones sobre su salud y su sexualidad, los elementos y servicios con los que cuentan para ello, así como las oportunidades de educación y desarrollo disponibles, tienen un importante efecto en su calidad de vida y en las tendencias poblacionales de las siguientes décadas.

Las diferencias entre generaciones de hace 30 años con las actuales son muchas, debido a la gran cantidad de información que estas tienen al alcance de la mano, esto debido a las tecnologías de la información y la comunicación y lo que implica el mundo globalizado. Una de estas diferencias es la visión que se tiene acerca de la sexualidad, esta es una generación mucho más abierta y libre de ejercer su derecho a la sexualidad, sin embargo, no siempre se ejerce de manera responsable. Es por esto que en la actualidad una de las grandes problemáticas del país es la gran cantidad de embarazos no planeados, no deseados, y la transmisión de enfermedades de transmisión sexual (ETS).

Llevar a cabo el auto cuidado de la salud, es responsabilidad de cada uno de los individuos, así como de preservarlo de cualquier factor de riesgo que amenace la integridad de la persona. El tener hoy en día conocimiento del auto cuidado de la salud en México, debe ser un tema de importancia, en especial para la población joven, quienes son los que menos creen requerir supervisión médica o psicológica y que debido a sus creencias sobre auto cuidado no buscan asesoría en cuestiones de sexualidad, higiene, alimentación, adicciones, etc. (De la Fuente Maldonado, 2011).

En los jóvenes el tema del auto cuidado es de suma importancia para la conservación de una vida sana; sin embargo, se mencionan como factores adversos; el déficit de conocimiento sobre el tema y la falta de tiempo para realizar las acciones necesarias.

Es por esto que surge la estrategia educativa de implementar una Semana de la Salud y el ciclo de tutorías grupales, además de pláticas y conferencias en el transcurso del ciclo escolar en la que se abordan temas relacionados con el auto cuidado y el fortalecimiento de la autoestima, con el objetivo de fortalecer el desarrollo de habilidades para la vida y el de lograr que los alumnos a partir de la experiencia desarrollen y fortalezcan las destrezas necesarias para lograr un mayor control sobre su propia salud y sobre su entorno.

En el IDEA US nuestros jóvenes muestran especial interés en cuanto a temas de salud sexual, por lo que estos encuentros son un espacio idóneo para que plasmen sus dudas, ya que se les orienta en un ambiente de confianza, mientras que al mismo tiempo se previenen enfermedades y aprenden a cuidar de su salud. Debido a la problemática que se presenta en la actualidad en los adolescentes se ha considerado dar un poco más de relevancia al tema de salud sexual y reproductiva.

La sexualidad es un proceso vital humano que no se inicia con la adolescencia, sino que es un elemento inherente al ser humano desde el nacimiento hasta la muerte. La sexualidad constituye un todo con la vida misma y es un elemento integrante fundamental de la personalidad. Es la función que más repercute y está influida por el contexto social en el que se desarrolla. La sexualidad es parte integral de nuestras vidas y debe ser considerada dentro del contexto del desarrollo humano. La sexualidad del adolescente se expresa en sus relaciones con pares, padres, la sociedad en general y también con el adolescente mismo. Particularmente en la adolescencia cobra gran significación por los múltiples y complejos cambios físicos, cognitivos y psicosociales que ocurren en esta etapa, los que determinan significados y formas de expresión diferentes de la sexualidad. Como consecuencia, la sexualidad influye significativamente en el modo de vida de los adolescentes y repercute en la problemática de salud que puede aparecer en ese momento o en las sucesivas etapas del ciclo vital. Resulta impostergable, por lo tanto, considerar la sexualidad en el contexto de la salud integral de los adolescentes, por la repercusión que tiene en el estilo de vida, e incorporar como estrategia de intervención la educación de la sexualidad tempranamente y en el marco de la promoción y prevención continua de salud a través del ciclo vital. (Zubarew).

Actualmente los adolescentes adquieren la maduración física antes y se casan más tarde. La edad promedio de la menarquía se ha adelantado desde 14,8 años en 1890 a 12,6 años en 1990. Además, el intervalo entre la menarquía y la edad promedio de matrimonio ha aumentado desde 7,2 años en 1890 a 11,8 años en 1990. Esto determina un largo período de tiempo en que los adolescentes ya han adquirido capacidad reproductiva y aún no logran el cumplimiento de las tareas psicosociales de la adolescencia como son el logro de una independencia afectiva y económica de su familia de origen. Durante este período los adolescentes están biológicamente preparados y culturalmente motivados para iniciar una vida sexual activa,

pero son incapaces de analizar las consecuencias de su conducta sexual y tomar decisiones en forma responsable, ya que no han logrado el nivel de desarrollo cognitivo y emocional necesario para establecer una conducta sexual responsable. Lo anterior explica el aumento observado a nivel nacional e internacional de la conducta sexual precoz y desprotegida en adolescentes y sus consecuencias como el embarazo no deseado, las enfermedades de transmisión sexual y el SIDA.

Zubarew cita a Dryfoos (1990) quien ha descrito las consecuencias de la conducta sexual precoz y de los embarazos tempranos: mientras más temprano la adolescente comienza su vida sexual, es más probable que tenga consecuencias negativas, mayor número de parejas, mayor probabilidad de enfermedades de transmisión sexual y sus consecuencias, consecuencias ligadas al embarazo y parto, complicaciones obstétricas y perinatales, consecuencias ligadas a la crianza del niño, deserción escolar, menores posibilidades laborales, matrimonios menos estables, menores ingresos, riesgo de futuros embarazos no deseados, mayor frecuencia de problemas emocionales.

La educación sexual formal se encuentra incorporada al currículum de los programas de estudio y se basa principalmente en los aspectos biológico-reproductivos. Es necesario mayor énfasis en el desarrollo y formación de los adolescentes, aportando elementos para favorecer su autoestima, elaboración del pensamiento crítico y la promoción de valores como el respeto y la solidaridad entre las personas. La educación sexual informal, que se desarrolla a nivel de los mecanismos espontáneos de socialización, repercute significativamente en niños y adolescentes. Se produce en forma continua en distintos niveles: familia, grupos de amigos, la sociedad en la que vivimos. Lo sexual forma parte de su paisaje: de sus series de televisión, de los anuncios que se dirigen a ellos, de la letra de las canciones.

Otro factor que influye es el de la autoestima. Las chicas con baja autoestima, tienen una mayor posibilidad de iniciar relaciones sexuales de forma más temprana porque tienen más necesidad de agradar y se sienten menos seguras a la hora de decir no a sus parejas. La alta autoestima por el contrario suele ser un factor protector para evitar conductas de riesgo.

Metodología

Una de las estrategias que se han implementado en el IDEA US para lograr que el alumno desarrolle diversas competencias, en especial la de promover el auto cuidado de la salud está la de realizar "La Semana de la Salud" realizada en el mes de septiembre y con la que se contó con la colaboración de expertos de la Secretaría de la Salud del Estado de Coahuila, en la que se abordaron los siguientes temas; Tuberculosis, Planeación Familiar, Enfermedades de Transmisión Sexual, Trastornos Alimenticios, De tú a Tú, esta última fue una plática impartida por Daniela E. Vázquez Gaytán y Aurora E. Martínez Coronado, alumnas que se encuentran participando dentro de un programa de capacitación de Promotores Juveniles de la Salud, de la misma Secretaría de la Salud. Así mismo se impartieron consultas y consejería Dental y de Nutrición, también por personal capacitado. Se contó con un módulo de detección de VIH a alumnos mayores de edad que quisieran realizarse la prueba.

El Instituto de Enseñanza Abierta acatando el compromiso y los objetivos que la Universidad tiene para con la sociedad, extiende sus conocimientos a través de otra actividad que se realiza en el IDEA US que es la de impartir pláticas y conferencias de estos temas en otras instituciones con las que existen convenios de Colaboración Académica, tal es el caso de las pláticas realizadas en el mes de mayo en la Escuela Secundaria Federal "Abel Suarez de León" en la que un comité formado por tres maestras pertenecientes a las áreas disciplinares de Ciencias

Naturales, Ciencias sociales y Humanísticas, apoyadas por alumnos del Instituto imparten las pláticas que en esta ocasión fueron; Sexualidad de los adolescentes, Métodos Anticonceptivos, Enfermedades de Transmisión Sexual, Alimentación del Adolescente, Higiene Personal, Drogadicción y Acoso Escolar.

Resultados y conclusiones

Debido a la naturaleza de la actividad no se registran resultados cuantitativos, aunque se esperan resultados cualitativos en la toma de decisiones que el adolescente adquiera en cuanto a su estilo de vida. Sin embargo, se puede concluir que las etapas de la adolescencia y la juventud son clave en el curso de la vida de las personas en las que tienen lugar una serie de decisiones y eventos que afectan las condiciones de vida y marcan, de manera profunda, las trayectorias futuras y posibilidades de bienestar e integración social.

Se puede decir que la educación sexual integral es urgente en el adolescente. Es necesaria en las diferentes modalidades de la educación, formal, informal, y en los ámbitos local, regional y nacional como parte de un programa nacional integral de educación para la salud. La información y mensajes dados en los medios masivos de comunicación deben ser consistentes con los contenidos de la educación integral en sexualidad, para generar una cultura de educación sexual integral.

Se requiere implementar estrategias que eleven el conocimiento e interés de los jóvenes, hacia el cuidado de su salud, tomando en cuenta las limitaciones de tiempo y actitud con las que cuentan para realizar estas acciones; por lo tanto, se pueden realizar campañas de salud obligatorias dentro de los planteles escolares, enfocadas a ofrecer información en general

sobre su salud física, emocional y sexual. En consecuencia, los temas de educación para la salud en este sector de la población, son muy necesarias para el auto cuidado, prevención de enfermedades y mejorar la calidad de su vida.

Promover la participación activa y corresponsabilidad de los jóvenes, la formación de líderes jóvenes en alianza con la Secretaría de Salud u otros organismos que las promuevan. Desarrollar un programa de servicios amigables sobre salud sexual y reproductiva.

Debemos señalar que no hay evidencia que una adecuada educación sexual aumente la frecuencia de actividad sexual precoz. La educación sexual debe ser acorde a la etapa del desarrollo del adolescente y se debe basar en la abstinencia. En caso de adolescentes sexualmente activos se debe entregar información de los distintos métodos anticonceptivos existentes, sus ventajas y desventajas y precauciones en su uso. Los adolescentes, deberán tomar la decisión del uso o no de algún método. La disponibilidad de métodos anticonceptivos no aumenta la conducta sexual precoz.

Según opinión de los expertos: trabajar con la información, pero también en valores y habilidades sociales que abarquen una formación en asertividad, autoestima y valores sociales. La educación sexual no es sólo prevenir embarazos no planificados o infecciones de transmisión sexual, sino trabajar con la persona, informando desde el conocimiento científico, promoviendo actitudes de autoestima y autocuidado y fomentando conductas de respeto a las diferencias y a las demás personas.

Referencias

- Acuerdo 444. *Competencias del Marco Curricular del Sistema Nacional de Bachillerato*. Diario Oficial de la Federación.
- Acuerdo 488. *Modificación a los acuerdos 442, 444 y 447 del Sistema Nacional de Bachilleratos*. Diario Oficial de la Federación
- De la Fuente Maldonado V. et al (2011). Conocimiento y acciones de los adolescentes sobre el autocuidado de su salud. 29-33. *Rev CONAMED*, 16(1), enero-marzo, 2011. ISSN 1405-6704.
- Fondo de Población de las Naciones Unidas. (2010). Marco de Acción sobre Adolescentes y Jóvenes. Recuperado de http://www.unfpa.org.mx/ssr_adolescentes.php
- <http://www.elmundo.es/salud/2015/04/29/553fbf1222601d5c228b457e.html>
- Portalatín, B. Madrid. (2015) El despertar de la sexualidad. Recuperado de <http://www.elmundo.es/salud/2015/04/29/553fbf1222601d5c228b457e.html>
- Tobón, S. (2010). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Bogotá: Ecoe.
- Zubarew T. Sexualidad del Adolescente, Curso Salud y Desarrollo del Adolescente. <http://escuela.med.puc.cl/paginas/ops/curso/lecciones/leccion15/m3l15leccion.html>

Relación entre inteligencia emocional y bienestar psicológico en alumnos universitarios

Alejandra Moysén Chimal, Elizabeth Estrada Laredo,
Martha Cecilia Villaveces López, Gloria Margarita Gurrola Peña

Facultad de Ciencias de la Conducta,
Universidad Autónoma del Estado de México, México

Resumen

El bienestar psicológico es considerado como la estimación que las personas hacen de sus vidas, las percepciones de sus vivencias; la presencia reiterada de emociones positivas y la experiencia con menor frecuencia de emociones negativas, es por ello el bienestar psicológico es un término más complejo que se asocia a otras variables, que busca el desarrollo y crecimiento del potencial humano y que se caracteriza por tener mayor persistencia en la vida de la persona. La inteligencia emocional por otra parte se refiere al conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos

emocionales. Es por ello, que la presente investigación relacionó el bienestar psicológico y la inteligencia emocional en estudiantes universitarios. Los participantes del estudio fueron 1023 alumnos universitarios, 628 mujeres y 395 hombres, con un rango de edad entre los 14 y 25 años y una media de 17.86, con respecto al nivel de estudios 669 son del nivel medio superior y 354 del superior. Para medir el bienestar psicológico se empleó la Scale of Psychological Well-being (SPWB) elaborada por Ryff (1989) y traducida al español por Díaz et al. (2006), para medir la inteligencia emocional se utilizó la escala TMSS24 desarrollada por Salover, Mayer, Godman, Turvey y Palfai (1995). Se trabajó en el programa estadístico SPSS21, calculando la correlación producto momento de Pearson para la asociación entre variables. De acuerdo con los resultados obtenidos a mayor claridad y preparación emocional mayor crecimiento personal, propósito de vida, autonomía, auto aceptación y relaciones positivas. Cabe hacer mención que los jóvenes universitarios están en proceso de crecimiento y nuevo aprendizaje, haciendo suyo esta parte del conocimiento y ayudándoles a su desarrollo personal, lo que les puede ayudar como factores protectores hacia un mejor bienestar psicológico y habilidades emocionales.

Palabras clave: bienestar psicológico, inteligencia emocional, alumnos, universitarios.

El presente trabajo se centra en la Psicología Positiva, que desde sus propósitos de estudios se centra en el bienestar psicológico, aspectos positivos de las personas, aspectos que facilitan su desarrollo y programas que ayudan a mejorar la calidad de vida (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000).

Otro de los temas en los que se centra la psicología positiva son las emociones, considerando que las emociones son necesarias para las personas. Ya que alertan de un posible peligro, reduciendo las opciones de respuesta, o por el contrario dan seguridad y permiten generar y ampliar los recursos o las opciones de respuesta, modificando las formas de pensar o actuar, además de estar más abiertos y tener curiosidad a explorar el mundo.

Bienestar Psicológico

La Psicología positiva estudia científicamente el bienestar y los aspectos positivos del ser humano, tomando en cuenta que existen dos líneas que investigan el bienestar:

El bienestar hedónico que se da a través de la búsqueda de experiencias placenteras y positivas y buscar reducir las experiencias negativas.

El bienestar eudaimónico, que se obtiene de la congruencia entre lo que se hace y los valores del ser humano, dotando de sentido y plenitud la vida (Riff y Singer, 1998).

Carr (2007), Castro (2010) y Vázquez (2009), refieren que el bienestar eudaemónico está relacionado con la calidad de vínculos, los proyectos personales y el significado que tengan las personas con las emociones positivas, por lo que se enfocan la felicidad y a la buena vida, es decir, se relaciona con el desarrollar armónicamente las capacidades y bienestar del ser humano.

Por otra parte el bienestar hedónico se encuentra ligado con la satisfacción de la vida, resultado de una evaluación subjetivo y global que las personas hacen de su vida, a lo que Ryff denomino bienestar subjetivo, centrándose en el estudio de la satisfacción con la vida y los afectos. El bienestar psicológico, se encuentra dentro de la postura eudaemónica, entendiendo que este es más que la presencia reiterada de emociones positivas y la experiencia con menor frecuencia de emociones negativas, es por ello el bienestar psicológico es un término más complejo que se asocia a otras variables, que busca el desarrollo y crecimiento del potencial humano y que se caracteriza por tener mayor persistencia en la vida de la persona.

Casullo y Castro (2000), mencionan que las personas tienen bienestar cuando experimentan satisfacción con su vida, con frecuencia su estado de ánimo es bueno, y solo de manera ocasional presenten emociones poco placenteras; asimismo señalan que el bienestar tiene tres componentes: Afecto positivo, negativo y el cognitivo. En referencia a las emociones mencionan que son un factor poco duradero o efímero, mientras que el aspecto cognitivo es más duradero y estable siendo consecuencia de la integración cognitiva que la persona hace respecto a cómo le va en el transcurrir de su vida y es aquí donde se sitúa el bienestar.

El bienestar psicológico se basa en la plena realización del potencial psicológico con que cuentan las personas (Carr, 2007). La investigación del bienestar debe considerar la aceptación de sí mismo, un significado vital, el sentido de crecimiento personal o compromiso y el establecimiento de buenos vínculos; debido a que el bienestar es un conocimiento más amplio que la simple estabilidad de los afectos positivos a lo largo del tiempo, es decir, la felicidad (Castro, 2010). Asimismo para Cuadra y Florenzano (2003), el bienestar psicológico es más que el simple hecho de una vida feliz, es el proceso de vivir mezclando lo bueno y malo, no se trata de evitar el dolor sino más bien de enfrentarlo y darle un significado constructivo para convertir dicha experiencia en algo que también se tiene que vivir desde una perspectiva más positiva.

Seligman (2011), considera que el bienestar se da a partir de tener relaciones interpersonales positivas, involucramiento, compromiso o implicación con lo que se hace, positividad, tener un propósito o sentido de vida y alcanzar metas.

Romero, Salas, Reinoza, García y Moreno (2013), señalan que cuando un estudiante se fija metas en la vida, su autoestima es buena y su autoconcepto académico se ve alcanzado, por ello es necesario que las personas se fijen metas alcanzables y lógicas, ya que, al lograr dichas metas provoca en las personas felicidad y se refleja en su bienestar.

Hervás (2009), menciona que dos rasgos de personalidad están asociados al bienestar: la extraversión y la estabilidad emocional. La primera tiene asociación con el bienestar, considera que es un rasgo caracterizado por la preferencia de las personas a la sociabilidad y la tendencia a inclinarse en todo tipo de experiencias gratificantes, siendo su sensibilidad a las prácticas de gozo lo que les lleva a poner tanto interés al mundo social. A estas personas les gusta interactuar con otros y son capaces de establecer entornos positivos y alentadores en los cuales las relaciones son motivo de gratificación. Por otra parte las relaciones interpersonales protegen de diversos problemas psicológicos, además son fuente primordial de emociones positivas y bienestar. En cuanto a la estabilidad emocional las personas reaccionan y manejan mejor las dificultades cotidianas, problemas familiares, imprevistos y fracasos, porque poseen mejor autoestima y capacidad para controlar sus emociones.

Inteligencia Emocional

El estudio de las emociones como tal no es un tema nuevo, ya que en estudios se reportan datos desde Darwin cuando hace referencia a que el ser humano desarrollo el manejo de emociones con el propósito de prepararse a la acción, respondiendo de diferentes formas al peligro o emergencia.

Por otra parte los antecedentes de la inteligencia emocional se centran en 1920 con Thorndike quien estableció el concepto de inteligencia social, para referirse a las habilidades para entender y manejar las relaciones humanas.

Salover y Mayer en 1990 refieren que unas personas razonan mejor que otras sobre las emociones y en la idea de que el razonamiento emocional se veía mejorado por estados emocionales positivos adecuados.

Es a partir de ahí que empieza el interés por la búsqueda de la relación entre el comportamiento emocional y racional de las personas. Goleman en 1995 publicó el libro de inteligencia emocional, el cual se convirtió en un *best-seller*, donde delimito aproximaciones del término y ayudo a configurar el concepto.

Con respecto a las emociones Mayer, Salovey, Caruso y Siatarenios (2001), mencionan que tienen que ver con algunas características interpersonales, ya que surgen como consecuencia de las interacciones con el contexto o ante las representaciones de experiencias previas. La emoción surge como consecuencia de la activación e interpretación cognitiva (Chóliz, 2005). Por otra parte las emociones contienen un componente cognoscitivo adaptativo asociado a los procesos intelectuales (Rivera, Pons, Rosario-Hernández y Ortiz, 2001).

Mayer, Salover y Caruso (2000), consideran a la inteligencia emocional como la habilidad para percibir y expresar las emociones, asimilar la emoción en el pensamiento, entender y razonar con esa emoción y regular las propias emociones y las de los otros. Bisquerra (2003), refiere que la inteligencia emocional tiene que ver con la valoración y reconocimiento de las emocio-

nes, así como el saber manejarlas. Por lo que se puede decir que la inteligencia emocional tiene que ver con las habilidades personales para nombrar a las emociones, y regularlas de tal manera que van a ayudar al crecimiento de cada persona.

La habilidad emocional está compuesta por factores motivacionales y cognitivos, se fundamenta en la capacidad de resolver problemas para facilitar la adaptación del entorno (Fernández y Extremera, 2005).

Bermúdez, Álvarez y Sánchez (2003), refieren que estudios previos de inteligencia emocional demuestran una relación con la adaptación con el medio, el ajuste emocional, la satisfacción con la vida y el dominio de tareas. También la inteligencia emocional correlaciona con la empatía, autoestima, y el control de impulsos.

Se parte de que los estudiantes universitarios están en proceso de desarrollo en su vida académica, se fijan metas, buscan una superación constante, la motivación forma parte de su día a día, entonces existe una relación entre las habilidades emocionales y el bienestar psicológico en estudiantes universitarios, por lo que esta investigación pretende conocer en qué factores de ambas variables existe esa relación.

Método de Investigación

Participantes

Para la realización del presente estudio se solicitó apoyo a alumnos matriculados en escuelas públicas del nivel medio superior y superior de la Ciudad de Toluca, el total fue 1023 personas, 628 mujeres y 395 hombres, con un rango de edad entre los 14 y 25 años, 669 alumnos del nivel medio superior con un promedio de edad de 15.98 años y 354 del nivel superior con

un promedio de edad de 21.37 años. El 95.6% de ellos reporto ser solteros y vivir en el Valle de Toluca Estado de México. El 52.2% práctica de manera formal algún deporte, el 27.2% alguna actividad artística y el 33.3% considera dominar algún idioma aparte del español. El 69.9% de los alumnos universitarios viven con ambos padres, el resto de ellos viven o con papá o con mamá únicamente. La participación de todos ellos fue voluntaria, firmando una carta de consentimiento.

Instrumentos

Para medir el bienestar psicológico se empleó la escala de Bienestar Psicológico de Ryff, adaptada por Díaz, Rodríguez-Carvajal, Moreno-Jiménez, Gallardo, Valle y van Dierendonck (2006), la cual es autoadministrable, con 39 reactivos con seis opciones de respuesta, divididas en seis factores: crecimiento personal, propósito de vida, autonomía, auto aceptación y relaciones positivas. El alfa de cronbach va de .68 a .83 y una varianza total del 75%.

Para medir la inteligencia emocional se utilizó la escala TMSS24 fue desarrollada por Salover, Mayer, Godman, Turvey y Palfai (1995), se considera la primera medida de la inteligencia emocional en general y de rasgo. Es una medida autoinforme que evalúa en el tiempo las actitudes de las personas acerca de sus estados de ánimo y emociones, las habilidades intrapersonales para atender, discriminar y reparar los propios estados emocionales. El instrumento consta de 24 ítems divididos en tres dimensiones: Atención a los sentimientos, el cual hace referencia a punto de vista de las personas con respecto sus sentimientos; claridad emocional, se refiere a cómo las personas creen percibir sus emociones, y reparación de las emociones que alude a la creencia de la persona para interrumpir y regular estados emocionales nega-

tivos y prolongar los positivos. El instrumento fue adaptado por Fernández Berrocal, Extremera y Ramos (2004). Reporta un alfa total de .871, el alfa de cronbach de los factores va de .853 a .795 y una varianza total de 48.313%.

Procedimiento

Se acudió a las escuelas solicitando autorización a los Directivos para poder aplicar los instrumentos a los alumnos que estaban formalmente inscritos, dando a conocer el propósito de la investigación, posteriormente se pasó a los salones para la aplicación de los instrumentos, a los alumnos se les indicó el objetivo del estudio, se les pidió su participación, para lo cual llenaron una carta de consentimiento. Una vez contestados los cuestionarios se realizó una base de datos con el SPSS versión 21, se procesó la información, obteniendo media y desviación estándar para cada uno los factores de los instrumentos, para realizar la comparación por sexo y nivel de estudios se empleó la t Student y para la correlación de las variables se empleó la correlación producto momento de Pearson.

Resultados

A continuación se presentan los resultados obtenidos.

La tabla 1, muestra los datos obtenidos al realizar la correlación entre las habilidades emocionales y el bienestar psicológico se encontró relación positiva entre atención con autonomía y propósito de vida; claridad se relaciona positivamente con autoaceptación, relaciones positivas, autonomía, dominio del entorno, crecimiento personal, propósito de vida y bienestar psicológico, en el caso de reparación se encuentra relación positiva estadísticamente significativa con los seis factores del bienestar psicológico y el total.

Tabla 1. Relación entre el bienestar psicológico y las habilidades emocionales en alumnos universitarios de la Ciudad de Toluca

	Atención	Claridad	Reparación	M	DE
Autoaceptación	r=.053 p=.092	r=.349** p=.000	r=.403** p=.000	26.109	6.135
Relaciones positivas	r=.026 p=.416	r=.240** p=.000	r=.243** p=.000	25.534	6.093
Autonomía	r=-.068 p=.031**	r=.134** p=.000	r=.134** p=.000	33.091	6.835
Dominio del entorno	r=.058 p=.068	r=.296** p=.000	r=.378** p=.000	26.232	5.560
Crecimiento personal	r=.029 p=.359	r=.200** p=.000	r=.298** p=.000	31.067	6.154
Propósito de vida	r=.110** p=.001	r=.370** p=.000	r=.415** p=.000	27.698	6.174
Total	r=.028	r=.335**	r=.390**	170.082	28.449

	p=.395	p=.000	p=.000
M	26.719	27.274	29.727
DE	7.370	6.734	7.239

Discusión

El bienestar psicológico pone énfasis en los aspectos positivos de las personas, retomando las experiencias, los rasgos personales, las instituciones que facilitan su desarrollo y que ayudan a mejorar su calidad de vida. En el caso de los alumnos universitarios el crecimiento personal sobresale en sus puntuaciones en las mujeres, quienes consideran parte consideran tener un crecimiento personal así como un desarrollo continuo de la persona, tienen mayor capacidad de apertura a nuevas experiencias, lo que llevan a un incremento de autoconocimiento y eficacia.

Cabe hacer mención que los jóvenes universitarios están en proceso de crecimiento y nuevo aprendizaje, haciendo suyo esta parte del conocimiento y ayudándoles a su desarrollo personal. Hurlock (2010), refiere que en caso de los jóvenes el proceso de desarrollo de las emociones y la madurez se dan más pronto en los varones, quienes tienen a desarrollarse más rápido que las mujeres.

Los datos obtenidos de la aplicación del instrumento de inteligencia emocional y bienestar psicológico indican que existe asociación entre el factor de atención y los factores del bienestar psicológico autonomía y propósito de vida. La atención se refiere al grado en que las personas creen pensar en sus emociones y sentimientos y al relacionarse con autonomía y propósito de vida da cuenta de centrarse en ellos mismos.

Por otra parte el factor de claridad y de reparación que se refieren a la habilidad de las personas para identificar, distinguir y describir las emociones que experimentan y la segunda a la capacidad de interrumpir los estados emocionales negativos y prologar los positivos correlacionan de manera positiva con la auto aceptación, autonomía, dominio del entorno, crecimiento personal, propósito de vida y el total del bienestar. Lo que hace pensar que a mayor claridad tengan de sus emociones y mejor las puedan manejar más bienestar van a tener. De acuerdo con Bisquerra y López (2007), tener adecuada competencia emocional tiene resultados positivos tanto en el ámbito personal como educativo y laboral, lo que facilita una mayor satisfacción con la vida.

Finalmente se puede decir que si existe una valoración positiva propia y pasada, reconocimiento acerca de los que se hace, reconocimiento de las habilidades propias existe una mayor autoaceptación, relaciones positivas, autonomía, dominio del entorno, crecimiento personal y propósito de vida.

Debido a que existe relación entre la inteligencia emocional y el bienestar psicológico es necesario reforzar con los estudiantes estrategias que les ayuden a desarrollar sus habilidades emocionales, a tener recursos que les facilite el manejo de emociones, las habilidades sociales, ya que esto les facilita una mayor autoaceptación, relaciones positivas, dominio de su entorno crecimiento personal y propósito de vida.

Referencias

- Bermúdez, M. P.; Álvarez, T. J., y Sánchez, A. (2003). Análisis de la relación entre inteligencia emocional, estabilidad emocional y bienestar psicológico. *Universitas Psychologica*, 2 (1), 27-32.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. y López (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82
- Carr, A. (2007). *Psicología positiva: la ciencia de la felicidad*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Castro, A. (2010a). Concepciones teóricas acerca de la psicología positiva. En Castro, A. (comp.). *Fundamentos de psicología positiva* (pp. 17-41). Buenos Aires: Paidós
- Castro, A. (2010b). El estudio del bienestar psicológico. En Castro, A. (comp.). *Fundamentos de psicología positiva* (pp. 43-68). Buenos Aires: Paidós.
- Casullo, M. y Castro, A. (2000). Evaluación del bienestar psicológico en estudiantes adolescentes argentinos. *Revista de psicología de la PUCP*, 18, (1). Recuperado el 20 de Junio de 2016 de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/6840/6974>.
- Chóliz, M. (2005). Psicología de la emoción: El proceso emocional. Recuperado de <http://www.uv.es/choliz/Proceso%20emocional.pdf>
- Cuadra, H. y Florenzano, R. (2003). El bienestar subjetivo: hacia una psicología positiva. *Revista de psicología*, 12 (1). Recuperado el 16 de Junio de 2016 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26400105>.
- Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., Valle, C. y Van Dierendonck, D. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico e Ryff. *Psicothema*, 18 (3). Recuperado el 31 de Octubre de 2015 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72718337>.
- Fernández-Berrocal, P. Extremera, N. & Ramos, N. (2004). Validity and Reliability of the spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*; 94, 751-755. Recuperado de <http://emotional.intelligence.u-ma.es/pdfs/spanish%20tmms.pdf>

- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.
- Hervás, G. (2009a). El bienestar de las personas. En Vázquez, C. y Hervás, G. (coords.). *La ciencia del bienestar. Fundamentos de una psicología positiva* (pp. 75-101). Madrid: Alianza Editorial.
- Hurlock, E. (2010). *Psicología de la adolescencia*. México: Paidós.
- Mayer, J.D., Salovey, P. & Caruso, D.R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15, 197-215. Recuperado de http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/Reprints...EI%20Proper/EI2004MayerSaloveyCarusotarget.pdf
- Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D.R., & Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1, 232-242. Recuperado de http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/Reprints...EI%20Proper/EI2001MSCSAEmotionsArticle.pdf
- Riff, C. D. y Singer, B. (1998). The contours of positive human health. *Psychological Inquiry*, 9, 1-28.
- Rivera, E., Pons, J., Rosario-Hernández, E. y Ortiz N. (2008). Traducción y adaptación para la población puertorriqueña del Inventario Bar-On de Cociente Emocional (Bar-On EQ-i): Análisis de propiedades psicométricas. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 19. Recuperado el 3 de Diciembre de 2016 de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/reps/v19/v19a07.pdf>.
- Romero, K., Salas, M., Reinoza M. García, M. y Moreno, R. (2013). Psicología positiva: un estilo de vida llevado a la educación. *Educere*, 17(58). Recuperado el 14 de Junio de 2016 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630404008>.
- Salovey, P., Mayer, J.D., Goldman, S., Turvey, C. & Palfai, T. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J.W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health* (pp. 125-154). Washington, D.C.: American Psychological Association. http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/Reprints...Mood%20Meas%20and%20Mood%20Cong/CA1995Salovey-Mayer.pdf
- Seligman, M. E. (2011). *La auténtica felicidad*. Barcelona, España: Ediciones B.

- Seligman, M. E. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55 (1), 5-14.
- UNICEF. (2011). La adolescencia. Una época de oportunidades. *Nueva York: Fondo de las naciones unidas para la infancia*. Recuperado el 25 de Febrero de 2015 de http://www.unicef.org/mexico/spanish/SOWC-2011-Main-Report_SP_02092011.pdf.
- Vázquez, C. (2009). La ciencia del bienestar psicológico. En Vázquez, C. y Hervás, G. (coords.). *La ciencia del bienestar. Fundamentos de una psicología positiva* (pp. 13-46). Madrid: Alianza Editorial.

Análisis del bienestar subjetivo en los estudiantes del ITSCe

Manuel Torres Vásquez, Wilver Potenciano Morales, Natalia CárdenasDíaz⁸

Cuerpo Académico: Telecomunicaciones y Administración de los Sistemas de Información Instituto Tecnológico Superior de Centla (ITSCe)
Frontera, Centla, Tabasco, México.

Resumen

A lo largo del presente artículo se lleva a cabo el análisis del grado de bienestar subjetivo y la forma de influir en los estudiantes del ITSCe, ya sea de manera positiva o negativa, destacando en su desarrollo aquellos factores que influyen en la vida de estos, haciéndolos sentir felices o infelices, llevándolos a reflejar sus estados de ánimo en sus avances o de lo contrario en el estancamiento académico, provocando así la aprobación de los programas educativos o llevándolos a la reprobación o deserción definitiva de sus estudios.

Palabras clave: bienestar, metodología, encuestas, carreras, semestres, sexo.

⁸ Correos de contacto: mtorresv@itscentla.edu.mx, wpotencianom@itscentla.edu.mx, ncardenasd@itscentla.edu.mx

Abstract

Throughout this article is conducted the analysis of the degree of subjective well-being and how to influence students ITSCe, either positively or negatively, highlighting developmental factors that influence the lives of these, making them feel happy or unhappy, leading them to reflect their moods on their progress or otherwise in the academic stagnation, causing the approval of educational programs or taking them to reprobation or definitive desertion of their studies.

Keywords: Well-being, methodology, surveys, careers, semesters, sex.

Introducción

En la sociedad actual se vive con prisas y numerosas responsabilidades, las cuales llevan muy frecuentemente al ser humano a caer en estrés, depresión o vivir constantemente preocupado, cada vez son menos las personas que se toman parte de su tiempo para encontrar aquello que los hace felices, o sentirse cómodos con las actividades que deben realizar en sus vidas diarias.

Mediante las siguientes líneas se abordará un tema importante dentro de la sociedad, como lo es el bienestar subjetivo, pero si el término no resulta familiar, comenzaremos por explicar que el bienestar subjetivo se refiere al grado de satisfacción que tiene cada persona en su vida, es decir, la felicidad y plenitud con la que vive, y por ende los factores que le atribuyen a tal estado de ánimo.

En el presente estudio, el análisis del bienestar subjetivo es utilizado para evaluar y conocer las causas y situaciones en las que se encuentran satisfechos o no, los estudiantes del Instituto Tecnológico Superior de Centla (ITSCe).

Se utilizarán encuestas basadas en métodos cuantitativos, como las redes semánticas, escalas tipo Likert y diferenciales semánticos que, en combinación con herramientas tecnológicas, logren de manera organizada y clara, obtener los resultados del grado de bienestar subjetivo que presentan los alumnos del ITSCe.

El utilizar tecnología representa un tema de vital importancia en la actualidad, puesto que constituye un recurso muy útil al momento de realizar trabajos de investigación, utilizando como principal apoyo la ofimática, que son las técnicas, aplicaciones y herramientas informáticas que permiten llevar a cabo tareas relacionadas con las oficinas, en las que se requiere procesar datos, optimizar o automatizar ciertas funciones, en este caso el procesamiento de los datos de los estudiantes inscritos en el Instituto Tecnológico Superior de Centla.

Definición del Problema

Los índices de reprobación y deserción escolar en el nivel superior son una alarma que señala la importancia de enfocarnos en las necesidades de los estudiantes, para evitar que se sumen a la lista de estudiantes reprobados y estudiantes dados de baja. El departamento Psicopedagógico es el área encargada principalmente de toda la información de los alumnos manejadas por tutores, quienes en conjunto con las técnicas de aprendizaje se encargan de guiar y sacar el máximo aprovechamiento, de guiar al estudiante en el camino del éxito, buscando servir de apoyo a las necesidades que estos presenten en cualquier ámbito de su vida y que puedan estar interfiriendo con su desarrollo académico. Por tal motivo, se detectó la necesidad de analizar la situación en la que se encuentran los estudiantes del ITSCe

Objetivo

Analizar la situación en la que se encuentran los estudiantes del ITSCe, con el fin de conocer el grado de satisfacción en la que viven y los factores que le impiden un desarrollo académico productivo y así contribuir al desenvolvimiento pleno de la vida de los estudiantes dentro y fuera de la Institución.

Se uso metodología cuantitativa y redes semánticas, escalas tipo Likert y diferencial semántico, utilizando medios tecnológicos como hojas de cálculo, propios de la ofimática, para aplicarla a los estudiantes del ITSCe y con ello conocer el grado de bienestar subjetivo que presentan, poder analizar los resultados, reflejándolos mediante gráficas y así apoyar en la disminución del índice de reprobación y de la deserción escolar.

Bienestar Subjetivo

Cuando se habla de Bienestar se trata de determinar si una persona cuenta con determinados satisfactores y si puede ejercer capacidades fundamentales del ser humano, pero cuando se le añade "Subjetivo", ¿qué significa ello? significa que el bienestar no es sólo una mera propiedad o conjunto de propiedades que un analista o un experto puede atribuir a objetos de medición, sino también una condición o estado experimentado por sujetos quienes algo tienen que decir al respecto. Sin su testimonio vivencial, sin que nos den su parecer sobre su propia vida y los factores que en ella influyen, la identificación de su bienestar es algo que quedaría incompleto. El bienestar subjetivo se centra pues en cómo son experimentadas por la persona sus condiciones de vida. Los conceptos de bienestar subjetivo y bienestar autorre-

portado se manejan aquí como sinónimos, con la aclaración de que el segundo de estos términos (bienestar autorreportado) se adoptó como nombre del cuestionario o módulo en cuestión porque facilita comunicar en los hogares la intención del mismo. (INEGI, 2016)

Procedimiento

Elaboración de la Encuesta Piloto, Haciendo Uso de Redes Semánticas

En primera instancia, para la elaboración de la encuesta piloto se siguió el método de redes semánticas y se creó el formato que arrojaría las respuestas más importantes para los estudiantes que respondieran a las preguntas:

- ¿Qué es la felicidad?
- ¿Qué te hace feliz?
- ¿Qué te hace infeliz?

Dichas preguntas antes mencionadas están propuestas en la teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. (Mora, 2016)

En la aplicación de la encuesta piloto se le hacía la pregunta al estudiante y éste debía escribir del lado izquierdo las 5 palabras que definieran sus respuestas, una vez realizado este paso, se situaban en la parte derecha de la tabla y le asignaban un valor jerárquico a las respuestas que habían dado anteriormente, colocándolas de mayor a menos importancia.

Palabra o concepto estímulo: <u>¿Qué es la felicidad?</u>		
Palabras definitorias		Jerarquía
	1	
	2	
	3	
	4	
	5	

Tabla 1. Formato para la pregunta ¿Qué es la felicidad?

Palabra o concepto estímulo: <u>¿Qué cosas te dan felicidad?</u>		
Palabras definitorias		Jerarquía
	1	
	2	
	3	
	4	
	5	

Tabla 2. Formato para la pregunta ¿Qué cosas te dan felicidad?

Palabra o concepto estímulo: <u>¿Qué te hace infeliz?</u>		
Palabras definitorias		Jerarquía
	1	
	2	
	3	
	4	
	5	

Tabla 3. Formato para la pregunta ¿Qué te hace infeliz?

Concentrado de Respuestas de la Encuesta Piloto

El instrumento de encuesta piloto fue aplicado a un grupo escogido al azar, se les pidió a un total de 20 alumnos contestarlo, después de dar el tiempo para que pudieran responder el formato, se recogió el instrumento y se procedió a hacer el concentrado de respuestas en el

programa Excel. Se hicieron tres listas de respuestas, una lista por cada una de las preguntas realizadas: ¿Qué es la felicidad? Con 75 respuestas diferentes, ¿Qué cosas te dan felicidad? Con 94 respuestas diferentes, y ¿Qué te hace infeliz? Con 98 respuestas diferentes.

Definidores	Miedo	Mi mamá	Heridas	Exámenes
Egoísmo	Decepción	Sobrinos	Amor	Tareas
Deslealtad	Pobreza	Internet	Lentitud	Mal promedio
Hipocrecia	Accidentes	Computadoras	Desesperación	estrés
Rencor	Muertes	No tener Internet	Evación	
Odio	Discusiones	No tener Saldo	No me quiera	
Personas irrespetuosas	No amor	Estar enfermo	No tener amigos	
Personas hipocritas	Regaño	No tener sexo	Odiar	
Personas amargadas	Enojo	Sin dinero	Caso	
Personas injustas	Ira	Humor	Gritar	
Personas débiles	Amargura	Obstrucción	Que se mueran mis Perritos	
Mentira	Pleitos	Mi novio	No comer	
Problemas	Desamor	Los Castigos	Buenas noticias	
Injusticia	Desilusión	La comida	Novia	
Inseguridad	Desgracia	Una amiga	Guitarra	
Carácter	No conseguir mis metas	Enojarme	Canciones	
No tener dinero	Reprobar	No decidirme	El fracazo	
Mediocres	Personas	Infidelidad	Envidia	
No tener lo que quiero	Fracasos	Los gritos	Familia	
Casarse	Errores	Los Golpes	Ver la realidad	
Traición	Pelear	Las Mentiras	No poder cumplir mis sueños	
Desconfianza	Encerrado	Las Enfermedades	Desigualdad	
Dolor	Aburrimiento	Llorar	Sin salir	
Soledad	Mi pareja	Perder	Sin sexo	

Imagen 1. Ejemplo de enlistado de respuestas de los estudiantes del ITSCe a la pregunta ¿Qué te hace infeliz?

Después de haber realizado las listas de respuestas para las tres preguntas se procedió a hacer las operaciones para calcular VMT (valor medio total) y conocer los valores de la respuesta. Para ello se cuenta el número de estudiantes que escribieron la misma respuesta y el valor jerárquico que le asignaron, siendo entonces que se multiplica el número de coincidencias en respuesta por el valor semántico y se va sumando sucesivamente con el siguiente número en la misma línea de la palabra.

Tabla 4. Ejemplo de la tabla para calcular el Valor M Total (VMT). Conjunto SAM a Partir del Concentrado de Respuestas de la Encuesta Piloto

¿Qué es la felicidad?								
Jerarquía	1	2	3	4	5			
Valor semántico	10	9	8	7	6			
Definiciones						Total	VMT	
Amor	12	4	2	2	1	21	198	
Amistad		2		1	1	4	31	
Honestidad					1	1	6	
Lealtad						0	0	
Respeto		1				1	9	
Paz	1	3	1	2	1	8	65	
Tranquilidad			1	2	1	4	35	
Carillo		3		2	1	6	65	
Abracos					1	1	6	
Alegría	1	2	4	2	2	11	76	
Entusiasmo			1	2		3	14	
Abundancia	1					1	10	
Sonrisas		1	1	2		4	15	
Dinero	1		2	2		5	24	
Lujo			2			2	16	
Mujeres		1				1	9	

Una vez realizado el listado de palabras y de haber obtenido el VMT, se continúa con el conjunto SAM, esto con el fin de conocer de toda la lista de palabras aquellas que son las más importantes o que los estudiantes mencionaron de forma más frecuente, lo cual se obtiene verificando las 10 palabras con mayor Valor M Total.

¿Qué le hace infeliz?									
Jerarquía	1	2	3	4	5				
Valor semántico	10	9	8	7	6				
Definiciones						Total	VMT	Ordeno SAM	
Egocismo			2			2	16	1. Problemas	
Deslealtad		1				1	9	2. Soledad	
Hipocresía			1	1		2	15	3. Traición	
Mentira	1			2		3	24	4. Mentira	
Duda			1	1	1	4	26	5. No tener dinero	
Personas irresponsables		1				1	9	6. Celos	
Personas hipócritas	1					1	9	7. Injusticia	
Personas amargadas				1		1	9	8. Desamor	
Personas injustas			1			1	9	9. Decepción	
Personas débiles					1	1	9	10. Envidia	
Miedo		1	1			2	16		
Problemas	1	2		2		5	30		
Injusticia			1	2		3	20		
Inseguridad	1			1		2	16		
Carácter				1	2	3	15		
No tener dinero	1	1	1	3		6	31		
Medioses			1			1	9		
No tener lo que quiere		1				1	9		
Catarse	1			1		2	16		
Trabaja	1	1	1			3	24		
Desconfianza			1			1	9		
Deseo		1				1	9		
Soledad	1	1	2	2		6	31		

Tabla 5. Ejemplo de Conjunto SAM.

Comenzaremos con preguntas en las que usted decidirá poner un número que puede ir desde el 00 hasta el 10, como se ilustra a continuación:

00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	
Nada satisfecho		Casi Nada Satisfecho		Muy Poco Satisfecho		Poco Satisfecho		Algo Satisfecho		Muy Satisfecho	Totalmente Satisfecho

1._ En escala del 00 al 10 ¿en general qué tan satisfecha(o) se encuentra usted con su vida?
(00 es nada satisfecho y 10 es totalmente satisfecho)

00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10
----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

Imagen 2. Pregunta del Cuestionario de Bienestar Subjetivo, basada en Escala de Likert.

3._ ¿Qué tan bien durmió anoche o en el horario en el que usted debería dormir? (Seleccione colocando una X en cualquiera de los espacios en blanco con el que se identifica más)

BIEN: _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : MAL

1 2 3 4 5

Imagen 3. Pregunta del Cuestionario de Bienestar Subjetivo, basada en Diferencial Semántico.

Concentrado de Respuestas del Cuestionario Biare para la Comunidad ITSCe

Posteriormente de haberse aplicado el cuestionario BIARE a los estudiantes de los primeros, terceros, quintos y séptimos semestres de las distintas carreras impartidas en el ITSCe, se realizó el concentrado de respuestas de los alumnos de forma organizada para tener un control adecuado de la información, ya que dicho cuestionario se aplicó a un total de 1042 alumnos (87.39% de la población estudiantil del ITSCe), descartando los de noveno, onceavo y treceavo semestre, un total de 204 alumnos (un 16.7% de la población estudiantil), ya que son los alumnos que se encuentran etapa de residencia y próximos a concluir su carrera.

Elaboración y Aplicación del Cuestionario de Encuesta Usando Diferencial Semántico y Escala de Likert

Con los resultados obtenidos a partir de la encuesta piloto y las palabras del Conjunto SAM en el concentrado de respuestas, se elaboró el cuestionario de encuesta que se aplicaría a la comunidad estudiantil del ITSCE.

Se tomaron las palabras obtenidas en el cuestionario piloto como base o referencia para la elaboración del segundo cuestionario de encuesta sobre el bienestar subjetivo, para lo cual también se usó de apoyo un cuestionario llamado BIARE, ya que permite indagar en cómo experimentan las personas sus vidas, dados sus antecedentes, su entorno y su proyección a futuro, es este caso los estudiantes del ITSCE. El cuestionario usa preguntas en escala de Likert, diferencial semántico y preguntas de opciones para que el estudiante elija.

12. Pertenece usted a...

	SI	NO
1. Una iglesia o religión	13	8
2. Un grupo o asociación en el que usted promueva activamente una fé y/o valores religiosos	1	19
3. Un partido, movimiento o una organización política y/o social	1	19
4. Una organización profesional, gremial o sindical		21
5. Una asociación de estudiantes o exalumnos		21
6. La mesa directiva de una asociación de padres de familia		21
7. Una organización de vecinos		21
8. Una ONG (organización no gubernamental)		21
9. Un voluntariado o una asociación filantrópica		21
10. Algún grupo de autoayuda y/o superación de problemas personales		21
11. Una liga o asociación deportiva	3	18

Imagen 4. Ejemplo del conteo realizado en el concentrado de respuestas para el cuestionario BIARE, usando Excel.

Obtención de Porcentajes y Elaboración de Gráficas de Resultados

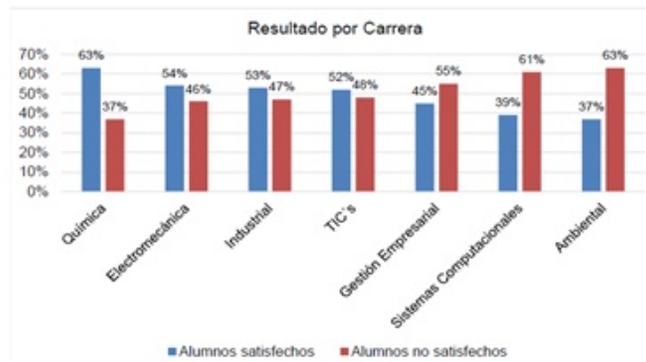
Para realizar las gráficas fue necesario hacer previamente el conteo por grupos y semestres, posteriormente se realizaban las operaciones (fundamentalmente la regla de 3, utilizada en las matemáticas).

Conclusiones

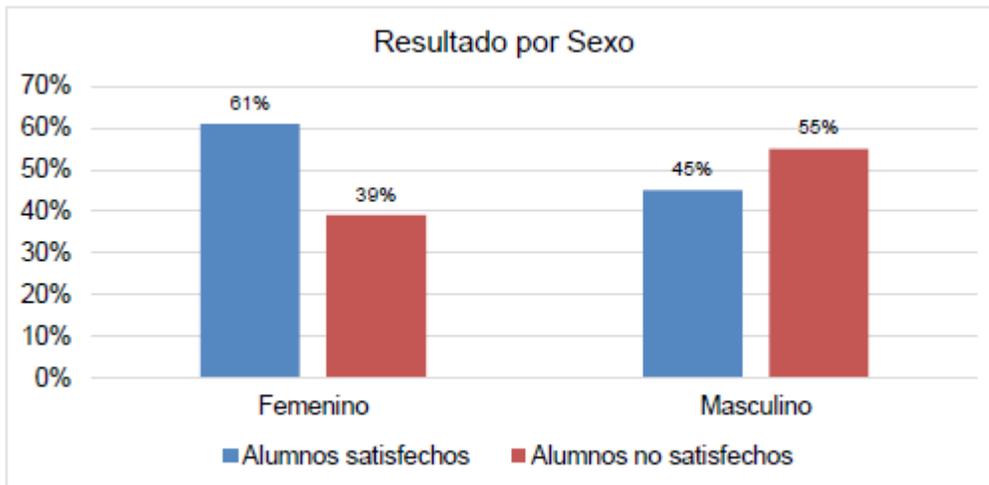
De acuerdo con el objetivo planteado para el desarrollo del presente estudio, en el que se buscó conocer el grado de bienestar subjetivo en los estudiantes del ITSCe, para colaborar en la disminución del índice de reprobación y el nivel de deserción escolar que se presenta actualmente

A continuación, se presentan tres ejemplos de las gráficas de resultados obtenidos:

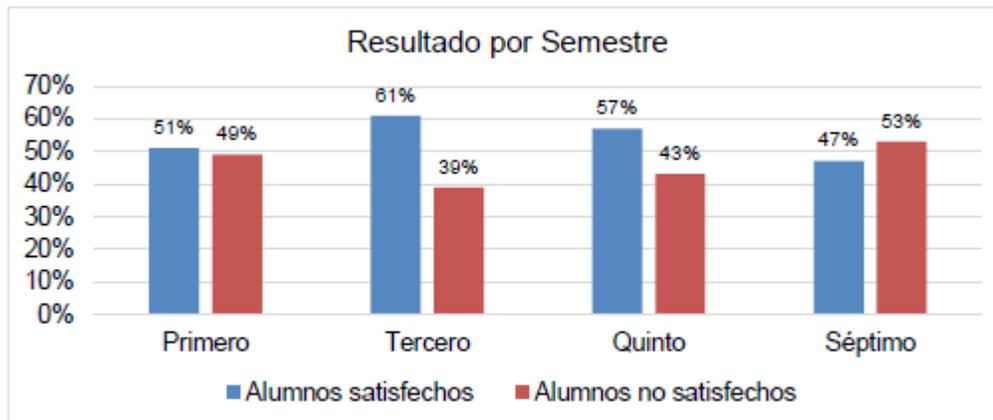
1. ¿Qué tan satisfecha(o) se encuentra usted con su vida?



Gráfica 1. Muestra el porcentaje de satisfacción en la vida de los estudiantes del ITSCe, medidos por carrera.



Gráfica 2. Muestra el porcentaje de satisfacción en la vida de los estudiantes del ITSCe, medidos por sexo.



Gráfica 3. Muestra el porcentaje de satisfacción en la vida de los estudiantes del ITSCe, medidos por semestre.

Entre las conclusiones a las que se llegó, se encuentran las siguientes: Existe interacción entre los indicadores analizados referentes a bienestar subjetivo y problemas económicos. Y en la etapa que viven los estudiantes del ITSCe (entre 18 y 24 años) el sentimiento de bienestar subjetivo y problemas personales, son diferentes en cuanto al género pues el sexo femenino demostró vivir su vida más feliz.

Enseguida se enlistan las 10 necesidades más importantes señaladas por los mismos estudiantes del ITSCe:

1. Necesita sentir más aceptación de los demás
2. Necesita ser perdonado o le pidan perdón
3. Necesita reconocimiento y/o gratitud
4. Necesita ser escuchado o que lo tomen en cuenta
5. Necesita más armonía en su familia
6. Necesita tener más tiempo para si mismo
7. Necesita un trabajo o sustento económico
8. Necesita tener una mejor vivienda
9. Necesita que mejore la seguridad publica en su localidad
10. Necesita mejorar su salud

Los resultados obtenidos plantean una situación con constantes interrogantes, respecto a la educación y al hecho de prevenir y aportar soluciones para aquellas situaciones que los estudiantes viven en sus hogares, y que puedan ocasionar graves problemas para el futuro de los mismos. Es necesario detectar a los posibles estudiantes en riesgo, para mejorar el nivel de bienestar subjetivo en ámbitos de autoestima, relaciones sociales y solución de problemas.

El mundo de hoy en día es un mundo que vive con prisas y con muchas responsabilidades, las cuales llevan muy frecuentemente al ser humano a caer en estrés, depresión o vivir constantemente preocupado, cada vez son menos las personas que se toman parte de su tiempo para encontrar aquello que los hace felices, o sentirse cómodos con las actividades que deben realizar en sus vidas diarias. Es evidente que en todo momento es necesaria una constante evaluación de los estudiantes y sus situaciones tanto personales como académicas, puesto que los problemas y las necesidades en determinadas ocasiones pueden impedirles desenvolverse plenamente en cualquier ámbito de su vida.

Referencias

ALEGSA. (Junio de 2016). *Definición de Ofimática*. Obtenido de <http://www.alegsa.com.ar/Dic/ofimatica.php>.

Alvarez-Gayou, J. (2004). *Cómo hacer investigación cualitativa; fundamentos y metodología*. México: Paidós.

Hernandez, R., Fernandez, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

INEGI. (06 de 2016). *Bienestar Subjetivo*. Obtenido de

<http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/Investigacion/Experimentales/Bienestar/default.aspx>.

Mora, M. (Junio de 2016). *RACO*. Obtenido de <http://www.raco.cat/index.php/Athenea/article/viewFile/34106/33>

Efectividad de un programa de competencias emocionales para estudiantes universitarios

Elizabeth Estrada Laredo⁹, Alejandra Moysén Chimal,
Patricia Balcázar Nava, Julieta Concepción Garay López

Universidad Autónoma del Estado de México, México

Resumen

Actualmente, las instituciones educativas dirigen esfuerzos a la formación integral de los estudiantes; la UNESCO en el informe Delors (1996), plantea que la educación debe organizarse en cuatro pilares: Aprender a conocer, hacer, convivir, ser. El modelo basado en competencias da respuesta al establecer y desarrollar en el estudiante competencias necesarias en el mundo actual: conocimientos (saberes), habilidades (saber-hacer), actitudes (saber estar) y conductas (saber ser) integrados entre sí con el propósito de capacitar a la persona sobre los conocimientos científicos y técnicos, capacidad de aplicarlos a contextos diversos integrándolos con sus propias actitudes y

⁹ lizestrada17@hotmail.com

valores. El desarrollo de competencias requiere acciones que coadyuven en la formación de los estudiantes para prepararlos para la vida; formar individuos plenos y preparados, educados en la dimensión emocional a través de programas que promuevan el desarrollo de competencias emocionales para contribuir a un bienestar personal y social. La Educación Emocional promueve a través de programas psicopedagógicos el desarrollo de competencias emocionales, entendidas como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales; facilitan una mejor adaptación al contexto y favorecen un mejor afrontamiento a las circunstancias de la vida; favorecen procesos de aprendizaje, relaciones interpersonales, solución de problemas, previenen situaciones de riesgo y fomentan el bienestar. El objetivo del presente trabajo fue evaluar las competencias emocionales de estudiantes universitarios antes y después de participar un programa de educación emocional. El programa se basó en los modelos de Salovey y Mayer (1990) y de Bar-On (2000), contempló gestión de emociones, herramientas para enfrentar y superar situaciones de riesgo, habilidades de toma de decisiones y comportamientos responsables; establecimiento de relaciones interpersonales adecuadas y acciones para fomentar el bienestar. La duración fue de 30 horas en seis sesiones. Participaron 16 estudiantes universitarios; en una investigación preexperimental con diseño pretest-posttest; los instrumentos aplicados fueron Inventario de Cociente Emocional EQ-i y Escala *Trait Meta-Mood Scale* TMMS-24. Para el análisis estadístico se empleó la prueba de Wilcoxon, con un nivel de significancia de .05. Los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas en el Factor Claridad emocional ($p=.004$), en los componentes Intrapersonal ($p=.006$), Manejo del estrés ($p=.008$), Comprensión del sí mismo ($p=.025$) y el Cociente Emocional ($p=.008$). Por lo que se concluye que el programa sí tuvo efectos en las competencias emocionales de los estudiantes universitarios participantes.

Palabras clave: Educación emocional, competencias emocionales, estudiantes universitarios.

En la actualidad, las instituciones educativas deben dirigir los esfuerzos a la formación integral de los estudiantes donde los desafíos de este siglo hacen necesario un replanteamiento de los objetivos de la educación; en el informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la

Educación para el siglo XXI, presidida por Delors (1996), denominado “La educación encierra un tesoro”, plantea entre varios aspectos que la educación debe organizarse en torno a cuatro pilares: Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir, aprender a ser. A un poco más de 20 años de este informe, se observa que el sistema educativo ha encaminado acciones para dar respuesta a estos planteamientos; con el enfoque basado en competencias; este modelo pretende establecer y desarrollar en el estudiante las competencias que se consideran necesarias en el mundo actual; el aprendizaje basado en competencias, consiste en desarrollar las competencias genéricas o transversales (instrumentales, interpersonales y sistémicas) necesarias y las competencias específicas (propias de cada profesión) con el propósito de capacitar a la persona sobre los conocimientos científicos y técnicos, su capacidad de aplicarlos a contextos diversos y complejos, integrándolos con sus propias actitudes y valores en un modo propio de actuar personal y profesionalmente (Villa y Poblete, 2008).

En el caso del desarrollo de las competencias genéricas intrapersonales e interpersonales, es necesario implementar programas que coadyuven en la formación de los estudiantes a fin de prepararlos para la vida. Si se quiere formar individuos plenos y preparados, es ineludible educar en el mundo afectivo y emocional. Se destaca la importancia de generar programas que busquen el desarrollo de competencias emocionales para contribuir a un bienestar personal y social (Gaeta-González y López-García, 2013).

Las competencias emocionales facilitan una mejor adaptación al contexto y favorecen un mejor afrontamiento a las circunstancias de la vida. El desarrollo de competencias emocionales deriva del constructo de inteligencia emocional (Bisquerra, 2003) y entre los aspectos que se ven favorecidos por las competencias emocionales están los procesos de aprendizaje, las relaciones interpersonales, la solución de problemas, el logro y el mantenimiento de un puesto de trabajo (Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella y Soldevilla, 2010).

La educación emocional es una respuesta a las necesidades sociales que no están atendidas en el curriculum académico; tiene como objetivo el desarrollo de competencias emocionales, las cuales se definen como el “conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra, 2011 p. 11).

Se requiere de una práctica continua para el desarrollo de competencias emocionales, es recomendable que se inicie en la infancia y esté presente a lo largo de la vida; se recomienda que todo programa contemple en sus contenidos el tomar conciencia de las emociones básicas para regularlas de forma apropiada, lo que puede contribuir para potenciar el bienestar y así favorecer una vida significativa, plena y satisfactoria.

Bisquerra (2011), menciona que investigaciones recientes aportan evidencias de los efectos positivos de la educación emocional y que el desarrollo sistemático de programas de educación emocional tiene un impacto para el desarrollo integral de las personas, donde el desarrollo de competencias emocionales juega un factor importante. Es importante que los programas que se formulen estén sólidamente fundamentados, que consideren técnicas y estrategias de intervención y contemplen evaluaciones basadas en instrumentos válidos y fiables.

El programa de desarrollo de competencias emocionales que se empleó en esta investigación, se basa en el modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey, y el modelo de Bar-On; los cuales se describen a continuación de manera sucinta.

A.1 Modelo de Salovey y Mayer (1990): este modelo concibe a la IE como una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación al pensamiento, en el que las emociones ayudan a resolver problemas y facilitan la adaptación al medio. Considera cuatro habilidades básicas (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005), las cuales permiten promover el crecimiento emocional e intelectual del individuo:

- a) Percepción, evaluación y expresión de las emociones: contempla la Habilidad para identificar las propias emociones; Habilidad para identificar emociones en otras personas, diseños, arte, a través del lenguaje, sonido; Habilidad para expresar correctamente los sentimientos y las necesidades asociadas a los mismos; y la Habilidad para discriminar entre expresiones emocionales honestas y deshonestas.
- b) La emoción facilitadora del pensamiento: considera que las emociones facilitan el pensamiento al dirigir la atención a la información importante, pueden ser una ayuda al facilitar la formación de juicio, recuerdos respecto a emociones, y los diferentes estados emocionales favorecen acercamientos específicos a los problemas.
- c) Comprensión y análisis de las emociones, Conocimiento emocional: es la habilidad para designar las diferentes emociones y reconocer las relaciones entre la palabra y el propio significado de la emoción, habilidad para entender las relaciones entre las emociones y las diferentes situaciones a las que obedecen, habilidad para comprender emociones complejas y/o sentimientos simultáneos de amor y odio, habilidad para reconocer las transiciones de unos estados emociones a otros.

- d) Regulación de las emociones: contempla la habilidad para estar abierto tanto a los estados emocionales positivos como negativos, la habilidad para reflexionar sobre las emociones y determinar la utilidad de su información, la habilidad para vigilar reflexivamente nuestras emociones y las de otros y reconocer su influencia, y la habilidad para regular nuestras emociones y las de los demás sin minimizarlas o exagerarlas.

A.2 Modelo de Bar-On (2000): este modelo define la IE como una inteligencia social, que permite reconocer las emociones propias y las de los demás, así como diferenciar entre ellas y utilizar la información que proporcionan para guiar el pensamiento y las acciones; así como un conjunto de capacidades no cognoscitivas, competencias y habilidades que influyen en la capacidad para triunfar y reaccionar con precisión a las demandas del ambiente (Bar-On, 2006).

Se estructura con base en cinco componentes y 15 subcomponentes:

1. Intrapersonal (Conciencia de sí mismo y la autoexpresión): Autoconocimiento emocional, Asertividad, Consideración de sí mismo o Autoestima, Autorrealización e Independencia.
2. Interpersonal (Conciencia social y relaciones interpersonales): Empatía, Relación interpersonal y Responsabilidad social.
3. Adaptabilidad (Gestión del cambio): Resolución de Problemas, Prueba de realidad y Flexibilidad.
4. Manejo del estrés (Gestión y regulación emocional): Tolerancia al estrés y Control de impulsos.

5. Estado de ánimo General: Optimismo y Felicidad

Se eligieron estos modelos ya que son complementarios; por una parte el modelo de Salovey y Mayer es un modelo de habilidad, que considera la capacidad cognitiva como un elemento que se relaciona con las emociones; hace énfasis en cómo a partir de que la persona identifica sus propias emociones puede llegar a regularlas, y así tomar mejores decisiones y resolver situaciones de una manera más adecuada; y por otra parte el modelo de Bar-On, se vincula a rasgos de personalidad que tienen que ver con el desempeño del propio individuo en el manejo de sus emociones y su relación con los demás y con su entorno.

El Programa de desarrollo de competencias emocionales “Ser para Crecer” dirigido a estudiantes universitarios, se fundamenta en la Educación Emocional, la cual debe entenderse como un proceso de desarrollo humano, que considera tanto la parte personal como la parte social e implica cambios en las estructuras cognitiva, actitudinal y procedimental (Bisquerra, 2000); que se dirige al desarrollo de tres capacidades básicas: la capacidad para comprender las emociones, la capacidad para expresarlas de una manera productiva y la capacidad para escuchar a los demás y sentir empatía respecto de sus emociones (Steiner y Perry, 1997; en Vivas, 2003). Tiene como objetivo: Desarrollar competencias emocionales que promuevan el bienestar psicológico de los participantes. Tiene como propósito que los participantes adquieran y desarrollen:

- Adecuada gestión de las emociones.
- Herramientas para enfrentar y superar situaciones de riesgo.
- Habilidades de toma de decisiones y comportamientos responsables en contextos personales, escolares y comunitarios.

- Entablar relaciones interpersonales adecuadas.
- Acciones para fomentar su propio bienestar.

Comprende una duración de 30 horas y contempla un cupo entre 15 a 20 participantes. Se requiere un salón amplio con adecuada iluminación y ventilación, sillas y mesas. La metodología empleada es a través de actividades de aprendizaje que les permita a los participantes adquirir las bases teóricas de la psicopedagogía de las emociones, así como ejercicios que faciliten la adquisición y desarrollo de competencias emocionales.

El contenido está estructurado en cinco temas, los cuales se listan a continuación:

Tema 1. Percepción Emocional

1.1 Componentes y Funciones de la emoción

1.2 Tipología de las emociones

1.3 Comprensión emocional: reconociendo mis emociones

Tema 2. Regulación emocional

2.1 Gestión de las emociones

2.2 Estrategias de regulación emocional: distanciamiento, distracción cognitiva y conductual.

2.3 Potenciar emociones positivas, mitigar emociones negativas

2.4 Práctica del mindfulness (Atención plena)

2.5 Control de impulsos y manejo del estrés

Tema 3. Competencias emocionales I

3.1 Autoestima

3.2 Autorrealización

3.3 Asertividad

Tema 4. Competencias emocionales II

4.1 Empatía

4.2 Relaciones interpersonales

4.3 Solución de problemas

Tema 5. Emoción y Bienestar

5.1 Actitud positiva ante la vida

5.2 Bienestar personal y social

Al basar esta propuesta en dos modelos teóricos determinados y utilizar los instrumentos desarrollados por los mismos, se cumple uno de los criterios requeridos para evaluar un programa de educación emocional, y es que se midan aquellas variables y/o dimensiones que se pretenden medir, teniendo en cuenta los aspectos a evaluar, ya sea conocimientos, competencias y estados emocionales (Álvarez, Bisquerra, Fita, Martínez y Pérez, 2000).

Método

El objetivo de esta investigación es: Evaluar un programa de desarrollo de competencias emocionales para estudiantes universitarios.

Se trata de un estudio explicativo, el cual pretende establecer las causas de los eventos que se estudian. Este tipo de estudios van más allá de la descripción de conceptos o fenómenos o del establecimiento de relaciones entre conceptos; es decir, están dirigidos a responder por las causas de los eventos y fenómenos físicos o sociales (Hernández, Fernández y Baptista, 2011).

La efectividad del programa se evalúa a través de las siguientes hipótesis planteadas:

1. No existe diferencia estadísticamente significativa en los puntajes de Cociente Emocional antes y después de participar en un curso de desarrollo de competencias emocionales.
2. Sí existe diferencia estadísticamente significativa en los puntajes de Cociente Emocional antes y después de participar en un curso de desarrollo de competencias emocionales.
3. No existe diferencia estadísticamente significativa en los puntajes de Inteligencia Emocional antes y después de participar en un curso de desarrollo de competencias emocionales.
4. Sí existe diferencia estadísticamente significativa en los puntajes de Inteligencia Emocional antes y después de participar en un curso de desarrollo de competencias emocionales.

El muestreo fue no probabilístico para obtener una muestra de tipo intencional; estudiantes universitarios de nivel superior inscritos en programas educativos presenciales de la Universidad Autónoma del Estado de México en el Valle de Toluca; la participación fue voluntaria al inscribirse al curso de desarrollo de competencias emocionales; el cual fue difundido a través de volantes. Los participantes en esta investigación fueron 16 de las licenciaturas en psicología, cultura física y del deporte, economía, planeación urbana y antropología.

Variables

En este estudio se trabajó con las siguientes variables:

VI. Programa de desarrollo de competencias emocionales “Ser para Crecer”.

Definición conceptual y operacional, las características del programa se describen en el apartado de introducción.

VD₁. Competencias emocionales.

Definición conceptual: conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007)

Definición operacional: medido a través de los instrumentos: Inventario de Cociente Emocional EQ-i y la Escala *Trait Meta-Mood Scale* versión reducida TMMS-24.

Instrumentos

a) Inventario de Cociente Emocional EQ-i

El autor del instrumento The Emotional Quotient Inventory (EQ-i) es Reuven BarOn (2006). Para fines de esta investigación se utilizó la adaptación al español realizada por Rivera (2000) con muestra mexicana y Rivera, Pons, Rosario-Hernández Ortiz (2008), con muestra puertorriqueña.

Está conformada por 15 subcomponentes que se agrupan en cinco componentes y un Cociente Emocional (CE); la agrupación de los componentes que se describe a continuación es conforme a los resultados de la Fase I de este estudio en la que se obtuvo las propiedades psicométricas del instrumento:

1. Componente Intrapersonal, se conforma por Asertividad, Alegría, Independencia, Visión de sí mismo y Autoactualización de sí mismo.
2. Componente Interpersonal: relaciones interpersonales, Empatía y Responsabilidad social.
3. Adaptabilidad: Control de impulsos, Prueba de realidad y Flexibilidad.
4. Manejo del estrés: Tolerancia al estrés Resolución de problemas y Optimismo.
5. Comprensión emocional de sí mismo: Autoconciencia emocional.

La Administración puede ser individual o colectiva, la duración es aproximadamente de 30 a 40 minutos; se puede aplicar a personas de 15 años. Consta de 133 ítems; emplea respuestas de elección múltiple, tipo Likert, que van del Muy rara vez no es cierto en mí (1), Raras veces es cierto en mí (2), A veces es cierto en mí (3), Frecuentemente es cierto para mí (4) y Con gran frecuencia es cierto en mí (5).

El coeficiente alfa de Cronbach de todo el instrumento es de .827; el componente Intrapersonal con .76, el Interpersonal .77; Adaptabilidad .77 de Manejo de Estrés con .78 y la de Comprensión emocional de sí mismo con .76 (Estrada, 2016).

b) Escala *Trait Meta-Mood Scale* versión reducida TMMS-24.

La escala TMMS fue desarrollada por Salovey et al. (1995). Es una medida de autoinforme que evalúa de forma estable en el tiempo, las creencias o actitudes de las personas sobre sus estados de ánimo y emociones

Para esta investigación se utilizó la versión española adaptada del Trait Meta-Mood Scale (Escala Rasgo de Metaconocimiento Emocional), es una versión más breve, conocida como TMMS-24, realizada por Fernández-Berrocal et al. (2004), es una escala tipo Likert con una valoración del 1 a 5 que va de Nada de acuerdo a Totalmente de acuerdo; la cual mantiene los tres factores originales de la escala: Atención, Claridad y Reparación. La consistencia interna de cada factor tuvo un alpha de Cronbach arriba de .85; Atención a los Sentimientos ($\alpha=.90$), Claridad emocional ($\alpha=.90$) y Reparación de las emociones ($\alpha=.86$).

Diseño de investigación

Se trata de un estudio preexperimental con diseño pretest-postest $O_1 X O_2$

Procedimiento

1. Se formó el grupo de participantes integrado por los estudiantes que se inscribieron en tiempo y forma al curso.
2. Antes de iniciar el curso se les aplicó los instrumentos: Escala TMMS-24, el Inventario EQ-i.
3. Se llevó a cabo el curso para la intervención del programa, fueron cinco sesiones de seis horas cada una, los días viernes.
4. Al término del programa (cinco semanas después de la primera aplicación) se aplicó nuevamente los dos instrumentos a los participantes de esta investigación.

Procesamiento estadístico

Se utilizó estadística descriptiva para obtener medidas de tendencia central: media y desviación estándar. Estadística no paramétrica, la prueba de Wilcoxon. Se trabajó a un nivel de significancia de .05; donde si la probabilidad es menor o igual a .05 la H_0 se rechaza. Los análisis estadísticos fueron realizados con el SPSS versión 21.

Resultados

A continuación se exponen los resultados obtenidos en esta investigación.

Se realizó la comparación de los puntajes obtenidos en cada uno de los instrumentos aplicados, la Escala TMMS-24, el Inventario EQ-i antes y después de la impartición del curso del Programa de Competencias Emocionales; Ser para Crecer.

En la tabla 1, se muestran los estadísticos descriptivos de la Escala TMMS-24, las puntuaciones obtenidas en el pretest los factores Atención y Reparación se consideran adecuada capacidad emocional y el Factor Claridad el puntaje indica que se debe mejorar; en posttest los tres factores se consideran adecuados.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de los Componentes de la Escala TMMS-24 antes y después del Programa de Competencias Emocionales.

Factor	Pretest		Posttest	
	M	DE	M	DE
Atención	26.00	8.05	29.41	5.59
Claridad	21.41	5.59	30.00	4.86
Reparación	29.25	5.32	31.66	3.44

En la tabla 2, se muestra el resultado de la comparación realizada antes y después del Programa a través de la prueba de Wilcoxon; se encontró diferencia significativa en el Factor Claridad.

Tabla 2. Prueba Wilcoxon para muestras relacionadas de los Factores de la Escala TMMS-24 de las diferencias pretest posttest

Componentes	P
Atención	.197
Claridad	.004
Reparación	.90

En la tabla 3, se muestran los estadísticos descriptivos obtenidos en el Inventario EQ-i, se observa que la media de las puntuaciones obtenidas en los componentes Intrapersonal, Adaptabilidad y Manejo del Estrés se interpreta como una capacidad emocional alta en el pretest y en el posttest en estos mismos componentes se considera marcadamente alta.

El componente de Comprensión emocional de sí mismo obtuvo en el pretest un puntaje que lo sitúa como muy baja capacidad emocional y en posttest el puntaje indica una buena capacidad emocional.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de los Componentes del Inventario EQ-i antes y después del Programa de Competencias Emocionales.

Componente	Pretest		Posttest	
	M	DE	M	DE

Cociente Emocional	89.95	11.19	99.53	6.50
Intrapersonal	150.75	31.41	174.41	15.715
Interpersonal	116.83	14.13	120.66	11.19
Adaptabilidad	93.66	12.33	101.75	10.72
Manejo del Estrés	89.50	12.65	98.66	8.62
Comprensión emocional de sí mismo.	22.41	4.79	28.25	4.22

La tabla 4, muestra los resultados obtenidos en la comparación a través de la prueba de Wilcoxon, se encontró diferencias significativas entre el pretest y el postest en tres de los componentes, siendo éstos el componente Intrapersonal, componente de Manejo del estrés y componente de Comprensión del sí mismo; así mismo en el puntaje total que arroja el instrumento como Cociente Emocional se obtuvo diferencia significativa, como se puede observar en la tabla.

Tabla 4. Prueba Wilcoxon para muestras relacionadas de los Componentes del Inventario EQ-i de las diferencias pretest postest.

Componentes	p
Cociente Emocional	.008

Intrapersonal	.006
Interpersonal	.410
Adaptabilidad	.108
Manejo del Estrés	.008
Comprensión emocional de sí mismo	.025

Discusión

En este apartado se analiza en primera instancia los contenidos abordados en el Programa de desarrollo de competencias emocionales “Ser para crecer” y en un segundo momento la efectividad del programa con base a los resultados obtenidos.

Los contenidos temáticos propuestos para un programa que propicie el desarrollo de competencias emocionales en estudiantes universitarios a partir de la Educación Emocional, se tiene que el programa “Ser para crecer”, se basa en los modelos teóricos de Inteligencia Emocional propuestos por Mayer y Salovey y el de Bar-On; los cuales consideran la necesidad de que el individuo posea la capacidad para reconocer, comprender y regular las propias emociones y las de los demás. Los modelos teóricos mencionados establecen una serie de habilidades emocionales; en el caso del Modelo de Mayer y Salovey (1997), considera que las emociones son percibidas, identificadas, valoradas y expresadas y que se tiene la capacidad para expresar las emociones adecuadamente, así como la capacidad de discriminar entre expresiones precisas e imprecisas; en la facilitación emocional las emociones priorizan el pensamiento y dirigen

la atención a la información importante, así el estado de humor cambia la perspectiva del individuo, desde el optimismo al pesimismo; la comprensión emocional permite comprender y analizar las emociones empleando el conocimiento emocional donde las señales emocionales en las relaciones interpersonales son comprendidas y esto tiene implicaciones para la misma relación; y la regulación reflexiva de las emociones promueve el conocimiento emocional e intelectual para hacer posible la gestión de las emociones en las situaciones de la vida (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005).

El modelo de Bar-On (2006), se fundamenta en las competencias, las cuales intentan explicar cómo un individuo se relaciona con las personas que le rodean y con su medio ambiente. Por tanto, la IE y la inteligencia social son consideradas un conjunto de factores de interrelaciones emocionales, personales y sociales que influyen en la habilidad general para adaptarse de manera activa a las presiones y demandas del ambiente y así enfrentar la vida efectivamente (Bar-On 2000).

El programa aborda en el tema 1, Percepción emocional y en el tema 2, Regulación emocional. Debido a la importancia que tiene como punto de partida desarrollar la capacidad del estudiante para tomar conciencia de sus emociones, poder reconocerlas y comprenderlas, identificando las situaciones que las provoca, así como regular sus acciones y sus pensamientos.

La efectividad del programa, se evalúa con los resultados obtenidos en la comparación, donde se encontraron diferencias estadísticamente significativas en varios factores de competencias emocionales antes y después de la aplicación del programa; en el TMMS-24, en el Factor Claridad emocional ($p=.004$), que hace referencia a la capacidad de comprender adecuadamente los propios estados emocionales; lo cual fue abordado en los contenidos del tema 1; así

mismo en la puntuación inicial se tuvo una $m=21.41$ lo cual los ubica en que se requiere mejorar su claridad emocional y después de participar en el programa, la puntuación obtenida en este factor ($m=30$), los ubica con una adecuada claridad emocional.

En el inventario EQ-i, la diferencia se encontró en los componentes Intrapersonal ($p=.006$) y Comprensión del sí mismo ($p=.025$) que hacen referencia a la Conciencia de sí mismo y la autoexpresión; en el componente Manejo del estrés ($p=.008$) que se relaciona con la gestión y regulación emocional, y el Cociente Emocional ($p=.008$) que es puntaje total.

Se percibe un incremento en las puntuaciones medias en estos componentes Cociente emocional ($m=89.95$ a $m=99.53$) que va de una capacidad emocional alta a muy alta; en el componente Intrapersonal ($m=150.75$ a $m=174.41$) que va de una capacidad emocional promedio a una muy alta capacidad; así como el componente Manejo del estrés ($m=89.50$ a $m=98.66$) y el componente de comprensión emocional de sí mismo se incrementa considerablemente de muy baja ($m=22.41$) a alta capacidad emocional ($m=28.25$).

Conclusión

La educación emocional es una innovación psicopedagógica, que tiene como objetivo el desarrollo de competencias emocionales, consideradas competencias básicas para la vida con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra, 2000).

Por lo que se puede concluir que el programa "Ser para crecer" si tuvo efectos en las competencias emocionales de los estudiantes universitarios participantes; donde los resultados obtenidos reafirman la propuesta de competencias clave realizada por la OCDE (2000), que deben contribuir a resultados valiosos para sociedades e individuos, así como ayudar a los

individuos a enfrentar importantes demandas en una amplia variedad de contextos; es necesario desarrollar competencias (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) que le permitan al individuo relacionarse armónicamente con otros; ser asertivo; mostrar empatía, trabajar de manera colaborativa; tomar acuerdos y negociar con otros; identificar y dar solución a problemas; propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones y asumir sus consecuencias; manejar el fracaso, la frustración y la desilusión; actuar con autonomía en el diseño y desarrollo de proyectos de vida.

En México, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) plantea lineamientos estratégicos para la transformación de la educación superior, es una propuesta de largo plazo, fundada en un diagnóstico realista de la problemática vigente, así como en una visión amplia sobre las posibilidades de orientar su desarrollo para lograr una articulación entre los retos tecnológicos y sociales del país y las capacidades y potencialidades de las Instituciones de Educación Superior (IES). Contempla entre sus programas o propuestas de acciones la formación de los estudiantes; los Programas de las IES abordan la necesidad de atender el desarrollo integral de los alumnos, teniendo como objetivos apoyar a los alumnos a través del diseño e implementación de programas de desarrollo integral; así como mejorar o bien transformar los modelos educativos prevalecientes con miras a alcanzar niveles de calidad y pertinencia (ANUIES, 2000 y Muñoz, 2000).

Para finalizar, es recomendable atender a la formación integral de los estudiantes, realizar acciones que promuevan el educarlos en el mundo afectivo y emocional, lo que se reafirma con los comentarios de los estudiantes que participaron en el programa de desarrollo de Competencias Emocionales "Ser para crecer", en el que externaron que el desarrollar competencias emocionales puede ayudarles a mejorar su calidad de vida y la de su entorno y con ello contribuir al bienestar personal y social.

Referencias

- Álvarez, M., Bisquerra, R., Fita, E., Martínez, F., y Pérez-Escoda, N. (2000). Evaluación de los programas de educación emocional. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2) 587-599. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/121241/113891>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2000). La educación Superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES. *Revista de la educación Superior*, 113(29) Enero–Marzo de 2000. Recuperado de <http://publicaciones.anui.es/revista/113>
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). In R. Bar-On and J.D.A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence*. San Francisco, U.S.A.: Jossey-Bass.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*; 18(supl.), 13-25. Recuperado de http://www.eiconsortium.org/reprints/bar-on_model_of_emotional-social_intelligence.htm
- Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Barcelona: Praxis
- Bisquerra, F. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*; 21(1), 7-43. Recuperado de: <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/99071/94661>
- Bisquerra, R. (2011). Educación emocional. Propuesta para educadores y familias. España: Desclée De Brouwer.
- Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI Revista de la Facultad de Educación*; 10; 61-82. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/297/253>.
- Delors, J. (1996). La educación o la utopía necesaria. Informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI: La educación encierra un tesoro. Paris: Ediciones UNESCO.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*; 19(3), 63-93.
- Fernández-Berrocal, P. Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and Reliability of the spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*; 94, 751-755. Recuperado de <http://emotional.intelligence.u-ma.es/pdfs/spanish%20tmms.pdf>

- Gaeta-González, M. L. y López-García, C. (2013). Competencias emocionales y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*; 16(2), 13-25. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217029557002>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2011). Metodología de la investigación. 5 ed. McGraw-Hill Interamericana. <vbk:9786071502919#outline(7.20.1.1)>.
- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.). Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators (pp. 3-31). Recuperado de http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/Reprints...EI%20Proper/EI1997MSWhatsEI.pdf
- Muñoz, H. (2000). La educación Superior: Algunos comentarios a la propuesta de la ANUIES. *Revista de la Educación Superior*; 113(29), 1-4. Recuperado en <http://publicaciones.anui.es.mx/revista/113>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.(2000). La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo. Recuperado de http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02_parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf
- Pérez-Escoda, N., Bisquerra, R., Filella, G. y Soldevila, A. (2010). Construcción del Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (QDE-A). *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*; 21(2), 367-379. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230785017>
- Rivera, E. S. (2000). La inteligencia emocional en grupo de estudiantes de maestría en áreas de psicoterapia y ciencias técnicas. Tesis de maestría: Universidad Iberoamericana Plantel Golfo Centro, Puebla, México
- Rivera, E., Pons, J.I., Rosario-Hernández, E. y Ortiz, N. (2008). Traducción y adaptación para la población puertorriqueña del Inventario Bar-On de Cociente Emocional (Bar-On EQ-i): Análisis de propiedades psicométricas. *Revista Puertorriqueña de Psicología*; 19, 148-182. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=233216360007>
- Salovey, P. & Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211 Recuperado en http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/Reprints...EI%20Proper/EI1990%20Emotional%20Intelligence.pdf

- Villa, A. y Poblete, M. (2008). Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. Bilbao: Ediciones Mensajero, S.A.U. Recuperado de [http://delegacion233.bligoo.com.-mx/media/users/20/1002571/files/240726/Aprendizaje Basado en Competencias.pdf](http://delegacion233.bligoo.com.-mx/media/users/20/1002571/files/240726/Aprendizaje_Basado_en_Competencias.pdf)
- Vivas, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, 4, Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41040202>

La autopercepción de emociones y valores en estudiantes universitarios

María Antonieta Covarrubias Terán, Adrián Cuevas Jiménez,
José T. Gómez Herrera

Facultad de Estudios Superiores Iztacala UNAM, México

Resumen

Los procesos de aprendizaje son procesos complejos en razón de ser el resultado de múltiples factores, como el cognitivo y emocional, que se articulan en un mismo resultado. "En la actualidad, se ha abierto un nuevo debate en pedagogía que incluye el papel de las emociones como uno de los aspectos fundamentales a ser considerados en la formación integral del educando. Nadie pone en duda que todos los seres humanos experimentamos su existencia, aunque no siempre podemos controlar sus efectos, de ahí la importancia de considerar a la educación emocional como un

aspecto tan importante en la formación del individuo como lo es la educación académica, por constituir ambas un todo tan íntimamente ligada una a la otra, que es impensable considerar la posibilidad de desarrollar cualquiera de estos aspectos por separado” (García, 2012, p.97). Desde la perspectiva de este trabajo, en dichos procesos cognitivos – afectivos, se encuentra asimismo interrelacionados principios donde basamos nuestro actuar, es decir, una parte valorativa que conforma el sistema de valores.

En este sentido, la percepción que tienen los estudiantes universitarios acerca de sí mismos es importante en su formación profesional, ya que ésta conforma una valoración, que permite un proceso de regulación - autorregulación de su forma de pensar, sentir y actuar, más aún, cuando se identifican las emociones y valores que los regulan (Covarrubias & Cuevas, 2008). Por lo tanto, el objetivo del presente trabajo es que los estudiantes reconocieran y explicitaran las emociones y valores más importantes para cada uno, que les posibilitara orientar y regular su desempeño personal y profesional.

Se trabajó, a través de dinámicas vivenciales, con estudiantes de psicología que se preparaban para su intervención como psicólogos en el ámbito educativo.

Se discuten los datos obtenidos, los cuales permiten señalar que la identificación de valores y emociones permitió la reflexión sobre su formación y la orientación de su labor con los escolares con quienes intervendrían como psicólogos.

Palabras clave: emociones, valores, autorregulación

Abstract

The processes of learning are complex processes in reason of being the result of multiple factors, such as cognitive and emotional, which are articulated in the same results. “Nowadays, a new debate has opened in pedagogy that includes the role of emotions as one of the fundamental

aspects to be considered in the integral formation of the student. No one doubts that all the humans beings experiences their existence, although we can't control their effects, hence the importance of considering emotional education as an important aspect in formation of the individual as it's academic education, since there are both so intimately linked to each other, that it is unthinkable to consider developing any of these aspects separately" (García, 2012, p.97). From the perspective of this work, in these cognitive – affective processes, there are also interrelated principles where we base our action, that is, an evaluative part that conforms the value system.

In this sense, the perception that university students have about themselves is important in their professional training, since this forms an assessment, which allows a process of regulation – self regulation of their way of thinking, feeling and acting, more so, when they identify the emotions and values that regulate them (Covarrubias & Cuevas, 2008). Therefore, the objective of the present work is that students recognize and explain the emotions and values more important for each one, which will enable them to guide and regulate their personal and professional performance.

Work was done through experiential dynamics with students of psychology who were preparing their intervention as psychologists in the educational field.

The obtained data are discussed, which allow to indicate that identification of values and emotions allowed the reflection about their formation and the orientation of their work with the students with whom they would intervene as psychologists.

Keywords: emotions, values, self-regulation

Introducción

La sociedad contemporánea está viviendo grandes cambios y modificaciones en su estructura; entre ellos, el avance de la tecnología, la globalización de los mercados, las transformaciones en las familias, las crecientes exigencias sociales, la ampliación y modificación de los objetivos de la enseñanza, entre otros. Factores que contribuyen a grandes cambios respecto a la manera en la que los individuos entienden el mundo, llevando consigo diversas modificaciones en las relaciones entre ellos, así como a la adquisición de nuevas formas de pensamiento y de creencias.

En lo que respecta al contexto educativo, se han ido generando múltiples competencias en la formación y educación de los estudiantes y futuros profesionales, competencias que permiten adaptarse constantemente a las necesidades, tanto individuales como sociales, del momento; y permiten resolver cada una de las problemáticas y situaciones laborales a las que se vean enfrentados, sin importar el contexto en el que se desarrollen profesionalmente.

De modo que Bórquez (2007; citado en Álvarez, 2013) y Barba & Alcántara (2003) afirman que el desarrollo integral de las personas supone algo más que atender a sus capacidades intelectuales. En este sentido, consideran que la educación universitaria no sólo conlleva la enseñanza de conocimientos, competencias y habilidades dentro de una profesión o disciplina, señalando que incluye, también, la transmisión de hábitos, actitudes y valores con un contenido ético, la atención de las capacidades afectivas, de relación interpersonal y de actuación e interpretación social y crítica.

Por tal motivo, en la presente investigación se parte de la idea, fundamentada bajo la perspectiva histórico-cultural, que los procesos de aprendizaje son el resultado de múltiples factores, tales como el cognitivo y el emocional. Dichos factores se interrelacionan con una parte valorativa, que es con la que los individuos basan su actuar, conformando así su propio sistema de valores. Por tal razón se considera que todo proceso de aprendizaje siempre va acompañado de procesos cognitivos y emocionales, y viceversa (Covarrubias & Cuevas, 2008).

De ahí que dicha perspectiva considere que las emociones están relacionadas con la capacidad para participar activamente en la creación de significados, prácticas y valores de la cultura con la que cada individuo se identifica, representando formas de actuar y de relacionarse con el sistema de valores que encarnan los contextos (Zavala & Zavala, 2011).

Entonces, afirmamos que la educación emocional y la educación en valores deben ser consideradas aspectos de suma importancia en la formación integral del individuo, ya que forman parte de su vida personal, individual y social, permitiendo optimizar el desarrollo humano en sus ya mencionadas dimensiones (Álvarez, 2013).

Habría que decir también que dicha importancia se dilucida con mayor tenacidad debido a que, tanto la educación en valores y el estudio de las emociones, han cobrado gran relevancia en los últimos años, siendo temas que se están priorizando y que han adquirido un fuerte posicionamiento dentro de los debates educativos actuales (Zembylas & Kaloyirou, 2007; citado en Rebollo & Hornillo, 2010), aún cuando son temas que generan diversidad de opiniones, suscitando así cierta polémica al respecto. Tal como lo señalan Marchesi & Díaz (s.f), afirmando que aún no existe un consenso en cuanto al significado de dichos conceptos, al desarrollo de su contenido, a la forma en que deben incluirse y estudiarse, o en quién recae la responsabilidad de su transmisión.

Sin embargo, lo anterior nos da pauta para reafirmar y hacer visible la importancia de la integración del elemento emocional y del sistema de valores al mundo de la enseñanza. Por lo que en el presente artículo abocamos nuestra atención a la percepción que tienen los estudiantes universitarios respecto a sus valores y emociones, tomando en cuenta que son futuros profesionales de la Psicología. Insistimos en la relevancia de dicha percepción ya que ello facilita la capacidad de identificar, reconocer, reflexionar y hacer una valoración sobre sus emociones y valores, llevando a cabo un proceso de regulación-autorregulación, tal como lo afirman Covarrubias & Cuevas (2008).

En concreto, Bach & Darder (2002), afirman que conocer nuestras emociones es el paso previo para regularlas. Esto último se entiende como la capacidad de las personas para manejar sus emociones ante aciertos o errores en la solución de problemas y actividades (Covarrubias, 2002). Por tanto, el elemento cognitivo y el elemento afectivo son procesos que integran los contenidos y las funciones de la personalidad, los cuales permitirá la regulación y autorregulación del comportamiento (González Rey, 1998), así como de la forma de pensar y sentir.

Siguiendo la misma lógica, debe señalarse que durante el proceso de socialización el individuo es capaz de internalizar qué emociones resultan apropiadas para cada situación particular y, su vez, aprender a regular y expresar su estado afectivo en función de los requerimientos de cada contexto social en el que se desenvuelve (Fericgla, 2004; citado en Álvarez, 2013).

También, debe considerarse que las emociones como los valores, dependen de la historia personal, social y profesional de los individuos, de sus creencias y actitudes, de los roles sociales, de las situaciones sociales cotidianas y del contexto social y educativo en los que se desenvuelve (Brody, 2001; citado en Covarrubias, 2008). Es decir, la formación de valores y emociones no es lineal y mecánica, si no que pasa por un complejo proceso de elaboración perso-

nal, aunado a la interacción con el medio histórico-social en el que se desarrollan los individuos, formando parte de la realidad social como relación de significados entre los hechos de la vida social y las necesidades individuales y de la sociedad (González, 1999).

Consideremos ahora que el tiempo previo de formación en la universidad es una fase de gran relevancia e indudable incidencia en las vivencias que tendrán posteriormente los futuros profesionales. ¿Qué tan importante son, entonces, las prácticas que los estudiantes universitarios realizan en su Servicio Social? Realmente son imprescindibles, ya que éstas conforman un sistema de actividades que les permiten acceder, como forma de acercamiento, a los diferentes ámbitos de actuación profesional. De esta manera, los estudiantes son preparados como futuros profesionistas y a su vez retribuyen a la sociedad mediante la solución de necesidades de grupos, organizaciones, instituciones y comunidades.

Es así como planteamos que la autopercepción de valores y emociones que tienen los estudiantes universitarios al realizar su Servicio Social, debe permitir una autorregulación de sus sistemas de valores y de su afectividad, posibilitando condiciones psicosociales y educativas óptimas para la adquisición de habilidades, conocimientos y valores para ellos mismos y para su formación profesional.

Por todo lo anterior, el objetivo del presente trabajo consistió en que los estudiantes reconocieran y explicitaran las emociones y valores más importantes para cada uno, que les posibilitara orientar y regular su desempeño personal y profesional.

Metodología

Este trabajo responde a un tipo de análisis exploratorio-descriptivo, ya que consideramos que puede ser un punto de partida para futuras investigaciones que tienen relación con este tema; además, examinamos las propiedades, características y rasgos importantes que puedan ayudarnos a esclarecer todos los elementos que tengan una posible relación con el tema estudiado (Sampieri, 2010).

Al tratar este tipo de apreciaciones dentro de un contexto particular se retomó, de igual forma, una metodología de tipo interpretativo-cualitativa; ya que comprendemos que los seres humanos nos vemos relacionados íntimamente con el medio que nos rodea y estamos inmersos en un contexto sociocultural, esto nos arroja una actividad cognoscitiva que es el reflejo de nuestra realidad en forma de conocimiento a través de un ejercicio dialéctico. Es decir, el hombre no sólo imita de manera tácita todo lo que pasa a su alrededor; sino que también lo interpreta, lo valora y lo dilucida (Cuevas, 2012).

Es así que la presente investigación se enmarca dentro de la metodología cualitativa como una forma de acercamiento fenomenológico para conocer el significado otorgado a la experiencia de los universitarios.

Participantes

En el estudio participaron 25 alumnos, de ambos sexos, de 6to semestre de la carrera de Psicología que estudian en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Dichos alumnos realizaban sus prácticas educativas como parte de la materia de Desarrollo y Educación, las cua-

les tenían como objetivo intervenir dentro de una institución de Educación Primaria brindando talleres a los escolares; esto como parte de su formación profesional y como Servicio Social.

Procedimiento

Se realizó una dinámica vivencial en la que, con música, se creó un ambiente relajado que permitiera la introspección en los estudiantes. Esto con la finalidad de que cada uno de los participantes representara, a través de una figura de plastilina, el valor y la emoción más importante para ellos, así como el valor y la emoción que deseaban desarrollar. Posteriormente, cada uno de los estudiantes universitarios describió de forma verbal y escrita sus representaciones, explicitando su sentir al respecto.

Se recuperaron los planteamientos y argumentos de los alumnos para posibilitar una orientación y regulación de su desempeño personal y profesional, es decir, en su labor con los escolares con quienes intervendrían como psicólogos.

En ese sentido, el taller vivencial que se realizó posibilitó la construcción de espacios formativos y de intercambio en los que los estudiantes se enfrentaron a situaciones prácticas con asesoramiento pedagógico; además que se convirtieron en espacios donde se generaron ejercicios que permitieron la auto-reflexión, mediante los cuales se daba cuenta de la propia subjetividad de cada uno de ellos (Guber, 2001), y en específico, de su implicación como profesionistas en el campo y como futuros psicólogos.

En lo que respecta al análisis cualitativo se examinaron las narraciones de cada uno de los estudiantes, en las que explicitaron sus valores y emociones más importantes, así como los que deseaban desarrollar.

Resultados

Con respecto a la exposición de los resultados y a través del análisis de las respuestas que los estudiantes brindaron, se decidió dividir la información en dos categorías, esto con la finalidad de esquematizar y contrastar los discursos otorgados por los estudiantes, para así conocer cuáles son los valores-emociones (V-E) más importantes y que se encuentran implicados a lo largo de su formación profesional.

Dichas categorías son: A) *Autopercepción de los valores y emociones más importantes*, y B) *Autopercepción de los valores y emociones a desarrollar*. La primera hace alusión a los valores y emociones que los estudiantes manifestaron tener o haber adquirido a lo largo de su formación personal y profesional, mientras que la segunda se refiere a aquellos valores y emociones que aún no poseen pero que consideran importantes para desarrollar en un futuro.

De esta manera, en un primer momento se presentará una tabla en la que se incluyen los Valores y las Emociones señaladas por los universitarios (incluyendo ambas categorías); y posteriormente se realizará un análisis cualitativo de dichos resultados.

Análisis de resultados

Autopercepción de los valores y emociones más importantes		Autopercepción de los valores y emociones a desarrollar	
Valor (V) – Emoción (E)	Frecuencia	Valor (V) – Emoción (E)	Frecuencia
Felicidad	6	Tolerancia	10
Respeto	6	Paciencia	4
Amor	4	Libertad	2
Honestidad	2	Expresión de emociones	2
Fortaleza	2	Amor	2
Solidaridad	2	Asertividad	1
Tranquilidad	2	Empatía	1
Amistad	2	Comodidad	1
Empatía	1	Selección de amigos	1
Tristeza	1	Solidaridad	1

Puntualidad	1	Felicidad	1
Libertad	1	Responsabilidad	1
Responsabilidad	1	Fortaleza	1
Perseverancia	1	Amistad	1
Resignación	1	Justicia	1
Confianza	1	Individualismo	1
Alegría	1		

Tabla 1. Valores y Emociones percibidas(os) y reconocidas(os) por los estudiantes universitarios. Los más importantes y los que quieren desarrollar.

La tabla 1, muestra cuáles fueron los valores y las emociones más importantes para los estudiantes, así como los que quisieran desarrollar. De manera general, se hace evidente que entre los V-E más importantes, predominaron la felicidad, el respeto y el amor. Esto se debe a que muchos de los universitarios refirieron que tanto el respeto como el amor permiten la felicidad en ellos mismos y en los demás. Es decir, señalaron que si las personas se respetan entre sí existirán menos problemas, por ende la felicidad predominará; lo mismo sucede con el amor, mencionaron que si existe el amor propio y hacia los demás los niveles de felicidad serán más altos.

Es así como, implícitamente, se construye una interrelación entre valores y emociones, lo cual muestra la importancia de la autopercepción, situación que generará una autorregulación de las emociones y del actuar de los individuos.

En lo que respecta a los valores y emociones a desarrollar la tabla 1 muestra que predominó, de forma evidente, la tolerancia; seguida de la paciencia. Los estudiantes refirieron que deben desarrollar la tolerancia, primero con ellos mismos y sólo de esa forma podrán ser tolerantes con los demás. Algunos de ellos mencionaron que necesitan desarrollar su paciencia respecto a los niños, por lo que jugó un papel relevante la presencia de su Servicio Social en el que se desarrollan como futuros psicólogos impartiendo talleres a escolares de educación primaria, ya que afirmaron indispensable el desarrollo de dicho valor para una mejora y un mayor rendimiento en su profesión.

Por otro lado, la mayoría de los universitarios valoraron la dinámica vivencial realizada como una actividad relevante e interesante, ya que consideran que les permitió abordar una dimensión que muchas veces se oculta detrás de la parte racional y sistemática de la Psicología; señalando que la autopercepción de sus emociones y valores es necesaria para saber de qué forma éstos se implican e impactan en su formación universitaria, por ahora, y en su ejercicio profesional, a futuro. Asimismo, los estudiantes pudieron vislumbrar de forma clara que su actuar se encuentra permeado por los valores y emociones que lograron percibir y reconocer en sí mismos, dilucidando la existencia y la posibilidad de una autorregulación de sus emociones y acciones.

Siguiendo con la tabla 1, en ella se muestran, también, los demás valores y emociones que refirieron los estudiantes, tanto importantes para ellos como los que quisieran desarrollar. En principio esto resultó complicado, ya que gran parte de los universitarios señaló presentar

cierta dificultad para reconocer y expresar su sentir. Probablemente lo anterior se deba a que, dentro de la carrera y en la misma sociedad, no se les enseña a reconocer estos elementos dentro de su práctica profesional. Así lo refieren los siguientes estudiantes:

"...me fue más fácil representar un valor que alguna emoción lo cual está muy ligado al hecho de que me cuesta trabajo expresar mis sentimientos y decir cómo me siento e incluso identificar mis emociones, espero que con el paso del tiempo me vuelva más empática en ese sentido y logré demostrar lo que siento y no me refiero sólo a una expresión verbal sino también con acciones ya que como seres humanos también es importante expresarnos" (M10).

"Me costó mucho trabajo elegir dos aspectos... pero al ir eligiendo una, otra saltaba a la vista y a la par desaparecían las cosas en las que pensaba que tenía que representar, creo que me hubiera gustado hacer muchas figuritas y muchos valores y sentimientos, y hablar mucho de ellos". (M1).

Como ya se mencionó, ciertas dificultades para expresar y percibir las emociones propias se deben, en gran parte, al escaso abordaje de estos temas dentro de la universidad. En especial dentro de la carrera de Psicología, puesto que desde los primeros años se enseña a los alumnos a eliminar el elemento emocional del estudio del comportamiento humano. No obstante, también debe considerarse que tanto las emociones como los valores, se encuentran en función de la historia individual y social de cada individuo, tal como lo señala (Brody, 2001; citado en Covarrubias, 2008), afirmando que las creencias y el contexto social permearán en la construcción de ambos elementos.

Ahora bien, se requiere hacer énfasis en la importancia de la dinámica vivencial realizada con los estudiantes, ya que si bien tuvieron dificultad para autopercebir sus emociones y valores, y sobre todo expresarlos en un principio, todos ellos lograron hablar sobre sus propias percepciones. Se recalca la relevancia de lo anterior debido a que los estudiantes son formados para ser futuros profesionales de la Psicología, y en dicha formación, tal es el caso que nos compete, ellos brindan talleres a escolares.

Entonces, coincidimos con lo dicho por Bach & Darder (2002), quienes afirman que para transmitir conocimiento sobre emociones y valores, el reconocimiento y aceptación del elemento emocional es fundamental ya que esto exige que los individuos sean capaces de identificarlo, en un principio, para después reflexionar sobre él y así poder regularlo y transmitirlo.

Una vez descrita la tabla 1, en los siguientes párrafos se presenta el análisis cualitativo, a través de categorías antes presentadas, de los datos obtenidos mediante el discurso de los universitarios.

Análisis por categorías

A) Autopercepción de los valores y emociones más importantes

Como ya se mencionó en el análisis de la tabla 1, la felicidad fue la emoción que los universitarios refirieron como la más importante para ellos. Sin embargo, señalaron que no puede ser vista por sí sola ya que engloba otras acciones y valores como la empatía, el respeto y el amor, tal y como lo expresa un estudiante:

“sí eres feliz con las personas y con lo que haces, puedes llegar a dar también amor y respeto a las personas y a las cosas” (M1).

De esta manera se dilucida la interrelación entre la felicidad, el amor y el respeto. Entonces, es así como se retoma la importancia de los valores, siendo principios que sustentan el actuar de los individuos y permitiendo un proceso de regulación-autorregulación de sus propias acciones, pensamientos y sentimientos. Asimismo, señalaron que al experimentar felicidad en sus vidas, inmediatamente se rodean de un clima positivo que les permite implicarse con los demás y resignificar lo que experimentan a su alrededor ya que la felicidad, más que una emoción, es vivida como un estado de bienestar y un reposicionamiento diferente que se hace ante la vida para encararla:

“Para mí la felicidad es muy importante porque puede alguien no vivir en las mejores condiciones, pero a pesar de todo esto, puede desarrollar favorablemente y lograr la felicidad. Todo depende de la posición que tome el actor dentro de su campo de acción” (M7).

En ese sentido, cuando se experimenta felicidad es más fácil que las experiencias sean disfrutadas, no sólo en el ámbito personal también en el profesional. Entonces, para que el trabajo psicológico que se realiza por los futuros profesionales pueda desarrollarse de una forma más efectiva, la felicidad resulta ser un aspecto clave. Es decir, no se puede pasar por alto el proceso de estabilidad/inestabilidad emocional personal, ya que probablemente esto permeará la forma en la que los estudiantes brindan Servicio Social a los escolares.

Respecto al valor que estuvo varias veces presente en el discurso de los universitarios fue el respeto. Tanto para hombres como para mujeres el respeto es valorado como la base principal para una buena convivencia con el *otro*, ya que a lo largo de su formación han aprendido a respetar opiniones, creencias, ideologías, sentimientos y en general la vida de los *otros*:

“el respeto es la base de todo, aunque puede ir enlazado con otros valores, es importante porque podemos convivir armoniosamente, respetar diferentes ideas, significados, reglas, personas, animales, el medio en general, e inclusive a nosotros mismos para conseguir nuestros ideales” (M4).

Para los universitarios el respeto es un valor primordial que les permite relacionarse entre iguales y establecer una comunicación efectiva, lo cual no implica que deban coincidir en ideologías y creencias, pero sí aceptar que sus ideas no son las únicas, y que su punto de vista es tan importante como el de las otras personas. Esto quiere decir que, al relacionarse de una manera equitativa, han aprendido a percibirse a sí mismos y a los *otros* con el mismo sistema de valores y de emociones con el cual comparten significados y se identifican (Zavala & Zavala, 2011).

Siguiendo bajo esta misma línea, el respeto ha sido uno de los pilares que los estudiantes han desarrollado a lo largo de su vida personal y social, lo cual les ha permitido aprender a relacionarse con personas diferentes a ellos. Esto les concede, sin duda, que como estudiantes y futuros profesionales tengan una convivencia más participativa y enriquecedora; es decir, les permite expandir sus puntos de vista y conocimientos. Más aún, los universitarios, como psicólogos en formación, han tenido que desarrollar un respeto hacia aquellos con quienes se trabaja. Esto se hace evidente en el discurso de algunos estudiantes, quienes recalcaron que el psicólogo, independientemente del campo de acción en el cual esté inmerso, debe de tratar a las personas con respeto para generar climas de empatía que les permitan intervenir sin prejuicios, con la finalidad de cumplir su labor de forma ética y correcta.

Por ello, es importante señalar que los procesos cognitivos también juegan un papel importante en el proceso de aprendizaje y dentro de la interrelación entre el sistema de valores y los elementos emocionales, tal como lo señala González Rey (1998). De esta manera, los universitarios han aprendido durante su formación a autorregular sus emociones, basándose en el sistema de valores que los constituye; todo esto a través de un proceso de reflexión para así conducir y basar su actuar personal. Es decir, mediante la noción de respeto hacia lo externo han logrado trascender la barrera del individualismo exacerbado que es característica principal de la posmodernidad. Así, mediante el respeto han logrado significar que lo externo importa tanto como lo interno:

“Respeto en el ámbito escolar y personal. Respeto a los demás, su tiempo, su trabajo, sus sentimientos y su vida en general. Respeto a mí misma” (M2).

“Respetar a las demás personas es importante, pero algo que en estas últimas generaciones no se les inculca es el respeto a la madre tierra, a la naturaleza y considero que debemos respetarla, ya que de ella vivimos y no la valoramos ni la cuidamos como debería de ser” (M3).

Otro valor que está sumamente ligado al anterior y que fue mencionado por los estudiantes fue el de la honestidad. En su discurso, ser honesto es valorado como un eje fundamental para establecer una comunicación directa y fluida, ya que consideran que expresar su sentir, en lugar de ocultarlo, es sinónimo de respetar las relaciones humanas. Así lo refieren los estudiantes M8 y M9:

“nos ayuda a que la relación con los demás sea mejor, aunque a veces las cosas son malas es mejor decir la verdad, ya que se aprecia más una persona sincera” (M8).

“considero que cuando eres honesto contigo mismo y con los demás, se vuelve más fácil expresar nuestras ideas o emociones. Me parece que muchas veces en el afán de no querer lastimar a alguien y ocultar la verdad creamos obstáculos para una buena comunicación... desde mi punto de vista se liga directamente con mostrarle respeto al otro” (M9).

Se hace evidente que la honestidad permite la expresión y/o poca expresión de las emociones. Es decir, se comprueba que el actuar está en función, muchas veces, de los elementos cognitivo, emocional y valorativo. Asimismo, debe señalar que dicho valor se encuentra interrelacionado con otras emociones y valores, tales como la empatía, la solidaridad, la lealtad y el respeto. La estudiante M5, señaló que le gusta rodearse de gente honesta que le brinde su amistad, situación que le genera felicidad porque a raíz de ello ha aprendido que puede confiar en las personas, hasta llegar a tenerles cariño.

De igual forma, es interesante cómo, a través de su autopercepción de valores más fundamentales, los estudiantes logran vislumbrar la necesidad de un proceso de autorregulación para una mejora en su persona y en su labor como psicólogos. A modo de ejemplo se cita lo siguiente:

“Gracias a la honestidad que nos tenemos a nosotros mismos, podemos determinar aquellas limitaciones que tenemos y así poder trabajar en ellas” (M5).

Por otra parte, la empatía les ha permitido a los estudiantes *“ponerse en los zapatos del otro”*, cuestión que es sumamente importante para un psicólogo. Dicha acción, de nueva cuenta, solamente puede ser alcanzada en tanto los universitarios logren hacer un proceso de autorregulación afectiva mediante el cual puedan reflexionar sobre su desempeño de acción y emocional en la intervención (Covarrubias & Cuevas, 2008). No obstante, es importante señalar que desde primer semestre de la carrera, a los estudiantes de Psicología se les pide realizar

trabajos en equipo para poder colaborar en conjunto, y en muchas ocasiones la empatía suele complejizarse debido a la gran variedad de ideas y puntos de vista entre universitarios. Esto, definitivamente, debe guardar cierta interrelación con la tolerancia, valor que será abordado en la siguiente categoría.

Habría que decir también que las emociones más importantes en la vida de los estudiantes fueron el amor y un componente anclado a éste, la fortaleza; emociones que de igual manera se encuentran en estrecha relación con su formación académica. En ese sentido, el amor propio, hacia los demás y hacia la profesión, fue un elemento de vital importancia para los estudiantes, ya que consideran que en él se basa su actuar, como es el caso de M17:

“para mí lo primordial es el amor que le tengo a mi familia, puesto que gracias a ellos me impulsan para no declinar en mis proyectos y son la base de mi formación” (M17).

Y, respecto a la fortaleza, ésta se encuentra relacionada con el nivel de productividad, según el discurso de los universitarios. Dicha situación puede encasillarse en los ámbitos tanto personal como académico. Asimismo, se puede decir que la percepción de fortaleza se hizo visible mediante una reflexión permeada por la percepción de los *otros*; es decir, lo que el *otro* perciba del individuo será pieza fundamental para regular y/o mostrar las emociones experimentadas, así como autodenominarse un individuo con fortaleza, o carente de ésta.

Ahora bien, siguiendo con las categorías propuestas para el análisis de los datos, se encuentra la siguiente:

B) Autopercepción de los valores y emociones por desarrollar

Dentro de los valores que les gustaría desarrollar a los universitarios, los que más emergieron en los discursos fueron la tolerancia y la paciencia, ambos con cierto grado de similitud. En lo que concierne a la tolerancia, los estudiantes señalaron que ésta conlleva una estrecha relación con la empatía ya que consideran deben entender y aceptar las razones de los otros, por muy diferentes que sean a las suyas, de lo contrario ello producirá conflictos.

Aunado a lo anterior, el estudiante H7 y la estudiante M9 refirieron que los problemas comienzan cuando ellos “explotan” de forma iracunda, no controlando lo que dicen y la forma en cómo lo dicen; de modo que reconocen que, además de la tolerancia, es importante desarrollar asertividad para decir las cosas con tacto y de manera efectiva.

Como se mencionó anteriormente, este punto es importante destacarlo ya que los universitarios, desde el inicio de su formación, cuentan con espacios de trabajo en equipo en los que la tolerancia y el respeto fungen como valores fundamentales para realizar con éxito las tareas y actividades escolares. No obstante, es interesante que la mayoría de ellos mencionaran que carecen de tolerancia y que quisieran desarrollarla, ya que consideran es un valor que se sitúa como una herramienta a futuro:

“con el fin de tener un mejor desarrollo académico, además de que me es importante ir ejecutándolos, ya que debo aprender a confiar en mis compañeros ya que haremos trabajo en equipo y debemos estar unidos ante cualquier situación dentro de la práctica” (M17).

Por tanto, la intolerancia expresada, en ese sentido, impide en muchas ocasiones el establecimiento de dinámicas escolares adecuadas; siendo éstas últimas de suma importancia en la vida profesional. No obstante, es posible que éste sentir de los estudiantes se haya acrecentado como una consecuencia colateral de los procesos de individualización que rodea a la sociedad modernizada donde actualmente se nulifica la noción del *otro* como sujeto (Bauman, 2005). Lo interesante aquí es que, mediante la dinámica vivencial, los estudiantes reconocieron la falta de tolerancia en ellos, pero también dilucidaron que es un área de oportunidad muy grande para trabajar; es decir, lograron autopercebir y aceptar sus valores y emociones con la finalidad de autorregularlas, tal y como lo señala M3:

“...a veces no comprendo la situación de dos personas muy importantes en mi vida y suelo enojarme mucho con ellos. Y también representa la tranquilidad para poder comprendernos y saber perdonar en lugar de enojarme” (M3).

En ese mismo tenor, la tolerancia hacia uno mismo fue valorada como uno de los principales aspectos a desarrollar en un futuro. Ante esto, se hace evidente que las demandas académicas generan que los estudiantes se sientan estresados, frustrados e inclusive tristes porque las cosas no se desarrollan como ellos habían planeado; esto quiere decir que cualquier mínimo error o impedimento que surja en el trabajo se magnifica al grado de no contener las emociones, como se observa en los siguientes testimonios:

“cuando las cosas no me salen bien me enojo e incluso lloro, no tolero equivocarme o saber que hice las cosas mal” (M1).

“tolerancia tanto con las demás personas como con mi persona, ya que es muy importante para poder trabajar en equipo y para no estresarme tanto cuando las cosas no me salen bien” (M8).

De esta manera, la autorregulación de los pensamientos y sensaciones que pueda llevar a cabo cada uno de los estudiantes en situaciones complicadas, es quizá la labor más grande que tendrá que hacer una vez que haya reconocido la ausencia de algún valor/emoción, ya que las dinámicas de competencia que actualmente se viven en el mundo laboral tienden a colocar a los individuos en situaciones de vulnerabilidad y de riesgo, donde el estrés y la frustración se han vuelto parte del cotidiano. En ese sentido, para que los universitarios puedan gestionar las emociones ante esos procesos es necesario que admitan la posibilidad de fallar pero también de tener aciertos y resoluciones ante los conflictos y actividades que se les presenten (Covarrubias, 2002). De ese modo lo expresa una estudiante:

“...tiendo a ser muy organizada y a planear la mayoría de mis actividades y si las cosas no salen como lo había previsto suelo enojarme conmigo misma y mi objetivo es entender que muchas cosas no están a nuestro alcance y que no podemos tener todo controlado, así que en la medida que se pueda planear las cosas está bien y si no salen intentar tranquilizarme y ya no enojarme” (M10).

Otro aspecto manifestado por los universitarios, y de suma importancia, fue la libertad de expresión; la libertad, en este sentido, fue valorada por los estudiantes M12 y M13 como la posibilidad de decir quiénes son en realidad y de sentirse cómodos con lo que hacen. Cabe señalar que lo anterior se encuentra en estrecha relación con la tolerancia, ya que ésta última fungirá como eje de posibilidad para que los individuos expresen con libertad sus pensamientos y sentimientos. Entonces, los universitarios se posicionan ante el mundo de una forma distinta en tanto pueden reconocer y trabajar sus límites y sus fortalezas para poder extrapolarlas a los ámbitos de su profesión.

Asimismo, es de suma importancia considerar que en muchas ocasiones, pese a lo que podría pensarse, los estudiantes de Psicología no cuentan con espacios y/o herramientas para desarrollar la expresión de sus afectos. Para ellos es complicado externar lo que sienten y piensan, lo cual implica que la libertad de ser, pensar, actuar y expresar se constituya como un eje fundamental para desarrollar en sus vidas, a nivel personal y profesional:

“Lo que me gustaría desarrollar sería demostrarles de forma verbal mi cariño a las personas que quiero, tengo diversas maneras de hacerlo, pero la verbal es una de las que más me cuesta trabajo y considero que es importante expresarles mi cariño de esta manera” (H3).

Es interesante reconocer que comentarios como el anterior se vislumbran con mayor frecuencia en hombres, lo que permite hacer énfasis en la existencia de diferencias significativas respecto al género. Esto permite vislumbrar la presencia de una educación emocional en la sociedad, que atraviesa el género. Ya que en este último se conceptualiza que existen diferencias en la forma de comportarse en hombres y mujeres, así como los roles que ocupan dentro del contexto social. Es decir, dicha educación emocional señala que las mujeres son educadas para sentir y expresar sus emociones y sentimientos, existiendo así un marco social que tolera y legitima que ellas puedan ser más abiertas y propensas a expresar sus emociones (Garda, 2006).

Esto se hace evidente en los resultados mostrados y obtenidos a través de las dinámicas vivenciales, siendo las mujeres quienes explicaron y expresaron, a detalle, la función de cada emoción y valor percibido en ellas mismas, otorgando explicaciones de cómo es que operan y para qué les sirve cada elemento emocional y cada valor. Gracias a ello se logró dilucidar los

componentes implícitos, es decir, el sistema de valores y emociones que no eran expresados en un primer momento, pero que sin duda prevalecían en la vida de las estudiantes universitarias.

Mientras que los hombres, de acuerdo a dicha educación emocional impuesta por la sociedad, son educados para no expresar esa parte afectiva que existe en ellos (Garda, 2006). Tal es el caso de los hombres que participaron en la presente investigación, ya que al referirse a los valores y emociones que les fueron solicitados, no detallaron ni describieron cada uno de ellos, se redujeron solo a mencionar con una palabra. No obstante, resulta de suma importancia señalar que aún cuando los hombres no expresaron de forma detallada como lo fue en el caso de las mujeres, al preguntarles cuáles eran los valores y emociones que pretendían desarrollar, muchos de ellos hicieron énfasis en que anhelaban desarrollar emociones como el amor propio y la amistad, ya que señalan que dichas emociones generan felicidad.

Finalmente, un aspecto de suma importancia por recuperar en ambos apartados es que, el proceso de aprendizaje juega un papel importante, ya que como lo menciona Brody (2001; citado en Covarrubias, 2008), a lo largo de dicho proceso los individuos construyen su autoimagen otorgándole un valor y significado que no está únicamente dado por lo que ellos perciben, sino que es construida dentro de un entramado social que los reconoce y que les permite reconocerse como actores sociales que gestionan cotidianamente emociones y valores en función del marco cultural en el que se encuentren insertos.

Conclusiones

La presente investigación ha constituido una herramienta de gran utilidad para vislumbrar cuál es la percepción de los estudiantes, a nivel licenciatura, de la carrera de Psicología respecto a sus emociones y valores. Ha sido valiosa la aportación de cada universitario, ya que a través de la dinámica vivencial pudieron reflexionar y reconocerse más allá del plano académico; es decir, tuvo incidencia sobre su proceso de crecimiento personal y ético, situándose así no solo como futuros profesionales de la Psicología, sino como personas que tienen sus propios valores y emociones.

De esta manera, se reconoce que la presente investigación cumplió con su objetivo, ya que los estudiantes lograron reconocer y explicitar las emociones y valores más importantes para cada uno, afirmando que ambos tienen incidencia en su labor profesional, como agentes socializadores brindando un servicio a la comunidad, al igual que permite una orientación y regulación de su desempeño personal. De ahí la importancia de la amplia reflexión, auto-percepción y autorregulación de sus emociones y valores, y su impacto en varias dimensiones de su vida.

Ahora bien, usualmente la formación de los estudiantes de Psicología se enfoca en aspectos de índole instrumental, basándose en el estudio del comportamiento y la predominancia de la objetividad; y en muchas ocasiones, se deja del lado el estudio de las emociones y los valores considerándose elementos con falta de criterio y objetividad. Sin embargo, debe considerarse que también forman parte del proceso de enseñanza, aunque no sean reconocidos en el currículo de los planes de estudio como tal, en tanto permiten que los alumnos se acerquen a

su propia reflexividad para retomarla e integrarla en los métodos de aprendizaje y en las prácticas profesionales como un elemento que puede potenciar los procesos profesionales y personales.

Como un punto final, es preciso enfatizar que los universitarios van a ser los profesionistas del mañana, y a razón de esto, es fundamental trabajar con estos aspectos desde su formación. Más aún, los estudiantes de psicología serán los encargados de formar capital humano a futuro y como tal tienen una gran responsabilidad en sus manos que no puede ser enfocada únicamente en los aspectos teóricos y metodológicos que adquieren durante su formación, sino que debe encaminarse hacia el reconocimiento y autorregulación de otros elementos, como las emociones y los valores, que también forman parte de dicho proceso de aprendizaje.

Por esa razón, la formación en valores y emociones debe ser retomada como una arista fundamental en la enseñanza de los procesos educativos, ya que se trata de un aspecto que tiene gran relevancia, tanto por la novedad de su planteamiento como por el hecho de los estudiantes que participaron en la presente investigación responden en calidad de estudiantes y, al mismo tiempo, como futuros psicólogos, impactando así favorablemente en su desarrollo propio y en el de los *otros*.

Referencias

- Alarcón, R. (2000). Variables psicológicas asociadas con la felicidad. *Revista Persona*, (3),147-157.
- Álvarez, P. (2013). Educar en emociones y transmitir valores éticos: un desafío para los Museos de Pedagogía, Enseñanza y Educación. *Revista d'Història de l'Educació*, (22),93-116.
- Bach, E. & Darder, P. (2002). *Sedúcete para seducir*; Barcelona: Paidós.

- Barba, L. & Alcántara, A. (2003). Los valores y la formación universitaria. *Rencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (38), 16-23. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34003803_
- Bauman, Z. (2005). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Covarrubias, M. & Cuevas, A. (2008). La perspectiva histórico cultural del desarrollo y la construcción de la esfera afectivo-motivacional. *Psicología para América latina*, (14), 0. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2008000300007
- Covarrubias, M. A. (2002). *La autorregulación afectiva en la relación madre-hijo (a)*. (Tesis de maestría). Facultad de Psicología, México.
- Covarrubias, M. A. (2008). *La afectividad parental y las estrategias disciplinarias en familias mexicanas contemporáneas*. (Tesis doctoral). Escuela Nacional de Antropología e Historia, México.
- Cuevas, A. (2012). Consideraciones en torno a la metodología cualitativa. *Revista Cubana de Psicología*, 19(1).
- García R, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje *Revista Educación, Universidad de Costa Rica*, 36 (1), 1-24.
- Garda, R. (2006). *Manual de Técnicas para la sensibilización sobre violencia de género y masculinidad en la comunidad*. México: Hombres por la equidad.
- Giniebra, R. (2002). Los valores en la juventud. Trabajo de diploma, Facultad de Psicología, Universidad de la Habana.
- González, R. (1998). Lo cualitativo y lo cuantitativo en la investigación de la psicología social. *Psicología e Sociedades*, São Paulo, 10(2), 32-52.
- González, V. (1999). La Educación de Valores en el Curriculum Universitario. Un enfoque Psicopedagógico para su estudio. *Revista Cubana de Educación Superior* (2).
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Norma.
- Marchesi, A. & Díaz, T. (s.f). Las emociones y los valores del profesorado. Fundación Santa María. Madrid. pp. 130

- Ramírez, P. & Fuentes, C. (2013). Felicidad y Rendimiento Académico: Efecto Moderador de la Felicidad sobre Indicadores de Selección y Rendimiento Académico de Alumnos de Ingeniería Comercial. *Formación universitaria*, 6(3), pp. 21-30.
- Rebollo, M. A. & Hornillo, I. (2010). Perspectiva emocional en la construcción de la identidad en contextos educativos: discursos y conflictos emocionales. *Revista de Educación*, 353, 235-263.
- Sampieri, R. (2010). *Metodología de la investigación*. Quinta edición. Editorial Mc Graw Hill. México.
- UNESCO (1995). Declaración de principios sobre la tolerancia. Recuperado de http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13175&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Velásquez, C., Montgomery, W., Montero, V., Pomalaya, R., Dioses, A., Velásquez, N., Araki, R., & Reynoso, D. (2008). Bienestar psicológico, asertividad y rendimiento académico en estudiantes universitarios sanmarquinos. *Revista de Investigación en Psicología*, 11(2), 133-152.
- Zavala, L.E. & Zavala, L. G. (2011). La formación valoral: una apuesta en el presente para el cambio social. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa / 6. Educación y Valores.

Competencias socioafectivas docentes

Edgard González Suárez y Celia Hernández Palaceto¹⁰

Facultad de Pedagogía. Universidad Veracruzana.

Resumen

Esta ponencia expone la importancia de incorporar la esfera afectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje y promover una didáctica centrada en este aspecto para “construir” ambientes áulicos propicios para el aprendizaje y recuperar de manera más vívida, para los alumnos y el maestro, los contenidos de la materia. La convivencia diaria, durante varios meses e incluso años, dentro de los grupos escolares, nos permite reflexionar sobre el proceso educativo e ir más allá de lo académico e interesarse cada vez más por las necesidades afectivas del individuo. De esta manera podría beneficiarse el rendimiento escolar y propiciar mejores ambientes para el logro de los aprendizajes, por lo tanto, la dimensión afectiva es importante para la educación y el ámbito académico, porque permite explorar los procesos afectivos que están estrechamente ligados en todo proceso

¹⁰ Cicades@gmail.com

de enseñanza-aprendizaje, donde no sólo se imparten asignaturas, sino donde el campo afectivo juega un papel relevante y fundamental tanto en la estabilidad (actitud, motivación) personal como grupal.

En esta investigación, estudiamos cuales competencias promueve el profesor en sus estudiantes, para propiciar la socio-afectividad. Este estudio se sitúa en el nivel básico (secundaria). Se utilizó una metodología cualitativa, bajo un enfoque descriptivo, que permitió observar al docente y las competencias socioafectivas que estimula para la convivencia en el aula; a partir de los resultados obtenidos, se diseña una propuesta para promover en los docentes la esfera afectiva.

Palabras clave: Interacción, Afectividad, Aula.

Introducción

Ante la complejidad de la época actual, la educación es objeto de discusión y reflexión en las últimas dos décadas, desde diversas perspectivas se requiere del diseño y la incorporación de nuevos saberes que permitan al estudiante integrar competencias cognitivas, afectivas y de convivencia como lo define la UNESCO en 1996, en el informe del filósofo Jacques Delors, *la educación encierra un Tesoro*, donde señala *la educación no puede resolver por sí sola los problemas que plantea la ruptura del vínculo social. De ella cabe esperar, no obstante, que contribuya a desarrollar la voluntad de vivir juntos, factor básico de la cohesión social y de la identidad nacional* (p.32). Por tanto, es importante reflexionar sobre las habilidades y capacidades que permitan al ser humano su crecimiento personal y profesional en un mundo cada vez más inseguro, desigual, e incierto.

La educación del futuro, debe ser una enseñanza basada en la condición humana, por lo cual, el ser humano debe desarrollar competencias que le permitan enfrentar los diversos problemas, sociales, económicos, culturales, a los que se enfrenta en la vida cotidiana, por lo tanto, es desde la educación donde debemos desarrollar la condición humana, mediante la incorporación curricular de la Socioafectividad.

El propósito de promover las competencias socioafectivas en el aula es con la intención de hacer frente a los cambios que se presentan en la educación, y es desde el aula de clases donde el docente interactúa, convive, socializa, escucha y puede promover la esfera afectiva, incluyendo actividades y estrategias que las estimulen propiciando un ambiente favorable al aprendizaje, de aquí surge el interés de reconocer la afectividad en la interacción en grupal (Coral, 2009; Dela Garza, 2011; Díaz, 2008).

Este trabajo contribuye en el ámbito social, a que la comunidad docente reflexione acerca de la importancia de la socio-afectividad, como un elemento básico de todo diseño didáctico. Para que con ello se logre un beneficio integral de la meta principal dentro de las aulas, la cual es el aprendizaje.

Problematización

La Reforma Integral de Educación Básica en México (RIEB, 2008) 2011-2013, uno de los desafíos más significativos de la educación ha sido renovar los planes y programas de estudio, los cuales consideran la importancia de desarrollar competencias cognitivas, técnicas y afectivas. No obstante, esta última dimensión sigue siendo ignoradas, desatendida e incluso

desacreditadas, por varias generaciones de profesionales de la educación. Ahora, el cognitivismo, ha reconocido a la afectividad como la base fundamental de toda la convivencia social.

El docente se enfrenta a nuevos retos y desafíos, como es la capacitación y actualización que permitan promover en el aula conocimientos, habilidades, actitudes, integrando estrategias que promuevan el desarrollo humano, involucrando y promoviendo acciones afectivas y de convivencia en el aula (Coral, 2009; Enriquez, 2006).

Centrada en el rol del profesor, para el sociólogo suizo Phillippe Perrenoud en su libro *Diez nuevas competencias para enseñar* (2004), se resaltan las competencias profesionales a las que un docente debe aspirar a manejar. Perrenoud sostiene que *las competencias son tipos ideales a los que habría que aspirar para hacer de la experiencia educativa, una experiencia más enriquecedora, más atractiva y sobre todo más útil, el mismo sostiene: "Las competencias representan un horizonte, más que una experiencia consolidada"*(p. 154). Como describe el autor consideramos que Incorporar la afectividad en el aula no es fácil, es un reto para quienes nos dedicamos a la educación.

Esta investigación se planteó en el nivel básico de secundaria donde la Socioafectividad es hoy en día una competencia para desarrollar en el aula, como lo establece la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB, 2008).



Imagen1. Escuelas Secundaria Técnica Industrial N°1



Imagen 2. Alumnos

Pregunta de investigación

¿Qué competencias socioafectivas promueve el docente en el aula para propiciar un clima propicio para el aprendizaje?

Objetivo

Identificar las competencias socioafectivas que utiliza el docente de secundaria para promover la Socioafectividad.

Marco de referencia

A continuación, se expone la postura de los autores sobre la importancia de promover las competencias socioafectivas en el aula. Iniciaremos describiendo algunos conceptos y definiciones de afectividad, y la incorporación para promoverlas en el aula.

Afectividad

Surrallés (2005), describe que suele suceder se confunden las nociones de afecto y emoción, y muy seguramente se llega incluso a confundir semánticamente estas palabras, tradicionalmente se ha encontrado que la personalidad del individuo se distingue entre una dimensión cognitiva, otra técnica y una más afectiva, entendiéndose que la *afectividad* encierra lo emocional. Esta categorización proviene de la psicología (en su vertiente cognitivista) donde se ha

generalizado y distinguido a las reacciones “negativas” –ira, tristeza, odio, miedo, etc.- como lo emocional y a las reacciones “positivas” –amor, alegría, confianza, sorpresa, etc.- como lo afectivo.

¿Es importante la afectividad dentro del Aula? “...la afectividad es un conjunto de sentimientos expresados a través de acciones entre personas en cualquier contexto social en que estén inmersos los individuos (...) Por lo cual reconocemos a la afectividad como un conjunto de emociones, estados de ánimo, sentimientos, que impregnan los actos humanos a los que dan vida y color, incidiendo en el pensamiento, la conducta, la forma de relacionarnos, de disfrutar, de sufrir, sentir, amar, odiar e interactuar íntimamente con la expresividad corporal, ya que el ser humano no asiste a los acontecimientos de su vida de forma neutral. La afectividad tiene un papel primordial, es eje sobre el que se “vive” todos los días” (González, 2000, pp.49-53).

Al respecto Bisquerra (2008), señala: “Emoción, sentimiento y afecto se utilizan en el lenguaje coloquial casi como sinónimos. Esto es así incluso en las comunicaciones científicas, por lo cual puede producir imprecisiones y errores” (p. 65). Alexandre Surrallés (2005), asegura en su artículo “*Afectividad y Epistemología de las Ciencias Humanas*”: La afectividad ha sido utilizada a menudo como sinónima de la emotividad. Sin embargo, las emociones pueden ser consideradas como la inscripción en el cuerpo de experiencias sensitivas nombradas por la lengua con términos precisos. La afectividad ha sido considerada tanto como una actividad propia de la vida social como un fenómeno anclado en la naturaleza de los organismos vivos (pp. 1-2).

Por su Parte, en su texto, *Procesos Afectivos* (2006), la Psicóloga Dorr de la Universidad de Chile, menciona:

La palabra afecto se usa casi como sinónimo de emoción, aunque en la emoción, (por su misma etimología, deriva de movere) se pone el acento en la respuesta. La palabra emoción se empezó a usar en castellano recién en el siglo XIX y deriva del francés, émotion, aparecida en el siglo XVI y que a su vez deriva de émouvoir, cuyo significado es conmover. La palabra francesa procede del latín, movere, que tiene varias significaciones. Al menos dos corresponden a verbos reflexivos: moverse y estremecerse y el resto a verbos transitivos como transformar, estimular, inquietar, asustar y entusiasmar. (p.3)

En este trabajo se reconoce a la dimensión afectiva como aquella que contiene todas esas reacciones sensoriales que el hombre tiene frente la diversidad de experiencias, tanto físicas como pensadas.

Por su parte Lersch, (citado por Dorr, 2006, p.3), destaca "Los procesos afectivos son aquellos que están encargados del manejo de la energía, que definen cómo se procesan cognitivamente ciertos sectores de la información. No sólo están determinados por estructuras cognitivas, sino que también por sentimientos".

Otro autor es Martínez, F. (2005), el cual considera que:

El afecto constituye una necesidad básica del ser humano, y particularmente en el niño es la base sobre la que descansa toda su educación y desarrollo. De esta manera el desarrollo afectivo: emociones, sentimientos, estados de ánimo y otras manifestaciones del componente afectivo de la personalidad, tienen una significación crucial en el proceso de formación del individuo. Emociones, sentimientos y otras manifestaciones de la esfera afectiva constituyen un reflejo especial de la realidad objetiva, provocado por los objetos y fenó-

menos del medio circundante y, por lo tanto, dependiente de sus propiedades, que expresan en forma de vivencia la relación que el hombre establece hacia estos objetos y fenómenos, hacia lo que le rodea y hacia sí mismo.

Para concluir Nájera, B. (2008), hace referencia a la relación alumno-profesor y describe:

La afectividad cobra importancia en la relación que el estudiante siente con sus profesores, lo que de algún modo determina su actitud frente a los contenidos. Por otro lado, actualmente se hacen muchos trabajos en grupos, y es muy importante el grado de afectividad que viven dichos grupos, donde muchas veces el resultado o logros que se plantearon como metas, depende del tipo de relación que se da entre los integrantes.

Socioafectividad

Como revisamos la afectividad, es fundamental para el proceso educativo porque permite promover, desde la práctica docente, la dimensión socioafectiva, como factor que propicia ambientes áulicos favorables al mejor desempeño y rendimiento académico dentro del aula.

La socio-afectividad nos ayuda a resolver conflictos de manera negociada, sostener buenas relaciones interpersonales, saber comunicarnos sin prejuicios con los demás, saber mostrar nuestros sentimientos e ideas, promover estados de calma y optimismo que nos permitan alcanzar nuestros objetivos personales y académicos, saber empatizar con los "otros", coadyuvar a la toma de decisiones responsables, evitar la discriminación, la burla, la violencia y el sometimiento o dominación sobre los demás, entre otras, son el conjunto de habilidades, que llamamos, socio afectivas, y que son fundamentales y nos permiten enriquecer nuestra vida familiar, escolar y social (Trujillo, 2008).

Martínez, M. (2009) señala que el otro núcleo central de proposiciones está ligado con la atmósfera o clima afectivo que se crea en ese medio ambiente y que se le ofrece al ser humano en desarrollo. Pareciera que la riqueza del medio se acentúa, aumenta su efecto, funciona mejor o interactúa más intensamente con la dotación genética, cuando hay un clima afectivo cálido, lleno de cariño, de afecto y de ternura, acogedor y que inspira confianza. Este clima cálido, esta atmósfera acogedora crean una armonía y equilibrio hormonal y endocrino que dan como resultado un desarrollo óptimo y sano.

Habilidades como estas se aprenden y se desarrollan; y ellas, como toda dimensión del desarrollo humano, van evolucionando a lo largo del tiempo. Es por esto que no es posible “enseñarlas” o desarrollarlas de una vez, sino que al igual que las habilidades intelectuales, requieren de estimulación continua que les permita ir evolucionando a etapas de mayor desarrollo. Por ello, la afectividad es la capacidad de respuesta sentimental y emocional que tiene la persona: el desarrollo de la propensión a querer, a empatizar, a amar, a conectarme emocionalmente con el otro. La relación afectiva determina un tipo de relación que establecemos con los objetos o personas. Y, sin duda, a partir de la emotividad es cómo valoramos nuestro entorno físico, material y humano. Los contactos emotivos y sus subsecuentes reflexiones nos permiten movernos en el mundo. Conocer y valorar no son, pues, elementos contrarios ni diferentes en el ámbito de la realidad. Por el contrario, ellos son el resultado de una vida auténtica y originalmente soportada en las emociones.

La dimensión socioafectiva cubre una amplia esfera de sentimientos, y emociones, estados de ánimo que se forman en la propia persona y repercute en los diferentes ámbitos de la vida: personal, familiar, escolar, laboral, social, etc.

Importancia de desarrollar las competencias afectivas

Defiendo el valor de la educación socioafectiva en las aulas, que considero pilar fundamental en la construcción de una nueva Escuela. Los maestros deberían tener una formación en el ámbito de la educación emocional, estar bien preparados a nivel teórico y llevar a cabo un trabajo de formación personal que les ayude a ser personas más consistentes de sí mismas, más maduras y equilibradas, para que así puedan influir positivamente en los niños y adolescentes, y para que desde su propia solidez personal les ayuden a crecer y a ser ellos mismos, desplegando sus potencialidades

Los afectos y nuestras relaciones con los demás son fundamentales del y en el ser humano, pues impregnan nuestras interacciones cotidianas, aunque a veces no seamos conscientes de ellos. La profesión del maestro está cargada de relaciones humanas, de emociones y sentimientos que están presentes en los aprendizajes y en la educación. Por ello, es importante que los maestros posean un equilibrio emocional y unas competencias socioafectivas que les permitan afrontar con serenidad, sin sentirse desbordados, culpables a las situaciones adversas e imprevisibles con las que se van a encontrar a nivel educativo e interpersonal (Fernández, Palomero y Teruel, 2009, p.36).

La afectividad se vive día a día, y se perciben, provocan reacciones en el individuo, es decir, se manifiesta en la conducta influyendo en nuestro modo de ser, para una gran cantidad de alumnos que conviven día a día en las aulas y espacios educativos, transmiten sus vivencias, estados de ánimo y emociones como pueden ser manera positiva: sus alegrías, bienestar, felicidad, seguridad, o por el contrario de manera negativa, tristezas, enojo, pena, miedo, cólera, angustia, inseguridad, celos, temor, por mencionar algunos, por tanto el ambiente que

se vive en el aula de manera cotidiana puede contagiar las ganas de colaborar, interactuar, participar, sentir interés o por el contrario, sentirse aburrido, rechazado, fastidiado, sin ganas de integrarse.

Por todos estos elementos mencionados considero que el docente debe crear ambientes que estimulen, motiven a los alumnos a querer realizar las actividades, integrando dinámicas individuales y grupales. Por esto considero que todo proceso de aprendizaje debería alentar un "clima afectivo" en el aula.

Como manifiestan los autores, es necesario que dentro del salón de clases la interacción afectiva entre el maestro y el alumno, y entre los propios alumnos sea saludable para que de este modo el alumno llegue a concretar un verdadero conocimiento que pueda trascender en su desarrollo personal. Día a día, el docente convive e interactúa con los alumnos, transmite y promueve conocimientos, así como también comparte experiencias.

Esta experiencia me aporta un panorama más amplio acerca de la afectividad dentro del aula, y como ésta sí es un factor primordial para el mejoramiento del clima áulico, y más todavía me satisface explorar un campo poco investigado en México, dentro el ámbito educativo, por lo cual considero que se deberían emplear programas dirigidos a los docentes, donde se dé a conocer que la afectividad ligada a la educación es primordial para el desarrollo de valores y habilidades del proceso enseñanza-aprendizaje, que le permitan al alumno interiorizar los conocimientos que se transmiten en el aula.

Metodología

Para llevar a cabo esta investigación utilizamos una metodología cualitativa, con un alcance descriptivo, que nos permitió identificar las competencias socioafectivas que promueve o no el docente en el aula a través de la observación directa no participante y las bitácoras de observación.

Cómo define Ketele (citado por Pérez Serrano: 2007, p. 23), un proceso que requiere una atención voluntaria e inteligencia, orientado por un objetivo terminal u organizador y dirigido hacia un objetivo con el fin de obtener información.

La generación de la información alrededor de las competencias socioafectivas condujo a la observación estructurada del grupo en cuestión. Planeando de antemano y construyendo un conjunto de “observables” que me permitieron constatar algunas conductas y comportamientos dentro del aula. La observación externa o no participante es aquella en la que el observador no pertenece al grupo que se estudia, así lo describe Pérez Serrano (2007).

Esta investigación se centra en el docente, y por lo tanto se procedió a observar su clase, como primera etapa se diseñó un formato para registrar lo que sucede en el aula durante 15 sesiones, y cada sesión dura 50 minutos, lo cual permitió conocer la presencia o no de las competencias socioafectivas.

En la segunda etapa se definieron las categorías de las competencias a observar las cuales son las siguientes: Interacción, Empatía, Colaboración, Respeto y Proximidad.

La tercera etapa, consistió en la ejecución de la técnica, por lo tanto, para llevar a cabo el registro de observaciones, nos situábamos en distintos lugares del aula, enfrente, atrás, a los lados, junto al escritorio de la maestra. Siempre evitando interferir en su clase. Llegando temprano, antes del inicio de la sesión, y dejando todo listo para su registro y videograbación. Al llegar la maestra, daba inicio la sesión, y solo hasta que ella daba por concluida la clase me retiraba, sin comentarios, ni interacción con los alumnos.

Cada sesión arrojó una bitácora, que, al acumular todas las sesiones, permitieron valorar en conjunto y de manera integral, lo que yo estaba buscando en el aula.

Análisis observacional

Cabe destacar que analizar las observaciones conlleva una estrategia para trabajar los datos observacionales contenidos en el juego de descripciones diarias que queda al final de los registros.

No podemos dejar de señalar que para mi perspectiva la “construcción” del problema pasa por las preconcepciones del investigador, y por lo tanto, la observación es una operación subjetiva, propia del investigador, para reducir la complejidad, y seleccionar lo “observado”.

Lo cual implica:

1. Diario de campo (bitácoras de observación)
2. Concentración de los juegos de descripciones diarias.
3. Nivel de interpretación cero (Lectura en bruto de los registros, añadidos, recuerdos, memoria, eventos).

4. Nivel de interpretación uno (Lectura sistemática de los reportes, secuenciada en el tiempo y por categorías específicas, por ejemplo, hoy abordaremos solo empatía, mañana colaboración, etc.)
5. Nivel de interpretación dos (Lectura, relacional, comparaciones y contrastaciones de las observaciones –Análisis comparativo-.
6. Nivel de interpretación tres (Redacción de un informe global e integral –contextual- de la información recabada –Síntesis interpretativa-.

Análisis por categorías

Empatía

La maestra en términos generales no muestra empatía hacia sus alumnos, es completamente directiva, habla a la “clase” y solo se dirige a algún alumno (a) para reprenderlo, señalarle algunas actividades o darle instrucciones. La maestra no muestra interés por ninguno de los problemas o temas personales del alumno.

En raras ocasiones se mostró dispuesta a reflexionar acerca de problemas, se mantiene distante, es rígida, ofrece una barrera de dureza para ganar disciplina y control del grupo. Cuando llega a comentar “algo” sobre algún alumno suele ser sarcástica, o incluso irónica.

Ejemplo de ello son los siguientes registros:

“Un alumno está con relajo...Hay güero, lo que tienes de güero lo tienes de pesado”...dice la Maestra.

“Durante el pase de lista preguntó por algunos alumnos que no llegaron, algunos compañeros mencionaron a Álvaro, un alumno en tono de burla comenta” ¡lo operaron de los dientes!, y ella le respondió... “a ti te voy a regalar un espejo para que te veas”

“Ven acércate”, la Maestra llamó a un alumno de la fila de enfrente...y ella le dijo... “¿Te depilaste la ceja? No te quiero volver a ver con la ceja así, porque te llevo a la dirección...Así terminó Juan Gabriel”...y todo el grupo se burló.

Suena un celular, y la Maestra pregunta: “¿De quién es el celular? Contesta un Alumno “Mío”. La Maestra le dice “¡Está Prohibido! ¡Ponlo en Silencio!” “El Alumno le contesta, perdón Maestra se me olvidó”.

“¡¡Me pueden poner atención señoritas!! (Dirigiéndose a un par de alumnas que cuchichean en clase)...es la última vez que les digo”!!

Interacción personalizada

La maestra nunca interactúa personalmente con los alumnos, llega invariablemente al escritorio, deja sus cosas, y pide abran el libro o su cuaderno para revisar cuestionarios. La maestra se sienta en su escritorio y desde ahí, pasa lista, dirige la clase y la revisión de tareas. Ocasionalmente se levanta de su escritorio, y en varias ocasiones los alumnos hacen una fila para que les revisen sus libretas.

Se dirige a los alumnos por sus apellidos: "Álvarez, Benítez, Castillo, Gómez, López, Cansino, etc." Aunque se sabe sus nombres de pila, parece estar acostumbrada a nombrarlos y dirigirse a ellos por su primer apellido. Cuando habla a la clase se refiere a ellos como "jovencitos". Para inmediatamente después dar instrucciones: "salgan en orden", "cállense", "siéntate", "deja de jugar", "deja de mandar mensajes", "no platicuen".

Esto crea una distancia simbólica, aunada a nula movilidad de la profesora por el aula, y a las distancias físicas y generacionales, parece estar muy lejana de las problemáticas individuales. La maestra carece de estrategias para abordar estos problemas, cuando ella detecta problemas de "conducta" inmediatamente traslada el problema a los padres de familia, o canaliza al alumno con los orientadores o directivos de la escuela.

"Sale la maestra del salón, los niños juegan, están aburridos, otros bostezan, platican, se paran de sus lugares, sacan sus celulares...regresa la maestra, les llama la atención, se dirige a uno de los alumnos y le dice... ¡Si sigues así te voy a mandar a Asistencia Educativa!"

Cooperación y colaboración

La Maestra tiene como exclusiva técnica didáctica la exposición y la resolución de cuestionarios, a partir de las lecciones de sus libros, no realiza actividades grupales, no fomenta el contacto entre los participantes, no hay cabida al intercambio reflexivo de los alumnos. La directriz solo exige saber la respuesta correcta, cada alumno, (el que quiere participar), responde con objeto de que la maestra le señale su acierto o error. No promueve los debates, la confrontación de ideas, y mucho menos permite trabajos colaborativos dentro de la clase, incluso solo recomienda hacer la tarea en casa, cada quien, para que, al otro día, el que crea tener la respuesta correcta decirla al grupo.

Aparte de los cuestionarios utiliza líneas del tiempo, esquemas, cuadros sinópticos, y cuadros comparativos. Ella hace preguntas al azar, aunque siempre participan los mismos, y parece ella recurrir a los mismos alumnos siempre, dejando fuera de las actividades a la mayoría del grupo. Los alumnos que se encuentran atrás, casi siempre, hacen otras actividades.

Los alumnos no hacen investigación, no recurren a otras fuentes bibliográficas, no hacen ejercicios comparativos, no bordan sobre tópicos alternativos.

Sólo en una ocasión la maestra dio una clase y utilizó un conjunto de láminas de papel bond, solo ella habló, dio una explicación introductoria y presentó un cuestionario que debía ser respondido, lanza dos o tres preguntas al aire, a ver: ¿quién sabe la causa de la Segunda Guerra Mundial?" Si nadie responde, espera la respuesta. La maestra toma el tiempo para que respondan en clase y si no concluyen lo revisan en la siguiente. Las participaciones siempre son individuales, casi nunca grupales, en ocasiones forma parejas, pero con el compañero de al lado, nadie puede moverse de sus asientos.

"La maestra se levanta del escritorio y les pregunta ¿Quién me dice una causa de la Segunda Guerra Mundial? Los alumnos permanecen callados, ¿Cómo se llama el Tratado? Todos dicen ¡¡VERSALLES!! Bien, contesta la maestra, anótenla. ¿Segunda causa?, levanta la mano una alumna que se sienta hasta atrás... ¿Qué otra? Vuelve a preguntar...ahora un alumno de enfrente responde... ¿Oyen allá atrás?, Nadie responde...lee más fuerte, ¿Qué otra causa? Nadie responde, ¿Qué otra causa? Levantan la mano varios alumnos, se dirige a los de enfrente y le cede la palabra a Castillo... ¡¡La invasión a Checoslovaquia y El bombardeo a Polonia!! Exactamente, cierra la maestra". Y sigue explicando.

"La maestra sigue preguntando... ¿Otra causa?, nadie responde, un alumno pregunta ¿puedo volver a participar?"

La participación se centra en tres o cuatro alumnos de los 45, ella prefiere sus respuestas a los otros, los demás por eliminación no contestan, ni participan, van anotando las respuestas que ella avala, y deja que solo algunos alumnos den las respuestas. En general el grupo se mantiene tranquilo, los alumnos que se sientan al final parecen olvidados, no participan y no hablan.

Proximidad y respeto

La maestra no se acerca a los alumnos, no tiene contacto con ellos, no saluda de mano, no hace contacto visual, su gesto es duro, rígido, cuando se ríe lo hace en tono de burla. Cuando se acerca a los alumnos lo hace mediante gestos intimidatorios, que refuerzan su autoridad, por ejemplo: señalar con el dedo, acercarse para ver que hacen en las bancas, y con sus actitudes sarcásticas en lugar de promover el respeto, promueve el temor.

“La profesora sostuvo un diálogo con una alumna que se levantó la falda y le dijo: ¡quieres que le hable a tus papás, para que te lleven al psicólogo!”

La maestra al permanecer gran parte del tiempo en su escritorio nunca domina el espacio áulico, desde su escritorio y su plataforma ejerce un control basado en su figura, y una disciplina con base en amenazas. El respeto no suele estar presente puesto que de manera cotidiana a los alumnos los ridiculiza, los exhibe, los señala, y en algunas ocasiones hasta los discrimina. Aunque a veces sanciona estas actitudes entre compañeros, pareciera ella reservarse el derecho a hacerlo sin sanción. Dejando como enseñanza que el más fuerte se puede burlar de ti.

“Como una manera de castigar y de exhibir a los alumnos más problemáticos o porque platican mucho, la maestra hace sentar a estos alumnos junto a su escritorio de frente a la clase y bajo su estricta vigilancia.”

“La maestra nunca se acerca a los alumnos, permanece toda la clase sentada, no camina por el salón, nunca va a la parte de atrás, no sabe que hacen los alumnos, los de atrás suelen jugar gato, sacan a escondidas su celular, se maquillan, o se pasan muñecos, música o videojuegos”

Se puede observar que la maestra está más preocupada por la autoridad, el control y la disciplina, categorías que en gran medida si se abusa de su aplicación contradicen cualquier ambiente socioafectivo dentro del aula. La maestra en general No tiene contacto ni proximidad con los alumnos.

Conclusiones

Este apartado tiene como propósito exponer las conclusiones a las que llegamos en función de la ejecución de esta investigación.

Respecto al desarrollo del trabajo, a la observación y a la interpretación, se obtuvieron muy buenos resultados y se lograron los objetivos y metas trazados desde el inicio.

El apoyo de la técnica de observación me permitió realizar un análisis somero sobre si el docente promueve o no algunas de las competencias socioafectivas en el aula: empatía, interacción, colaboración-cooperación y proximidad-respeto.

Esta investigación, es importante para la educación porque me permitió explorar los procesos afectivos que están estrechamente ligados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en donde no sólo se imparte una asignatura, sino donde el campo afectivo juega un papel fundamental tanto en la estabilidad personal como grupal de un centro escolar.

Hay que señalar al aula de clases no como un espacio donde se relacionan únicamente los conocimientos y el intelecto, sino un espacio donde se gestan las vivencias, se expresan las emociones, las experiencias y los afectos individuales y colectivos.

El aula fue el espacio clave para estudiar mi objeto, y darme cuenta de que el docente puede mejorar su trabajo si desarrolla estas competencias con los alumnos en el aula.

Es este proyecto de intervención se hace la invitación para continuar con el desarrollo de esta línea de investigación la cual es muy amplia y quedan muchos factores por explorar como son: los alumnos, directivos, el currículum, los padres de familia, etc. Además de desarrollar estrategias que ayuden a informar y promover esta área, por ejemplo: conferencias, foros de discusión, talleres, seminarios, artículos, etc. Que consoliden y fortalezcan la esfera afectiva.

Referencias

Bisquerra, R. (2008). *Educación emocional y bienestar*. España: Wolters Kluwer.

Coral, R. (2009). *El dilema cognitivo-afectivo y sus fundamentaciones históricas*. Facultad de Psicología, Universidad de la Habana. [Consulta: 20 Enero 2014] Recuperado en: <http://generales.uprrp.edu/pddpupr/docs/El%20dilema%20cognitivo-afectivo.PDF>

De la Garza, G. (2011). *Competencias docentes para el siglo XXI*. México. [Consulta: 20 de enero de 2014.] Recuperado en: <http://palido.deluz.mx/articulos/257>.

- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Pp. 46. Santillana, Ediciones UNESCO.
- Díaz, M. (2008). *Diez nuevas competencias para enseñar de Phillippe Perrenoud*. En revista electrónica Redalyc, 9 (7) ,153-159. Universidad Autónoma del Estado de México. [Consulta: 14 de marzo de 2014]. Recuperado en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=31111439008>
- Dörr, A. (2006). *Procesos afectivos*. [Consulta: 22 Mayo de 2015]. Presentado en "61 Congreso de Psiquiatría, Neurología y Neurocirugía", La Serena, 4 de Diciembre 2006, Chile.
- Enríquez, G. (2006) "*La problematización de la Practica Educativa por mediación de núcleos afectivos*". Congreso Estatal de Investigación Educativa. En Congreso Estatal de Investigación Educativa. Secretaría de Educación Jalisco, Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa. Guadalajara, Jalisco.
- Fernández, M. Palomero, J. Teruel, M. (2009). *El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestro*. [Consulta: 8 de febrero 2012]. Recuperado en: http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1240872524.pdf
- González, M. González A. (2000). *La efectividad en el aula de clases*. En revista electrónica Redalyc. Colombia. [Consulta: 10 noviembre 2016]. Recuperado en: redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/283/28331111.pdf
- Martínez, F. (2005). *Afectividad, lenguaje y práctica pedagógica en la educación multicultural*. 5º encuentro internacional de educación inicial y preescolar. Cuba, mayo 2005. pp. 23. [Consulta: 18 de enero 2015]. Recuperado en: http://www.cendi.org/interiores/cd5toweb/conferencias/14_conf_ponencia.htm
- Martínez, M. (2009). *Dimensiones básicas de un desarrollo humano integral*. [Consulta: 01 de octubre de 2015]. Recuperado en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=30511379006>//redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=30511379006
- Nájera, B. (2008). "*El uso de la afectividad en la enseñanza nos ayuda a ser más efectivos*". Revista electrónica *en plural*, nov-2008, publicación electrónica semestral del departamento de letras, comunicación y periodismo de la universidad José Simeón Cañas de san Salvador (el salvador) consulta: [Consulta: 12 Enero de 2012. Recuperado en: <http://www.uca.edu.sv/deptos/letras/enplural/articulos/art03.htm>
- Pérez, G (2007). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.

- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. [Consulta: 20 Enero 2012]. Recuperado en: <http://www.carmagsonora.gob.mx/pagina/modules/news/Secundaria%20Bibliografias/Diez%20Nuevas%20Competencias%20para%20Ensenar.pdf>
- SEP. SEB. Reforma integral de la educación básica. Acciones para la articulación curricular 2007-2012. (2008). [Consulta: 22 de Enero de 2012]. Recuperado en: <http://200.79.124.184/prieb/images/stories//rieb08.pdf>
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Surrallés, A. (2005). *Afectividad y epistemología de las ciencias humanas*. Revista de Antropología Iberoamericana Núm. Especial. Nov-Dic. 2005, pp.1-15. Madrid. España. [Consulta: 12 de septiembre 2011]En línea, recuperado en: www.aibr.org
- Trujillo, S. (2008). *Pedagogía de la afectividad: la afectividad en la educación que le apuesta a la formación integral, ir al núcleo del sujeto*. En revista electrónica Redalyc. Colombia. [Consulta: 10 Noviembre 2016]. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=139012667004#>

Apología de las emociones: perspectiva en el asesoramiento de tesis

Cisne Ojeda Jimenez¹¹, Soyuri Aragón

Escuela Normal Urbana Federal Cuautla

Resumen

Con la intención de transformar y superar prácticas de asesoramiento desmotivadoras durante el asesoramiento de tesis de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria, Preescolar y Educación Especial, con la experiencia que nos permite correspondientemente evidenciar desde hace nueve generaciones a la fecha en la Escuela Normal Urbana Federal Cuautla, la presente ponencia describe los fundamentos teóricos de la Apología de las emociones desde la perspectiva de intervención durante el asesoramiento de la tesis, las características y los resultados principales de un estudio empírico efectuado con estudiantes normalistas. Se trata de una indagación aplicada en el proceso de asesoramiento con perspectiva metodológica de la investigación peda-

¹¹ Xixnus22@hotmail.com

gógica, atribuyendo acciones a través del entorno vivencial como virtual mediante el uso de las emociones; el estudio se esboza como esencial para la dirección del conocimiento sobre los avances comprendidos aplicables a la culminación de las tesis, durante las dinámicas de enseñanza-aprendizaje gestionadas durante el asesoramiento presencial y virtual, permitiendo desarrollar e identificar los procesos cognitivos, afectivos, relacionales y comunicativos del estudiante conforme a su perfil de egreso manifiesto y reproducido en el proceso metodológico de la investigación educativa.

Cabe señalar que las emociones forman parte de los puentes que los seres humanos tienden de ser a ser, para adquirir reconocimiento, compartir valores y proyectar conocimientos como pensamientos, en este sentido, el asesoramiento posibilita a través del uso cuidadoso y positivo de las emociones emergentes durante el proceso de construcción de la tesis, generar la autoestima del nuevo investigador educativo que es abrazado por la investigación educativa desde su asesor.

La ponencia se encuentra estructurada en cuatro apartados a manera: *introductoria* precisamos lo conveniente del estudio en cuanto a la descripción de la comprensión de la apología de las emociones en el ámbito educativo de nivel superior precisando el uso durante el asesoramiento de la construcción metodológica de la tesis. Comprendemos un *segundo apartado* donde especificamos la propuesta del perfil de asesor basado en estrategias afectivas que repercuten además en la perspectiva de intervención durante su práctica profesional. Se expone en consecuencia como *tercer punto* el asesoramiento mediante las emociones es aplicable como un instrumento que posibilita comunicación factible e ipso facto entre asesor y estudiante; cerrando con las *conclusiones* derivadas de la experiencia.

Palabras clave: Emociones, asesoramiento, estrategia afectiva.

Introducción

Demos inicio comprendiendo la perspectiva de APOLOGÍA DE LAS EMOCIONES, y es que, en un mundo de términos académicos con miramientos perfilados a la construcción de investigaciones educativas, donde la seriedad de los conceptos son el pan de cada proceso metodológico direccionado por la figura de un constante asesor de tesis serio, formal e intimidante, lo que nos deja para efecto de nuestra intervención ¿podemos acaso incluir las maravillas que el *SER HUMANO*, nos regala en procesos de índole *EMOCIONAL*, cuando de asesorar tesis se trata?; teniendo presente que a veces, donde la presencia de los fantasmas didácticos y actitudinales que guiaron los asesoramientos modelos que hemos conocido desde nuestra formación como asesores han regido un modelo de antaño frío, evasivo y hasta odioso cuando de asesoramiento en el proceso de conformación de nuestras propias tesis hemos recibido.

Teniendo presente que la apología, en ciertos casos, puede ser considerada como un acto ilícito, cuando incita a cometer acciones que son contrarias a la ley y esta se forja con base en los usos y costumbres, entonces estamos en la perspectiva idónea en cuanto a superar posturas dogmáticas apropiadas por las experiencias de los asesoramientos recibidos en la formación profesional de los ahora asesores de tesis.

Entonces en esta concepción encontramos un paradigma que remueve el asesoramiento alérgico a las emociones del asesor , abriendo paso a la visión humana del intercambio de la variación profunda pero efímera del ánimo, pudiendo manifestarse de manera agradable o penosa con cierta conmoción somática según Castañeda, Castillo, Flores, García y González (2016), que invitan en la interacción propia del asesoramiento entre el asesor y tesista, en su

capacidad innata como seres humanos a convivir, expresar y aferrarse al instinto inconsciente cortical de las emociones que surjan como parte del proceso metodológico y para la investigación educativa en juego.

Propuesta de rasgos de perfil de asesor

Admitamos que no existe preparación profesional que fundamente la figura del actuar del asesor de tesis, por lo tanto, el perfil académico del mismo es el conglomerado de un sinfín de conocimientos que adquiere durante su formación y actividad docente que le permite especializarse así mismo entrarse en el mundo de la metodología de la investigación, ante todo, rectifiquemos la idea sabida de que el asesor es el mayor contenedor de conocimiento, y es que la realidad, siendo honestos cada tesista hace al asesor, teniendo en cuenta esto podemos acercarnos a mencionar que en para ello basta conocer que es reconocido como Asesor, función que la Comisión de Titulación de la Escuela Normal, otorga según Lineamientos para Organizar el Proceso de Titulación, emitidos por la Subsecretaría de Educación superior a través de:

- Seleccionar y aprobar a los profesores que cubran el perfil para ser asignados como asesores de los estudiantes en la elaboración del trabajo de titulación según su experiencia en la modalidad y tema e inducirlos en las responsabilidades inherentes a la función asignada.

Ahora bien, el perfil académico mínimo para poder asesorar un trabajo de titulación se basa en los siguientes aspectos:

- I. Haber impartido cursos del plan 2012.

- II. Dominio de área o disciplina que haya impartido (perfil profesional).
- III. Dominio metodológico y técnico para analizar la información (especialidad, cursos).
- IV. Tener experiencia previa en dirección de tesis (para el caso del asesor de tesis de investigación), en elaboración de portafolios y/o de informes de prácticas profesionales. De no cumplir con estos requisitos, deberá capacitarse en la materia y obtener documento probatorio.
- V. Tener grado académico de maestría.

(SEP, 2014, p. 13).

Notemos entonces que la posibilidad de ser asesor corresponde al hecho de conocimiento, postura que excluye en esencia la importante interacción socio afectiva que se apertura en el proceso comunicativo entre asesor y tesista según Suanzes (2007).

Se dice que cada individuo aprende de manera diferente. Afirma que cada cerebro utiliza otro camino para procesar la información que recibe de su entorno. Por eso, el profesor puede proporcionar directrices generales (de aprendizaje), pero no un enfoque garantizado. Los cerebros responden de manera distinta, y este fenómeno puede estar relacionado con lo que los psicólogos han identificado como diferencias de estilos de aprendizaje es de la misma opinión que Schumann al afirmar que la principal causa de las dificultades de aprendizaje, es la incompatibilidad de estilos de enseñanza y aprendizaje (Suanzes, 2007).

Aquí vale la pena hacer una pequeña digresión sobre qué es lo que la institución desea de este investigador que está naciendo, quienes hemos tenido la oportunidad de ser asesorados conocemos la incertidumbre y angustia de ser atendidos por asesores que literalmente des-

truyen nuestra autoestima como escritores e investigadores, pareciera ser que el asesor carece de emociones porque su perfil es tener " dominio metodológico y técnico para analizar la información (especialidad, cursos)" cuando además debería agregarse "Ser empático y elegido por los tesisistas", la razón es simple ya lo menciona Schumann, si la institución desea mayor investigadores requiere de propiciar y facilitar la mayor compatibilidad entre los intereses de estudio y personalidad de cada posible asesor y tesisista presentan en pocas palabras facilitar la comunicación inter e intrapersonal desde el cuidado de las emociones del ser que está aprendiendo a construir informe de investigación.

Definir el perfil del asesor de tesis debiese estribar básicamente del reconocimiento y admiración al académico, así bien de la interacción y posibilidad del aprendizaje mutuo, como del interés académico bipartito siendo que durante el proceso de asesoramiento es inminente que las emociones son la intersección detonante de la culminación de tesis como de la maduración de un nuevo investigador, ya que la convivencia durante largas horas de análisis permiten proyectar la naturaleza del asesor como sus perspectivas y deseos por lograr un docente consiente y crítico y analítico de la realidad en la que vive en su contexto de practica el tesisista.

Con lo manifiesto hasta aquí, no escatimamos en que el asesoramiento es el último escalón que el tesisista adquiere en su formación básica profesional para poder forjar su modelo y presencia como futuro docente, de modo que la posibilidad que el asesor tiene al enfrentarse a lo importante que es abrir sus emociones tanto positivas como negativas durante el asesora- miento, es el recuerdo más vivo que el futuro docente tendrá de ser guía de aprendizajes, por ello consideramos los siguientes rasgos del asesor para una interacción de posibilidades de aprendizajes mutuos en la construcción del documento de titulación:

- Cuenta con presencia académica y reconocimiento profesional.
- Fomenta ambientes de aprendizaje afectivos.
- Colabora abiertamente como responsable y coautor de tesis.
- Responsable de la conformación de nuevo investigador.
- Usa los intereses de los tesista como base para interactuar.
- Posibilite la comunicación constante (medios virtuales y físicos)
- Apertura a las propuestas innovadoras y creativas.
- Ser claro en sus aportaciones al trabajo mutuo.
- Revisar con certeza y detenimiento.

Instrumento de interacción emocional

Dentro de este contexto es evidente que la cercanía comunicativa en el proceso de asesoramiento permite incrementar la posibilidad de interacción entre ambos actores, lo que quiere decir que a mayor convivencia los afectos y emociones permite la apertura a la relación a favor del bien común entre ambos, considerando que el documento de titulación manifiesta la fluidez de la comprensión y la cooperación entre dos mentes coordinadas en pos de un bien social. Hay que reconocer que la experiencia y la actitud que el asesor presenta durante el asesoramiento, es fundamental en el acercamiento que el tesista tiene para abrirse cognitivamente a lo indicado durante el asesoramiento, entendamos que las emociones caracterís-

ticas del asesor, como las tesista, son el camino que posibilitaran la interacción comunicativa intrapersonal en la construcción del documento de titulación, si la motivación y el acercamiento comunicativo es constante, favorece a facilitar la respuesta del tesista a lo indicado durante el asesoramiento.

Conviene precisar que, así como menciona Fernández (s/f), en su ponencia Asesoría de Tesis y Formación en Investigación:

Asesorar una tesis es, hoy en día, una de las tantas actividades académicas que desarrollan los profesores en las instituciones educativas de nivel superior. Quizás nadie ha tomado un curso sobre cómo asesorar y cada académico realiza esta labor como resultado de la reflexión individual en donde, como referente, aparece su propia experiencia y biografía personal.

Quizás cada asesor empezó a aprender este 'oficio' en el mismo momento en que demandó una asesoría para desarrollar su propia tesis de licenciatura, de maestría o de doctorado. A esta experiencia también se ha sumado el 'saber' que se acumula en el proceso de hacer investigación e, incluso, también a partir de lo que oye, ve y lee sobre lo que es la investigación y de lo que otros hacen cuando 'asesoran'.

Una vez hecha esta precisión estimamos que la realidad exige al asesor modelar bajo estrategias afectivas su actuar, a fin de esculpir en el estudiante la figura de un asesor cálido: estructurado pero accesible abierto al diálogo como a la diversidad de pensamientos distintos a los de él, sistemático y práctico, con la flexibilidad de tomar en cuenta los intereses y encausar el estilo de redacción del estudiante, que guíe motivando para que no derrumbe el autoestima del investigador que está naciendo en sus manos, recordando que puede nuestro estudiante, ser el futuro asesor de nuestros hijos.

Consecuentemente, en la actualidad se acepte o no, el hecho de la realidad socio-cultural-tecnológica actual sobre pasa la necesidad de que durante el asesoramiento se implemente conocimientos acorde a los requerimientos de los estudiantes del siglo XXI teniendo presente que la actualización es requerida para el logro de la cercanía con el tesista quien pone sus expectativas de logro profesional de formación básica en el asesor; actitud que lo compromete y acerca a la postura de Owyang (2009), en su informe "El futuro de la web social":

Las redes sociales son una realidad en nuestras vidas como individuos u organizaciones, y las universidades no son la excepción a esta regla. Por tanto, su gestión, se erige como un requerimiento inexorable en todas las instituciones educativas. Por último, y no por ello menos importante, se denota un componente emocional que resulta muy importante en la creación de lazos entre estudiantes e instituciones educativas; en la identificación de los individuos con una imagen personificada a través de un perfil en la red, que permite establecer diálogos con la suficiente empatía para fortalecer dichos vínculos (Owyang ,2009).

Mirándolo así, para los fines del argumento, tomemos en cuenta el contexto social y tecnológico actual, donde necesariamente utilizar como instrumento principal el uso de las redes sociales al fin manifiesto, permite la interacción emocional a través de la comunicación abierta y constante, cede a los que interactúan en ellas el conocer y darse a conocer, la posibilidad de cercanía emocional que propicia la red virtual durante el asesoramiento, es factible en el proceso de cofradía en la conformación de la confianza, propiciando acercamiento instantáneo, ampliando las posibilidades de resolución de dudas en ipso facto, donde interviene la preocupación y ocupación del asesor en situación empática reconociendo la existencia del otro que depende de su atención generando esto vínculos afectivos ante la cercanía comunicativa activa y constante . Estas líneas de argumentación nos refieren a lo expresado por Freud, (1996):

Las emociones son el resultado de sucesos traumáticos, que son parte del bagaje heredado, inconsciente y reprimido; de esa manera él concibe la emoción en tres formas diferentes:

1. Una emoción es, un instinto, o un impulso innato, que es esencialmente inconsciente.
2. Una emoción es un instinto más una idea, con lo cual se mantienen las connotaciones inconscientes del instinto y se añaden las connotaciones de un objeto consciente.
3. Una emoción es un afecto, algo parecido al sentimiento, que es consciente, aunque las causas de la misma pueden no serlo.

Esta revisión, tan somera como inevitablemente personal nos permite añadir que la apertura comunicativa elimina emociones negativas generadas por evasivas de fallas en la información entre ambos actores; este punto se puede destacar observando que durante el uso de redes sociales se indica el compromiso que asume el tesista ante las indicaciones durante el asesoramiento puesto que las redes sociales facilitan identificar la hora y quien vio la información compartida por el asesor, así mismo permite tener seguimiento de entere del asesor y la espera de respuestas prontas que soluciones dudas que facilitan la redacción continua del documento de titulación, favoreciendo a que la espera de indicaciones no entorpezca la ebullición de pensamientos del tesista quien muestra disposición cognitiva en el momento y no así se pierda por la espera de días o semanas antes de la siguiente asesoramiento presencial en referencia, esta postura menciona Yáñez (2008) en su artículo "Construir la Relación de Asesoramiento. Un enfoque institucional basado en la comunicación":

Para que esto sea posible el asesor ha de tener en cuenta el carácter circular del proceso de comunicación, basado en la retroalimentación: reaccionamos ante la conducta del otro que no es sino una reacción a nuestra conducta anterior. En un proceso de esta naturaleza no

hay efectos, por un lado, y causas, por el otro, sino efectos-causas. Si alguien relevante para nosotros valora nuestro trabajo, eso nos animará a trabajar más y mejor, lo cual nos reportará probablemente nuevos reconocimientos y, con ellos, más impulso a nuestro trabajo. Trabajo y reconocimiento constituyen ambos esta clase de efectos-causa. Por lo tanto, nuestros actos afectan y, al mismo tiempo, se ven afectados por los de los demás. La razón es que estamos muy pendientes de los actos de los demás y del modo en que nos afectan. Pero estamos mucho menos pendientes de cómo nuestros propios actos impactan sobre los demás, en otras palabras, por el significado que los demás atribuyen a nuestras acciones (Yáñez, 2008).

Lo que nos lleva a decir que el uso de redes sociales, en las que destacan Facebook, Whatsapp, Pinterest, se enmarcan como instrumentos de interacción emocional que apertura los procesos de comunicación haciéndolos constantes y prácticos, destacamos además económicos, mas no se trata solo de estar activos de manera "restringida" sino que la apertura de sus contenidos permita ver en ambos la belleza del ser con el que está colaborando, reconociendo su realidad que permita la comprensión del actuar mutuo, dejamos en claro que mientras el tesista y el asesor, cuenten con red de internet activa las problemáticas de comprensión de asesoramiento tiene mayor posibilidad de ser resueltas haciendo uso de la pragmática del lenguaje emotivo que los emoticonos facilitan, por otro lado la ventaja es que cuando nos está conectado en el momento, ambos pueden estar conscientes de que no son ignorados por que ya se observó y atendió su duda repercutiendo en el sentir del soy reconocido y valorado en ambos actores y es que la comunicación en grupos de redes sociales suele ser como lo afirman Watzlawick, Beavin y Jackson (1991, p.56), quienes mencionan que cada interlocutor va a entender, caracterizar o puntuar la secuencia de intercambios comunicativos de

diferente manera. Aunque, como hemos visto, cada evento comunicativo es, a la vez, causa y efecto, nuestra tendencia será a puntuar los actos propios como efectos y los de los demás como causa de nuestros propios actos.

Mirándolo así, el uso de las redes sociales son un instrumento que permite el acercamiento comunicativo entre el asesor y el tesista que sin duda fortalece la interacción emocional en el proceso de realización del documento de titulación, generando la constancia en el asesoramiento al ser escuchados y atendidos, en todo su esplendor cuando la asesoría es codo a codo y sin barreras de tiempo como emocionales, siendo sensibles los beneficios de acercamiento comunicativo previo, aportando al reconocimiento personal, fortaleciendo a la identidad profesional en el fomento del valor que cada humano tiene, en reciprocidad de la existencia del otro, al ser una persona con características similares que lo hace compañero y no enemigo de profesión.

Método

El método es simple y sencillo, no podría ser de otro modo, siendo que todo tesista en proceso de estructuración de su documento de titulación se encuentra necesitado de guía constante, las dudas surgen y no siempre se puede esperar, el asesor tiene una comisión que cumplir, el ambiente académico en nivel superior se deriva del interés de la creación de un documento de titulación, el tesista desea titularse y el asesor cumplir con su labor académica, de tal manera que si ambos se benefician, aspecto que se genera durante el aprovechamiento del uso de las redes sociales a partir de la comodidad en conveniencia mutua del asesoramiento con perspectiva del uso de estrategias afectivas que favorece la eficacia de la culminación del documento de titulación, ante lo cual es interesante abordar a Watson, quien

explica a las emociones son como reflejos aptos para ser condicionados y extinguidos. Wundt (1896), afirmaba que las emociones eran la representación en la conciencia de los sentimientos inducidos por un acontecimiento del exterior, de tal que las emociones son la puerta de acceso al compromiso mutuo que favorecen a la autoestima profesional mutua, sin olvidar que somos el ultimo recuerdo vigente que tendrán como modelo de acercamiento a sus algún día tesisas o alumnos, de tal forma que es parte del compromiso de asesoramiento recordar que es prescindible cerrar con broche de oro la etapa profesional básica del docente, mediante una enseñanza afectiva centrada en sus intereses envuelta en la atención no solo de revisión metodológica sino de comprensión de las posibilidades económicas y cognitivas del tesista y que repercute en beneficio de la investigación educativa en nuestro país, es lo que hasta esta generación la experiencia nos ha permitido rescatar como factible.

A lo anterior añadimos que las redes sociales posibilitan el intercambio de información compartida entre varios a través del uso de grupos secretos, que facilitan el intercambio de archivos puntuales y específicos necesarios (Bibliografía, Conectores, Videos, Cronogramas, Mensajes) durante el proceso de asesoría grupal como individual, el asesor y el estudiante se comprometen a contestar en la medida de la disponibilidad abierta de tiempos de asesoría, además permiten a cada uno de los integrantes estar en conocimiento de la equidad e igualdad que se da en el proceso de asesoramiento, permitiendo el acercamiento reciproco al estar abierto a la interacción comunicativa continua y constante, acción que viabiliza proximidad al reconocimiento mutuo entre pares y con asesor.

Resultados

- Ha repercutido positivamente como estrategia afectiva de vinculación y comprensión mutua de características de asesor-estudiante.
- Se aprecia la culminación en tiempo y forma del 100% de los documentos de titulación.
- Genera tiempo para ejercer conocimientos extracurriculares para la preparación de del examen profesional (realización de presentación, video de evidencias y ensayo).
- Facilita disponibilidad de tiempo para tomar cursos de preparación para examen de oposición.
- Produce que la relación entre asesor-estudiante sea afectiva y se mantenga aun como egresados.
- Fomenta trabajo cooperativo fundado en valores como profesionales.
- Seguimiento de egresados y cooperación mutua entre asesor y egresados en asesoría de acciones académicas y laborales.
- Acercamiento y disponibilidad con el asesor para cursos y platicas de labor docente a estudiantes de la licenciatura.
- Beneficio al momento de gestión de espacios abiertos de tutoría durante prácticas docente de observación y participativas.

- Obtención de resultados óptimos en exámenes de oposición, siendo beneficiados con interinatos y plazas en un 80% de los estudiantes.
- Obtención de primeros 5 lugares en Evaluación del Servicio Profesional Docente en el Estado de Morelos.

Conclusiones

Finalmente el contexto social, cultural, económico determina indudablemente los instrumentos viables a utilizar en el apoyo al tesista, las posibilidades de que se apertura el canal de uso de estrategias afectivas favoreciendo la comunicación mediante el uso de redes sociales entre asesor y tesista, depende de la motivación e interés que el asesor sea capaz de dar en compromiso al investigador que pretende formar así mismo de la confianza que el tesista tenga a quien es icono en el logro de la etapa que culminará, en definitiva ambos deben tener presente que abrirse a esta didáctica posibilita el uso del tiempo completo de asesoría virtual, la regulación de horarios, es factible aunque podría ser limitante para cuando las dudas no pueden esperar, esto dependerá de la calidad del vínculo afectivo que se genera durante la asesoría virtual que se establezca en las redes sociales, sin perder de vista que como propósito tiende a la conformación del documento de titulación como evidencia del proceso de investigación, por tal la experiencia del asesor en cuanto al uso de estrategias afectivas y del uso de las emociones en pro del vínculo para el logro de aprendizajes manifiestos en el análisis y redacción del documento de titulación, será el resultado de su trabajo emocional en el cumplimiento de su labor.

Referencias

- Aguilar, M. E. O., y Aguilar, M. E. (2012). El uso de las redes sociales en las asesorías de tesis. Centro Regional de Investigación en Psicología, 6, (1) ,139-143. Recuperado de http://www.conductitlan.net/centro_regional_investigacion_psicologia/88_redes_sociales_tesis_investigacion_facebook.pdf
- Castañeda, O., Castillo, S., Flores, G., García, A., & González, A. (2016). Inteligencia emocional; herramienta fundamental para mejorar el trabajo en las organizaciones (Tesis de licenciatura). Instituto Politécnico Nacional, Ciudad de México. Recuperado de <http://tesis.ipn.mx:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/18566/Inteligencia%20emocional.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fernández, R. (s/f). Asesoría de tesis y formación en investigación. Recuperado <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at11/PRE1178954514.pdf>
- Freud, S. (1996). Hipnosis. STRACHEY, J. Sigmund Freud: Obras Completas I. Buenos Aires: Amorrortu.
- Owyang, J. (2009). *Future of the social web*. Recuperado de <http://www.web-strategist.com/blog/2009/04/27/future-of-the-social-web/>
- Secretaría de educación Pública. (2016). Educación Primaria. Recuperado de: http://www2.sep.gob.mx/que_hacemos/primaria.jsp
- Suanzes, C. (2007). El juego y los afectos en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera: reflexión sobre una experiencia con alumnos adultos de la suiza alemana. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:746c04ed-63a4-40e4-8135-dafcd5c48846/2008-bv-09-16suanzes-pdf.pdf>
- Watzlawick, P., Beavin, J., & Jackson, D. (1991). Teoría de la comunicación humana Editorial Herder.
- Wundt, W. M. (1896). *Compendio de psicología*. La España Moderna.
- Yáñez, J. L. (2008). Construir la relación de asesoramiento. Un enfoque institucional basado en la comunicación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(1), 1-28.

A propósito de valores en química

Guadalupe Mirella Maya López¹², Martha Díaz Flores¹³,
María Esther Aurora Contreras Lara Vega¹⁴

Facultad de Química, Universidad Autónoma del Estado de México, México

Resumen

La formación de valores en la educación superior inicia con el planteamiento de preguntas que señalen puntos cruciales a partir de los cuales puede tomar rumbo la formación universitaria; desde: ¿Es tarea de la Universidad formar valores?, ¿Cómo podrá la Universidad medir la formación y el desarrollo de valores profesionales?, ¿Qué valores ya posee o debiera tener el universitario?, ¿Cómo diseñar el currículo incorporando la apropiación de valores?, ¿Cuáles principios psicopedagógicos orientarán la formación? ¿Cómo modificar el proceso enseñanza-aprendizaje?, ¿Será necesaria una capacitación específica a los profesores universitarios para la formación de valores en los alumnos? El objetivo de este trabajo es socializar algunas reflexiones sobre la formación de valores en la educación superior desde ¿Cuáles son los diferentes valores que los alumnos van adquiriendo en sus trayectorias escolares antecedentes a la vida universitaria?

¹² gmmayal@uaemex.mx

¹³ mdiazfl@uaemex.mx

¹⁴ mecontrerasl@uaemex.mx

¿Cuáles son los valores que deberíamos generar y fortalecer en los futuros profesionales?, ¿Cómo interpretamos desde el punto de vista químico los aprendizajes de conocimientos, habilidades y valores? Y finalmente recapacitar en que: “las decisiones que cada individuo toma en todas las situaciones tanto en las cotidianas como en las extraordinarias, tienen consecuencias para sí mismo y para los demás”.

Palabras clave: valores, universidad, química

Introducción

“Que el incremento de las posibilidades de educación se traduzca en un desarrollo genuino del individuo y de la sociedad depende que, en definitiva los individuos aprendan verdaderamente como resultado de esas posibilidades, esto es, que adquieran conocimientos útiles, capacidad de raciocinio, aptitudes **y valores**” (UNESCO, 1990).

El final del siglo XX estuvo marcado por notables descubrimientos y avances científicos sin precedentes; sin embargo, se respiraba un ambiente de desencanto, como si se hablara de las desilusiones del progreso, mirando con tristeza el aumento del desempleo, las enormes diferencias entre países y hombres muy pero muy ricos con países y hombres muy pero muy pobres; haciendo a la humanidad consciente de las amenazas sin encontrar los medios para eliminarla (Delors, 1996).

Ahora como entonces, la educación tiene como uno de sus propósitos fundamentales, transmitir una visión del mundo, desarrollar una educación para la paz, permitiendo que docentes y alumnos manifiesten sus puntos de vista; sean críticos; combatan la violencia manifiesta y oculta; y convivan con respeto y tolerancia en la diversidad (Delors, 1996).

La educación del futuro deberá ser por lo tanto, una enseñanza centrada en la condición humana. Los humanos deben reconocerse en su humanidad común y, al mismo tiempo, reconocer la diversidad cultural inherente a todo cuanto es humano (Morin, 1999).

En la primera década del siglo XXI, la educación sigue siendo la protagonista principal para superar retos como, la injusticia, la intolerancia, la pobreza extrema, por no decir miseria, el avance en los medios de comunicación e información que irónicamente distancian más a la humanidad, las cada vez más grandes desigualdades sociales, la corrupción, la impunidad y un etcétera sin fin (Ochoa, 2012).

La tarea de educar

La tarea de educar tiene sus propios límites y al parecer no siempre cumple sus propósitos, a pesar de ello no se convierte en una rutina superflua ni hace irrelevante su orientación ni la discusión sobre los mejores métodos para llevarla a cabo. Para aquellos dedicados a la docencia, el esfuerzo por educar mejor de lo que fueron educados, lleva implícita una paradoja, si la educación recibida fue deficiente ¿Cómo ser capaz de educar bien? Si están o son mal educados entonces hay una posibilidad enorme de estar condenados a perpetuar las tergiversaciones en las que se formaron, y si no es así, entonces la educación que recibieron no fue tan importante como se suele suponer porque no fue realmente mala.

La misión de la educación además de transmitir conocimientos, es integrar a los egresados a una cultura con un bagaje de valores, para formar el carácter de los individuos y promover un mundo más civilizado. Por lo tanto, la función esencial de la educación es el desarrollo continuo de las personas y las sociedades, es un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social, haciendo de la educación

un camino al servicio del desarrollo humano para disminuir la pobreza, las opresiones, las guerras y la exclusión ya sea social, racial, económica, religiosa o de género, entre otras. Siendo así, la educación en valores abarca todos los niveles educativos y todas las formas que pueda adoptar (Delors, 1997).

En el caso de la educación superior, debería existir correspondencia entre una enseñanza ética de la profesión con el desarrollo de valores en el trayecto de la formación académica en la propia institución. La tarea del docente universitario, como especialista en un área, es dar cuenta del estado de conocimiento. Pero si la transmisión del conocimiento no contribuye por sí misma a educar éticamente, se debe reivindicar la dimensión moral de la docencia universitaria, como una dimensión complementaria y necesaria a la vez (Barba, 2003).

Una formación universitaria integral incluye tres grandes componentes: a) conocimientos especializados en el campo de la disciplina, b) habilidades mentales y técnicas y, c) una actuación profesional responsable. Por lo tanto, cuando se habla de la formación de un profesional competente, lleva implícita una formación ética y una educación para la ciudadanía. Si es así, entonces la profesionalidad comprende, además del dominio de los conocimientos, una integridad personal y una conducta ética, como demanda y confía la sociedad (Ibarra, 2005).

En los años más recientes se han emprendido acciones con objeto de resaltar la importancia de la formación valoral, al reconocer que la formación para el ejercicio profesional es, por naturaleza una actividad moral; en el sentido de no ser sólo un ejercicio teórico, sino una práctica donde los aspectos cognoscitivos, morales y habilidades prácticas se fusionan indisolublemente. Esto exige considerar las dimensiones valorativas y actitudinales que puedan favorecer una educación acorde a las demandas actuales (Barba, 2003).

De las acciones más representativas se encuentra “La declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción” en el marco de La Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (1998), en donde la dimensión valorativa de la educación superior se ve plasmada en la misión y la función de la educación superior, al considerar que los establecimientos de enseñanza superior, el personal y los estudiantes universitarios deberán: preservar y desarrollar sus funciones fundamentales sometiendo todas sus actividades a las exigencias de la ética y del rigor científico e intelectual; poder opinar sobre los problemas éticos, culturales y sociales, con total autonomía y plena responsabilidad, por estar provistos de una especie de autoridad intelectual que la sociedad necesita para ayudarla a reflexionar, comprender y actuar; utilizar su capacidad intelectual y prestigio moral para defender y difundir activamente valores universalmente aceptados, como, la paz, la justicia, la libertad, la igualdad y la solidaridad, tal y como han quedado consagrados en la Constitución de la UNESCO; aportar su contribución al tratamiento de los problemas que afectan al bienestar de las comunidades, las naciones y la sociedad mundial. Así como contribuir al desarrollo social sostenible y a resolver los problemas más importantes a que ha de hacer frente la sociedad del futuro; con base en los principios fundamentales de una ética humana, aplicados a cada profesión y a todos los ámbitos del quehacer humano (UNESCO, 1998).

Al igual que Arana (1999), pensar en los valores como objetos de aprendizaje significa hacer que formen parte de los contenidos tanto como los conocimientos y las habilidades, además de concebir la relación que habrá entre ellos; sin dejar de lado que los valores llevan implícito el sentimiento y la afectividad. Así el aprendizaje de la química debe incluir la intencionalidad de estos conocimientos y habilidades hacia la sociedad, donde se exprese la relación ciencia, tecnología, sociedad, y estén presentes tanto los análisis químicos, como los procesos y la motivación. Del mismo modo que es posible tratar un valor desde el contenido, también lo es

desde el saber hacer de éste. Visto así el proceso de enseñanza-aprendizaje adquiere un nuevo contenido por su carácter integral (Arana, 1999). Pero, para diseñar el currículo incorporando la apropiación de valores, será necesaria la precisión de los objetivos propuestos y de su intencionalidad, para hacer un diseño acorde a los fines educativos.

Entonces, ¿Cuáles son los diferentes valores que los alumnos van adquiriendo en sus trayectorias escolares antecedentes a la vida universitaria? Para saber, ¿Cuáles son los valores que deberíamos generar y fortalecer en los futuros profesionales? Para Leticia Barba y Armando Alcántara (2003), la formación de valores fundamentales ocurre durante la infancia y en la vida social, incluida la educación formal, y cada ciclo escolar promueve determinados valores de acuerdo con la edad promedio de los alumnos, con los fines educativos, con las demandas de la sociedad y por supuesto con cada institución; por ejemplo en la educación básica la intención es inculcar el aprecio por los valores de convivencia, de valores patrios, de identidad nacional y el respeto a las leyes y a las normas sociales. En la educación media superior se fomenta el amor por la cultura, por el conocimiento, la justicia, la libertad, el cuidado de sí mismo, el respeto y la tolerancia. Para el nivel superior, los mismos autores priorizan tres grupos: científicos, profesionales y cívicos (Barba y Alcántara, 2003).

Valores científicos. La ciencia y la tecnología dan cuenta de su sentido y razón de ser por medio de la función social que desempeñan, ya que la separación de ciencia y la tecnología de la moral han llevado al hombre a utilizarlas en contra de la humanidad misma. Es por eso que científicos y tecnólogos como sujetos sociales no pueden ni deben permanecer indiferentes ante los fines y usos de la ciencia.

Para Merton, citado por Barba y Alcántara (2003), el fin de la ciencia es la extensión del conocimiento certificado; con cuatro conjuntos de normas institucionales: el universalismo, el comunitarismo, la búsqueda desinteresada del conocimiento y el escepticismo organizado.

Valores profesionales. Según Ana Hirsch, citada por Barba y Alcántara, "la profesión es una actividad social cooperativa, cuya meta interna consiste en proporcionar a la sociedad un bien específico e indispensable para su supervivencia como sociedad humana, para lo cual se precisa el concurso de la comunidad de profesionales que como tales se identifican ante la sociedad". Estos valores aluden necesariamente a la ética en el desempeño profesional, al sentimiento de identidad y pertenencia.

Valores cívicos como la justicia, la solidaridad, la tolerancia, la responsabilidad, y el respeto llevarán a los universitarios a ejercer su autonomía en el más amplio sentido de la expresión.

Al identificar como valores universitarios los científicos, profesionales y cívicos Barba y Alcántara (2003), consideran que se cubren las dimensiones que tienen que ver con la generación y difusión del conocimiento, el desempeño y la participación de los universitarios, ya sea alumnos, docentes y egresados siempre para beneficio de la sociedad.

Sin embargo, cada institución decidirá los valores a generar, fomentar y fortalecer, lo interesante ahora será ¿Cómo generar y fortalecer los valores en el trayecto escolar universitario?

Siguiendo a Pozo, J. y Gómez, M. (2001), tradicionalmente, en la enseñanza de la ciencia se ha tratado de generar en los alumnos una "actitud científica", para que adopten los métodos de indagación y experimentación atribuidos usualmente a la ciencia; pero al parecer esa actitud no los acerca a los problemas y situaciones cotidianas ante los cuales los procedimientos científicos <aprendidos> no les permiten resolver esos problemas cotidianos. Por lo que, es

importante atreverse a visualizar el aprendizaje de la ciencia a partir de promover tres tipos de actitudes en los alumnos: a) actitudes hacia la ciencia; b) actitudes hacia el aprendizaje de la ciencia y; c) actitudes hacia las implicaciones sociales de la ciencia, lo que llevaría a generar el desarrollo de valores como el respeto y el cuidado de la vida y por lo tanto del ambiente entre otros, en el trayecto académico de su vida universitaria y a formar una ética profesional sólida (Pozo, y Gómez, 2001).

“...El desarrollo de actitudes y valores exigirá que los contenidos actitudinales se reconozcan explícitamente como una parte constitutiva de la enseñanza de las ciencias, que debe promover conductas específicas, normas que regulen esas conductas y sobre todo valores que sustenten e interioricen en los alumnos formas de comportamiento, formas de acercarse al conocimiento y formas de aplicar ese conocimiento...” (Pozo y Gómez, 2001).

De los tres tipos de contenidos que forman parte del currículo basado en competencias (conocimientos, habilidades y valores); los valores son probablemente el contenido más difícil de abordar para los profesores preparados en una disciplina en particular, por ejemplo química; con facilidad enseñan a los alumnos las leyes de la termodinámica, los balances de materia y energía, las interpretaciones de los análisis de resonancia magnética nuclear o las cuantificaciones de una especie química; pero con dificultades para identificar como contenidos los valores implícitos en el proceso áulico como la forma en que se deben comportar en clase, a cooperar a trabaja en equipo, cumplir con las actividades de clase y fuera de ella; a motivarlos por la ciencia como una forma de conocer e interpretar el mundo (Pozo y Gómez, 2001).

Con el riesgo de decir una barbaridad, podemos pensar que habitualmente a la formación en valores se le ha dado poca importancia en comparación con la enseñanza de contenidos y el entrenamiento en habilidades o destrezas ya sea mentales, técnicas o manuales; basta con observar el peso que se les asigna a los valores en los procesos de evaluación, si es que se les considera para ella. Tal vez sea porque el mayor peso de una evaluación recae en un examen escrito, o bien, porque las actitudes como reflejo de los valores no han sido objeto de una enseñanza explícita para el aprendizaje de los alumnos. En realidad, reconocidos o no, los valores y las actitudes en consecuencia están presentes en el currículo.

Los valores de los integrantes de una comunidad educativa son diferentes porque provienen de ámbitos diversos. En el transcurso de la vida universitaria, esos valores reflejados en las formas de comportarse, se generan, mantienen o refuerzan sin percatarse formalmente de esos cambios. Es decir, habitualmente los alumnos aprenden y reproducen actitudes de los profesores. Por ejemplo, la manera de organizar las actividades de enseñanza-aprendizaje, selecciona y fortalece ciertas actitudes en los alumnos, que los profesores les enseñan aun cuando ni el mismo profesor se percate de esa enseñanza, ni haya un propósito explícito para ese proceso. Por lo tanto, uno de los rasgos más característicos del aprendizaje de los valores es su naturaleza esencialmente implícita, entendiéndola como el hecho de que subyace en todo lo que hacemos, a pesar de no tomar conciencia de ello. Por lo tanto, es imperativo reflexionar sobre este proceso, reconocer la naturaleza de los valores como contenidos de aprendizaje, los tipos de contenidos actitudinales que los alumnos deben aprender y la forma en que los docentes debemos participar para ese aprendizaje.

Recurriendo a una metáfora que se acomoda bastante bien con nuestra área de formación profesional, podríamos decir que, si comparásemos a los conocimientos, las habilidades y las actitudes con los estados de agregación molecular, serían los sólidos los que se asemejan a

los conocimientos porque suelen tener forma propia, con características bien definidas, independientemente del recipiente en el que se alojen, por ejemplo las sustancias como los conocimientos científicos serán iguales en cualquier parte del mundo, en cualquier cultura, en cualquier sociedad, se pueden fragmentar o unir, de tal manera que se pueden percibir y evaluar de manera relativamente fácil.

Podemos imaginar que las habilidades y los procedimientos se comportan como líquidos, tienden a mezclarse, se adaptan al medio en que se encuentran o dicho de otra manera adoptan el recipiente que los contiene, conservando sus características específicas, pueden separarse utilizando la técnica adecuada pero conservar su esencia, utilizarse incluso en otro espacio, bajo circunstancias similares. Es decir, las técnicas y los procedimientos pueden adaptarse en función de las circunstancias, el material, los instrumentos y el equipo disponible.

En cambio las actitudes son como los gases, como el aire, están presentes y aparentemente ausentes de nuestros sentidos, a pesar de no percibirlos conscientemente se manifiestan en todos nuestros actos, no se pueden separar de ellos, se difunden, ocupan todo el espacio disponible, los gases no se mantienen quietos y separados como los sólidos (aparente inmóviles), se mezclan relativamente bien con otros gases, nuestras actitudes se mezclan relativamente bien en el contexto en el que convivimos cotidianamente, los gases al igual que las actitudes son difícilmente cuantificables, medibles; no es posible establecer una secuencia de actitudes, como secuencia de conceptos, en la primera unidad, estequiometría y respeto; en la segunda, teoría atómica y solidaridad; en la tercera enlace químico y tolerancia, en este sentido las actitudes a diferencia de los conocimientos y habilidades requieren de un trabajo continuo, más a largo plazo. Al final, el cambio es perceptible, y cuando se produce da resultados duraderos.

Los problemas a los que nos podemos enfrentar en este camino se deben a sus características, de estar presentes sin darnos cuenta, de tal manera que con frecuencia no se identifican claramente en las unidades de aprendizaje que integran el currículo, y a la vez no son responsabilidad de alguien. La inclusión de contenidos actitudinales en el currículo tendrá como fin: generar, desarrollar y fortalecer en los alumnos valores con el propósito de promover cambios estables y definitivamente duraderos que se manifiesten en formas y normas de conducta que ayuden a percibir esas actitudes con frecuencia intangibles.

Al referirnos a los contenidos actitudinales podemos diferenciar tres componentes: las actitudes, las normas y los valores. Las actitudes son la manifestación de los patrones de conducta de cada persona, a la disposición a comportarse de manera consistente; las normas se refieren al conocimiento, las ideas o creencias sobre la forma en que hay que comportarse; y los valores son los principios que rigen el funcionamiento de las normas y dan cuenta del grado en que el individuo los ha asumido o interiorizado. Por lo que, la educación en valores no se logra a través de discursos sobre la ética o la moral, sino con el trabajo del día a día con conductas y actitudes concretas expresadas con el ejemplo (Pozo y Gómez, 2001).

Una vez que los alumnos interiorizan los valores, éstos se convierten en guías y pautas de conducta, son asimilados libremente y permiten definir los objetivos de vida de cada uno, les ayuda a la aceptación y autoestima; la universidad puede y debe ayudar a construir criterios para tomar decisiones correctas y orientar la vida de cada uno de los integrantes de la comunidad, otro de los objetivos de la educación en valores es ayudar al alumno en el proceso de desarrollo y adquisición de las capacidades para sentir, pensar y actuar; en busca de la autonomía y la capacidad crítica para tomar decisiones.

Lo qué hacen las instituciones de educación superior para educar en valores ¿Se manifiesta?

En este punto, Arturo Benitez Zavala (2009), hace un análisis de las investigaciones que tiene como objeto de estudio “la educación en valores en el nivel superior”. Los resultados que muestra en su trabajo van en tres vertientes principalmente, investigaciones que indagan respecto al nivel de desarrollo del juicio moral de los universitarios; trabajos que se ocupan en inquirir respecto a las preferencias valorales y estudios referentes a la ética profesional. Los resultados obtenidos en la primera, muestran que todos los seleccionados para el estudio presentan, en promedio, un perfil moral en el que predomina la moralidad convencional; es decir, la perspectiva en que se basan a la hora de enfrentar un problema moral está regida por lo que suponen la sociedad espera de ellos, su moralidad está ajustada a las convenciones sociales. El estudio muestra, también, que la edad y la escolaridad en los niveles de juicio moral de los estudiantes sólo es clara cuando transitan del bachillerato a la educación superior (Benitez, 2009).

Los resultados de la segunda vertiente en términos generales, indican que los objetivos a los que egresados dedicarían tiempo son de tipo personal y familiar, antes que los orientados al servicio de los demás. El autor concluye, es evidente que el paso de los egresados por la universidad no contribuyó a la formación de actitudes y valores de servicio a los demás. Los resultados demuestran que salvo dos valores, responsabilidad y respeto son considerados como constitutivos de las competencias éticas. Como dijera Ana Hirsch, la ética no ha sido un aspecto relevante en la formación profesional (Benitez, 2009).

Mientras que para la tercera vertiente. La mayoría de los trabajos no son producto de investigación empírica. Las propuestas surgidas reflejan la preocupación que en ese sentido tienen las instituciones citadas para tratar de inducir en sus egresados un comportamiento profesional ético.

De lo anterior, se puede concluir que hay un largo camino por recorrer en la formación valoral universitaria, poner atención en generar, fomentar, desarrollar todos aquellos valores que la misma institución propone y establecer un trayecto concreto para lograr resultados diferentes a los presentados.

Y ¿Los docentes?

La reflexión del profesor sobre sus acciones en las intervenciones, significa darle otro sentido e intención y decidir sobre el método de aprendizaje como “el procedimiento” que incluya de manera consciente la comunicación, las relaciones interpersonales, para rescatar el componente socio-humanista de la ciencia que se enseña.

La convivencia en el aula exige de los docentes un comportamiento de respeto, tolerancia, justicia, libertad, porque todo ello implica un camino común e intereses comunes en la construcción de un mundo mejor, a la vez que exige el compromiso de los involucrados, para resolver conflictos y problemas con el afán de orientar las decisiones e interacciones en el diario acontecer escolar.

El ejemplo del profesor dirigido intencionalmente con: la disciplina, la exigencia en la entrega de tarea, el respeto a sí mismo y a los demás dentro y fuera del aula, acompañada de una reflexión, hace aprendizajes conscientes, es decir, hace de una actividad un “aprendizaje” del valor, en otras palabras, la formación y el desarrollo del valor va con un proceso de enseñanza-aprendizaje donde se exprese lo que representa la actividad, su resultado y se traduzca en el valor. Dichas vías deben interrelacionarse en un proceso intencionado por los involu-

crados en el proceso áulico en busca de una conducta consciente tanto en el proceso de aprender a aprender, como en la intencionalidad valorativa de los contenidos de éste (Arana, 2006).

A manera de conclusión

Los valores son como los gases están presentes en nuestra vida aunque no los podamos ver y aparentemente sean intangibles, solamente el actuar los revela.

Para la universidad es todo un desafío la formación en valores y el principal agente es el docente, para ello la capacitación, el compromiso y la actitud de cambio de estructuras mentales son imprescindibles.

Cada institución es responsable de definir el tipo de valores para su comunidad, la propuesta a la que las autoras nos unimos es la de Martha Arana, valores científicos, profesionales y cívicos.

La educación en valores es un proceso, intencional e integrado; se concreta a través de lo curricular, extracurricular y en toda la vida universitaria. La forma de organización es el proyecto educativo.

La educación en valores implica enseñar al individuo a comportarse como humano, tiene como propósito lograr nuevas formas de entender la vida, de construir la historia personal y colectiva. Es también educar para que el alumno identifique el valor real de las cosas; saber que la vida tiene un sentido, reconocer y respetar a todos los seres.

Las decisiones que cada quien toma en todas las situaciones tanto en las cotidianas como en las extraordinarias, tienen consecuencias para sí mismo y para los demás. En el día a día se presentan situaciones para elegir entre la ganancia personal y la justicia, entre la conveniencia propia y la honestidad, entre el egoísmo y la solidaridad y solamente anteponiendo los principios y valores, es como cada persona elige en bien propio y de la comunidad.

Referencias

- Arana, M. (1999). La educación en valores: una propuesta pedagógica para la formación profesional. *Pedagogía Universitaria*, 4(3), 1-30.
- Arana, M. (2006). Los valores en la formación profesional (Values in Professional Education) *Tabula Rasa*, (4), enero-junio, 2006, pp. 323-336 Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca Bogotá, Colombia Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600416>
- Barba, L. y Alcántara, A. (2003). Los valores y la formación universitaria *Reencuentro*, (38) ,16-23 Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco Distrito Federal, México Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34003803>
- Benitez, A. (2009). La educación en valores en el ámbito de la educación superior. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 7 (2),116-129. Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar. Madrid, España Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55111725007>
- Bolívar, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*,10, (024), 93-123.
- Camps, V. (2000) .*Los valores de la educación*. 7ª. ed. Editorial Anaya, Madrid.
- Delors, J. (1996) .*La educación encierra un tesoro*. México: El Correo de la UNESCO.
- Ibarra, G. (2005).Ética y formación profesional integral. *Revista Reencuentro*, (043). Universidad Autónoma Metropolitana, México.

- Miranda, M. (2004). *La cuestión de los valores y la educación superior en Signos y figuraciones de una época. Antología de ensayos heterogéneos*. UNAM. Plural editores, La Paz.
- Morin, E. (1999) *Los siete pilares de la educación*. UNESCO, Francia
- Ochoa, A. y Peiró i Gregori, S. (2012). El quehacer docente y la educación en valores. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13, (3), 28-48. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201024652002>
- Ortiz, E. (1999). La formación de valores en la Educación Superior desde un enfoque Psicopedagógico, en *Revista Magistralis*. Universidad Iberoamericana golfo Centro, Puebla, México.
- Pozo, J. y Gómez, M. (2001). *Aprender y enseñar ciencia*. 3ª. Ed. Editorial Morata, Madrid.
- Salvador, L. (2007). *Pobreza como ausencia de vida buena. Una interpretación desde la filosofía estoica (Tesis doctoral)*, UAEM, Toluca.

Fomento de valores mediante ambientes de aprendizaje

Diana Edith Renteria Soto¹⁵, Jazmín Ivette Burrola Herrera,
Mayra Selene Uranga Alvidrez, Geovanni Javier González Ramos

Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón, Chihuahua, México

Resumen

Este trabajo contiene los resultados de una investigación a nivel primaria donde implementó una propuesta didáctica para diseñar ambientes de aprendizaje y fomentar valores. Con un enfoque cualitativo, se empleó el método investigación-acción a través de estrategias didácticas con apoyo de las TIC en un grupo de tercer grado para favorecer su ambiente y estimular su desarrollo moral. Para el análisis de resultados se utilizó la técnica de la entrevista y observación participante, con instrumentos como cuestionarios, diario de campo, entre otros. En el estudio se observó que un ambiente correcto en un grupo escolar ayuda a que el alumno evolucione su desarrollo moral, mejore su conducta personal y las interacciones sociales.

Palabras clave: Empatía, desarrollo moral, autoregulación

¹⁵ dianini_ers@hotmail.com

Abstract

This work contains the results of a primary research where he implemented a didactic proposition to design learning environments and promote values. With a qualitative approach, method was used action research through teaching strategies with the support of ICTs in a group of third grade to its environment and promote their moral development. The analysis of results was the technique of the interviews and participant observation, with instruments such as questionnaires, Journal of field, among others. The study observed that a proper environment in a school group helps the student to develop their development moral, improve their personal behavior and social interactions.

Key Words: Learning environments, values, moral development

Introducción

Actualmente la sociedad enfrenta diversos problemas de índole social, que tienen repercusiones significativas en las interrelaciones sociales. Cada uno de los individuos pone en manifiesto su formación cívica al momento de tomar decisiones, realizar ciertas acciones, comportamiento con sus semejantes y en la forma de enfrentar situaciones de la vida diaria. A partir de ahí radica la importancia de la educación que se imparte en las escuelas del país, debido a se forma a los futuros adultos de la población, los cuales deberán ser conscientes de las derechos y obligaciones que conllevan sus decisiones y actitudes.

El espacio escolar brinda la oportunidad a los docentes de intervenir en el desarrollo moral de los alumnos, trabajando a través del enfoque de formación cívica y ética que establece el plan de estudios vigente, el cual busca "desarrollar un trabajo referente a valores inscritas en el marco constitucional" (SEP, 2011).

La investigación analiza el beneficio de la implementación una propuesta didáctica que trabaje entorno a diseñar ambientes de aprendizaje mediante el apoyo de las TIC para fomentar el desarrollo de valores y lograr modificar las etapas del desarrollo moral en los alumnos, en específico un grupo tercer grado en nivel primaria.

Los propósitos que se plantearon con la investigación fueron:

- Diseñar actividades que favorezcan el fomento de valores a través de ambientes de aprendizaje.
- Generar actividades que favorezcan el fomento de valores a través de ambientes de aprendizaje.
- Identificar las características de ambientes de aprendizaje.
- Identificar los tipos de ambientes de aprendizaje.
- Conocer la importancia de los valores en el desarrollo moral de los alumnos.

Materiales y Métodos

Contexto

Las políticas educativas que se implementaron a lo largo de la historia fueron modificadas a partir de los requerimientos de la sociedad mundial. Analizar los modelos educativos de diversos países en diferentes tiempos, brinda información asertiva para ampliar el panorama acerca de la necesidades existentes. Es importante regirse con normatividad que permita identificar las necesidades y modificarlas con base en los requerimientos, por ejemplo *Educación para*

todos, Dakar, El Milenio etc, se crean con el fin de analizar las problemáticas de los países, y modificar sus políticas educativas para cumplir y ser competentes con las exigencias del nivel mundial, es por ello que se requiere implementar una organización mundial que dirija los diferentes ámbitos sociales a un fin común.

La sociedad defiende sus necesidades desde su centro. Al momento de implementar políticas educativas es necesario precisar cuáles son las prioridades del país e identificar los aspectos que se deben cambiar para lograr que sus integrantes alcancen un nivel óptimo de formación nacional e internacional.

Dentro del territorio nacional existe una gran desigualdad social, lo que conlleva a poco capital cultural, el cual, se ve reflejado en las aulas. Los padres necesitan trabajar para subsistir, dejan a los hijos solos en casa para ser educados por la televisión aporta información de bajo nivel educativo. Deben existir políticas que corrijan estas problemáticas, para mejorar la calidad que se oferta.

La economía de México está distribuida en las diversas clases sociales. La mayor parte de la población se encuentra en el sector obrero con un salario mínimo que limita su poder adquisitivo a causa de los constantes aumentos de los productos de la canasta básica, y los servicios básicos. Es incoherente que el gobierno exija una calidad educativa cuando descuida a los niños que son los principales perjudicados con una mala economía familiar. El propósito es que los niños aprendan y desarrollen competencias a partir de las posibilidades de su entorno, dentro de las cuales el contexto familiar y social influye ampliamente, por eso, es primordial que los mexicanos tengan sus necesidades básicas cubiertas para que la situación en

el país prospere. Maslow (1991) clasifica una pirámide donde establece las necesidades de forma jerárquica, hasta que el hombre complete cada uno de los niveles llegará a la autorealización.

Un problema que se enfrenta como país, fue la desigualdad de acceso a la educación entre hombres y mujeres. A lo largo de la historia, con los acuerdos socioculturales modificó tal política. El machismo ya no predomina como antes y se le permite a la mujer acceder a la educación para beneficio de ella y de su futura o actual familia, más que nada porque en la actualidad se ha vuelto una necesidad que ambos padres trabajen para estabilizar la situación económica de la familia (INEGI, 2007).

Entre estos casos se encuentran los niños que no tienen un núcleo familiar estable por tanto no hay interés o exigencia de los padres de familia. Como no hay alguien que los atienda correctamente, no tienen el compromiso ni la motivación para aprovechar el tiempo en clase, al contrario, manifiestan su frustración agrediendo verbal o físicamente a sus compañeros, forman grupos de amigos que resultan perniciosos y omiten la conducta para tener un sentido de pertenencia.

Es primordial que el docente trabaje el fomento de valores, desde la escuela y con los padres de familia, para reflexionar acerca de las necesidades que tienen sus hijos de recibir atención. Necesitan sentir que sus padres están al pendiente para que así, y con el fomento de valores, mejoren sus actitudes, relaciones interpersonales, y puedan encausar su energía hacia el estudio y en su beneficio.

La escuela donde se realizó la investigación se encuentra ubicada en la ciudad de Delicias, uno de los [67 municipios](#) del estado de [Chihuahua](#). Para la investigación se decidió trabajar con un grupo de la Escuela Primaria Tierra y Libertad donde los grupos son poco numerosos, su nivel económico varía de medio a bajo y la mayoría de los padres trabaja durante las horas en que sus hijos permanecen en la escuela. El grupo de tercero A, en el que se efectuó la investigación, está formado por 29 alumnos en total, de los cuales 13 son hombres y 16 son mujeres, están entre los 7 y 8 años de edad.

Planteamiento del problema

La mayoría de los entornos familiares se ubican en la clase proletaria, ubicándola en niveles de medio-bajo y bajo, en su gran mayoría laboran en maquilas, por lo que se infiere que los ingresos no satisfacen las demandas de los integrantes de la familia, por lo que sus expectativas son limitadas con relación al futuro de sus hijos.

Desafortunadamente las actitudes de los padres de familia hacia la institución están llenas de apatía e indiferencia que se manifiesta en diversas índoles de la escuela como es su falta de compromiso en cumplir con la obligación de inscribir a sus hijos, mucho menos involucrarse con ellos en las tareas escolares.

Estas vivencias brindan parámetros para tomar en cuenta que muchas familias son disfuncionales, en el sentido de que se conoce que son desunidas e incapaces de convivir porque las emociones y sentimientos tienen una carga negativa que se refleja en las conductas antisociales que se presentan en el entorno escolar, manifestadas en la violencia hacia sus compañeros o compañeras.

Por esto se ha decidido darle respuesta al siguiente cuestionamiento: *¿Cómo favorecer el desarrollo de los valores a través de la generación de ambientes de aprendizaje adecuados?*

Preguntas de investigación

¿Cómo diseñar actividades que favorezcan el fomento de valores a través de --ambientes de aprendizaje?

¿Cómo generar actividades que favorezcan el fomento de valores a través de ambientes de aprendizaje?

¿Cuáles características contienen los ambientes de aprendizaje?

¿Qué tipos de ambientes de aprendizaje existen?

¿Qué importancia tienen los valores en el desarrollo moral de los alumnos?

Justificación

La realización de este estudio ayudará a establecer la importancia de trabajar el diseño de ambientes de aprendizaje para fomentar los valores en los alumnos y lograr su desarrollo moral para mejorar su comportamiento y sus relaciones sociales. Durante la infancia es un momento pertinente para trabajar entorno a esta temática, pues es una etapa en la que podemos lograr mejores resultados en su desarrollo moral.

El papel del docente es de suma importancia, ya que es el encargado de mediar las interrelaciones en el grupo y del establecer el trabajo diario dentro del aula. Es necesario e importante trabajar los valores en el aula debido a todos los problemas sociales que se presentan en la actualidad.

Investigaciones previas

Algunas investigaciones realizadas en los últimos años han generado diversos ambientes de aprendizaje para lograr la adquisición.

Tabla 1. Estructura del diagnóstico

Autor y año	Tema	Propósitos u Objetivos	Resultados
Trewartha, Dávila Retes 2012	La importancia de generar ambientes de aprendizaje para ofrecer una oportunidad de crecimiento para los docentes	Menciona la importancia de estar actualizados como docentes y del beneficio que genera la introducción de las TIC (Tecnologías de Información y Comunicación) como alternativa innovadora para desarrollar competencias en los alumnos.	El diseño de los Nuevos Ambientes de Aprendizaje usando tecnologías bajo el enfoque por competencias favorece el proceso activo de enseñanza aprendizaje propiciando el trabajo autónomo y colaborativo en la construcción del conocimiento y capacitación para saber hacer y saber ser del individuo.
Rodríguez y Dolores 2010	Incidencia de los ambientes de aprendizaje en el desarrollo Integral de los niños de los centros de educación inicial	Crear generar ambientes de aprendizaje desde la educación inicial de los niños para motivarlos y enseñar aprendizajes significativos. Esta investigación demuestra que los ambientes de aprendizaje desde los inicios de la vida escolar de los alum-	Los niños tienen interés por los espacios de aprendizaje y por determinados materiales en los diferentes rincones, razón por la cual es de gran importancia la implementación de los mismos y su correcta utilización.
Medardo Proaño			
Andradey Gonzalo Zal-			

dumbide del Cantón nos logren desarrollar todas las Ibarra Provincia de Imbab competencias que señala el perfil de egreso.

Fonseca 2010	Formas de escucha y ambientes de aprendizaje en el aula de primer grado de una institución de educación básica y media	Los ambientes de aprendizaje es un elemento articulador entre el aprendizaje en el escenario educativo para desarrollar aprendizajes significativos. Deja clara la importancia del acto comunicativo entre la interacción de oyentes y hablantes en el aprendizaje, es decir, que el entorno del alumnos sea idóneo para que pueda escuchar y entender logrando generar un ambiente y un orden en el aula.	Concluir que enseñar a escuchar no es tarea fácil, pero si existe un empeño por superar la confianza en que su saber es espontáneo y se plantea que su desarrollo está marcado por el empleo de estrategias vinculadas con modalidades del pensamiento, por lo tanto merece un lugar en el diseño metodológico orientado al aprendizaje.
Friss 2003	Modelo para la creación de entornos de aprendizaje basados en las técnicas de gestión del conocimiento	Desarrolla un modelo que sea aplicable a cualquier dominio de contenido intelectual, que permite actualizar los contenidos que se adapten al estudiante y fomenta los diferentes tipos de aprendizaje. El modelo implementado es <i>JAVA</i> , con el cual se desarrolla un ambiente de aprendizaje virtual para lograr que el estudiante mejore y amplíe sus formas de resolución de problemas y sus capacidades para realizar la transferencia del conocimiento.	La solución propuesta es original y brinda un modelo de entornos diferente a los analizados, es aplicable pues se ha demostrado su viabilidad a través del sistema PLE:ASE y es, pues, a partir del análisis de los datos obtenidos en la experimentación, el uso del entorno permite que el alumno amplíe o mejore sus formas de resolución de problemas y sus capacidades para realizar la transferencia de conocimiento.

Técnicas e instrumentos de la investigación

La problematización según Freire (1977), establece que es un proceso mediante el que se genera la concientización y permite efectuar cambios positivos. Tal es el caso del método investigación-acción que es utilizado con diversos enfoques y perspectivas, de acuerdo a la problemática a abordar. Para detectar un área de oportunidad en las aulas escolares, debe haber una investigación científica apoyada de programas computacionales, herramientas tradicionales y métodos de investigación.

El método antes mencionado ayuda a entender la enseñanza, no sólo a investigar sobre ella, sino comprenderla como un proceso de investigación y continua búsqueda que conlleva entender el oficio docente, al apoyarse de la reflexión y del trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan, como un elemento básico de lo que se constituye.

La detección del problema permite identificar el área de oportunidad en la cual se puede intervenir y accionar. Es importante que en la investigación-acción, se dé un análisis y una reflexión que contribuya al autoanálisis del docente, la planifique y tenga la iniciativa de establecer mejoras significativas, fortaleciendo las debilidades detectadas.

Constituye una vía de reflexiones sistemáticas sobre la práctica, con el fin de optimizar los procesos de enseñanza para mejorar la adquisición de aprendizajes esperados y lograr el desarrollo de competencias así como, la movilización de saberes.

Las herramientas que se utilizan para detectar las problemáticas son muy diversas. Se determinan a partir del tipo de información que se pretende obtener.

El diario de campo permite obtener datos e información para realizar un autoanálisis crítico acerca del rol que desempeña el profesor dentro del aula escolar y ser consciente de las acciones y reacciones, es una de las formas más tangibles de evidencias para la reflexión.

La importancia de su uso es que permite obtener un panorama general y significativo de lo que sucede en clase, describe las actividades, relata los procesos y categoriza las distintas observaciones que se recaban. Se busca observar las dificultades e identificar una situación o área de oportunidad perfectamente delimitado.

Para definir las problemáticas, se trabaja diversas herramientas, entre ellas la autora Fierro (2006), hace una clasificación de las dimensiones para la práctica docente. Las categoriza en seis:

- Dimensión personal: Estudia al docente como persona, y lo que influye a su alrededor.
- Dimensión interpersonal: Las relaciones entre las personas que participan en el proceso educativo.
- Dimensión social: El espacio de incidencia más próximo a su labor.
- Dimensión institucional: El docente como parte de una organización
- Dimensión didáctica: Papel del docente como agente que a través de los procesos, dirige, facilita y guía la interacción de los alumnos con el saber colectivo.
- Dimensión valoral: Acción intencionada dirigida hacia el logro de determinados fines educativos, contiene siempre una referencia axiológica (p.28).

Cada una integra características propias cuyo fin es hacer un análisis profundo de todas las partes que intervienen en la labor docente, desde los sentimientos personales con respecto al valor que se le da al trabajo frente a grupo, hasta la relación con los alumnos, compañeros de trabajo, padres de familia y el conocimiento del contexto.

Los escritos que se realizan aportan elementos importantes que enriquecen la investigación y la reflexión de un sinfín de situaciones que intervienen en el trabajo áulico, que en diversas ocasiones; (por los afanes de vida, saturación de programas, carga administrativa, situaciones personales etc.), pasan desapercibidas (Fierro, 2006). Es indispensable comprender el trabajo profesional y el compromiso ético que se adquiere al diseñar una propuesta de intervención. Se pretende formar personas que analicen las situaciones, y resuelvan problemas en su vida real.

Para organizar toda la información recabada en los registros de diario, se optó por utilizar el programa Atlas Ti, el cual ayuda a reunir de manera sistemática la información, aportando elementos importantes para la detección de la problemática.

Con el análisis diagnóstico se logró comprobar que el grupo tenía un problema de valores muy fuerte, reflejado en la falta de disciplina, incumplimiento de tareas, peleas entre compañeros, falta de motivación e inasistencias, como consecuencia de la falta de un ambiente favorable de aprendizaje, requería trabajar en ello para mejorar y lograr la adquisición de aprendizajes significativos y fomentar la convivencia escolar.

Después de que se detectó la problemática en el grupo, se analizó con base en la autora Fierro (2006), quien establece 5 pasos para elaborar el diagnóstico de las problemáticas los cuales son:

1. Identificar el problema
2. Elaborar un plan de diagnóstico
3. Recoger las informaciones

4. Procesar la información

5. Socializar los resultados

En el primer paso, *identificar el problema*, se lleva a cabo durante el uso del programa Atlas Ti y el Diario de campo, para establecer las probables problemáticas del grupo. Aportan información para conocer situaciones irregulares que se manifiestan dentro de ellos y que necesitan ser modificadas. Después de esto, se realiza una depuración de problemáticas y se establece la que se va a trabajar, además se analiza la problemática a estudiar para identificar lo que se conoce del problema.

Astorga (1991), menciona el término de *manifestaciones del problema*, que son los hechos concretos en que se evidencian los comportamientos de los individuos. El conocer el contexto donde está inmersa la problemática aporta información relevante que se requiere para programar su resolución. De igual manera, las opiniones sobre el problema tienen gran relevancia, ya que proporciona diversas perspectivas de los involucrados.

Después de realizar todo lo anterior, se obtuvo la primera visión de la problemática y su relevancia dentro políticas internacionales, nacionales, así como en el plan de estudios. El marco de análisis es una forma preliminar de explicar la problemática y sus probables causas, sin olvidar que tiene carácter provisional y que si en algún momento se detecta que la misma está mal planteada, se puede comenzar de nuevo.

El segundo paso: elaborar un plan de diagnóstico, se establecieron las actividades y los recursos para la investigación del problema con base en los objetivos a lograr. En este paso se utilizó la tabla 1 para organizar los datos: (ver tabla 1).

Tabla 2. Estructura del diagnóstico

Qué	Lo que vamos a hacer	Investigar qué actividades llaman la atención de los alumnos y qué situaciones familiares tienen en casa.		
Cómo	Técnicas e instrumentos	Diario de campo	Cuestionario	
Dónde	Lugar y fuentes de información, especialistas, documentos	En el aula	En el receso	Reuniones bimestrales con padres de familia.
Quiénes	Personas involucrados, responsables y comisiones	Alumnos	Alumnos	Padres de familia
Con qué	Recursos que necesitamos,	Instrumento, Grabadora	Cuestionarios impresos, tarjetas	
Cuándo	Fechas o plazos	Octubre	Octubre	

Resultados y discusión

Ambientes de aprendizaje

Un ambiente adecuado, debe tener características propias. Según Gonzales y Flores (1997), menciona que es un lugar o espacio donde el proceso de adquisición del conocimiento ocurre. El participante actúa, usa sus capacidades o utiliza herramientas y artefactos para obtener

e interpretar información con el fin de construir su aprendizaje. Se tiene en claro que el espacio era el aula escolar, en el cual se iba a trabajar una propuesta de intervención para fomentar los valores mediante la creación de ambientes de aprendizaje.

Después se procedió a definir los elementos del mismo. Moreno (1998), hace una clasificación de los componentes que integran un ambiente de aprendizaje, los cuales son: el entorno físico, el tiempo, el currículum, la mediación pedagógica y las interacciones.

En el entorno físico, se establecieron una variedad de estrategias que cambiaban constantemente la organización tradicional del aula. Hubo actividades en equipo que se realizaron dentro, las cuales se acomodaron en el piso o en las bancas en el lugar donde se sintieran cómodos. Las actividades fuera del salón como la exposición de trabajos, la presentación de las conclusiones durante los honores a la bandera y la presentación de los productos en el periódico mural de la escuela, motivaron al alumno a realizarlo de la mejor manera.

El tiempo, se determinó con base en la serie de actividades, cuando era enriquecedora, se procedió a tardar más de lo estipulado en la propuesta. Fue complicado cortar una actividad de lleno porque se observaba que el alumno verdaderamente disfrutaba el trabajo y al pasar por los equipos a monitorear se podía percibir. En algunas actividades sí se dedicó más tiempo pero hubo ocasiones en las que determinaba rápido y era necesario avanzar a la siguiente actividad para evitar pérdidas de tiempo.

El currículum escolar fue complicado de integrar dentro de la propuesta. Hubo pocos aprendizajes que se relacionaron, tal es el caso de la asignatura de español en el aprendizaje. La mediación pedagógica se manifestó al momento en que se buscaron actividades que no se realizaban cotidianamente en el aula. El maestro adquiere el papel de facilitador por lo cual

logra transmitir los aprendizajes. No se debe olvidar que las actividades tienen que ser llamativas para que se logre el cometido. Aquí interviene la innovación en el diseño de las estrategias para realizar una correcta medicación.

El último componente son las interacciones. Se trabajó siempre acorde a los medios y materiales de los que se disponía al cumplir con el propósito.

Existen varios tipos de ambientes de aprendizaje que tienen características propias y de acuerdo a ellas se clasifican en: los físicos, virtuales, formales e informales. El ambiente físico se trabajó al utilizar diversos materiales que aportaron el análisis experimental y vivencial. El ambiente virtual también se trabajó al incluir en las actividades el apoyo de recursos tecnológicos que tenían como propósito lograr los aprendizajes. Los ambientes formales se trabajan al ser parte de un sistema educativo público regido por la SEP y el informal es el proceso que va a realizar el alumno a lo largo de toda su vida al apoyarse de las vivencias cotidianas.

Propuesta didáctica

Las actividades en las que el maestro escribía las aportaciones de los alumnos en el pizarrón, se modificó a que el alumno pasara a escribirlas. Regularmente no se le da la oportunidad de escribir en el pizarrón y cederle confianza para realizarlo, es una situación que él recibe con agrado. Al iniciar la primera secuencia, los estudiantes se mostraron un poco renuentes, pero al realizar las actividades y ser éstas de su interés, las realizaron apropiadamente. Se hizo énfasis en la necesidad de crear un clima de confianza y trabajo para que los propósitos de la propuesta se alcanzaran. A partir de ese momento, no hubo cambios en la planeación.

Con base en los resultados obtenidos se puede determinar que la propuesta de intervención se estructuró de actividades que fueron significativas para los estudiantes y que a su vez, lograba el propósito de su diseño.

Asertividad de estrategias

La aplicación de una secuencia didáctica en la propuesta dio resultados positivos ya que se atendió la necesidad de fomentar valores en el grupo y así mejorar las interrelaciones personales. Al inicio hubo apatía de los alumnos, pero conforme pasaban los días se interesaron más ya que era algo diferente a lo que se estaba acostumbrado.

En la secuencia *Pido la palabra*, los aprendices se emocionaron. Se rescata el análisis realizado con el video, ya que se concluyó con que no debe haber limitaciones cuando se busca alguna meta o se pretende conseguir algo que se desea, las cosas no siempre son fáciles y hay que perseverar.

Recursos didácticos

Los recursos didácticos siempre han sido de apoyo para el docente en el trabajo de las actividades de la planeación, obtener el desarrollo de competencias y la adquisición de aprendizajes significativos. En el desarrollo de la propuesta se utilizó el proyector escolar, la grabadora, presentaciones en Power Point, imágenes, formato de tablas, material del árbol del compromiso, marcadores, cuadros sinópticos, mapas mentales, colores, cartulinas y los videos con mensaje, los cuales se analizaron al inicio de cada sesión. De igual manera se trabajó con un audio libro que se proyectó con la intención de promover la autorreflexión. La gran variedad de recursos fue extensa, se buscó siempre variar las actividades para que fueran del interés

del alumno. Respecto al uso del mapa mental y el cuadro sinóptico se tuvieron dificultades por el desconocimiento por parte de los alumnos. Se les brindó una breve explicación acerca de ellas para mejor entendimiento.

Participación del docente

El rol del actor en la aplicación de la propuesta fue de facilitador, según Gutiérrez (2010) la importancia de ser docentes innovadores y crear ambientes creativos de aprendizaje para que el alumno se apropie de las enseñanzas.

Al diseñar modelos académicos acorde a las tendencias educativas internacionales, se fomenta los ambientes de aprendizaje mediante diversas estrategias, integración de material digital, búsqueda de inclusión de los alumnos y la producción de diversos trabajos escritos.

El modificar y re conceptualizar la práctica docente, es sumamente esencial, ya que después de poner en práctica la propuesta se debe que revalorizar la factibilidad de ella y comprobar el impacto. Las actividades integradoras de la propuesta deberían ser parte del plan de clase diario, no basta con abordarlas en diversas semanas del ciclo escolar. Si fuese así, habría niños formados en valores y con ambientes propicios de aprendizaje.

La incorporación de las TIC en la práctica docente, es una necesidad en la actualidad. Es parte de ser innovador, el apoyarse de la tecnología para apoyar al alumno en su aprendizaje. En la propuesta se trabajó, se proyectaron videos en valores, audio libros, imágenes y canciones de fondo que generaron un ambiente de aprendizaje favorable.

El crear comunidades académicas que operen mediante redes de interacción académica, se formaron equipos de trabajo, en los cuales el alumno debía de apoyar a sus compañeros en la construcción del conocimiento. Cabe mencionar, que los equipos fueron organizados estratégicamente de acuerdo a sus características.

En desarrollar materiales educativos que faciliten el logro de aprendizajes en las diversas modalidades educativas, se elaboraron hojas de trabajo que fueran llamativas y vistosas para el alumno, al igual el material de apoyo.

El producir y entregar recursos para el aprendizaje, los materiales elaborados encaminaron el análisis y la reflexión de los alumnos provocando su aprendizaje y su aplicación a la vida diaria.

Participación de padres de familia

La participación de los padres de familia fue positiva. Se trabajó con las recomendaciones de Gómez (2001), en las que destaca la necesidad de sensibilizar a los padres de familia con los cambios educativos de sus hijos.

Los padres de familia son fundamentales en el desarrollo escolar de sus hijos. Nord (1998), afirma que "El involucramiento de los padres de familia en la educación de sus hijos es importante para alcanzar el éxito escolar, pero no todos los niños tienen padres que se involucren en la escuela" (p.2). Es por ello que antes de aplicar las secuencias didácticas se habló con ellos desde la primera reunión bimestral para comentarles acerca de las situaciones que acontecían en el grupo y porqué se deseaba reforzar esa debilidad.

Se trabajó con los padres estableciendo comunicación y acuerdos con ellos durante las reuniones bimestrales, al darles a conocer la propuesta y solicitando su apoyo en reforzar los trabajos. Al inicio se mostraron apáticos a la propuesta, pero durante su desarrollo observaron en sus hijos cambios positivos y comenzaron a involucrarse en lo que se estaba realizando. Terminada la secuencia didáctica, invitaba a los padres a observar los trabajos o se mandaban a casa para que junto con su familia platicaran lo que habían realizado y encontraran su aplicabilidad en su contexto familiar.

Al pasar el ciclo escolar y la aplicación de las secuencias didácticas, mejoraba la opinión de los padres de familia, así como el apoyo que brindaban en casa a sus hijos, esto debido a los cambios positivos que observaban e inclusive hicieron la recomendación de extender la propuesta a la escuela en general debido a las problemáticas que persistían en la institución. La asistencia a las reuniones de padres de familia generalmente era del 95%, lo cual me parecía muy bueno ya que se tenía el antecedente de apatía e inasistencias a las reuniones. Cuando había oportunidad de hablar de manera personal con las madres de familia se les preguntaba cómo veían ellas a sus hijos y en sus comentarios se evidencia v dan resultados positivos.

Una propuesta que surgió en una reunión bimestral, llamó mi atención, ya que los mismos padres de familia requerían que se les informará qué más podían hacer ellos en casa para mejorar aún más la conducta de sus hijos, incluso en los otros que eran de este grupo. Atendiendo a la solicitud, en las reuniones bimestrales, se les proyectaba un video de sensibilización acerca del rol importante que tienen ellos como ejemplo de sus hijos. Se hacía el análisis de cómo eran sus papás y de qué les gustaba y disgustaba de ellos y qué patrones negativos repetían. Al concluir la propuesta, los padres se mostraron agradecidos por el impacto positivo que se tuvo en sus hijos y en ellos mismos.

Impacto de las estrategias en el desarrollo de valores

A lo largo del desarrollo de la propuesta implementada, se trabajó de la mano con las teorías propuestas por los psicólogos Piaget y Kohlberg, en las cuales se asevera la importancia que tiene el desarrollo moral del ser humano en el actuar diario que las personas manifiestan.

En este caso, es de suma importancia señalar la influencia que tienen las intervenciones, interacciones, actitudes y manifestaciones de los padres de familia en casa, pues generalmente, son los factores que determinan las conductas sociales que los pequeños posteriormente desarrollarán en el ámbito contextual que se desenvuelvan. Dentro de sus estudios, Piaget (1987), afirma que el desarrollo moral del ser humano se da a través de dos etapas, heterónoma y autónoma. La primera de ellas en los primeros años de vida, pues el niño reacciona actitudinal mente en cuanto a lo que los adultos dicen que es bueno o malo, real o falso, peligroso o seguro y lógicamente evita realizar acciones que a él le sean propicias para descubrir por sí mismo, si en realidad las cosas son como se le plantean.

Por otra parte, en la segunda de ellas, Piaget (2002), argumenta que el niño comienza a tener una conciencia certera de lo que representa para él lo bueno o malo y la manera en que lo interioriza y manifiesta. En investigaciones posteriores Kohlberg (1984), consolida los aportes de Piaget y concluye afirmando que el niño ciertamente sigue los procesos mencionados con anterioridad, sin embargo concreta sus aportes estableciendo tres niveles en la etapa de desarrollo moral, los cuales son el preconvencional, convencional y posconvencional, que a su vez cada uno se divide en dos estadios en los que se detallan de manera específica las acciones que realiza el niño.

En la etapa pre convencional, el pequeño aún sigue procesos definidos por los adultos y comienza a identificar teóricamente las acciones positivas o negativas que satisfacen a los demás. En la convencional, el niño es capaz de razonar e interiorizar de manera gradual acerca de las acciones que para él son benéficas o perjudiciales y por último, en el tercer nivel, etapa pos convencional, construye de manera propia las concepciones que para él resultan buenas o malas, sin embargo, reconoce que debe actuar en cuanto a las normas sociales y nacionales que se establecen en la cultura que él profesa, para evitar causar daño a los demás y por ende obtener beneficio propio.

Partiendo de lo anterior, se da apertura para observar de qué manera los padres de familia influyen en las acciones que los alumnos manifiestan en el ámbito educativo. Por ello, fue de suma importancia trabajar en conjunto para lograr, que con la predicación de acciones positivas en casa, la escuela y en la comunidad, los niños lograran actuar de manera autónoma en cuanto a la importancia que tiene la construcción de acciones favorables que solidifiquen el trabajo en equipo para favorecer la convivencia en el aula y el respeto hacia las personas con quienes conviven.

Pues si se logra todo ello se obtendrán relaciones favorables que beneficien a todos los actores educativos que se involucran en la construcción del aprendizaje de los alumnos. Y así fue, pues dentro del espacio de trabajo en que se aplicó la presente propuesta, se alcanzó a observar que los alumnos poco a poco lograron avanzar de lo teórico a lo práctico y desarrollaron una autonomía moral que evitó afectar de manera heterónoma a los demás.

Los niños mostraron actitudes de respeto y colaboración al trabajo propuesto, se generó confianza en sí mismos y se logró que de manera gradual desarrollaran esa tolerancia hacia el aprecio de las aportaciones de sus compañeros, padres de familia y maestros, mostraron

mayor interés en las actividades y no únicamente se notaban interesados por seguir construyendo su aprendizaje, sino que de manera directa influyeron en compañeros, hermanos, padres de familia y comunidad en general, características del enfoque de formación cívica.

Conclusiones del análisis

En general, los ambientes de aprendizaje brindaron espacios y escenarios pertinentes para lograr el fomento de valores mediante la aplicación de la propuesta didáctica. Se trabajó con base en las necesidades que tenía el grupo, obteniendo cambios positivos en el comportamiento de los alumnos. Lograron desarrollar su autonomía y heteronomía y se hicieron conscientes de que a pesar de que tuvieron otros intereses, hay que buscar el bien común, logrando la post convencional de Kohlberg.

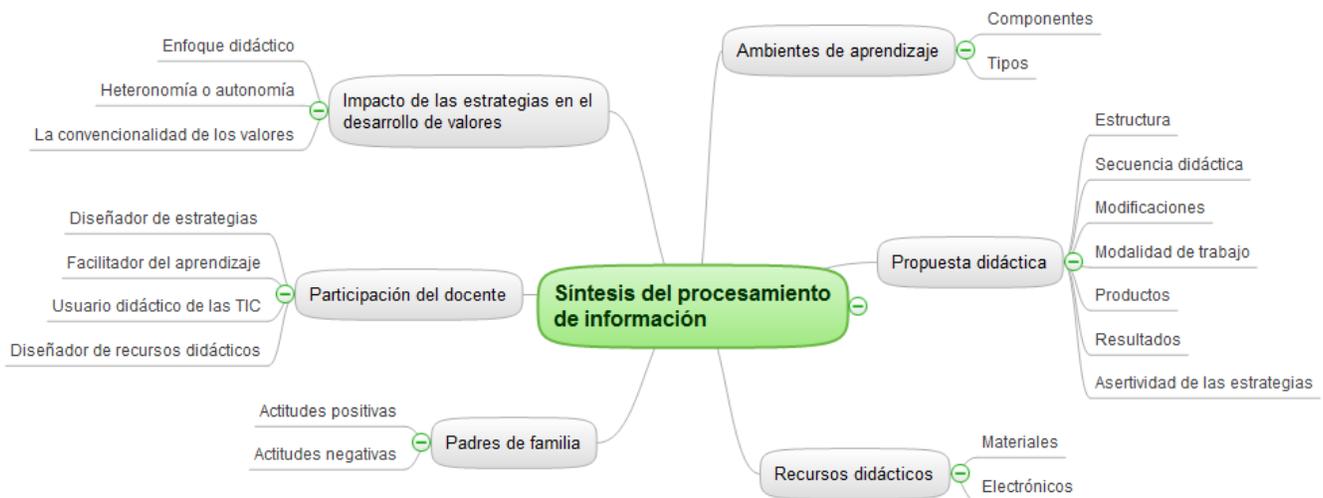


Figura 1. Aspectos involucrados en el desarrollo de la propuesta.

Referencias

- Astorga, A. y Bart. D. (1991) *Manual del diagnóstico participativo*. Buenos Aires :CEDEPO.
- Barra, A. E.(1987). *El desarrollo moral una introducción a la teoría de Kohlberg*. Consultado el 16 de Noviembre de 2014 de <http://www.redalyc.org/pdf/805/80519101.pdf>
- Basanta, M. E. (2002). *La psicología del desarrollo moral según Piaget y Kohlberg: antecedentes y prospectivas*. Consultado el 15 enero2015de<http://www.eticar.org/descargas/La%20psicologia%20del%20desarrollo%20moral%20segun%20Piaget%20y%20Kolhberg%20antecedentes%20y%20prospectivas.pdf>
- Duarte, J. (1991). *Ambientes de aprendizaje: Una aproximación conceptual*. En *revista iberoamericana de Educación*, (25), 33-44.
- Feo, R. (2009). *Estrategias Instruccionales para promover el aprendizaje estratégico en Estudiantes del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez*. Trabajo de grado de Maestría no publicada, Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez, Miranda.
- Fierro, C. (2006). *Transformando la práctica docente una propuesta basada en la investigación-acción*, México: Editorial Paidós.
- Fonseca, H. (2010). *Formas de escucha y ambientes de aprendizaje en el aula de primer grado de una institución de educación básica y media*. Universidad Nacional de Colombia. Consultado el 15 de noviembre de 2014 de: <http://www.bdigital.unal.edu.co/3127/1/gloriahelenafonsecaduque.2010.pdf>
- Gómez, L. E. (2001) *Acompañamiento de los padres de familia en la escuela*. Consultado el 16 de Noviembre de 2014de:http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/bibliotecaSedesDependencias/unidadesAcademicas/FacultadMedicina/BibliotecaDiseno/Archivos/PublicacionesMedios/BoletinPrincipioActivo/68_el_acompanamiento_de_los_padres_en_la_escuela.pdf
- González, O., y Flores, M. (2010). *El trabajo docente: enfoques innovadores para el diseño de un curso*. México: Editorial Trillas.

- Gutiérrez, L. (2011). *Ambientes de aprendizaje en el aula*. Consultado el 16 de noviembre de 2014 de: http://itesm.-custhelp.com/app/answers/detail/a_id/792/~/%E2%BFqu%E3%A9-es-un-ambiente-de-aprendizaje%3F
- Hunt, J. (2007). *La familia Disfuncional, Haciendo las paces con el pasado*. Consultado el 20 de diciembre de: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/35319/1/articulo7.pdf>
- INEGI. (2007). Estadísticas a propósito del día de la familia mexicana, México 2007 Consultado el 20 de enero de 2015 de: www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/Contenidos/estadisticas/2007/familia07.pdf
- Kohlberg, (1984). *Etapas del desarrollo moral*. Consultado el 15 de enero de 2015 de: http://www.ateismopositivo.-com.ar/NIVELES_MORALES_KOHLBERG.pdf, 2009
- Maslow, A. (1991). *Motivación y personalidad*. España: Ediciones Díaz de Santos.
- Moreno C., M. (1997). *El Desarrollo de ambientes de aprendizaje a distancia*. Consultado el 15 de Enero de 2015 de: <http://www.facmed.unam.mx/emc/computo/nvastec/moreno.rtf>
- NORD, C. W. (1998). *Factors Associated with Fathers' and Mothers' Involvement in their Children's Schools* National Center For Educational Statistics.
- Ospina, H. F. (1999). *Educación, el desafío de hoy: construyendo posibilidades y alternativas*. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Piaget, J. (1982). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Editorial Aguilar Madrid.
- Piaget, J. (1987). *El Criterio Moral de niño: Barcelona*. Ediciones Barcelona.
- Rodríguez J. Y Viteri M. (2010). *Incidencia de los ambientes de aprendizaje en el desarrollo Integral de los niños de los centros de educación inicial Merardo Proaño Andrade y Gonzalo Zaldumbide del Cantón Ibarra Provincia de Imbabura*, Universidad Técnica del norte. Consultado el 14 de Noviembre de 2015 de: <http://repositorio.utn.edu.ec/bitstream/123456789/396/3/FECYT%20955%20TESIS.pdf>
- SEP. (2011). *Programas de estudio de tercer grado, 2011*. México: SEP.
- Taylor, S.J., y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos*, México: Ediciones Paidós.

Trewartha, B., Dávila, C, y Retes, R. (2012). *Ambientes de aprendizaje para la formación de competencias*.

Consultado el 15 de diciembre de 2014: http://es.slideshare.net/bannia_raquel/actividad-integradora-ambientes-de-aprendizaje

Zeichner, K.M., y Liston, D.P. (1987). Teaching student teachers to reflect. En: *Harvard University Review*, 23-48.

Vidas paralelas. Análisis de las vivencias del maestro en el contexto de las políticas educativas

Hilda Bustamante Rojas¹⁶, Mónica Luvina Pedraza Vázquez¹⁷

Universidad Abierta y Educación a Distancia, UNAM, México

Resumen

Las instituciones educativas en nuestros días tienen una gran tarea, deben de resolver las contradicciones que se han generado en nuestros días, en primer lugar entre las posibilidades que ofrece el gran avance de las TIC y su aplicaciones en la educación, y en segundo lugar la necesi-

¹⁶ hilda_bustamante@cuaed.unam.mx

¹⁷ monitaluvi@gmail.com

dad de que los modelos educativos incorporen una visión completa de las capacidades del ser humano, es decir, que no sólo se haga énfasis en conocimientos, saberes, habilidades y competencias; sino que den lugar a proyectos de desarrollos individuales, emociones, experiencias, vivencias y reconocer que la naturaleza humana, no sólo tiene habilidades racionales, sino que también tiene capacidades, habilidades y competencias emocionales y vivenciales.

La pregunta general que nos hacemos en este trabajo es: ¿Qué tanto las recomendaciones de los Organismos Internacionales, las políticas educativas y los programas institucionales, implementadas hasta ahorita, están favoreciendo realmente el desarrollo de un ser humano integral?

Introducción

En este trabajo a través de la cotidianidad de un profesor, se presenta la experiencia que vive en el ejercicio de la docencia, exponiendo su angustia por las diversas cargas laborales con las que tiene que cumplir relacionadas con la evaluación que se hace en que las Instituciones de Educación Superior, para el desarrollo de la educación mediada por tecnología, en este caso para educación a distancia. En este sentido, se muestra la influencia que ejercen las recomendaciones que los organismos internacionales tienen sobre los programas de evaluación, dejando de lado aspectos cualitativos, que pueden ser los indicadores de la calidad del aprendizaje de los alumnos, y que provocan un ambiente tenso que en ocasiones distorsiona la misión de la educación.

Propósito del trabajo

El propósito de este trabajo, es partir de los diferentes niveles de planeación educativa, que van desde las recomendaciones de los organismos internacionales, pasando por las propuestas nacionales, y ubicándolos en el ámbito institucional (UNAM) para analizar a través de las

vivencias de una maestra cómo se favorece o deconstruyen el propósito de crear un ambiente educativo necesario para desarrollar una docencia que promueva el desarrollo integral cognitivo y humano.

Desarrollo

La docencia en la realidad

Aquí me encuentro sentado ante mi comida y en lugar de comer, viene una avalancha de pensamientos sobre mí, justo ahora quizá porque es final de semestre y el ritmo de trabajo aumenta. No me centro en el presente y en el atractivo de los olores de los alimentos no me son suficientes, estoy angustiado y me alejo de mi realidad cotidiana; frente a la computadora, entre libros, documentos, gestiones administrativas, firmas, escritura de artículos, congresos, revisión de los trabajos de los alumnos, la retroalimentación a cada uno, etc, ¿por qué pienso todo esto ahora que estoy comiendo sentado en mi escritorio y con mi computadora?

Como docente me preocupa cómo hacer que mis alumnos verdaderamente aprendan, por ello he reflexionado acerca de cuáles serán las estrategias más adecuadas para hacer que mis alumnos logren comprender y aplicar los diferentes conocimientos que se les ofrecen a través de los programas de las materias, me gustaría que no hubiese separación entre teoría y práctica.

A lo largo que mi vida docente, he leído y además me he inscrito en cursos sobre las diferentes maneras de cómo enseñar que van desde el enfoque conductista, cognitivo, constructivista, y hasta conectivista; pero todas estas opciones hacen mayor énfasis en el pensar, y aunque se menciona la importancia de la emoción en el aprendizaje, no se logra plantear la unidad en el proceso.

En este sentido encuentro en los diferentes discursos sobre educación que he escuchado, algo que no me checa. Se dice por ejemplo:

Hay que “tomar decisiones con la cabeza fría”, como si muchas de estas decisiones no tuvieran que ver con trayectorias de vida. También se habla de que “el aprendizaje debe ser significativo” (tomando en cuenta lo que se sabe y a partir de ahí diseñar el plan de enseñanza- aprendizaje) pero me pregunto ¿acaso para que sea significativo el aprendizaje, no tiene que ser también una experiencia que integre la emoción de aprender?)

Considero que aquí hay que dar un giro en la forma en la que hasta ahora se ha enseñado. Los alumnos llegan con conocimientos previos, y no me refiero únicamente al aprendizaje de la escuela, sino el considerar y dar espacio a lo aprendido en su cultura, a sus condiciones familiares, a los problemas que han tenido que resolver. Entonces la pregunta sería ¿Cómo ayudar a los alumnos a resolver problemas relacionados con su colonia, con sus relaciones, con su comercio, pero vincularlos con lo que se enseña en la escuela? La carrera que estudian, o quieren estudiar ¿cómo se conecta con el mundo real laboral al que desean ingresar?

¡Ay!, aparte de reflexionar sobre mis estrategias de enseñanza, tengo que revisar la plataforma, porque ayer quise enviar un archivo y no me lo admitió, el mensaje decía que estaba muy pesado y que el espacio que ofrece la plataforma no lo soporta. Voy a preguntar

si puedo utilizar otro recurso como el correo o el blog, aunque no me gusta enviarlo por otra vía, porque no se me registra como una actividad docente, y entonces se vería como que no les contesté a mis alumnos. Es importante que haya evidencias de mi trabajo en la plataforma porque las evaluaciones se basan en la frecuencia de las entradas, el número de palabras que se contestan y también en la opinión de los alumnos y estos no lo evalúan muy bien a uno si me tardo en contestar más de un día.

Leí una investigación sobre los estilos docentes, habla sobre las preferencias de los alumnos, es una investigación que se hizo para un proyecto PAPIME por Jesús Carlos Guzmán y Edith Pimentel Mancilla, estos autores clasifican los estilos docentes en:

- **Proveedor.** Docente dispuesto a apoyar al alumno y fomentar su participación.
- **Autorregulador.** Promueve el pensamiento crítico para dar sentido a la información presentada.
- **Buen comunicador.** Presenta el material de enseñanza de manera clara y bien organizada
- **Transmisor** de conocimientos. Sólo se dedica a dar su clase

Pues los resultados arrojan que los alumnos prefieren al buen comunicador, es decir, alguien que utiliza los medios para explicarles y es ameno, por eso me interesa aprender a manejar más recursos, para que mis alumnos me evalúen bien, por lo menos con este trabajo de *Guzmán y Pimentel* ya me doy una idea de lo que quieren, no tanto lo que van aprender, sino que la información se les presente de manera atractiva y bien organizada.

Ayer me dijeron que hay una plataforma nueva, y que no cuesta, aunque no es institucional estaría bien explorarla, porque de esa manera se ve que otras funciones tiene y poder tener idea para estructurar actividades de aprendizaje alternas. Eso quiere decir que tengo que aprender más sobre el uso de TIC para educación porque como la contratación de mis clases es cada semestre, si no me apuro, en una de esas me sacan.

La semana que viene tengo curso de formación docente en tecnología, me pregunto si nuevamente me enseñarán para qué sirve el correo electrónico o me hablarán de técnicas de enseñanza, o será de esos cursos que me hacen pensar como docente y aplicar lo que conozco.

Pero mientras preparo la clase, me surge otra preocupación, la mía propia. Mi trabajo como docente no solamente tiene que ver con la actualización de mi formación para ofrecerles a los alumnos mejores contenidos, y mejores estrategias, con más recursos, sino que también tengo que darme tiempo para mis informes. Este año me toca PRIDE, tengo que tener listas todas mis constancias, desde los nombramientos, comprobantes de escolaridad, documentación de proyectos, ponencias presentadas y a las que asistí, cursos que impartí, los que tomé, material de apoyo a la docencia, publicaciones, material audiovisual. ¡Ay no!, ya me entraron más nervios, tengo que empezar ya, porque de otra manera no me va a dar tiempo.

Las políticas educativas

Actualmente, las corporaciones dedicadas a la problemática educativa a nivel internacional, son el Banco Mundial, la Organización de las Naciones Unidas, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico, el Banco Interamericano de Desarrollo y la Comisión Económica para

América Latina. Todos ellos ejercen su influencia a través de recomendaciones y/o financiamientos en materia educativa, por lo que los diferentes países e instituciones educativas como la UNAM, se han implantado programas de evaluación tales como:

Premio Universidad Nacional. Programa de Primas de Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo. Programa de Estímulos a la Productividad y al Rendimiento del Personal Académico de Asignatura, entre otros.

Los programas antes mencionados tienen un impacto directo sobre el ambiente y las vivencias tanto de los docentes, como de los alumnos, ya que condicionan el financiamiento en función de determinados indicadores establecidos previamente en los programas, generalmente de naturaleza cuantitativa, y del tipo de respuestas que se tienen que dar para obtener el incentivo por parte de los docentes, esto hace que algunos maestros prefieran realizar las tareas que más puntajes les dan en la evaluación en términos de datos numéricos.

Así, la evaluación educativa es considerada como un referente de las políticas actuales de la educación superior, ya que forma parte de los procesos de desarrollo impulsados por los programas de los organismos internacionales y del gobierno vinculados al sector. Si se aceptara que en el sistema de educación superior el énfasis en la década anterior fue puesto en la planeación, hoy se podría afirmar que se encuentra claramente depositado en la evaluación.

En este marco, estudiar las vivencias de los docentes, implica considerar la interacción que existe con otros sistemas, como puede ser caso de la estructura organizacional de la institución, y las determinaciones que selecciona para generar el ambiente de trabajo, que en el caso de la docencia a distancia implica la administración de la plataforma que soporta los contenidos de las materias y la forma en que se diseña la ruta didáctica, las habilidades tec-

nológicas de docentes y alumnos, el tipo de contrataciones de los docentes, las interacciones con los compañeros de grupo, con los profesores, con los administrativos, sobre todo en esta época en donde todo está permeado por la influencia del Internet.

Pero curiosamente se tiene como resultado de este ambiente laboral, la creación de dos mundos que no interactúan, porque cada uno trata de resolver las problemáticas que más les preocupa. Los alumnos tratando de aprender algo que no les pertenece, que lo sienten ajeno a sus realidades y no le ven aplicación, pero les da el medio para sostener su beca y los maestros preocupados por resolver sus tareas administrativas, requisitos e informes para que se les evalúe y puedan confirmar su permanencia.

En estas condiciones, ¿cómo se pueden cumplir verdaderamente los objetivos educativos?, y no me refiero únicamente a los objetivos formales de los programas, sino a los objetivos de la docencia. Si tomamos en cuenta a Vigotsky, encontramos que empieza a apuntar otro tipo de noción de aprendizaje, y a su vez, una enseñanza más integral, porque considera que no puede haber un verdadero aprendizaje mientras la experiencia no pase por la reflexión, es decir, puedo atender un contenido, el cual relacionado con la experiencia, se propicia la reflexión, la analizo y se produce un verdadero aprendizaje significativo. Para adquirir un nuevo saber se debe poseer *percepción humana, sentimiento y habilidades cognoscitivas...*” Estos tres factores, desde nuestro punto de vista, es integrar el saber teórico con el práctico, lo cognitivo con lo emocional, la realidad con la escuela; pero para ello se tiene que tener el tiempo el espacio, la formación, la confianza y la voluntad personal e institucional. Promover un aprendizaje integral requiere otras condiciones, que la rapidez, la saturación de tareas administrativas e inestabilidad no favorecen.

Evaluación en las instituciones educativas

Según Scriven, la evaluación tiene dos funciones principales, la primera es la formativa que tiene el propósito de ayudar a los profesionales a que puedan desarrollar sus actividades, de manera que se está perfeccionando constantemente su práctica; y la segunda que tiene que ver con valoraciones que permiten comparar los méritos de distintos programas, productos realizados y que fueron elaborados con anterioridad en su primera fase, es decir una evaluación formativa. Pero entonces, según Rosales lo que compete a mi desarrollo como persona y como docente, repercute necesariamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y esto a final de cuentas es el desarrollo social y emocional de los alumnos, la movilización de todos aquellos conocimientos que saben, que no saben y que pueden adquirir potencialmente, así como todas esas habilidades que les ayudan a ser mejores como personas.

A veces me pregunto si la evaluación fuera un diálogo que permitiera la comprensión y la mejora del ejercicio educativo, tal y como dice Santos Guerra, ¿qué calificación tendría yo como profesor?, ¿qué se tomaría en cuenta para evaluarme?, ¿la empatía que puedo generar con mis alumnos?, ¿la capacidad que tengo para mostrarles un contenido?, ¿se tomaría en cuenta la sonrisa de mis alumnos cuando logran manifestar en su realidad lo que han aprendido en mi clase?, o quizá en su sonrisa más amplia cuando traen su propia realidad a la clase, con su significado y sus apreciaciones del mundo, porque son escuchadas y llevadas a un plano racional que les permite entender un contenido de asignatura. Ahora que lo pienso, es que hay una gran diferencia entre las funciones de la evaluación y los objetivos de la evaluación. Es muy extraño, la forma como nos evalúan a los docentes, hay muchas cosas que no se consideran, lo que tengo que entregar para evaluarme como parte de los estímulos académicos, y la aplicación del cuestionario de opinión dirigido a estudiantes dejan fuera

muchas cosas. Cuando se elaboran los instrumentos de evaluación hay muy pocos docentes participando en su preparación, por un amigo me enteré que la evaluación de estos instrumentos observan la experiencia formal de los responsables que se logra a través de su trayectoria profesional, pero me alcanzo a percatar que la evaluación de la docencia hoy por hoy, está dominada con una intención de control administrativo.

La política gubernamental tiene en su propósito elevar la calidad de la educación y alcanzar la excelencia académica, pero lo que veo es que en estos procesos de evaluación en la universidad mexicana se enfoca en la búsqueda de un financiamiento, pero esto de ninguna manera incide sustancialmente en la calidad de la educación. Quizá por eso es que a estas alturas ya no me sorprende que los programas de compensación salarial sean un detonador importante para la puesta en marcha de estos sistemas de evaluación, que no están nada integrados por lo que yo hago en clase, al contrario, caen en prácticas de simulación que incluyen al factor económico, y esto especialmente se instauró como política gubernamental del programa de modernización educativa a partir del período presidencial de Carlos Salinas de Gortari.

Algo me dice que un sistema de evaluación necesita ser diseñado y puesto en marcha con personal capacitado, sobre todo consensado y explicado por los agentes que se involucran, (el evaluador y el docente), lo que permitiría ganar la confianza necesaria y ampliar las actividades que permitan lograr la permanencia, con base a una evaluación cimentada en las diferentes tarea que realiza un maestro, (cuantitativas y cualitativas), con un instrumento que tenga validez y confiabilidad, basado en la mejora de mi práctica.

Conclusiones

La educación se lleva a cabo de una manera rígida, monótona y llena de inercias, repite contradicciones y vicios que la contaminan, muchas veces por cumplir con los requerimientos administrativos. Eso no permite tener la suficiente claridad y conciencia de la función docente, y muchas veces tampoco tener claro cómo resolver esas contradicciones. Cumplir con ambas cosas nos hace estar completamente minados.

Lo que se necesita como profesores es dejar en claro, cuáles son nuestras funciones dentro de nuestro rol, y tomar distancia de los trámites administrativos que nos hacen perder el tiempo de alguna manera.

La educación es un servicio, y el compromiso que sentimos los docentes no merma, simplemente deseáramos que tuviéramos tiempo y espacios de realizar nuestro trabajo con más alegría. Actualizar el servicio que doy, necesito cursos de formación, de herramientas tecnológicas, en habilidades pedagógicas que me permitan poner mi conocimiento en la acción y cursos de estrategias. Esos elementos sí favorecerían la educación de calidad, y más allá de eso, el aprendizaje de mis alumnos, su motivación, su alegría por aprender, su sonrisa cuando aprenden.

Es necesario crear ambientes de aprendizaje que propicien la construcción de conocimiento basado en experiencias, en reflexiones y emociones, que una el pensamiento, la acción y la emoción en reflexiones que impacten tanto a los individuos, como a la sociedad.

Se requiere que las recomendaciones de los organismos internacionales, sean interpretadas en términos de la realidad de los individuos que forman la sociedad mexicana de una manera holística y participativa, de tal manera que la elaboración de los instrumentos de evaluación, no sean solamente determinados por resoluciones de escritorio ajenas a las realidades cotidianas. Hay que evaluar para mejorar, no para censurar.

Referencias

- Díaz Barriga, Ángel (2000). *Evaluar lo académico. Organismos internacionales, nuevas reglas y desafíos*, en Teresa Pacheco y Ángel Díaz Barriga (coords.), *Evaluación académica*, México: Centro de Estudios sobre la Universidad/Fondo de Cultura Económica, pp. 11-31.
- Guzmán, J. C., y Pimentel, E. (2017). *Preferencias sobre los estilos docentes que tienen los alumnos de la Facultad de Psicología, UNAM*. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at16/PRE1178858923.pdf> Fecha de consulta: 22 de junio de 2017
- Nava Amaya, M., & Rueda Beltrán, M. (2014). La evaluación docente en la agenda pública. *Revista electrónica de investigación educativa*, 16(1), 1-11.
- Rueda B, Mario & Rodríguez, L. (1996). *La evaluación de la docencia en el posgrado de la UNAM*, en Mario Rueda Beltrán y Javier Nieto (comps.), *La evaluación de la docencia universitaria*, México: Facultad de Psicología-UNAM, pp. 7-50
- Santos, G.A. (1995). *La evaluación un proceso de diálogo, comprensión y mejora*, Granada: Aljibe.
- Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation*, en R. W. Stake et al., *Perspectives on curriculum evaluation* (AERA, Monograph Series on Curriculum Evaluation, núm. 1), Chicago: Rand MacNally.
- Rosales, C. (2000), *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*, Madrid: Narcea.