

2007), los cuales hacen referencia al consentimiento informado del estudiantado. Del mismo modo, la investigación se basó en el artículo 136 del Código Ético del Psicólogo, que hace referencia a la confidencialidad, ya que se informó acerca de la utilización de los datos recopilados, así como el uso anónimo de los mismos.

## Resultados

A continuación se muestran los hallazgos a partir de las entrevistas realizadas a los participantes del estudio. En primer lugar se muestra lo referente a la violencia presente, tanto dentro como fuera del aula; en segundo lugar se encuentran los resultados sobre el sistema de disciplina; en tercer lugar se expone lo correspondiente al clima escolar; por último, se exponen las estrategias recopiladas de solución de conflictos.

### *La violencia dentro y fuera del aula*

Los estudiantes reportan que los principales tipos de violencia que se presentan en su escuela son de tipo física y verbal, ya sea a través de golpes, empujones, insultos, groserías o apodos. Quienes pelean, por lo regular son los estudiantes hombres, aunque también las mujeres lo hacen, pero en menor medida. A continuación se presenta un ejemplo del testimonio de una alumna:

Se golpean mucho, mucho *bullying* y se burlan mucho de todo. Una vez por accidente me caí y todos se empezaron a reír de mí, son muy burlescos. A veces, si se burlan mucho de mí, me dicen groserías en voz alta y luego todos se ríen. "La María es una puta" por ejemplo y ya todos se empiezan a reír. Cuando alguien se pelea en seco te llevan a Prefectura (Alumna 4).

Cuando existen peleas entre estudiantes, cada docente los envía a Prefectura, como medida de intervención. Sin embargo, la violencia

docente también se hace presente en las aulas. Los estudiantes expresan que algunos de sus profesores les hablan con groserías o palabras ofensivas. Como en el caso siguiente:

La *profe* de artes nos habla bien feo, nos dice groserías, nos dice cosas muy feas. ¿Cómo qué? Como por ejemplo de que, son unos... a veces dice groserías y luego todos de que "hay la *profe* dijo groserías" y dice ella "Ay, me van a decir que nunca han oído ninguna palabra". Y luego pues a veces nos dice que "estamos como animalitos", pero nos lo dice así, muy feo. Ella grita muy feo de que "son animales". Que éramos unos *huevones* nos dijo en una ocasión. (Alumna 5)

Principalmente, al ocurrir un episodio de violencia entre el alumnado, los compañeros que observan prefieren no avisar al personal de Prefectura o docentes. Al preguntarles "¿Qué hacen los compañeros que observan la agresión entre alumnos?", los alumnos reconocen que ellos no realizan ninguna acción para detener los eventos de violencia, o solo les advierten a los agresores para que no continúen golpeando, mientras otros observadores alientan la riña o pelea. Hay algunos que declaran avisar a los prefectos, pero esto ocurre rara vez. Los lugares donde se presentan situaciones de violencia escolar con mayor frecuencia son la cancha, atrás de los salones o fuera de la escuela, al salir de clases. A continuación, se presentan dos testimonios de alumnos:

Las personas que observan que los demás se pelean no hacen nada. (Alumno 10)

Lo hacen porque si le avisan a un prefecto o así, las personas que se están peleando pueden que luego les vayan a querer pegar. (Alumno 8)

### *El sistema de disciplina*

A pesar de que los estudiantes conocen la existencia de un reglamento escolar, carecen de conocimientos acerca de su contenido. Algunas de las reglas conocidas por los entrevistados son: "no traer celular", "traer las tareas", "ser puntuales", "no maquillarse", "no pintarse las uñas", "no *pintearse*" (quedarse fuera del salón de clase), "no brincarse la barda" (trepar por alguna de las paredes que rodean la escuela para salir y no

entrar a clases), “tener respeto en la ceremonia cívica”, “no ser violentos”.

Al indagar acerca de las sanciones que se implementan cuando incurrir en faltas en la escuela, destacan el castigo de quitarles objetos y las suspensiones desde uno a varios días. Cabe mencionar que el documento del Reglamento Escolar vigente tiene tres secciones que son los derechos de estudiantes, sus deberes y sanciones. Las faltas a alguna regla de estas tres secciones se clasifican como leves, serias y graves (por ejemplo, el acoso escolar se considera como falta grave); cuyas medidas suelen ser diálogo, trabajo extra clase, carta compromiso, reparación de daño, cambio de grupo, suspensión o exclusión de eventos organizados por la escuela. Sin embargo, no se encuentra una sanción específica ante el incumplimiento de cada uno de los deberes.

### *El clima escolar*

Los estudiantes perciben a la mayoría de sus docentes como indiferentes hacia sus necesidades formativas y hacia el orden en las aulas. Por otro lado, perciben a sus compañeros con falta de motivación para aprender. Algunas citas textuales de las entrevistas son las siguientes:

No veo que los demás aprendan, que se tomen en serio lo que hacen, si no más vienen es por compromiso, no porque quieran, no nos alientan a querer venir. (Alumna 1)

No nos dan casi clases. (Alumno 4)

Los maestros no enseñan, bueno si enseñan, pero como que no... (Alumna 5)

La mayoría de los estudiantes coincide en que se cuenta con mobiliario inadecuado en sus aulas. El mobiliario está dañado por el maltrato de algunos estudiantes o por el tiempo que tienen de uso. Por ejemplo, se pueden encontrar mesas quebradas, rayadas y aulas sucias. A esto se suman condiciones de habitabilidad inadecuadas, como, por ejemplo, falta de aires acondicionados. El clima de aula se ve afectado negativamente por la presencia de grupos con más de cuarenta alumnos, la presencia de compañeros que gritan demasiado, y la falta de or-

ganización por parte de los profesores para controlar estas situaciones cuando se presentan.

Aunque los estudiantes indican sentir seguridad mientras se encuentran en la escuela, esta carece de las medidas de seguridad necesarias en casos de emergencias o desastres causados por fenómenos naturales. Otro aspecto relevante sobre la seguridad de los alumnos es el hecho de que no existe un control sobre las personas que entran o salen de la institución por las puertas de acceso, lo cual puede poner en riesgo a los estudiantes. Hay que recordar que el plantel se encuentra en una colonia o barrio donde la violencia en las calles y casas es común. En ocasiones, algunos estudiantes tienen problemas con jóvenes que no son alumnos de la escuela secundaria y esto puede motivar la presencia de extraños en el lugar. Al respecto, los estudiantes señalan:

No hay señalamientos en la escuela de qué hacer si hay algún terremoto, tampoco hay control en la entrada porque cualquiera puede entrar. (Alumno 13)

Muchas veces los profesores dejan la puerta abierta, también hay algunos alumnos que se brincan por la barda. (Alumno 2)

### *Estrategias de solución de conflictos*

Cuando se trata de un conflicto entre pares, la primera preferencia de los estudiantes es resolver ellos mismos el problema, dialogando con su compañero para llegar a una solución. Si esto no ocurre o no da resultados y la situación se agrava, los estudiantes acuden a un profesor, con mayor frecuencia aquellos docentes de formación cívica y ética, para que hable con el compañero que ha ejecutado la agresión. En tercera instancia, acuden a otros profesionales, como, por ejemplo, personal de Prefectura, trabajadora social, orientador, psicólogos, subdirectores, etc. En menor medida, prefieren acudir a algún amigo. Otros estudiantes simplemente ignoran el problema y al compañero agresor. Como menciona el testimonio de un alumno:

Normalmente trato de hablar con ellos, pero ya si se requiere algo de suma importancia recurro a los golpes. No aguanto tanto. O sea, no

soy como otros, yo trato de hablar con ellos, pero ya si me empiezan a insultar o me *mientan* la madre, ya a los golpes (Alumno 12).

## Discusión y conclusiones

Existen múltiples tipos de violencia que se manifiestan en las escuelas, sin embargo en el discurso de los jóvenes se refleja solo la violencia física y la verbal. Esta situación sugiere que su concepción sobre la violencia escolar se relaciona con esos comportamientos y desconocen otros tipos de violencia (Ortega y Mora-Merchán, 1997).

De acuerdo con los resultados y la literatura, la violencia de docentes hacia estudiantes pasa desapercibida o tiende a ser normalizada por los adolescentes, ya que se justifica como medida disciplinaria en las aulas (Gómez, y Zurita, 2013).

En relación al reglamento como sistema disciplinario en la escuela, se hace evidente, tanto la inespecificidad en la clasificación de las faltas y las sanciones, como la nula actualización respecto a conductas violentas a través del uso de teléfonos inteligentes. Se requiere que, tanto en el documento como en la práctica diaria, las medidas que se tomen en la escuela sean compatibles con los Derechos de los Niños, de acuerdo con la normatividad nacional. El reglamento es un sistema desde el cual se pueden intervenir o prevenir actos de violencia o indisciplina.

El estudiantado considera que un problema de clima escolar lo constituye la falta de mobiliario y condiciones físicas adecuadas. Otra percepción es la inseguridad en su escuela, debido a la facilidad de personas ajenas a acceder al plantel en horarios de clases.

Los alcances de este trabajo son de interés para investigadores interesados en la problemática de la violencia escolar en educación básica, no obstante, una de las limitaciones del estudio, tiene que ver con la imposibilidad de generalizar los resultados a otros contextos o poblaciones.

Finalmente, la violencia escolar como fenómeno complejo, requiere que se estudie de manera interdisciplinaria y con diferentes metodologías; a través de un enfoque ecológico, ya que existen factores

personales, familiares, escolares y comunitarios, que influyen en los adolescentes. Estos factores pueden prevenir el riesgo de sufrir violencia en la escuela o pueden facilitar el ser victimario de un hecho de violencia (Valdés, Bautista, Vera y Herrera, 2013). Se recomienda que los resultados de las investigaciones sean utilizados tanto para el diseño, implementación y evaluación de programas, como para estrategias de prevención e intervención ante el problema de la violencia en las escuelas, de preferencia con resultados o datos generados en el mismo centro escolar o en la región, ya que cada escuela y cada localidad presenta diferentes condiciones.

A partir de lo presentado en este trabajo, se hace evidente la necesidad de formar al personal docente de escuelas secundarias en el manejo de la violencia escolar, para que cuenten con las herramientas y conocimientos acerca de cómo enfrentar y actuar ante dichas situaciones. Se hace evidente capacitar a los profesionales en materia de Derechos Humanos. Sin embargo, de acuerdo con Lagarda y Navarro (2016) para poder realizar dichas intervenciones es indispensable conocer los elementos que constituyen su realidad y qué tipo de enfrentamiento y comportamientos son más efectivos ante una situación específica. Para futuros estudios, se sugiere profundizar en las relaciones entre personal docente y estudiantes, ya que en las entrevistas se encontraron dificultades de confianza, interés y seguridad.

### Agradecimientos

Se agradece a la maestra Linda Teresa Orcasita Pineda, de la Universidad Javeriana, por sus recomendaciones para este trabajo.

### Referencias

- Ayala-Carrillo, M. (2015). Violencia escolar: un problema complejo. *Ra Ximhai*, 11(4), 493-509.
- Bronfenbrenner, U. (1979) *La Ecología del Desarrollo Humano*. España: Gráficas 92.

- Castillo, C. y Pacheco, M. (2008). Perfil del Maltrato (Bullying) entre estudiantes de secundaria en la ciudad de Mérida, Yucatán. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(38), 825-842.
- Cruz, T. y Carvalho, M. (2006). Jogos de gênero: o recreio numa escola de ensino fundamental. *Cadernos Pagu*, 26, 113-143.
- Díaz, M. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 17-47.
- Fernández, C., Revilla, J., Domínguez, R., Ferreira, L. y Silva, A. (2011). Representaciones imaginarias de la interacción y violencia en la escuela. *Athena digital*, 11(3), 51-78.
- Fierro, M. (2013). Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 40. Recuperado de: [http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40\\_convivencia\\_inclusiva\\_y\\_democratica\\_una\\_perspectiva\\_para\\_gestionar\\_la\\_seguridad\\_escolar](http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40_convivencia_inclusiva_y_democratica_una_perspectiva_para_gestionar_la_seguridad_escolar)
- Fierro, C., Tapia, G., Fortoul, B., Martínez-Parente, Z., Macouzet, M. y Jimenez, M. (2013). Conversando sobre la convivencia en la escuela: una guía para el auto-diagnóstico de la convivencia escolar desde las perspectivas docentes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 103-124.
- Gómez, A., y Zurita, Ú. (2013). El estudio de la violencia escolar, orígenes y tendencias. En Furlán, A., y Spitzer, C. (Ed.). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas, 2002-2011* (pp. 183-222). México: ANUIES-COMIE.
- Góngora, E. (1998). *El "enfrentamiento a los problemas" y el papel del control: una visión etnopsicológica en un ecosistema con tradición*. Tesis doctoral inédita, UNAM, México.
- González, E. (2016). *Caracterización de los alumnos que intervienen en la violencia escolar en secundarias públicas de Sonora* (Tesis de Maestría). Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A. C.: Hermosillo, Sonora, México.
- Hoy, W., Tarter, C. y Kottkamp, R. (1991). *Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate*. Newbury Park, CA: Sage.
- Lagarda, A., y Navarro, D. (2016). *Validación de dos escalas sobre enfrentamiento y comportamientos del docente ante la violencia escolar* (Tesis de licenciatura). Universidad de Sonora, Hermosillo, Sonora, México.
- López, V., Morales, M. y Ayala, Á. (2009). Maltrato entre pares: conductas de intimidación y victimización en escolares chilenos. *Revista de Psicología*, 27(2), 243-286.

- Miranda Esquer, J. F., Miranda Esquer, J. B., Miranda Esquer, C. y Ruíz Miranda, D. (2013). La violencia entre iguales (bullying) en una escuela secundaria de Navojoa, Sonora. *Revista Electrónica de Investigación Educativa Sonorense*, 5(13), 8-25. Recuperado de: [https://rediesonorense.files.wordpress.com/2013/07/redies\\_13\\_2.pdf](https://rediesonorense.files.wordpress.com/2013/07/redies_13_2.pdf)
- Montero, I. y León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- Observatorio Ciudadano de Convivencia y Seguridad del Estado de Sonora (2016). *Análisis comparativo de incidencia delictiva*. México. Recuperado de: <http://www.observatoriodesonora.org/que.html>
- Ochoa, A., y Diez-Martínez, E. (2012). La escuela como sistema social de convivencia y su relación con la violencia. La percepción de los estudiantes de primaria y secundaria. *Diálogos sobre educación, Temas actuales en investigación educativa*, 3(4), 1-12. Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/gp/upload/b8c61134640914fb3b2785e9a7db189e.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud: sinopsis*. Recuperado de [http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/67411/a77102\\_spa.pdf;jsessionid=A73D6D74E5B88880AA89E9D64A58A3EE?sequence=1](http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/67411/a77102_spa.pdf;jsessionid=A73D6D74E5B88880AA89E9D64A58A3EE?sequence=1)
- Ortega, R. y Mora-Merchán, M. (1997). Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación*, 313, 7-27.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. México: Graó, Colofón.
- Prieto, M. (2005). Violencia escolar y vida cotidiana en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1005-10026.
- Reyes, C., Valdés, A. y Vera, A. (2016). Relación entre liderazgo distribuido del director y el clima escolar con la agresión entre estudiantes. En: Rivera, S., Cruz, L., Méndez, F., Jaen, C., Villanueva, G. (Eds.), *Aportaciones actuales de la psicología social*. 1ª ed. (pp. 432-437). México: UANL.
- Saraiba, A. y Trapani, C. (2009). *¿Cómo diseñar un reglamento disciplinario escolar?* Venezuela: Mundo Gráfico.
- Sociedad Mexicana de Psicología (2007). *Código ético del psicólogo*. México: Trillas.
- UNESCO (2013). *Análisis del clima escolar: ¿Poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe?* Santiago, Chile: Recuperado de <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/analisis-del-clima-escolar.pdf>
- Valadez, I., Vargas, V. y Ochoa, M. (2016). Factores protectores en adoles-

- centes resilientes víctimas del maltrato entre iguales. En: A. Vera y A. Valdés (eds.). *La violencia escolar en México: Perspectivas y abordajes* (pp. 65-95). México: Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo.
- Valdés, Á., Bautista, G., Vera, J., y Herrera, J. (2013). Variables que diferencian a estudiantes de secundarias con y sin reportes de bullying en la escuela. *Psicología Iberoamericana*, 21(1), 32-41.
- Valdés, A., Ponce, E., Carlos-Martínez, E. y Arreola, C. (2012). Percepción de estudiantes de secundaria acerca de la violencia en sus escuelas. *Aportaciones actuales de la psicología social*, 1, 537-541.
- Vega, M. y González, G. (2016). Bullying en la escuela secundaria. Factores que disuaden o refuerzan el comportamiento agresor de los adolescentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(71), 1165-1189.
- Vera, J., Lagarda, A., Navarro, D. y Calderón, N. (2015). Validación de una escala para evaluar la manera como los docentes enfrentan los conflictos de violencia escolar en el Estado de Sonora. *Revista de Evaluación Educativa*, 4(2). Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/299657879\\_Validacion\\_de\\_una\\_escala\\_para\\_evaluar\\_la\\_manera\\_como\\_los\\_docentes\\_enfrentan\\_los\\_conflictos\\_de\\_violencia\\_escolar\\_en\\_el\\_Estado\\_de\\_Sonora](https://www.researchgate.net/publication/299657879_Validacion_de_una_escala_para_evaluar_la_manera_como_los_docentes_enfrentan_los_conflictos_de_violencia_escolar_en_el_Estado_de_Sonora)

Recibido: 01.09.2018. Aceptado: 06.10.2018

## Modelo de autoevaluación y heteroevaluación de la práctica docente en Escuelas Normales

José Ángel Vera Noriega<sup>1</sup>

Gissel Bueno Castro<sup>2</sup>

Nohemí Guadalupe Calderón González<sup>3</sup>

Francisca Leticia Medina Figueroa<sup>4</sup>

### Resumen

En este artículo se aborda el tema de la evaluación docente en Escuelas Normales. El objetivo es presentar un modelo de Autoevaluación y Heteroevaluación de la práctica docente en normales del estado de Sonora, México. El estudio es descriptivo y factorial; participaron alumnos, docentes y directivos de la licenciatura en primaria (plan 2012) de las escuelas normales. Se utilizaron los instrumentos: evaluación del desempeño docente desde la perspectiva de los alumnos, evaluación de gestión y desempeño docente, autoevaluación del desempeño docente e instrumento de observación y entrevista al docente, con respuestas tipo Likert. Algunos de los resultados muestran que en cuanto a la percepción de los estudiantes, la dimensión en la que mejor se desempeñaron sus profesores fue en *planeación*, con una media de 6.49 y desviación estándar de 0.348, mientras que *competencias docentes y atención a los estudiantes*, muestran las medias más bajas con 6.33 y 6.34 respectivamente, a pesar que sus intervalos de confianza son bastante amplios. En el análisis factorial exploratorio las dimensiones se agruparon en dos factores y se concluyó que alumnos y profesores tienen perspectivas muy similares en cuanto a la práctica docente, mientras que los directivos se encuentran en el extremo opuesto de la evaluación. Se observó la tendencia de los estudiantes a evaluar positivamente a los profesores evaluándolos en niveles altos, por lo cual se debe insistir en la importancia de evaluar al profesorado de forma objetiva, para la mejora de la formación de los alumnos y docentes.

### Palabras clave:

Autoevaluación – Docentes – Estudiantes – Formación de docentes.

1- Universidad de Sonora, México, DC. Contacto: [avera@ciad.mx](mailto:avera@ciad.mx).

2- Universidad Estatal de Sonora, México, DC. Contacto: [gisselbuenocastro@gmail.com](mailto:gisselbuenocastro@gmail.com).

3- Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A. C., México, DC. Contacto: [nohemicalderon@gmail.com](mailto:nohemicalderon@gmail.com).

4- Universidad Pedagógica Nacional, México, DC. Contacto: [lemefi63@hotmail.com](mailto:lemefi63@hotmail.com).



DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201844170360>

This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY-NC.

## *Model for self-evaluation and hetero-evaluation of teaching practice in Normal Schools<sup>5</sup>*

### **Abstract**

*In this article, the topic of teacher evaluation in Normal Schools is addressed. The objective is to present a model of Self-evaluation and Hetero-evaluation of teaching practice in the state of Sonora, Mexico. The study is descriptive and factorial; students, teachers and managers of the Bachelors' degree in elementary school (2012 plan) of the Normal Schools participated. The following instruments are used: teacher performance evaluation from the students' perspective, management evaluation and teaching performance, self-evaluation of teaching performance and observation instrument and teacher interview, with Likert type responses. Some of the results are those in terms of perception of the students perception, the dimension in which their teachers performed best is in planning, with an average of 6.49 and a standard deviation of 0.348, while teaching competencies and attention to students, they show the lowest averages with 6.33 and 6.34 respectively, despite their confidence intervals being quite broad. In the analysis of the exploratory factor, the dimensions are grouped into two factors and it is concluded that students and teachers have very similar perspectives in terms of teaching practice, while managers are at the opposite end of the evaluation. Students show a tendency to bestow their teachers high grades in their assessment. In order to improve the training of students and teachers, the importance of evaluating teachers in an objective way must be emphasized.*

### **Keywords**

*Self-evaluation – Teachers – Students – Teacher training.*

---

### **Introducción**

El término *Evaluación Educativa* se ha proyectado como una actividad profesional especializada, la cual requiere constante actualización. Conforme cambian las realidades del contexto, lo hacen también los modelos educativos y planes de estudio, materiales didácticos, entre otros elementos, que repercuten a su vez en las estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación (RUEDA, 2008).

Debido a la tendencia que existe en el país sobre evaluación del quehacer docente, la sociedad exige cuentas de los resultados de la educación que reciben los alumnos en las instituciones educativas.

---

<sup>5</sup>- Translated by Juan Pedro Navarro Agraz. Contact: jpnnavarroagraz@outlook.com

México comenzó a implementar medidas de evaluación del profesorado a finales de los años ochenta, cuando se formula y aplica el *Programa de Estímulos al Desempeño Académico* en educación superior. Dicha evaluación causó descontento con los profesores, ya que se les sometería a una valoración para estimar aumentos de sueldo y de puesto, y que tendría el impacto suficiente para causar su despido (DE LA LLATA, 2012). En ese caso los docentes normalistas no eran afectados, sin embargo, los procesos de evaluación recientes, dirigidos por el Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE) incluyen a los docentes de escuelas normales del país, ya que para trabajar por la mejora de la práctica de estos profesionales en las aulas de clases de todos los niveles, es importante conocer las competencias de los formadores de docentes. No obstante, dichos procesos evaluativos aún no son practicados por las instituciones normalistas de Sonora.

Por su parte Fernández, Mateo y Muñiz, (1996) concluyen que las evaluaciones por parte de los estudiantes pueden resultar útiles para los docentes, ya que a través de estas se pueden resaltar tanto fortalezas como debilidades en la práctica y así los profesores pueden dar cuenta de lo que necesitan pulir para comenzar el camino para mejorar su práctica docente.

Además de la perspectiva del alumno, existen otras técnicas e instrumentos de evaluación en esta área, como la autoevaluación por medio de portafolios de evidencias (ARBESÚ; ARGUMEDO, 2010), a través de los cuales los profesores reflexionan sobre sus propias prácticas; la observación *in situ* para conocer las competencia genéricas de los docentes en la escuela, la cual fue una lección aprendida en el caso de Chile, donde los fines son formativos y se evalúa al docente y no al resultado de aprendizajes de los alumnos.

Que el profesor se autoevalúe implica que haga una reflexión acerca de las prácticas de la propia enseñanza y sus creencias: Fuentes y Herrero (1999) consideran que los profesores buscan su mejora de manera permanente y la autoevaluación les ayuda a modificar su rendimiento, siempre y cuando se les capacite sobre cómo hacerlo. Barber (1997) cree que el proceso autoevaluativo les ayuda a distinguir características específicas que deben mejorar en la práctica docente. Así, el proceso autoevaluativo es el método que se utiliza para lograr que los profesores sean capaces de valorar y apreciar su práctica de manera objetiva para fortalecer los aciertos y corregir los errores en aras de mejorar.

En cambio la heteroevaluación es la valoración que realiza una persona sobre otra y se miden cuestiones referentes a su trabajo, actitud, rendimiento, entre otras características (CASANOVA, 1998). Además, ofrece una gran cantidad de datos debido a que involucra a personas ajenas al ambiente del aula y que pertenecen a otro nivel, ya sea dentro o fuera del contexto escolar, por lo que su aplicación suele ser complicada.

En cuanto a México, Canales y Luna (2003) argumentan que las instituciones de educación superior al contratar a su planta docente no dan indicaciones claras de lo que esperan que el académico realice. Mencionan que toda evaluación es parcial y requiere que cada experiencia evaluativa reconozca sus límites. Hay que considerar

que es posible pensar en una mejor enseñanza cuando solamente se dan a conocer los resultados de los cuestionarios.

La evaluación docente es una práctica social que involucra aspectos políticos, teóricos, metodológicos y éticos, con implicaciones de carácter público y privado con consecuencias para la sociedad, las instituciones y los actores (RIED, 2010). Por tal motivo, es importante llevarla a cabo a través de diversas modalidades y con la participación de los diferentes actores involucrados en la institución educativa, ya sea autoevaluación del propio profesor, evaluación a partir de la opinión de alumnos, o desde la visión del director.

### **El problema de la evaluación interna en las Escuelas Normales**

A pesar de que se han realizado numerosos estudios sobre evaluación en la educación superior, muy pocos se han enfocado a las Escuelas Normales ya que las formas de trabajo del profesorado son muy distintas a las de los docentes en educación superior. Si bien es cierto que se pueden retomar teorías que ayudan a explicar el fenómeno de la evaluación docente con profesores normalistas, se presentarían dificultades debido a las diversas características que presenta su planta docente, una vez que las formas de ingreso son distintas, y los perfiles de los profesores pueden variar considerablemente.

La mayoría de la instrumentación en materia de evaluación se realiza como un proceso de estandarización. En la mayoría de las instituciones educativas las evaluaciones tienen consecuencia de bajo impacto (*low stakes*) (BARRERA; MYERS, 2011). En las Escuelas Normales existe ese tipo de evaluación docente de bajo impacto donde el resultado de la evaluación afecta mínimamente de forma académica al docente. Estudios recientes en educación básica y superior han demostrado que en la evaluación por parte de los alumnos se ve afectada por cuestiones afectivas y burocráticas (MADUÑO et al., 2009) y por la evaluación que el profesor asigna al educando (RUEDA, 2004).

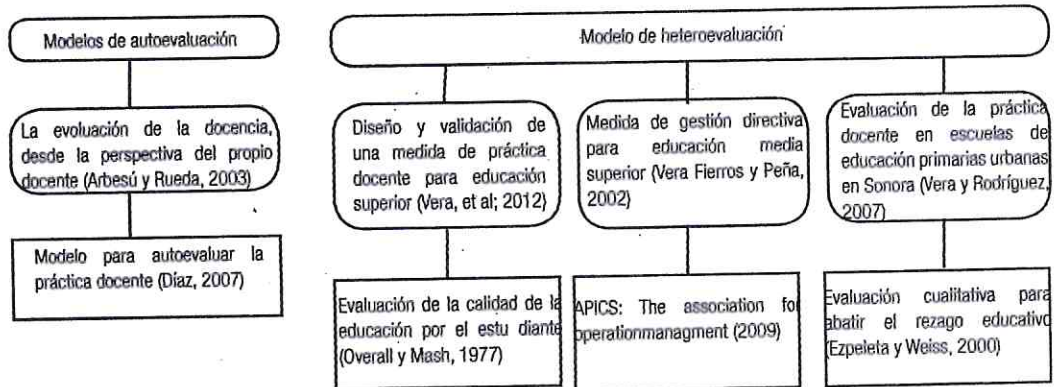
Las escuelas normales carecen de mecanismos válidos y confiables para evaluar los procesos educativos, incluyendo la práctica profesional docente. Esto resalta la necesidad de que las escuelas normales cuenten con instrumentos de evaluación docente que permitan a mayor número de agentes tomar parte del proceso evaluativo, siempre con la finalidad de mejorar el trabajo de los profesores.

El objetivo de esta investigación consiste en proponer un modelo de autoevaluación y heteroevaluación de la práctica docente en Escuelas Normales del estado de Sonora, México, pues actualmente no se aplica un modelo formal para evaluar a los profesores dentro de las instituciones.

### **Marco teórico**

Para efectos de este estudio se tomaron como referencia cuatro modelos de evaluación docente, los cuales se pueden ver en la Figura 1 y se describen a continuación.

Figura 1. Estructura teórica del modelo de heteroevaluación y autoevaluación docente.



Fuente: Elaboración propia.

Overall y Marsh (1977, 1980) propusieron un instrumento para evaluar la calidad de la educación cuyo rango de evaluación efectiva se divide en siete dimensiones: entusiasmo-preocupación por la tarea docente, amplitud de tratamiento de los temas presentados, organización de la tarea, interacción con los alumnos, valoración del aprendizaje por parte del alumno, adecuación de la evaluación al desarrollo de la clase, y trabajo-dificultad que ha supuesto lograr los objetivos de la materia. La importancia de retomar este aporte es que enfatiza la práctica del profesor de una manera tradicional<sup>6</sup>, la cual se encuentra relacionada con la práctica de los docentes en las escuelas normales, que se fundamentan en reproducir conductas preestablecidas en el currículo y poca reflexión y participación por parte del alumno.

Vera y otros autores (2012) tomaron como base el modelo de Overall y Marsh (1977, 1980) para diseñar y validar una medida de evaluación para profesores en educación superior, con cuatro factores: Didáctica, Evaluación, Planeación y Motivación. Se incluyen las competencias docentes y las tareas referentes al conocimiento y los materiales empleados; por su parte la planeación se centra en la distribución de tiempos, tareas de homogenización y ajuste curricular.

Por otro lado, Díaz (2007) plantea la idea de que la práctica docente es un proceso que busca la mejora constante de estos profesionistas. El autor desglosa siete dimensiones ideales en las que se debe basar la autoevaluación docente: 1) programación de la enseñanza; 2) metodología y aprovechamiento de recursos; 3) la motivación que imparte el profesor a sus estudiantes para el aprendizaje; 4) evaluación: busca que el profesor utilice tres modalidades para evaluar, promueva la coevaluación

<sup>6</sup> Con docente tradicional se refiere a los profesores que utilizan prácticas relacionadas con lo memorístico, repettivo, intelectualmente rutinario y pone a los estudiantes en un papel pasivo Benavides (s/f).

y autoevaluación, califique, promueva e informe a los padres y madres de familia y alumnos de los resultados de la evaluación de la enseñanza.; 5) tutoría; 6) atención a la diversidad; 7) clima del aula, que implica interacción profesor-alumno, trabajo en equipo y la capacidad de resolver conflictos. Los objetivos de este modelo son detectar los puntos fuertes y débiles de la práctica para el desarrollo de estrategias de mejora, crear una cultura de evaluación entre el profesorado para su constante perfeccionamiento, determinar en qué nivel de desempeño se encuentran los profesores evaluados, así como fomentar el trabajo colaborativo.

Otro modelo retomado es el de *evaluación de la docencia desde la perspectiva del propio docente* (AREBSÚ; RUEDA, 2003), donde se menciona que deben existir otros tipos de evaluación al profesor, aparte de la hecha por los estudiantes, en búsqueda de una herramienta más versátil y con un sentido más crítico que ayude al profesor a mejorar su trabajo a través de una evaluación formativa. Los autores llevaron un trabajo etnográfico por un año con los profesores de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana, en el cual se dedicaron a observar a los profesores en su campo de trabajo, así como sus relaciones con los estudiantes y colegas. El modelo distingue dos actividades que implican la dimensión de práctica docente: la primera tiene que ver con la actualización del docente en cuanto a tutorías, cursos, investigaciones realizadas, asistencias a congresos, etc; la segunda referente a la atención a los estudiantes y la relación maestro-alumno y viceversa.

Por otro lado, para la medición del desempeño docente se requería una mirada desde la gestión directiva que incluyera los siguientes aspectos: 1) Comunicación efectiva y habilidades interpersonales: mide reuniones con sujetos que participan dentro del contexto educativo para la elaboración de proyectos o actividades académicas; 2) Condiciones de trabajo y clima organizacional: sirve para obtener información sobre evaluaciones realizadas por el director sobre la relación del profesor con su entorno laboral y su nivel de satisfacción; 3) Gestión y planeación directiva: permite obtener información sobre actividades del docente relacionadas con gestión administrativa y docente, planeación y relación con padres de familia; 4) Enfoque en el cliente: se trata de una medida de la contribución del profesor al mejoramiento del desempeño de alumnos y de sus pares (VERA; FIERROS; PEÑA, 2014).

En un estudio se buscó medir la práctica docente a través de un modelo insumo-proceso-producto en profesores de Sonora a través de una *guía de observación del desempeño*. Se registraron indicadores referentes al manejo contingencial y didáctico del docente para la conducción y control disciplinario del grupo a través de los siguientes términos: aseo y distribución de alumnos en el aula, recursos utilizados por docentes y alumnos, actividades realizadas durante la clase, manejo de contingencias, monitoreo y retroalimentación de conducta de los niños, movilidad dentro del aula, participación en clase (docente/ alumnos) y conducta del maestro hacia los estudiantes. También se realizó una entrevista sobre la práctica docente que constó de 35 reactivos por medio de los cuales se recopila información sobre tres dimensiones importantes: planeación de objetivos y actividades en tiempo; procesos didácticos seleccionados para el aprendizaje y materiales; y recursos utilizados (VERA et al., 2012).

## Metodología

El estudio es descriptivo y factorial, debido a que se describen los resultados encontrados acerca de la evaluación de los docentes desde la perspectiva del mismo actor y de los usuarios o alumnos y directivos. Así mismo, se considera factorial, debido a que se intenta simplificar las múltiples y complejas relaciones que pueden existir entre un conjunto de variables para encontrar dimensiones o factores comunes que ligan a las variables aparentemente no relacionadas (PÉREZ, 2014).

### Participantes

Se contó con la participación de alumnos (n=900), docentes y directivos (n=22), de la licenciatura en primaria de las Escuelas Normales que ofertan este programa educativo: Centro Regional de Educación Normal, ubicada en Navojoa, Normal Rural del Estado, ubicada en Etchojoa, Escuela Normal del Estado, ubicada en Hermosillo.

### Instrumentos

La autoevaluación y la heteroevaluación se realizaron mediante la aplicación de cinco instrumentos. Estos fueron diseñados para que sus cinco dimensiones sean congruentes entre sí y sea posible realizar los análisis de asociación.

*Instrumento de evaluación del desempeño docente desde la perspectiva de los alumnos.* El instrumento está basado en el estudio de Vera y otros autores (2012), realizado para evaluar a docentes de educación básica. Dicho instrumento está basado en la teoría de *Evaluación de la Calidad de la Educación por el Estudiante* de Overall y Marsh (1980). La encuesta para evaluar a los profesores cuenta con 53 reactivos tipo Likert, divididos en cinco dimensiones: dedicación, planeación, competencias docentes relación con el alumno y evaluación.

*Instrumento de evaluación de gestión y desempeño docente.* El instrumento es dirigido a directores y evalúa las dimensiones de gestión, práctica y competencias docentes. La encuesta para evaluar a los profesores por directivos cuenta con 36 reactivos divididos en cinco dimensiones: dedicación, planeación, competencias docentes, relación con el alumno y evaluación (VERA; FIERROS; PEÑA, 2014).

*Instrumento de autoevaluación del desempeño docente.* Para la creación del cuestionario de autoevaluación se revisaron trabajos previos que diagnostican y analizan la práctica docente con el objetivo de precisar la situación actual de la práctica evaluativa en esta materia. La encuesta para autoevaluación de profesores cuenta con 49 reactivos divididos en cinco dimensiones: dedicación, planeación, competencias docentes, relación con el alumno y evaluación.

*Instrumento de observación y entrevista al docente.* La Observación y la entrevista constituyen el cuarto y el quinto instrumentos, pero se toman en conjunto con base en el estudio realizado por Vera y Rodríguez en 2007 sobre la Práctica Docente en Escuelas Urbanas de Educación Primaria en Sonora. Se trabajan en conjunto para comparar las

perspectivas que revelan los profesores en las entrevistas con las observaciones del investigador sobre la práctica. Los instrumentos para evaluar a los profesores se dividen en cinco dimensiones: dedicación, planeación, competencias docentes relación con el alumno y evaluación. La observación son catorce reactivos sobre actividades que suceden dentro de la clase mientras que la entrevista son dieciocho preguntas sobre cómo el profesor percibe su práctica docente.

## **Procedimiento**

El estudio se realizó en tres fases, que son: 1) diseño y piloteo de los instrumentos; 2) aplicación de los instrumentos de medida, y finalmente la fase 3) análisis de datos. El piloteo se realizó para términos de confiabilidad de los instrumentos para observar su funcionalidad a la hora de ser aplicados.

El procedimiento para la aplicación del estudio se dio en tres sesiones: la primera sesión fue en un taller de actualización docente impartido en las escuelas participantes, donde se aplicaron los instrumentos de autoevaluación docente y se realizaron las entrevistas a los profesores de educación primaria que asistían al taller; la segunda sesión se dio dentro de los salones de clases de las instituciones donde se observaron las clases de los profesores y se daba seguimiento a las prácticas que llevaban dentro del aula; la tercera sesión involucró la evaluación de parte de la visión directiva, en donde directivos y encargados de academia evaluaban el desempeño de los maestros a través de miradas relacionadas con la práctica, pero también con la gestión administrativa y escolar. De igual modo en esta etapa se realizó un primer levantamiento de datos de evaluaciones de estudiantes hacia los profesores. Finalmente se analizaron los datos a través del Software SPSS, versión 21.

## **Resultados**

Como se describió anteriormente, los instrumentos de autoevaluación, estudiantes y directivos se dividen en una escala de 7 puntos de satisfacción (1 el más bajo y 7 el valor más alto). A pesar de que los instrumentos pueden presentar una gran variación por el número de opciones posibles, algo que se muestra en estos análisis es cómo dentro de la escala se crea un nuevo rango de medición debido a que los resultados tienden a agruparse en el lado positivo de la evaluación, por lo que la puntuación media, que es cuatro, pasa a ser el valor mínimo. Desde ese punto hacia arriba comienza a desarrollarse la escala de ponderación, lo cual a simple vista muestra que en las escuelas normales (al menos las que participaron en el proceso de evaluación) no se localizan profesores con desempeño no aceptable.

Debido a la ponderación de los reactivos se describirán directivos, alumnos y autoevaluación para posteriormente presentar observación y entrevista. Se describen valores de la puntuación media y desviación estándar (DS) los valores mínimos y máximos registrados en las puntuaciones, los rangos intercuartílicos (RQ), los cuales sirven para representar la variabilidad de las variables y comparar sus distribuciones, y por último

los intervalos de confianza estiman el límite superior e inferior en que se encuentran los valores resultantes de la evaluación.

**Tabla 1.** Descriptivos de dimensiones en instrumentos Autoevaluación, alumnos y directivos.

Instrumento	Dimensiones	x	DS	Min	Máx	RQ	Int. de confianza	
							inferior	superior
Autoevaluación	Dedicación	6.35	.24	5.8	6.7	.31	6.24	6.46
	Planeación	6.37	.42	5.5	7	.60	6.18	6.56
	Competencias Docentes	5.89	.42	5	6.6	.60	5.70	6.08
	Atención al estudiante	5.94	.31	5.3	6.4	.45	5.80	6.07
	Evaluación	5.63	.58	4.6	6.3	.94	5.37	5.89
Alumnos	Dedicación	6.24	.58	3.57	7	3.43	6.20	6.29
	Planeación	6.44	.56	3.25	7	3.75	6.39	6.48
	Competencias docentes	6.09	.70	2.71	7	4.29	6.04	6.14
	Atención estudiantes	6.02	.62	4.15	7	2.85	6.15	6.24
	Evaluación	6.38	.64	3	7	4	6.33	6.43
Directivos	Dedicación	6.04	.71	4.33	7	2.67	5.37	6.36
	Planeación	6.19	.79	3.83	7	3.17	5.84	6.54
	Competencias	6.15	.42	5.44	7	1.56	5.96	6.33
	Atención							
	Evaluación	5.64	.74	3.14	7	3.86	5.31	5.98

Fuente: Elaboración propia.

X: media; DS: desviación estándar; Min.: valores mínimos; Máx.: valores máximos; RQ: rango intercuartílico.

En caso de este primer grupo de medidas, *planeación* es la dimensión con la media más elevada, tanto en *autoevaluación* como para alumnos y directivos. Son curiosamente los estudiantes quienes consideran que sus profesores se desempeñan mejor en esa área, más incluso que los mismos profesores en su autoevaluación. Por el contrario, la media más baja para la autoevaluación es *evaluación* con una media de 5.63. Sin embargo, tanto alumnos como directivos concuerdan que la dimensión en la que los profesores se obtienen un nivel de desempeño bajo es en atención a los estudiantes, ya que la media se presenta en 6.02 y el RQ de 2.85 por parte de alumnos, 5.64 por parte de directivos y el RQ en 3.85.

En cuanto a la percepción de los estudiantes, la dimensión en la que mejor se desempeñaron sus profesores fue en *planeación*, con una media de 6.49 y DS de .348, mientras que *competencias docentes* y *atención a los estudiantes*, muestran las medias más bajas con 6.33 y 6.34 respectivamente, a pesar de que sus intervalos de confianza son bastante amplios (Tabla 1). Algo significativo de la tabla son los valores de la media que, aún los más bajos, están tendiendo al nivel máximo que es siete, por lo cual para los estudiantes los profesores se desempeñan de manera sobresaliente en su práctica docente.

No es de sorprender que *planeación* sea un aspecto en el que los docentes resulten evaluados favorablemente. Así como en la educación básica, en educación normal los profesores también llevan a cabo estrategias globales de mejora escolar, espacio en el cual docentes y directivos toman decisiones a partir de un diagnóstico inicial en los ámbitos: aula, escuela, padres de familia, maestros, así como asesoría técnica y materiales didácticos; en los cuales se desarrollan estrategias y se miden sus resultados (MÉXICO, 2015).

Por el contrario, encontrar resultados desfavorables en la dimensión de *atención a estudiantes* sí es algo a lo que se debe prestar atención, porque incluye indicadores tales como respeto, tolerancia, participación, motivación y llama la atención porque las Escuelas Normales son instituciones que destacan por la convivencia alumno-maestro que involucra cuestiones afectivas gracias al intercambio de experiencias en la práctica docente. Puede entonces que algún factor esté impidiendo que los estudiantes no sientan esa atención por parte de sus profesores, la cual es ya tan notoria y provoca que los directivos también tomen cuenta de lo que está sucediendo.

De todos los sujetos pertenecientes a la institución y que participaron en el estudio, es en la *evaluación por parte de los directivos* donde se encuentran las medias más bajas, las cuales van de 5.71 en la dimensión de atención al estudiante hasta 5.27 en la dimensión de evaluación con desviaciones que van de .85 hasta 1.93, respectivamente, y muestran bastante amplitud en sus intervalos de confianza. A pesar de que sí tienen puntajes que alcanzan la media de seis, la más alta que es planeación llega apenas a 6.19.

A continuación, se describen otras dos perspectivas de la evaluación de la práctica docente, *entrevista y observación*, las cuales se tuvieron que considerar de forma separada, debido a que la ponderación se maneja diferente a la de los anteriores instrumentos (Tabla 2).

**Tabla 2.** Descriptivos de dimensiones en instrumentos entrevista, observación.

Instrumento	Dimensiones	x	DS	Min	Máx	RQ	Int. de confianza	
							inferior	Superior
Entrevista	Dedicación	5.63	.95	2	5	2	4.76	6.48
	Planeación	6.77	.53	2.7	5	.75	7.29	8.25
	Competencias/	6.59	.72	2.5	5	1	6.94	8.23
	Atención al estudiante							
	Evaluación	4.54	.41	3.7	5.2	.56	4.36	4.72
Observación	Dedicación/ Planeación	6.27	1.8	1.8	7	3.42	5.43	7.10
	Competencias docentes/ Evaluación	4.52	.60	1.6	2.8	.50	4.25	4.79
	Atención al estudiante	6.26	1.44	1.8	4	.2	5.62	6.91

Fuente: Elaboración propia.

X: media; DS: desviación estándar; Min.: valores mínimos; Máx.: valores máximos; RQ: rango intercuartílico.

En el caso de *la observación y la entrevista*, la puntuación se desarrolló de manera diferente, ya que la escala utilizada valora diversidad, por lo que cada reactivo se enfoca en un

cierto número de objetivos a realizar. Se presentaba cierto número de ítems posibles y a cada uno de estos se les otorgó una ponderación, la valoración que llegará a tener cada pregunta depende del número de reactivos posibles. A pesar de que varían el número de respuestas entre un instrumento y otro, al final las puntuaciones lograron colocarse en una escala uniforme, tanto para la observación como para la entrevista, donde se buscó que los ítems de cada dimensión calificaran de la misma manera para ayudar a la comparación (Tabla 3).

**Tabla 3.** Escala de puntajes a obtener para cada dimensión en instrumentos de observación y entrevista.

Dimensión	Observación y entrevista
Dedicación	1 a 5 puntos
Planeación	0 a 10 puntos
Competencias Docentes	0 a 5 puntos
Atención a Estudiantes	0 a 8 puntos
Evaluación	0 a 6 puntos

Fuente: Elaboración propia.

En el caso de la entrevista, el RQ más pequeño se encuentra en la dimensión de *atención al estudiante* con .56 con un intervalo de confianza de apenas .36 y una media de 4.54, la más baja de este instrumento. Por otra parte en la observación el RQ más bajo es en competencias docentes con .50 e intervalo de .54 con una media de 4.52, la más baja de este instrumento. El RQ más alto lo marca la dimensión de evaluación con 2 y el más bajo en evaluación con un RQ de .56 y una desviación de .41. Cuando el RQ es más pequeño la desviación es más pequeña, por lo cual existe acuerdo entre las dimensiones. También se muestran los intervalos de confianza para la media, los cuales estiman el límite superior e inferior con una probabilidad de 95% para la población. En los casos de competencias docentes y atención a estudiantes en la autoevaluación los intervalos tienden a uno.

Lo que se observa en los resultados es que una vez más *planeación* es una dimensión que sigue punteando como desempeño sobresaliente en los profesores. Por el contrario, *atención a estudiantes* continúa con puntajes bajos en la entrevista y para el caso de la observación se muestran bajas otras dos variables, la primera es *competencias docentes*, la cual evalúa a los profesores en cuanto al dominio, articulación, didáctica, uso de TICS, que son condiciones que ellos mencionan cumplir en la autoevaluación, sin embargo, en la observación se deja ver lo contrario.

### Análisis factorial

Este análisis es una técnica que sirve para reducir datos y encontrar grupos homogéneos de variables a partir de un conjunto numeroso de variantes. Esos grupos se forman procurando que unos grupos sean independientes de otros y con categorías que correlacionan mucho entre sí (DE LA FUENTE, 2011). La finalidad de utilizarlo en este estudio fue para precisamente poder contrastar las dimensiones de los instrumentos aplicados y observar tanto diferencias como similitudes entre las visiones de todos los

sujetos evaluadores. Se llevó a cabo una extracción de componentes principales para disminuir la variabilidad de los datos y ordenarlos para perder la menor cantidad de información posible, con el método de rotación Varimax para buscar que las variables, que son pequeñas, logren tener un número alto de correlaciones.

En el caso de las variables de autoevaluación y alumnos, entre cuatro factores lograron explicar el 88 % del total de la varianza. Se presenta concordancia entre el total de los autovalores y el total de las saturaciones, por lo cual el número idóneo de factores es cuatro. Sin embargo, dado a que el gráfico de saturaciones no permitió una apreciación de la distancia entre los elementos, se decidió reducir únicamente a dos factores (Tabla 4).

**Tabla 4.** Ajuste lineal de variables de Autoevaluación y Alumnos variables y pesos factoriales en la versión rotada del Análisis Factorial Exploratorio.

Variable	Pesos factoriales rotados	
	Componente	
	1	2
Autoevaluación: Dimensión dedicación	.093	-.307
Autoevaluación: Dimensión planeación	.024	.659
Autoevaluación: Dimensión competencias docentes	-.014	.453
Autoevaluación: Dimensión atención estudiantes	-.104	.766
Autoevaluación: Dimensión Evaluación	.395	.719
Alumnos: Dedicación	.965	.022
Alumnos: Planeación	.952	-.070
Alumnos: Competencias docentes	.920	.066
Alumnos: Atención a estudiantes	.981	-.034
Alumnos: Evaluación	.961	-.123

Fuente: Elaboración propia.

Se observan en la Tabla 4 dos componentes: el asociado al componente uno es para el instrumento de los alumnos y el dos para la autoevaluación. Por otro lado, el componente dos, que corresponde a la autoevaluación, se agrupa en su lado positivo, dos a excepción de *dedicación*, que no cumple con los criterios de ajuste con valores pesos factoriales por debajo de .35.

Algo curioso de resaltar es que la dimensión con mejor ajuste al componente uno es *atención a estudiantes*, la cual es la que muestra el peso factorial más alto en el componente 1 con .98 y la que menos se ajusta al grupo fue *competencias docentes*. Por el valor de los pesos factoriales de las dimensiones de estudiantes se habla de homogeneidad entre las dimensiones de los alumnos en comparación a la autoevaluación que presentan valores factoriales menores en la dimensión 2. Esto se debe al número de sujetos, que difiere considerablemente entre una evaluación y otra; a las dimensiones del grupo más extenso, que son los estudiantes y muestran menor inercia de la que logran formar los veintidós profesores en la autoevaluación.

Se realizó el mismo procedimiento, pero ahora con los directivos. Se encontró que los primeros dos componentes del autovalor son mayores a 1 y logran explicar el 80.29% de la varianza, sin embargo no corresponden al total de la suma de saturaciones de la rotación, por lo cual no se puede hablar de un número idóneo de elementos. Por ello se decidió extraer dos factores a través de análisis de componentes principales y se realizó una rotación Varimax con normalización de Kaiser, la cual se convergió en tres iteraciones (Tabla 5).

**Tabla 5.** Ajuste lineal de variables Autoevaluación y Directivos, variables y pesos factoriales en la versión rotada del Análisis Factorial Exploratorio.

Variable	Pesos factoriales rotados	
	Componente	
	1	2
Directivos: Dedicación	.904	.162
Directivos: Planeación	.860	-.017
Directivos: Competencias docentes	.593	-.282
Directivos: Atención a estudiantes	.699	.174
Directivos: Evaluación	-.083	-.701
Autoevaluación: Dedicación	-.460	-.530
Autoevaluación: Planeación	-.120	.626
Autoevaluación: Competencias Docentes	.041	.454
Autoevaluación: Relación estudiantes	-.594	.492
Autoevaluación: Evaluación	-.502	.568

Fuente: Elaboración propia.

Al prestar atención a la tabla de pesos factoriales (Tabla 5) se deja ver cómo las variables del componente uno correspondiente a la evaluación de los directivos se logran ajustar uniformemente mostrando valores por encima de .35, a excepción de los procesos de evaluación del docente vistos desde los directivos, que muestra valores negativos -.083. Por su parte el componente 2 referente a la autoevaluación logra también los criterios de ajuste en sus dimensiones, a excepción de la variable dedicación que muestra valores negativos al -.530. Se observa entonces, que las variables de ambos componentes se encuentran bien agrupadas, sin embargo, en ambos casos se presentan excepciones.

Se observa entonces que cada una de las medidas se encuentra agrupada de manera homogénea en cada componente, sin embargo la variable dedicación en autoevaluación de nuevo muestra valores negativos en ambos sectores. Por parte de los directivos, evaluación se encuentra con valores muy bajos en el primer componente, pero muy altos en el segundo. En ambos casos el valor factorial es aceptable, sin embargo parecen no pertenecer a la dimensión a la cual se supone que integran.

Por último, el contraste final se realizó entre directivos y estudiantes, con quienes se realizaron de igual manera análisis de componentes principales y rotación Varimax.

Existen dos componentes mayores a 1, los cuales corresponden al instrumento de autoevaluación y explican el 81.2% del total de la varianza. Sin embargo el total de la suma de saturaciones de extracción no corresponde con el total de saturaciones de la rotación, por lo cual no se puede hablar de un número idóneo de factores a extraer.

Al analizar la matriz de componentes principales se lograron extraer dos factores para poder sistematizar la rotación. Una vez realizada la extracción se efectuó una rotación Varimax con normalización de Kaiser y la rotación se convergió en 3 iteraciones (Tabla 6).

**Tabla 6.** Ajuste lineal de variables Directivos y Alumnos.

	Peso factorial rotado	
	Componente	
	1	2
Directivos: Dedicación	-.380	.872
Directivos: Planeación	-.459	.753
Directivos: Competencias	.053	.681
Directivos: Atención estudiantes	.080	.799
Directivos: Evaluación	-.016	-.107
Alumnos: Dedicación	.960	-.020
Alumnos: Planeación	.946	-.093
Alumnos: Competencias docentes	.919	-.083
Alumnos: Atención a estudiantes	.981	.004
Alumnos: Evaluación	.067	-.001

Fuente: Elaboración propia.

Una diferencia significativa es que los estudiantes logran comportarse de una manera más homogénea que los directivos, ya que estos últimos no presentan la misma inercia que mostraron con la autoevaluación y por lo que aquí sus variables comenzaron a mostrar pesos factoriales negativos. Para el componente 1, que corresponde a los estudiantes, cuatro de las cinco variables logran ajustarse de manera uniforme al mostrar un peso factorial por encima de .35, la quinta dimensión que es evaluación no logró entrar al ajuste al mostrar un peso factorial de .067. De manera similar, cuatro de las variables del componente dos correspondiente a los directivos lograron ajustarse con pesos factoriales encima de .35. La variable que no logró el ajuste fue una vez más evaluación al mostrar valores negativos de -.107.

Lo que muestran los resultados es que tanto las variables de alumnos como de los profesores en la autoevaluación tienen la tendencia a comportarse de manera homogénea cuando se les contrasta con los directivos. Por lo anterior es indudable el hecho de que alumnos y profesores tienen perspectivas muy similares en cuanto a la práctica docente, mientras que los directivos se encuentran en el extremo opuesto de la evaluación. A pesar de los cuestionamientos anteriores, lo que la teoría expone

es que las evaluaciones por parte de los estudiantes pasaron a ser instrumentación de baja confiabilidad, debido a que los alumnos suelen mezclar la objetividad de las evaluaciones con cuestiones empáticas y recíprocas al trabajo del docente (RUEDA; DÍAZ BARRIGA, 2004), por lo cual es importante considerar la perspectiva del directivo como herramienta para fortalecer las debilidades que presenta la evaluación docente y enfocarla efectivamente hacia la mejora continua.

## Discusión y conclusiones

En los resultados son evidentes las diferencias entre la mirada del profesor y la de los alumnos, de los externos y del director, sobre todo al analizar las correlaciones entre las perspectivas. Los altos resultados del profesor en la medida de autoevaluación hacen ver que estos necesitan realizar de manera objetiva la autocrítica para su práctica y dejar de temer a las políticas evaluativas que están generándose por las nuevas reformas en educación, ya que si se busca evaluar para aprobar en vez de evaluar para mejorar, nunca se logrará una mejora efectiva.

También se observó la tendencia de los estudiantes de evaluar positivamente a los profesores al colocar a la mayoría de los maestros entre los grupos de sobrevalorado y altamente evaluado, por lo cual se debe insistir con estos sobre la importancia de evaluar al profesorado de forma objetiva, para la mejora no solo del profesor sino también de la formación de los alumnos como docentes. Es difícil lograr que los alumnos dejen de desarrollar relaciones afectivas hacia sus profesores, sobre todo en las Escuelas Normales debido a la tradición y prácticas que muestran las instituciones (MUNGARRO, 2009), pero sí se puede hacer algo para que los estudiantes evalúen de manera objetiva.

En tercer lugar, la visión del director es algo a lo que se recurre muy poco en un proceso de evaluación en las instituciones normalistas, sin embargo se demostró en los resultados que es de suma importancia, ya que estos aportan una visión distinta a la de los profesores y acerca de la práctica y enriquecen en gran medida el proceso de evaluación.

Lo que se demostró no solo en los resultados de las medidas de evaluación, sino también en la observación en el aula, es la ejecución de la práctica docente en sí, ya que se presentaron problemas en el desarrollo, estructura, presentación, discusión, explicación de la clase y esto no solo de los profesores moderadamente evaluados, sino también de los sobrevalorados, lo que muestra que los profesores necesitan de constante actualización en cuanto a su labor.

Existen autores que proponen modelos de reforzamiento al profesorado como Porlán y Rivero (1998), quienes colocan a los profesores en un punto de partida que supone el modelo didáctico tradicional, para que posteriormente logren superar obstáculos del modelo para lograr colocarse después en un nivel intermedio (modelo didáctico de transición) y por último lograr, a través de la actualización, colocarse con un conocimiento profesional deseable (modelos didácticos alternativos).

Otros autores como Valcárcel y Sánchez (2000) proponen niveles progresivos: un primer nivel en el que se incida en la motivación, dinamización, cuestionamiento y modelización a través de los estudios de casos; un segundo nivel con una mayor

implicación en el desarrollo curricular y en la investigación educativa; y un tercer nivel de consolidación con participación en proyectos colaborativos de investigación e innovación. La finalidad del modelo es ayudar al profesor a reflexionar sobre sus propios conocimientos y su propia práctica.

## Recomendaciones

Por último, es recomendable tomar los resultados de las evaluaciones de los profesores y entablar con ellos las propuestas de mejora y actualización, ya que son fundamentales para comenzar con el proceso de mejora continua. Hay que plantearles a los profesores que los procesos de autoevaluación son más que un proceso de aprobación del trabajo docente, por lo cual deben hacerse de manera objetiva y crítica. Además, conviene hacer énfasis en la evaluación desde un sentido formativo y no como un proceso castigador y sumativo (INEE, 2014). También es de suma importancia la visión de los directivos dentro de los procesos evaluativos de los profesores, ya que estos manifiestan gran interés en el desarrollo de su planta docente para lograr la excelencia institucional (GONZÁLEZ, 2008).

La evaluación de los directivos resulta una fuente confiable y objetiva de evaluación una vez que son actores que se preocupan más por cuestiones formativas que sumarias, al contrario de lo que puedan creer los profesores evaluados, por lo cual es recomendable incluirla en los procesos evaluativos de las Escuelas Normales. De igual manera, conviene apoyarse en instrumentos no solamente de corte cuantitativo sino también cualitativo, pues aportan información mucho más completa y detallada de lo que se requiere evaluar e implica cuestiones que numéricamente no son posibles expresar, además sirve para conocer más sobre la práctica docente en las Escuelas Normales, ya que como se menciona en este trabajo, tienen características distintas al resto de las instituciones de educación superior en el país.

## Referencias

APICS - Association for Operations Management. **Operations management body of knowledge framework**. 2. ed. Chicago: Apics, 2009. Disponible en: <<http://www.apics.org/docs/default-source/industry-content/apics-ombok-framework.pdf?sfvrsn=2>>. Acceso en: 22 agt. 2015.

ARBESÚ, María Isabel; ARGUMEDO, Gabriela. El uso del portafolio como recurso para evaluar la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, México, DC, v. 3, n. 1, p. 133-146, 2010. Disponible en: <[http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1\\_e/art10.pdf](http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art10.pdf)>. Acceso en: 01 sept. 2015.

ARBESÚ, María Isabel; RUEDA, Mario. La evaluación de la docencia desde la perspectiva del propio docente. *Reencuentro*, México, DC, n. 36, p. 56-65, abril, 2003.

BARBER, Larry. Autoevaluación. In: MILLMAN, Jason; DARLING-HAMMOND, Linda. **Manual para la evaluación del profesorado**. Madrid: La Muralla, 1997. p. 300-315.

BARRERA, Ivan; MYERS, Robert. **Estándares y evaluación docente en México: el estado del debate**. Santiago de Chile: Preal, 2011. (Documentos; n. 59). Disponible en: <[http://pdf.usaid.gov/pdf\\_docs/PBAAC274.pdf](http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PBAAC274.pdf)>. Acceso en: 02 sept. 2015.

BENAVIDES, Escilda. La educación tradicionalista: un paradigma a cambiar. **Librería digital docencia universitaria**. s/f. Disponible en: <<https://encolombia.com/libreria-digital/medicina/doc-univ/docencia/laeducacion/>>. Acceso en: 21 agt. 2015.

CANALES, Alejandro; LUNA, Edna. ¿Cuál política para la docencia? **Revista de la Educación Superior**, México, DC, v. 32, n. 127, p. 45-52, jul./sept. 2003.

CASANOVA, María. **La evaluación educativa: escuela básica**. México, DC: Muralla-SEP, 1998. Disponible en: <[http://ed.dgespe.sep.gob.mx/materiales/primaria/competencias/didacticas/la\\_evaluacion\\_educativa\\_educacion\\_basica.pdf](http://ed.dgespe.sep.gob.mx/materiales/primaria/competencias/didacticas/la_evaluacion_educativa_educacion_basica.pdf)>. Acceso en: 02 sept. 2015.

DE LA LLATA, Yolanda. Evaluación de la docencia en la escuela nacional preparatoria: un estudio de caso. In: RUEDA, Mario. **La evaluación educativa: análisis de sus prácticas**. México, DC: UNAM, 2012. p. 117-208.

DÍAZ, Frida. **Modelo para autoevaluar la práctica docente de los maestros**. Madrid: Wolters Kluwer, 2007. Disponible en: <<http://www.decsc.mx/paccocsa/Modelo%20para%20Autoevaluar%20la%20Practica%20Docente.pdf>>. Acceso: 21 agt. 2015.

EZPELETA, Justa; WEISS, Eduardo. **Cambiar la escuela rural: evaluación cualitativa del programa para abatir el rezago educativo**. México, DC: Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav, 2000.

FERNÁNDEZ, Juan; MATEO, Miguel; MUÑIZ, Juan. Valoración por parte del profesorado de la evaluación docente realizada por los alumnos. **Psicothema**, Oviedo, v. 8, n. 1, p. 167-172, 1996. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72780113>>. Acceso: 01 sept. 2015.

FUENTES, Mirian; HERRERO, Jesús. Evaluación docente: hacia una fundamentación de la autoevaluación. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Murcia, v. 2, n. 1, 1999. Disponible en: <<http://www.uva.es/ufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>>. Acceso en: 21 agt. 2015.

GONZÁLEZ, María Teresa. Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad Eficiencia y Cambio en Educación**, Madrid, v. 6, n. 2, p. 82-99, 2008. Disponible en: <<http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art7.pdf>>. Acceso en: 22 agt. 2015.

INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. **Los docentes en México: informe 2015**. México, DC: INEE, 2014.

MADUEÑO, María et al. La evaluación de la docencia como elemento para la mejora de la calidad de la educación. In: OCHOA, José et al. (Ed.). **Apuntes y 52 aportaciones de proyectos e investigaciones en educación**. México, DC: Itson, 2009. p. 221-228.

MÉXICO. Secretaría de Educación Pública. **Estrategias globales de mejora escolar**. Disponible en: <[descargas.cicloescolar.com/estrategias-globales-de-mejora-escolar-2015-2016-cte/](http://descargas.cicloescolar.com/estrategias-globales-de-mejora-escolar-2015-2016-cte/)>. Acceso en: 04 agt. 2015.

MUNGARRO, Jesús. La profesionalización de los docentes en las Escuelas Normales de Sonora. In: CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, 10., 2009, Veracruz. **Anales...** Veracruz: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2009. p. 1-8.

OVERALL, Jesse; MARSH, Herbert. **The relationship between students evaluations of faculty and instructional improvement.** Los Angeles: University of California, 1977. ERIC Document Reproduction Service n. 138165.

OVERALL, Jesse; MARSH, Herbert. Validity of students evaluations of teaching effectiveness: cognitive and affective criteria. **Journal of Educational Psychology**, Washington, DC, v. 72, n. 4, p. 468-475, 1980.

PÉREZ, Cesar. **Técnicas de análisis multivariante de datos.** Madrid: Pearson Educación, 2014.

PORLÁN, Rafael; RIVERO, Ana. **El conocimiento de los profesores.** Sevilla: Díada, 1998.

RIIED. Red Iberoamericana de Investigadores de la Evaluación de la Docencia. Reflexiones a considerar en el diseño y puesta en operación de programas de evaluación de la docencia. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, Madrid, v. 3, n. 1, p. 345-350, 2010. Disponible en: <[http://www.rinace.net/riee/numeros/vol13-num1\\_e/reflectons.html](http://www.rinace.net/riee/numeros/vol13-num1_e/reflectons.html)>. Acceso en: 02 sept. 2015.

RUEDA, Mario. ¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil. Memorias ANUIES. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, México, DC, v. 1, n. 3, p. 1-7, 2004.

RUEDA, Mario. La evaluación del desempeño docente en la universidad. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, México, DC, n. esp., p. 1-15, 2008. Disponible en: <<http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v10nspe/v10nspea2.pdf>>. Acceso en: 22 agt. 2015.

RUEDA, Mario; DÍAZ-BARRIGA, Frida (Comp.). **Evaluación de la docencia en la Universidad: perspectivas desde la investigación y la intervención profesional.** México, DC: CESU-UNAM/Plaza y Valdés, 2004.

VALCÁRCEL, Miguel; SÁNCHEZ, Gaspar. La formación del profesorado en ejercicio. In: PERALES, Francisco; CAÑAL, Pedro (Ed.). **Didáctica de las ciencias experimentales.** Alcoy: Marfil, 2000. p. 557- 581.

VERA, Ángel; FIERROS, Enrique; PEÑA, Marta. Medida De gestión directiva para educación media superior. In: JAIK, Adla; MALAGA, Sergio (Coord.). **Las competencias y su relación con la gestión directiva, la investigación, la docencia, y el desarrollo profesional.** México, DC: Red Durango De Investigadores Educativos, 2014. p. 72-91. Disponible en: <<http://redie.mx/librosyrevistas/libros/competenciasdoc.pdf>>. Acceso en: 05 agt. 2015.

VERA, Ángel; RODRÍGUEZ, Claudia. Evaluación de la práctica docente en escuelas urbanas de educación primaria en Sonora. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, México, DC, v. 12, n. 35. p. 1129-1151, 2007. Disponible en: <<http://www.ciad.mx/archivos/desarrollo/publicaciones/publicaciones/Produccion%20Academica/Articulos/2007/138.pdf>>. Acceso en: 04 agt. 2015.

VERA, Angel et al. Diseño y evaluación de una medida de práctica docente para educación superior. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, México, DC, v. 14, n. 2, p. 165-178, 2012.

VERA, José et al. Diseño y validación de una medida de práctica docente para educación superior. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, México, DC, v. 14, n. 2, p. 165-177, 2012. Disponible en: <<http://artificialwww.redalyc.org/articulo.oa?id=80225867002>>. Acceso en: 04 sept. 2015.

*Recibido en: 08.10.2016*

*Aprobado en: 25.05.2017*

**José Ángel Vera Noriega** es doctor en Psicología Social. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (nivel II) desde 1993, profesor titular C del doctorado en Educación de la Universidad de Sonora. Miembro titular de la Academia Mexicana de la Ciencia. Se dedica a la investigación en tres temáticas vinculadas al desarrollo social: formación de docentes, gestión directiva y procesos de evaluación educativa.

**Gissel Bueno Castro es licenciada** en Educación secundaria por la Escuela Normal Superior de Hermosillo y maestra en innovación educativa por la Universidad de Sonora. Actualmente trabaja como profesora de educación secundaria y educación básica y en la Universidad Estatal de Sonora.

**Nohemí Guadalupe Calderón González** es licenciada en Psicología, especialidad educativa por la Universidad de Sonora, maestra en Ciencias Educativas por la Universidad Autónoma de Baja California Sur; actualmente es alumna de doctorado en desarrollo regional en el Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A. C. Cuenta con artículos en revistas indexadas y capítulos de libro sobre temas de violencia y convivencia escolar y evaluación de la docencia en educación superior.

**Francisca Leticia Medina Figueroa** es licenciada en Educación secundaria por la Escuela Normal Superior de Hermosillo. Maestra en Matemática educativa por la Escuela Normal Superior de Hermosillo. Actualmente es alumna de doctorado en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional. Coordinadora general de formación inicial docente en el estado de sonora. Sus líneas de interés son, formación de docentes, evaluación institucional en Escuelas Normales.

[Cierre de edición el 01 de Setiembre del 2022]

<https://doi.org/10.15359/ree.26-3.11>  
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

## La valoración de estudiantes acerca del clima escolar, convivencia y violencia en escuelas secundarias del noroeste de México

### *The Assessment of Students about the School Climate, Coexistence, and Violence in Middle Schools in Northwestern Mexico*

### *A avaliação dos estudantes sobre o clima escolar, convivência e violência nas escolas secundárias do noroeste do México*



*Nohemí Guadalupe Calderón-González*  
Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo  
Hermosillo, México  
[nohemicalderon@gmail.com](mailto:nohemicalderon@gmail.com)  
 <https://orcid.org/0000-0001-8625-595X>

*José Ángel Vera-Noriega*  
Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo  
Hermosillo, México  
[avera@ciad.mx](mailto:avera@ciad.mx)  
 <https://orcid.org/0000-0003-2764-4431>

Recibido • Received • Recebido: 05 / 05 / 2020  
Corregido • Revised • Revisado: 08 / 06 / 2022  
Aceptado • Accepted • Aprovado: 20 / 08 / 2022

#### Resumen:

**Objetivo.** Conocer la valoración de estudiantes acerca de la convivencia democrática en su escuela, la relación con sus compañeros y compañeras, la violencia en el plantel y el clima escolar en general. **Metodología.** Es un estudio de corte cuantitativo, transversal y correlacional, en el cual participaron 346 adolescentes entre 11 y 15 años de edad, de seis localidades del Estado de Sonora, México. Se utilizó la Escala de clima escolar y la Escala de convivencia escolar, ambas con evidencias de confiabilidad. Se realizaron análisis de comparación de medias a través del estadístico *t* de Student y de regresión logística. **Resultados.** Existe diferencia significativa entre los dos grupos contrastados: (a) quienes perciben violencia y han recibido molestias en la última semana en su escuela, y (b) quienes no perciben violencia y no han recibido molestias. El modelo de regresión logística arrojó una *R* de Nagelkerke de 0.58, que clasifica adecuadamente al 82,9% de los casos. **Conclusiones.** Este modelo de regresión logística es adecuado para predecir el riesgo del estudiantado adolescente de escuelas secundarias públicas de ser molestado por otros compañeros y compañeras, y percibir altos niveles de violencia. Por lo tanto, se recomienda realizar evaluaciones sistemáticas para identificar perfiles del estudiantado, además conocer las relaciones entre las dimensiones de convivencia y clima escolar.

**Palabras claves:** Relaciones entre pares; convivencia pacífica; escuela secundaria; violencia.



<https://doi.org/10.15359/ree.26-3.11>  
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
educare@una.ac.cr

#### Abstract:

**Purpose.** Identify the assessment of the students about democratic coexistence in their school, the relationship with their classmates, violence on campus, and the school climate in general. **Method.** It is a quantitative, cross-sectional, and correlational study in which 346 adolescents between 11 and 15 years of age participated; they came from six locations in the state of Sonora, Mexico. The School Climate Scale and the School Coexistence Scale were used, showing evidence of reliability. Comparison of means analysis was performed through Student's t statistic and logistic regression. **Results.** There is a significant difference between the two contrasted groups: (a) those who perceive violence and have been molested in the last week at their school, and (b) those who do not perceive violence and have not been molested. The logistic regression model yielded a Nagelkerke R of 0.58, which adequately classifies 82.9% of the cases. **Conclusions.** This logistic regression model is suitable for predicting the risk of adolescent public high school students of being molested by other peers and perceiving high levels of violence. Therefore, it is recommended to conduct systematic evaluations to identify student profiles and know the relationships between the dimensions of coexistence and school climate.

**Keywords:** Peer relationships; peaceful coexistence; middle school; violence.

#### Resumo:

**Objetivo.** Conhecer a avaliação dos estudantes sobre a convivência democrática na sua escola, a relação com os colegas, a violência no campus e o clima escolar em geral. **Metodologia.** É um estudo quantitativo, transversal e correlacional no qual participaram 346 adolescentes entre 11 e 15 anos, de seis localidades do estado de Sonora, México. Foram utilizadas a Escala de Clima Escolar e a Escala de Convivência Escolar, ambas com evidências de confiabilidade. A análise de comparação de médias foi realizada por meio da estatística t de Student e regressão logística. **Resultados.** Há uma diferença significativa entre os dois grupos contrastados: (a) aqueles que percebem a violência e foram importunados na última semana em sua escola e (b) aqueles que não percebem a violência e não foram importunados. O modelo de regressão logística resultou em Nagelkerke R de 0,58, que classifica adequadamente 82,9% dos casos. **Conclusões.** Esse modelo de regressão logística é adequado para prever o risco de adolescentes estudantes do ensino médio público serem importunados por outros colegas e perceber altos níveis de violência. Portanto, recomenda-se realizar avaliações sistemáticas para identificar o perfil da turma, além de conhecer as relações entre as dimensões de convivência e clima escolar.

**Palavras-chave:** Relações entre colegas; coexistência pacífica; ensino secundário; violência.

## Introducción

El clima social escolar y la convivencia en las escuelas han pasado de ser temas periféricos del aprendizaje a ser una prioridad en los sistemas educativos a nivel mundial y México no ha sido la excepción (Pacheco-Sanz et al., 2018). Por ejemplo, la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2015) en sus objetivos 4, *educación de calidad* y 16, *paz, justicia e instituciones sólidas* hacen alusión a la necesidad de atender estas problemáticas en los espacios escolares y desde estos.



La escuela es un ámbito importante en el cual se desenvuelven niñas, niños y adolescentes, es un puente entre familia y sociedad; es el lugar donde aprenden a ser sujetos sociales; sin embargo, en las escuelas han sido prioritarios los contenidos académicos y se han dejado de lado los procesos socio afectivos asociados al aprendizaje. Ante esto, hay que considerar que la existencia de relaciones interpersonales positivas representa la facilidad de crear oportunidades para el desarrollo socio emocional y de aprendizaje entre el estudiantado (Carrera-Fernández et al., 2018; Feldman et al., 2014).

Las problemáticas de socialización en escuelas secundarias se enfocan, principalmente, en cuestiones asociadas al clima escolar, violencia y convivencia, variables que es preciso analizar dentro de los grupos y condiciones del contexto en el que se desenvuelven; analizar, de manera sistemática, los descubrimientos, con la intención de comprender dichos problemas y trabajar tanto a nivel de política educativa, como de escuela, aula y el hogar (Chen y Cheng, 2013; López Romero y Kyriacou, 2016).

El espacio educativo es uno de los más importantes en la vida de niños, niñas y adolescentes. Uno de sus propósitos es que el estudiantado participe en la práctica de los valores para la convivencia (Barrantes y Tejedo, 2006); en este sentido, los estudios sobre clima escolar reflejan su complejidad y carácter multidimensional (Claro Tagle, 2010).

El clima escolar es el entorno de aprendizaje que puede ser analizado a través de las interacciones sociales, el desarrollo de las personas y el sistema de disciplina (Moos, 1979; Moos et al., 2000); en este contexto de convivio y trabajo es donde las interacciones entre alumnado-alumnado y profesorado-alumnado tienen gran importancia, donde hay un enriquecimiento mutuo y el aprendizaje se desarrolla de manera colectiva. Se ha evidenciado, en trabajos de investigación, que un clima escolar positivo crea actitudes favorables por el estudio y un alto desempeño escolar en el estudiantado (Román y Murillo, 2011; Trautmann, 2008; Ttofi y Farrington, 2011; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2013)

En los estudios de investigación es necesario definir, de manera operacional, el clima escolar para poder medirlo. En el caso de la UNESCO, se compone de cuatro dimensiones: organización del aula, *bullying*, violencia escolar y convivencia, y es importante medir la calidad de las relaciones tanto positivas como negativas. Sin embargo, en este trabajo se asume que el clima escolar puede estudiarse a través de la percepción que tienen las figuras educativas acerca de cuatro dimensiones que lo conforman: (a) las relaciones entre alumnado, donde se analizan las variables de convivencia, comunicación, respeto, y cohesión; (b) relaciones entre estudiantado-personal docente, donde se estudian las variables de convivencia, comunicación, confianza, apoyo académico y personal; (c) el ambiente escolar, con las variables: disciplina, condiciones físicas del plantel y violencia; y (d) la relación alumnado-director o directora, que incluye: convivencia, comunicación y confianza (Caso Niebla et al., 2012).

Por otro lado, aunque existen diversas definiciones sobre la violencia, en resumen, es considerada como aquella conducta intencionada que causa daño a una persona o grupo de personas dentro del centro escolar (Guerra et al., 2011).



<https://doi.org/10.15359/ree.26-3.11>  
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
educare@una.ac.cr

La violencia en la población adolescente escolarizada ha sido una problemática en aumento y con variabilidad en sus manifestaciones y espacios de ocurrencia en el contexto internacional, nacional y local, por ejemplo, el ciberbullying o ciber acoso que se lleva a cabo a través de redes sociales virtuales y donde participan no solo miembros de la comunidad estudiantil, sino la sociedad en general (Morales Reynoso et al., 2015). Asimismo, otras manifestaciones, como la narcoviencia y los tiroteos masivos en las escuelas, han sido preocupaciones recientes en el sector educativo y, por ende, en la agenda de organismos internacionales y políticas de gobierno de los países (Conde-Flores, 2014).

La percepción de la violencia por parte de estudiantes en la región noroeste de México ha sido estudiada en los últimos años, a partir de investigaciones principalmente enfocadas en conocer los índices de violencia y las acciones a nivel de gestión escolar, de aula y en la familia, así como la evaluación de programas dirigidos a su prevención (Calderón González et al., 2018; Vera Noriega y Valdés Cuervo, 2016). En estos se ha encontrado que la violencia física es la más frecuente entre estudiantes, la violencia ejercida por personal docente es normalizada y justificada como medidas de control de la disciplina en el aula, y se carece de conocimiento acerca de reglas y normas para una convivencia pacífica. Por otro lado, en relación con el liderazgo de personal directivo y clima escolar, se encontró que un liderazgo distribuido se asocia con menores reportes de victimización por parte del estudiantado.

En el estado de la cuestión sobre la convivencia escolar se distinguen dos enfoques, el normativo-prescriptivo y el analítico. En el primero, se visualiza la convivencia a partir de condiciones sobre prevención de actos violentos y la calidad educativa, además se derivan acciones para intervenir en la escuela; en el segundo, el interés se centra en analizar y reflexionar sobre la convivencia como un fenómeno relacional y experiencia subjetiva (Fierro et al., 2012).

La convivencia escolar es definida como el conjunto de prácticas relacionales de las personas actoras que son parte de la vida escolar. Estas prácticas relacionales pueden ser identificadas a través de comportamientos que aluden a situaciones didácticas, disciplina, elaboración de acuerdos, solución de problemas, evaluación, inclusión, atención a las familias, así como relaciones entre el alumnado y el profesorado. Esto da lugar a tres categorías: convivencia inclusiva, convivencia democrática y convivencia pacífica (Fierro et al., 2012; UNESCO, 2008).

La convivencia democrática trata sobre cómo la totalidad de miembros de la comunidad escolar participa y es corresponsable en la creación y la implementación de mecanismos para regular la vida en común, así como del manejo formativo de conflictos. Se aborda la importancia de construir los reglamentos de forma colectiva, con normas apegadas a principios éticos (Caso Niebla et al., 2013).

La convivencia inclusiva busca el aprecio y respeto por la dignidad de las personas, a pesar de las diferencias que puedan existir; sus ejes son la identidad y el cuidado; se valora la diversidad; se reconocen los logros, el esfuerzo individual; se promueven conductas pro sociales, así como el sentido de pertenencia al grupo y comunidad educativa.

La convivencia pacífica se refiere al establecimiento de interacciones sociales que se basan en valores como el afecto, respeto, paciencia, y relacionados con la prevención de riesgos psicosociales, cuidado del edificio escolar, resarcimiento a víctimas y reintegración en la comunidad.

En el estudio *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el desarrollo sostenible* (ONU, 2015), sobre convivencia escolar se encontró que el estudiantado de secundaria percibe prácticas de inclusión positiva en sus escuelas, no obstante, la dimensión con puntajes más bajos resultó ser la de convivencia democrática. Ello puede ser por la falta de políticas públicas al respecto, o debido a características de la normatividad institucional. En el caso de la dimensión de paz, aunque en general se encontró que las escuelas se esfuerzan por seguir las recomendaciones de la agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2015), el estudiantado responde, de manera indecisa, en cuanto a las medidas pacíficas de resolución de conflictos en su escuela (Caso Niebla et al., 2013).

Por otro lado, Ortega-Baron et al. (2016), en una investigación sobre la influencia del clima familiar y escolar en estudiantado agredido, encontraron que quienes fueron víctimas en comparación con quienes no se perciben como víctimas obtuvieron puntuaciones más bajas en variables familiares y clima escolar; asimismo, los análisis de regresión revelaron que algunas dimensiones del clima familiar y escolar predicen la victimización en la adolescencia.

En un estudio cuantitativo se comparó la percepción de estudiantes con necesidad educativa especial y sin esta, sobre la convivencia en su escuela y su asociación con el rendimiento académico, el alumnado con alguna dificultad de aprendizaje mostró una opinión menos favorable que el otro grupo estudiantil encuestado, sobre todo en cuanto a victimización escolar y agresión e indisciplina; además, se destacó el efecto negativo que produce la victimización percibida por el alumnado, y la opinión sobre las situaciones de indisciplina en el aula, así como el hecho de ser estudiante con alguna necesidad educativa especial y ser hombre (Cerdeira et al., 2018).

En el ámbito educativo se considera que al implementar programas enfocados en la convivencia escolar, se producirán cambios positivos en el clima escolar; sin embargo, en un estudio realizado por García-Hierro García y Cubo Delgado (2009), donde implementaron el programa de intervención diseñado por del Rey y Ortega (2001), con una metodología de pretest, postest y grupo control, las diferencias encontradas no resultaron significativas en la evaluación del clima escolar y los análisis de T de Wilcoxon y U de Mann-Whitney no mostraron la eficacia pretendida.

Actualmente existen avances importantes en el conocimiento sobre las variables de violencia, convivencia y clima escolar; sin embargo, faltan investigaciones comparativas a partir de las percepciones del estudiantado de acuerdo con diferentes roles o características. Este tipo de trabajos son útiles para generar conocimiento acerca de los rasgos o características que presenta el estudiantado y que pueden predecir algún comportamiento agresivo, pasivo o aquellos comportamientos deseados que suelen ser de tipo prosociales.

<https://doi.org/10.15359/ree.26-3.11>  
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
educare@una.ac.cr

Ejemplo de lo anterior es el estudio de Bautista-Hernández (2019), que tuvo como objetivo explicar de qué manera la conducta prosocial, la empatía y desconexión moral inciden para que los sujetos observadores se definan como alentadores o defensores en situaciones de violencia escolar. Donde uno de los resultados fue que quienes se percibían como personas defensoras asumían bajos niveles de desconexión moral, a diferencia de las personas agresoras, quienes obtenían puntajes altos en desconexión moral.

De tal forma, investigaciones de este tipo, que buscan caracterizar al estudiantado por rasgos, actitudes y comportamientos, son necesarias para el diseño e intervención de problemas de socialización en las escuelas, a diferencia de los estudios que evalúan y buscan conocer solamente la percepción del clima escolar, la convivencia o niveles de violencia por separado, o estableciendo solamente correlaciones entre ellos.

En resumen, la problemática que se aborda en este artículo es la de la violencia en las escuelas de educación secundaria en el Estado de Sonora, México, y la forma en que esta influye en el clima y convivencia escolar, desde la opinión de adolescentes.

Por tanto, el objetivo de este artículo de investigación consiste en conocer la valoración estudiantil acerca de la convivencia democrática en su escuela, la relación con sus compañeros y compañeras, la violencia en el plantel y el clima escolar en general.

## Método

Esta investigación se llevó a cabo a través de un diseño con enfoque cuantitativo, transversal, y con alcance descriptivo correlacional y comparativo. Esto, debido a que se utilizó la encuesta como técnica de recolección de datos en un solo momento (Hernández Sampieri et al., 2014). Cabe mencionar que tanto los instrumentos de medida, así como formatos de consentimiento informado y otros elementos del proyecto fueron revisados y validados por el Comité de Ética del Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A., C., como institución de adscripción del equipo investigador responsable de este estudio.

## Participantes

Participaron 346 estudiantes adolescentes de escuelas secundarias públicas del Estado de Sonora, México, distribuidos de la siguiente manera: en Hermosillo participaron 138 (39,9%), en Navojoa 46 (13,3%), en Nogales 45 (13%), en Obregón 38 (11%), en Guaymas 42 (12,1%) y en Caborca 37 (10,7%). Las escuelas fueron seleccionadas por encontrarse ubicadas en zonas con altos índices de violencia por robos y vandalismo en las ciudades mencionadas, y para seleccionar a dicha muestra de estudiantado, se tomó como criterio uno de los dos aspectos siguientes: 1. No haber sido molestado y no percibir violencia en las escuelas, o 2. Haber sido molestado y percibir violencia en su escuela.



Las edades del estudiantado se encuentran entre los 11 y 15 años. En relación con el sexo, 184 (52,3%) son hombres y 162 (46,8%) mujeres; 111 (32,1%) asisten a primer grado de educación secundaria, 113 (32,7%) a segundo y 122 (35,3%) a tercero.

En relación con el hogar de las personas participantes, la mayoría (n= 234) vive con su padre y madre; sin embargo, una cantidad considerable (n= 74) vive solo con su padre o madre y una minoría vive con los abuelos u otros familiares (n= 28), el resto fueron valores perdidos (n=10).

### Instrumentos de medida

A continuación, se describen las características o propiedades de cada uno de los instrumentos utilizados en este estudio; los cuales fueron seleccionados a partir de una búsqueda y la revisión de su contenido y evidencias de confiabilidad y validez, además de medir las variables de este trabajo.

**Escala de clima escolar.** Es un cuestionario de 24 preguntas con opciones de respuesta tipo Likert, que incluye cinco opciones (1= *nunca*, 2= *casi nunca*, 3= *a veces*, 4= *casi siempre*, 5= *siempre*). Los reactivos se organizan en cuatro dimensiones con sus respectivos indicadores: 1. Relación entre alumnado (convivencia, comunicación, respeto y cohesión), 2. Relación alumnado-profesorado (comunicación, confianza, convivencia, apoyo académico y personal), 3. Relación alumnado-director o directora (convivencia, comunicación y confianza) y (d) Ambiente escolar (disciplina, condiciones físicas del plantel y violencia dentro del plantel) (Caso Niebla et al., 2012).

La escala cuenta con evidencias de confiabilidad y validez conforme a la teoría de respuesta al ítem, a través del análisis de Rasch Master y análisis factorial exploratorio. Las correlaciones punto biserial fueron mayores a 0,20, lo cual indica una buena asociación entre un reactivo y el resto de los que conforman la escala, se satisfacen criterios de bondad de ajuste interno y externo.

En el análisis factorial exploratorio se obtuvieron cinco factores, que en conjunto explican el 52,9% de la varianza total. Finalmente, el análisis de confiabilidad de la escala en general obtuvo un alfa de Cronbach de 0,85, lo cual indica que el instrumento es válido y confiable para medir el clima escolar (Caso Niebla et al., 2012).

**Escala de convivencia escolar.** Consiste en una versión reducida del Cuestionario de convivencia escolar, la cual fue conformada de 30 reactivos que miden convivencia escolar, con opciones de respuesta tipo Likert de cinco puntos (1= *nunca*, 2= *casi nunca*, 3= *a veces*, 4= *casi siempre*, 5= *siempre*).

La escala incluye reactivos de las dimensiones: inclusiva, democrática y pacífica, dicha reducción se realizó a través de un método de optimización por parte de las mismas personas que elaboraron el instrumento (Caso Niebla et al., 2013); cuyas evidencias de validez y confiabilidad se obtuvieron a partir de la aplicación a una muestra de estudiantes de educación secundaria en Baja California, México.



<https://doi.org/10.15359/ree.26-3.11>  
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
educare@una.ac.cr

El alfa de Cronbach de la escala en general fue de 0,94, con una varianza explicada de 43,30%, asimismo, el indicador de confiabilidad para la dimensión de inclusión fue de 0,93, para la dimensión de democracia fue de 0,90 y para la dimensión de paz fue de 0,94.

Además, se incluyeron preguntas sobre datos personales, familiares y escolares, y sobre la percepción del nivel de violencia en la escuela entre estudiantado, y si ha sido molestado en su escuela en la última semana.

### Procedimiento

En primer lugar se elaboró el cuadernillo de aplicación con las escalas de medida e instrucciones para las personas participantes, además se organizaron las hojas de respuesta electrónicas, para su lectura posterior y conformación de la base de datos.

Fue necesario establecer contacto con la autoridad educativa local, asimismo con cada una de las escuelas seleccionadas en el estudio para solicitar el permiso correspondiente de acceso a las aulas, se proporcionó la información acerca de los propósitos de la investigación a cada director y directora, y se recogió la firma de autorización, a través de un formato de consentimiento informado para la persona directora del plantel escolar.

El equipo investigador se presentó en cada uno de los salones de clase para aplicar el cuestionario con las escalas de medida al estudiantado de los grupos seleccionados al azar en cada escuela. También se le informó al grupo de estudiantes sobre el proyecto y se procedió a firmar un documento de consentimiento informado, de acuerdo con los artículos 118, 122 y 136 del Código Ético del Psicólogo, de la Sociedad Mexicana de Psicología (2007) que abordan el consentimiento de los sujetos así como la confidencialidad de la información.

Los análisis realizados fueron comparaciones de medias, a través de la prueba T de Student y regresión logística. Previo a los análisis estadísticos, se clasificó al estudiantado participante en una variable de la base de datos (perfiles): con valor de 0 se clasificó al estudiantado que reportó no haber sido molestado y no percibir violencia en la escuela, y con valor de 1 al que reportó haber sido molestado y percibir violencia en su escuela.

Dicha clasificación anterior se realizó a través de dos preguntas, una sobre la percepción del nivel de violencia en la escuela entre estudiantes (opciones de respuesta: 1= *muy bajo*, 2= *bajo*, 3= *regular*, 4= *alto*, y 5= *muy alto*), y la otra, las veces en que ha sido molestado en su escuela en la última semana (opciones de respuesta: 1= *ninguna*, 2= *1 a 2 veces*, 3= *3 veces*, 4= *4 veces*, 5= *más de 4 veces*). Finalmente, para obtener la clasificación de 0 y 1, se eligieron las opciones 1 y 2, 4 y 5 respectivamente.

Por otro lado, las variables independientes consideradas en el estudio fueron: convivencia democrática, relación entre alumnado, violencia en el plantel y el puntaje general obtenido en la escala de clima escolar.



variables independientes) es significativo y clasifica adecuadamente el 82,9% de los casos, lo cual indica que es adecuado para predecir el riesgo del estudiantado adolescente de escuelas secundarias públicas de ser molestado por otros compañeros o compañeras y percibir altos niveles de violencia.

Un primer indicador de que el modelo resulta significativo es la *chi* cuadrada incluida en el test de ómnibus, en el cual se observó un nivel de significancia de 0,000, por tanto, se puede afirmar que se cuenta con un modelo que ayuda a explicar la variable dependiente de este estudio.

De acuerdo con la Tabla 2, donde se presentan los valores de los coeficientes Beta y el estadístico de Wald como indicador de prueba, los cuales difieren de cero en las cuatro variables del modelo; al establecer 0,01 como punto de corte para el nivel de significancia, se puede observar que tres de las cuatro variables se encuentran por debajo de dicho valor, por lo tanto, estas variables predictoras tienen asociación con la percepción del alumnado de ser molestado y observar violencia en su escuela.

El signo positivo de Beta de las variables predictoras indica que se eleva la probabilidad de que el estudiantado se perciba como molestado y con mayor presencia de violencia en su escuela. En este caso, los valores más importantes de B los tienen las variables relación con alumnado y violencia en el plantel.

## Discusión y conclusiones

Como se ha dicho al inicio, la escuela es un espacio de vital importancia para niñas, niños y personas adolescentes, no solo por los contenidos curriculares de las asignaturas, sino también porque es un lugar en el que se promueven y forman hábitos, valores humanos, necesarios para aprender a coexistir con las personas. Por tanto, este estudio contribuye al estado del conocimiento sobre el clima social escolar y la convivencia en escuelas secundarias públicas.

A través de los análisis realizados, se encontró que el modelo de regresión logística es adecuado para predecir el riesgo del estudiantado adolescente de escuelas secundarias públicas de ser molestado por otros compañeros y compañeras y, percibir altos niveles de violencia. Por lo tanto, en las escuelas de educación básica, es necesario realizar evaluaciones sistemáticas para identificar perfiles del estudiantado, además conocer las relaciones entre las dimensiones de convivencia y clima escolar, ya que su relación no puede darse por válida, si no es a través de estudios de investigación (García-Hierro García y Cubo Delgado, 2009).

De manera similar a otras investigaciones, como la de Ortega-Barón et al. (2016), aquel estudiantado que no ha sido molestado y que no percibe violencia mantiene una opinión más favorable en cuanto a la convivencia y al clima social escolar. Estos resultados contrastan con otros que han encontrado predicción de la victimización de adolescentes a partir de variables del clima escolar.

<https://doi.org/10.15359/ree.26-3.11>  
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
educare@una.ac.cr

De acuerdo con Etxeberria et al. (2017), un clima escolar favorable es percibido por el estudiantado como un factor para el buen funcionamiento de la escuela, pero además las variables de convivencia escolar son importantes, debido a que en otros estudios se ha evidenciado que explican en un porcentaje considerable el rendimiento académico (Cerdeira et al., 2018).

Los hallazgos sobre la percepción de clima escolar y la convivencia democrática como factores de protección para grupos de jóvenes que no han sido molestados y no perciben violencia focaliza dos variables a considerar en los planteles escolares: por un lado, el seguimiento de normas y reglas bajo supervisión de manera estricta y de forma discrecional para hacer valer la convivencia democrática y, por otro lado, la relación con el alumnado y el clima que dependen de la eficacia colectiva docente y de la gestión directiva para enfrentar la violencia en la escuela (Reyes-Rodríguez et al., 2021; Sandoval Fernández et al., 2021).

Los resultados de este estudio son preliminares, es necesario considerar más variables empíricas que cotejen las relaciones entre la convivencia y el clima escolar con las percepciones de violencia y acoso escolar. Es pertinente realizar estudios en los que se evalué y entreviste a los padres y madres que tienen hijos o hijas con roles de víctima que están siendo molestada para comparar estos datos con grupos que no son molestados para dilucidar sobre las diferencias parentales que se asocian con estos roles. Cepeda-Cuervo et al. (2008), da Silva de Paula et al. (2013) y Olweus (1993) han encontrado una correspondencia entre las variables como la comunicación con los hijos e hijas, la vinculación con la escuela y la promoción de actividades sociales. En este contexto, es importante investigar las variables que regulan la relación sujeto víctima-sujeto agresor (Martínez-Ferrer et al., 2008 ; Moral Jiménez y Ovejero Bernal, 2014).

Cuando se parte de una postura de la convivencia normativa-prescriptiva, se espera que los diferentes cuerpos profesionistas que laboran en el contexto escolar se involucren en el análisis y mejora de las relaciones interpersonales en la escuela (Fierro, et al., 2012). De tal forma, es importante que tanto docentes, como personal directivo, de trabajo social, de psicología, entre otros, participen en la implementación y evaluación de estrategias para diseñar los manuales de convivencia en las instituciones.

Para fines de futuras investigaciones sobre clima, violencia y convivencia se recomienda explorar a todos los actores educativos que se encuentran involucrados en la implementación y seguimiento de los procesos de socialización escolar, puesto que el conocer sus percepciones abonaría a conocer de manera amplia si se cumple con los objetivos planteados.

Un punto para considerar al analizar los resultados es el hecho de que las escuelas seleccionadas se ubican en polígonos de violencia, de tal forma que estos hallazgos difícilmente pueden generalizarse a escuelas secundarias con características diferentes a esta muestra. Esto pudo propiciar que el estudiantado respondiera en términos de deseabilidad social o influenciado por un proceso de normalización de la violencia, ya que esta se vive a diario en sus diferentes manifestaciones, ya sea en los hogares, las calles o la escuela.

Es deseable que se realicen estudios a través de métodos cualitativos para complementar este tipo de evaluaciones cuantitativas, ya que también resultan importantes los análisis que pudieran realizarse de los productos derivados del trabajo en las sesiones del magisterio en los consejos técnicos, así como el análisis del contenido de sus productos orales – escritos y la relación con la violencia convivencia y el clima escolar.

Finalmente, estos resultados se integran al estado del conocimiento, donde, entre otras cosas, se afirma que las víctimas tienen una visión menos favorable del clima escolar que quienes no lo son, y a medida que aumenta el clima escolar positivo, disminuyen las actitudes en pro del acoso en la escuela y, al mismo tiempo, dan cuenta de la efectividad de la respuesta de una escuela ante la violencia entre estudiantes (Calderón González, et al., 2018; Haye et al., 2008).

## Referencias

- Barrantes, J. y Tejedo, J. (2006). *Relación entre el clima social escolar y la asertividad en los alumnos del cuarto y quinto de secundaria de la Institución Educativa Nacional Gustavo Ríos de la ciudad de Trujillo* [Tesis de licenciatura inédita]. Universidad Cesar Vallejo.
- Bautista-Hernández, G. (2019). *Conducta prosocial, empatía, y desconexión moral en observadores de violencia entre estudiantes de secundaria sonorenses* [Tesis de doctorado inédita]. Universidad de Sonora.
- Calderón González, N. G., Vera Noriega, J. Á. y Llano Medina, O. D. (2018). La violencia escolar desde la perspectiva de los estudiantes de una escuela secundaria de Sonora, México. *Paideia*, (62), 107-125. <https://revistas.udec.cl/index.php/paideia/article/view/716>
- Cárdenas Castro, M. y Arancibia Martini, H. (2014). Potencia estadística y cálculo del tamaño del efecto en G\*Power: Complementos a las pruebas de significación estadística y su aplicación en psicología. *Salud & Sociedad*, 5(2), 210-224. <https://doi.org/10.22199/S07187475.2014.0002.00006>
- Carrera-Fernández, M.-V., Cid-Fernández, X.-M., Almeida, A., González-Fernández, A. y Lameiras-Fernández, M. (2018). Attitudes toward cultural diversity in spanish and portuguese adolescent of secondary education: The influence of heteronormativity and moral disengagement in school bullying. *Revista de Psicodidáctica*, 23(1), 17-25. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2017.07.002>
- Caso Niebla, J., Chaparro Caso López, A., Díaz López, C. y Urias Luzanilla, E. (2012). *Propiedades psicométricas de las escalas, cuestionarios e inventarios de la estrategia evaluativa integral 2011: Factores asociados al aprendizaje* (UEE Reporte Técnico N.º 12-002). Universidad Autónoma de Baja California. <http://uee.uabc.mx/reportesTecnicos/12-002.php>

<https://doi.org/10.15359/ree.26-3.11>  
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

- Caso Niebla, J., Díaz López, C. D. y Chaparro Caso-López, A. (2013). Aplicación de un procedimiento para la optimización de la medida de la convivencia escolar. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 137-145. <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/3409/3626>
- Cepeda-Cuervo, E., Pacheco-Durán, P. N., García-Barcp, L. y Piraquive-Peña, C. J. (2008). Acoso escolar a estudiantes de educación básica y media. *Revista de Salud Pública*, 10(4), 517-528. <http://www.scielo.org.co/pdf/rsap/v10n4/v10n4a02.pdf>
- Cerda, G. A., Salazar, Y. S., Guzmán, C. E. y Narváez, G. (2018). Impacto de la convivencia escolar sobre el rendimiento académico, desde la percepción de estudiantes con desarrollo típico y necesidades educativas especiales. *Propósitos y Representaciones*, 6(1), 247-300. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n1.194>
- Chen, L.-M. y Cheng, Y.-Y. (2013). Prevalence of school bullying among secondary students in Taiwan: Measurements with and without a specific definition of bullying. *School Psychology International*, 34(6), 707-720. <https://doi.org/10.1177/0143034313479694>
- Claro Tagle, S. (2010). *Clima escolar y desarrollo integral de niñas y niños. Historia, aprendizajes y proyecciones de una experiencia*. Ril Editores.
- Conde Flores, S. L. (2014). La violencia y la cultura de la calle entran a la escuela: Acciones y reacciones. *Sinéctica*, (42), 1-21. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2014000100002&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2014000100002&lng=es&tlng=es)
- Da Silva de Paula, A., Kodato, S. y Xavier Días, F. (2013). Representações sociais de violência em professores da escola pública. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 4(2), 240-257. <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/eip/article/view/17673/14473>
- De Garay, A. (Coord.). (2015). *Las trayectorias escolares universitarias en un tablero de serpientes y escaleras*. ANUIES.
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2001). La formación del profesorado como respuesta a la violencia escolar. La propuesta del modelo Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (41), 59-71. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27404105.pdf>
- Etxeberria, F., Intxausti, N. y Azpillaga, V. (2017). School climate in highly effective schools in the Autonomous Region of the Basque Country (Spain). *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(4), 5-26. <http://dx.doi.org/10.15366/reice2017.15.4.001>
- Feldman, M. A., Ojanen, T., Gesten, E. L., Smith-Schrandt, H., Brannick, M., Wienke Totura, C. M., C., Alexander, L., Scanga, D. y Brown, K. (2014). The effects of middle school bullying and victimization on adjustment through high school: Growth modeling of achievement, school attendance, and disciplinary trajectories. *Psychology in the School*, 51(10), 1046-1062. <https://doi.org/10.1002/pits.21799>

- Fierro, M. C., Lizaldi, A., Tapia, G. y Juárez, M. (2012). Capítulo 2. Convivencia escolar: Un tema emergente de investigación educativa en México. En A. Furlán Malamud y T. C. Spitzer Schwartz (Coords.), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas. 2002-2011* (Colección estados del conocimiento, pp. 73-131). ANUIES; COMIE.
- García-Hierro García, M. Á. y Cubo Delgado, S. (2009). Convivencia escolar en secundaria: Aplicación de un modelo de mejora del clima social. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(1), 51-62. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217015332004>
- Guerra, C., Álvarez-García, D., Dobarro, A., Núñez, J. C., Castro, L. y Vargas, J. (2011). Violencia escolar en estudiantes de educación secundaria de Valparaíso (Chile): Comparación con una muestra española. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 2(1), 75-98. <https://www.redalyc.org/pdf/2451/245116403004.pdf>
- Haye, K., Swearer Napolitano, S. M. y Miller, C. (2008). Bullying: Understanding attitudes toward Bullying and perceptions of school social climate. *Educational Psychology Papers and Publications*, (133), 1-6. <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1132&context=edpsychpapers>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.º ed.). Mc Graw Hill.
- Lopez Romero, M. y Kyriacou, C. (2016). Self-efficacy and moral disengagement in Mexican secondary school bullying bystanders. *Psychology of Education Review*, 40(2), 28-32. [https://pure.york.ac.uk/portal/en/publications/selfefficacy-and-moral-disengagement-in-mexican-secondary-school-bullying-bystanders\(9b510313-cfda-43d6-98c3-464baf8e153b\).html](https://pure.york.ac.uk/portal/en/publications/selfefficacy-and-moral-disengagement-in-mexican-secondary-school-bullying-bystanders(9b510313-cfda-43d6-98c3-464baf8e153b).html)
- Martínez-Ferrer, B., Murgui-Pérez, S., Musitu-Ochoa, G. y Monreal-Gimeno, M. del C. (2008). El rol del apoyo parental, las actitudes hacia la escuela y la autoestima en la violencia escolar en adolescentes. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(3), 679-692. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33712016004>
- Moos, R. H. (1979). *Evaluating educational environments. Procedures, measure, findings, and policy implications*. Jossey-Bass.
- Moos, R. H., Moos, B. S. y Trickett, E. (2000). *Escalas de clima social*. TEA.
- Moral Jiménez, M. de la Villa y Ovejero Bernal, A. (2014). Relación entre el clima social familiar y las actitudes juveniles ante el acoso escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología*, 5(1), 329-342. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v5.690>
- Morales Reynoso, T., Miranda García, D.A., Serrano García, J. (2015). *Comprensión, reconocimiento y reproducción del acoso escolar cibernético en estudiantes del nivel medio superior* [Informe final, proyecto de investigación]. Universidad Autónoma del Estado de México. <http://hdl.handle.net/20.500.11799/49594>.

<https://doi.org/10.15359/ree.26-3.11>  
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

- Olweus, D. (1993). *Bullying at school*. Blackwell Publishing.
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. [https://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1\\_es.pdf](https://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). *Conferencia Internacional de Educación "La educación inclusiva: El camino hacia el futuro"*. Ginebra, [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/CONFINTED\\_48-3\\_Spanish.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2013). *Análisis del clima escolar. ¿Poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe?* Santillana. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/analisis-del-clima-escolar.pdf>
- Ortega-Barón, J., Buelga-Vasquez, S. y Cava-Caballero, M.-J. (2016). Influencia del clima escolar y familiar en adolescentes víctimas de ciber acoso. *Comunicar*, 24(46), 57-65. <https://doi.org/10.3916/C46-2016-06>
- Pacheco-Sanz, D. I., Díez González, M. C. y García-Sánchez, J. N. (2018). *La convivencia escolar, variables psicológicas y educativas*. IAEU.
- Reyes-Rodríguez, A. C., Valdés-Cuervo, A. A., Vera-Noriega, J. A. y Parra-Pérez, L. G. (2021). Principal's practices and school's collective efficacy to preventing bullying: The mediating role of school climate. *SAGE Open*, 11(4), 1-10. <https://doi.org/10.1177/21582440211052551>
- Román, M. y Murillo, F. J. (2011). América Latina: Violencia entre estudiantes y desempeño escolar. *Revista de la CEPAL*, (104), 37-54. <https://doi.org/10.18356/8d74b985-es>
- Sandoval Fernández, A. P., Encinas Islas, A. P., Gutiérrez Esparza, Y. L. y Vera Noriega, J. Á. (2021). Liderazgo directivo: Su relación con apoyo institucional y eficacia colectiva ante situaciones de conflicto. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*, 10(7), 69-84. <https://doi.org/10.51896/caribe>
- Sociedad Mexicana de Psicología. (2007). *Código ético del psicólogo*. Trillas.
- Ttofi, M. M. y Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), 27-256. <https://doi.org/10.1007/s11292-010-9109-1>
- Trautmann, A. (2008). Maltrato entre pares o "bullying". Una visión actual. *Revista Chilena de Pediatría*, 79(1), 13-20. <https://doi.org/10.4067/S0370-41062008000100002>
- Vera Noriega, J. Á. y Valdés Cuervo, Á. A. (2016). *La violencia escolar en México. Temáticas y perspectivas de abordaje*. Clave editorial.

Datos de catalogación bibliográfica

GONZÁLEZ LIZÁRRAGA, MA. GUADALUPE; ZAYAS-PÉREZ, FEDERICO; MARÍÑEZ VALENZUELA, VERÓNICA ISABEL. (Coordinadores)

*El paradigma del desarrollo humano. Una propuesta de formación universitaria en el campo de la educación*

Primera edición

Pearson Educación de México, S. A. de C. V., 2018

ISBN: 978-607-32-4805-1

Área: Custom

Formato: 15 x 23 cm

Páginas: 152

Este libro se terminó de imprimir el día 30 de noviembre del 2018

En los talleres de:

DRUKO INTERNATIONAL S. A. de C.V.  
Caizada de chabacano #65-F Col. Asturias  
C.P. 06850 Del. Cuauhtémoc, CD de MX

# CONTENIDO

## **El paradigma del desarrollo humano. Una propuesta de formación universitaria en el campo de la educación**

Este libro es un proyecto revisado por un equipo de profesionales quienes cuidaron que cumpliera con los lineamientos y estándares establecidos por Pearson Educación.

**Obra dictaminada por expertos en el tema y aprobada por el Comité Editorial de la División de Ciencias Sociales de la Universidad de Sonora.**

**La impresión de esta obra fue financiada con recursos C/PCE-2017-26MSU0015Z-14-49.**

Pearson Educación en su misión de divulgar el conocimiento científico y tecnológico en México con obras como este ejemplar, informa a la comunidad científica que cuenta con su Prerregistro al RENIECYT No. CVU 892558.

**Dirección general:** Sergio Fonseca ■ **Dirección de innovación y servicios educativos:** Alan David Pajau ■ **Gerencia de contenidos y servicios editoriales:** Jorge Luis Ifiguez ■ **Coordinadora de desarrollo de contenidos:** Lilia Moreno ■ **Especialista en contenidos de aprendizaje:** María Elena Zahar ■ **Editor especialista en desarrollo de contenidos:** Bernardino Gutiérrez ■ **Corrección de estilo:** Felipe Hernández ■ **Coordinadora de arte y diseño:** Mónica Galván ■ **Gestor de arte y diseño:** José Hernández ■ **Lectura de pruebas:** Luis Aguilar ■ **Diseño de portada:** Mariana Romero ■ **Composición y diagramación:** Servicios Editoriales 6Ns ■ **Editora UNISON:** Marianna Lyubarets.

**Contacto:** soporte@pearson.com

Primera edición, 2018

ISBN LIBRO IMPRESO PEARSON: 978-607-32-4805-1

D.R. © 2018 por Pearson Educación de México, S. A. de C. V.  
Avenida Antonio Dovalí Jaime núm. 70  
Torre B, Piso 6, Colonia Zedec, Ed. Plaza Santa Fe  
Delegación Álvaro Obregón, México, Ciudad de México,  
C. P. 01210  
[www.pearsonenespañol.com](http://www.pearsonenespañol.com)

ISBN LIBRO IMPRESO UNISON: 978-607-518-289-6

D.R. © 2018 por Universidad de Sonora  
Avenida Rosales y Boulevard Luis Encinas Johnson  
Colonia Centro, C.P. 83000, Hermosillo, Sonora, México  
[www.unison.mx](http://www.unison.mx)

Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana Reg. Núm. 1031

Impreso en México. *Printed in Mexico.*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 • 21 20 19 18



Reservados todos los derechos. Ni la totalidad ni parte de esta publicación pueden reproducirse, registrarse o transmitirse, por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea electrónico, mecánico, fotográfico, magnético o electroóptico, fotocopia, grabación o cualquier otro, sin permiso previo por escrito de los coeditores.

Derechos Reservados

## Presentación V

Capítulo 1. El enfoque de desarrollo humano y capacidades.  
Una introducción a las propuestas de Amartya Sen  
y Martha Nussbaum I  
Dulce Carolina Mendoza Cázarez

Capítulo 2. Desarrollo humano y fines de la educación 15  
Federico Zayas-Pérez, Rocío Haydee Arreguín-Moreno

Capítulo 3. Constructivismo y competencias bajo el enfoque  
del paradigma del desarrollo humano en una licenciatura  
en educación 37  
Ma. Guadalupe González Lizárraga  
Verónica Isabel Maríñez Valenzuela

Capítulo 4. El *Practicum* y la promoción del desarrollo humano  
como espacio formativo de profesionistas en educación 55  
Claudia Cecilia Norzagaray Benítez, Anna Ivette Rodríguez Navarro

Capítulo 5. TIC y el desarrollo humano: elementos  
imprecindibles de la formación universitaria 73  
Edgar Oswaldo González Bello

CAPÍTULO

7

# Desarrollo humano y educación para la paz: el reto de la educación en Sonora

**Nohemí Guadalupe Calderón González<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Licenciada en Psicología y Maestra en Ciencias Educativas; actualmente estudia un doctorado en Desarrollo Regional. Cuenta con artículos en revistas indexadas y capítulos de libros sobre temas de violencia y convivencia escolar y evaluación docente en educación superior. Correo electrónico: nohemicalderon@gmail.com

## Introducción

En este ensayo se analiza la situación educativa en el estado de Sonora en relación con las necesidades que existen en las escuelas de educación básica, desde el enfoque del desarrollo humano de Amartya Sen y el concepto de cultura de paz.

En primer lugar, se hace una breve revisión conceptual de los conceptos de desarrollo humano y capacidades para continuar con el de cultura de paz; después se presentan las implicaciones del enfoque de desarrollo humano en el ámbito educativo; y se hace un resumen de las condiciones en educación en el estado de Sonora, para contextualizar y cerrar con una serie de retos actuales, para mejorar la educación en el nivel básico desde la formación de los docentes que laboran en dichos nivel educativo, los cuales surgen a partir de una revisión de literatura relacionada con el tema en la región y otros documentos que los sustentan.

Las interrogantes que orientan el desarrollo de este ensayo son principalmente las siguientes: *¿Cuál es la situación educativa en el estado de Sonora en el nivel básico, desde el enfoque de desarrollo humano? ¿Cuál es el principal reto para impulsar una educación básica basada en el enfoque de desarrollo humano de Amartya Sen en el estado de Sonora?*

Al hablar del enfoque de desarrollo humano de Amartya Sen, de manera implícita se habla de capacidades, incluso son dos términos que van de la mano. De acuerdo con Nussbaum (2011) ambos suelen combinarse, y se encuentran vinculados con el Reporte Oficial del Desarrollo Humano de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), donde se utiliza este enfoque para medir el desarrollo de los países más allá del producto interno bruto (PIB). De tal modo que el índice de desarrollo humano (IDH) surgió como un indicador que sintetiza los logros obtenidos en las dimensiones fundamentales del desarrollo humano, como tener una existencia larga y saludable, adquirir conocimientos y disfrutar de un nivel de vida digno. El IDH es la media geométrica de los índices normalizados de cada una de dichas dimensiones (ONU, 2017).

El objetivo principal del desarrollo humano es ampliar las opciones de las personas. Con frecuencia la gente valora logros que no se reflejan en las cifras de crecimiento, como mayor acceso al conocimiento, mejores servicios de salud, protección contra el crimen y la violencia en los diferentes contextos, y número de horas adecuadas de tiempo libre para dedicar al esparcimiento, a convivir con la familia, al deporte, etcétera. Por lo tanto, el enfoque de evaluación del desarrollo de Amartya Sen apunta a seguir siendo el modelo del siglo por su solidez y flexibilidad (ONU, 2017).

El concepto de desarrollo humano suele utilizarse para hacer referencia a la evolución, el cambio y el crecimiento de una nación o un país (RAE, 2017):

a partir del concepto, los países se clasifican en subdesarrollados, en vías de desarrollo o desarrollados (London y Formichella, 2006). Sin embargo, las clasificaciones, aunque parecen sencillas o triviales, deben analizarse a la luz de los postulados subyacentes a la perspectiva del desarrollo a la cual se apegan los organismos internacionales, de tal forma que se pueda concluir no sólo con una categoría para el país, sino con orientaciones y/o sugerencias concretas para que vaya escalando niveles de desarrollo. En ese sentido, el desarrollo es visible como libertad y recomienda las capacidades como el espacio idóneo para establecer comparaciones de calidad de vida.

Las capacidades son un enfoque para la evaluación comparativa de la calidad de vida y son útiles para teorizar sobre la justicia social básica. Son un conjunto de oportunidades para elegir y para actuar. Se sostiene que la pregunta clave que se debe formular al comparar las sociedades y evaluarlas de manera justa es *¿qué es lo que cada persona puede hacer y ser?* Se utilizan las capacidades para destacar que los elementos más importantes de la calidad de vida de las personas son plurales y cualitativamente distintos: salud, integridad física, educación y otros aspectos de la vida individual que no pueden reducirse a una sola métrica sin distorsión (Nussbaum, 2011).

De acuerdo con Sen (1992) para hacer valoraciones fundamentadas en capacidad de la justicia, debemos enfocarnos en la expansión de la libertad humana, y no en el crecimiento económico como meta última y prioritaria de desarrollo humano. Por consiguiente, recursos como materiales de ayuda a la docencia, libros y periódicos, computadoras, la proporción de personal docente, estudiantante, las becas académicas, entre otros, pueden considerarse como insumos de la capacidad (Citado en Walker, 2007). La libertad, en este contexto, hace referencia a la consecución de objetivos que uno valora, y la libertad de conseguir aquellas cosas que constituyen el bienestar propio (Sen, 1992).

Al reflexionar sobre esos conceptos se advierte que para analizar o evaluar la capacidad, habría que basarse en los funcionamientos y éstos, a su vez, refieren a lo que una persona puede ser o hacer; por ejemplo, algunos funcionamientos sencillos serían tener buena salud o estar bien nutrido, y en cambio otros más complejos podrían ser integrarse socialmente.

De acuerdo con Walker y Unterhalter (2007), la educación es una capacidad básica porque la ausencia o pérdida de esta oportunidad podría dañar poner en desventaja al individuo; en segundo lugar, porque juega un rol sustancial en la expansión de otras capacidades y es fundamental para el bienestar y para conducir una buena vida (Terzi, 2007). En ese sentido Flores Crespo (2007) considera que es necesario mirar en cuatro dimensiones:

1. *Filosófica*: de qué manera la educación modifica la agencia humana.
2. *Pedagógica*: cómo el conocimiento...

3. *Institucional*: funcionamiento de las escuelas en particular y el sistema de educación en general para permitir o posibilitar la expansión de libertades.
4. *Temas de política*: cómo se formula el problema educacional y cómo pueden evaluarse los resultados de política.

De tal forma que el enfoque del desarrollo humano o capacidades amplía el análisis de la realidad educativa al abrir otras funciones de la educación, más allá de las económicas. Una de estas funciones tiene que ver con el desarrollo de una educación para la paz.

### Algunos parámetros para impulsar la educación para la paz

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015) considera, a partir de estudios realizados en diversos países, que los problemas de socialización, como la violencia en las escuelas de educación básica, impiden el logro de la educación de calidad; hay que recordar que la educación es uno de los principales indicadores de desarrollo humano. Entonces, la convivencia es uno de los pilares de la educación para este siglo en curso (UNESCO, 2008). Promover la convivencia no tan sólo es un factor de bienestar para las personas, sino sienta la base desde la cual se construyen la ciudadanía, el capital social y la calidad de un país en un futuro.

En ese contexto se entiende la violencia como un proceso mediante el cual un individuo quebranta la integridad física, psicológica o social de otra persona o grupo, dejando secuelas en la víctima, las cuales inhiben su desarrollo, anulan su potencial y pueden dejar huellas en la personalidad (Villalobos, 2007).

Por otro lado, la convivencia se refiere a que las relaciones y las interacciones que se establezcan sean constructivas para todos los involucrados, y no impliquen maltrato, agresión, abusos de poder o violencia. La convivencia pacífica no significa la ausencia de diferencias, desacuerdos o conflictos, dado que éstos también son intrínsecos a la naturaleza social del ser humano. En cambio, la convivencia pacífica ocurre cuando esos conflictos son manejados de manera constructiva que buscan el beneficio de las partes involucradas como, por ejemplo, con diálogo directo entre las partes o la mediación de terceros neutrales que buscan ayudar a las partes a encontrar acuerdos en beneficio mutuo (Chaux, Mejía y Mejía, 2014; Furián, 2012).

Como ejemplo de la aplicación de medidas por parte del gobierno mexicano, atendiendo a las recomendaciones de organismos internacionales, se encuentra el nuevo modelo educativo de educación básica (SEP, 2016), donde la escuela se ubica al centro y se concede un lugar importante en el currículo ofi-

cial de la escuela obligatoria al desarrollo de las capacidades de pensamiento crítico, análisis, razonamiento lógico y argumentación; al desarrollo personal y social que incluye el conocimiento de sí mismo, y el trabajo en equipo, una educación integral, la búsqueda de una convivencia más armónica, y un mayor respeto a los derechos humanos, así como la capacidad de hacer valer los principios de libertad, justicia y solidaridad en el mundo global actual (SEP, 2017).

Asimismo, el nuevo modelo intenta dar mayor autonomía a cada una de las escuelas, y combatir las diversas formas de exclusión y discriminación. Sin embargo, la parte difícil consiste en lograr que estos principios y propuestas se concreten en las escuelas y en sus aulas.

Aprender a convivir incide de manera directa en el combate a las diversas formas violentas de relaciones y en la construcción de una cultura para la paz. Es importante, en primer lugar, comprender qué es educar para la paz y cómo instrumentarlo en las escuelas.

La educación para la paz, como estrategia para combatir las diversas manifestaciones de violencia, comenzó en el siglo XX, principalmente en Europa, pero en países latinoamericanos es recientemente conocida. Es un modelo educativo para que los educadores puedan usarlo en el desarrollo de su práctica educativa, donde se presentan las diferentes expresiones de violencia: directa, estructural y simbólica (Galtung, 1990).

La educación por sí sola no podría prevenir la guerra; por lo tanto, había que considerar componentes políticos, sociales, económicos y culturales, de forma que, al finalizar la Segunda Guerra Mundial, los países formaron la ONU, donde se configuraron los elementos importantes para educar para la paz: la educación en derechos humanos, la educación internacional y la educación para el desarrollo.

El legado de Ghandi en este campo fue la no violencia: no se puede educar para la paz si los medios que se utilizan tienen tintes violentos, así sea mínimo el nivel o sea de manera implícita. Ello implica que entre el problema y la solución lo importante realmente es el método, y éste debe estar libre de violencia (Amaral, 2015).

Paulo Freire (1973) también realizó aportaciones a la educación para la paz con su movimiento de liberación, que incluía desde filosofía, religión, educación y cultura, hasta política y ámbito social en América Latina. Fue el precursor de toda esta educación para la liberación que, aunque no es un educador para la paz como tal, sus aportaciones teóricas son una contribución universal para las teorías educativas que aspiran a lograr la dignidad humana mediante la educación. Las experiencias de educación para la liberación se orientaron a satisfacer la necesidad de educar a gran parte de la población, que vivía en el analfabetismo: había que dotarla de los conocimientos necesarios para reflexionar sobre sus

Al ser promovidos por la UNESCO a partir de 1995, se han convertido en temas presentes en las agendas políticas en los países latinoamericanos y México no ha sido la excepción (UNESCO, 1995). Los cuatro grandes temas sobre los cuales debe girar un programa que promueva la paz en los países son: 1. educación para la paz, derechos humanos, democracia, entendimiento internacional y tolerancia; 2. promoción de los derechos humanos y de la democracia; lucha contra la discriminación; 3. pluralismo cultural y diálogo intercultural; 4. prevención de conflictos y consolidación de la paz después de los conflictos.

En una sociedad en donde la violencia se presenta como forma de respuesta a la intolerancia, o sometimiento del más débil, se vuelve necesario promover la libertad y la dignidad humana, para lo cual es oportuno impulsar el desarrollo de capacidades en las personas desde edades tempranas, relacionadas con el pensamiento, la educación, los recursos psicológicos y la salud emocional, para apoyar al sistema educativo nacional para incrementar la calidad educativa.

### **La realidad educativa: violencia en las escuelas del estado de Sonora**

Ante la interrogante *¿cuál es la situación educativa en el estado de Sonora en el nivel básico, desde el enfoque de desarrollo humano?*, a continuación se presentan algunas de las características o situaciones de la realidad educativa en la entidad en el nivel básico, partiendo de estudios previos en la región.

De acuerdo con el informe del panorama educativo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, los niveles de educación básica con mayor matrícula son primaria y secundaria; en cuanto a los docentes, menos del 30% laboran de tiempo completo, la mayoría lo hace por horas o de medio tiempo; en relación con la tecnología, el 55% de las escuelas cuentan con computadoras e internet; casi el 30% de los preescolares y escuelas primarias son multigrado; el porcentaje de estudiantes de 3o de primaria que obtienen el nivel de logro educativo suficiente en los dominios de español y matemáticas, evaluados por los exámenes EXCALE, son en español sólo 20% y en matemáticas 33%; la tasa de ocupación laboral va creciendo conforme aumenta el nivel de escolaridad de la población, ya que con nivel educativo superior se tiene un 79% de ocupación (INEE, 2012).

Cabe mencionar que en 2010 el estado de Sonora ocupó el quinto lugar (0.772) en el índice de desarrollo humano por entidad en México, por debajo de la Ciudad de México, Nuevo León, Baja California Sur y Baja California (INEE, 2013). Es un buen lugar, sin embargo es necesario analizar aquellos bienes o recursos, funcionamientos o libertades que se requiere impulsar.

A pesar de que los indicadores anteriores no son tan alarmantes, una problemática urgente de resolver en el ámbito educativo es la violencia en las escuelas de educación básica. Al respecto, en un estudio reciente se encontró que, en las secundarias del estado de Sonora, 22% de los estudiantes habían llevado a cabo con alta frecuencia conductas violentas en la escuela en contra de sus compañeros; y 30.9% lo hicieron de manera ocasional (Vera, 2016).

Con base en los hallazgos de este estudio se calculó que, en un aula de 45 estudiantes, pueden existir al menos un agresor y tres víctimas. Entre las diferencias entre hombres y mujeres, resultó que es más común que los hombres golpeen o usen violencia física que las mujeres, lo cual muestra la alta incidencia de este problema en las escuelas de la región (Vera, 2016).

El docente es un actor protagonista en la problemática de violencia en las escuelas. Conocer su percepción acerca de los factores como el clima escolar y sus habilidades para hacer frente a la violencia entre pares resulta crucial para dirigir esfuerzos de prevención e intervención oportuna en las escuelas. Se ha encontrado que contar con procedimientos establecidos por escrito para el manejo de situaciones de violencia entre estudiantes, y la existencia de políticas y normas para la supervisión de la conducta de los estudiantes por parte del personal de la escuela durante los recesos y otros espacios donde conviven los estudiantes, favorece la percepción de apoyo y las habilidades del personal docente para solucionar conflictos de violencia entre estudiantes en la escuela (Vera, Lagarda, Navarro y Calderón, 2015).

El personal docente que se encuentra ejerciendo actualmente en las escuelas de educación básica, en su mayoría, tanto en el país como en el estado de Sonora, se formó en escuelas normales donde su formación profesional se centra en el estudio de planes y programas de estudio del nivel educativo donde se desempeñarán y, al mismo tiempo, en conocer los libros de texto de dicho nivel; sin embargo su currículum no contempla necesidades formativas en ámbitos como resolución pacífica de conflictos, organización de ambientes de aprendizaje, motivación, creatividad y, sobre todo, habilidades socioemocionales, así como detección de riesgos para niños, niñas y adolescentes.

Anteriormente las escuelas normales eran las encargadas de preparar a los futuros docentes de educación básica; en años recientes se ha criticado socialmente la función de dichas instituciones y la calidad de la preparación de sus egresados. Aunado a lo anterior, en las instituciones de educación superior se ofertan licenciaturas afines o similares a las que imparten las escuelas normales y, a partir de disposiciones oficiales, los egresados de licenciaturas en Educación pueden ingresar como docentes al Servicio Profesional Docente del Sistema Educativo Mexicano (Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente, 2017).

La labor de las instituciones de educación superior que cuentan con programas educativos que forman

responsabilidad por las implicaciones de las acciones de sus egresados en el campo laboral (Mungarro, 2009).

A partir de lo anterior, y de los conceptos del enfoque de desarrollo humano y capacidades de Amartya Sen revisados en este escrito, se intenta responder a continuación la segunda interrogante: *¿Cuál es el principal reto para impulsar una educación básica basada en el enfoque de desarrollo humano de Amartya Sen en el estado de Sonora?*

Para poder impulsar una formación desde el enfoque de capacidades es necesario replantear el currículo formal y el real de las instituciones formadoras de docentes y garantizar la actualización de docentes en servicio, para lograr que se encuentren preparados teórica y metodológicamente, y puedan educar para la paz y para la libertad desde las aulas de educación básica.

A partir de la perspectiva del desarrollo humano y capacidades de Amartya Sen, existen retos en las instituciones educativas del estado de Sonora para garantizar las libertades de los niños y las niñas y adolescentes, que favorezcan el crecimiento en la región, así como transitar hacia una cultura de paz. Dentro de las capacidades en Educación para el estado de Sonora, que se requieren para promover la cultura de paz, la libertad y la dignidad humana se encuentran las siguientes.

*La libertad de convivir en la escuela de manera pacífica.* Este es un punto prioritario que hace necesario aprender a resolver conflictos sin llegar a la ejecución de actos violentos. Más bien busca poner en juego conductas prosociales y de valores (UNESCO, 1995; SEP, 2016).

*La libertad de los docentes y futuros docentes de adquirir conocimientos sobre resolución pacífica de conflictos, democracia e inclusión social y escolar.* Esto, debido a la saturación de horarios y responsabilidades que tienen en sus centros de trabajo, que en ocasiones hace imposible poder formarse de manera continua en las necesidades para su práctica con los estudiantes (Galtung, 1990; Vera, Lagarda, Navarro y Calderón, 2015; Vera, 2016).

## Conclusión

Finalmente, se concluye que en el estado de Sonora es necesario impulsar acciones en educación básica para transitar hacia una cultura de paz y de libertades que potencien el desarrollo humano, ya que la falta de libertad en el ámbito educativo para los niños del presente puede afectar las libertades de los adultos del mañana. Desde la perspectiva de Sen (1999), un país que logre que todos sus ciudadanos accedan a la educación y a la asistencia social tiene mayores oportunidades de brindarles longevidad y calidad de vida como población.

## Referencias

- Amaral, P. (2015). Una apuesta educativa para América Latina: educación para la paz. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLV(1), 17-62.
- Chaux, E., Mejía, A., y Mejía, J. (2014). *¿Qué es la ciudadanía y cuáles son sus ejes?* Material del curso en línea de Formadores de ciudadanía. Chile: Universidad de los Andes.
- Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente. (2017). *Servicio Profesional Docente*. Recuperado de <http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/>
- Crespo, R. (2007). Practical comparability and ends in Economics, *Journal of Economic Methodology*, 14(3), 371-393.
- Freire, P. (1973). *La pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Furlan, A., y Spitzer, C. (s.f). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*, México: ANUIES/COMIE.
- Galtung, J. (1990). Cultural Violence. *Journal of Peace Research*, 27(3) 291-305. Recuperado de <http://links.jstor.org/sici?sici=0022-3433%28199008%2927%3A3%3C291%3ACV%3E2.0.CO%3B2-5>
- Instituto Nacional de Evaluación para la Educación. (2012). *Panorama educativo de México*. Recuperado de [http://www.inee.edu.mx/bie/wf/mapa\\_indica/2012/PanoramaEducativoDeMexico/EF/Son/2012\\_EF\\_Son.pdf](http://www.inee.edu.mx/bie/wf/mapa_indica/2012/PanoramaEducativoDeMexico/EF/Son/2012_EF_Son.pdf)
- Instituto Nacional de Evaluación para la Educación (2013). *Panorama educativo de México*. Recuperado de [http://www.inee.edu.mx/bie/wf/mapa\\_indica/2013/PanoramaEducativoDeMexico/CS/CS05/2013\\_CS05\\_bA.pdf](http://www.inee.edu.mx/bie/wf/mapa_indica/2013/PanoramaEducativoDeMexico/CS/CS05/2013_CS05_bA.pdf)
- London, S., y Formichella, M. (2007). El concepto de desarrollo de Sen y su vinculación con la Educación. *Economía y Sociedad*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=51001702>
- Mungarro, E. (2009). La profesionalización de los docentes de las escuelas normales de sonora. *Memorias del X Congreso Nacional De Investigación Educativa*. Veracruz, México. Recuperado de [www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/contenido/contenido01.htm](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/contenido/contenido01.htm)
- Nussbaum, M. (2011). *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. EUA: Belknap Press.
- ONU (2017). *El Índice de Desarrollo Humano (IDH)*. Recuperado de <http://hdr.undp.org/es/content/el-%C3%ADndice-de-desarrollo-humano-idh>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO). *Declaración y plan de acción integrado sobre la educación para la paz, los derechos humanos y la democracia*. París: UNESCO
- Secretaría de Educación Pública. (2016). *Modelo educativo. El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa*. México: Secretaría de Educación Pública.

- Sen, A. (1992) *Inequality Reexamined*. United States, Oxford University Press. Traducción de A. Bravo y P. Schwartz Nuevo examen de la desigualdad. Primera reimpresión, Madrid: Alianza.
- Sen, A. (1999). *Desarrollo y Libertad*. Planeta.
- Terzi, L. (2007). The capability to be educated. En: Walker, M y Unterthaler, E. (eds.) en *Amarya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education*. Macmillan: United States of America & United Kingdom, Palgrave, pp. 25-43.
- UNESCO, (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro, *Conferencia internacional de educación*. Ginebra: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO, (2015). *La violencia de género relacionada con la escuela impide el logro de la educación de calidad para todos*. Documento de política 17. Recuperado de [es.unesco.org/gem-report/sites/gem-report/files/232107S.pdf](http://es.unesco.org/gem-report/sites/gem-report/files/232107S.pdf)
- Vera, A. (2016). *Diagnóstico de la convivencia y violencia escolar en secundarias del estado de Sonora*. Reporte técnico. Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A. C.
- Villalobos, G. (2007). La violencia en la escuela: claro oscuro de una realidad. *Educere*, 11 (Enero-Marzo). Recuperado de <http://oai.redalyc.org/articulo.oa?id=35617701006>
- Walker, M. (2007). Pedagogías en la educación superior relacionadas con el enfoque de las capacidades humanas: hacia un criterio de justicia. *Revista de la Educación Superior*, XXXVI (142), 103-119. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Walker, M., y Unterthaler, E. (2007). *The Capability Approach and Education. Prospero*. Recuperado de <https://www.nottingham.ac.uk/educationresearch/projects/documents/developmentdiscourses/rpg2008walkerclean9.pdf>

## CAPÍTULO

## 8

# El estudiante desde el enfoque de capacidades y desarrollo humano

**Elisa Espinosa Enríquez**

1. Pasante de doctorado en Docencia por el Instituto del Desierto de Santa Ana, 2012-2014. Maestra en Educación Especial por la Escuela Normal Superior de Herminera 2007-2009. Licenciada en Psicología-Educativa por parte de la Universidad C de generación 2000-2004. Docente de educación preescolar en el sector privado. Terapeuta con autismo en el Instituto Yaams. Psicóloga en CAM de 2012 a 2014. Psicóloga en UVA Nogales 2008-2009, y UVM Campus Hermosillo 2009-2011. Docente por horas en U de Sonora desde 2009 hasta la actualidad. Correo electrónico: [elisaespino@uvsn.mx](mailto:elisaespino@uvsn.mx)

# EXPERIENCIAS DE MUJERES MEXICANAS EN LA ACADEMIA

Rocío López González  
Denise Hernández y Hernández  
Gladys Ortiz Henderson  
(Coordinadoras)

Prólogo de Delia Covi Druetta



Biblioteca **Digital**  
de Humanidades



Universidad Veracruzana  
Dirección Editorial



Casa abierta al tiempo