



UNIVERSIDAD
MARCELINO CHAMPAGNAT
LICENCIADA POR SUNEDU

REVISTA

EDUCA UMCH

umch.edu.pe

SUPER
PETRAM
AEDIFICABO

SURCO, 2006

25
NÚMERO

Julio - Diciembre / 2024

ISSN: 2617-0337

EDUCA UMCH

UNIVERSIDAD MARCELINO CHAMPAGNAT

Lima
Perú

julio - diciembre
2025

ISSN
2617-0337

REVISTA EDUCA UMCH N° 25

Rector de la Universidad de Marcelino Champagnat

Dr. Nicanor Marcial Colonia Valenzuela

Decana de la Facultad de Educación y Psicología

Dra. Mónica Aguirre Garayar

Director de la Revista EDUCA UMCH

Mg. César Serna Serna

Editor principal de la Revista

Dr. Felipe Aguirre Chávez

Editores asociados

Dra. Bettina Steren dos Santos

Pontificia Universidad Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Dra. Carina Viviana Kaplan

Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina

Dr. Víctor Gutiérrez Torres

Universidad Iberoamericana de San Ignacio de Loyola, México

Jefe editorial

Mg. Richard Acuña Velásquez

Asistente editorial

Lic. Liz Contreras Yalico

Comité editorial

Dr. Alexandre Guilherme, Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Dra. Andreia Mendes dos Santos, Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Dr. Jacinto Escudero Vidal, Universidad Pontificia de Salamanca, España

Dr. Fernando González Alonso, Universidad Pontificia de Salamanca, España

Dra. Montserrat Giménez Hernández, Universidad Pontificia de Salamanca, España

Dr. Roberto Méndez López, Universidad Marista de Querétaro, México

Dra. Livia Cristina Piñas Rivera, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú

Dra. Lida Violeta Asencios Trujillo, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú

Dra. Itzel Casillas Avalos, Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Dulio Oseda Gago, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú

La revista EDUCA UMCH es una publicación semestral realizada por la Universidad Marcelino Champagnat que anualmente publica dos números con secciones de: artículos teóricos, artículos empíricos y otros. Es un medio de publicación gratuita, sin restricciones de manuscritos que ponderen la dignidad humana. Así, reivindica el acceso libre a la información, como también otorga la posibilidad de que, cada vez, más contingentes de investigadores educativos y sociales puedan difundir los resultados de sus trabajos de investigación científica de distintas modalidades: teóricas, empíricas, de revisión y otros documentos de carácter académico provenientes de diversos contextos. El alcance de la revista abarca las áreas de las Ciencias Sociales con énfasis en: educación, pedagogía, didáctica, currículo, educación inclusiva, educación intercultural, educación ambiental, aprendizaje en entornos virtuales, psicología, psicología educativa, psicología del aprendizaje, estrategias de enseñanza, investigación educativa, psicología del desarrollo, psicología del comportamiento

ISSN: 2617-8087 (Impreso)

ISSN: 2617-0337 (Digital)

Correspondencia, suscripciones y solicitudes de canje: revistaeduca@umch.edu.pe

Dirección: Av. Mariscal Castilla 1270, Lima (34), Perú

Teléfono: (01) 449-0449

<https://doi.org/10.35756/educaumch>

<https://revistas.umch.edu.pe/index.php/EducaUMCH/index>

Corrección de estilo: Mg. Vicke De La Cruz Pérez

Indexaciones:

- Actualidad
- Iberoamericana
- EBSCOhost
- Erihplus
- BASE
- Miar
- CAPES
- ALICIA
- CLASE
- Open AIRE
- CORE
- LA Referencia
- DOAJ
- Latindex
- ROAD
- Dialnet
- AmeliCA
- Iresie
- MIAR
- Aura
- LatinREV
- Redib
- Latinoamericana



Índice / Contents

Editorial.....05

Felipe Aguirre Chávez.

Universidad Marcelino Champagnat, Perú.

Algunas reflexiones sobre el profesor como piedra de toque..... 07

Some reflections on the teacher as a cornerstone

Ramon Alberto León Donayre

Universidad Pontificia de Salamanca, España.

Evaluación y formación académica en docentes de una institución educativa pública de del Cercado de Lima..... 26

Evaluation and academic training of teachers in a public educational institution in the vicinity of Lima

Vidal Castillo Olivares

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú.

Beneficios académicos y formativos de la controversia académica estructurada en las primeras décadas del siglo XXI..... 35

Academic and formative benefits of structured academic controversy in the first decades of the xxi century

Alex Jhonatan Romero Meza

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú.

Capital social relacional y Síndrome de burnout en docentes de instituciones educativas de Lima Metropolitana durante Covid-19..... 51

Relational social capital and Burnout Syndrome in teachers of educational institutions in Metropolitan Lima during Covid-19

Carlos Iván Zegarra Centti

Asesor independiente en Desarrollo Humano y Organizacional, Lima, Perú.

Fanny Yucra Ramírez

Colegio de la Inmaculada, Lima, Perú.

Sentido de vida en la formación inicial docente: sendas hacia su encuentro..... 78

Meaning of life in initial teacher training: paths towards meeting it

Gladis Ivette Chan Chi

Universidad Autónoma de Yucatán, México.

Marcela Durán Rosado

Universidad Autónoma de Yucatán, México.

Marisa Zaldívar Acosta

Universidad Autónoma de Yucatán, México

Programa de intervención en Salud Reproductiva Masculina a través de competencias ciudadanas en adolescentes de instituciones de educación básica-secundaria, 2023..... 94

Intervention program in Male Reproductive Health through citizen competencies in adolescents from basic-secondary education institutions

Elisabet Sara Santos López

Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, Perú.

Yamileth Nathaly Zavala Anticona

Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, Perú.

José Jaime Romero Espinoza

Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, Perú.

Karina Liliana Espinoza Véliz de Cortez

Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, Perú

Coaching educacional como estrategia para el logro de aprendizajes en el área de comunicación..... 109

Educational coaching as a strategy for achieving learning in the area of communication

Giovanni Jeffrey Corvetto Castro

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú.

Katty Jesbel Chung Fernández

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú.

Marco Antonio Villanueva Ruíz

Universidad Nacional mayor de San Marcos, Perú.

Editorial

En esta vigesimoquinta edición de EDUCA UMCH, nos complace presentar una colección de siete artículos que exploran a profundidad algunas de las problemáticas más urgentes de la educación contemporánea. Estos trabajos, fruto de investigaciones rigurosas, ofrecen análisis críticos y propuestas innovadoras, con el objetivo de enriquecer el debate académico y orientar hacia la mejora continua de las prácticas educativas.

La diversidad de perspectivas reunidas en esta edición refleja la complejidad inherente al ámbito educativo, donde convergen desafíos sociales, pedagógicos y culturales. Abrimos este número con "El profesor como piedra de toque", un artículo que destaca el rol esencial del docente como agente transformador. En él se enfatiza la responsabilidad del maestro en la construcción de comunidades educativas inclusivas y dinámicas que respondan a las necesidades de un mundo en constante cambio.

Uno de los temas recurrentes en el debate educativo, la evaluación, es abordado en "Evaluación y formación académica". Este artículo propone enfoques innovadores que reconfiguran la evaluación como un proceso formativo, ampliando su alcance más allá de la calificación para alinear sus objetivos con aprendizajes significativos y transformadores.

El desarrollo de competencias ciudadanas toma protagonismo en "Beneficios formativos de la controversia académica", un estudio que demuestra cómo el debate estructurado y la reflexión crítica potencian habilidades cognitivas superiores, esenciales para formar ciudadanos activos y comprometidos.

En "Capital social relacional", los autores examinan el impacto de las relaciones interpersonales en entornos educativos, destacando su capacidad para fortalecer el aprendizaje colaborativo y subrayando la importancia de construir lazos comunitarios como base para una educación integral y cohesionada.

Por su parte, "Sentido de la formación inicial docente" plantea una reflexión profunda sobre el propósito y los retos de la preparación de los futuros educadores. Este artículo analiza cómo garantizar una formación de calidad que responda a las demandas actuales y fomente la excelencia educativa.

La educación en temas de salud también encuentra espacio en esta edición. "Formación en salud reproductiva" aborda una necesidad imperativa: proporcionar a los jóvenes herramientas educativas que les permitan tomar decisiones informadas y responsables en relación con su bienestar físico y emocional.

En la misma línea de innovación, "Coaching educativo" presenta una metodología emergente que está transformando la formación docente y la gestión escolar. Este enfoque destaca estrategias diseñadas para mejorar tanto el rendimiento académico como el desarrollo personal de estudiantes y educadores.

Desde su nacimiento, la revista EDUCA UMCH ha tenido como misión ofrecer acceso libre al conocimiento, posibilitando que personas de todas partes del mundo enriquezcan su pensamiento, investiguen y compartan sus ideas. Creemos firmemente que el conocimiento generado en la realidad debe regresar a ella, no de manera cruda, sino elaborado, sistematizado y mejorado, para describir, explicar, comprender y, en última instancia, transformar el mundo que habitamos.

Esperamos que los artículos aquí presentados sean una fuente de inspiración para nuestros lectores, incentivando un diálogo académico que impulse la calidad educativa y fomente una sociedad más equitativa y consciente. Agradecemos a los autores por sus valiosas contribuciones y a nuestra comunidad lectora por su compromiso con la construcción de un conocimiento compartido y transformador.

Felipe Aguirre Chávez
faguirre@umch.edu.pe
<https://orcid.org/0000-0003-3474-2603>
Universidad Marcelino Champagnat, Perú.

Editor principal
Revista EDUCA UMCH



© El autor. Este artículo es publicado por la Revista EDUCA UMCH de la Universidad Marcelino Champagnat como acceso abierto bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). Esta licencia permite compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato) y adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material) el contenido para cualquier propósito, incluido el uso comercial.

Algunas reflexiones sobre el profesor como piedra de toque

Some reflections on the teacher as a cornerstone

Recibido: 17 de mayo 2024 Evaluado: 3 de junio 2024 Aceptado: 28 de septiembre 2024

Ramon Alberto León Donayre

Autor corresponsal: rld310850@yahoo.com.mx

<https://orcid.org/0000-0002-3692-6986>

Universidad Ricardo Palma, Lima, Perú.

Como citar

León, R. A. (2024). Algunas reflexiones sobre el profesor como piedra de toque. *Revista EDUCUA UMCH*, 7-25. <https://doi.org/10.35756/educaumch.202425.320>



© El autor. Este artículo es publicado por la Revista EDUCUA UMCH de la Universidad Marcelino Champagnat como acceso abierto bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). Esta licencia permite compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato) y adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material) el contenido para cualquier propósito, incluido el uso comercial.

<https://revistas.umch.edu.pe/index.php/EducaUMCH/index> revistaeduca@umch.edu.pe

Resumen

El presente artículo expone un conjunto de reflexiones acerca del rol docente en la sociedad contemporánea, marcada por transformaciones aceleradas. Aunque se reconoce al profesor como un actor clave en el proceso de socialización, su imagen social no es detectada, al igual que sus remuneraciones. Esto ocurre a pesar de los desafíos que enfrenta, derivados de la masificación del estudiantado, la aparición de nuevas tecnologías y los avances científicos, los cuales exigen actualización constante y una postura crítica respecto a su propia labor. Al mismo tiempo, “viejas” cualidades como la puntualidad, el trato respetuoso con los alumnos y la ética profesional siguen siendo fundamentales. La innovación didáctica, la incorporación de los nuevos conocimientos y el compromiso con la labor constituyen los pilares esenciales para alcanzar la excelencia en el ámbito educativo.

Palabras clave: *Profesor- piedra de toque*

Abstract

The present article presents a series of reflections on the role of teachers in contemporary society, marked by rapid transformations. Although teachers are recognized as key figures in the socialization process, their social image often goes unrecognized, as do their salaries. This happens despite the challenges they face, stemming from the massification of student bodies, the emergence of new technologies, and scientific advancements, which require constant updating and a critical stance towards their own work. At the same time, “old” qualities such as punctuality, respectful treatment of students, and professional ethics remain essential. Didactic innovation, the incorporation of new knowledge, and commitment to the profession are fundamental pillars for achieving excellence in the educational field.

Key words: *Teacher - cornerstone*

Introducción

El tiempo transcurre y las circunstancias cambian. Lo que en su momento parecía eterno e inmutable se revela como efímero e incluso olvidable. El teléfono fijo, descrito como una “tecnología relegada de los análisis sociales” (Ruelas, 2010, p. 144), ha cedido su lugar al celular. Las oficinas de correo se han vuelto una rareza en un mundo en el cual los mensajes de texto, los *wasaps* y los correos electrónicos han otorgado a la comunicación una velocidad rasante. La dirección postal ha dejado de ser relevante; la comunicación electrónica la ha desplazado. Los filatelistas están de duelo: muchos países ya no lanzan estampillas, antes seguidas y perseguidas por coleccionistas insaciables. Asimismo, los aficionados a la fotografía están de plácemes, porque con los celulares ya no necesitan cámaras Kodak ni otros artefactos similares.

Si todo esto no fuera suficiente, el sentido de la distancia ha experimentado un cambio drástico: el mundo se ha vuelto plano, como afirma Friedman (2006). Si antes se requerían semanas para viajar en barco desde América del Sur a Europa, hoy basta con un vuelo de diez horas para cruzar el “Gran Charco”.

Vivimos en un mundo en constante cambio. No obstante, la diferencia actual radica en la rapidez vertiginosa de estos cambios, que nos dejan atónitos. Muchos de ellos son positivos, como los avances en la medicina. Sin embargo, también existen cambios negativos: los denominados “cisnes negros”, según Taleb (2013), que son eventos inesperados como la pandemia del COVID-19, que impactó a la humanidad de forma abrupta.

No obstante, parece que hay actividades humanas en las que los cambios han sido menos significativos. La psicoterapia es uno de estos casos: al igual que en el pasado, el cliente/consultante/paciente busca alivio, solución o consuelo conversando con el psicoterapeuta. El drama humano que se vive en cada sesión de psicoterapia sigue siendo el mismo: angustias, frustraciones, resentimientos y dudas existenciales se exponen, se discuten y se abordan. A primera vista, no parece haber cambios.

Sin embargo, en realidad sí los ha habido. Lo que antes ocurría de manera presencial, “persona a persona”, hoy sigue sucediendo de la misma forma en muchos casos, aunque ahora el uso de plataformas como *zoom* ha mediado la interacción entre el psicoterapeuta y su cliente. Ambos, sin salir de sus respectivos ambientes familiares, pueden comunicarse y mantener el contacto. Aún no se ha investigado si existen consecuencias significativas en la transición de las consultas cara a cara a las consultas virtuales en una actividad tan delicada, llena de sutilezas y misterios como la psicoterapia.

Lo que se requiere subrayar es que la continuidad nunca es estática, o que en muchas ocasiones es solo aparente. Este fenómeno puede observarse en el ámbito de la docencia. Es cierto que los protagonistas siguen siendo el profesor y el alumno. Con ellos, el acto educativo se considera completo. Un tercero no resulta necesario. Además, el escenario sigue siendo el mismo: el salón de clase, antes (y todavía) un espacio físico y que hoy también tiene su versión “virtual”, sigue siendo el lugar en el que se evidencian las virtudes y limitaciones del acto pedagógico.

Como señala Steiner et al. (2023):

El formato de las lecciones, la jerarquía de los exámenes, los *cursus* que iban de estudios elementales a avanzados, la biblioteca (aunque todavía en su guisa rudimentaria o monástica), las rivalidades entre maestros -véase a san Abelardo y san Bernardo- permanecen, de forma escasamente alterada, hasta el día de hoy. En Bolonia y en Gerona uno todavía puede enseñar en los mismos atriles que eran comunes a los pedagogos medievales y a los “doctores de la Iglesia”. Nuestras propias etiquetas, licenciado, maestro en artes, doctor en filosofía, rector, decano, están heredadas directamente de las funciones y designaciones del París o el Salerno del siglo XVIII (p. 47).

Los protagonistas siguen allí: profesor y alumno, cada uno en el papel que ha ocupado casi desde los inicios de la historia. Todo parece igual, casi como siempre. Sin embargo, mucho ha cambiado.

El profesor de actual tiene a su cargo numerosos estudiantes y desempeña su labor (presencial o virtualmente) en aulas masificadas. Además, ha tenido que adaptarse a nuevas tecnologías e incorporar a su vocabulario términos que hace 20 o 30 años habrían sido impensables: “competencias”, “rúbrica”, “tecnologías de la información y la comunicación” (las famosas TIC), “evaluación continua”, “curso híbrido”, entre otros.

El profesor ha dejado de ser solo una persona encargada de impartir conocimientos para convertirse, también, en un aprendiz constante que adquiere nuevos conocimientos, no solo en su campo, sino también en su labor didáctica. Nunca ha tenido tantos recursos tecnológicos a su disposición.

El alumno, por su parte, ya no se conforma solo con lo que el profesor le enseña. Por propia iniciativa o a sugerencia del docente, se ha transformado en un buscador y complemento de nueva información, lo que lo lleva a explorar áreas que, aunque no son estrictamente necesarias para su formación, despiertan su interés durante el proceso de búsqueda.

La relación vertical profesor-alumno, que caracterizaba la labor docente en el pasado, ha sido modificada. Hoy predomina una relación más horizontal, una colaboración no solo en el aula, sino también en las investigaciones que el docente lleva a cabo o en la exploración de novedades tecnológicas, un campo en el que el estudiante puede estar a la vanguardia, pues creció con estas tecnologías, mientras que el docente las conoció cuando ya era un adulto.

El propósito de este trabajo es centrarse en el profesor, quien ha experimentado los cambios más significativos.

Una imagen del profesor

Al igual que el militar, el médico y el sacerdote, el profesor ha estado presente a lo largo de toda la historia, aunque bajo diferentes denominaciones: *maestro* lo llaman unos, *mentor* otros, *educador* muchos; *pedagogo*, *consejero*, *tutor*, *ayo*, *domine*. ¡Hasta *profeta* ha sido llamado! En el incanato, se le conoció como *Amauta*.

Lo relevante no es el término utilizado. Su presencia se puede constatar casi desde los albores de la humanidad. Todo gran hombre reconoce que detrás de sus logros ha habido un profesor o un maestro. No solo los grandes hombres, sino también aquellos que no alcanzaron la notoriedad: Nerón tuvo como preceptor a Séneca, el gran estoico. ¿Quién educó a Calígula? ¿Y quiénes fueron los profesores de Hitler y Stalin?

El profesor es, por lo tanto, un protagonista de la historia, aunque no siempre ha brillado con la misma intensidad que el militar. No existe un equivalente pedagógico de figuras como Aníbal o de Napoleón, ni en la historia del pensamiento pedagógico hay una figura comparable a la de Hipócrates. No obstante, Rousseau, con sus escritos, incluido *Emilio*, despertó la admiración de pensadores como Kant, quien afirmó que “la primera impresión que un lector atento recibe de los escritos de Rousseau es que se encuentra ante una rara penetración de espíritu, un noble impulso de genio y un alma plena de sensibilidad en tal grado que jamás ningún escritor, en cualquier tiempo o país, puede haber poseído semejante conjunto de dotes», escribe el filósofo de Königsberg” (como se cita en Rubio, 2006, p. 12).

Sin embargo, de vez en cuando, algunos profesores, especialmente los universitarios, han alcanzado la inmortalidad y la fama duradera. Un ejemplo notable es el de Gabriela Mistral, una modesta educadora originaria de Chile, quien recibió el Premio Nobel de Literatura en 1954; fue la primera persona que nació en el Nuevo Mundo de habla castellana en obtener tal distinción.

Es también sorprendente saber que Ludwig Wittgenstein, uno de los filósofos más misterioso y cautivadores del siglo XX, se desempeñó, antes de asumir funciones docentes en Cambridge, como profesor en una escuela en Austria.

Cuando se trata de docentes universitarios, vienen a la mente dos figuras de gran envergadura, tan altas que solo podemos observarlas desde nuestra modesta condición de pedestres: Hegel y Heidegger. Ambos dedicaron toda su vida a la reflexión transmitidas en sus cátedras. Por diferentes motivos, capturan la atención de muchos. Se les lee, se les discute, se les vitupera (a Hegel por su complejidad, a Heidegger por su inclinación hacia el nazismo), pero igualmente se les respeta y reverencia, reconociendo en ellos cualidades extraordinarias. Algo similar ocurre con Jacques Lacan, psicoanalista y maestro de muchos, cuyo pensamiento hermético y casi intraducible también ha sido objeto de admiración.

Muchos profesores han sido grandes hombres, pero no todos los grandes hombres han sido profesores. Isaac Newton, por ejemplo, llevó una vida accidentada y cumplió tareas diversas, pero nunca se le encontró detrás de un atril dirigiéndose a sus alumnos. Lo mismo ocurre con Charles Darwin y Alexander Von Humboldt. Tras sus expediciones por América, Darwin se recogió a su casa en el pueblito de Down, y trató de permanecer ajeno a todas las apasionadas controversias que su teoría generaba. Dejó esa tarea a otros, más dispuestos a trenzarse en polémicas acaloradas, a menudo marcada por la diatriba y la ofensa. El autor de *El origen de las especies* solo deseaba vivir en tranquilidad y continuar compartiendo sus hallazgos (Bashford, 2023).

Por su parte, Humboldt estuvo inmerso en expediciones que le costaron su fortuna, sin tiempo para dedicarse a otra cosa que no fuera recorrer el mundo y preparar su gran

obra, *Kosmos*. Karl Marx tampoco ejerció la docencia. Surge la pregunta: ¿Cómo lo habría hecho? ¿Con el dogmatismo y la arrogancia que todos percibían al contactarse con él? ¿Habría atormentado a sus estudiantes con las elucubraciones expuestas en *El capital*, o, más bien, los habría incitado a la rebelión, como lo hace en *El manifiesto comunista*?

En el Perú, para no ir tan lejos, podría decirse que a José Carlos Mariátegui no le faltó la universidad, sino fue la universidad la que careció de él.

La imagen típica del profesor lo presenta casi siempre como alguien concentrado en la lectura o en el análisis de algún objeto, rodeado de libros y manuscritos, y ocasionalmente rodeado de discípulos o situado al frente de ellos, transmitiéndoles su saber. No todos los profesores son así, por supuesto. Sin embargo, es esa la forma en que solemos verlos. Así en como aparece el profesor en el famoso cuadro de Rembrandt, “La lección de anatomía del doctor Nicolaes Tulp”, de 1632.

El prestigio que rodea a la imagen del profesor no es muy elevado. Se sabe que sus remuneraciones son por lo general modestas en comparación con las de otros profesionales. Cuando los medios de comunicación se dirigen a él o le otorgan la oportunidad de aparecer ante el público, casi siempre lo hacen en su “ambiente natural”, el aula, y solo en casos excepcionales se le solicita como analista o comentarista. Es igualmente reconocido lo decisivo de su trabajo para la vida social. Su importancia es proclamada por todos, pero solo “de boca para afuera”, porque a la hora de tomar grandes decisiones, generalmente se lo ignora.

Existen profesores de todo tipo (y también para todos los disgustos): hombres, mujeres, gays, lesbianas, bisexuales, jóvenes y viejos, actualizados y desinformados, aburridos o entusiasmantes, amargados o rebosantes de energía y proyectos.

También los hay también autoritarios o indiferentes. No faltan, por supuesto, los modestos, como el gran poeta Antonio Machado, quien fue profesor en diversos institutos de Baeza, Segovia, Soria y Madrid. “Era serio y tierno”, según recordó Rafael Laínez, uno de sus alumnos, en un artículo escrito en 1919 Laínez lo describe: “rostro pulcramente rasurado, gesto melancólico, mirada tristonía, caminaba apoyado en su recio bastón. Lo califica como hombre modesto. Nos relata que había ternura en sus clases y que no se armaba el jaleo que había en otras” (Gorgues, 2018, p.17).

Pero también los hay arrogantes (como el Profesor Unrath, de Heinrich Mann). Y, para que no falte nada, incluso existen los homicidas: Louis Althusser, “quizás el último gran filósofo con una militancia al viejo estilo en uno de los grandes partidos comunistas occidentales” (Rendueles, 2006, p. 61), quien estranguló a su mujer, pero nunca fue procesado por ello.

Al igual que todos los seres humanos, los profesores presentan una amplia diversidad, y así perdurará.

La personalidad del profesor

Muchos de los adjetivos mencionados anteriormente reflejan aspectos muy personales del profesor. El temperamento es uno de ellos: hay profesores extrovertidos e introvertidos, flemáticos y coléricos, que son así y han sido así “desde la cuna”. Existen también

profesores agresivos, así como otros tímidos. Y no faltan los profesores “suplentes”, entrañablemente descritos en un conmovedor cuento de Julio Ramón Ribeyro.

Sin embargo, hay aspectos que no pueden abordarse porque pertenecen a una esfera muy privada del docente. Preguntas como ¿Quién lo convocó? ¿En qué momento de su vida asumió el rol de docente? Y hay otras más: ¿Se dedica solo a la docencia o realiza otras actividades profesionales, considerando la docencia un complemento? ¿Se siente a gusto como docente? ¿Se realiza en ella o tal vez no?

Es evidente que estas preguntas no pueden formularse cada vez que un alumno o el decano de una facultad se encuentran frente a un profesor. Resulta claro que, en el desempeño de su trabajo, “en el terreno mismo de los hechos”, como suele decir, algunas de ellas quedarán resueltas: el cumplimiento y el rendimiento del profesor responderán a esas interrogantes.

En una ocasión, un profesor de destacada trayectoria, admirado por sus alumnos, planteó una pregunta inquietante: ¿Cuántas líneas del “libro” que sería la vida de los estudiantes estarían dedicadas a él y su trabajo? ¿Ocupará alguna o simplemente el tiempo borraré su nombre de la memoria de los estudiantes?, cuestionaba. Esta duda, surgida probablemente de reflexiones sobre el impacto y el sentido de su labor, resulta angustiante.

Una interrogación como esa surge cuando el profesor reflexiona acerca de su quehacer y su propósito. La educación es una creación humana, un producto cultural; no existe educación entre los animales.

Precisamente porque la educación es una creación humana, es susceptible de fallos. Los más sanguinarios dictadores del siglo XX también recibieron influencias educativas, influencias que, en muchos casos, fueron benéficas. Pero no fueron determinantes en sus vidas posteriores: Mussolini era abogado de profesión; Pol Pot, el genocida camboyano, egresado de la *École française d'électronique et d'informatique*; Stalin recibió la educación que debía conducirlo al sacerdocio en la iglesia ortodoxa; y Mao Tse-Tung fue profesor. ¿Qué falló en ellos? ¿Qué rol cumplieron sus profesores?

Toda profesión, por atractiva que sea para quien la ejerce, incluye actividades rutinarias derivadas de su naturaleza. Incluso el militar más apasionado se aburre durante la guardia nocturna, del mismo modo que el médico que debe vacunar a cientos de pacientes.

El trabajo docente no es ajeno a esta realidad. Todos reconocen su importancia. No existe gobernante que no haya alabado al docente y a su abnegada labor. Sin embargo, esta labor sigue contando, en términos generales, con un reconocimiento social moderado y está asociada a remuneraciones mucho más modestas. La sociología del trabajo docente aborda un campo en el que las exigencias son numerosas, pero las recompensas escasas.

A pesar de ello, el profesor sigue siendo el principal protagonista del aula. El docente elabora el *syllabus*, organiza el material, prepara y corrige los exámenes, y aplica criterios de suficiencia, excelencia o deficiencia a la hora de calificar a sus alumnos. Así ha sido desde siempre, y así parece que continuará siendo.

Sin embargo, como suele suceder, dentro de esa continuidad ha habido cambios. Siendo el principal protagonista de la labor educativa, el profesor ha ido perfeccionando su rol y dejando de lado algunas características que en el pasado lo adornaban. El *magister dixit*, que evoca figuras como Tomás de Aquino, hoy resulta impensable. Ni siquiera los consagrados Premios Nobel pueden reclamar la última palabra en estos temas, como lo demuestra la polémica en torno a las ideas de Milton Friedman, Premio Nobel de Economía del 1976, especialmente en lo que respecta a los *Chicago boys*.

El profesor que lo sabe todo, que se desplaza con soltura en campos como la filosofía, el derecho, la antropología y hasta la astronomía, como lo fue Inmanuel Kant; desaparecido con él. Hoy en día, el docente es un especialista, enfocado en un área concreta e incluso en un par de temas muy específicos. El profesor orador, que cautivaba a los alumnos no solo por su conocimiento, sino también por la elocuencia de su discurso, es hoy día un “rara avis”, sustituido por el profesor que maneja el internet y actualiza sus conocimientos en prezi y PowerPoint cada semestre.

Ha surgido también, entre tanto, el profesor investigador, el *research professor*, concentrado principalmente en el trabajo investigador y liberado, en buena medida, del dictado de clases. En realidad, el *research professor* siempre existió, porque una de las máximas del gran reformador de la universidad alemana, Wilhelm Von Humboldt, era que el profesor debía enseñar lo que había obtenido como fruto de su trabajo investigador.

También ha emergido lo que podría denominarse el profesor como facilitador, quien no posee la sabiduría de un Tomás de Aquino (¿quién podría tenerla hoy?), pero sí la paciencia y el conocimiento (y la juventud, no hay que olvidarlo) para guiar al alumno por los vericuetos bibliográficos y por las cimas y abismos del conocimiento.

En lo que respecta al status del profesor, también han cambiado aspectos desde la Edad Media:

Los docentes se concebían como personalidades públicas, por lo cual debían llevar una vida ejemplar, tanto en lo moral (se les exigía el celibato y la castidad, las cuales infringiría Abelardo, preciso es recordarlo) como en lo religioso. Sobresalieron los docentes de la orden de los mendicantes cuyo carisma radicaba en el voto de pobreza, pues subsistían mantenidos por la caridad. Dominicos (como Tomás de Aquino), Carmelitas, Servitas y Franciscanos, fueron las órdenes más destacadas. Por su parte, otro de los requisitos fue ser eclesiástico, no necesariamente sacerdote, pues era suficiente con haber recibido la tonsura como claro gesto de renuncia al mundo. Los docentes debían usar hábito y cambiarse de nombre, este fue quizá un elemento de un ritual de muerte y de renacimiento que borraba los pecados anteriores. Quienes optaban por la docencia renunciaban también a contraer matrimonio, llevando una vida acorde con su situación jurídica (Romero & Pupiales, 2013, p. 235).

Todavía en el siglo XIX “un profesor de universidad en su nivel más elevado, el catedrático, disponía de una consideración de funcionario de alto nivel. Se trataba de un reconocimiento a su función docente, pero también una garantía de la libertad de cátedra reconocida en muchos países” (Puigdomènech, 2021, p. 48). Hoy ya no es así. El profesor

universitario, con las excepciones del caso, es un ciudadano más. Su prestigio es mucho menor que en el pasado, así como sus ingresos económicos no pueden competir con los de altos ejecutivos en la empresa privada.

Si Tomas de Aquino y Alberto Magno daban clases a veinte o treinta alumnos, y probablemente estamos exagerando, los profesores de hoy se enfrentan a aulas multitudinarias, muchas veces con 80 o más alumnos. Y, por si fuera poco, la hora docente que antes era sinónimo de una “hora normal” ha sido recortada a estrictos 45 minutos, y los cursos de duración anual han cedido su lugar a los cursos semestrales, cuando no han desaparecido por considerarse innecesarios según algunos burócratas de la educación.

Enfrentando una realidad como esa, resulta lógico que el profesor haya tenido que adaptarse, desarrollando nuevas habilidades y competencias. Las horas de asesoría, en las que podía atender tranquilamente a un alumno, son también cosa del pasado. En la puerta de la oficina de muchos profesores, los alumnos hacen cola en esas horas, para verdadero espanto del docente.

A despecho de todo esto, de todos estos desafíos, hay algo que no se ha modificado y que constituye el núcleo de la fortaleza o debilidad del profesor: su personalidad. Hacer referencia a la personalidad del profesor puede parecer una perogrullada: al fin y al cabo, todo ser humano tiene personalidad. Pero lo aquí se pretende señalar es un conjunto de características que le son propias y que cobran una significación particular cuando el profesor está en el ejercicio de la docencia.

Se considera importante destacar cuatro aspectos de la personalidad docente: 1) el nivel de actualización del profesor, estrechamente asociado al interés o desinterés por su carrera y por su labor docente; 2) el compromiso en el cumplimiento de los aspectos formales de su trabajo docente (puntualidad, desarrollo adecuado de la programación, entrega de exámenes, esclarecimiento de los resultados obtenidos por los alumnos); 3) la interacción con los alumnos; y, 4) su capacidad autocrítica.

Actualización del profesor

Volviendo una vez más a Tomás de Aquino, surge una pregunta: ¿actualizaba sus conocimientos? ¿se preocupaba por estar al día de los “últimos avances” en su campo de estudio?

No es necesario señalarlo, pero resulta oportuno recordarlo: en la época en que Tomás de Aquino vivió, no existían periódicos ni revistas científicas; tampoco había internet ni telégrafo. En la visión estereotipada que tenemos de la Edad Media, esta se presenta como una “noche oscura” (aunque, en parte, esto es cierto), si bien la oscuridad no era tan impenetrable como se imagina hoy en día.

Es necesario decir que la universidad medieval era muy diferente a la actual. No poseía patrimonio alguno ni contaba con un inventario considerable, debido a su limitado capital. Las clases se realizaban en espacios que hoy serían considerados indignos para la labor docente: buhardillas alquiladas que no siempre estaban acondicionadas para tal fin. Y cuando las condiciones lo permitían, las clases se llevaban a cabo al aire libre (Hoyer, 2015).

Al igual que todos en ese tiempo, Tomás de Aquino dependía de un proceso autodidáctico, con el apoyo de sus maestros, especialmente Alberto Magno, quien lo introdujo en el conocimiento de la filosofía aristotélica. Hombre de estudio incansable y de intelecto ordenado, la actualización del doctor Angélico era producto de su meditación, dado que existían pocos recursos a los que recurrir en esa época. En la Edad Media, el conocimiento avanzaba lentamente, especialmente en el ámbito científico y filosófico, ya que la reflexión filosófica debía estar al servicio de la teología: *philosophia ancilla theologiae*.

Hoy en día, es común hablar de la multiplicación y la gestión del conocimiento. La ciencia contemporánea ha demostrado que lo que hasta hace algunos años se consideraba esencial en ciertas disciplinas, hoy es visto como obsoleto.

Camargo (2018, p. 56) escribe lo siguiente:

El reconocido pensador estadounidense Richard Buckminster Fuller (1895-1983) postuló la llamada *knowledge doubling curve* ('curva de duplicación del conocimiento'), en la que graficó cómo el conocimiento de la humanidad se duplica a un ritmo apresurado. Teniendo en cuenta distintos factores, estableció que en 1900 la humanidad duplicaba todo su saber cada 100 años; en 1945, cada 25 años, y en 1975, cada 12 años. Hace unas semanas, viendo con mi hijo un programa de la *National Geographic*, se comentaba que actualmente esa tasa apenas supera el año y que para el 2020 será de 72 horas.

Es impensable realizar una labor docente sin un proceso constante de actualización. Los docentes disponen de una vasta cantidad de recursos, como libros, revistas especializadas, bases de datos y una multiplicidad de congresos y simposios, a los cuales antes solo se podía asistir de forma presencial, pero hoy se puede participar virtualmente. Existe una gran cantidad de recursos; solo falta un factor: tiempo.

El proceso de actualización puede ser impulsado por la universidad misma o realizado de manera autónoma por cada persona. Hoy la actualización se ha convertido en una necesidad ineludible. Muchos de los problemas que hoy desafían a la humanidad no existían hace cien años. Sobre muchos de ellos se conoce muy poco, y sus consecuencias a mediano y largo plazo solo pueden ser objeto de especulación. ¿Quién hablaba hace un siglo del calentamiento global? ¿Quién se atreve hoy a pronosticar hacia donde nos llevará este fenómeno y qué impacto tendrá sobre la especie humana? ¿Qué tan importante era la ingeniería genética en 1900? ¿Hasta dónde llegaremos si sigue desarrollándose? Muchos se preguntan si sería prudente poner límites a nuestra ambición por conocer (Shattuck, 1998). Vivimos en una época en la que estamos obligados a aprender constantemente, a explorar terrenos desconocidos, con todo lo estimulante pero también peligroso que ello implica.

La actualización tiene un efecto positivo sobre la personalidad del profesor, pues le proporciona la seguridad de contar con nuevas herramientas didácticas y nuevos conocimientos, permitiéndole estar al día. La dedicación a un desarrollo profesional continuo refuerza su confianza en el ámbito académico y se refleja en su imagen social (Prados, 2010).

Sin embargo, la actualización del profesor también tiene un impacto en el alumno. Este no debe aburrirse escuchando lo que ya ha leído en el manual del curso. Al contrario, debe ingresar a un horizonte intelectual nuevo, lleno de preguntas y desafíos que tendrá que enfrentar en un futuro cercano.

Mendoza y Roux (2016, p. 45) definen de la siguiente manera el desarrollo profesional docente:

El desarrollo profesional docente puede dividirse, de manera general, en dos etapas: la formación y el desarrollo profesional continuo. La etapa de formación se relaciona con la capacitación y la instrucción de los futuros docentes; se trata de alumnos que aún no tienen experiencia frente a grupo. La etapa de desarrollo profesional continuo, por el contrario, se refiere a los mecanismos y estrategias encaminados a consolidar las habilidades docentes adquiridas en la primera etapa, pero también — lo cual es más importante — a darle continuidad al desarrollo de las competencias docentes de profesores en servicio.

El desarrollo profesional docente es una tarea que acompaña a los educadores a lo largo de toda su vida laboral. Es de suponer que, con el avance de las nuevas tecnologías aplicadas a la docencia, los docentes deberían redoblar sus esfuerzos de capacitación.

Compromiso con la labor docente

La palabra *compromiso* tiene diversos significados, tantos que podría ser necesario emplear otro para designar la relación que el profesor debe establecer con su actividad. Tal vez el término *ilusión* sería apropiado, como lo sugiere Julián Marías, el gran filósofo español: “Si el maestro, por su parte, no siente ilusión por su menester, y concretamente por sus discípulos, en grado muy alto por algunos, su función es una forma deficiente, una degeneración de una vocación” (Marías, 1990, p.23).

No obstante, no basta con mantenerse actualizado y renovar el conocimiento. Es igualmente necesario que el profesor conserve y siga practicando costumbres establecidas que se relacionan con aspectos formales del trabajo docente, comenzando por la puntualidad.

La puntualidad del docente constituye un factor muy importante en la valoración de su profesionalismo. El manejo de los tiempos está vinculado a la satisfacción laboral y a un proceso autorregulatorio de la conducta (Lay & Schouwenburg, 1993).

El tiempo es un recurso democrático, ya que todos tienen libre acceso a él. En la vida de cualquier persona, 24 horas son eso: 24 horas. Ni un minuto más ni un minuto menos. Cada uno decidirá, según su perspectiva, cómo emplearlas, ya que, siendo un recurso disponible para todos, el tiempo es rígido (no puede alargarse), no existe forma de almacenarlo ni de recuperarlo (¡aunque Marcel Proust haya titulado a su obra más conocida *A la recuperación del tiempo perdido!*), ni puede ser remplazado (Drucker, 1967). Aunque carezca de precio, es una “materia prima” de elevado valor.

Una de las más frecuentes críticas de los alumnos hacia los profesores es la impuntualidad. Aunque los propios estudiantes (como suele suceder) no practiquen la virtud de la puntualidad, esperan que sus profesores sí lo hagan. Es importante reconocer

que, en comparación con la puntualidad anglosajona, el respeto por los tiempos de clase entre los latinoamericanos suele ser muy laxo (Lahrichi, 2016), y que la impuntualidad en esta parte del mundo no genera consecuencias negativas, lo cual podría estar en la raíz del problema.

Por otro lado, la puntualidad horaria, aunque muy valiosa, no es la única cualidad requerida. También son necesarias y demandadas otras formas de puntualidad, tales como la entrega de *syllabus*, los resultados de los exámenes y la asignación de tareas. Igualmente, la puntualidad en la entrega de los dictámenes de las tesis (los temidos informes de tesis). Con frecuencia, los profesores no otorgan importancia a estas “puntualidades”, olvidando sus propios años como estudiantes y sin percatarse de cómo los estudiantes viven el mundo académico, ya sea con entusiasmo o con angustia frente a las tareas a cumplir, con esperanza o desilusión respecto a su rendimiento en los exámenes, o presionados por la inminente graduación. Por respeto a los sentimientos de los alumnos, los profesores deberían ser puntuales a la hora de comunicar los resultados de una prueba, como solo un ejemplo.

Es cierto que la rutina de los años puede minar el entusiasmo del profesor por su trabajo; es cierto también que los casos de *burnout* entre docentes son numerosos (Agyaopong *et al.*, 2022; Skaalvik & Skaalvik, 2020), pero igualmente se espera que el docente cumpla con sus compromisos.

Cuando se cumple con estos compromisos, se activa todo un sistema de recompensas, algunas tangibles (como la *tenure* en los Estados Unidos, y el nombramiento en cargos permanentes, o la promoción de una categoría docente superior) y otras intangibles (como la designación como “profesor del año”, la solicitud para asumir el patrocinio de un grupo de egresados, o la obtención de diplomas por excelencia docente).

Con excepción de las recompensas tangibles, nunca se ha evaluado la efectividad ni las consecuencias de las recompensas intangibles. No solo de pan vive el hombre, y se supone que la mayoría de estas recompensas representan un apoyo significativo para quien las recibe, quien renovarían y fortalecerían aún más su compromiso con la labor docente.

El aula es espacio de exposición pública. Los estudiantes dirigen su mirada hacia el profesor, quien debe procurar ofrecer la mejor imagen posible. Aunque en la actualidad el traje y el terno han perdido algo del prestigio que ostentaban en tiempos anteriores, aún siguen siendo relevantes. Algunas universidades y colegios imponen la norma de vestimenta formal para los docentes. Esta idea puede parecer algo anticuada, pero lo cierto es que el cuidado que el profesor pone en su presencia juega un rol en la valoración que los estudiantes hacen de él. Los docentes bien vestidos suelen ser considerados más organizados, informados y mejor preparados, mientras que aquellos que visten ropa informal son percibidos como más amigables, flexibles, comprensivos, justos y entusiastas, según el juicio de los estudiantes (ver Rollman, 1980; Kashem, 2019).

Aunque pueda parecer sorprendente que factores como el atuendo personal influyan en la imagen social del profesor, esto se comprende mejor si se considera que la labor docente es uno de los muchos escenarios de la interacción social. Existen otros

escenarios igualmente relevantes: el deportivo, el doméstico, el comercial, y el político, entre otros. Cada uno de estos escenarios tiene sus propias reglas y valor asignado.

El valor que se asigna al escenario docente, donde el profesor y el alumno se interactúan, es muy elevado. Los padres de familia, así como la sociedad en general, confían en el profesor, no solo por sus conocimientos, sino también por su comportamiento y los valores que transmiten tanto en su labor docente como en su relación con los educandos, particularmente en la enseñanza primaria y secundaria. A nivel universitario, son muchos los que reconocen que la influencia de maestro fue determinante en la elección de una carrera, en la elaboración de un trabajo de tesis, en la dedicación a la investigación y en el esfuerzo constante por la capacitación.

El trato con los alumnos

El trato con los alumnos es un tema muy importante, especialmente considerando que el número de alumnos se ha multiplicado. Hay profesores que, en universidades, deben gestionar entre una y otra aula y entre una asignatura y otra, cientos de alumnos, cada uno con su mundo propio, intereses particulares y formas de acercarse a la disciplina que estudian. No es fácil recordar tantas caras ni abordar de nuevo los problemas y expectativas de un alumno después de haber conversado con cincuenta de ellos.

No obstante, en todos los casos, resulta recomendable, e incluso indispensable, que el profesor muestre hacia los alumnos lo que Carl Rogers (1986) denominó la “consideración positiva incondicional”, esto es, una actitud de respeto y reconocimiento de la individualidad de cada estudiante. Esta actitud favorece que la relación y la interacción entre ambos se conviertan en elementos coadyuvantes del proceso de aprendizaje.

En toda aula existen alumnos excelentes, buenos, regulares y malos. Los profesores, por lo general, suelen concentrarse en los estudiantes excelentes y buenos, prestan algo de atención a los regulares y olvidan de los considerados malos. Los alumnos “malos” pueden ser realmente desinteresados, vagos, con escaso interés académico, que asisten a la universidad simplemente porque no encuentran otro lugar.

Sin embargo, hay “malos” que pueden ser rescatables. Entre ellos se incluyen alumnos tímidos, desorientados, poco asertivos, o aquellos afectados por problemas externos al aula (como, por ejemplo, los que viven en hogares con matrimonios en crisis). Este grupo de alumnos puede ser rescatado, y el docente debe dedicarles algo de su atención, pues en muchos casos, la atención que se les brinda se convierte en el estímulo necesario para que se concentren en su desarrollo académico o enfrenten mejor las dificultades por las que atraviesan.

Un tema especialmente delicado en la relación con los alumnos es el relacionado con las evaluaciones, que siempre forman parte del proceso de aprendizaje. La imparcialidad del docente es clave en este ámbito. Hoy en día se han desarrollado diversos sistemas de evaluación, y en cada institución educativa existen normas al respecto, que se expresan, por ejemplo, en el “peso” que se concede a los exámenes, ensayos, pruebas, exposiciones, entre otros, con la finalidad de hacer justicia a su significado y, al mismo

tiempo, proporcionar al docente parámetros lo más objetivos posibles para evaluar a cada alumno.

No obstante, no existe una regla o fórmula infalible para evitar los reclamos estudiantiles sobre las calificaciones. Es evidente que los alumnos están pendientes de ellas, y, en momentos clave, están dispuestos a “pelear” por el medio punto, como si se tratara de la batalla de Waterloo. Las calificaciones tienen un valor significativo, además de ser usadas por muchos estudiantes para obtener becas, semibecas o ayudas de universidades u otras instituciones, o para asegurar una posición en el quinto superior, con las respectivas certificaciones que respaldarán sus postulaciones a empleos o programas de posgrado.

Por lo tanto, resulta evidente que la calificación es un tema que debe recibir una atención especial por parte del docente, no solo debido al mandato de objetividad que debe regir en su labor, sino también por las consideraciones expresadas anteriormente.

La capacidad autocrítica y la excelencia del docente

En la actualidad se habla de la excelencia, pero rara vez se la define con precisión. El término es lo suficientemente amplio como para abarcar diversas cualidades, algunas de las cuales pueden ser incluso contrapuestas.

La excelencia se ha convertido en un imperativo de nuestros tiempos, tiempos caracterizados por altas exigencias. A menudo, se la asocia con la competitividad y con lo que se entiende por emprendimiento. Además, implica una considerable dosis de creatividad, otra de las cualidades más demandadas en la actualidad.

Se habla tanto de excelencia y se insiste en ella que podría creerse que no ha habido excelencia en el pasado. La excelencia siempre ha existido. Ha estado presente en el arte, incluso en épocas complicadas, como lo demuestra la obra de Miguel Ángel. Ha existido también en la literatura, con autores como Shakespeare, Cervantes y, más reciente, Dostoievski, quien, a pesar de sus tormentos y su epilepsia, dejó un legado literario invaluable.

En el ámbito científico también ha existido excelencia. ¿Acaso no es Newton un ejemplo de ella? Él, que fue un hombre problemático, desarrolló sus teorías en un “laboratorio” que hoy provocaría la mirada despectiva de los científicos. El hecho de que anualmente se publiquen biografías y estudios sobre él, alguien que murió hace varios cientos de años, es un indicador de la fascinación que sigue despertando su obra. Lo mismo ocurre con Darwin, Freud y Einstein.

Lo interesante es que ninguno de ellos pensó, como ocurre hoy, en la excelencia como un objetivo en sí mismo. Cultivaron lo que Howard Gardner (1995) denomina “el pacto fáustico”: la pasión por lo que hacían y la exploración de territorios desconocidos.

Aún más interesante y aleccionador es que sus esfuerzos y dedicación no siempre fueron reconocidos, e incluso enfrentaron críticas severas y hasta maliciosas. Carl Sagan, uno de los más ilustres divulgadores científicos, fue objeto de ataques “debido a su discutible hábito de hacer accesible y popular la ciencia” (De Semir, s. f., p. 83).

En el mundo de la docencia, se puede afirmar que la excelencia es aquella cualidad del docente que le permite alcanzar resultados óptimos en su labor pedagógica. Esos resultados se manifiestan en la actualización del contenido, la calidad de la didáctica, la calidad en el trato con los estudiantes y la imparcialidad en las evaluaciones.

La actualización del contenido debe reflejar los cambios que se producen en el conocimiento: saberes que se incorporan y saberes que se descartan. En todas las ciencias se produce este fenómeno, aunque en algunas con mayor frecuencia que en otras. Algunos cambios son apenas registrados por la opinión pública, dado que la velocidad con que se genera el conocimiento es tal que resulta difícil seguirle el ritmo. En muchos casos, solo con el paso del tiempo se toma conciencia de los descubrimientos y de sus consecuencias sociales. La presentación del estado del saber exige que el docente no solo se actualice, sino que también reflexione sobre qué debe ser presentado y destacado en sus clases, y qué puede omitir o mencionar brevemente.

La postmodernidad exige este tipo de revisión constante: cuestionar lo establecido y proporcionar alternativas. Esta realidad resulta dramática, casi aterradora, pues no hay nada más cómodo que vivir en un mundo predecible en el que las cosas “son como son”. Ese mundo pertenece al pasado. Los seres humanos deben estar preparados para un mundo cambiante, donde los giros imprevistos acaben con lo seguro y lo familiar, y abra las puertas hacia un camino cuyo curso es incierto.

Este contexto ha determinado que casi todos los aspectos del trabajo educativo estén en constante reformulación: no solo el contenido, sino también la programación, la jerarquía de temas y la manera en que se presentan.

La calidad de la didáctica es uno de los aspectos enfatizados en los programas de capacitación docente. El manejo de las nuevas tecnologías se ha vuelto imprescindible, y se espera que los docentes las utilicen para crear presentaciones y clases de “alto impacto”. Este concepto merece una aclaración, ya que el impacto de una clase se refiere a la atención que genera en los estudiantes, al interés que despierta por preguntar o investigar más sobre el tema, y a la originalidad o novedad con que el profesor presenta el contenido de su exposición.

Las presentaciones de alto impacto requieren un esfuerzo particular por parte del docente, quien debe poseer la capacidad empática para “adivinar” y “sintonizar” con el público. Este esfuerzo debe ir acompañado de un compromiso integral con la labor educativa. En muchos aspectos, el proceso de impartir clases de alto impacto guarda similitudes con la actuación teatral.

Es indiscutible que existen similitudes entre el teatro y la docencia: esfuerzo y revisión son fundamentales tanto en el ámbito del histrionismo como en el desempeño docente. Aunque algunos profesores de amplia trayectoria confían en su experiencia y recursos adquiridos a lo largo de los años, este enfoque es más la excepción que la norma.

Por otro lado, tanto el actor como el docente son objeto de atención constante, sujetos a evaluaciones críticas desde diversas perspectivas: ¿Es la persona indicada aquella que desempeña un rol en la obra de teatro o que enseña tal o cual curso? ¿Tiene dominio del personaje que asume o del tema que enseña? ¿Tiene recursos suficientes

como para improvisar allí donde un indeseable y momentáneo olvido amenaza con opacar su trabajo? ¿Inspira o aburre? ¿Nos lleva a cuestionar, nos deja pensando, o, después de su presentación, “todo sigue igual”?

Estas son algunas de las altas expectativas a las que tanto actores como docentes deben enfrentarse. A lo largo de su carrera, deben buscar superar estas barreras tanto en el desempeño del rol o la asignatura como en la dimensión ética que subyace a su trabajo. ¿Está el actor, está el docente entregando lo mejor de sí mismo, dando todo aquello de lo que es capaz?

La revisión crítica de las propias acciones, la evaluación objetiva de cómo se lleva a cabo el trabajo y la reflexión sobre las fortalezas y debilidades personales son actividades que no solo deben realizar los docentes, sino todos los profesionales. Solo mediante este proceso es posible asegurar que la calidad de su trabajo sea lo mejor posible.

Palabras finales

Nadie puede predecir con certeza hacia dónde se dirige el mundo. Hace unos cincuenta o cien años, las personas podían prever, de alguna forma, lo que depara el futuro. Hoy en día, eso ya no es posible. El desarrollo tecnológico avanza a una velocidad vertiginosa, lo que dificulta mantenerse al día con él. A ello se suman lo que Rubini (2023) denomina “megaamenazas”, que afectan al mundo moderno: el calentamiento global, la ubicuidad del terrorismo, las oleadas de populismo y autoritarismo, la globalización, y el crecimiento apabullante de la inteligencia artificial.

Estos son campos recién explorados, cuyas implicaciones son inciertas y no sabemos cómo actuar respecto a ellos en el largo plazo. Si bien el futuro ha sido incierto, hoy más que nunca lo imprevisible jugará un rol decisivo (Taleb, 2013). Sin embargo, hay una certeza fundamental: mucho de lo que hoy consideramos habitual experimentará cambios sustanciales en el corto y mediano plazo.

Por tanto, la educación nunca ha sido tan esencial para ofrecer a los estudiantes las herramientas cognitivas necesarias para enfrentar el futuro, el cual, aunque muchos no lleguemos a ver, será el mundo que los niños y adolescentes de hoy vivirán.

Conflicto de intereses

El autor declara que no existe conflicto de intereses para la publicación del presente artículo científico.

Responsabilidad ética o legal

El autor confirma que las fuentes utilizadas en esta investigación fueron debidamente verificadas. Se cita, de manera textual o parafraseada, ideas provenientes de otras investigaciones, reconociendo la autoría correspondiente.

Declaración sobre el uso de LLM (*Large Language Model*)

Este artículo no ha utilizado para su redacción textos provenientes de LLM (*ChatGPT* u otros).

Financiamiento

El presente trabajo fue autofinanciado por el autor sin recursos externos.

Correspondencias: rld310850@yahoo.com.mx

Referencias

- Agyapong, B., Obuobi-Donkor, G., Burbach, L., & Wei, Y. (2022). Stress, burnout, anxiety and depression among teachers: A scoping review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(17):10706.
- Bashford, A. (2023). *An intimate history of evolution. The story of the Huxley family*. Penguin.
- De Semir, V. (s. f.). *Decir la ciencia. Divulgación y periodismo científico de Galileo a Twitter*. Universidad de Barcelona.
- Drucker, P. (1967) *El ejecutivo eficaz*. Sudamericana.
- Friedman, Th. (2006). *La tierra es plana. Breve historia del mundo globalizado del siglo XXI*. Planeta.
- Gardner, H. (1995). *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad*. Paidós.
- Gorgues, V. (2018). Antonio Machado, profesor. *Levante. El Mercantil Valenciano*, 07 de agosto. <https://www.levante-emv.com/opinion/2018/08/07/antonio-machado-profesor-11880629.html>
- Hoyer, T. (2015). *Sozialgeschichte der Erziehung. Von der Antike bis in die Moderne*. Darmstat: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kashem, M. A. (2019). The effect of teachers' dress on students' attitude and students' learning: higher education view. *Education Research International*, Article ID 9010589. <https://doi.org/10.1155/2019/9010589>
- Lahrichi, K. (2016). An expat's guide to the Latin American concept of time. *The Wall Street Journal*, 6 de setiembre. <https://www.wsj.com/articles/BL-272B-1680>
- Lay, C.H., & Schouwenburg, H.C. (1993). Trait procrastination, time management, and academic behavior. *Journal of Social Behavior and Personality*, 8, 647-62.

- Marías, J. (1990). *Breve tratado de la ilusión*. Alianza Editorial.
- Mendoza, J. L., & Roux, R. (2016). La investigación docente y el desarrollo profesional continuo: un estudio de caso en el noreste mexicano. *Innovación Educativa* (México DF), 16(70), 43-59.
- Molano, M. (2018). Educación disruptiva en el contexto lasallista: glosas para la discusión. *Revista de la Universidad de La Salle*, 75, 55-68.
- Prados, J. A. (2010). Las sociedades científicas y la gestión del conocimiento, un paso más allá del desarrollo profesional continuo. *Atención Primaria*, 42(6), 338-341.
- Puigdomènech, P. (2021). *Por qué y cómo se hace la ciencia*. Madrid: Consejo Superior de Investigación Científica.
- Rendueles, G. (2006). El buen comunista y la mala mujer: Althusser y Helene Legothier. *Norte de Salud Mental*, 26, 61-64.
- Rogers, C. (1986). *Psicoterapia centrada en el cliente*. Paidós.
- Rollman, S. (1980, abril). Some effects of teachers' style of dress,. En: *Proceedings of the Paper Presented at the Southern Speech Communication Association Annual Meeting*, ERIC, Birmingham, AL.
- Romero, R., & Pupiales Rueda, B. E. (2013). La educación en el otoño de la Edad Media. El nacimiento de la universidad en el contexto de la sociedad medieval. *Tendencias*, 14(2), 231-246.
- Rubini, N. (2023). *Megamenazas. Las diez tendencias globales que ponen en peligro nuestro futuro y cómo sobrevivir a ellas*. Deusto.
- Rubio, J. (2006). Rousseau y Kant: una relación proteica. *Revista de Estudios Políticos* (nueva época), 133, 9-37.
- Ruelas, A. L. (2010). El teléfono celular y las aproximaciones para su estudio. *Nueva Época*, 14, 143-167.
- Shattuck, R. (1998). *Conocimiento prohibido. De Prometeo a la pornografía*. Santillana.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2020). Teacher burnout: relations between dimensions of burnout, perceived school context, job satisfaction and motivation for teaching. A longitudinal study. *Teachers and Teaching*, 26, Issue 7-8
- Steiner, G., Zagajewski, A., & de Romilly, J. (2023). *Nuestras palabras. Educación, mundo clásico y democracia*. Ladera Norte.
- Taleb, N. N. (2013). *El cisne negro. El impacto de lo altamente improbable*. Paidós.

Trayectoria académica

Ramon Alberto León Donayre

Doctor Philosophiae (Universidad de Würzburg, Würzburg, Alemania Federal, con el calificativo de magna cum laude), Becario Doctoral y Postdoctoral de las Fundaciones Konrad Adenauer y Alexander Von Humboldt (Alemania Federal, respectivamente), Premio Nacional de Psicología 2005.

Evaluación y formación académica en docentes de una institución educativa pública de del Cercado de Lima

Evaluation and academic training of teachers in a public educational institution in the vicinity of Lima

Recibido: 15 de septiembre 2024 Evaluado: 15 de octubre 2024 Aceptado: 4 de noviembre 2024

Vidal Castillo Olivares

Autor correspondiente: vidal.castillo@unmsm.edu.pe
<https://orcid.org/0000-0002-5617-6721>
Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú.

Como citar

Castillo, V. (2024). Evaluación y formación académica en docentes de una institución educativa pública de del Cercado de Lima. *Revista EDUCA UMCH*, 26-34.
<https://doi.org/10.35756/educaumch.202425.332>



© El autor. Este artículo es publicado por la Revista EDUCA UMCH de la Universidad Marcelino Champagnat como acceso abierto bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). Esta licencia permite compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato) y adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material) el contenido para cualquier propósito, incluido el uso comercial.

<https://revistas.umch.edu.pe/index.php/EducaUMCH/index> revistaeduca@umch.edu.pe

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo determinar la relación entre la evaluación académica y la formación profesional de los docentes en una institución educativa pública del Cercado de Lima. El diseño del estudio fue no experimental, con un enfoque correlacional. La muestra estuvo conformada por 60 docentes. Como instrumentos, se utilizó una escala Likert y un cuestionario. Se concluye que existe relación positiva entre la evaluación académica y la formación profesional de los docentes en dicha institución educativa pública del Cercado de Lima.

Palabras clave: *evaluación, académica, formación.*

Abstract

The objective of this research was to determine the relationship between academic evaluation and the professional training of teachers in a public educational institution in the Cercado de Lima. The study followed a non-experimental, correlational design. The sample consisted of 60 teachers. A Likert scale and a questionnaire were used as instruments. It was concluded that there is a positive relationship between academic evaluation and the professional training of teachers in this public educational institution in the Cercado de Lima.

Keywords: *evaluation, academic, training.*

Introducción

La evaluación y la formación académica de los docentes constituyen pilares fundamentales para mejorar la calidad educativa, tanto a nivel nacional como global. Estos procesos favorecen el desarrollo profesional de los educadores, proporcionándoles las herramientas necesarias para optimizar la enseñanza y el aprendizaje, lo que, a su vez, repercute directamente en el rendimiento académico de los estudiantes. Según el Ministerio de Educación (Minedu, 2015), las instituciones educativas deben contar con docentes capacitados y competentes, capaces de formar estudiantes competitivos y proactivos dentro del proceso educativo. Además, la evaluación docente no debe limitarse únicamente a la capacidad técnica, sino que también abarca una dimensión ética, priorizando el desarrollo integral de los estudiantes y el compromiso con el servicio público (McTighe & Wiggins, 2004). En esa línea, Arana y Peralta (2021) sostienen que “la formación profesional debe ser integra tiene por fin, brindar competencias y capacidades necesarias que consientan el óptimo desenvolvimiento en lo laboral, ésta se complementa a los distintos tipos de educación, para alcanzar una persona íntegra, con cualidades y valores humanas” (p. 81).

Una de las perspectivas clave sobre la evaluación es la propuesta de McTighe y Wiggins (2004), quienes sostienen que la evaluación auténtica debe ser un proceso amplio y diversificado. Este enfoque permite medir el desempeño del aprendizaje de manera integral, utilizando evidencias como actividades, comprensión de los temas estudiados y la capacidad de ejecutarlos. Además, incluye procesos de autoevaluación y el uso de portafolios para reflejar el progreso del docente. En el contexto peruano, el Minedu (2015) define el desempeño docente como un conjunto de acciones profesionales que impactan positivamente en los estudiantes. Esta evaluación debe centrarse tanto en las habilidades técnicas del docente como en su capacidad para crear un entorno inclusivo y respetuoso que favorezca el aprendizaje.

La evaluación también está relacionada con la participación del docente en la gestión escolar y su interacción con la comunidad educativa. Esto implica la colaboración en proyectos institucionales y la promoción de un clima escolar positivo. Asimismo, se subraya la importancia del desarrollo profesional continuo, a través del cual el docente puede fortalecer su identidad profesional y competencias pedagógicas (Minedu, 2015). En este sentido, la formación docente no debe limitarse a la enseñanza en el aula, sino que debe incluir una reflexión constante sobre la práctica educativa y el trabajo colaborativo con otros docentes.

Desde una perspectiva teórica, la formación docente debe abordarse desde la complejidad, considerando factores históricos, científicos y principios de incertidumbre. Esto refleja la naturaleza multifacética de la formación docente, que no se limita a la adquisición de conocimientos técnicos, sino que debe integrar diversas dimensiones para responder a los desafíos contemporáneos.

El desarrollo profesional continuo es clave en la formación de docentes capaces de adaptarse a las demandas actuales de la educación. Este proceso implica no solo el crecimiento personal y profesional, sino también el fortalecimiento del perfil ético y vocacional del docente (McTighe & Wiggins, 2004). Las instituciones educativas deben asegurar que sus docentes cuenten con competencias técnicas, metodológicas, sociales y

personales que les permitan enfrentar los retos de la enseñanza de manera efectiva. Estas competencias son esenciales para mantener un nivel alto de calidad educativa y preparar estudiantes que sean no solo competentes, sino también proactivos y capaces de contribuir al desarrollo de la sociedad.

En resumen, la evaluación y formación académica de los docentes son procesos esenciales para mejorar la calidad educativa y preparar estudiantes competitivos. Estos procesos requieren un enfoque integral que abarque tanto las competencias técnicas como los aspectos éticos y vocacionales de la enseñanza, asegurando que los docentes estén preparados para enfrentar los retos del sistema educativo actual.

Método

El estudio es de enfoque cuantitativo y se basa en el método hipotético-deductivo, con un alcance correlacional. Según Hernández y Mendoza (2018), "se basa en el estudio de hipótesis, las cuales miden las variables utilizando herramientas estadísticas para determinar si se acepta la hipótesis alternativa o nula" (p. 629).

En cuanto al tipo de investigación, este estudio se enmarca en el enfoque descriptivo. Ñaupas et al. (2018) señalan que "el tipo descriptivo describe de manera exacta, científica y objetiva, utilizando un lenguaje formalizado con teorías elementales, pero importantes para el estudio" (p. 112). Este enfoque tiene como objetivo describir de manera detallada y completa las variables de estudio en su contexto natural, sin realizar modificaciones o intervenciones sobre ellas.

Resultados

Entre los resultados inferenciales, destaca la prueba de normalidad a través de la Prueba de Kolmogorov. El valor de p de la prueba, correspondiente a la significancia (sig.) fue de 0.000. Asimismo, el estudio permitió determinar que la evaluación se relaciona significativamente con la formación académica de los docentes de la Institución Educativa Julio C. Tello, Cercado de Lima, en el año 2021.

Tabla 1

Correlación entre Evaluación Académica y Formación Académica

	Formación Académica
Rho de Spearman	Evaluación Académica
Coefficiente de correlación	,920**
Sig. (bilateral)	,000
N	60
Formación Académica	Coefficiente de correlación
	1,000
Sig. (bilateral)	.
N	60

Los análisis estadísticos revelan un coeficiente de correlación positivo y elevado de 0.920, con una significancia bilateral de 0.000, valor que es menor a 0.005, lo que indica una relación significativa. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa. Esto sugiere que existe una correlación significativa entre la evaluación y la formación académicas de los docentes en la Institución Educativa Julio C. Tello, en el Cercado de Lima, en 2021.

Tabla 2

Correlación entre Enseñanza para el Aprendizaje de los Estudiantes y Formación Académica

	Formación Académica
Rho de Spearman	Enseñanza para el Aprendizaje
Coeficiente de correlación	,948**
Sig. (bilateral)	,000
N	60
Formación Académica	Coeficiente de correlación
	1,000
Sig. (bilateral)	.
N	60

El análisis estadístico muestra un coeficiente de correlación muy elevado de 0.948, con una significancia bilateral de 0.000, valor inferior al umbral de 0.005. Este resultado implica el rechazo de hipótesis nula y la aceptación de la hipótesis alternativa. Por lo tanto, se concluye que existe una relación significativa entre la enseñanza orientada al aprendizaje y la formación académica de los docentes en la Institución Educativa Julio C. Tello.

Tabla 3

Correlación entre Participación en las Gestiones Escolares Articuladas con la Comunidad y Formación Académica

	Formación Académica
Rho de Spearman	Participación en las Gestiones
Coeficiente de correlación	,917**
Sig. (bilateral)	,000
N	60
Formación Académica	Coeficiente de correlación
	1,000
Sig. (bilateral)	.
N	60

El coeficiente de correlación de 0.917, con una significancia bilateral de 0.000, evidencia una fuerte relación positiva entre las gestiones escolares vinculadas con la comunidad y la formación académica de los docentes. Dado que la significancia es menor a 0.005, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa.

Tabla 4

Correlación entre Desarrollo de la Profesionalidad, la Identidad Docente y Formación Académica

	Formación Académica
Rho de Spearman	Desarrollo de la Profesionalidad
Coeficiente de correlación	,837**
Sig. (bilateral)	,000
N	60
Formación Académica	Coeficiente de correlación
	1,000
Sig. (bilateral)	.
N	60

El coeficiente de correlación de 0.837, acompañado de una significancia bilateral de 0.000, confirma la existencia de una relación significativa entre el desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente, y la formación académica de los docentes. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa.

Discusión

La investigación se centró en establecer la relación entre la evaluación académica y la formación de los docentes en la Institución Educativa Julio César Tello, ubicada en el Cercado de Lima, durante el año 2021. Según Pajuelo (2019), los hallazgos revelaron una influencia positiva entre el rendimiento docente y la formación profesional de los estudiantes, siendo especialmente significativa en el ámbito tecnológico, con un coeficiente estadístico de 0.920 y una significancia bilateral de 0.000. Este resultado indica una relación fuerte y significativa, lo que permitió rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa, validando así que la evaluación académica está directamente relacionada con la formación docente.

Yali (2018) también encontró resultados similares al analizar la interconexión entre la enseñanza orientada al aprendizaje y la formación de los docentes, con un coeficiente positivo de 0.948 y una significancia bilateral de 0.000, lo que refuerza la relación significativa entre ambos factores. Además, los estudios de Cárdenas y Malpica (2019) resaltaron la importancia de la competencia docente en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), así como la relación entre la participación comunitaria y la formación académica de los docentes, obteniendo un valor positivo de 0.917 con una significancia de 0.000. Estos hallazgos subrayan la importancia de la colaboración comunitaria y el dominio tecnológico en el proceso formativo de los docentes.

La importancia de estos hallazgos radica en que evidencian que la evaluación académica no solo tiene un impacto significativo en la formación docente, sino que también constituye un factor clave para mejorar la calidad educativa en general. Pajuelo (2019) destaca que una evaluación adecuada promueve el desarrollo profesional, permitiendo a los docentes adquirir las herramientas necesarias para enfrentar los desafíos educativos actuales. Este proceso cobra especial relevancia en un contexto global donde la formación docente es fundamental para asegurar que los estudiantes desarrollen competencias que los preparen para un entorno competitivo y en constante cambio.

En cuanto a las limitaciones, la pandemia restringió el acceso a libros físicos, lo que obligó a recurrir a fuentes virtuales, como libros, artículos científicos y tesis. Además, la rotación del personal dificultó la aplicación uniforme del instrumento, lo que retrasó la recolección de datos y requirió esfuerzos presenciales para algunos participantes.

Conclusiones

El análisis estadístico mostró un coeficiente de 0.920 y una significancia bilateral de 0.000, lo que sugiere una relación positiva y significativa entre la evaluación académica y la formación de los docentes. Este resultado llevó a rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna, confirmando que la evaluación influye significativamente en el proceso formativo docente.

Se obtuvo un coeficiente de 0.948 y una significancia bilateral de 0.000, lo que indica una fuerte correlación entre la enseñanza orientada al aprendizaje de los estudiantes y la formación académica de los docentes. Se concluyó que la enseñanza tiene un impacto relevante en la formación docente, lo que refuerza la hipótesis alterna.

El coeficiente de 0.917 y la significancia bilateral de 0.000 revelaron que la participación en gestiones escolares, articuladas con la comunidad, se vincula de manera significativa con la formación académica de los docentes, lo que permitió rechazar la hipótesis nula y validar la hipótesis alterna.

Un coeficiente de 0.837, junto a una significancia bilateral de 0.000, evidenció que el desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente está positivamente relacionado con la formación académica. Se aceptó la hipótesis alterna, lo que indica que fortalecer estas dimensiones impacta directamente en la formación docente.

Conflicto de intereses

El autor declara que no existe conflicto de intereses para la publicación del presente artículo científico.

Responsabilidad ética o legal

El autor confirma que las fuentes utilizadas en esta investigación fueron debidamente verificadas. Se cita, de manera textual o parafraseada, ideas provenientes de otras investigaciones, reconociendo la autoría correspondiente.

Declaración sobre el uso de LLM (Large Language Model)

Este artículo no ha utilizado para su redacción textos provenientes de LLM (ChatGPT u otros).

Financiamiento

El presente trabajo fue autofinanciado por el autor sin recursos externos.

Correspondencia: vidal.castillo@unmsm.edu.pe

Referencias

- Arana, N., & Peralta, S. (2021). *Formación Profesional e Inserción Laboral de los Estudiantes de la Especialidad de Tecnología del Vestido, Promoción 2012, en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle* [Tesis de licenciatura]. Repositorio institucional de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. <https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/20.500.>
- Cárdenas, M., & Malpica, J. (2019). *Competencias docentes y uso de TIC en la educación*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill.
- McTighe, J., & Wiggins, G. (2004). *Understanding by design*. ASCD.
- Ministerio de Educación (2015). *Marco del buen desempeño docente*.
- Ñaupas, M., Valdivia, M., R., Palacios, J.J., & Romero, H.E. (2018). *Técnicas de investigación científica: Enfoques y metodologías aplicadas*. Académica.
- Pajuelo, V. (2019). *Desempeño docente y formación profesional de los estudiantes de la especialidad de ciencias sociales y turismo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión, Huacho 2016* [Tesis de maestría]. Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión.
- Yali, J. (2018). *Incidencia de la Cultura Evaluativa del Docente en el Rendimiento Académico de los Estudiantes del Nivel Primaria en la Red N° 1 de la Provincia de Junín* [Tesis de maestría]. Repositorio institucional de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. <https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/1607/TM%20CEEv%203517%20Y1%20-%20Yali%20Cajahuanca.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Trayectoria académica

Vidal Castillo Olivares

Magíster en Docencia Universitaria por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos
Complementó su formación con varios diplomados, entre los cuales destacan en las áreas de Gestión Pública, Docencia en Educación Básica Alternativa, Tecnología de la Información y Comunicación (TIC).

Beneficios académicos y formativos de la controversia académica estructurada en las primeras décadas del siglo XXI

Academic and formative benefits of structured academic controversy in the first decades of the xxi century

Recibido: 2 de febrero 2024 Evaluado: 19 de agosto 2024 Aceptado: 3 de septiembre 2024

Alex Jhonatan Romero Meza

Autor corresponsal: alexjhonatan.romero@unmsm.edu.pe
<https://orcid.org/0000-0002-7413-1121>
Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.

Como citar

Romero, A. J. (2024). Beneficios académicos y formativos de la Controversia Académica Estructurada en las primeras décadas del siglo XXI. *Revista EDUCA UMCH*, 35-50.
<https://doi.org/10.35756/educaumch.202425.301>



© El autor. Este artículo es publicado por la Revista EDUCA UMCH de la Universidad Marcelino Champagnat como acceso abierto bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). Esta licencia permite compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato) y adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material) el contenido para cualquier propósito, incluido el uso comercial.

Resumen

El presente artículo de revisión aborda diversas experiencias de formación en los sistemas educativos del mundo a partir de una estrategia de aprendizaje cooperativo: la controversia académica estructurada (SAC) entre los años 2001-2021, con el objetivo principal de identificar las principales ventajas que ofrece para gestionar discusiones controvertidas en las últimas décadas. Se presenta un análisis bibliométrico y hermenéutico de los principales resultados documentados en distintos artículos de investigación sobre el SAC, así como las reflexiones generadas en torno a las pautas, recursos y condiciones necesarias para su implementación, con el fin de formar a estudiantes de distintos niveles en el ejercicio de la ciudadanía y la convivencia democrática. Los resultados son auspiciosos: 77% asume el SAC como una discusión basada en texto; 62% considera que desarrolla habilidades cognitivas como el multiperspectivismo; 54% considera que fomenta el pensamiento crítico y 46% que promueve la autonomía de pensamiento. Se concluye principalmente que el SAC es una estrategia que organiza de manera eficiente el trabajo cooperativo entre los estudiantes, favorece interacciones constantes y significativas, y permite desarrollar, principalmente, la alfabetización cívica, el pensamiento crítico, el multiperspectivismo ciudadano, entre otras habilidades.

Palabras clave: *discusión, pensamiento crítico, estrategia de enseñanza, cooperación educacional, aprendizaje activo.*

Abstract

This review article addresses various training experiences in the world's educational systems based on a cooperative learning strategy: structured academic controversy (SAC) between the years 2001-2021, with the main objective of identifying the main advantages it offers to manage controversial discussions in recent decades. A bibliometric and hermeneutical analysis of the main results documented in different research articles on the SAC is presented, as well as the reflections generated around the guidelines, resources and conditions necessary for its implementation, in order to train students of different levels in the exercise of citizenship and democratic coexistence. The results are auspicious: 77% of the articles consulted assume the SAC as a text-based discussion; 62% consider that it develops cognitive skills such as multiperspectivism; 54% consider that it encourages critical thinking and 46% that it promotes autonomy of thought. It is mainly concluded that the SAC is a strategy that efficiently organizes cooperative work among students, favors constant and meaningful interactions, and allows to develop, mainly, civic literacy, critical thinking, citizen multiperspectivism, among other skills.

Key words: *discussion, critical thinking, teaching strategy, educational cooperation, active learning.*

Introducción

Existen numerosos estudios sobre cómo abordar una discusión controversial, así como los beneficios y ventajas que ofrece dicha práctica en distintos aspectos de la vida estudiantil, tales como rendimiento académico, autoconfianza comunicativa, autonomía política, empatía, liderazgo, entre otros. Sin embargo, desde la década de los ochenta se propuso abordar la discusión controversial desde una perspectiva cooperativa, a través de la teoría de la controversia, y no simplemente competitivo. De esta manera, la discusión controversial se ha sido integrada en distintos sistemas educativos mediante una propuesta metodológica de enfoque cooperativo, con el objetivo de que los estudiantes, especialmente los de nivel secundario y superior, puedan debatir constructivamente sobre temas polémicos de la vida pública como una forma ejemplar de ejercicio de la ciudadanía y práctica de los valores democráticos. La realización de una discusión controversial, que se desarrolle a través de la interacción positiva y promotora entre los participantes (cooperación), requiere la aplicación de una estrategia metodológica fundamentada inicialmente en los principios de la teoría de la controversia, denominada controversia académica estructurada (SAC). Estudiantes de secundaria, preparatoria y universidad de diversos países han intercambiado argumentos y perspectivas sobre temas controvertidos de orden público mediante el SAC, propuesto por los hermanos Johnson de la Universidad de Minnesota. Muchos de ellos han logrado los objetivos de alfabetización ciudadana gracias al “andamiaje” o “estructura” que propone el SAC para el desarrollo de una discusión controversial (Johnson, 2016).

La propuesta cooperativa para convertir los conflictos en controversias constructivas comenzó a principios de los años ochenta, con la propuesta teórica y metodológica de Roger y David Johnson. Por ello, resulta relevante examinar la repercusión que sigue teniendo la teoría de la controversia constructiva y, en particular, el SAC en las últimas décadas, a partir de las investigaciones realizadas en diversas partes del mundo durante las primeras décadas del siglo XXI (específicamente del 2001 al 2021). Este artículo se propone responder la siguiente pregunta de indagación: ¿cuáles son las principales ventajas que ofrece el SAC para llevar a cabo una discusión sobre temas controversiales en los sistemas educativos del mundo entre 2001 y 2021? La respuesta a esta pregunta, obtenida tras la revisión de artículos científicos que aborden directamente el SAC, permitirá identificar los principales beneficios que ofrece esta estrategia en el contexto educativo, contribuyendo a la generación de información académica y científicamente relevante sobre este tipo de metodología.

Los apartados del artículo abordarán los siguientes puntos: 1) explicar la metodología de búsqueda y los criterios de selección de los artículos de investigación que serán analizados; 2) plantear una conceptualización inicial y una descripción del SAC dentro del marco de la teoría de la controversia; 3) señalar las principales ventajas o beneficios de la controversia académica estructurada, basándose en las conclusiones de los artículos revisados. 4) discutir y analizar los distintos alcances de los resultados obtenidos, así como reflexionar sobre las principales condiciones, pautas y estrategias necesarias para implementar una discusión controversial mediante el SAC de forma efectiva; 5) proponer conclusiones relevantes y recomendaciones sobre cómo aplicar el SAC para maximizar los beneficios educativos entre estudiantes y docentes.

Aproximación teórica al SAC

Un primer aspecto relevante del SAC es la definición de controversia que subyace en su enfoque. Aunque existen diversas definiciones, se puede destacar que la controversia es una situación problemática en la cual las interpretaciones y soluciones propuestas son distintas y a menudo contrarias, sin que esto implique que ninguna de ellas carezca de validez o plausibilidad. En este sentido, el planteamiento de Dearden (1981) sobre las cuestiones controvertidas resulta esclarecedor, ya que señala que en una controversia se pueden sostener opiniones opuestas, sin que estas sean contrarias a la razón. La controversia implica que el individuo involucrado adopte una perspectiva, en la cual, en la mayoría de los casos, su postura sobre un tema es razonable, mientras que el defensor de una posición contraria también considera válida su propia postura. En resumen, la controversia conduce a diversas situaciones en las que se promueve el multiperspectivismo. Un ejemplo de ello es que los defensores de diferentes posturas puedan disponer de la misma información, pero interpretarla de manera diferente, o basarse en subconjuntos distintos de la información disponible (Bruen et al., 2016).

El SAC asume la controversia de manera cooperativa con el objetivo de determinar cuál es la perspectiva más aceptable. Esto implica que, aunque existen posturas diferentes, el “andamiaje” o “estructura” del SAC facilita que las diferencias, tensiones y conflictos inherentes a la controversia se resuelvan positivamente. Los participantes comparten una misma voluntad de resolución, que lo permite llegar a una respuesta consensuada que atienda de la controversia o, en su defecto, clarificar constructivamente los términos del desacuerdo (disenso).

La controversia académica estructurada se define como una estrategia de enseñanza constructivista y de aprendizaje cooperativo (Avery et al., 2013). Se considera constructivista porque permite a los estudiantes construir su propio conocimiento o comprensión de un problema a través de la interacción con sus pares. Muchos autores coinciden en que el SAC promueve diversas formas de investigación académica e intelectual, especialmente en la capacidad de participar eficazmente en discusión sobre controversias. Entre estas formas se incluyen la construcción de documentos coherentes basados en la evidencia, la formulación de documentos persuasivos, el análisis crítico y el desafío a las posturas ajenas, y especialmente la capacidad de ver los problemas desde una multiplicidad de perspectivas.

De este modo, el SAC se adopta como un enfoque didáctico que se materializa en una estrategia de enseñanza constructivista. Su objetivo es ayudar a los estudiantes a desarrollar sus puntos de vista sobre temas controvertidos y a comprender las perspectivas alternativas, con el objetivo de llegar a una posición de compromiso (Bruen et al., 2016). En un SAC, los estudiantes desarrollan conocimiento mientras aprenden a usar el lenguaje y la información para interactuar con otros en controversias que pueden ser éticas (cuestiones de derecho), conceptuales (cuestiones de definición) o empíricas (cuestiones de hecho). Más allá de simplemente exponer diferentes puntos de vista, el SAC busca que los estudiantes interactúen activamente con estos puntos de vista. Los participantes deben asumir roles, intercambiar puntos de vista y decidir si lo expuesto por los demás los lleva a ajustar sus propias creencias y convicciones (Parker, 2021).

El SAC sigue una serie de pasos estructurados que guían el trabajo cooperativo de los grupos de discusión. A continuación, se describen los pasos esenciales:

Los estudiantes se agrupan en equipos de cuatro, divididos en dos pares. Cada par debe (1.) investigar y preparar una posición sobre la controversia abordada; (2.) presentar y defender su postura; (3.) participar en una discusión abierta, refutando la posición contraria y defendiendo su propia posición; (4.) adoptar perspectivas inversas (intercambiar roles y presentar con fuerza la postura de la otra pareja, incluyendo cualquier argumento que consideren que la oposición no ha incorporado); (5.) sintetizar e integrar las mejores pruebas y razonamientos en una posición común acordada (consenso).

Una descripción detallada del SAC es ofrecida por los investigadores Walter Parker y Diana Hess que podemos resumir así:

Los estudiantes leen, en grupos de cuatro, material de antecedentes (como narrativa histórica o periodísticas) sobre el tema en cuestión (por ejemplo, ¿debería Inglaterra devolver los mármoles de Elgin a Grecia?). Luego, el grupo se divide en dos pares, a cada uno de los cuales se asigna una posición diferente sobre el tema, afirmativa y negativa, y se les proporciona un conjunto de fuentes primarias y secundarias para estudiar su postura y los argumentos que la respaldan. Este período de estudio basado en texto puede durar entre 20 minutos y varias horas, dependiendo de la cantidad y profundidad del material involucrado. Posteriormente, cada par presenta su posición y argumentos al otro par. A continuación, los pares invierten sus perspectivas: cada uno retroalimenta el caso del otro hasta que ambos estén satisfecho de que su postura ha sido escuchada y comprendida. Toda esta discusión ocurre dentro de entornos relativamente seguros, primero en el ámbito de un par de estudiantes y luego en un pequeño grupo de cuatro estudiantes. Tras la presentación de los casos afirmativos y negativos y la posterior retroalimentación mutua, se pide a los pares que abandonen sus posiciones asignadas. Se fomenta que los participantes sean genuinos, no solo basándose en las lecturas, sino también en sus experiencias y emociones. El objetivo es que pueden forjar una posición conjunta y sentirse libres de cambiar de opinión. La tarea del grupo es razonar conjuntamente hacia un consenso sobre la cuestión o, si no es posible, llegar a un desacuerdo, aclarando su naturaleza (Parker & Hess, 2001).

Desde la bibliografía inicial, se ha destacado que la aplicación del SAC produce una serie de efectos positivos en los participantes, tales como la interdependencia positiva, la interacción promocional cara a cara, la responsabilidad individual y grupal, así como el desarrollo de habilidades interpersonales y de procesamiento grupal (Johnson, 2016). El SAC, al ser una técnica de aprendizaje cooperativo, se fundamenta en un horizonte colaborativo y solidario, en el cual los estudiantes trabajan juntos para aprender y son responsables tanto del aprendizaje de sus compañeros como del propio (Susilo & Mufanti, 2015). En otras palabras, el modelo SAC parte de un reto colectivo que implica la discusión y resolución de una controversia, con interacción cara a cara en grupos pequeños, un ambiente de cooperación y ayuda mutua dentro de cada grupo, así como la responsabilidad individual dentro de la dinámica cooperativa.

Método

Para obtener información relevante sobre el SAC, se realizó una búsqueda bibliográfica en bases de datos de prestigio mundial como *Scopus*, *Web of Science*, *ERIC (Education Resources Information Center)*, además de utilizar buscadores como *Google Scholar*. En la búsqueda se empleó el término clave *Controversy Academic Structured*, asegurando que dicho término apareciera explícitamente en los títulos de los artículos a consultar. Entre los criterios seleccionados para esta investigación se contempló únicamente la inclusión de artículos de investigación publicados en revistas indexadas entre los años 2001 y 2021, y que tuvieran el término SAC (*Controversy Academic Structured*) en el título. Esta selección se justifica debido a que los artículos elegibles deben abordar el SAC como tema central, lo cual se puede identificar claramente al considerar la inclusión de este término en los títulos de los artículos que lo utilizan como una variable principal en sus indagaciones.

Resultados: ventajas y beneficios del SAC en artículos de investigación (2001-2021)

Como se ha descrito en la metodología empleada en este artículo de revisión, se recurrió a diversas bases de datos de revistas indexadas para seleccionar exclusivamente aquellos estudios que abordan directamente la variable SAC y cuyo nombre en inglés (*Controversy Academic Structured*) aparece explícitamente en el título de las investigaciones. En este contexto, se identificaron treinta textos académicos que c con esta característica. Las bases de datos consultadas fueron las siguientes: *Scopus* (8 hallazgos); *Eric - Education Resources Information Center* (5 hallazgos); *Web of Science* (2 hallazgos). Por otro lado, recurrimos al buscador académico *Google Scholar* (15 hallazgos). De las búsquedas realizadas, se filtraron dos artículos por no encontrarse dentro del marco temporal establecido (2001-2021). Asimismo, se descartaron diez artículos repetidos. Finalmente, se excluyeron 5 investigaciones por no ser artículos de investigación, según el criterio de búsqueda previamente definido (algunos de estos son artículos teóricos que, aunque no se excluyeron en el análisis de los artículos validados, se consideraron como marco conceptual para la discusión de los resultados). En total, se validaron trece artículos de investigación que abordan la estrategia metodológica del SAC, de acuerdo con los filtros de búsqueda aplicados.

Un primer aspecto a destacar de los artículos revisados es que el 77% de ellos señalan que el SAC se propone como una discusión basada en texto, es decir, los estudiantes desarrollan un trabajo académico de lectura, comprensión y análisis crítico de diversos textos que abordan las distintas aristas de una controversia. Este enfoque favorece el desarrollo de una alfabetización, que, a su vez, contribuye a una alfabetización cívica. Un segundo aspecto relevante es que los artículos consultados que el SAC promueve el desarrollo del pensamiento crítico (54%). Es decir, los estudiantes han aprendido a reflexionar de manera crítica: emitir juicios razonados, basarse en evidencias y mostrar altos niveles de apertura y flexibilidad cognitiva. Un tercer aspecto importante es que el 62% de los artículos consultados señalan que el SAC facilita el desarrollo de una habilidad cognitiva relevante dentro de las competencias ciudadanas: el multiperspectivismo (Silva & Chau, 2005). A través de la interacción entre los miembros de un grupo, el SAC permite que los participantes se impregnen de las distintas posturas o matices de la controversia, gracias a las actividades prefiguradas en la metodología: indagación de las posturas asumidas frente a la controversia, presentación y defensa inicial de una postura, inversión de posturas, defensa de la postura inicialmente criticada, discusión general y toma de postura personal y grupal, entre otras. Un cuarto aspecto a considerar, señalado en el 46% de los artículos revisados, es que el SAC fomenta la autonomía del

pensamiento, lo que se traduce en una mayor autonomía política. Un quinto aspecto relevante es que, según un grupo determinado de artículos (30%), el SAC propicia una actividad intensa de interacción promotora y compromiso cooperativo. Finalmente, se identificaron algunas coincidencias menores, como el hecho de que el SAC puede fomentar entre estudiantes y profesores una percepción positiva del conflicto o controversia, así como su utilidad en el aprendizaje de idiomas.

Discusión de resultados y retos para la implementación del SAC en el contexto educativo.

El primer resultado, como se mencionó previamente, es la contribución del SAC a la alfabetización cívica, al plantearse esta estrategia cooperativa como una discusión basada en texto. La discusión, como se sabe, es una forma de indagación compartida, un proceso de escuchar y hablar en el que un grupo de personas requiere un objetivo, un texto y una pregunta de enfoque que delimite el tipo de discusión a realizar (Parker & Hess, 2001). En este contexto, la comunidad de discurso se enfoca en un objeto de investigación común, es decir, el tema y el material de la discusión. A partir de ello, se realizan diversas actividades, como la recolección y evaluación de pruebas, así como la crítica de las creencias propias y ajenas sobre la problemática, otorgando exclusiva autoridad a la razón, al diálogo y a la experiencia.

Los artículos revisados coinciden en que el SAC posibilita discusiones de gran calidad, ya que, en primer lugar, requiere que los participantes investiguen y profundicen previamente sobre la controversia a tratar. La investigación y el conocimiento son esenciales para lograr discusiones de calidad, especialmente cuando se abordan temas de gran repercusión en la vida pública (Bruen, et al., 2016). Este aspecto es de particular relevancia en los artículos revisados, pues se demuestra que la controversia estructurada a través del SAC, permite una mayor comprensión tanto de las fuentes consultadas como del asunto controversial en cuestión. Además, al ser la controversia un asunto delicado que a menudo se evita por temor a afectar la convivencia en el aula, el SAC propicia una discusión más sólida y profunda, lo que facilita la comprensión de las interpretaciones y experiencias de vida de los participantes. Cabe señalar que el SAC depende del lenguaje y el texto, y no puede llevarse a cabo adecuadamente sin que los estudiantes completen las tareas de lectura con una comprensión adecuada. Como afirma Parker (2021), sin una comprensión cabal de las fuentes, lo que se obtiene del SAC es, en el mejor de los casos, una opinión superficial, no una postura políticamente informada.

Para lograr una verdadera alfabetización ciudadana, es fundamental consolidar una comprensión profunda de la información que aborda la controversia, así como desarrollar un aprendizaje conceptual que permita el desarrollo de habilidades ciudadanas (Lo & Adams, 2018; Parker, 2021; Susilo & Mufanti, 2015; Nathan & Lee, 2004; Karlin & Ozogul, 2018). En otras palabras, es necesario comprender el razonamiento cívico a través de la lectura para poder razonar cívicamente. El SAC posee características que permiten acercarse con éxito a este objetivo. Un autor que ha destacado las virtudes del SAC en cuanto a la alfabetización ciudadana es Parker (2021), quien define el SAC como una deliberación: una discusión controversial en la que se deben sopesar distintas posturas basadas en una indagación compartida de los argumentos que sostienen esas perspectivas, con el fin de tomar una decisión consensuada o llegar a un disenso productivo. Los profesores deben seleccionar textos que presenten ambas posturas de la controversia. Estas son las posiciones que los estudiantes leerán

y discutirán en pareja, luego presentarán a otro par y, finalmente, reflexionarán mientras forman sus propias opiniones sobre el tema. También se requiere información contextual sobre controversia, ya que los estudiantes necesitan datos previos para comprender las posturas que se les pide presentar (Parker, 2021).

Algunos artículos resaltan los beneficios del SAC en el aprendizaje de idiomas, pues este enfoque involucra a los estudiantes a una lectura rigurosa de diversos textos en una segunda lengua. Además, en la interacción estructurada del SAC, los estudiantes mejoran su capacidad de lectura y vocabulario (Tavakoli et al., 2017; Bruen, 2015).

El segundo resultado señalado previamente es la contribución del SAC al desarrollo del pensamiento crítico. El pensamiento crítico como un “tipo de pensamiento que se caracteriza por manejar, dominar las ideas. Su principal función no es generar ideas sino revisarlas, evaluarlas y repasar qué es lo que se entiende, se procesa y se comunica mediante los otros tipos de pensamiento (verbal, matemático, lógico, etcétera). Por lo tanto, el pensador crítico es aquel que es capaz de pensar por sí mismo” (López, 2012, p.44).

El pensamiento crítico requiere habilidades específicas para analizar argumentos, hacer inferencias mediante razonamiento inductivo o deductivo, evaluar, tomar decisiones y resolver problemas. También involucra disposiciones personales, como la apertura y la imparcialidad, la curiosidad, la flexibilidad, la propensión a buscar la razón, el deseo de estar bien informado y el respeto por la diversidad de puntos de vista (Susilo & Mufanti, 2015). Según el análisis de los artículos seleccionados, un porcentaje significativo de ellos destaca que participar en un SAC permite ejercitar y consolidar estas habilidades y actitudes democráticas frente a la controversia y el conflicto. La resolución colaborativa de problemas, la indagación conjunta y el pensamiento crítico implica construir un argumento para una postura, considerando evidencia y contraargumentos, lo que ocurre en las etapas más significativas del SAC (presentación de posiciones, inversión de posiciones, etc.). Un pensador crítico desarrolla un argumento sólido para definir e interpretar un problema, evaluar soluciones, crear un plan basado en una solución seleccionada y reflexionar sobre los resultados del aprendizaje. Esto es lo que se busca con el SAC: no solo consolidar el aprendizaje de contenidos curriculares a través de la discusión, sino también aprender a enfrentar controversias participando activa y significativamente en debates controversiales (Romero & Romero, 2015).

En un SAC, un grupo de estudiantes se enfrenta a un conflicto conceptual en el que sus creencias, ideas y percepciones sobre un tema se prueba con la evidencia de una perspectiva opuesta (Nathan & Lee, 2004). En este conflicto, la estructura cognitiva de una persona cambia y se eleva a un nivel de razonamiento superior (Johnson *et al.*, 1996). Así, el pensamiento crítico se desarrolla en un contexto cooperativo exigente, donde se profundiza en las ideas y se confrontan posturas supuestamente irreconciliables.

Un tercer resultado relevante es el favorecimiento del SAC al multiperspectivismo ciudadano. La dinámica propuesta por el SAC permite explotar la diversidad en el aula, transformándose en una multiplicidad de perspectivas sobre un asunto problemático (Khourey-Bowers, 2006). No se trata solo de exponerse a puntos de vista distintos, sino de tener la capacidad de lidiar con ellos (Parker, 2021; Bruen et al., 2016). El SAC fomenta el multiperspectivismo, entendido como la pluralidad de posturas que deben ser defendidas argumentativamente a partir de evidencias. El multiperspectivismo conlleva confrontaciones y tensiones, pero es una condición necesaria para abordar responsablemente un asunto

controversial, que por su naturaleza resulta complejo. Es importante recordar que el término “complejo” proviene del latín *com-plexus*, que hace referencia a una variedad de planos o “pliegues” de la realidad que se traducen en puntos de vista que se encuentran y desencuentran en la vida social. Como señala López (2001): “*Plexus* es el término latino para referirse a lo plegado, lo tejido, lo enlazado, pero en una textura cuyos componentes son difícilmente discernibles y jerarquizables” (p.4). Este resultado también se relaciona con una apreciación significativa de los artículos revisados: el SAC posibilita que tanto estudiantes y maestros tengan una visión positiva de la controversia (Khourey-Bowers, 2006; Bruen et al., 2016; Susilo & Mufanti, 2015; Jacobs, 2010).

Se debe considerar que los estudiantes, cuando se enfrentan a cuestiones controvertidas, a menudo tienen dificultades para abordar un problema desde distintas perspectivas (Nathan & Lee, 2004). En el SAC, se espera que los estudiantes abandonen su postura inicial para “acomodar” (en términos piagetianos) las perspectivas ajenas. Este proceso implica una reorganización de sus estructuras cognitivas actuales para integrar las opiniones de los demás. En una discusión controvertida, estructurada mediante el SAC, los estudiantes deben partir de sus propias experiencias (y con una comprensión personal del asunto abordado) para alcanzar progresivamente una comprensión más amplia y profunda del tema (Vermette & Foote, 2001).

Un cuarto resultado relacionado con los aspectos favorables del SAC es que esta estrategia de aprendizaje cooperativo favorece el desarrollo de una autonomía de pensamiento y, como consecuencia, una autonomía política. Como se mencionó previamente, el SAC posibilita una percepción positiva del desacuerdo, lo que lleva que valore la capacidad de los individuos para expresar un punto de vista personal. Durante la implementación del SAC, los estudiantes a menudo se enfrentan a una pregunta movilizadora que inicialmente les resulta desconocida, lo que implica que aún no han formado una postura sobre la cuestión controversial. A través de la resolución colaborativa de problemas, la indagación compartida y la construcción de argumentos, el SAC permite que los estudiantes formulen una posición políticamente informada sobre temas que no han sido visibilizados en la dinámica social, como, por ejemplo: ¿se debería obtener la mayoría de edad a los 16 años? o ¿se deberían retirar las estatuas de Cristóbal Colón y otras figuras del descubrimiento y la conquista de América de los espacios públicos de la ciudad? El SAC se enmarca dentro del paradigma constructivista, cuyo objetivo es colocar a los estudiantes en situaciones desafiantes en las que puedan construir su propio conocimiento a través de la interacción con sus compañeros y, en consecuencia, transformar sus esquemas cognitivos respecto a un tema en particular (Bruen, 2015). La autonomía política se logra aquí como resultado de una indagación compartida y de una reflexión personal que, aunque se alcanza mediante el aprendizaje cooperativo y el trabajo en equipo, facilita la construcción de convicciones personales, que en ocasiones pueden ser minoritarias.

El SAC fomenta la investigación intelectual, la construcción de argumentos coherentes basado en hechos, la formulación de argumentos persuasivos, el análisis crítico y el desafío de las posiciones de otros estudiantes, así como la visión de los problemas desde diversas perspectivas. Todo ello con el fin de construir respuestas consensuadas — juicios consensuales razonados — que se traduzcan en decisiones colectivas orientada a abordar cuestiones de orden público. No obstante, es importante señalar que todo consenso grupal, para ser legítimo, debe ser expresión del libre pensamiento de los involucrados, por lo que resulta más adecuado hablar de áreas de consenso y también de disenso en una discusión controversial dirigida a través del

EDUCA UMCH, 25, julio - diciembre 2024

SAC. Si bien un objetivo importante del SAC es alcanzar consensos, esto no significa que no se busque un pensamiento divergente, que se exprese en posiciones discrepantes y minoritarias. Por ello, el papel del durante el SAC es fundamental: debe promover un clima de aula abierto y de confianza, en el que los estudiantes se sientan libres de expresar sus puntos de vista. Además, debe fomentar una disposición entre los participantes a escuchar, considerar genuinamente y hacer un esfuerzo por comprender perspectivas alternativas y puntos de vista opuestos. Es en el contexto del SAC donde los participantes deben estar dispuestos a modificar su posición basándose en pruebas de apoyo para encontrar una solución óptima a un problema (Bruen, 2015).

Los estudiantes deben tener la oportunidad de ser conscientes de las diferencias que se manifiestan en la vida pública y entender que el hecho mismo de explicitarlas garantiza el ejercicio ciudadano y el funcionamiento de la democracia (Romero & Romero, 2015). Sabemos que el ciudadano se afirma como tal al expresarse libremente y que la democracia, como proyecto vital, solo es posible a partir de la creatividad de sus miembros para resolver un problema de una forma absoluta o mayoritaria sin dejar de subsumir los aportes de una minoría. La autonomía política, por ser precisamente “política”, debe orientarse hacia la comprensión con el otro, sobre todo en asuntos en los que se debe discutir (deliberar) una controversia con el fin de tomar una decisión colectiva:

La deliberación, entendida como un proceso de cooperación dialógica, implica que asumamos la legitimidad del acuerdo a partir del desacuerdo, del consenso a partir del disenso porque las decisiones que se tomen dentro de una comunidad gozarán del reconocimiento de todos, no sólo por el voto de una mayoría sobre una minoría sino porque todos se han expresado con libertad, han sido escuchados críticamente y ha existido el deseo franco de llegar a la mejor solución (lo que conlleva, muchas veces, a que se modifiquen las preferencias iniciales y las alternativas a elegir), todo ello dentro de los principios básicos del diálogo entre semejantes. (Romero & Romero, 2015, p.14).

Un último resultado relevante hallado en los artículos consultados es la ventaja que ofrece el SAC al fomentar una interacción promotora y compromiso cooperativo en los integrantes de un equipo de discusión. Esta ventaja se debe a que el SAC, al ser una estrategia de enseñanza-aprendizaje orientada a llevar a cabo discusiones controversiales sobre asuntos públicos, también funciona como una estructura de discurso (proporciona un modo de hablar, escuchar, escribir, etc.), una estructura de participación (los alumnos interactúan en equipo, en grupo y, posteriormente, a nivel del aula) y un procedimiento de instrucción (los alumnos deben seguir una serie de pautas en cada uno de los pasos que componen el SAC). La consecuencia inmediata de ellos es que el SAC involucra en gran medida a los estudiantes en su propio aprendizaje a través de la interacción entre pares (Bruen, 2015).

Es importante señalar que uno de los fundamentos de la teoría de la controversia es que la clase de interdependencia estructurada entre los participantes de una discusión determinará la clase interacción entre sus integrantes: interacción promotora si se propone una estructura cooperativa; interacción de oposición si la estructura es competitiva; y ninguna interacción si la estructura es individualista. Los resultados de cada tipo de interacción son diversos y, por tanto, significativos: en la interacción promotora, los estudiantes estimulan y facilitan los esfuerzos del otro por aprender; en la de oposición, los estudiantes debilitan u obstruyen los esfuerzos del otro; mientras que, en la última, no existe interacción, por lo que no puede ser ni

positiva ni negativa debido a la falta de intercambio. La teoría de la controversia apuesta por la interdependencia positiva (cooperación) dentro de los grupos de trabajo, lo que permite la interacción promotora entre sus integrantes que, a su vez, posibilita las relaciones interpersonales positivas, un aumento en los esfuerzos por el logro y una mejor adaptación psicológica y competencia social (Romero & Romero, 2015).

La interacción promotora y el compromiso cooperativo que destacan algunos artículos consultados nos persuaden de que el SAC es, sin duda, un tipo particular de aprendizaje cooperativo (Parker, 2021) y, por tanto, comparte los mismos rasgos básicos. Los elementos comunes en los diversos tipos de aprendizaje cooperativo son la interdependencia positiva, la responsabilidad individual, la interacción cara a cara y los grupos de aprendizaje heterogéneos asignados por los maestros. El primero nos da cuenta de la necesidad de plantear una tarea acorde al potencial del grupo, de modo que la tarea asignada debe exigirle un trabajo coordinado para que se logre cumplir. En otras palabras, los miembros de un grupo deben realizar su trabajo y alentar a otros a hacer el suyo. El segundo, la responsabilidad individual, implica que no se deben utilizar calificaciones grupales; cada miembro debe rendir cuentas por la función que asumió y los aprendizajes que adquirió. Sin embargo, el reconocimiento y las recompensas grupales son comunes, siempre junto con la responsabilidad individual (Parker, 2021). Este aspecto lleva a que los integrantes de un grupo interactúen cara a cara, pues la responsabilidad de cada uno es relacionarse con los demás miembros del grupo a través de mecanismos de negociación, deliberación y discusión. Por último, la apuesta por conformar grupos heterogéneos permite que la diversidad de ideas y valores de los integrantes de un grupo enriquezcan la discusión controversial y los beneficios que se desprenden de ella.

La importancia de la heterogeneidad en una controversia, tal como lo propone el SAC, se revela cuando sabemos que existen dos situaciones en las que una actividad grupal no genera un progreso en las competencias intelectuales de los estudiantes: cuando todos los integrantes tienen un mismo punto de vista sobre cómo resolver el trabajo o cuando uno impone su punto de vista a los demás, quienes se limitan a seguirlo (Coll, 1984). Por otro lado, existe un progreso constatable entre los estudiantes cuando, en una actividad grupal, hay una confrontación moderada de posturas sobre cómo resolverla. La posibilidad de que se encuentren puntos de vista distintos, entre propios y ajenos (más allá de si son correctos e incorrectos), da lugar a un mayor progreso intelectual (Coll, 1984).

Es importante señalar además que algunos artículos mencionan los retos que implica la implementación del SAC en escuelas y universidades, independientemente de que se trate de cursos de formación ciudadana o de aprendizaje de una segunda lengua. Una de estos retos es que el SAC, como estrategia cooperativa, requiere una preparación anticipada considerable y un tiempo bastante holgado para realizarse con éxito (Bruen et al., 2016; Nathan & Lee, 2004). Los estudiantes deben consultar y leer diversas fuentes de información, así como discutir ampliamente los puntos de discrepancia en los pasos principales del SAC. Además, se requiere un ambiente adecuado para que la actividad, donde el intercambio verbal es intenso, no perturbe clases contiguas que requieren mayor tranquilidad y silencio (Bruen et al., 2016; Nathan & Lee, 2004).

Dentro de las condiciones necesarias para desarrollar el SAC, es fundamental que el docente sea capaz de crear previamente un clima de respeto y ayuda mutua en el aula, el cual será reforzado durante el SAC; de lo contrario, las tensiones iniciales de una controversia

pueden desembocar en una presentación tensa y cerrada de opiniones, en lugar de generar un diálogo abierto. Finalmente, es importante que el docente tenga un nivel adecuado de autocrítica y autoconocimiento para reconocer cuáles son las actitudes que asume, generalmente de forma, natural, frente a una controversia. El objetivo es que el docente sea capaz de identificar y abordar, junto a sus estudiantes, situaciones problemáticas de la vida social, sin el afán de negarlos o evitarlos. En este sentido, el aporte de Hess (2004) sobre las distintas actitudes de los docentes frente a una controversia resulta esclarecedor.

Cuatro enfoques para cuestiones controvertidas en el plan de estudios (Hess, 2004)

Negación

No es un tema político controvertido: *algunas personas pueden decir que es controvertido, pero creo que están equivocados. Hay una respuesta correcta a esta pregunta. Por lo tanto, enseñaré como si no fuera controvertido asegurar que los estudiantes desarrollen esta respuesta.*

Privilegio

Enseñar hacia una perspectiva particular sobre un asunto político controversial: *es controvertido, pero creo que hay una respuesta claramente correcta e intentaré que mis estudiantes adopten esa posición.*

Prevención

Evitar el tema político controvertido: *el tema es controvertido, pero mis opiniones personales son tan fuertes que no creo que pueda enseñarlo de manera justa, o no quiero hacerlo.*

Equilibrio

Enseñar el tema como un tema político genuinamente controvertido: *el tema es controvertido y buscaré el equilibrio e intentaré asegurar que las diversas posiciones obtengan un mejor caso, una audiencia justa.*

Sobre esta propuesta de los cuatro enfoques, se puede agregar uno más, que podemos llamar de “Sobre equilibrio”, el cual consistiría en direccionar a los estudiantes a favorecer una postura minoritaria simplemente por el hecho de serlo. En este enfoque, el docente elige una moción desbalanceada que intenta equilibrar otorgándole mayor peso a los argumentos que lo sostienen en la dinámica del SAC. Este sería un tipo de privilegio del docente, pero no motivado por convicciones políticas y/o ideológicas, sino por razones didácticas y académicas, lo que terminan distorsionando el carácter “controversial” de la discusión, como hemos apuntado líneas arriba.

Conclusiones

A raíz del análisis e interpretación de los artículos consultados sobre el SAC, de acuerdo con los filtros propuestos en la metodología, podemos formular algunas observaciones finales sobre el SAC y su alto potencial para generar discusiones controversiales de gran relevancia formativa. Una primera apreciación sobre los beneficios del SAC es que esta discusión basada en texto / discusión deliberativa / estrategia cooperativa, etc., permite explotar las ventajas de abordar, con sentido de responsabilidad y respeto, una controversia.

Principalmente, se identifican seis razones ventajosas que deberían impulsar a los sistemas educativos a permitir que los estudiantes discutan controversias a través del SAC: (1) mayor pensamiento, (2) mayor motivación intrínseca, (3) más cooperación, (4) mayor tolerancia a la ambigüedad, (5) mayor incorporación de nuevas perspectivas (multiperspectivismo) y (6) procesamiento cognitivo más profundo (Jacobs, 2010). Algunas de estas ventajas ya se han desarrollado anteriormente, por lo que resulta importante detenernos en una que no ha sido clarificada y que sintetiza muy bien los aportes del SAC: la tolerancia a la ambigüedad.

El uso de la controversia en la educación puede proveernos de los insumos necesarios para poseer una visión compleja del mundo real y desarrollar una tolerancia a la ambigüedad. El término psicológico “tolerancia a la ambigüedad” implica la capacidad de las personas para encontrarse productivamente a la vaguedad, la fragmentación, las perspectivas múltiples, la mala estructuración, la apertura, la inconsistencia y la falta de claridad que se encuentran en tantas situaciones de la vida en general y, particularmente, en las controversias. Esta capacidad ha sido asociada con una mayor creatividad, resiliencia emocional, aceptación de la diversidad y competencia intercultural. En el extremo opuesto se encuentra la intolerancia a la ambigüedad, que puede manifestarse como sentimientos de incomodidad o amenaza cuando los sujetos se enfrentan a la ambigüedad (Jacobs, 2010).

El hecho de que el SAC brinde la oportunidad a los estudiantes para construir esta tolerancia significa que puede formar actitudes, no solo habilidades o conocimientos en el quehacer académico y ciudadano. El SAC permite que el diálogo cooperativo conduzca a los participantes a introducirse metódicamente en una controversia, muchas veces confusa y altamente problemática. La interdependencia positiva que se construye gracias a la estructura cooperativa del SAC; el desarrollo del pensamiento crítico y el pensamiento creativo a través de situaciones desafiantes de confrontación; el multiperspectivismo ciudadano promovido por el juego de roles inicial que propone; y la autonomía ciudadana a través del libre ejercicio de la razón son peldaños que nos permiten enfrentar situaciones ambiguas, controversiales, críticas o polémicas, que en muchos contextos educativos, son ignorados o simplemente negados por un “sentido común” de convivencia estudiantil, donde el conflicto se presenta como una realidad “apocalíptica” que puede destruir una convivencia social “aproblemática”.

En algunos artículos consultados, se revela que el SAC es una estrategia efectiva para “aprender *con* la discusión” (pensando en el aprendizaje de conceptos, vocabulario y otros contenidos curriculares), pero también se ha resaltado su efectividad para “aprender *para* la discusión” (lograr conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para la discusión ciudadana en un contexto democrático). En el balance final de este artículo, se debe insistir en la principal virtud del SAC: la construcción de actitudes ciudadanas. Se trata, por ejemplo, de cultivar una actitud falibilista o de razonabilidad, donde cada participante en una discusión valora críticamente los

argumentos o evidencias de los demás involucrados en el diálogo y también justifica o da razones para que la postura que defiende sea reconocida como válida por los demás interlocutores.

Finalmente, es importante señalar que los artículos que presentan experiencias directas con el SAC provienen de diversas realidades: Alemania, Irán, Irlanda, Singapur, Estados Unidos, entre otros. Esto resulta revelador, ya que demuestra que el SAC ha demostrado una gran efectividad, incluso al aplicarse en países con contextos socioculturales distintos. En este sentido, se pueden mencionar proyectos internacionales en los que se han desarrollado discusiones deliberativas y controversiales a través del esquema SAC, involucrando países de Europa del Este, Latinoamérica y los Estados Unidos, como *Deliberating in a democracy* como también *Deliberating in a democracy in the America* (Avery, et al. 2013; Romero & Romero, 2015). Se espera que, a través de este artículo, se pueda generar una mayor bibliografía sobre el SAC en español, y que surjan experiencias valiosas de formación ciudadanas más cercanas, gracias a los beneficios que produce la controversia académica estructurada (SAC).

Conflicto de intereses

El autor declara que no existe conflicto de intereses para la publicación del presente artículo científico.

Responsabilidad ética o legal

El autor confirma que las fuentes utilizadas en esta investigación fueron debidamente verificadas. Se cita, de manera textual o parafraseada, ideas provenientes de otras investigaciones, reconociendo la autoría correspondiente.

Declaración sobre el uso de LLM (*Large Language Model*)

Este artículo no ha utilizado para su redacción textos provenientes de LLM (*ChatGPT* u otros).

Financiamiento

El presente trabajo fue autofinanciado por el autor sin recursos externos.

Correspondencias: alexjhonatan.romero@unmsm.edu.pe

Referencias

- Avery, P., Levy, S., & Simmons, A. (2013). Deliberating controversial public issues as part of civic education. *The Social Studies*, 104(3), 105–114. <https://doi.org/10.1080/00377996.2012.691571>
- Bruen, J. (2015). Cognitive dissonance and the subjective mind in foreign language learning: The use of structured academic controversy in the German language classroom. En K. Zotzmann, A. Witte & T. Harden (Eds.), *Foreign language learning as intercultural experience: The subjective dimension* (pp. xx–xx). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-0353-0703-0>

- Bruen, J., Crosbie, V., Kelly, N., Loftus, M., Maillot, A., McGillicuddy, Á., & Pechenart, J. (2016). Teaching controversial topics in the humanities and social sciences in Ireland: Using structured academic controversy to develop multi-perspectivity in the learner. *JSSE—Journal of Social Science Education*, 15(3), 18–25. <https://doi.org/10.4119/jsse-799>
- Coll, C. (1984). Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 7(27–28), 119–138. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/668449.pdf>
- Dearden, R. (1981). Controversial issues in the curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 13(1), 37–44. <https://doi.org/10.1080/0022027810130105>
- Hess, D. (2004). Controversies about controversial issues in democratic education. *PS: Political Science & Politics*, 37(2), 257–261. <https://doi.org/10.1017/S1049096504004196>
- Jacobs, G. (2010). Academic controversy: A cooperative way to debate. *Intercultural Education*, 21(3), 291–296. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED573770.pdf>
- Johnson, D., Johnson, R., & Smith, K. (1996). *Academic controversy: Enriching college instruction through intellectual conflict*. Jossey-Bass.
- Johnson, D. (2016). *La controversia constructiva: Argumentación, escucha y toma de decisiones razonada*. Editorial SM.
- Karlin, M., & Ozogul, G. (2018). Design and implementation of a structured academic controversy for preservice teachers in a computer education licensure program. *Journal of Applied Instructional Design*, 7(1), 27. <https://doi.org/10.28990/jaid2018.071005>
- Khourey-Bowers, C. (2006). Structured academic controversy: A peaceful approach to controversial issues. *The American Biology Teacher*, 68(5), xx–xx. <http://serc.carleton.edu/resources/21746.html>
- Lo, J., & Adams, C. (2018). Civic literacy through literacy instruction: Using structured academic controversy in a government classroom. *Citizenship Teaching & Learning*, 13(1), 83–104. https://doi.org/10.1386/ctl.13.1.83_1
- López, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, 22(1), 41–60. <http://hdl.handle.net/10578/9053>
- López, J. (2001). Elogio de la perplejidad. *Umbral. Revista del Conocimiento y la Ignorancia*, 13, 13–21. <http://textos.pucp.edu.pe/pdf/2050.pdf>

- Nathan, E., & Lee, C. (2004). Using structured academic controversies in the social studies classroom. *Teaching and Learning*, 25(2), 171–188. <https://repository.nie.edu.sg/bitstream/10497/336/1/TL-25-2-171.pdf>
- Parker, W., & Hess, D. (2001). Teaching with and for discussion. *Teaching and Teacher Education*, 17(3), 273–289. https://www.academia.edu/13000060/Teaching_-with_and_for_discussion
- Parker, W. (2021). Structured academic controversy: What it can be. *Teachers College Press*. https://education.uw.edu/sites/default/files/284/Parker_SAC.pdf
- Romero, A., & Romero, E. (2015). *Deliberar en las aulas: Una experiencia educativa en el Perú*. Editorial Académica Española.
- Silva, A., & Chaux, E. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Asociación Colombiana de Facultades de Educación (ASCOFADE). <https://laasociacion.files.wordpress.com/2015/11/la-formacion-de-competenciasciudadanas.pdf>
- Susilo, A., & Mufanti, R. (2015). Structured academic controversy to trigger students' active participation and critical thinking. *Proceedings of the 2015 International Seminar*. <http://repository.uin-malang.ac.id/2384/7/2384.pdf>
- Tavakoli, R., Aliasin, S., & Mobini, F. (2017). The effect of structured academic controversy on English proficiency level within communicative language teaching context. *Journal of Language Teaching and Research*, 8(2), 349–359. <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0802.18>
- Vermette, P., & Foote, C. (2001). Constructivist philosophy and cooperative learning practice: Toward integration and reconciliation in secondary classrooms. *American Secondary Education*, 30(1), 26–37. <https://www.jstor.org/stable/41057825>

Trayectoria académica

Alex Jhonatan Romero Meza

Magíster en Educación con mención en Docencia Universitaria por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Licenciado en Educación con mención en lengua y literatura por la UNMSM. Docente a tiempo completo de la Corporación Educativa USIL. Es autor de los libros *Deliberar en las aulas: una experiencia educativa en el Perú* (2015) y *Psicología negativa y otros relatos* (2019) además de ponente en distintos congresos internacionales sobre educación y filosofía.

Capital social relacional y Síndrome de *burnout* en docentes de instituciones educativas de Lima Metropolitana durante Covid-19

Relational social capital and Burnout Syndrome in teachers of educational institutions in Metropolitan Lima during Covid-19

Recibido: 14 de enero 2024

Evaluado: 19 de agosto 2024

Aceptado: 29 de septiembre 2024

Carlos Iván Zegarra Centti

Autor corresponsal: arloz.centti@yahoo.dk

<https://orcid.org/0000-0003-4666-3099>

Asesor independiente en Desarrollo Humano y Organizacional, Lima, Perú.

Fanny Yucra Ramírez

fyucar@ci.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0003-2821-2200>

Colegio de la Inmaculada, Lima, Perú.

Como citar

Zegarra, C. I. y Yucra, F. (2024). Sentido de vida en la formación inicial docente: sendas hacia su encuentro. *Revista EDUCA UMCH*, 51-77.

<https://doi.org/10.35756/educaumch.202425.296>



© El autor. Este artículo es publicado por la Revista EDUCA UMCH de la Universidad Marcelino Champagnat como acceso abierto bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). Esta licencia permite compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato) y adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material) el contenido para cualquier propósito, incluido el uso comercial.

Resumen

El objetivo de la investigación fue analizar la relación entre el capital social relacional y el síndrome de *burnout* en docentes de educación básica regular de Lima Metropolitana durante la pandemia del covid-19. El diseño adoptado fue no experimental, transeccional y correlacional. La muestra estuvo conformada por 123 docentes. Para la recolección de datos, se utilizaron dos escalas de tipo Likert: Inventario Capital Social Relacional, desarrollado por los investigadores, y el *Maslach Burnout Inventory* (Maslach & Jackson, 1981), adaptado previamente para docentes de educación básica de Lima Metropolitana. Los resultados indicaron una relación indirecta, estadísticamente significativa y de tamaño de efecto medio entre las variables de estudio. Los hallazgos más significativos fueron la relación inversa y de magnitud media entre el agotamiento emocional y la confianza en el director, los colegas docentes y los padres de familia. Asimismo, respecto a la despersonalización, se observó una relación estadísticamente significativa, inversa y media con trabajo colaborativo, así como con la confianza en el director, los padres de familia y los alumnos. Se halló una relación estadísticamente significativa, inversa y media entre la realización personal y el trabajo colaborativo. Se concluyó que existe relación entre ambas variables.

Palabras clave: *capital social relacional, educación básica regular, docente, institución educativa, síndrome de burnout.*

Summary

The objective of the research was to analyze the relationship between relational social capital and burnout syndrome among teachers of regular basic education in Lima Metropolitan Area during the COVID-19 pandemic. The adopted design was non-experimental, cross-sectional, and correlational. The sample consisted of 123 teachers. Two Likert-type scales were used for data collection: the Relational Social Capital Inventory, developed by the researchers, and the Maslach Burnout Inventory (Maslach & Jackson, 1981), previously adapted for basic education teachers in Lima Metropolitan Area. The results indicated an indirect, statistically significant, medium-effect-size relationship between the study variables. The most significant findings included an inverse, medium-magnitude relationship between emotional exhaustion and trust in the principal, teaching colleagues, and parents. Additionally, regarding depersonalization, a statistically significant, inverse, and medium relationship was observed with collaborative work, as well as with trust in the principal, parents, and students. A statistically significant, inverse, and medium relationship was found between personal accomplishment and collaborative work. It was concluded that there is a relationship between the two variables.

Keywords: *burnout syndrome, regular basic education, teachers, relational social capital, school education.*

Introducción

El capital social relacional y el síndrome de *burnout* son variables de gran relevancia en las organizaciones. Mientras que el capital social se aborda en políticas públicas y constituye una variable inédita en el ámbito de las instituciones educativas en Perú, el síndrome de *burnout* ha sido estudiado principalmente en los ámbitos organizacionales y psicológicos. En el contexto peruano de la emergencia sanitaria por covid-19, el Ministerio de Educación del Perú reguló la educación virtual, lo que obligó a los docentes a adaptarse a un nuevo sistema educativo durante los años 2020 y 2021. Motivados por este contexto, se planteó la presente investigación a partir de la pregunta ¿cuál es la relación entre el capital social relacional y el síndrome de *burnout* en docentes de educación básica regular de Lima Metropolitana? El objetivo principal de esta investigación fue establecer la relación entre el capital social relacional y el síndrome de *burnout* en docentes de Educación Básica Regular de Lima Metropolitana durante la pandemia de covid-19 en el año 2020.

El término capital social aparece por primera vez, según Nahapiet y Ghoshal (1998), en la obra de Jacobs (1961), que pertenece al campo de los estudios comunitarios. En su análisis de la ciudad de New York, Jacobs emplea el concepto de capital social para referirse a la capacidad de una comunidad para funcionar colectivamente mediante un vínculo relacional fortalecido por (i) compartir un espacio común, (ii) interacciones positivas sociales y acciones colectivas que generan confianza, y (iii) el tiempo compartido.

El primer análisis sistemático contemporáneo del término capital social fue realizado, según Portes (1998), por Bourdieu (1980), quien define al capital social como el conjunto de recursos actuales o potenciales vinculados a la posesión de una red duradera de relaciones, más o menos institucionalizadas, basadas en el conocimiento y reconocimiento mutuos. Es decir, la pertenencia a un grupo con el cual se comparten propiedades comunes y se mantiene una conexión estable y útil

Bourdieu (1980) también postula que los recursos del capital social son de naturaleza económica, culturales o simbólica. De acuerdo con esta perspectiva, el volumen de capital social de una persona depende de la extensión de su red de vínculos y de la capacidad para movilizar una parte de esta red, considerando que cada miembro de la red pertenece, a su vez a otras redes. En este contexto, Bourdieu (1980) sostiene que la solidaridad constituye el principal beneficio de estas redes.

En la actualidad, dos ejemplos claros de individuos con elevado capital social son los políticos capaces de movilizar grandes masas y los *influencers* en las redes sociales.

El término capital social ha ganado amplia aceptación en diversos campos, tales como la sociología, la política, la economía y la gestión. El Banco Mundial, en sus estudios realizados en países como México, Bangladesh, India, Ruanda, Camboya, Brasil, Ecuador, Rusia, Mongolia, señala que el capital social de una sociedad incluye sus instituciones, relaciones, actitudes y valores que regulan las interacciones dentro de la población y que contribuyen al desarrollo económico y social. En ese sentido, son los valores compartidos, las normas de comportamiento expresadas en las relaciones personales, la confianza mutua y el sentido de responsabilidad cívica los que transforman a una sociedad en algo más que la suma de sus individuos. De no existir un grado mínimo de identificación colectiva con las formas de

gobierno, las normas culturales y las reglas sociales, sería difícil imaginar el funcionamiento efectivo de una sociedad (World , 1998).

En el ámbito organizacional, Leana y Buren (1999) definen el capital social organizacional como un recurso inherente a todas las organizaciones, el cual refleja el carácter de sus relaciones sociales intrínsecas. La calidad de este recurso se evidencia en el nivel de trabajo colaborativo orientado a los objetivos organizacionales y en el grado de confianza existentes entre sus miembros.

En el ámbito político-educativo, se destaca la investigación realizada en Pakistán por Abrar-ul-haq et al. (2015), quienes midieron el impacto del capital social en el desarrollo del educando, con el fin último de contribuir a un mejor diseño de las políticas públicas en el sector educativo. Los autores definen el capital social como una asociación de individuos que colaboran recíprocamente, confían unos en otros y comparten información.

En las definiciones anteriores se observa cómo el componente relacional ha cobrado cada vez mayor relevancia en el concepto de capital social. Así, Nahapiet y Ghoshal (1998) plantean una primera precisión del término capital social relacional, al señalar que, dentro del contexto organizacional, este concepto incluye tres factores: capital social estructural (la configuración física de la red y sus vínculos), capital social cognitivo (términos técnicos y narrativas propias de la organización) y capital social relacional (confianza, códigos de conducta y sanciones, responsabilidad colectiva y expectativas de los miembros). En esta línea, Esparcia y Escribano (2014) subrayan la importancia de las relaciones sociales (redes) y definen el capital social relacional como un bien individual adscritos a redes sociales; estas últimas, a su vez, determinarán la cantidad de capital social del cual dispone el individuo y su capacidad para acceder a recursos externos.

Cueto et al. (2015), en su investigación sobre el capital social en la Educación Básica del Perú, señalan que no existe una definición única del término. No obstante, todos los investigadores coinciden en su carácter intangible, inherente a la estructura de las relaciones sociales.

Es evidente que el componente principal en todas las definiciones de capital social es el relacionamiento. De este modo, el capital social se origina, radica y potencia en las múltiples relaciones (redes sociales) que el individuo establece a lo largo de su vida, sustentadas en la confianza interpersonal, la acción colaborativa y recíproca, y las normas compartidas dentro de esas relaciones (redes).

Surge, por tanto, la necesidad de revisar la literatura científica sobre la medición del capital social, dado que al ser un constructo en constante evolución, cada investigador ha desarrollado su propio instrumento de medición. Por ejemplo, en la literatura sobre la medición del capital social a nivel gubernamental, se encuentran los estudios de Portela et al. (2008); a nivel estudiantil en Venezuela, los de Patiño y Varnagy (2013); y a nivel docente en Turquía, los de Ekinci (2012) y Özan, Özdemir y Yaraş (2017). En Estados Unidos, también se encuentran estudios sobre el capital social docente realizados por Daly et al. (2014). En todos estos instrumentos de medición del capital social se aprecian diferentes factores. Sin embargo, existen dos factores comunes que son congruentes con la definición de capital social relacional; confianza y trabajo colaborativo.

Por ello, en la presente investigación se adopta la definición por Nahapiet y Ghoshal (1998), quienes señalan que el capital social relacional está conformado por la confianza, los códigos de conducta y sanciones, la responsabilidad colectiva y las expectativas de los miembros.

El término confianza es muy amplio y ha sido abordado desde diferentes áreas a lo largo de las décadas. Así, Deutsch (1958) define la confianza en el ámbito conductual como la expectativa de que ocurrirá un evento deseable o benévolo. En este contexto, introduce el término *sospecha* como su opuesto, es decir, como la expectativa de que ocurrirá un evento desfavorable para la persona. En su experimento, Deutsch encontró que la confianza mutua tiene una alta probabilidad de ocurrencia cuando las personas están positivamente orientadas hacia el bienestar del otro. Posteriormente, Zand (1972) realizó un experimento con gerentes corporativos para medir la confianza, entendida como una conducta que facilita el flujo de información relevante, la influencia mutua, el autocontrol emocional y evita el abuso de la vulnerabilidad del otro. Los resultados de su estudio confirmaron esta definición.

En el campo de la filosofía, Baier (1986) define la *confianza* como un estado de vulnerabilidad ante la dependencia de las acciones discrecionales de otro, de quien se espera que actúe con la mejor disposición y en favor de los intereses del primero. Más tarde, Mayer et al. (1995) definieron la *confianza* como la voluntad de situarse en un estado de vulnerabilidad con relación a las acciones de otro, a partir de la expectativa de que este otro realizará una acción beneficiosa, que no podrá ser supervisada ni controlada por el primero.

La confianza cumple un papel esencial en el capital social relacional, ya que favorece el cumplimiento de obligaciones y expectativas mutuas. Así, el capital social relacional busca la calidad de los vínculos dentro de la red, sustentados en las normas, valores y expectativas compartidas por los individuos (Bourdieu; Halpern; Liou & Daly; Moolenaar; Portes; como se cita en López et al., 2018).

Tschannen-Moran y Hoy (1998) entienden la vulnerabilidad como el fundamento de la confianza, trasladando este concepto al ámbito escolar. Para estos autores, la confianza mutua entre docentes y directivos permite enfocarse en el logro de objetivos comunes y, por consiguiente, trabajar de manera efectiva en su consecución, además de aprender unos de otros. En esta línea, Hoy y Tschannen-Moran (2003) investigaron la confianza entre el personal docente y directivo en escuelas de Estados Unidos, definiendo la confianza como la voluntad de un individuo o grupo para ser vulnerable ante otro grupo, basada en la creencia de que este otro grupo es benevolente, fidedigno, competente, honesto y abierto.

Los diferentes autores coinciden en que la confianza es una conducta que surge a partir de un estado de vulnerabilidad ante las acciones de otro, cuya disposición favorable fortalecerá la interrelación. En el ámbito organizacional, esto favorecerá el logro de objetivos mediante un trabajo colaborativo. Así, la confianza se erige como la piedra angular cuyo nivel determinará la magnitud del trabajo colaborativo dentro de una red estructurada, como una institución educativa.

En suma, toda construcción de lazos colaborativos, entre los miembros de una escuela, basa en la confianza mutua. De este modo, la práctica del trabajo colaborativo puede impactar positivamente en la confianza, generando un círculo virtuoso que favorezca las relaciones

humanas constructivas dentro de la comunidad educativa. Por ello, tanto la confianza como el trabajo colaborativo constituye los pilares del capital social relacional.

En cuanto al término burnout fue introducido por Freudenberger (1974), y el constructo del síndrome de burnout fue elaborado posteriormente por Maslach y Jackson (1981), quienes observaron que profesionales de la salud y del servicio público, especialmente aquellos que desempeñan una labor de atención prolongada con personas en situación de necesidad o dependencia, son los más propensos a desarrollar este síndrome. Según Esteras (2015), la visión inicial de este síndrome ha evolucionado y se ha expandido al ámbito organizacional en general.

Maslach y Leiter (1997) señalaron que el síndrome de burnout refleja la existencia de un problema en el ambiente social de las organizaciones, y no un problema de debilidad personal, de conducta o de incompetencia laboral. Los autores afirman que tanto la estructura organizacional como los procesos operativos determinan cómo las personas interactúan para llevar a cabo sus funciones laborales. En este sentido, cuando la organización no reconoce el aspecto humano de las relaciones laborales, el riesgo de desarrollar el síndrome de burnout aumenta, lo que conlleva a una disminución en la eficiencia del desempeño laboral y a la aparición de problemas de salud.

En el contexto educativo, el docente no está exento de sufrir el síndrome de burnout, y ha sido objeto de estudio durante décadas. Guerrero y Rubio (2005) citan diversos autores que han demostrado que el síndrome de burnout es una realidad en el profesorado, generando problemas somáticos y psicológicos que afectan significativamente su labor, deteriorando además las relaciones con los alumnos y la calidad de la enseñanza.

Por ejemplo, en Serbia et al. (2015) evidenciaron que la percepción docente de sentirse competente y autónomo, junto con la satisfacción de ser parte de la comunidad educativa — expresada principalmente en relaciones constructivas con colegas docentes y los estudiantes — contribuye a la disminución del síndrome de burnout. Skaalvik y Skaalvik (2010) hallaron que los docentes noruegos que mantenían relaciones cordiales con los padres de familia mostraban niveles bajos de burnout. En Bélgica, Van, D. y Van, M. (2015) encontraron una correlación inversa entre la confianza — como dimensión del capital social relacional — y el síndrome de burnout en docentes. En España, Otero et al. (2010) hallaron que los lazos de soporte social contribuyen a disminuir los niveles del síndrome de burnout en docentes. Por su parte, en Estados Unidos, Ceyanes y Slater (2005) hallaron una fuerte correlación entre la confianza en el director — como dimensión del capital social relacional — y el síndrome de burnout en docentes. Mendoza (2017), en México, observó que cuando el director se involucra activamente con sus docentes, el nivel del síndrome de burnout disminuye. En Ecuador, Mielles (2016) descubrió que el síndrome de burnout era prevalente en docentes de gestión privada que en aquellos de gestión estatal.

En el ámbito nacional, diversas investigaciones han arrojado información relevante sobre el síndrome de burnout. La investigación de Fernández (2008), realizada con 929 docentes de Lima Metropolitana, reveló que el 43.2% de los maestros de Educación Primaria presentaban niveles elevados del síndrome de burnout. Alata y Pari (2016), en Juliaca, encontraron niveles bajos de este síndrome y niveles altos de clima laboral. Paredes (2017) comparó tres diferentes instituciones educativas públicas en el distrito de Ate y encontró diferencias estadísticamente significativas en los niveles del síndrome de burnout. En Lima Metropolitana, Koc (2019) halló que un alto nivel del síndrome de burnout en docentes puede

explicarse por la carencia de autonomía, competencia y relación. En este sentido, la empatía juega un papel clave en la creación y mantenimiento de relaciones confiables y recíprocas, lo que favorece el aumento del capital social relacional, tal como lo evidenció Morey (2019), quien encontró altos niveles de burnout en docentes con escaso nivel de empatía. La desconexión relacional favorece un bajo desempeño docente y un alto nivel de burnout (Espinoza, 2018). En contraste, el docente que se siente parte de una comunidad en la que las relaciones son valoradas y cuidadas experimenta niveles bajo de este síndrome (Caro, 2015).

Estos hallazgos están en consonancia con lo planteado por Maslach (2011), quien señaló que la mejora de las relaciones humanas para promover una sana convivencia en el lugar de trabajo contribuye a reducir los niveles de burnout y propicia un cambio cultural constructivo en las organizaciones. En el ámbito educativo, esto se alinea con lo señalado por Pantoja (2018), quien indicó que un alto nivel del síndrome de burnout refleja una deficiente gestión escolar.

En el contexto de la crisis generada por el COVID-19, resulta relevante medir las variables síndrome de burnout y capital social relacional, dado que la velocidad y efectividad con que los docentes se adaptaron a la migración de la enseñanza presencial a la virtual se reflejó no solo en el burnout, sino también en el capital social relacional. Este cambio se oficializó mediante la resolución pertinente (Resolución N.º 160-2020-MINEDU, 2020), que dispuso el inicio del año escolar a través de la estrategia denominada Aprendo en casa, a partir del 6 de abril de 2020, como medida del Ministerio de Educación del Perú para garantizar la continuidad de la educación básica pública a nivel nacional, en el marco de la emergencia sanitaria por el COVID-19.

La variable capital social relacional es inédita en el contexto educativo peruano, pero ambas variables representan una realidad vigente en la profesión docente, no solo en el Perú, sino en el mundo.

Finalmente, desde una perspectiva teórica, este estudio contribuye a las áreas de educación y psicología, particularmente en lo que respecta al trabajo con docentes y otros colaboradores de la comunidad educativa. La investigación ha determinado la relación entre las dimensiones del capital social relacional y las dimensiones del síndrome de burnout, lo que representa un aporte significativo a las bases teóricas existentes. Cabe destacar que el concepto de capital social relacional constituye una nueva novedad en el ámbito educativo a nivel nacional.

En términos prácticos, los resultados de este estudio pueden ser aplicados en investigaciones futuras que busquen profundizar en el análisis del capital social relacional y el síndrome de burnout, tanto en el ámbito nacional como en Lima Metropolitana.

Estos términos metodológicos, este estudio presenta dos inventarios que cuentan con validez basada en el contenido, evidencia de validez estructural a través de análisis factorial y confiabilidad interna, específicamente en el contexto educativo de Lima Metropolitana. Estos instrumentos constituyen una contribución al desarrollo de la psicometría en el ámbito nacional, al permitir la expansión de este campo de estudio (Apéndice).

Método

La presente investigación corresponde a un estudio de carácter puro, cuyo propósito fue obtener nuevos conocimientos y, de este modo, ampliar la teoría científica sobre las variables de estudio (Tamayo & Tamayo, como se cita en Salgado-Lévano, 2018). El enfoque de la investigación es cuantitativo, dado que los investigadores identificaron y midieron las variables de estudio mediante inventarios que permitieron la recolección de datos numéricos evidenciable, los cuales fueron analizados estadísticamente para probar una hipótesis (Del Canto & Silva, 2013).

El diseño de la investigación fue no experimental, ya que no requirió la manipulación intencional de las variables, sino su observación en su contexto natural (Hernández et al., 2014). También se trató de un diseño transversal o transeccional, debido a que los datos fueron recolectados en un solo momento (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). El diseño fue correlacional bivariado, ya que su objetivo fue descubrir y evaluar la relación existente entre dos variables de estudio (Bisquerra, 2009). Además, no causal, dado que se buscó establecer únicamente la relación entre dos variables, sin especificar relaciones de causa - efecto (Cazau, como se citó en Salgado-Lévano, 2018).

La investigación no se focalizó en uno o varios colegios específicos, sino que buscó abarcar la mayor cantidad posible de la población docente mediante un muestreo virtual online, tal como lo denominaron González et al. (2019). Esta estrategia resultó óptima debido a la coyuntura del COVID-19, que convirtió a todos los docentes en usuarios de internet, quienes trabajaron desde sus hogares durante el año lectivo 2020. En consecuencia, la muestra fue no probabilística por conveniencia, y estuvo compuesta por 123 docentes de Lima Metropolitana.

Los datos sociodemográficos de la muestra revelaron lo siguiente: 99 participantes fueron mujeres, lo que representa el 80.5% de la muestra. El 61.8% de los docentes poseía únicamente título de licenciatura. En cuanto al tipo de gestión, el 83.7% de los docentes nombrados representaron el 55.3% de la muestra. En relación con el nivel educativo, el 70.7% de los docentes impartía clases en educación primaria. Respecto a la distribución según UGEL, predominó la UGEL 7, que incluye los distritos de Santiago de Surco, San Borja, San Luis, Surquillo, Chorrillos, Barranco y Miraflores, con un 47.2% de representación. La UGEL 3 representó un 26%, mientras que la UGEL 4, que comprende los distritos de Comas, Ancón, Carabayllo, Puente Piedra y Santa Rosa, no obtuvo representantes.

Se emplearon los siguientes dos instrumentos: Capital Social Relacional y Síndrome de Burnout. A continuación, se presentan las definiciones conceptuales y operacionales de ambos instrumentos.

El Capital Social Relacional, basado en la confianza recíproca, se refiere a los recursos derivados de las redes sociales en las que el individuo participa activamente, compartiendo un marco común de responsabilidad individual y colectiva, códigos de conducta y expectativas mutuas. Operacionalmente se mide mediante el inventario Capital Social Relacional, el cual fue traducido, adaptado y validado por los investigadores para este estudio, dirigidos a docentes de educación básica regular de Lima Metropolitana. Este instrumento abarca cinco dimensiones: trabajo colaborativo, confianza en el director, confianza en los colegas docentes, confianza en los padres de familia y confianza en los alumnos.

El síndrome de burnout es un trastorno psicológico que ocurre en el ambiente laboral y que implica una respuesta prolongada de estrés crónico interpersonal (Maslach, 2009). Operacionalmente se mide mediante el Inventario del síndrome de burnout de Maslach y Jackson (1981), el cual fue traducido, adaptado y validado por los investigadores para docentes de Educación Básica de Lima Metropolitana. Este instrumento comprende tres dimensiones: agotamiento emocional, despersonalización y realización personal. El proceso de adaptación de los instrumentos para docentes de educación básica de Lima Metropolitana se detalla en el Apéndice.

Resultados

Tras obtener los datos de la muestra (N=123), se aplicó el análisis estadístico descriptivo, así como la prueba de normalidad Shapiro-Wilk, a fin de determinar la distribución normal de los datos. Además, se calculó la confiabilidad interna del instrumento utilizando el alfa de Cronbach y el omega de Mc Donald. Dado que la distribución fue no normal para todas las dimensiones, excepto para la dimensión de agotamiento emocional, se empleó el coeficiente Rho de Spearman para el análisis posterior.

Análisis descriptivo de la variable Capital Social Relacional

En la Tabla 1, se observa que la variable “capital social relacional” presentó un puntaje mínimo de 93, siendo el puntaje mínimo alcanzable de 32; y un puntaje máximo de 173, con un puntaje máximo alcanzable de 192. La media fue 143 y la desviación estándar fue 14.3.

Tabla 1

Análisis descriptivo de la variable capital social relacional y sus dimensiones

Dimensión	μ	S	mín.	máx.
Capital social relacional	143	14.3	93	173
Trabajo colaborativo	74.4	6.73	45	84
Confianza en el director	27.0	5.96	9	36
Confianza en los colegas docentes	22.5	3.9	12	30
Confianza en los padres de familia	13.0	2.61	3	18
Confianza en los alumnos	19.1	2.35	11	24

Nota: μ representa la media y la S representa la desviación estándar de la muestra poblacional

La Tabla 2 presenta los percentiles obtenidos por los participantes en el Inventario del Capital Social Relacional. El percentil 90 corresponde a un puntaje de 158, mientras que el percentil 10 se ubica en 122.

Tabla 2

Percentiles de la variable capital social relacional

Percentil	Valoración
P90	158
P80	154
P70	151
P60	149
P50	146
P40	143
P30	138
P20	132
P10	122

En la Tabla 3, se presentan los niveles alcanzados para la variable “capital social relacional”, desde una perspectiva de valoración clínica. De acuerdo con la tabla, el 8.94% de la muestra se ubicó en un nivel alto de capital social relacional, el 90.24% se situó en un nivel medio y solo el 0.82% se encontró en un nivel bajo.

Tabla 3

Niveles de la variable capital social relacional

Capital social relacional	Valoración	Frecuencia	Porcentaje
Alto	160-192	11	8.94
Medio	96-159	111	90.24
Bajo	0-95	1	0.82

Análisis descriptivo de la variable Síndrome de *burnout*

La Tabla 4 evidencia que la variable presentó un puntaje mínimo de 0 y un puntaje máximo de 74, siendo el puntaje máximo posible de 114. La media fue de 28.1 y la desviación estándar de 15.2.

Tabla 4

Análisis descriptivo de la variable síndrome de burnout y sus dimensiones

Dimensión	μ	S	mín.	máx.
Síndrome de <i>burnout</i>	28.1	15.2	0	74
Agotamiento emocional	21.1	10.6	0	43
Realización personal	4.71	6.02	0	37
Despersonalización	2.24	3.46	0	20

Nota: μ representa la media y la S representa la desviación estándar de la muestra poblacional

La Tabla 5 muestra los percentiles alcanzados por los participantes. El percentil 90 obtuvo una valoración de 46, mientras que el percentil 10 alcanzó una valoración de 9.

Tabla 5

Percentiles de la variable síndrome de burnout

Percentil	valoración
P90	46
P80	40
P70	35
P60	30
P50	27
P40	22
P30	20
P20	15
P10	9

En la Tabla 6, se presentan los niveles alcanzados para la variable “síndrome de *burnout*”, desde una valoración clínica. En dicha tabla, no se encontró a ningún participante con un alto nivel del síndrome de *burnout*; el 70.7% se ubicó en un nivel medio, y el 29.3% restante se encontró en un nivel bajo.

Tabla 6

Niveles de la variable síndrome de burnout

Síndrome de <i>burnout</i>	Valoración	Frecuencia	Porcentaje
Alto	76-114	00.0	0.00
Medio	20-75	87.0	70.73
Bajo	0-19	36.0	29.27

Prueba de normalidad

En la prueba de normalidad Shapiro-Wilk, presentada en la Tabla 7, se muestran los valores estadísticos de las variables y sus dimensiones. Todas las variables presentan una distribución no normal ($p < .05$), con la excepción de la dimensión agotamiento emocional ($p = .093$). A partir de estos resultados, se optó por utilizar estadísticos no paramétricos, específicamente el coeficiente *Rho* de Spearman, para todas las hipótesis.

Tabla 7

Prueba de normalidad Shapiro-Wilk para las dos variables y sus dimensiones

Dimensión	W	p
Capital Social Relacional (CSR)	0.961	0.001
Trabajo colaborativo	0.881	< .001
Confianza en el director	0.957	< .001
Confianza en los colegas docentes	0.941	< .001
Confianza en los padres de familia	0.927	< .001
Confianza en los alumnos	0.931	< .001
Síndrome de <i>burnout</i> (SBO)	0.972	0.011
Agotamiento Emocional	0.982	0.093
Realización Personal	0.714	< .001
Despersonalización	0.684	< .001

Nota: Si $p < .05$ la distribución no es normal.

En las Figuras 1 y 2 se muestran las pruebas de normalidad en *Q-Q Plot* de ambas variables, las cuales evidencian su no normalidad.

Figura 1

Prueba de normalidad Q-Q Plot del capital social relacional

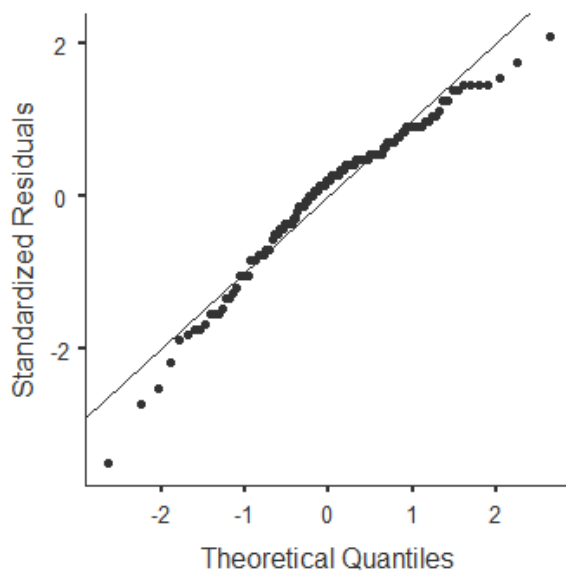
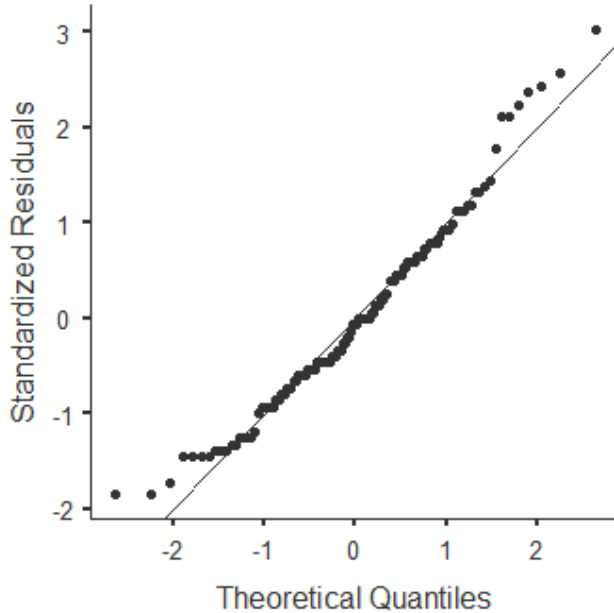


Figura 2

Prueba de normalidad Q-Q Plot del síndrome de burnout



Análisis del objetivo principal de la investigación

El resultado respecto al objetivo general de la investigación fue inversa, media y estadísticamente significativo, tal como se aprecia en la Tabla 8.

Tabla 8

Correlación de Spearman entre el capital social relacional y el síndrome de burnout

		Síndrome de burnout
Capital social relacional	<i>rho</i> de Spearman	-0.450 ***

*Nota: ***p < .001.*

Asimismo, se hallaron relaciones estadísticamente significativas en todas las correlaciones a excepción de confianza en los colegas docentes del capital social relacional con despersonalización del síndrome de *burnout*. Esto se evidencia en la Matriz Correlacional presentada en la Tabla 9.

Tabla 9*Matriz correlacional entre las variables de estudio y sus dimensiones*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	—										
2	0.658***	—									
3	0.922***	0.385***	—								
4	0.770***	0.205*	0.863***	—							
5	0.831***	0.391***	0.846***	0.594***	—						
6	0.599***	0.395***	0.684***	0.450***	0.495***	—					
7	0.632***	0.319***	0.637***	0.364***	0.556***	0.522***	—				
8	-0.450***	-0.278**	0.445***	0.406***	0.351***	0.358***	0.277***	—			
9	-0.405***	-0.223*	0.406***	0.377***	0.326***	0.362***	-0.214*	0.913***	—		
10	-0.313***	-0.315***	-0.276**	-0.231*	-0.193*	-0.234**	-0.247**	0.567***	0.286**	—	
11	-0.232**	-0.249**	-0.190*	-0.187*	-0.105	-0.188*	-0.187*	0.637***	0.476***	0.385***	—

Nota: 1 = capital social relacional, 2 = trabajo colaborativo, 3 = total confianza, 4 = confianza en el director, 5 = confianza en los colegas docentes, 6 = confianza en los padres de familia, 7 = confianza en los alumnos, 8 = síndrome de *burnout*, 9 = agotamiento emocional, 10 = realización personal, 11 = despersonalización. *** $p < .001$. ** $p < .01$ * $p < .05$. Todas las correlaciones utilizan el *rho* de Spearman.

Discusión

El propósito de este estudio fue investigar la relación entre el capital social relacional y el síndrome de burnout en docentes de Educación Básica Regular de Lima Metropolitana. Los resultados mostraron relación significativa, negativa y media entre ambas variables, y el tamaño del efecto es mediano. Este hallazgo respalda lo indicado por Maslach (2011), quien señala que las relaciones entre personas pueden favorecer una convivencia, contribuir a la reducción del síndrome de burnout y promover un cambio positivo en las organizaciones e instituciones. De este modo, el síndrome de burnout estaría vinculado tanto a los procesos organizacionales como a la calidad de las relaciones humanas que conforman una comunidad educativa. Esta última, que constituye la esencia del capital social relacional, se desarrolla mediante las redes de contacto del docente, fortaleciendo el trabajo colaborativo y la confianza con otros (Leana & Van, 1999). El estudio de Estrada et al. (2020) obtuvieron una correlación estadísticamente significativa, inversa y fuerte entre clima organizacional y el síndrome de burnout. Los autores definen el clima organizacional como el resultado de las interrelaciones

entre el docente, sus colegas, el director, los padres de familia y sus alumnos, todas dimensiones del capital social relacional. De manera similar, Özan et al. (2017) hallaron una relación significativa y fuerte entre el capital social y la motivación laboral.

Los resultados de esta investigación también coinciden con los obtenidos por Salas (2010), quien reportó una correlación negativa, fuerte y significativa entre el síndrome de burnout y el bienestar psicológico, destacando las relaciones indirectas, medias y significativas entre el síndrome de burnout y los factores de bienestar laboral y de relación con la pareja. En cuanto a la asociación entre el síndrome de burnout y la subvariable confianza, la relación resultó estadísticamente significativa, negativa y media. La vinculación entre el síndrome de burnout y las dimensiones de la confianza fueron altamente significativa, negativa y media, con excepción de la confianza en los alumnos, para la cual se obtuvo una correlación significativa, negativa y débil. Este resultado es parcialmente consistente con los hallazgos de Van, M. y Van, H. (2015), quienes estudiaron la relación entre el síndrome de burnout y las dimensiones de confianza, encontrando una correlación significativa, negativa y media, aunque solo para las dimensiones de confianza en el director y confianza en los alumnos; siendo la correlación entre el síndrome de burnout y la dimensión confianza en los colegas docentes significativa, negativa y débil. Una posible explicación para esta diferencia podría estar relacionada con un factor cultural, en el cual las relaciones laborales no siempre derivan en relaciones de amistad, como sucede en Bélgica. En contraste, en Perú, los lazos amicales laborales, donde los docentes comparten un entorno y lenguaje común, podrían funcionar como un apoyo emocional frente a las dificultades laborales.

Respecto de las dimensiones del estudio, el agotamiento emocional mostró una relación significativa, negativa y débil con la dimensión trabajo colaborativo. Este resultado sugiere que un docente puede ser responsable en su desempeño al asumir el rol que le corresponde, y al mismo tiempo contar con habilidades sociales que le permitan resolver problemas y procurar que el equipo funcione. Sin embargo, lo más relevante en la relación interpersonal es la confianza recíproca dentro de la comunidad educativa, la cual refleja en la subvariable confianza del capital social relacional, y en la interacción constructiva y colectiva de los miembros de la comunidad educativa.

Caro (2015) reportó una correlación diferente en su estudio, señalando una correlación positiva, fuerte y significativa entre el desgaste emocional del síndrome de burnout y la carga de trabajo. En la investigación, se indica que el docente puede tener menor burnout cuando trabaja en un ambiente laboral adecuado, con una menor carga laboral, reconocimientos y trabajo en equipo. Esto resalta un buen capital social relacional, en el cual prevalece el trabajo colaborativo y confianza entre los agentes de una organización evitando así un agotamiento emocional.

La relación entre el agotamiento emocional y la confianza en los alumnos resultó significativa, negativa y débil. Esto sugiere que el agotamiento emocional no está directamente relacionado con las interacciones con los alumnos, sino más bien con las tareas administrativas y las relaciones laborales fuera de clase. Por otro lado, las correlaciones entre el agotamiento emocional y las demás dimensiones de confianza fueron significativas, negativas y medias.

Fullan y Quinn (2017) sostienen que los docentes deben asociarse y trabajar de manera colaborativa para compartir lo mejor de su experiencia profesional. Este proceso no solo contribuye al crecimiento del capital humano, sino también al desarrollo del capital social relacional. Este último, a su vez, incide significativa y moderadamente en la reducción del agotamiento emocional. Aunque el agotamiento emocional puede causar sobrecarga laboral y agotamiento de energía (Maslach, 2009), la confianza, al desarrollarse como una conducta cooperativa (Deutsch, 1958), facilita el autocontrol emocional (Zand, 1972).

Los resultados de esta investigación corroboran los hallazgos de Mafla (2015), quien identificó una moderada asociación entre el factor relaciones y agotamiento emocional. Esto resalta la importancia de estimular el capital social relacional para atenuar el síndrome de burnout. De manera similar, Aguayo (2017) encontró que la más alta correlación inversa del agotamiento emocional fue con la satisfacción con la vida en su muestra de 4627 docentes. Esta asociación moderada y estadísticamente significativa evidenció que los niveles de salud emocional alcanzados en el trabajo tienen un tamaño de efecto mediano que podría extrapolarse a otros ámbitos no laborales. Resultados similares fueron reportados por Koc (2019), quien halló una correlación negativa, indirecta y fuerte entre core burnout y dedicación. Si bien la presente investigación contrasta con lo hallado por Cano (2017), quien no halló incidencia entre el síndrome de burnout y los factores personales sino más bien, en los factores laborales, se debe tener en cuenta las diferencias culturales entre Guatemala y Perú.

Ceyanes y Slater (2005), así como Mendoza (2017) encontraron que la correlación entre el agotamiento emocional y las dimensiones de confianza en el director, colegas docentes y padres de familia era indirecto, significativo y fuerte. A diferencia de esta investigación, que obtuvo un tamaño de efecto mediano con una correlación significativa, negativa y media entre confianza en el director, colegas docentes y padres de familia con el agotamiento emocional del síndrome de burnout.

Ello demuestra que, más allá del trabajo colaborativo, es el vínculo de confianza entre el docente y su director, colegas y los padres de familia lo que contribuye a mitigar el agotamiento emocional. Asimismo, se confirma la investigación de Zand (1972), quien demostró que la confianza facilita el flujo de información relevante, la influencia mutua, el autocontrol emocional y previene el abuso de la vulnerabilidad del otro.

La relación es significativa, negativa y débil entre la despersonalización del síndrome de burnout y las dimensiones del capital social relacional, con la excepción de la confianza en los colegas docentes, la cual no mostró significancia estadística, aunque presenta un efecto pequeño. Esto sugiere que los comportamientos asociados a la despersonalización están tenuemente influenciados por las dimensiones del capital social relacional, destacando la dimensión de confianza en los colegas docentes. En este sentido, el grado de confianza entre docentes no parece impactar en la despersonalización hacia el educando. Estos resultados coinciden parcialmente con los resultados de Montestruque (2018), quien también observó una correlación débil, pero estadísticamente significativa entre la despersonalización hacia los alumnos y las estrategias de afrontamiento de los docentes, que tenían como objetivo fortalecer las redes sociales y el sentido de pertenencia, constructos clave asociados al capital social relacional.

Además, los resultados de la presente investigación sugieren que la mayoría de los docentes priorizan la integridad del educando, independientemente de la relación con sus colegas, basándose en su vocación y empatía hacia el alumno; en su capacidad para diferenciar dos ámbitos laborales distintos. También puede explicarse por el hecho de que los docentes se abstienen de atender la normativa que protege al educando.

Dentro de los estudios sobre síndrome de burnout, las dimensiones agotamiento emocional y despersonalización son las que mejor explican el constructo. La primera refleja, una sobreexigencia laboral del docente, mientras que la segunda denota una actitud negativa y apática hacia otros, siendo una respuesta inmediata al agotamiento emocional, que afecta la vocación hacia la profesión, el trabajo y las relaciones con las personas (Maslach, 2009). En este contexto, existen estudios que se centran en estas dos dimensiones, denominadas core burnout, como en el caso de Koc (2019). Y de similar ocurrencia fue el estudio de Randelović y Stojiljković (2015), quienes encontraron correlación significativa, negativa y moderada entre el factor relacionamiento. Ambas variables relacionadas al síndrome de burnout y al capital social relacional, cuyo tamaño de efecto de la correlación son similares a la presente investigación y por ende la refrendan.

En la presente investigación el tamaño del efecto entre despersonalización y los factores de confianza en los alumnos y de confianza en los padres de familia es pequeño. Esto se contrapone con la investigación de Skaalvik y Skaalvik (2010), quienes evidenciaron que la relación con los padres de familia era el factor que mejor predecía la despersonalización, mientras que la disciplina con los alumnos era el peor predictor.

Realización personal

La relación es significativa, negativa y media entre la dimensión realización personal del síndrome de burnout con el trabajo colaborativo; mientras que la relación con las dimensiones de confianza con el director, colegas docentes, alumnos y padres de familia es pequeña. Esto lleva a proponer prácticas que estimulen la confianza recíproca a través de actividades colaborativas, a modo de generar sentido de logro y eficacia para incentivarla y minimizar así el burnout. Además, la realización personal es significativa para las subvariables trabajo colaborativo y confianza, ya que representa a la autoevaluación (Maslach, 2009), en donde el docente la aplica con el fin de detectar algún sentimiento de incompetencia, y que puede ser minimizado por el grado de relaciones y confianza que desarrolla en una misma institución.

La correlación de este estudio difiere de Espinoza (2018), quien obtuvo una correlación negativa y fuerte entre el síndrome de burnout y el marco del buen desempeño docente. Así como con los resultados obtenidos en Morey (2019), quien encontró una relación significativa y positiva entre el síndrome de burnout y la dimensión de Aflicción Personal de la variable empatía reflejando así una relación indirecta entre el burnout y la empatía de los docentes. Ambos estudios coinciden con la presente investigación en el que se obtiene una relación significativa, negativa y débil entre realización personal del síndrome burnout con capital social relacional, siendo realización personal un factor inverso dentro del constructo. Esto indicaría que puntajes altos en el marco del buen desempeño docente generaría un alto índice de realización personal; y de similar modo con la variable empatía.

Es por ello por lo que la correlación con el mayor índice encontrado fue entre realización personal y trabajo colaborativo. Esta fuerza de la asociación entre realización personal y trabajo colaborativo trae a colación el postulado de Narayan (como se citó en Narayan, 1999), quien afirmó que el capital social existe únicamente cuando se comparte. Compartir es colaborar, que a su vez es servir; esto puede abrir una nueva dimensión de la realización personal hacia un sentido de logro más profundo que los meros logros materiales y profesionales. Asimismo, puede indicar que el grado de confianza de los docentes para con los actores de la institución educativa en la que laboran no son tan profundos como se esperaría. Si bien Ekinci (2012) estudió el capital social con el flujo de información compartido, su investigación no está directamente relacionada con las hipótesis del presente estudio.

En la variable capital social relacional, se ha hallado principalmente un nivel medio seguido por un nivel alto. Esto corrobora la teoría del aprendizaje colaborativo que se fomenta en la motivación intersubjetiva (Drozek, 2010). Así mismo, el estudio de Daly et al. (2014) reveló que los docentes con mayor capital humano y mayor capital social en una institución educativa favorecerían un rendimiento estudiantil superior. Esto es congruente además con la problemática docente en América Latina, como lo expresaron Bruns y Luque (2015) al señalar que está condicionada por la calidad de los profesores, la que mejora a partir de la inversión en el capital humano. Una praxis para mejorar el capital humano es el desarrollo del capital social relacional.

Si bien se esperaba hallar un nivel alto del síndrome de burnout dada la coyuntura de la educación virtual del COVID-19, los resultados de nivel alto fueron cero y predominó el nivel medio, esto último coincidió con los resultados de Estrada et al. (2020); Salcedo et al. (2020); y con Cordero y Vargas (2019). No obstante, Estrada et al. (2020) obtuvieron un 32,6% de docentes en nivel alto al igual que Salcedo et al. (2020) con un 16,8% y Cordero y Vargas (2019), quienes hallaron un 27,6%. Por otro lado, la presente investigación contrasta con el estudio de Estrada y Gallegos (2020) donde predomina el nivel alto de burnout que se encontró en el 42,1% de docentes.

El no haber encontrado docentes con un nivel alto de burnout podría entenderse a partir de que la aplicación de los inventarios fue a fin de año, tiempo en el cual los docentes lograron adaptarse al sistema o ritmo de trabajo con los recursos adquiridos por sí mismos, o por la institución educativa. También los resultados indicarían que, cuanto más adecuadas sean las relaciones interpersonales mayor flujo de información compartida en pro de un objetivo conjunto y asociativo teniendo como base la confianza recíproca, lo que a su vez reduce o previene el síndrome de burnout, así como un aprendizaje colaborativo que potencia el capital social relacional entre los docentes, disminuyendo los niveles del síndrome de burnout. Este cambio hacia el sistema virtual ha conllevado, según diversos autores (Apud, 2014; Roselli, 2016), a que el docente potencie su cognición distribuida, ya que, al ser una base del aprendizaje colaborativo, implica que el docente busque dentro del contexto social compartir sus conocimientos a través de herramientas o recursos que vaya adquiriendo sobre la base de las relaciones y vínculos con otros y así fortalecer el trabajo colaborativo. Lo que también implica el fortalecimiento de la confianza. Esto explicaría el por qué no se ha hallado un alto nivel de burnout en la presente investigación. En esa línea, el presente estudio contrasta con el de Arvidsson et al. (2016) quienes obtuvieron un porcentaje de 15% en el nivel alto del síndrome de burnout debido a la carga laboral y emocional; otro 15% sí lo presentaban en al menos dos de sus tres dimensiones y estaban relacionados a estilos de vida y laborales; mientras que el 50% de los docentes no presentaban signos del síndrome de burnout.

En la presente investigación el nivel medio de *burnout* es mayoritario, mientras que el nivel medio de capital social relacional es predominante. Esta última variable implica la existencia de un soporte social. Así, los resultados contrastan con Otero, et al. (2010), quienes hallaron que los lazos de soporte social y el síndrome de *burnout* en docentes tienen una relación significativa, negativa y fuerte.

La relación no es estadísticamente significativa entre los niveles de *burnout* y el tipo de gestión, pero el tamaño del efecto es pequeño. Esto contrasta con Pantoja (2018), quien encontró que un alto nivel en el síndrome de *burnout* es indicativo de una pobre gestión escolar. Así mismo, no existe una relación estadísticamente significativa entre los niveles de capital social relacional y el tipo de gestión, y el tamaño de efecto es mediano, ello indica una mayor interconexión y camaradería entre los docentes de los colegios privados que sus pares de los colegios públicos. Sin embargo, Mieles (2016) halló que el síndrome de *burnout* era mayor en docentes de gestión privada en comparación a los docentes de gestión pública. De similar modo, Díaz et al. (2012), no hallaron niveles altos del síndrome de *burnout* en docentes, pero sí encontraron que los niveles moderados de *burnout* eran mayores en colegios privados que en colegios públicos, aunque sin ser estadísticamente significativa la diferencia. Sin embargo, los resultados de la presente investigación sí coinciden con los resultados de Arias y Jiménez (2013), donde el síndrome de *burnout* mostró ser más alto en instituciones educativas públicas que privadas.

En suma, los hallazgos de este estudio confirman lo hallado por otros investigadores, así mismo, se refrendó la teoría del capital social relacional, así como la del síndrome de *burnout*.

Conclusiones

Existe relación estadísticamente significativa, inversa y de tamaño de efecto mediano entre el capital social relacional y el síndrome de *burnout* en docentes de Educación Básica de Lima Metropolitana.

Existe una relación estadísticamente significativa, inversa y media entre el agotamiento emocional y las dimensiones confianza en el director, confianza en los colegas docentes y confianza en los padres de familia del capital social relacional; la relación fue estadísticamente significativa, inversa y débil entre el agotamiento emocional con confianza en los alumnos y trabajo colaborativo.

Existe una relación estadísticamente significativa, inversa, débil entre la despersonalización y las dimensiones de trabajo colaborativo, confianza en el director, confianza en los padres de familia y confianza en los alumnos; mientras que la fuerza de la asociación entre despersonalización y confianza en los colegas docentes no es estadísticamente significativa y su tamaño de efecto es pequeño.

Existe una relación estadísticamente significativa, inversa y media entre la realización personal con trabajo colaborativo; mientras que la relación entre realización personal y las demás dimensiones fue estadísticamente significativa, inversa y débil.

Contribución de autoría

CIZC y FYR:

Ambos autores llevaron a cabo la investigación como parte de su tesis de maestría en la Universidad Marcelino Champagnat obteniendo la calificación sobresaliente y encontrándose la misma en su repositorio: <https://repositorio.umch.edu.pe/handle/20.500.14231/3384>

Conflicto de intereses

Los autores declaran que no tienen conflicto de intereses.

Responsabilidad ética o legal

Los participantes del estudio firmaron un consentimiento informado y decidieron participar de manera libre y voluntaria.

Declaración sobre el uso de LLM (*Large Language Model*)

Este artículo no ha utilizado para su redacción ningún texto proveniente de LLM (*ChatGPT* u otros).

Financiamiento

El desarrollo del presente trabajo fue autofinanciado con los recursos propios de los autores sin recursos externos.

Correspondencia: arloz.centti@yahoo.dk

Referencias

- Abrar-ul-haq, M., Akram, F., & Farooq, A. (2015). The Impact of Social Capital on Educational Attainment: Evidence from Rural Areas of Pakistan. *Research on Humanities and Social Sciences*, 5(13), 95-102. https://www.researchgate.net/publication/-301660966_The_Impact_of_Social_Capital_on_Educational_Attainment_Evidence_from_Rural_Areas_of_Pakistan
- Aguayo, A. (2017). *El bienestar y el Burnout en docentes, desde el modelo de demandas y recursos laborales: la inteligencia emocional como variable moderadora y el afecto positivo y negativo como variables mediadoras* (Tesis de doctorado, Universidad de Granada, España). <https://digibug.ugr.es/handle/10481/47614>
- Alata, L., & Pari, G. (2016). *Clima laboral y síndrome de burnout en docentes del Colegio Adventista Túpac* (Tesis de maestría, Universidad Peruana Unión, Juliaca, Perú). <https://repositorio.upeu.edu.pe/handle/UPEU/262>

- Apud, I. (2014). ¿La mente se extiende a través de los artefactos? Algunas cuestiones sobre el concepto de cognición distribuida aplicado a la interacción mente-tecnología. *Revista de Filosofía*, 3(1), 137-161. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RESF.2014.v39.n1.45618
- Arias, W. , & Jiménez, N. (2013). *Síndrome de burnout* en docentes de Educación Básica Regular de Arequipa. *Educación*, 22(42), 53-76. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/-educacion/article/view/5291/5288>
- Arvidsson, I., Håkansson, C., Karlson, B., Björk, J., & Persson, R. (2016). *Burnout* among Swedish school teachers – a cross-sectional analysis. *BMC Public Health*. 16(1), 823. doi.org/10.1186/s12889-016-3498-7
- Baier, A. (1986). Trust and Antitrust. *Ethics*, 96(2), 231-260. <https://www.jstor.org/stable/2381376>
- Bisquerra, R. (Coord.). (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Bourdieu, P. (1980). Le capital social: notes provisoires. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 31, 2-3. https://www.persee.fr/docAsPDF/arss_03355322_1980_num_31_1_2069.pdf
- Bruns, B., & Luque, J. (Coords.). (2015). *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y El Caribe*. Editorial Grupo Banco Mundial. <https://virtualeduca.-org/documentos/centrodocumentacion/2014/spanish-excellentteachers-report.pdf>
- Cano, M. (2017). *Relación entre síndrome Burnout y los factores laborales y personales de los profesores del nivel de secundaria de un colegio privado de la ciudad de Guatemala* (Tesis de maestría, Universidad Rafael Landívar, Guatemala). <http://recursosbiblio.url.-edu.gt/tesiseortiz/2017/05/83/83/Cano-Miguel.pdf>
- Caro, P. (2015). *Síndrome de burnout* Satisfacción de Necesidades Psicológicas Básicas en docentes (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú). <http://hdl.handle.net/20.500.12404/6294>
- Ceyanes, J., & Slater, R. (2005). Does Teacher Trust in the Principal Influence Teacher *Burnout*? En M. Cochran-Smith (Presidencia), *Demography and Democracy in the Era of Accountability*. The American Research Association (AREA) Annual Meeting. Congreso llevado a cabo en Montreal, Canadá. https://www.researchgate.net/publication/2422-25992_Does_Teacher_Trust_in_the_Principal_Influence_Teacher_Burnout
- Cordero, P., & Vargas, A. (2019). *Síndrome de burnout* satisfacción laboral en docentes de instituciones educativas estatales (Tesis de licenciatura, Universidad Ricardo Palma, Lima, Perú). <http://repositorio.urp.edu.pe/handle/URP/2796>
- Cueto, S., Gerrero, G., León, J., De Silva, M., Huttly, S., Penny, M., Lanata, C., & Villar, E. (2015). *Capital social y resultados educativos en el Perú urbano y rural*. <http://repositorio.grade.org.pe/bitstream/handle/GRADE/417/dt28.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Daly, A., Der-Martirosian, C., Moolenaar, N., & Liou, Y.-H. (2014). Accessing capital resources: Investigating the effects of teacher human and social capital on student achievement. *Teachers College Record*, 116(7), 1-42. <https://sede.educacion.gob.es/-publivena/capital-social-y-redes-sociales-de-maestros-revision-sistemica-socialcapital-and-social-networks-of-teachers-systematic-review/investigacion-educativa/22455>
- Del Canto, E., & Silva, A. (2013). Metodología cuantitativa: abordaje desde la complementariedad en ciencias sociales. *Revista de Ciencias Sociales*, 141(3), 25-34. <https://www.redalyc.org/pdf/153/15329875002.pdf>
- Deutsch, M. (1958). Trust and Suspicion. *The Journal of Conflict Resolution*, 2(4), 265-279. <http://www.jstor.org/stable/172886>
- Drozek, R. (2010). Intersubjectivity theory and the dilemma of intersubjective motivation. *Psychoanalytic Dialogues*, 20(5), 540–560. <https://doi.org/10.1080/1048-1885.2010.514826>
- Ekinci, A. (2012). The effects of social capital levels in elementary schools on organizational information sharing. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4) 2513-2520. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED573330.pdf>
- Esparcia, J., & Escribano, J. (2014). Capital social relacional en áreas rurales: un análisis a partir del análisis de redes sociales. En J. Cortizo, J. Redondo, M. Sánchez. (Coords.). *De la Geografía Rural al Desarrollo Local. Homenaje a Antonio Maya* (p.215-230). Universidad de León.
- Espinoza, K. (2018). *El síndrome de burnout en el marco del buen desempeño docente en la Institución Educativa Josefa Carrillo y Albornoz, del distrito de Lurigancho, 2015* (Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima, Perú). <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/1759>
- Esteras, J. (2015). *Estudio psicopatológico sobre el síndrome de burnout en los docentes* (Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España). http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:PsicologiaJesteras/ESTERAS_PENA__Jesus_Tesis.pdf
- Estrada, E., & Gallegos, N. (2020). Síndrome de *burnout* y variables sociodemográficas en docentes peruanos. *Revista AVFT*, 39(6), 714-720. https://www.revistaavft.com/images/-revistas/2020/avft_6_2020/8_sindrome_de_burnout_y_variables.pdf
- Estrada, E., Roque, M., Paredes, Y., & Quispe, R. (2020). Clima organizacional y síndrome de *burnout* en docentes de una institución educativa de educación básica de la ciudad de Puerto Maldonado. *ProSciences: Revista De Producción, Ciencias E Investigación*, 4 (33), 41-48. <https://doi.org/10.29018/issn.2588-1000vol4iss33.2020pp41-48>

- Fernández, M. (2008). *Burnout*, Autoeficacia y Estrés en Maestros Peruanos: Tres Estudios Fáticos. *Ciencia & Trabajo*, 10(30), 120-125. https://www.researchgate.net/publication/44204834_Burnout_Autoeficacia_y_Estres_en_Maestros_Peruanos_Tres_Estudios_Faticos_Burnout_Self-efficacy_and_Stress_in_Peruvian_Teachers_Three_Factual_Studies
- Freudenberger, H. (1974). Staff Burn-Out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
- Fullan, M., & Quinn, J. (2017). *Coherencia. Los impulsores correctos en acción para escuelas, distritos y sistemas*. Editorial Centro Ceibal.
- González, L., Sosa, J., & Fierro, S. (2019). Muestreo virtual online basado en redes sociales para localización de teletrabajadores como participantes de un estudio realizado en Victoria de Durango, México. *Paakat: Revista de Tecnología y Sociedad*, 8(15), 1-18. <http://www.scielo.org.mx/pdf/prts/v8n15/2007-3607-prts-8-15-21.pdf>
- Guerrero, E., & Rubio, J. (2005). Estrategias de prevención e intervención del “*burnout*” en el ámbito educativo. *Salud Mental*, 28(5), 27-33. <https://www.redalyc.org/pdf/582/58252804.pdf>
- Hernández, R., Fernández C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Editorial Mc Graw Hill Education.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Editorial Mc Graw Hill Education.
- Hoy, W., & Tschannen-Moran, M. (2003). The conceptualization and measurement of faculty trust in schools: The Omnibus T-Scale. En C. Miskel y W. Hoy (Eds.), *Studies in Leading and Organizing Schools* (pp.181-208). Information Age Publishing.
- Jacobs, J. (1961). *The death and life of great american cities*. Random House.
- Koc, A. (2019). *El apoyo a la autonomía, las presiones de las autoridades, las necesidades psicológicas básicas, el engagement y burnout en profesores* (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú). <http://hdl.handle.net/-20.500.12404/15002>
- Leana, C., & Van, H. (1999) Organizational Social Capital and Employment Practices. *The Academy of Management Review*, 24(3), 538-555. <https://doi.org/10.5465/amr.1999.2202136>
- López, S., Civis, M., & Molina, J. (2018). La influencia del capital social en el desarrollo profesional de maestros noveles: una aproximación con métodos mixtos desde el análisis de redes sociales. *Revista del Curriculum y formación del profesorado*, .22 (2), 111-132. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/53094/663652057861PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Mafla, J. (2015). *Síndrome de burnout y su relación con el clima laboral en personal docente de la unidad educativa pública de la ciudad de Quito en el año 2015* (Tesis de maestría, Universidad Central de Ecuador). <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/7651>
- Maslach, C. (2009). Comprendiendo el *Burnout*. *Ciencia & Trabajo*, 11(32), 37-43. https://www.researchgate.net/publication/41126168_Comprendiendo_el_Burnout
- Maslach, C. (2011). *Burnout and engagement in the workplace: New perspectives*. *The European Health Psychologist*, 13(3), 44-47. https://www.researchgate.net/publication/-246546644_Burnout_and_engagement_in_the_workplace_New_perspectives
- Maslach, C., & Jackson, S. (1981). The measurement of experienced *burnout*. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Maslach, C., & Leiter, M. (1997). *The Truth About Burnout: How Organizations Cause Personal Stress and What to do About it*. Jossey Bass.
- Mayer, R., Davis, J., & Schoorman, F. (1995). An Integrative Model of Organizational Trust. *The Academy of Management Review*, 20(3), 709-734. <http://www.jstor.org/stable/258792>
- Mendoza, I. (2017). *Influencia del liderazgo transformacional y transaccional de directivos de Escuelas Normales Públicas del Estado del Estado de México en el desgaste profesional de su personal* (Tesis doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México, México D.F., México). <http://132.248.9.195/ptd2017/febrero/0756313/0756313.pdf>
- Mesías, Z., & Monroy, G (2017). *Diseño de un instrumento de medición del trabajo colaborativo en docentes de una institución educativa privada* (Tesis de maestría, Universidad Marcelino Champagnat, Lima, Perú). <http://repositorio.umch.edu.pe/handle/UMCH/317>
- Minedu. (2020). *Aprendo en Casa*. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/574684/disponen-el-inicio-del-ano-escolar-a-traves-de-la-implementa-resolucion-ministerial-n-160-2020-minedu-1865282-1.pdf>
- Mieles, M. (2016). *El síndrome de burnout y sus posibles efectos en la labor de los docentes de educación inicial de la zona 8 distrito 6 de la ciudad de Guayaquil* (Tesis de licenciatura, Universidad Casa Grande, Ecuador). <http://dspace.casagrande.edu.ec:8080/handle/ucasagrande/1057>
- Montestruque, L. (2018). *Burnout y afrontamiento en docentes de una escuela de nivel socioeconómico medio-bajo* (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú). <http://hdl.handle.net/20.500.12404/12158>
- Morey, D. (2019). *Relación entre los componentes de empatía y desgaste psíquico (burnout) en docentes* (Tesis de maestría, Universidad Antonio Ruiz de Montoya, Lima, Perú). http://repositorio.uarm.edu.pe/bitstream/UNIARM/2048/1/Morey%20del%20Castillo%20C%20Diego_Tesis_Licenciatura_2019.pdf

- Nahapiet, J., & Ghoshal, S. (1998). Social capital, intellectual capital, and the organizational advantage. *Academy of Management Review*, 23(2), 242-266. https://www.researchgate.net/publication/228314367_Social_Capital_Intellectual_Capital_and_the_Organizational_Advantage
- Narayan, D. (1999). Bonds and bridges: social and poverty (English). *Policy, Research working paper WPS 2167*. Washington D.C., Estados Unidos: World Bank Group. <http://documents.worldbank.org/curated/en/989601468766526606/Bonds-and-bridges-social-and-poverty>
- Otero, J., Castro, C., Santiago, M., & Villardefrancos, E. (2010). Exploring Stress, Burnout, and Job Dissatisfaction in Secondary School Teachers. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10(1), 107-123. <https://www.redalyc.org/pdf/560/-56017066007.pdf>
- Özan, M., Özdemir, T., & Yaraş, Z. (2017). The effects of social capital elements on job satisfaction and motivation levels of teachers. *European Journal of Education Studies*, 3(4) 49-68. <https://doi.org/10.5281/zenodo.344895>
- Pantoja, H. (2018). *Gestión escolar y el Síndrome de burnout en docentes de Instituciones Educativas Urbanas, Pativilca, 2017* (Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima, Perú). <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/2416>
- Paredes, L. (2017). *Síndrome de burnout en los docentes de tres instituciones educativas de Ate, 2017* (Tesis de maestría, Universidad César Vallejo, Lima, Perú). <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/21061>
- Patiño, R., & Varnagy, D. (2013). Metodología para la medición de capital social en estudiantes de escuelas públicas de Educación Básica y Educación Media. *Revista Politei*, 49(35), 99-157. https://www.researchgate.net/publication/272165697_Metodologia_para_la_medicion_de_capital_social_en_estudiantes_de_escuelas_publicas_de_Educacion_Basica_y_Educacion_Media
- Portela, M., Neira, I., & Pío, C. (2008). ¿Cómo medir el Capital social? Hacia un indicador sintético de confianza. *Investigaciones de Economía de la Educación*, 3, 445-452. <https://core.ac.uk/download/pdf/41583678.pdf>
- Portes, A. (1998). Social capital: Its origins and applications in modern sociology. *Annual Review of Sociology*, 24, 1-24. <http://faculty.washington.edu/matsueda/courses/590/Readings/Portes%20Social%20Capital%201998.pdf>
- Randelović, K., & Stojiljković, S. (2015). Work climate, basic psychological needs and *burnout* syndrome of primary school teachers and university professors. *TEME*, 6(3), 823-844. https://www.researchgate.net/publication/286264642_WORK_CLIMATE_BASIC_PSYCHOLOGICAL_NEEDS_AND_BURNOUT_SYNDROME_OF_PRIMARY_SCHOOL_TEACHERS_AND_UNIVERSITY_PROFESSORS_a

- Roselli, N. (2016). El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria. *Propósito y Representaciones*, 4(1), 219-280. <https://doi.org/10.20511/pyr2016.v4n1.90>
- Salas, J. (2010). Bienestar psicológico y *síndrome de burnout* en docentes de la UGEL N°7 (Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú). <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/616>
- Salcedo, H., Cárdenas, Y., Carita, L., & Ledesma, M. (2020). Síndrome de burnout en docentes en un contexto de emergencia sanitaria, Lima. *Alpha Centauri*, 1(3), 44-56. <https://doi.org/10.47422/ac.v1i3.18>
- Salgado-Lévano, C. (2018). *Manual de investigación. Teoría y práctica para hacer la tesis según la metodología cuantitativa*. Universidad Marcelino Champagnat
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher *burnout*: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069. https://www.researchgate.net/publication/222821947_Teacher_selfefficacy_and_teacher_burnout_A_study_of_relations_Teaching_and_Teacher_Education_264_1059-1069
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. (1998). A conceptual and empirical analysis of trust in schools. *Journal of Educational Administration*, 36, 334-352. <https://doi.org/10.1108/09578239810211518>
- Van, D., & Van Houtte, M. (2015). Trust in school: A pathway to inhibit teacher *burnout*? *Journal of Educational Administration*, 53(1), 93-115. https://www.researchgate.net/publication/270897416_Trust_in_School_A_Pathway_to_Inhibit_Teacher_Burnout
- World Bank. (1998). The initiative on defining, monitoring and measuring social capital: text of proposals approved for funding. *Social Capital Initiative. Working paper series No. 2*. Washington D.C: World Bank. <http://documents.worldbank.org/curated/en/111741468767413539/The-initiative-on-defining-monitoring-and-measuring-social-capital-text-of-proposals-approved-for-funding>
- Zand, D. (1972). Trust and Managerial Problem Solving. *Administrative Science Quarterly*, 17(2), 229-239. <https://doi.org/10.2307/2393957>

Trayectoria académica

Carlos Iván Zegarra Centti

Magíster en Gestión Educativa por la Universidad Marcelino Champagnat, 2021. Licenciado en Administración y Licenciado en Marketing, ambas por la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, 2007. Graduado en Psicoterapia y Consejería por la University of Ballarat en el 2007 también -desde el 2013 pasó a denominarse Federation University Australia. Experiencia laboral en Perú, Australia y Nueva Zelanda desde mi año de egreso en el 2000 dedicados a la creación, desarrollo e implementación de programas de desarrollo organizacional cultural e individual. A la fecha sigue laborando como Asesor Independiente en Desarrollo Humano y Organizacional con énfasis en el sector industrial y minero metalúrgico.

Fanny Yucra Ramírez

Licenciada y con grado de Bachiller en Educación Primaria de la Escuela de Educación Superior Pedagógico Pública Monterrico. Ha asumido en su experiencia profesional la tutoría formativa en estudiantes de los 3 ciclos del nivel primario y promoviendo un aprendizaje significativo desde la pedagogía activa, constructivista y montesioriana en las diferentes áreas curriculares, enfatizándose en la práctica pedagógica en el área de matemática. Ha liderado equipos de trabajo colaborativo compartiendo sus habilidades y conocimientos profesionales en la planificación y elaboración de recursos didácticos, programación y ejecución de proyectos institucionales a nivel pedagógico y pastoral, de las cuales generen aprendizajes y experiencias significativas. Posteriormente, amplió su perspectiva educativa siendo magister en Gestión educativa de la Universidad Marcelino Champagnat, además de estudios de postgrado en Problemas de aprendizaje en la Universidad Ricardo Palma. Actualmente se desempeña como tutora docente del nivel primaria del Colegio De La Inmaculada S.J.

Sentido de vida en la formación inicial docente: sendas hacia su encuentro

Meaning of life in initial teacher training: paths towards meeting it

Recibido: 25 de marzo 2024

Evaluado: 3 de junio 2024

Aceptado: 29 de agosto 2024

Gladis Ivette Chan Chi

Autor correspondiente: ivette.chan@correo.uady.mx
<https://orcid.org/0000-0001-7885-8136>
Universidad Autónoma de Yucatán, México.

Marcela Durán Rosado

mduran@correo.uady.mx
<https://orcid.org/0000-0002-8391-198X>
Universidad Autónoma de Yucatán, México.

Marisa Zaldívar Acosta

marisa.zaldivar@correo.uady.mx
<https://orcid.org/0000-0001-8936-0587>
Universidad Autónoma de Yucatán, México.

Como citar

Chan, G. I., Durán, M. y Zaldivar, M. (2024). Sentido de vida en la formación inicial docente: sendas hacia su encuentro. *Revista EDUCA UMCH*, 78-93.
<https://doi.org/10.35756/educaumch.202425.307>



© El autor. Este artículo es publicado por la Revista EDUCA UMCH de la Universidad Marcelino Champagnat como acceso abierto bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). Esta licencia permite compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato) y adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material) el contenido para cualquier propósito, incluido el uso comercial.

Resumen

El sentido de vida ha sido explorado en áreas como la psicología; sin embargo, su relevancia ha sido poco abordado en el ámbito de la formación docente. En este contexto, el presente estudio tiene como objetivo describir los factores que favorecen el contacto con el sentido de vida y que contribuyen a la formación inicial de docentes de una universidad pública del sureste de México. La metodología empleada fue cualitativa, de tipo exploratorio e interpretativo. Los datos obtenidos fueron analizados mediante la técnica de análisis de contenido. A partir de este análisis, se establecieron cuatro categorías: 1) conocimiento de sí mismo, 2) misión como fuente de sentido, 3) metas orientadas al sentido y 4) dificultades que guían hacia el sentido. Los resultados mostraron que los docentes en formación inicial hallaron sentido a partir del autoconocimiento, al conectar con sus recursos personales y al reconocerse como personas únicas y valiosas. Esto les permitió establecer tanto su misión personal como profesional, proyectándose hacia el futuro. Asimismo, encontraron sentido en sus metas y en las dificultades enfrentadas en diversas esferas de su vida. Se concluye que, al conectar con el sentido de vida, los futuros docentes experimentan una mayor motivación y bienestar, lo que favorece una vida plena y significativa durante su proceso formativo. Esto les permite desarrollar actitudes positivas, capacidad para tomar decisiones, asumir responsabilidades y realizar sus actividades académicas y personales con satisfacción, desplegando así sus potencialidades.

Palabras clave: *sentido de vida, formación inicial docente, nivel superior.*

Abstract

The meaning of life has been widely explored in areas such psychology, but less addressed in teaching training. The aim of this research is to describe the pathways that support the connection between the meaning of life and their contribution in aid of initial teaching training from a public university established in Southern Mexico. The methodology was qualitative, exploratory and interpretive. The obtained data were analyzed based on content analysis technique. Four categories were established: 1) Self-knowledge, 2) Mission as a resource for meaning, 3) Meaning-oriented goals, and 4) Difficulties as a guidance to meaning. The obtained results indicated that initial teacher trainees found meaning from self-knowledge based on the connection to personal resources and by identifying themselves as unique, worthwhile people, so they could achieve a personal and professional mission based on their future projections in addition to goals and even challenges faced along the diverse aspects of their lives. As a conclusion, reaching a connection with meaning of life helps teachers to improve self-motivation and wellness to enjoy a full life that allows them to configure a meaningful daily acting throughout their training journey developing positive attitudes and decision-making skills, embracing responsibilities while successfully perform academic and personal activities by displaying their own potential.

Key words: *meaning of life, initial teacher training, higher education.*

Introducción

La formación inicial de los docentes requiere de profesionales competentes, capacitados en su disciplina y con fortalezas personales que, al desarrollarlas, les permitan responder a los cambios propios de una sociedad dinámica. Sin embargo, según Ponce y Camus (2019), la práctica docente se desarrolla en escenarios complejos, marcados por la incertidumbre, singularidades e incluso de conflicto de valores. Estas condiciones exigen la gestión de diversas problemáticas en el marco de los contextos del aula, las cuales suelen abordarse desde una perspectiva técnica que no siempre resulta la más adecuada.

En este sentido, Fernández et al., (2024) afirman que la labor profesional docente se ha convertido en un desafío constante, debido a la necesidad de contribuir a la formación de las nuevas generaciones y, al mismo tiempo, a la búsqueda de sentido a través del quehacer diario en el ámbito educativo. El mismo autor argumenta que el sentido de vida constituye un aspecto fundamental en la vida del ser humano, el cual varía según las situaciones específicas vividas, derivadas de la experiencia. De acuerdo con Ramírez (2008), ser docente es una estructura conformada por el ser, el sujeto docente y el sentido del ser docente en la praxis. En este contexto, la búsqueda de sentido se presenta como el componente y la clave central para comprender al docente universitario.

Desde esta perspectiva, Frankl (2020) asegura que todo ser humano necesita encontrar el sentido de su vida para conectar con sus recursos internos y redefinir su existencia en busca de una vida plena. A su vez, Fabry (2009) afirma que la tarea de encontrar el sentido de la vida es propia de cada ser humano, el cual no puede ser determinado por otros. Por su parte, Bronk, et al., (2010) señalan que el sentido de vida actúa como un motivador en la vida de las personas. Así, cuando un joven logra identificar un propósito en su vida y vincularlo con sus experiencias de aprendizaje, el trabajo escolar que realiza cobra relevancia.

En este contexto, la formación inicial docente se constituye como un aspecto clave para todo estudiante que elige esta profesión. Según Bruzzone (2008), la educación que reciben debe orientarse a promover tareas y modelos que fomenten la voluntad de sentido, a fin de facilitar la búsqueda del propósito de vida y los valores. Por lo tanto, educar desde el sentido favorece la autodeterminación y la adopción de una visión positiva para enfrentar las dificultades (Cabrera & Chan, 2020). Esta perspectiva resalta la importancia de consolidar la formación inicial docente, incorporando la dimensión valoral y actitudinal, específicamente el sentido de la vida, que actúa como un catalizador de las motivaciones humanas y otorga relevancia a las actividades académicas, profesionales y personales. Además, el sentido de vida es un eje esencial para disfrutar de una existencia plena de significado en las diferentes esferas de la vida, incluida la práctica profesional. Por ello, es esencial que los docentes en formación logren conectar con su sentido de vida, puesto que este se convierte en un eje orientador que da significado al compromiso, la relevancia y los propósitos claros tanto en su proceso formativo como en su futuro ejercicio profesional.

A partir de lo anterior, se puede señalar el estudio realizado por Chalá (2018), quien destaca que los sentidos y significados de la docencia se consolidan mediante el compromiso, el cual orienta a los docentes hacia la búsqueda del profesionalismo y la construcción de su imagen. En concordancia, Fernández (2019) desarrolló una investigación sobre el sentido de vida en estudiantes en formación, señalando que aborda una filosofía educativa centrada en el sentido de la vida permite un acercamiento a la existencia y su significado desde una perspectiva

pedagógica. De esta manera, mediante la reflexión vinculada al carácter existencial, íntimo y personal, se posibilita el encuentro de visiones educativas enfocadas en el desarrollo integral.

Asimismo, Patiño et al., (2018) realizaron un estudio con el objetivo de promover el desarrollo del sentido de vida en los estudiantes del Instituto Tecnológico de Los Mochis, mediante un programa de intervención basado en la logoterapia. Los resultados mostraron que las vivencias experimentadas por los participantes en el curso taller generaron cambios favorables en el desarrollo del sentido de vida, lo que impactó positivamente en su desarrollo personal y académico.

Lo expuesto hasta aquí permite comprender que contar con un sentido de vida favorece la satisfacción en las actividades que las personas realizan, otorgando un significado a su existencia (Gómez del Campo et al., 2011). Este sentido configura el actuar y desenvolvimiento de los estudiante en formación y les permite proyectarse hacia el futuro. En consecuencia, el presente estudio, tiene como objetivo describir los factores que favorecen el contacto con el sentido de vida y que contribuyen a la formación inicial de docentes en una universidad pública del sureste de México.

Importancia del sentido de vida

La logoterapia, conocida como la tercera escuela vienesa de psicoterapia, puede definirse como una corriente psicoterapéutica de orientación existencial que busca proporcionar una respuesta a la pregunta sobre el sentido de la vida de una persona. Esta corriente se basa en una visión analítica y existencial del ser humano y del mundo, y fue creada por Víctor Frankl. Según Frankl, el sentido de la vida se centra en ofrecer acompañamiento a aquellas personas que buscan comprender su propósito en la vida o enfrentan el sufrimiento de una existencia que percibe como de sentido (Noblejas, 2000). En este contexto, Zamudio (2021) sostiene que resulta fundamental comprender y priorizar el sentido de vida, dado que este contribuye a la preservación de la salud mental. Este concepto se asocia con la esperanza, la construcción de proyectos de vida saludables e inspiradores, y el bienestar tanto personal como social. Por ello, la sociedad debe transformarse en un ente activo y positivo, impulsado por un deseo vehemente de encontrar su sentido de vida. Al ser hallado, dicho sentido debe fortalecerse a lo largo de la existencia humana, ya que constituye una fuente de motivación que proporciona las herramientas necesarias para superar las crisis y adversidades como resiliencia.

A partir de lo expuesto, Frankl (2002, como se cita en Hernández et al., 2016) señala que los jóvenes son quienes más frecuentemente se cuestionan sobre el sentido de la vida, dado que poseen un criterio propio que los lleva a reflexionar sobre su existencia frente a los diversos cambios y situaciones estresantes que experimentan. Por lo tanto, el sentido de vida puede considerarse una necesidad básica humana, cuya satisfacción es esencial para el fortalecimiento personal. En este sentido, Osorio et al., (2022) afirman que el sentido de vida es una variable salutogénica significativa en las poblaciones jóvenes. En consecuencia, las personas son guiadas por su conciencia en la búsqueda de su sentido de vida, lo que les permite encontrar significado y propósito en su existencia. Esta búsqueda favorece la madurez, el crecimiento y la autorrealización del ser humano (Frankl, 1997, como se cita en Chan, 2021).

Es preciso reconocer que el sentido de vida no puede ser otorgado por otra persona o institución; más bien, depende exclusivamente de que el individuo realice las acciones necesarias para conectar con su propio sentido de vida. Este proceso no solo proporciona

significado, sino también guía y orientación hacia una vida plena, tanto en el ámbito personal como académica y profesional, permitiendo afrontar las situaciones que la vida presenta desde perspectiva de las potencialidades individuales.

Método

Este estudio empleó una metodología cualitativa de tipo exploratorio con diseño interpretativo (Vásquez et al., 2011). Participaron de manera libre y voluntaria 27 docentes en formación inicial de una Universidad pública en el sureste de México. Entre las características de los participantes, se encontró que el 66.7% (18) eran mujeres y el 33.3% (9) eran hombres, con un rango de edad que oscila entre 18 y 23 años respectivamente.

La recolección de datos se llevó a cabo mediante la técnica de encuesta, utilizando como instrumento un cuestionario en línea. Este cuestionario estuvo conformado por una serie de preguntas abiertas, el registro de experiencias a través de los trabajos escritos de los participantes, y los hallazgos derivados de la revisión de la literatura sobre sentido de vida y formación docente.

Los datos recolectados fueron analizados mediante la técnica de análisis de contenido, adoptando la perspectiva de los informantes clave. Esta metodología permitió identificar aspectos comunes en las categorías de análisis, lo que facilitó la exploración de los pensamientos, ideas, puntos de vista, así como las experiencias y vivencias en el desarrollo del sentido de vida de los docentes en formación inicial. Para ello, se establecieron cinco categorías principales de análisis: 1) conocimiento de sí mismo, 2) misión como fuente de sentido, 3) metas orientadas al sentido, 4) dificultades que guían hacia el sentido, que posteriormente fueron enriquecidas desde los hallazgos de otras investigaciones a fin de consolidar la relevancia del sentido de vida en la formación inicial de los docentes.

La confiabilidad y validez de la información se garantizó mediante el uso de la triangulación como una estrategia para incrementar la fortaleza y calidad del estudio (Okuda & Gómez, 2005). Esta fue posible a partir de las respuestas obtenidas en el cuestionario, complementadas por los testimonios expresados en los trabajos escritos de los docentes en formación inicial y el análisis de los hallazgos encontrados en la revisión de la literatura. Los resultados que se presentan a continuación se centran en las aportaciones textuales de los informantes clave, identificadas mediante la codificación RDFI (respuesta de docente en formación inicial). Para identificar el sexo de cada participante, al código se le añadió una “M” si era mujer o una “H” si era hombre, seguida del folio asignado. Finalmente, las respuestas emitidas por los participantes fueron complementadas con el análisis de los aspectos que favorecieron su sentido de vida.

Consideraciones éticas

Durante el proceso de recolección de los datos, se garantizó la confidencialidad de la información obtenida. Además, se integró un consentimiento informado que detallaba los objetivos del estudio, así como el derecho de los participantes a declinar o confirmar su participar en el estudio (AERA, 2011).

Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos del análisis de los datos recopilados desde la perspectiva, vivencias y experiencias de los informantes clave, lo que permitió identificar cuatro categorías de análisis. La primera categoría es el conocimiento de sí mismo; el segundo, la misión como fuente de sentido; en tercero, metas orientadas al sentido; y la cuarta, las dificultades que guían hacia el sentido. A continuación, se describen cada una de las categorías.

La primera categoría, referente al conocimiento de sí mismo, se centró en resaltar los recursos personales de los participantes, quienes identificaron, a partir de la reflexión, sus fortalezas. Estas incluyen sus características personales y los valores que poseen, lo que les permitió reafirmar su autoconcepto, el cual influye en su autoestima y favorece el desarrollo de sus potencialidades y el contacto con su sentido de vida.

La segunda categoría, vinculada a la misión como una fuente de sentido, define el propósito vital y representa los motivos que impulsan a las personas. Esta categoría también implica tener claridad sobre la existencia de una razón por la cual la vida les fue otorgada y sobre la responsabilidad personal de realizar las acciones y compromisos necesarios para construir su propia existencia. De este modo, constituye una oportunidad para tomar decisiones desde la libertad y responsabilidad, y para realizar actividades académicas y personales que orienten la vida según el despliegue de las potencialidades.

La tercera categoría, metas orientadas al sentido, proporcionó a los participantes la posibilidad de realizar un proceso reflexivo sobre aquello que desean lograr, sus sueños y la importancia de transformar estos en metas significativas. Además, permitió que el logro de estas metas está directamente vinculado con sus potencialidades, las cuales apoyan la consecución de estas. Así, cuando una meta es establecida, los participantes son capaces de desarrollar acciones y compromisos que los encaminan hacia su logro.

La cuarta categoría, enfocada en las dificultades que guían hacia el sentido, propició la reflexión de los participantes sobre las situaciones complicadas que han enfrentado y que les han permitido aprender. Reconocieron que dichas situaciones constituyen una oportunidad para poner en práctica sus fortalezas, analizar la situación desde otra perspectiva y buscar soluciones para enfrentarlas. Según su opinión, este proceso les permitió tomar conciencia de aspectos que integraron en sus estructuras, lo cual repercutió en su forma de establecer relaciones y depositar su confianza en las personas. Así, a raíz de la situación, también lograron reconocer que la vida vale la pena de ser vivida, a pesar de los obstáculos, y que la confianza constituye un aspecto esencial en cualquier situación.

Cabe señalar que los resultados fueron organizados de acuerdo con las categorías previamente establecidas, las cuales se presentan a continuación.

Conocimiento de sí mismo

En esta primera categoría de análisis, los participantes trabajaron en el conocimiento de sí mismos. A través de la reflexión personal, lograron reconocer sus principales recursos, destacando la perseverancia, creatividad, amabilidad y calidez, los cuales respaldan su trayecto formativo y serán de utilidad en su futuro ejercicio profesional como docentes. Además, fortalecieron su capacidad para superar sus limitaciones, logrando así todo aquello que se

propongan e identificando áreas de oportunidad en las que deben continuar fortaleciendo su sentido de vida. Este proceso se refleja en el siguiente comentario:

A lo largo de mi vida he sido perseverante y gracias a ellos he logrado muchas cosas en las que un día dije que lo iba a lograr (RDFI – M – 03).

Asimismo, reconocieron la resiliencia como otro de sus recursos personales, ya que consideran que las diferentes situaciones, tanto personales como académicas, que han mostrado su capacidad para enfrentar obstáculos, levantarse y continuar con su vida y su proceso formativo. Este aspecto se evidencia en el siguiente comentario:

La resiliencia que tiene una persona le permite enfrentar sus adversidades a lo largo del trayecto de su vida, muestra lo fuerte que se hace el ser humano para poder afrontar lo que sucede (RDFI – M - 17).

De igual forma, los participantes lograron conectar con su capacidad para escuchar activamente a los demás, lo que les ha permitido mantener amistades y relaciones con seres queridos, al poder comprenderlos, escuchándolos y emitir comentarios asertivos. Este aspecto se expresa en el siguiente comentario:

Mi capacidad para escuchar a las personas, me ha permitido mantener amistades y seres queridos. Soy una persona razonable y mi personalidad me permite relacionarme de manera saludable con los que me rodean (RDFI – M – 18).

También reafirmaron su responsabilidad, como parte de la toma de conciencia de sus valores, considerando la importancia de ejecutar acciones basadas en su jerarquía de valores, los cuales guían y dan sentido a su conducta. Este aspecto es clave en su formación. Esto se evidencia en el siguiente comentario:

La responsabilidad, disciplina, paciencia, tolerancia, lealtad, respeto, gratitud, bondad y amor son mis valores más significativos (RDFI – M – 16).

Lo presentado en este apartado demuestra que el conocimiento de sí mismo ayuda a una persona a desarrollar sus potencialidades y a ponerlas al servicio de las actividades que realizan en los diversos ámbitos de su vida y en su aprendizaje durante su trayecto formativo. Estas fortalezas también favorecen la construcción de vínculos saludables y lazos afectivos, esenciales para apoyarse mutuamente en el proceso de formación y en la consecución de las metas que orientan el camino hacia el sentido de la vida.

Misión como fuente de sentido

Esta categoría de análisis permite a los docentes en formación inicial reflexionar sobre su misión en la vida, confrontándolos con una pregunta trascendental: ¿Para qué estoy aquí? Para dar respuesta a esta interrogante, fue necesario realizar un inventario de sus potencialidades, intereses, logros pasados, su visión del mundo, sus relaciones con los demás, e incluso consigo mismo. Además, se plantearon preguntas sobre los motivos que explican su existencia.

En este proceso, las vivencias en el aula, en su vida personal, los momentos compartidos con sus pares, así como los eventos significativos en sus vidas, incluidas las

experiencias con las personas a su alrededor y aquellas vinculadas a su formación escolar, fueron aspectos clave al momento de reflexionar sobre la razón de su existencia. Estas experiencias contribuyen al descubrimiento y toma de consciencia de la misión que les fue otorgada, la cual constituye una fuente hacia el propósito vital, como se evidencia a continuación:

Mi misión en la vida es ser feliz, ayudar y dejar huella en cada una de las personas que conozca (RDFI – M – 16).

A partir de este comentario, se evidencia que los docentes en formación inicial logran conectar con su sentido de vida al reconocer su misión personal. No obstante, queda pendiente el reconocimiento de su misión profesional. Una vez identificada su misión personal, fueron capaces de proyectarse hacia el futuro y establecer su misión profesional, basada en su formación como futuros docentes. Esto puede observarse en el siguiente comentario:

Ser una persona que transmita sus enseñanzas a los alumnos, donde también pueda ser una persona a la que el estudiante le tenga confianza (RDFI – H – 15).

De este modo, la misión constituye la razón para la cual una persona se encuentra en esta vida y fundamento para poner sus potencialidades al servicio de sus metas, tanto para ser como para hacer. A través del reconocimiento de su misión, los docentes en formación inicial pueden encontrar un sentido a sus vidas, lo cual también se refleja en la consecución de sus metas a lo largo de su vida.

Metas orientadas al sentido

Esta categoría de análisis permitió a los participantes reflexionar sobre cómo los recursos personales con los que cuentan han favorecido logros en las diferentes esferas de sus vidas, así como el establecimiento de compromisos y acciones específicas para su consecución. Los participantes se dieron cuenta de que, a lo largo de sus vidas, han alcanzado logros a nivel personal y académico, lo que ha favorecido el contacto con su sentido de vida, generando un sentimiento de orgullo por sus capacidades y por las personas significativas que los han acompañado en la cristalización de dichos logros. Estos logros los han impulsado a seguir adelante, estableciendo metas claras, relevantes y con significado para sus vidas. Esto se evidencia en el siguiente comentario:

Considero un logro mi ingreso a la universidad... tenía cierto miedo de no hacerlo, he mejorado mi autoestima y el valor que nos damos a nosotros mismos (RDFI – H – 10).

El comentario muestra que, a pesar de los miedos que pueden enfrentar, los docentes en formación inicial han luchado por alcanzar los logros que se han propuesto. Reconocen que el miedo limita su crecimiento personal y académico, ya que genera inseguridad, llevando a la incertidumbre e incluso al vacío. Esta idea se expresa en el siguiente comentario:

Voy a analizar mi vida y desechar todo lo malo que no me sirve, y solo dejaré lo que contribuya en convertirme en alguien mejor para lograr mis metas a futuro (RDFI – H – 15).

A partir de este comentario, se puede deducir que los docentes en formación inicial necesitan conectar con su sentido de vida, lo cual los mantiene motivados para reconocer que los logros alcanzados son una parte importante de sus vidas. No obstante, también deben establecerse nuevas metas, siempre desde el sentido de la vida, para avanzar hacia el futuro, Esto se señala en la siguiente respuesta:

Se necesita un poco más de motivación para seguir adelante, ya que a veces si necesito algo que me impulse a dar lo mejor de mi cada día (RDFI – H – 15).

De acuerdo con lo señalado en este apartado, los logros favorecen la motivación, el bienestar y apoyan al aprendizaje y los procesos formativos de los estudiantes, ya que incrementan la confianza en sí mismos. El trabajo con los pares les permite comprender la relevancia de las actividades que realizan, lo que a su vez los impulsa a continuar trabajando y a establecer metas, así como a lograr dichas metas. Sin embargo, también pueden enfrentarse a dificultades que, aunque complejas, constituyen senderos hacia el sentido.

Dificultades que guían hacia el sentido

La cuarta categoría de análisis se relaciona directamente con las dificultades enfrentadas por los docentes en formación inicial, las cuales se convirtieron en oportunidades de aprendizaje. Estas experiencias les permitieron analizar las situaciones de manera crítica y reflexiva, extrayendo diversos aprendizajes que marcaron un parteaguas en la configuración de su ser. Estos momentos representaron un antes y un después en su vida, transformando sus formas de reaccionar, actuar y dirigir su vida a partir de los acontecimientos previos, los cuáles les ofrecieron la posibilidad de conectar con su sentido de vida. Esto puede evidenciarse en el comentario que a continuación se presenta:

Todas esas experiencias me han hecho cuestionarme el mundo, la vida y sobre todo a mí, me enseñó a qué tal vez soy más fuerte y capaz de lo que creí en su momento. Me enseñaron a ver quién soy realmente y lo que debo ser, si quiero cambiar las cosas. Me enseñó a no solo ayudarme a mí, sino que también tengo la oportunidad de ayudar a los demás (RDFI – M – 20).

Como se observa, el comentario refleja que los aprendizajes generados por las dificultades vividas por los docentes en formación inicial les han permitido crecer a nivel personal. Estas experiencias les hicieron reconocer que las situaciones difíciles tienen una razón de ser y que es decisión de cada uno enfrentarlas, utilizando fortalezas personales. Además, han incorporado nuevas formas de actuar en su estructura mental y esquemas, lo que les permite responder a las situaciones complicadas que la vida les presenta. Esta idea se refleja en el siguiente comentario:

Las situaciones difíciles me enseñaron que las cosas pasan por algo, uno no puede decidir su futuro, pero si puede mejorarlo, para ello, me ayuda a tener personalidad, el conocerme a mí mismo, saber mis temores, en que soy bueno y no (RDFI – H – 01).

Esto nos permite comprender que los docentes en formación inicial reconocen que el autoconocimiento es una pieza clave para enfrentar situaciones difíciles. Al mismo tiempo, les permite responder conforme a sus potencialidades, encontrar satisfacción en los aprendizajes obtenidos. Esto también evidencia el crecimiento alcanzado, así como el hecho de tener un

propósito en la vida actúa como un anclaje que guía acciones y que continuará influyendo en su futuro.

Discusión

A partir de los resultados anteriores, se evidencia que el sentido de vida constituye un aspecto clave en la formación inicial docente, puesto que actúa como un catalizador que proporciona una guía y dirección en la vida de los docentes en formación, permitiéndoles ejercer sus potencialidades de manera efectiva.

Desde esta perspectiva, se puede afirmar que el sentido de vida es un constructo relevante en la vida de los docentes en formación inicial. Por ello, resulta esencial que los futuros docentes logren conectar con dicho sentido, comenzando con el reconocimiento de sus recursos personales. Esto les permite comprender que estos recursos los hacen únicos y valiosos, diferenciándolos de los demás, que la sinergias entre ellos potencia el desarrollo de las actividades académicas que deben realizar como parte de su formación.

Este planteamiento se vincula con el estudio de Cañizares y Guillen (2013), quienes sostienen que los estudiantes que alcanzan un mayor autoconocimiento obtienen mejores resultados académicos. El autoconocimiento, como base de todo aprendizaje, juega un papel fundamental en el proceso educativo. En este sentido, es necesario contar con una didáctica que considere al autoconocimiento como un referente formativo. Como señala Herrán (2003), la dificultad principal del aprendizaje, e incluso el problema central de la humanidad, radica en la de desarrollar una educación que permita verificar, de manera gradual y efectiva, quiénes somos. Sin este conocimiento surge la pregunta: ¿cómo es posible reconocer lo que se desea o comprender la razón detrás de las acciones que se emprenden? (Herrán, 2003).

A partir de lo anterior, se puede concluir que el conocimiento de uno mismo y de los propios recursos personales es una vía fundamental para que los estudiantes encuentren un sentido a la vida. Este proceso les permite percatarse de quiénes son realmente, cómo se relacionan consigo mismos y con los demás (Fabry, 2009), lo cual les facilita afrontar las situaciones inherentes a la vida académica. De este modo, los estudiantes pueden asumir la responsabilidad de sus acciones, tomar decisiones autónomas y basadas en sus valores. Lo que permite superar obstáculos y encontrar un significado en su proceso formativo.

En este sentido, Chan (2022) destaca sobre la importancia de que los estudiantes disfruten de su estancia en la universidad, ya que esto constituye a otorgar relevancia a sus tareas escolares. Esta relevancia, a su vez, contribuye a su formación como futuros profesionales de la educación, quienes, al servicio de la sociedad, podrán transmitir sus saberes y desempeñar sus funciones con un profundo, formando a estudiantes que se convertirán en el futuro de la sociedad.

Asimismo, se encontró que los docentes en formación inicial logran conectar con su sentido de vida a partir del reconocimiento de su misión de vida personal y profesional. De este modo, la misión se configura como un catalizador que facilita la conexión con el sentido. Aquino et al., (2017) afirman que la búsqueda de la misión es un aspecto inherente a todo ser humano, ya que cada individuo tiene un propósito, el cual puede ser modificado con libertad.

De igual manera, se observó que otra forma de conectar con el sentido de vida es a través de los logros alcanzados. Estos logros, que en un momento determinado se establecieron como metas, proporcionan un significado a la vida, motivando a los individuos a establecer acciones precisas para su consecución. Estos resultados coinciden con la investigación realizada por Chan (2022), quien encontró que los estudiantes en formación docente encuentran sentido a sus vidas al establecer metas en las áreas académicas, personales, ocupacionales y profesionales.

Cabe destacar que las metas varían de una persona a otra. Según el Modelo de atención de la Confederación Mexicana de Organizaciones a favor de la persona con Discapacidad Intelectual [Confe] (2020), el sentido es concreto para cada ser humano y cambia a lo largo del tiempo, por lo que resulta importante para una persona no necesariamente lo es para otra.

Por otro lado, las adversidades o situaciones difíciles por las que se ha atravesado constituyen otra fuente para conectar con el sentido de vida. Estas experiencias permiten adquirir nuevos aprendizajes, desarrollar habilidades y actitudes positivas, así como reconocer que la libertad y la responsabilidad son fundamentales para tomar decisiones con sentido, que permitan superar las dificultades y seguir avanzando en la vida. Según Noblejas (2000), cuando un ser humano no es capaz de encontrar un significado en su vida, puede experimentar sentimientos de frustración, ambivalencia, aburrimiento, falta de valores, incertidumbre e incluso llegar situaciones extremas como el suicidio.

Lo anterior subraya la importancia de contar con un sentido de vida, el cual, de acuerdo con Gómez et al., (2011), favorece la satisfacción en las actividades realizadas y otorga un propósito a la existencia. Además, contribuye al bienestar integral y permite disfrutar de una vida plena de significados valiosos en las esferas personales, académicas y profesionales.

Conclusión

El sentido de vida constituye un aspecto esencial que debe ser integrado en la formación inicial de los docentes, dado que el trabajo que desempeñan es fundamental para el desarrollo de la sociedad. Por lo tanto, resulta fundamental que la educación busque formar seres humanos capaces de conectar con su sentido de vida, de modo que puedan guiar y proporcionar dirección a sus actividades tanto durante su formación profesional como en su futuro quehacer docente. Este estudio describe las vías que facilita el contacto con el sentido de vida y que contribuyen a la formación inicial de los docentes en una universidad pública ubicada en el sureste de México.

En relevante recordar que la educación debe atender lo humano, considerando no solo los aspectos intelectuales, sino también los afectivos, emocionales, sociales y actitudinales. Este último aspecto enmarca el sentido de vida, el cual funciona como un factor protector que ayuda a las personas a atribuir un significado a sus vidas, reconocimiento que la vida merece ser vivida. De igual manera, los docentes en formación encontraron relevancia y satisfacción en las actividades relacionadas con su formación como futuros docentes.

El trabajo de los docentes es esencial para la sociedad, lo que implica la necesidad de que la formación inicial les permita conectar con su sentido de vida. Este sentido será una guía central en su proceso formativo y marcará el rumbo de su futuro ejercicio profesional, así como en su vida personal.

Los hallazgos de este estudio permiten comprender que todo ser humano, y en particular los futuros profesionales de la educación, requiere conectar con su sentido de vida. Esta conexión es posible a través de cuatro caminos identificados en la investigación. El primero es el reconocimiento de los recursos personales que poseen, los cuales son adquiridos y desarrollados a lo largo de su vida en diferentes esferas. Estos recursos deben ser cultivados y potenciados, ya que facilita la capacidad de enfrentar los retos tanto académicos como personales. Conocerse a sí mismo invita a la persona a un viaje a su interior que le permite desarrollarse plenamente, lo que facilita la conexión con un sentido o nuevo sentido en su vida, proporcionando significado a sus acciones.

Por otra parte, la misión es otra fuente importante del sentido de vida. Reconocer que cada individuo tiene una misión, que debe ser descubrirla, ayuda a comprender las razones para vivir. Las preguntas fundamentales, como ¿para qué estoy en esta vida?, ¿qué estoy llamado a ser?, ¿cómo puedo lograrlo? y ¿qué huella dejaré en el mundo?, guían a los futuros docentes a descubrir tanto su misión personal como profesional. Las respuestas a estas preguntas permiten proyectarse hacia el futuro y reflexionar sobre cómo su labor profesional beneficiará a la sociedad, lo que favorece la conexión con el sentido de su vida.

Otro hallazgo importante de este estudio es que es posible conectar con el sentido de vida a partir de los logros alcanzados. La capacidad para establecer metas significativas, diseñar acciones y comprometerse con su realización permite transformar los sueños en objetivos concretos. Alcanzar una meta genera una sensación de logro y establecer una nueva directriz, lo que mantiene motivado al individuo y le brinda una oportunidad de cambio, mejora y crecimiento. Sin embargo, cuando una meta carece de claridad o deja de establecerse, el individuo puede sentirse desorientado.

Los resultados muestran que incluso en medio de las dificultades es posible encontrar sentido. Los docentes en formación han experimentado situaciones complicadas, que se tradujeron en vivencias dolorosas y emociones negativas. No obstante, han logrado sobreponerse a estos desafíos gracias a su resiliencia y al desarrollo de actitudes positivas, dejando un aprendizaje en sus vidas. Estas experiencias les han permitido reconocer que, aunque las dificultades son inevitables, siempre es posible aprender de ellas y utilizarlas como una fuente de fortalecimiento. Este proceso confronta a las personas con su realidad y las invita a reflexionar sobre sus opciones, y el uso de los recursos personales, la reflexión sobre los eventos positivos, los logros alcanzados y la revalorización de su misión les permite encontrar un sentido a sus vidas, incluso en momentos de sufrimiento.

Ayudar a los estudiantes a conectar con el sentido de su vida es una tarea pendiente en la educación, incluyendo en los programas destinados a la formación del profesorado. La escuela debe asumir el reto de diseñar estrategias y/o programas de intervención que apoyen a los futuros docentes en este proceso, de manera que el esclarecimiento de su misión les permita establecer metas académicas y personales con un propósito, brindándoles la dirección necesaria para su trayecto formativo. Así, podrán tomar decisiones informadas sobre su aprendizaje, asumir compromisos y desarrollar acciones encaminadas a convertirse en futuros docentes. Por lo tanto, contar con un sentido de vida favorece la motivación, facilita la reflexión sobre la existencia, y permite el establecimiento de metas y compromisos. Esto contribuye a potenciar los aprendizajes y consolidar la formación profesional durante el trayecto formativo, generando un impacto positivo en el ejercicio docente futuro.

Contribución de autoría

GICC: La autora ha participado en la elaboración:

Conceptualización

Metodología

Recolección y análisis de datos

Resultados

Discusión

Conclusiones

MDR: La autora ha participado en la elaboración: Metodología

Recolección y análisis de datos

Resultados

Discusión

Conclusiones

MZA: La autora ha participado en la elaboración: Metodología

Recolección y análisis de datos

Resultados

Discusión

Conclusiones

Conflicto de intereses

Las autoras declaran que no tienen conflicto de intereses.

Responsabilidad ética o legal

Los participantes del estudio firmaron un consentimiento informado y decidieron participar de manera libre y voluntaria.

Declaración sobre el uso de LLM (*Large Language Model*)

Este artículo no ha utilizado para su redacción ningún texto proveniente de LLM (*ChatGPT* u otros).

Financiamiento

El desarrollo del presente trabajo fue autofinanciado con los recursos propios de las autoras sin recursos externos.

Correspondencia: ivette.chan@correo.uady.mx / gladis.ivette18@gmail.com

Referencia

- American Educational Research Association [AERA]. (2011). *The Code of Ethics. Educational Researcher*, 40 (3), 145-156. [https://www.aera.net/Portals/38/docs/About_AERA/-CodeOfEthics\(1\).pdf](https://www.aera.net/Portals/38/docs/About_AERA/-CodeOfEthics(1).pdf)
- Aquino, T., Gouveia, V., Gomes, E., & Melo de Sá, L. (2017). La percepción de sentido de la vida en el ciclo vital: una perspectiva temporal. *Revista Avances en Psicología Latinoamericana*, 35 (2), 375 – 386. <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/-article/view/3728/3691>
- Bronk, K., Finch, W., & Talib, T. (2010). Purpose in life among high ability adolescents. *High Ability Studies*, 21 (2), 133-145. <http://positivedisintegration.com/Bronk2010.pdf>
- Bruzzone, D. (2008). *Pedagogía de las alturas. Logoterapia y educación*. Ediciones LAG.
- Cabrera, R., & Chan, G. (2020). Educar con sentido en el nivel medio superior. En Cisneros, E. y Quiñonez, S. (Eds). *La cultura de la investigación en el ámbito educativo* (pp. 5 – 16). Colegio de Ciencias y Artes de Tabasco A.C.
- Cañizares, Y., & Guillen, A. (2013). Auto-conocimiento de los estilos de aprendizaje, aspecto esencial en la actividad de estudio. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11 (3), 123-137. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55128038006.pdf>
- Chalá, A. (2018). *Sentidos y significados de la profesión docente en una comunidad educativa afrodescendiente*. [Tesis de maestría]. Universidad de Manizales. RIDUM Repositorio Institucional <https://bit.ly/3sWYiao>
- Chan, G. (2021). Sentido de vida: una herramienta en la formación de estudiantes universitarios en el sureste de México. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11 (22), 1-24. <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/-article/view/937/3005>
- Chan, G. (2022). Sentido de vida y metas de estudiantes en formación docente: caso de una universidad mexicana. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 13 (25), 1 – 20. <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/-article/view/1248/3614>
- Confederación Mexicana de Organizaciones, (2020). Modelo de Atención de la Confederación Mexicana de Organizaciones. *Gobierno de la Ciudad de México y Junta de Asistencia Privada*. <https://confe.org/wp-content/uploads/2021/03/MODELODEATENCIoN-CONFE21bn.pdf>
- Fabry, J. (2009). *Señales del camino hacia el sentido. Descubriendo lo que realmente importa*. LAG.
- Fernández, J. (2019). El sentido de la vida en clave educativa. Propuestas pedagógicas. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(2), 9-21. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/-article/view/63777/43989>

- Fernández, T., Parra, W., & Díaz, Y. (2024). La vocación docente: el proyecto de vida que otorga sentido a los docentes. *TSAFIQUI. Revista Científica en Ciencias Sociales*, 14 (22), 41-51 <https://revistas.ute.edu.ec/index.php/tsafiqui/article/view/1248/1158>
- Frankl, V. (2020). *El hombre en busca del sentido*. Editorial Herder
- Gómez del Campo, M., Medina, B., & Aguilar, D. (2011). Sentido de vida y éxito. *Uaricha, Revista de Psicología*, 8 (17), 124 – 146. <https://studylib.es/doc/7103535/sentido-de-vida-y-%C3%A9xito---revista-uaricha>.
- Hernández, F., Valdez, J., Aguilar, Y., Torres, M., & González, N. (2016). Sentido de vida en jóvenes. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 19 (2), 787-799. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/rep/article/view/56381>
- Herrán, A. (2003). Autoconocimiento y formación: Más allá de la educación en valores. *Revista Tendencias Pedagógicas*, 8, 13-42. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/-issue/view/TP8/112>
- Noblejas, A. (2000). *Palabras para una vida con sentido*. Desclée Brouwer.
- Okuda, M., & Gómez, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34 (1), 118 -124. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80628403009>.
- Osorio, C., Ortiz, E., Avedaño, B., & Hernández, M. (2022). Sentido de vida y su asociación con la ansiedad y la depresión en jóvenes. *Revista Interdisciplinaria*, 39 (2), 355-368. <https://www.redalyc.org/journal/180/18070801022/18070801022.pdf>
- Patiño, G., Beltrán, M., García, A., & Urías, Y. (2018). Desarrollo del sentido de vida en estudiantes de educación superior: un enfoque humanista. *Revista Ra Ximhai*, 14 (Esp. 3), 168 -181. <https://www.redalyc.org/journal/461/46158064010/46158064010.pdf>
- Ponce, N., & Camus, P. (2019). La práctica como eje formativo – reflexivo de la formación inicial docente. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18 (37), 113 – 129. <https://www.redalyc.org/journal/2431/243160421007/243160421007.pdf>
- Ramírez, A. (2008). Ser docente universitario, una búsqueda de sentido. *Revista Plumilla Educativa*, 5 (1), 9 -15. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5920316>
- Vásquez, L., Ferreira, R., Mogollón, A., Fernández, J., Delgado, E., & Vargas, I. (2011). Introducción a las técnicas cualitativas de investigación. Universidad del Valle. Programa Editorial.
- Zamudio, D. (2021). Sentido de vida y salud mental. *Revista de Investigación en Psicología*, 24 (2), 183 - 192. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8245828>

Trayectoria académica

Gladis Ivette Chan Chi

Doctora en Educación por la Universidad Centro de Estudios Superiores del Sureste. Maestra en Innovación Educativa y licenciada en Educación por la Universidad Autónoma de Yucatán (México). Se desempeña como docente de enseñanza superior en la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán. Sus principales líneas de interés incluyen la formación de profesores, habilidades blandas, sentido de vida, educación positiva y tecnologías de información y comunicación. Directora de tesis y trabajos terminales de licenciatura y posgrado. Autora de capítulos de libros, artículos de investigación y divulgación en revistas indexadas. Cuenta con Reconocimiento a Perfil Deseable PRODEP. Candidata en el Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras (SNII). Actualmente, se desempeña como Coordinadora de la Maestría en Innovación Educativa desde el 2019 hasta la presente fecha.

Marcela Durán Rosado

Doctora en Derechos Humanos. Maestra en Consejería y Educación de la Sexualidad y Maestra en Psicología Clínica para Adultos. Profesora de Carrera de Enseñanza Superior de Tiempo Completo de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán, donde se dedica a la docencia, gestión, investigación y tutoría. Forma parte del Programa Institucional de Igualdad de Género, de la UADY y del equipo especializado del Protocolo de Prevención, Atención y Sanción contra la Violencia de Género, Discriminación, Hostigamiento, Acoso y Abuso Sexuales de la UADY. Es integrante de la Red Nacional de Educación Superior por la Inclusión; el Consejo Estatal para Prevenir y Eliminar la Discriminación en el Estado de Yucatán, y el Comité Editorial del Centro Nacional de Derechos Humanos. Cuenta con perfil PRODEP y es Candidata en el Sistema Nacional de Investigadores CONAHCYT.

Marisa Zaldívar Acosta

Especialista en Docencia. Maestra en Innovación Educativa por la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) y doctora en Investigación Educativa para el Desarrollo del Currículum y de las Organizaciones Escolares por la Universidad de Granada, España. Mención: cum laude. Docente en el Nivel Medio Superior y Superior. Entre las funciones que ha desempeñado en la Facultad de Educación, de la UADY se encuentran: profesor de Carrera Titular de Enseñanza Superior. Coordinadora de maestría en Innovación Educativa (2007 al 2015). Coordinadora de la Especialización en Docencia (2015 al 2018). Coordinadora de Educación Continua (2019 al 2022) y Coordinadora de Cultura desde enero de 2023. Es directora de tesis de licenciatura y posgrado. Autora de Capítulos de libro, artículos de investigación y divulgación en revistas indexadas en el área de la formación educativa e incorporación de las TIC en la educación y Habilidades blandas en la educación superior. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras (SNII) en el nivel de “Candidata”, de 2021 a la fecha.

Programa de intervención en Salud Reproductiva Masculina a través de competencias ciudadanas en adolescentes de instituciones de educación básica-secundaria, 2023.

Intervention program in Male Reproductive Health through citizen competencies in adolescents from basic-secondary education institutions

Recibido: 27 de enero 2024 Evaluado: 19 de agosto 2024 Aceptado: 29 de octubre 2024

Elisabet Sara Santos López

Autor corresponsal: esantosl@udac.edu.pe
<https://orcid.org/0000-0002-5477-8606>

Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, Perú.

Yamileth Nathaly Zavala Anticona

yzavalaa@undac.edu.pe
<https://orcid.org/0000-0001-6094-8707>

Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, Perú.

José Jaime Romero Espinoza

jromeroe@undac.edu.pe
<https://orcid.org/0000-0003-0743-4752>

Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, Perú.

Karina Liliana Espinoza Véliz de Cortez

kespinozav@undac.edu.pe
<https://orcid.org/0000-0002-6966-3086>
Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, Perú.

Como citar

Santos, E. S., Zavala, Y. N., Romero, J. J. y Espinoza, K. L. (2024). Programa de intervención en Salud Reproductiva Masculina a través de competencias ciudadanas en adolescentes de instituciones de educación básica-secundaria, 2023. *Revista EDUCA UMCH*, 94-108. <https://doi.org/10.35756/educaumch.202425.300>



© El autor. Este artículo es publicado por la Revista EDUCA UMCH de la Universidad Marcelino Champagnat como acceso abierto bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). Esta licencia permite compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato) y adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material) el contenido para cualquier propósito, incluido el uso comercial.

<https://revistas.umch.edu.pe/index.php/EducaUMCH/index> revistaeduca@umch.edu.pe

Resumen

El objetivo de este estudio fue evaluar el impacto del programa de intervención en salud reproductiva masculina a través del desarrollo de competencias ciudadanas en adolescentes de instituciones de educación básica. El diseño de la investigación fue cuasiexperimental, con un enfoque preprueba-posprueba. La muestra estuvo conformada por 21 estudiantes varones. Se obtuvieron los siguientes resultados: dimensión *salud sexual y reproductiva masculina*, el mayor porcentaje de logro se alcanzó en las competencias emocionales “me enfado cuando se burlan del tamaño de mi pene” y en la competencia comunicativa “debato con mis amigos cuando hablan falsedades sobre el uso del condón”. En la dimensión de *riesgos en la salud reproductiva masculina*, el mayor porcentaje de logro correspondió a la competencia emocional “cuando me niego a consumir algún tipo de droga, no me afecta el rechazo por mi decisión”. En la dimensión *práctica del aborto*, el mayor porcentaje de logro se obtuvo en la competencia comunicativa “hablo con mi entorno sobre los riesgos a los que corre una mujer cuando aborta”. En la dimensión *estereotipos patriarcales*, el mayor porcentaje de logro se obtuvo en la competencia comunicativa “converso en mi entorno sobre los riesgos del machismo en nuestra salud reproductiva”.

Palabras clave: *ciudadanía, competencias, competencias ciudadanas, salud reproductiva masculina, evaluación de impacto.*

Summary

The objective of this study was to evaluate the impact of the intervention program on male reproductive health through the development of citizenship competencies in adolescents from basic education institutions. The research design was quasi-experimental, with a pretest-posttest approach. The sample was made up of 21 male students. The following results were obtained: male sexual and reproductive health dimension, the highest percentage of achievement was achieved in the emotional competencies “I get angry when they make fun of the size of my penis” and in the communicative competency “I debate with my friends when they speak falsehoods about the use of condoms. In the dimension of risks in male reproductive health, the highest percentage of achievement corresponded to emotional competence "when I refuse to consume some type of drug, rejection of my decision does not affect me." In the practical dimension of abortion, the highest percentage of achievement was obtained in the communicative competence “I talk to my environment about the risks a woman runs when she has an abortion.” In the patriarchal stereotypes dimension, the highest percentage of achievement was obtained in the communicative competence “I talk in my environment about the risks of machismo on our reproductive health.”

Keywords: *citizenship, competencies, citizen skills. male reproductive health, impact evaluation.*

Introducción

De acuerdo con el Fondo de Población de las Naciones Unidas, el impacto diferenciado del COVID-19 entre mujeres y hombres ha provocado un retroceso significativo, estimado en un tercio, en los avances logrados en áreas clave como la prevención de violencia de género, de promoción de la salud materna y el acceso a la planificación familiar (UNFPA/2020). Aunque históricamente el público objetivo de las políticas de prevención y promoción de la salud sexual y reproductiva ha sido principalmente de las mujeres, persiste una considerable brecha en la promoción y prevención de la salud reproductiva masculina. Por ello, es esencial considerar la participación de los varones en estos procesos no solo como apoyo, sino como reconociendo sus múltiples roles, ya que también son sujetos que enfrentan riesgos para su salud.

Con esta investigación se pretende incorporar a los varones en la promoción, prevención y atención de la salud reproductiva, con el fin de mejorar tanto la salud materna como la salud y bienestar masculinos. Se reconoce, como lo hace Figueroa-Perea (1998) que los varones también tienen necesidades y demandas particulares en la salud y enfrentan riesgos como infecciones de transmisión sexual influenciados por las concepciones tradicionales de la masculinidad hegemónica, así como embarazos no deseados.

Las políticas de atención a la salud sexual y reproductiva en el país son responsabilidad del Estado y sus entidades, tanto ejecutoras como supervisores. El estado actual de la salud en esta área ha sido ampliamente difundido a través de los informes del Ministerio de Salud y de la Defensoría del Pueblo, que actúa como ente vigilante. En el año 2021, esta última presentó un informe sobre la supervisión a los servicios de salud reproductiva en el marco del derecho humano fundamental y servicio esencial. (Defensoría del Pueblo, 2021) La principal debilidad de dicho informe radica en su enfoque exclusivo en los servicios dirigidos a las mujeres, lo que implica la del estado de la salud reproductiva masculina, el cual debe ser inferido a partir de las consecuencias para la salud sexual y reproductiva de las mujeres.

A nivel de la región de las Américas, investigaciones como la de Keijzer et al. (2002) han abordado la necesidad de conocer que, la salud no es equivalente entre los hombres y las mujeres, por lo que requiere un enfoque que considere tanto las diferencias biológicas como las construcciones culturales que generan patrones y estereotipos respecto a la identidad masculina.

Con el objetivo de abordar esta problemática, se ha diseñado un programa de intervención en salud; que permite desarrollar competencias ciudadanas para promover la salud reproductiva masculina. Este programa fue aplicado a una muestra de 21 estudiantes de educación secundaria y sometido a una evaluación de impacto.

Existen investigaciones, como las de Figueroa- Perea (1998), cuyas propuestas siguen siendo relevantes y demandan la inclusión de nuevos elementos en los procesos de salud reproductiva masculina. Este autor subraya la importancia de redimensionar el papel de los varones para la mejoría de la salud de las mujeres, reconociendo que también los hombres se reproducen. Desde una perspectiva de género en salud, generalmente se busca reivindicar los derechos de las mujeres, mientras que los derechos de los varones suelen

ser marginados. Sin embargo, diversas investigaciones plantean la necesidad de abordar un enfoque de género también en la salud masculina, especialmente en un contexto social que está experimentando transformaciones significativas como trabajos de Olavarría (2017) y de Heilman (2017) et al. quienes cuestionan qué significa ser varón en una sociedad actual en que las mujeres ganan empoderamientos y participan activamente en la vida moderna y el mercado laboral competitivo.

Método

La investigación es de tipo aplicada, tiene como objetivo crear y ofrecer un programa educativo para promover la ciudadanía sexual en los espacios de tutoría presencial de las instituciones de educación básica. En cuanto a su diseño, se trata de un estudio cuasiexperimental, dado que la variable independiente fue control a través del programa de intervención en salud reproductiva masculina. La población estuvo integrada por los estudiantes de educación secundaria que cursaban el quinto año. La muestra fue seleccionada por conveniencia, debido a la apertura mostrada por el tutor de una sección. Se aplicaron un pretest y posttest, ambos compuestos por 16 preguntas con escala de Likert. Las preguntas se distribuyeron en cuatro dimensiones: salud sexual y reproductiva masculina, riesgos en la salud reproductiva masculina, la práctica del aborto y los estereotipos patriarcales. Cada dimensión incluyó cuatro tipos de competencias: cognitivas (4 ítems), comunicativas (4 ítems), emocionales (4 ítems), conocimientos (4 ítems). El procesamiento de los datos obtenidos se realizó mediante técnicas estadísticas en dos niveles: descriptivo e inferencial. En el análisis descriptivo, los datos fueron organizados en tablas de una entrada y se calcularon las medidas de resumen utilizando la media aritmética. En el análisis inferencial, para la prueba de la hipótesis se utilizó la prueba T de Student, con un nivel de confiabilidad del 95%.

Resultados

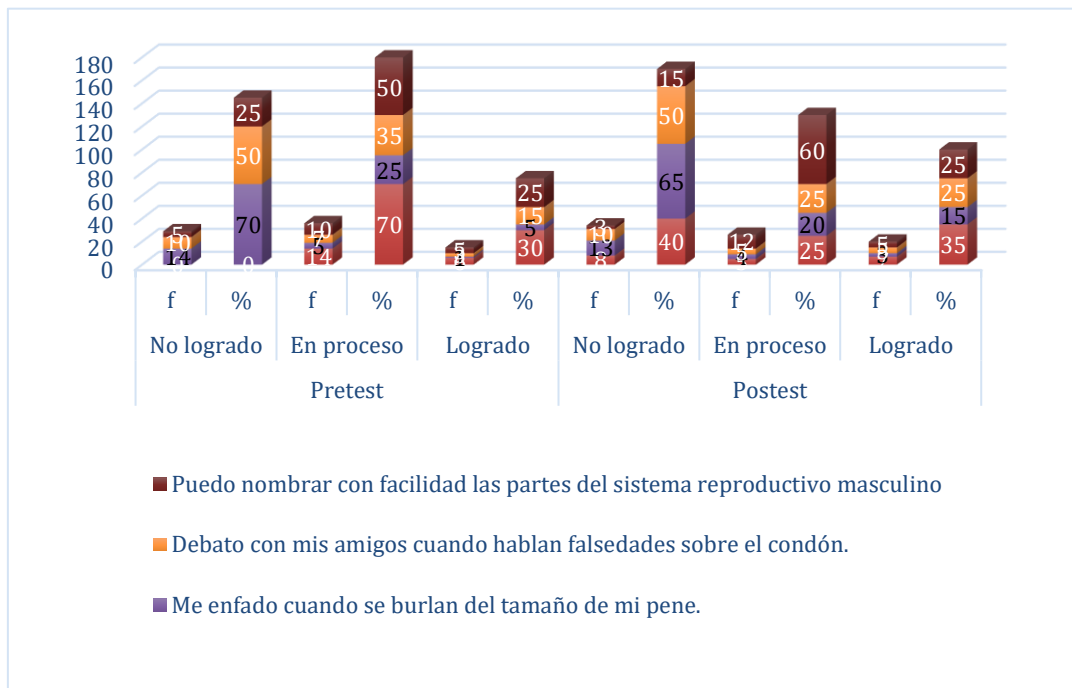
Tabla 1

Nivel de logro de competencias en el pretest y post test, dimensión salud sexual y reproductiva.

Estereotipos patriarcales	Pretest						Total		Postest						Total	
	No logrado		En proceso		Logrado				No logrado		En proceso		Logrado			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Pienso que, si mis espermatozoides no son saludables, podría tener hijos con alguna discapacidad.	0	0	14	70	6	30	20	100	8	40	5	25	7	35	20	100
Me enfado cuando se burlan del tamaño de mi pene.	14	70	5	25	1	5	20	100	13	65	4	20	3	15	20	100
Debato con mis amigos cuando hablan falsedades sobre el condón.	10	50	7	35	3	15	20	100	10	50	5	25	5	25	20	100
Puedo nombrar con facilidad las partes del sistema reproductivo masculino	5	25	10	50	5	25	20	100	3	15	12	60	5	25	20	100

Figura 1

Nivel de logro de competencias en el pretest y pos-test de la dimensión salud sexual y reproductiva.



Interpretación

La competencia cognitiva “Pienso que, si mis espermatozoides no son saludables, podría tener hijos con alguna discapacidad” mostró que en el pretest el 30% de los estudiantes ya poseía dicha competencia, mientras que en el postest este porcentaje aumentó a 35%.

En cuanto a la competencia emocional “Me enfado cuando se burlan del tamaño de mi pene” En el pretest, solo el 5% de los estudiantes manifiesta tener la competencia, mientras que en el postest este porcentaje aumentó a 15%.

Respecto a la competencia comunicativa “Debato con mis amigos cuando hablan falsedades sobre el condón”, el pretest reveló que el 15% de los estudiantes tenía esta competencia, y con el postest este porcentaje aumentó al 25%.

Finalmente, en relación con la competencia conocimiento “Puedo nombrar con facilidad las partes del sistema reproductivo masculino” en el pretest el 25% de los estudiantes ya demostraba tener la competencia, y este porcentaje se mantuvo.

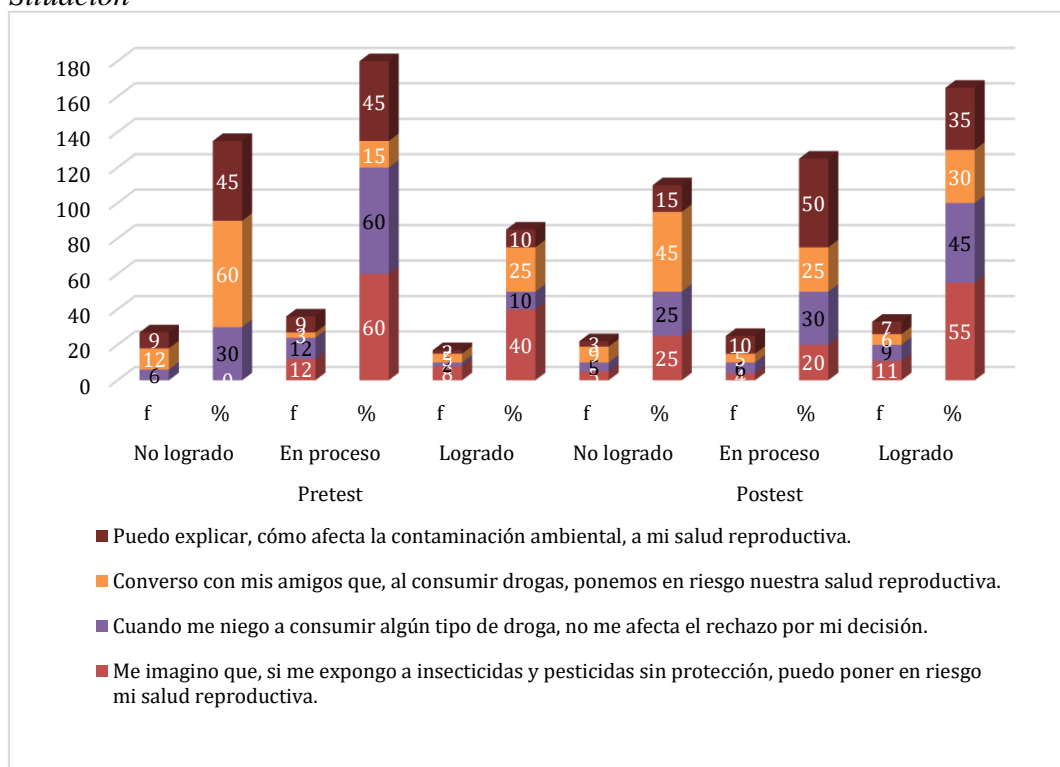
Tabla 2

Nivel de logro de competencias en el pretest y postest de la dimensión riesgos en la salud sexual y reproductiva

Salud sexual y reproductiva	Pretest						Total	Postest						Total		
	No logrado		En proceso		Logrado			No logrado		En proceso		Logrado				
	f	%	f	%	f	%		f	%	f	%	f	%			
Me imagino que, si me expongo a insecticidas y pesticidas sin protección, puedo poner en riesgo mi salud reproductiva.	0	0	12	60	8	40	20	100	5	25	4	20	11	55	20	100
Cuando me niego a consumir algún tipo de droga, no me afecta el rechazo por mi decisión.	6	30	12	60	2	10	20	100	5	25	6	30	9	45	20	100
Converso con mis amigos que, al consumir drogas, ponemos en riesgo nuestra salud reproductiva.	12	60	3	15	5	25	20	100	9	45	5	25	6	30	20	100
Puedo explicar, cómo afecta la contaminación ambiental, a mi salud reproductiva.	9	45	9	45	2	10	20	100	3	15	10	50	7	35	20	100

Figura 2

Situación



Interpretación

La competencia cognitiva “Me imagino que, si me expongo a insecticidas y pesticidas sin protección, puedo poner en riesgo mi salud reproductiva” mostró que en el pretest el 40% de los estudiantes ya tenían la competencia, y en el posttest este porcentaje aumentó al 55%.

Respecto a la competencia emocional “Cuando me niego a consumir algún tipo de droga, no me afecta el rechazo por mi decisión”, en el pretest solo el 10% de los estudiantes mostraba tener la competencia, mientras que en el posttest este porcentaje aumentó al 45%.

En cuanto a la competencia comunicativa “Converso con mis amigos que, al consumir drogas, ponemos en riesgo nuestra salud reproductiva”, el pretest reveló que el 25% de los estudiantes ya tenía la competencia, y en el posttest este porcentaje aumentó al 30%.

Finalmente, en relación con la competencia conocimientos “Puedo explicar cómo afecta la contaminación ambiental, a mi salud reproductiva”, el pretest mostró que el 10% de los estudiantes ya tenía esta competencia, y en el posttest este porcentaje aumentó al 35%.

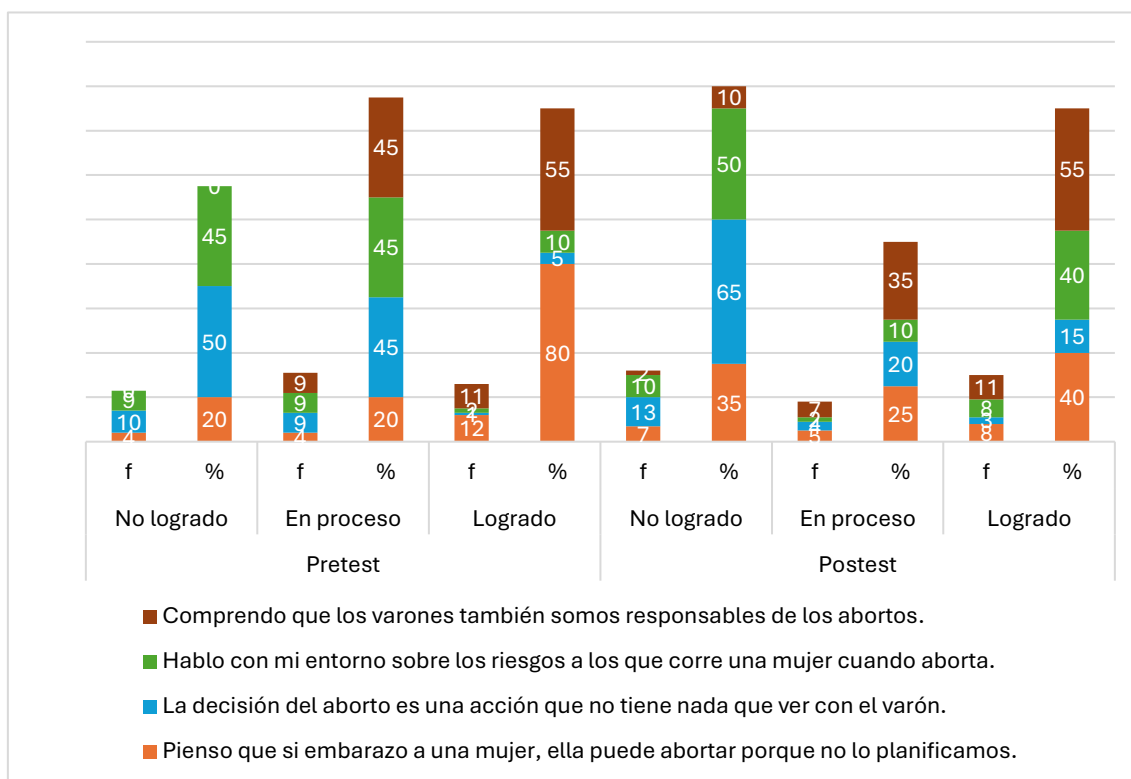
Tabla 3

Nivel de logro de competencias en el pretest y post test en la dimensión práctica del aborto.

El aborto	Pretest						Total	Posttest						Total		
	No logrado		En proceso		Logrado			No logrado		En proceso		Logrado				
	f	%	f	%	f	%		f	%	f	%	f	%			
Pienso que si embarazo a una mujer, ella puede abortar porque no lo planificamos.	7	35	5	25	8	40	20	100	4	20	4	20	12	80	20	100
La decisión del aborto es una acción que no tiene nada que ver con el varón.	13	65	4	20	3	15	20	100	8	40	9	45	3	15	20	100
Hablo con mi entorno sobre los riesgos a los que corre una mujer cuando aborta.	9	45	9	45	2	10	20	100	10	50	2	10	8	40	20	100
Comprendo que los varones también somos responsables de los abortos.	0	0	9	45	11	55	20	100	2	10	7	35	11	55	20	100

Figura 3

Nivel de logro de competencias en el pretest y postest en la dimensión práctica del aborto.



Interpretación

En la Tabla 3, se presenta el nivel de logro de las diferentes competencias en relación con la dimensión “práctica del aborto”. La competencia cognitiva “Pienso que si embarazo a una mujer, ella puede abortar porque no lo planificamos” muestra que, en el pretest 80% de los estudiantes tenía la competencia, mientras que en el postest se evidenció una disminución considerable, con un 40% de estudiantes manteniendo la competencia.

Respecto a la competencia emocional “La decisión del aborto es una acción que no tiene nada que ver con el varón”, en el pretest solo el 5% de los estudiantes manifestó poseer la competencia, mientras que en el postest este porcentaje aumentó al 15%.

Respecto a la competencia comunicativa “Hablo con mi entorno sobre los riesgos a los que corre una mujer cuando aborta”, el pretest indicó que el 10% de los estudiantes tenía la competencia, y en el postest el porcentaje aumentó al 40%.

A nivel de conocimientos “Comprendo que los varones también somos responsables de los abortos”, tanto en el pretest como en el postest el porcentaje de estudiantes que logró esta competencia se mantuvo en un 55% (11).

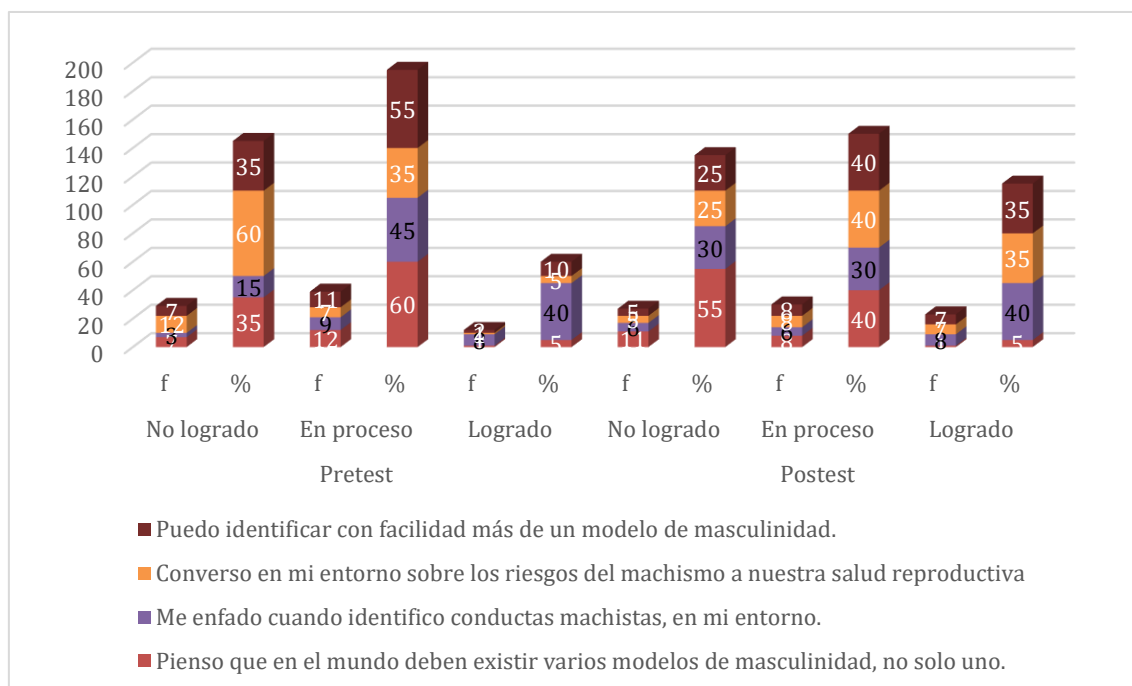
Tabla 4

Nivel de logro de competencias en el pretest y postest en la dimensión estereotipos patriarcales.

Riesgos en la salud reproductiva masculina	Pretest						Total		Postest						Total	
	No logrado		En proceso		Logrado				No logrado		En proceso		Logrado			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Pienso que en el mundo deben existir varios modelos de masculinidad, no solo uno.	7	35	12	60	1	5	20	100	5	25	12	60	3	15	20	100
Me enfado cuando identifico conductas machistas, en mi entorno.	3	15	9	45	8	40	20	100	3	15	6	30	11	55	20	100
Converso en mi entorno sobre los riesgos del machismo a nuestra salud reproductiva	12	60	7	35	1	5	20	100	5	25	8	40	7	35	20	100
Puedo identificar con facilidad más de un modelo de masculinidad.	7	35	11	55	2	10	20	100	5	25	8	40	7	35	20	100

Figura 4

Nivel de logro de competencias en el pretest y post test en la dimensión estereotipos patriarcales.



Interpretación

En la Tabla 4, se evidencia el nivel de logro de las diferentes competencias respecto a la dimensión “estereotipos patriarcales”.

La competencia cognitiva “Pienso que en el mundo deben existir varios modelos de masculinidad, no solo uno” mostró que en el pretest el 5% de los estudiantes ya tenía la competencia, y en el postest el porcentaje se mantuvo igual.

En cuanto a la competencia emocional “Me enfado cuando identifico conductas machistas, en mi entorno”, el pretest reveló que el 40% de los estudiantes ya tenía la competencia y en el postest este porcentaje se mantuvo constante.

Respecto a la competencia comunicativa “Converso en mi entorno sobre los riesgos del machismo a nuestra salud reproductiva”, el pretest mostró que solo el 5% de los estudiantes tenía la competencia, pero en el postest este porcentaje aumentó al 35%.

A nivel de conocimientos “Puedo identificar con facilidad más de un modelo de masculinidad”, el pretest indicó que el 10% de los estudiantes tenía esta competencia, y en el postest este porcentaje aumentó a 35%.

Discusión

Según el presente estudio, es posible desarrollar competencias ciudadanas en adolescentes mediante un programa de salud reproductiva masculina, utilizando elementos conceptuales y prácticos que contribuyen a su formación en instituciones educativas. Esto se sustenta en los principios establecidos por Ruiz y Chaux (2005), así como en investigaciones previas realizadas por Jiménez (2017), Monterrosa (2020) y Pérez (2019). El objetivo del estudio fue evaluar el impacto de un programa de intervención en salud reproductiva masculina sobre el desarrollo de competencias ciudadanas en adolescentes de educación básica.

El desconocimiento sobre los órganos reproductivos, su función en la reproducción y los mitos que rodean estos temas representan riesgos para una vida sexual saludable, especialmente en los adolescentes. Según Salazar et al. (2007), la sexualidad de los adolescentes está acompañada de sentimientos, emociones y culpas, lo que resalta la importancia de abordar este tema con sensibilidad y claridad.

Uno de los mayores logros de la investigación se evidenció en la competencia emocional: “Me enfado cuando se burlan del tamaño de mi pene”, así como en la competencia comunicativa: “Debato con mis amigos cuando hablan falsedades sobre el uso del condón”. Estas capacidades, de acuerdo con Ruiz y Chaux (2005), son fundamentales para reconocer las emociones propias y las de los demás, y para responder de manera constructiva. Los resultados sugieren que los estudiantes, al comprender que el tamaño del pene no define la masculinidad ni influye directamente en la reproducción, desarrollaron una perspectiva más saludable y equilibrada sobre su sexualidad.

Las competencias comunicativas descritas en este estudio son esenciales porque permiten a los adolescentes interactuar eficazmente en su entorno social. Según Ruiz y Chaux (2005), estas habilidades incluyen la capacidad de acceder a una realidad simbólica

compartida, actuar socialmente, participar en sistemas de interacción y resolver problemas interpersonales. Por ejemplo, los estudiantes aprendieron a explicar y argumentar sobre los beneficios del uso del condón, desmitificando ideas erróneas asociadas con este método. Este resultado valida la hipótesis de que es posible promover la salud sexual y reproductiva a través del desarrollo de competencias ciudadanas.

Otro logro significativo se observó en la competencia emocional: “Cuando me niego a consumir algún tipo de droga, no me afecta el rechazo por mi decisión”. Esto evidencia que los estudiantes lograron controlar sus emociones y resistir la presión social, comprendiendo que el consumo de drogas afecta su salud reproductiva, en particular la cantidad y calidad de espermatozoides. Este hallazgo refuerza la hipótesis de que la promoción de la salud sexual y reproductiva puede lograrse mediante el fortalecimiento de competencias ciudadanas.

Aunque el aborto no afecta directamente la salud reproductiva masculina, el programa también fomentó la empatía y la responsabilidad frente a situaciones de embarazos no deseados. El logro destacado en este ámbito fue la competencia comunicativa: “Hablo con mi entorno sobre los riesgos que enfrenta una mujer al abortar”. Este resultado refleja un mayor nivel de sensibilización y responsabilidad en los estudiantes, quienes ahora comprenden que el aborto pone en riesgo la vida de una mujer y que el varón desempeña un papel crucial en la reproducción (Figueroa-Perea, 1998).

En la sociedad posmoderna, las mujeres han ganado espacios que históricamente pertenecían exclusivamente a los hombres. Según Hendel (2017), las mujeres están construyendo nuevas subjetividades y asumiendo roles distintos, un cambio que aún no se refleja de igual manera en los varones. Los estereotipos patriarcales, que muchas veces no se perciben como riesgos, pueden llevar a conductas que afectan la salud reproductiva masculina. Tras la implementación del programa, se observó un avance significativo en la competencia comunicativa: un mayor número de estudiantes ahora conversa sobre los riesgos del machismo para la salud reproductiva, destacando la importancia de cuestionar y transformar estas normas sociales.

En fin, los resultados de esta investigación evidencian que es posible promover la salud sexual y reproductiva en adolescentes a través del desarrollo de competencias ciudadanas. Estas competencias no solo les permiten reflexionar sobre su salud y bienestar, sino también construir relaciones más respetuosas y responsables en su entorno social.

Conclusión

La investigación demuestra que es posible desarrollar competencias ciudadanas en adolescentes a través del programa de salud reproductiva masculina con elementos conceptuales y prácticos que contribuyen a la formación de dichas competencias en las instituciones educativas, según los principios establecidos por Ruiz y Chaux (2005), la investigación de Jiménez (2017), Monterrosa (2020) y Pérez (2019). Así, se alcanzaron las siguientes conclusiones: los adolescentes lograron adquirir competencias cognitivas, comprender que, si sus espermatozoides no son saludables, podrían tener un bebé con discapacidad; reconocer que la exposición a los insecticidas y pesticidas sin protección ponen en riesgos su salud reproductiva; entender que si embarazada a una mujer ella puede

abortar porque no fue planificado; y aceptar que deben existir varios modelos de masculinidad ya que la idea de un solo modelo afecta a la salud reproductiva.

Respecto a las competencias comunicativas, los adolescentes demostraron habilidades para actuar socialmente, como debatir con sus amigos sobre el uso del condón, hablar sobre los riesgos del consumo de drogas en la salud reproductiva, aplicar los riesgos a los que está expuesta una mujer al abortar; abordar los efectos del machismo en la salud reproductiva.

En cuanto a las competencias emocionales, los adolescentes aprendieron a identificar y responder de manera constructiva a las emociones propias y ajenas. Esto se evidencia en su reacción ante burlas sobre el tamaño de su pene, el reconocimiento de que el aborto también involucra al varón y la identificación de conductas machistas en su entorno.

La competencia de conocimiento es esencial para adquirir competencias ciudadanas. Con la aplicación del programa de salud reproductiva masculina los adolescentes aprendieron a nombrar las partes del sistema reproductivo masculino, a explicar cómo la contaminación afecta la salud reproductiva, a comprender que los varones también son responsable de los abortos y a identificar diferentes modelos de masculinidad.

Contribución de autoría

ESSL: La autora ha participado en la elaboración de:

Conceptualización: formulé la idea central de la investigación, la formulación y ejecución del proyecto. Dirigí las acciones para lograr los objetivos generales de la investigación.

Investigación: llevé a cabo una parte del proceso de la investigación haciéndome responsable del eje: estereotipos patriarcales que influyen en la salud reproductiva masculina.

Metodología: Desarrollo del diseño de la metodología.

YNZA: La autora ha participado en la elaboración de:

Investigación: llevó a cabo un proceso de la investigación haciéndose responsable del eje: El aborto

JJRE: El autor ha participado en la elaboración de:

Investigación: llevó a cabo un proceso de la investigación haciéndose responsable del eje: Salud Sexual y reproductiva

KLEVdeC: La autora ha participado en la elaboración de:

Investigación: llevó a cabo un proceso de la investigación haciéndose responsable del eje: Riesgos en la salud reproductiva masculina.

Conflicto de intereses

Las autoras declaran que no tienen conflicto de intereses.

Responsabilidad ética y/o legal

Los participantes del estudio firmaron un consentimiento informado y decidieron participar de manera libre y voluntaria en la investigación.

Declaración sobre el uso de LLM (*Large Language Model*)

Este artículo no ha utilizado para su redacción ningún texto proveniente de LLM (*ChatGPT* u otros).

Financiamiento

La Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión

Agradecimiento.

A los estudiantes de la Institución Educativa El Industrial de Tarma N°32 del distrito de Tarma, provincia de Tarma, Perú, que participaron en los talleres proponiendo mensajes creativos sobre salud reproductiva masculina.

Correspondencia: esantosl@undac.edu.pe

Referencias

- Defensoría del Pueblo (2021). *Supervisión a los servicios de atención de la salud sexual y reproductiva de las mujeres en el contexto de estado de emergencia sanitaria por el COVID-19*. [Informe de Adjuntía 013-2021-DP/ADM]]
- Figueroa-Perea, J. (1998). *Algunos elementos para interpretar la presencia de los varones en los procesos de salud reproductiva*. Centro de Estudios Demográficos y de Desarrollo Urbano. <https://www.scielo.br/j/csp/a/Nyg84hqrsvdzvmP6DhjLJFm/?format=pdf&lang=es>
- Heilman, B., Barker, G., & Harrison, A. (2017). *La caja de la masculinidad: un estudio sobre lo que significa ser hombre joven en Estados Unidos, el Reino Unido y México*. <http://www.codajic.-org/sites/default/files/sites/www.codajic.org/files/La-caja-de-la-masculinidad-.pdf>
- Jiménez, K. (2017). *El desarrollo de competencias ciudadanas efectivas y reproductivas de las funciones de la sexualidad en los estudiantes de grado octavo jornada mañana de la IED Antonio Van Uden a la luz de la gestión de aula*. [Tesis de maestría]. Universidad Libre. Bogotá.

- Keijzer, B. Cuellar, A. C., Valenzuela, A., Hommes, C., Caffé, S., Mendoza, F., & Vega, E. (2022). *Masculinidades y salud de los hombres en la Región de las Américas*. *Revista Panamericana de Salud Pública*, -46,- e93. <https://doi.org/10.26633/RPSP.2022.93>
- Monterrosa, N. (2020). *Competencias ciudadanas: Ejes presentes en el sector estudiantil colombiano*. *Telos*, 22 (2), <https://www.redalyc.org/journal/993/99364322009/99364322009.pdf>
- Olavarría, J. (2017). *Sobre hombres y masculinidades: “ponerse los pantalones”*. Universidad Académica de Humanismo Cristiano.
- Pérez K. (2019), *Competencias ciudadanas en adolescentes desde una perspectiva rural*. Tesis, Universidad de Pamplona., Colombia. http://repositoriodspace.unipamplona.edu.co/jspui/bitstream/20.500.12744/4245/1/Veloza_Perez_2019_TG.pdf
- Ruiz, A., Chaux, E. (2005). *La formación de Competencias Ciudadanas*. Asociación colombiana de facultades de educación. <https://laasociacion.files.wordpress.com/2015/11/la-formacion-de-competencias-ciudadanas.pdf>
- Salazar, A., Santa María, A., Solano, I., Lázaro, C., Arrollo, S., Araujo, V., Luna, D., & Echazu, C. (2007). *Conocimientos de sexualidad, inicio de relaciones sexuales y comunicación familiar en adolescentes de instituciones educativas nacionales del distrito El Agustino, Lima. Perú*. [Tesis de maestría]. Universidad de San Martín de Porres. <http://www.horizontemedicina.usmp.edu.pe/index.php/horizontemed/-article/view/214/229>
- UNFPA. (2020). *COVID-19 y violencia de género*. Perú: <https://peru.unfpa.org/es/news/-covid-19-y-violencia-de-g%C3%A9nero>

Trayectoria académica

Santos López, Elisabet Sara

Socióloga graduada de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, doctora en Educación, con especialización en educación superior universitaria. Actualmente, desarrolla investigaciones y programas enfocados en la mejora de la práctica docente universitaria. Su área de investigación incluye temas relacionados con la masculinidad hegemónica y la salud reproductiva masculina, entre otros.

Zavala Anticona, Yamileth Nathaly

Docente de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, Tarma. Doctoranda en Ciencias de la Salud y Salud Pública en la Universidad Nacional Centro del Perú. Magíster en Gestión de los Servicios de la Salud por la Universidad Cesar Vallejo y obstetra con especialización en salud reproductiva. Ha realizado diplomados en Salud Sexual y Reproductiva en el Adolescente; Docencia Universitaria. Fue reconocida por la gestión 2019-2022, en virtud de un proyecto de responsabilidad social en beneficio de las mujeres tarmañas.

Romero Espinoza, José Jaime

Doctorado en Obstetricia, maestro en Gestión de los Servicios de Salud, docente en la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión.

Espinoza Véliz de Cortez, Karina Liliana

Docente de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, con doctorado en Obstetricia, maestría en Salud Pública y Comunitaria y especialización en alto riesgo y emergencias obstétricas.

Coaching educacional como estrategia para el logro de aprendizajes en el área de comunicación

Educational coaching as a strategy for achieving learning in the area of communication

Recibido: 29 de junio 2024

Evaluado: 19 de agosto 2024

Aceptado: 29 de octubre 2024

Giovanni Jeffrey Corvetto Castro

Autor corresponsal: gcorvettoc@unmsm.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0003-3320-0538>

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú.

Katty Jesbel Chung Fernández

katty.chung@unmsm.edu.pe

<https://orcid.org/000-0001-5349-4866>

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú.

Marco Antonio Villanueva Ruíz

marco.villanueva@unmsm.edu.pe

<https://orcid.org/0009-0007-3446-1322>

Universidad Nacional mayor de San Marcos, Perú.

Como citar

Corvetto, G. J. , Chung, K. J., y Villanueva, M. A. (2024). Coaching educacional como estrategia para el logro de aprendizajes en el área de comunicación. *Revista EDUCA UMCH*, 109-119. <https://doi.org/10.35756/educaumch.202425.325>



© El autor. Este artículo es publicado por la Revista EDUCA UMCH de la Universidad Marcelino Champagnat como acceso abierto bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). Esta licencia permite compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato) y adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material) el contenido para cualquier propósito, incluido el uso comercial.

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo dar a conocer la aplicación de un programa de coaching para el logro de aprendizajes del área de comunicación, dirigido a estudiantes de sexto grado del nivel primario de una institución educativa estatal peruana. El enfoque metodológico utilizado es cuantitativo y cuasiexperimental. La muestra estuvo conformada por 70 estudiantes, distribuidos en dos grupos: uno de control y otro experimental. Como instrumento, se utilizó la “Prueba para determinar el aprendizaje del Área de comunicación”, elaborada para este estudio y validada mediante el coeficiente de Aiken, con la colaboración de expertos. Los test fueron administrados en la fase de pretest y posttest, luego de la intervención al grupo experimental. Para la contrastación de la hipótesis, se utilizó el estadístico no paramétrico U de Mann-Whitney, idóneo para muestras independiente, con el uso del software SPSS25 para el análisis estadístico. Los resultados obtenidos indicaron que los logros del grupo experimental, que participó en el programa de coaching, fueron superiores a los del grupo de control. Se llega a la conclusión de que, la aplicación de estrategias de coaching educacional influye en el logro de aprendizajes en el área de comunicación de la muestra estudiada.

Palabras clave: *aprendizaje, enseñanza, comunicación, docentes.*

Summary

The objective of this research is to present the application of a coaching program to achieve learning in the area of communication, aimed at sixth grade students at the primary level of a Peruvian state educational institution. The methodological approach used is quantitative and quasi-experimental. The sample was made up of 70 students, distributed into two groups: one control and one experimental. As an instrument, the “Test to determine learning in the Communication Area” was used, developed for this study and validated using the Aiken coefficient, with the collaboration of experts. The tests were administered in the pretest and posttest phase, after the intervention to the experimental group. To test the hypothesis, the non-parametric Mann-Whitney U statistic was used, suitable for independent samples, with the use of SPSS25 software for statistical analysis. The results obtained indicated that the achievements of the experimental group, which participated in the coaching program, were higher than those of the control group. It is concluded that the application of educational coaching strategies influences the achievement of learning in the area of communication in the sample studied..

Keywords: *learning, teaching, communication, teachers.*

Introducción

En las últimas décadas, la educación ha sido experimentado diversos cambios. Encuentros internacionales convocados por la Unesco, tanto antes de finalizar el siglo XX como en los primeros años del siglo XXI, han delineado rutas con objetivos estratégicos destinados a mitigar los problemas educativos a nivel mundial. Estos problemas se evidencian a través de enfoques transversales en los currículos, los cuales han comenzado a incorporar las emociones y actitudes de los estudiantes dentro de su proceso formativo. En este contexto, la escuela debe transformar su rol en la sociedad. Esta transformación requiere de la implementación de estrategias pedagógicas que fomenten el aprendizaje autónomo y el desarrollo del pensamiento crítico.

La globalización educativa ha permitido a los docentes innovar en sus prácticas en la enseñanza, respondiendo a los estándares de competencias, según las necesidades e intereses de los estudiantes. El coaching, originado en Estados Unidos en la década de 1970 con Timothy Gallwey, transformó el ámbito deportivo al introducir una metodología centrada en la mente, la cual ayudó a superar obstáculos y mejorar el rendimiento. Posteriormente, Thomas adoptó esta técnica a la vida cotidiana, creando un centro de apoyo para que las personas alcanzaran sus metas (Pimentel & Rodríguez, 2016). El término *coach* se utilizó por primera vez en el ámbito educativo en la Universidad de Oxford en 1830, donde hacía referencia al tutor que acompañaba a los estudiantes en la preparación de sus exámenes. El Coaching educacional es un proceso estratégico destinado para desarrollar el potencial, las habilidades y las capacidades de los estudiantes, con el objetivo de promover la autonomía en el aprendizaje (Giraldez, 2016; Whitmore, 1994; Pérez et al., 2019; Arzate 2013).

La presente investigación pone énfasis en la importancia del coaching en el ámbito educativo, específicamente cuando este actúa como un proceso de mediación para mejorar el desempeño de estudiantes y docentes. El confinamiento debido a la pandemia por el virus SARS-CoV-2 afectó negativamente el rendimiento académico a nivel mundial, convirtiéndose en una preocupación generalizada. Esta situación ha puesto de manifiesto la necesidad de aplicar estrategias para favorecer el desarrollo de las competencias comunicativas, que se articulan con otras áreas del conocimiento en los primeros años de la educación básica. En España, los resultados del informe PISA han generado preocupación en la comunidad docente debido a la insuficiencia de los aprendizajes, lo que justifica la necesidad de trabajar en el fortalecimiento de las competencias lingüísticas. (Contreras, 2021). De esta manera similar, informes estadísticos de la Unesco indican que una proporción significativa de estudiantes en las Américas y el Caribe no ha logrado alcanzar los estándares de competencia lectora, ni siquiera en el nivel primario. Según estos informes, casi 20 millones de estudiantes enfrentan estas dificultades, lo que requiere de medidas urgentes para abordarlas (Toapanta et al., 2019).

En América Latina y el Caribe, el uso del coaching educativo como metodología para potenciar habilidades generales en los estudiantes de primaria ha permitido, a través de investigaciones-acción, reflexionar sobre las prácticas pedagógicas al implementar estrategias que impactan directamente en el desempeño académico. Los docentes planifican la enseñanza a partir de metas de aprendizaje, con el fin de crear un ambiente atractivo y motivador. La planificación pedagógica se fundamenta en los resultados esperados, según un diagnóstico previo (Arzate, 2013; Ventura, 2014).

En Perú, la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) realizada a nivel nacional en 2019 sobre el logro de competencias en el área de Comunicación, en la lectura y escritura, reveló los siguientes resultados: 23,5% en nivel inicial; 59,8 % en nivel de proceso y 16,7% en nivel logrado Ministerio de Educación (Minedu, 2019). Si antes de la pandemia ya existía un desafío en el aprendizaje de las competencias comunicativas, luego de dos años de pandemia, este problema se agudizó debido a que las clases se realizaron de manera virtual y algunos estudiantes e instituciones educativas carecían de acceso a internet y equipos tecnológicos. Según una evaluación diagnóstica realizada a fines de abril de 2023, más del 75% de los estudiantes presenta dificultades notables en lectoescritura, análisis y producción de textos. Solo el 15% se encuentra en nivel de proceso y un 10% alcanza el nivel de logro (Minedu, 2023). La comprensión oral, comprensión lectora y la producción escrita son habilidades fundamentales que nos facilitan entender, comunicar y tomar decisiones (Espinoza, 2020). En este contexto, se resalta la importancia de desarrollar las competencias comunicativas, ya que constituye la base para el desarrollo humano.

Por otro lado, Meroño y Ventura (2022) llevaron a cabo una investigación experimental sobre estrategias de regulación de emocional en la enseñanza de la escritura a 10 estudiantes de primer grado, quienes mostraban rechazo y falta de interés para esta habilidad. A través de la observación y el diálogo, se identificaron los aspectos emocionalmente relevantes y el efecto de la regulación emocional en una escuela privada de la ciudad de San Carlos de Bariloche (Argentina). Para iniciar un aprendizaje, se debe considerar el estado emocional de los estudiantes y aplicar estrategias de regulación emocional que favorezcan el aprendizaje. Ávila et al. (2020) proponen guías de coaching que los docentes pueden utilizar para mejorar sus prácticas pedagógicas. El objetivo de esta propuesta es ofrecer lineamientos prácticos de coaching para optimizar los aprendizajes de los estudiantes. El estudio de cualitativo y documental realizado por Ramos et al. (2019) sobre la aplicación del coaching en la educación en 11 escuelas de Venezuela, durante dos años consecutivos, utilizando el Manual de la Junta de Andalucía (2019), concluye que el coaching educativo es una herramienta poderosa que permite iniciar un proceso de renovación no solo de individuos, sino de sistemas complejos. Fonseca et al. (2019) investigaron un programa en lengua española para mejorar la comprensión de lectura de textos, obteniendo resultados abrumadoramente positivos del programa de mediación en el análisis de lectura.

Salinas (2022) elaboró una propuesta de programa denominado “Coaching educativo”, que consta de cuatro módulos con talleres con una duración de 60 a 90 minutos, logrando resultados favorables. Mancilla (2022) realizaron una investigación cuasiexperimental sobre la implementación de la herramienta pedagógica para potenciar la resiliencia estudiantil. La muestra incluyó 44 estudiantes, distribuidos en 2 grupos: 22 estudiantes en el grupo de control y 22 en el grupo experimental. Se aplicaron pruebas al inicio y al final del programa de coaching educativo, obteniendo efectos notables en el fortalecimiento de habilidades sociales, autonomía para la resolución de situaciones, significatividad y resiliencia. Los estudiantes desarrollaron sus capacidades intelectuales, mejorando su socialización y aprendieron a comunicarse adecuadamente, promoviendo así una educación más eficiente, que va más allá de la enseñanza de asignaturas y prepara a las personas para afrontar los desafíos de una sociedad moderna.

El coaching educativo incluye actividades en el aula que fomentan la reflexión y el desarrollo de estrategias para mejorar los resultados de aprendizajes (Giráldez, 2016; Arzate, 2013).

Esta investigación pretende contribuir a la mejora la calidad educativa, enfocándose en logros específicos, particularmente en la transformación de la realidad de los estudiantes, empoderándolos en su aprendizaje, favoreciendo su adecuado desarrollo y promoviendo su integración a una sociedad que les permita alcanzar sus metas. Además, se busca que los estudiantes logren, con el tiempo, una gestión adecuada de sus emociones, desarrollando progresivamente su inteligencia emocional (Goleman, 1996). Para ello, se aplicarán estrategias de coaching educativo, de instrucción grupal, a través de actividades que fortalezcan la autoestima, activen la motivación intrínseca y favorezcan el desarrollo de habilidades comunicativas y de concentración. Con este propósito, se ha diseñado un programa de coaching con 12 sesiones, cuyo el objetivo es mejorar las competencias comunicativas de los estudiantes del nivel primario en una institución educativa peruana

Método

La investigación se llevó a cabo en una institución educativa pública de Lima. La población estuvo conformada por 350 estudiantes, y se seleccionó una muestra por conveniencia de 70 estudiantes, de ambos sexos, de sexto grado de primaria.

Se empleó una prueba para determinar el aprendizaje en el Área de Comunicación, elaborada por Chung (2024), la cual fue debidamente validada mediante el coeficiente de Aiken. Para ello, los test fueron valorados por expertos y aplicados como pretest y postest, antes y después de la intervención al grupo experimental.

El tipo de investigación fue aplicada, siguiendo la definición de Vargas (2009), quien señala que “emplea conocimientos teóricos para resolver o transformar problemas y mejorar condiciones”. El enfoque fue cuantitativo, con un diseño cuasiexperimental. La muestra estuvo conformada por dos grupos: experimental y de control. Solo el grupo experimental recibió la intervención. Ambos grupos fueron evaluados al inicio y al final de la investigación, después de la aplicación del programa.

El diseño de la investigación fue longitudinal, ya que se recopiló información a lo largo del tiempo, en puntos o períodos específicos, con el objetivo de analizar los cambios, sus causas y sus consecuencias (Hernández et al., 2006).

Resultados

Tabla 1

muestra

Grado	Sección	sexo		Total
		M	F	
sexto	A	21	14	35
	C	23	12	35

Tabla 2

Baremos (niveles de logro)

Niveles	Oralidad	Lectura	Escritura	Aprendizaje del área de Comunicación
Inicio	0-1	0-3	0-1	0-6
proceso	2-3	4-6	2-3	7-13
Logrado	4-5	7-10	4-5	14-20

Tabla 3

Validez de instrumento. Análisis V. de Aiken

Dimensiones	Prueba de Aiken	Resultado global
1. Comprensión Oral	,98	
2. Lectura de Textos	,90	,94
3. Escritura de Textos	,95	

Nota. Valoración de 5 expertos

Tabla 4

Ficha Técnica de Instrumento Pretest y Postest

autor	Katty Jesbel Chung Fernández
nombre del instrumento	Prueba para evaluar el aprendizaje del Área de Comunicación
ítems	20 por prueba. Prueba 1. Comprensión oral Texto 1. 3 preguntas cerradas, opción de respuesta múltiple (4) y 2 preguntas abiertas Prueba 2. Lectura de textos Texto 1. 3 preguntas cerradas opción múltiple (4) Texto 2. 3 preguntas cerradas, opción de respuesta múltiple (4) Texto 3. 4 preguntas cerradas, opción múltiple (4) Prueba 3. Escritura de textos: 5 preguntas abiertas.
Lugar de aplicación	Lima
Fecha de aplicación	2023
objetivo	Medir el logro del Aprendizaje del área de Comunicación
Tiempo de aplicación	3 momentos de 90 minutos, con un intervalo de 30 minutos.
Escala dicotómica	Correcta (1), incorrecta (0)
Proceso	1. Pretest inicial a grupo instrumental y de control 2. Programa de intervención a grupo experimental: Estrategia de Coaching en 12 sesiones. 3. Postest final ambos grupos.

En las tablas 5 y 6 se presentan resultados del posttest entre ambos grupos de estudio. Se observa que el grupo experimental, que fue intervenido mediante el programa de coaching, obtuvo puntaje superior al grupo de control. Según el valor de p ($0,00 < 0,05$), se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna: Existe influencia del coaching educacional sobre el aprendizaje del área de comunicación y sus indicadores oralidad, lectura y escritura de los estudiantes de una institución educativa peruana de nivel primario.

Tabla 5

Estadísticos de prueba de hipótesis

Coeficiente	dimensiones		Sig. Asintótica (bilateral)
U de Mann-Whitney	Área de comunicación	36,000	,000
	Oralidad	158,000	,000
	Lectura	94,500	,000
	Escritura	282,500	,000

a. Variable de agrupación: grupo

Tabla 6

Nivel de influencia del coaching educacional sobre el logro de aprendizaje

Posttest	grupo	m	Rango promedio	Suma de rangos
Área de Comunicación	Experimental	35	51,97	1819,00
	Control	35	19,03	666,00
Oralidad	Experimental	35	48,49	1697,00
	Control	35	22,51	788,00
Lectura	Experimental	35	50,30	1760,50
	Control	35	20,70	724,50
Escritura	Experimental	35	44,93	1572,50
	Control	35	26,07	912,50

Nota. Nivel Primario 6to grado

Discusión

La comparación de los datos estadísticos y las pruebas de hipótesis demuestran que el programa estrategias de coaching tiene un impacto significativo en el logro de aprendizajes en el área de Comunicación de los estudiantes de una institución educativa peruana de nivel primario. Este resultado es similar al obtenido por Romero (2022), quién aplicó un programa de coaching neurolingüística en estudiantes de educación superior de la carrera de administración. Al contrastar los resultados del postest de los grupos, concluyó que los estudiantes del grupo experimental mejoraron significativamente su rendimiento académico. Asimismo, Fonseca et al. (2019) experimentaron un programa de coaching para el aprendizaje de lengua española en más de 100 estudiantes de nivel primario, con el objetivo de mejorar la comprensión de textos, la expresión oral y la escritura. Los grupos fueron evaluados mediante un pretest y un postest, y el grupo experimental, que participó en el programa de intervención, obtuvo resultados sobresalientes. Los autores concluyeron que es fundamental capacitar a los docentes y proporcionarles herramientas o estrategias que les permitan desarrollar actividades para activar habilidades que favorezcan el logro de aprendizaje en comunicación, la comprensión lectora y la escritura de textos en los estudiantes.

Conclusiones

Los resultados de la investigación permiten afirmar que el uso de programas basados en estrategia de coaching incide de manera significativamente en el aprendizaje del área de Comunicación del grupo experimental, en comparación con el grupo de control, el cual no fue intervenido. El grupo experimental logró desarrollar habilidades en oralidad, lectura y escritura. Este resultado ha sido corroborado mediante el análisis estadístico, el cual respalda la afirmación de que la intervención con el programa de estrategias de coaching educativo aplicado a estudiantes de una institución educativa peruana del nivel primario es pertinente y beneficiosa para mejorar los logros de aprendizaje en el área de Comunicación, especialmente en sus dimensiones de expresión oral, comprensión lectora y escritura. Cabe destacar la importancia de desarrollar las capacidades de los docentes para la aplicación de estrategias de coaching educativo, como lo exige la educación innovadora en la actualidad.

Contribución de autoría

GJCC: Responsabilidad de administración, supervisión y liderazgo para la planificación y ejecución de la actividad de investigación, incluida la tutoría externa al equipo central y la corrección de estilo.

KJCF: Conceptualización e Investigación

MAVR: Análisis Formal y Metodología

Conflicto de intereses

Las autoras declaran que no tienen conflicto de intereses.

Responsabilidad ética o legal

Manual de ética de CONCYTEC, se utilizó el gestor bibliográfico MENDELEY

Declaración sobre el uso de LLM (*Large Language Model*)

Este artículo no ha utilizado para su redacción ningún texto proveniente de LLM (*ChatGPT* u otros).

Financiamiento

El desarrollo del presente trabajo fue autofinanciado con los recursos propios de las autores sin recursos externos.

Agradecimiento

Universidad Nacional Mayor de San Marcos Facultad de Educación, revista EDUCA UMCH.

Correspondencia: gcorvettoc@unmsm.edu.pe

Referencias

- Alzate O. Ofelia (2013), Coaching educativo: una propuesta metodológica para innovar en el aula. *Ra Ximhai*. 9(4), 177-185. <https://doi.org/10.35197/rx.09.03.e2.2013.17.oa>
- Ávila, F., Gutiérrez, E., & Vargas, S. (2020). Lineamientos de coaching que puede aplicar el docente como estrategia para potenciar el aprendizaje. *In Vestigium Ire*, 14(1), 12-26. <http://revistas.ustatunja.edu.co/index.php/ivestigium/article/view/2021>
- Contreras, S. (2021). La comprensión lectora para el éxito escolar. *Dialnet*. 7(3), 61-98. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8229707>
- Espinosa, A. (2020). Las estrategias de lectura y su incidencia en la comprensión lectora de estudiantes de una universidad. *RIDE*. 11(21), https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S200774672020000200104
- Fonseca, L., Migliardo, G., Simian, M., Olmos, R., & León, J. (2019). Estrategias para mejorar la comprensión lectora: impacto de un programa de intervención en español. *Revista de los Psicólogos de la Educación*, 25(2), 91-99. <https://journals.copmadrid.org/psed/art/psed2019a1>
- Giraldez, A. & Nan, C. (2016). *Coaching educativo Colección: Didáctica y Desarrollo*. Parainfo. <https://www.paraninfo.es/catalogo/9788428337861/coaching-educativo-coleccion--didactica-y-desarrollo>
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional: Vol. I*. Kairos.
- EDUCA UMCH, 25, julio - diciembre 2024

- Hernández, R. (2006). *Metodología de la Investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill. <https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w24762w/4/-Selecciondelamuestra.pdf>
- Mancilla, R. (2022). *Herramientas del coaching educativo para fortalecer la resiliencia en estudiantes de La Universidad Nacional Autónoma De Huanta 2020-2021* [Tesis de doctorado]. <https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/9476379?-show=full>
- Meroño, G., & Ventura, A. (2022). Estrategias de regulación emocional de niños/as en el aprendizaje de la escritura en situación de clase y de entrevista. *Interdisciplinaria*, 39(3), 204-223. <https://doi.org/10.16888/interd.2022.39.3.12>
- Ministerio de Educación.(2019). *Evaluación Censal de Estudiantes 2019*. <http://umc.minedu.gob.pe/ece2019/>
- Ministerio de educación (2023). Minedu.gob.pe. <https://mundoie.dreilm.gob.pe/auth>
- Pérez, Y., Reyes, A., Matos, H., & de la Guardia, A. L. (2019). Coaching. Importancia del docente-coach. *Multimed*, 23(2), 364-385. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S102848182019000200364&lng=es&tlng=es.
- Pimentel, L., & Rodríguez, A. (2016). *El coaching educativo para mejorar la motivación de los docentes*. *Dialnet*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5794152>
- Ramos, Y., Martínez, S., & Annia, M. (2019) El coaching en educación. Utilidad para la transformación escolar mediante sistematización de experiencias. *Dialnet*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8188298>
<https://docplayer.es/14033151-La-retorica-visual-como-una-experiencia-de-lectura-significativa-en-el-aula.html>
- Romero, R., & Barboza, L. (2022). Relación entre los sistemas de representación de la programación neurolingüística y el aprendizaje significativo en estudiantes universitarios. *Nueva revista del Pacífico*, 76, 62-87. <https://doi.org/10.4067/s0719-51762022000100062>
- Salinas, R., & Neft, P. (2022). Programa “coaching educativo” para favorecer la gestión del conocimiento en los estudiantes de quinto de secundaria de una institución educativa de lima. [Tesis de maestría]. Universidad San Ignacio de Loyola. <https://hdl.handle.net/20.500.-14005/12116>
- Toapanta, G., Pérez, M., & Lema, J. (2018). Las competencias para el aprendizaje de la estadística en los estudiantes de Educación Superior. *Dialnet*, 14(1), 253-266. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6759688>
- Vargas, Z. (2009). La investigación aplicada: una forma de conocer las realidades con evidencia científica. *Revista Educación*, 33(1), 155-165. <https://doi.org/10.15517/revedu.v33i1.538>

Ventura, J. L. (2014). Reseña del libro Lo que hacen los mejores profesores de universidad. *Cuaderno de pedagogía universitaria*, 9(18), 25-27. <https://doi.org/10.29197/-cpu.v9i18.178>

Whitmore, J. (1994). *Coaching for performance. Growing people performance and purpose*. 3.^a. edición. Nicholas Brealey publishing. London. <https://coach.by/library/whit.pdf>

Trayectoria académica

Giovanni Jeffrey Corvetto Castro

Doctor en educación, Magister en Actividad física para la salud, docente Asociado a Dedicación Exclusiva de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, investigador RENACYT director del grupo de investigación psicoeducativa conferencista nacional como internacional en aspectos relacionados a su área.

Katty Jesbel Chung Fernández

Maestría en educación en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Licenciada en educación con estudios especializados en psicología educativa, tutora educativa especializada en problemas de aprendizaje.

Marco Antonio Villanueva Ruíz

Doctorado en educación, Magíster en actividad física para la salud, psicólogo, docente nombrado de la Facultad de educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, miembro del Grupo de investigación Psicoeducativa.