

Desarrollo del potencial humano entre el alumno y profesor en preparatorias de orientación educativa tradicional y de orientación educativa activa en la ciudad de Puebla

Cruz Tlatelpa, María Magdiel

2021

<https://hdl.handle.net/20.500.11777/4885>

<http://repositorio.iberopuebla.mx/licencia.pdf>

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA PUEBLA
Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por Decreto
Presidencial de 1981



**Desarrollo del potencial humano entre el alumno y profesor en
preparatorias de orientación educativa tradicional y de orientación educativa
activa en la Ciudad de Puebla**

DIRECTOR DE TRABAJO
DR. RODOLFO ESPINOSA FUENTES

ELABORACIÓN DE TESIS DE GRADO

que para obtener el Grado de

MAESTRÍA EN DESARROLLO HUMANO

PRESENTA

MARIA MAGDIEL CRUZ TLATELPA

Puebla, Pue.

2021

Resumen General

En la presente investigación se aplicó el instrumento de medición del desarrollo del potencial humano propuesto por Ruiz en 2004.

Se describe el desarrollo humano del alumno, así como el del profesor obteniendo sus medias y desviaciones standard y correlacionando los respectivos puntajes obtenidos de ambas muestras obtenidas de manera no probabilística en un ambiente de preparatorias con un modelo escolar de orientación educativa tradicional, así como en escuela de orientación educativa activa.

Se correlacionaron las dimensiones de desarrollo con edad, así como de manera interna en los alumnos y con los profesores. De igual forma, se correlacionaron las dimensiones de desarrollo entre ambas muestras.

Se obtuvieron diferencias a través de la prueba T de student con grupos independientes y finalmente se realizaron algunos análisis de regresión lineal entre las dimensiones de profesor y de alumno a fin de explorar su respectiva contribución explicativa del desarrollo recíproco entre sí.

La comparación entre escuelas, entre sexo y entre alumnos y profesores son base de todo el trabajo desarrollado para tratar de dar un panorama lo más amplio posible que permita comprender con mayor profundidad un aspecto fundamental en la educación: la relación entre alumno y profesor.

Las hipótesis de investigación que se sostienen al término del presente trabajo son:

Que el nivel de desarrollo del potencial humano en los alumnos es distinto al que muestran los profesores.

Que el nivel de desarrollo humano que muestra el alumno está relacionado de manera directamente proporcional con el que muestra el profesor.

Palabras clave: Desarrollo Humano, Educación humanista, Relación alumno- profesor.

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	5
Capítulo 1. Planteamiento del problema.....	7
1.1 Antecedentes.....	13
1.2 Justificación.....	15
1.3 Hipótesis	19
1.4 Objetivos de Investigación.....	19
1.5 Preguntas de Investigación.....	19
1.6 Viabilidad y Consecuencias.....	20
Capítulo 2. Marco Teórico.....	21
2.1 Desarrollo Humano y Educación.....	21
2.2 Desarrollo Humano y Orientación Educativa.....	31
2.3 Desarrollo Humano y Desarrollo Emocional.....	43
Capítulo 3. Metodología	52
3.1 Diseño de Investigación.....	52
3.2 Población y muestra.....	52
3.3 Instrumento.....	53
3.3.1 Definición de variables.....	53
3.3.2 Variables independientes.....	54
3.4 Diseño de Análisis Estadístico.....	54
3.5 Procedimiento.....	55
3.6 Consideraciones éticas.....	55
3.7 Limitaciones del estudio.....	55
Capítulo 4. Resultados.....	56

4.1 Descripción y características de la muestra de estudio.....	56
4.2 Análisis inferenciales	69
4.2.1 Diferencias por sexo.....	71
4.2.2 Diferencias por escuela (tradicional y activa).....	73
4.2.3 Análisis de correlaciones.....	75
4.2.4 Análisis de regresión lineal.....	79
Capítulo 5. Discusión.....	83
Capítulo 6. Conclusiones	86
6.1 Sugerencias	97
Referencias	99
Anexo 1.....	106
Glosario de términos.....	108

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se orienta al análisis de la relación alumno- maestro, en particular la correlación que se aprecia entre el desarrollo humano entre alumnos y maestros de preparatorias en Puebla. Se obtuvieron dos muestras poblacionales de la dupla (maestro- alumno). Una muestra de escuela con orientación activa y otra escuela con modelo educativo de tipo tradicional. Las diferencias significativas en varianza de desarrollo entre los tipos de colegios analizados, así como las correlaciones significativas obtenidas entre las dimensiones de desarrollo analizadas y el rol social desempeñado (alumno y profesor) son los principales resultados presentados y analizados.

En la primera parte del documento encontramos el planteamiento del problema, así como los objetivos a lograr y su justificación en un ambiente institucional educativo.

En un segundo apartado se describe la revisión teórica del desarrollo humano y la educación, del desarrollo humano y la orientación educativa y del desarrollo humano y las capacidades emocionales. Estos aspectos configuran el marco teórico resaltando la importancia que guarda este desarrollo con la identificación y diligencia de lo emocional y su integración social colectiva.

En un tercer apartado se describe el método y procedimiento estadístico aplicado correspondiente análisis estadístico descriptivo e inferencial realizado entre variables consideradas como sexo, edad, escuela, rol educativo y sobre todo las dimensiones de desarrollo humano. Estas dimensiones son seis y fueron consideradas como variables dependientes y en su momento como variables independientes que permitió analizar su contribución explicativa en la aparición del grado de desarrollo del alumno propiciado por el alcanzado por el profesor y viceversa.

Finalmente se plantea el análisis y discusión de los resultados, así como las conclusiones y sugerencias que se derivan del trabajo desarrollado.

CAPITULO 1.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La vida moderna con un ritmo acelerado de información es llamada una sociedad del conocimiento, aunque en realidad, solo esté sobre cargada de información y no de conocimiento y saber. Se caracteriza por un elevado nivel de ansiedad, de estrés, en el ámbito laboral y en el ámbito educativo el cual es en realidad un espacio laboral para el adolescente cumpliendo ante la exigencia de manejo de información, tiempos y evaluaciones realizados durante su educación con un nivel de exigencia cada vez más parecido al laboral. El ser humano es social y es necesario considerar la multiplicidad de sistemas que le rodean durante su vida para tratar de dilucidar hacia donde se está canalizando su mente, sus emociones, su vida individual y colectiva.

Orientar a la persona culturalmente, Casanova (1993) y orientar una acción reflexiva y transformadora de la realidad, Moreno (1979) tienen que ver con una visión de la educación como proceso “enactivo”, es decir, producto de la interacción y no de esencias en sí mismas, advierte Maturana y Varela (2003). Ello es un referente conceptual importante para comprender el proceso de desarrollo paralelo que se da entre el alumno y el profesor. Si bien se pretende formar en el alumno conocimientos, habilidades y ciertas actitudes y valores, así como capacidades de mayor profundidad y no sólo técnica, también es de advertir que el profesor aprende y se desarrolla a la par del alumno, Ojeda (2001).

Cobarrubias y Piña (2004) advierten la importancia de las representaciones que se forman los alumnos entre sus expectativas y las formas en que han vivido su relación con sus profesores. Para las apreciaciones sobre su propio aprendizaje las relaciones asimétricas que han sostenido han influido de manera importante. De ahí la importancia de considerar la interacción interpersonal

para desarrollar las habilidades emocionales e intelectuales tanto del alumno como del profesor que permita comprender y mejorar su interacción en el proceso educativo.

El desarrollo humano (DH) en una sociedad como la nuestra ha de ser propiciada para todas las personas y tiene por objeto la capacidad de agenciar su vida con libertad e integración social en un medio ambiente natural y social, así lo refiere Jahan (2016).

En este sentido, la autonomía y liderazgo individual del profesor si bien es importante, no es suficiente para lograr dicho propósito. También son necesarias las capacidades colectivas y de interdependencia entre los involucrados. El desarrollo individual, así como el colectivo deben ser sostenidos y sostenibles, afirma Clark (2016) a fin de alcanzar la oportunidad, la dignidad, la autodeterminación, la libertad, la inclusión, el derecho, la seguridad, la salud. En fin, todo ello que envuelve el desarrollo humano.

Estas capacidades son expresión del ser y hacer con libre hacer y con libre elección. Son indispensables, es decir, ambas libertades son necesarias toda vez que el desarrollo centrado en la relación en libertad permite expresar el crecimiento personal en bienestar colectivo, lo cual le da la calidad de integridad a los recursos internos y logros personales, profesionales y colectivos.

Suele calcularse el índice de desarrollo del individuo en sociedades occidentales como la nuestra, considerando tres dimensiones básicas: la esperanza de vida, los años promedio de escolaridad, y el ingreso per cápita. Con ese índice puede estimarse el grado de desarrollo humano. Sin embargo, el factor de satisfacción o felicidad psicológica no está considerada en este índice, así como tampoco el de congruencia personal, el de desigualdad, el de empoderamiento, el de pobreza. Factores todos ellos que al ser integrados al cálculo de dicho índice podrían reflejar una descripción distinta y probablemente más apegada a la realidad.

La orientación de desarrollo humano que se toma como referencia en el presente trabajo tiene como eje conceptos de personalidad y sociales como la identidad, integridad, comunidad, solidaridad, moralidad colectiva como importantes a de desarrollar en las duplas (alumno – profesor) en un proceso interactivo indisoluble en el aula.

En una realidad cambiante y con grandes demandas en la que la educación no puede escapar, los organismos internacionales entre ellos la Unesco señala que:

“la *Unesco* (2015) señala que es necesario aprender a vivir en un planeta bajo presión y cambio, pero también aprender a vivir bajo principios de equidad, justicia y solidaridad, asumiendo el desarrollo material con justicia respeto, dignidad y orientado al bien común.

Sin olvidar que este mismo organismo plantea, que la educación en todos sus niveles tiene cuatro fines: enseñar a aprender, enseñar a hacer, enseñar a ser y enseñar a convivir” (Delors, 1996).

Se advierte también con el reporte de Gómez (2016) sobre la evolución de la política educativa en México, que para conocer el nivel y calidad de la educación en México su congruencia entre la reforma educativa 2013 y plan nacional de desarrollo 2013-2018, que es necesario dejar atrás la educación tradicional basada en la exposición de los conocimientos, dictados y transmisión de datos, conceptos de los libros para pasar a ser acompañantes y facilitadores del aprendizaje utilizando:

“...diversos materiales didácticos material digital, grabaciones, programas de radio y televisión, películas, documentales, videos, cuentos, teatro, realización de actividades lúdicas, entre otras.”pag.150.

En el 2020 la nueva reforma educativa en México es en realidad un Acuerdo educativo (No reforma educativa) con una educación integral, que se irá mejorando de manera continua en formación de profesores, en la forma de impartir clases (pedagogía) con un eje flexible teniendo al centro a los niños y a la formación de profesores desarrollando conocimientos, habilidades civismo, medioambiente, cultura de paz, activación física, matemáticas, lectoescritura.

Así mismo se plantea en este acuerdo que la educación se sustentará en la función del Estado en cuanto a que fomentará la participación activa de los educandos, madres, padres de familia, tutores, maestras y maestros y actores involucrados en el proceso educativo y del sistema educativo nacional. Se prioriza la formación docente, la mejora continua y no se condicionará inscripción, evaluación ni exámenes.

Ischinger (2010) advierte que la OCDE señala que estas políticas deben estar orientadas a mejorar la enseñanza, el aprendizaje, los planes y programas de estudio, las habilidades docentes, el liderazgo y el compromiso. Y de igual forma, las evaluaciones PISA (2015) fueron creadas para determinar el grado en el que los estudiantes logran estas competencias.

Comprender que las potencialidades no necesariamente tienden a formarse y actualizarse de manera armónica y que ello siempre trasciende en su contexto inmediato sociocultural permite advertir que el desarrollo humano presupone partir de una autonomía, de considerar a los actores generadores de su propio destino, afirma Segrera y Mancilla (1998). Tomar al ser como núcleo de sus circunstancias y núcleo de su propia valoración permite la expresión de actitudes que responden a su propia estructura de valores y no a la adopción acrítica de la influencia de la cultura, lo cual le debilita su persona. Tomar en cuenta su propio marco de estructuración con lo cual capta su realidad y forja su propio destino, permite asumir que tiene diligencia en sus decisiones y en su vida.

El logro de un ambiente educativo favorable supone una actuación integral y armónica en ambos, en contacto con la realidad, con sus circunstancias, generando formas para conciliar una co-existencia creativa y productiva.

Cuando se pretende incidir en el desarrollo del ser humano, advierte Morin (1977), no debería perderse de vista, en un plano universal, el futuro de la especie, de la sociedad y del individuo. En este sentido, el trabajo de desarrollo unificado del grupo educativo en la institución escolar es la condición que integra y considera estos aspectos para desarrollar la congruencia, la aceptación, y la empatía que permitiría elevar la calidad del aprendizaje significativo, de la cooperación en el trabajo, de la organización social, de la vida en red, del encuentro grupal y personal de los involucrados.

Advierte Wilber (1997), que es necesario transformar en un gran tres (yo, nosotros, ello) el enfoque de análisis de manera simultánea, o de lo contrario, afirma Ferrer (2003), se enfrenta el riesgo de enfocar el desarrollo humano desde el narcisismo y correr el riesgo de fracaso para integrar las experiencias internas con la vida cotidiana.

Para Campana (2013), la acción individual con orientación colectiva es lo que modela y convierte a una persona en alguien capaz de ejercer responsablemente su libertad en convivencia. Así, las nociones de agencia, libertad, elección y responsabilidad, vistos de esta manera, se convierten en constructos base para orientar y ejercer la formación del desarrollo humano colectivo.

Para Lafarga (2013) el desarrollo humano es resultado de que dos o más personas que sean capaces de entregar su sentir, su actuar con autodeterminación y libertad asumiendo su responsabilidad de hacerlo hacia el otro. Así, puede advertirse que el desarrollo no es la atención

personalizada de las propias necesidades, deseos, sentimientos, experiencias, recursos, etc. Sino la comunión de ellas con los demás, la integración de esos aspectos entre dos o más personas.

1.1 Antecedentes

Nos encontramos ante una imperiosa necesidad de gestionar emociones de los principales actores en los espacios educativos, no solo nos referimos a los alumnos sino a los profesores con los que se establecen interacciones cotidianas, pero de profundo impacto. Actualmente la sociedad requiere no solo de espacios educativos de calidad en aspectos técnicos y de conocimientos sino de personas que orienten y abran un abanico de posibilidades para incidir en la realidad, de personas que también sean conscientes, congruentes, con apertura para la adaptación a las nuevas generaciones, de sus necesidades tanto académicas como socioemocionales y que de las experiencias en el aula o de vida se aprehendan para su crecimiento personal:

“... es indispensable tener una formación continua como maestros, que facilite el proceso de enseñanza-aprendizaje acorde a lo que requieren los nuevos enfoques pedagógicos. Ahora bien, para poder ser líderes socioemocionales, a la par de formarnos en habilidades docentes, debemos continuar (o iniciar) la tarea de conocernos y aprender a percibir, asimilar, comprender y regular nuestras emociones”. (Mansur, 2019, p.8)

La orientación de desarrollo humano que se toma como referencia en el presente trabajo tiene como eje conceptos de personalidad y sociales como la identidad, integridad, comunidad, solidaridad, moralidad colectiva como importantes a desarrollar en las duplas (alumno – profesor) en un proceso interactivo que se considera indisoluble en el aula.

Los docentes, deberían tener claro el papel que desempeñan en la educación para que el perfil de egreso de los estudiantes se logre cumplir como lo sugieren Cabrol y Székely, (2012). Este perfil tendría que estar compuesto de competencias y habilidades, en lugar de elaborar listados de materias a cursar o de solamente acumular conocimientos memorísticos. Así, si se logran

conjuntar el perfil de egreso de los estudiantes, por un lado y el de los profesores, por otro, coordinados por un tercer perfil directivo, proponen los autores, propio del centro educativo en el que trabaja la dupla educativa, acorde este perfil directivo, a las condiciones de perfil de egreso y de funcionamiento del profesor dentro del proceso educativo, ello probablemente podría dotar de un servicio educativo de calidad a la sociedad.

Se requiere que el docente tenga el valor de comprometerse y prepararse para afrontar tal reto. Así como el deseo de hacer que las cosas sucedan. Es indispensable que el profesor sea especialista en la materia que imparte, pero también que se involucre en su propio desarrollo personal y ser un facilitador del aprendizaje de los demás y no únicamente un conferencista o expositor. La educación no solo es un conjunto de conocimientos sino es la capacidad para convivir con igualdad y, sin embargo, con diferencia.

Se advierte con Gómez (2016), que es fundamental desarrollar las capacidades y habilidades integrales de cada ciudadano, en los ámbitos intelectual, afectivo, artístico y deportivo, al tiempo que inculque los valores por los cuales se defiende la dignidad personal y la de los otros. Estos procesos de desarrollo humano y el de educación se considera que no pueden ser separados, como tampoco a sus participantes (alumno y docente). Más bien, deben ser integrados en un solo proceso de interacción social y afectivo. Estimular el desempeño académico de los docentes en concordancia con el del alumno tal como lo estipula la reforma educativa del año 2013 permitiría apreciar el equilibrio de ambas personalidades involucradas en la educación.

1.2 Justificación

Es claro que la formación de habilidades técnicas no es suficiente para enfrentar los retos que la educación presenta. El reto de proveer de manera equilibrada y armónica de capacidades y dimensiones integrales de desarrollo mutuo de los involucrados sigue en pie como reto paradigmático.

La civilización globalizada actual basada en el consumo y crecimiento de imagen personal, se encuentra cargado de incorporación de habilidades tecnológicas, científicas, económicas además de habilidades mentales y emocionales las cuales no parecieran orientarse hacia sus desarrollos equilibrados e integrales sino más bien estimulados hacia un crecimiento del deseo desenfrenado de logro material y personal separado del comunitario.

La orientación de desarrollo individual advierte Roger (2001), nos hace menos solidarios. El producto de dicho desarrollo se encuentra en lo material, en el anonimato, en la atomización, en el mercantilismo. Con esta orientación se promueve el pensamiento único, moldeable, acoplable dejando de lado el diálogo, la crítica, la autocrítica y la disposición a generar acuerdos colectivos.

Para un desarrollo humano integral se requiere que el saber se integre colectivamente y se requiere que entre en comunicación con una perspectiva de pensamiento y acción multidimensional y de transdisciplina, es decir, que sea dialógico, de unidad e integración ecológica, tal como lo sugiere Morin (1977). El desarrollo humano tiene que considerar la moralidad, la identidad, la comunidad. La solidaridad como centro de orientación del desarrollo hacia lo solidario, advierte Roger (2001).

En el trabajo de Ruiz (2004) se aprecia una revisión de diversas propuestas de medición del desarrollo humano: Adams en 1970; Martínez en 1995; Bogantes en, 1993. En cada propuesta se analizan diversos componentes del desarrollo humano. Sin embargo, ninguno de ellos incluye aspectos emocionales y sociales por lo que no fueron considerados para su aplicación en este estudio. Otro de los instrumentos para medir el desarrollo del potencial humano es el desarrollado por Ciófalo y González (2014). Este instrumento permite estudiar el desarrollo desde el enfoque centrado en la persona (ECP) y cuenta con un Alpha .91 y mide las dimensiones de consideración positiva, Empatía, Aceptación y Congruencia. Cuenta con 16 reactivos de tipo Likert.

El instrumento desarrollado por Ruiz en el 2004 es una escala que consideramos más amplia en tanto que cuenta con 55 reactivos tipo Likert, con cuatro opciones de respuesta (casi nunca hasta casi siempre). Consta de seis dimensiones con una confiabilidad de .72. Las seis subescalas que conforman el instrumento son:

- 1.-Apertura a la experiencia
- 2.-Responsabilidad
- 3.- Congruencia
- 4.-Satisfacción
- 5.-Seguridad,
- 6.-Cercanía en las relaciones.

Tomando en consideración que el instrumento contemplaba procesos internos y externos que promueven u obstaculizan el desarrollo personal y comunitario, referidos como importantes

por Lafarga en 1992, y que muestra una mayor correspondencia con las dimensiones también importantes referidas por Rogers, fue así como se optó por ocupar este instrumento.

En este sentido y en concordancia con Rogers (2011) la educación y el desarrollo humano en la sociedad actual han de pretender el convivir y el envejecer con dignidad personal en un marco social de solidaridad.

Así, los cambios de vida en una sociedad que le caracteriza la sobre- información (y no necesariamente el conocimiento) y el consumo requieren ser repensados y replanteados.

Por ello se considera relevante conocer el tipo de desarrollo del potencial humano tanto en alumnos como en profesores de nivel preparatoria en Puebla a fin de esclarecer el grado de desarrollo que muestran y con ello la posible reorientación de diversas prácticas educativas que mejoren la relación con el alumno.

Entre algunos hallazgos que muestran interés en soportar la importancia de considerar de manera conjunta un desarrollo complementario y simultáneo de la dupla de la educación se encuentra el trabajo de Bedregal, Shand Santos y Ventura (2010) quienes refieren con el término de epigenética (acuñado el término por Waddington en 1939):

"...el estudio de todos los eventos que llevan al desenvolvimiento del programa genético del desarrollo" o el complejo "proceso de desarrollo que media entre genotipo y fenotipo" (pág. 1).

La importancia de esta visión que propone Bedregal es advertir sobre la influencia que tiene el ambiente extra nuclear, extracelular y social en la modulación de la actividad genética. Es decir, advierte la importancia del estrés en la aparición de una respuesta inadaptada, así como la asociación de un vínculo materno débil o deficiente con un incremento de las respuestas

autonómicas y endocrinas en la adultez y una alteración en las respuestas a estímulos amenazantes. Se advierte en sus estudios que la menor calidad de vínculo entre personas significativas se relaciona con la aparición de estados emocionales alterados.

Esta visión advierte sobre la necesidad de cambiar la visión de la educación considerando variables aparentemente no relacionadas con ella.

1.3 Hipótesis

HI. El nivel de desarrollo del potencial humano en los alumnos es distinto al que muestran los profesores.

Ho. El nivel de desarrollo del potencial humano en los alumnos es igual al que muestran los profesores.

HI. El nivel de desarrollo humano que muestra el alumno está relacionado de manera directamente proporcional con el que muestra el profesor.

Ho. El nivel de desarrollo del potencial humano es independiente al rol desempeñado.

1.4 Objetivos de Investigación

1. Correlacionar los puntajes obtenidos del desarrollo del potencial humano entre el alumno y profesor en preparatorias de orientación educativa tradicional y de orientación educativa activa en la ciudad de Puebla.

2. Describir la posible diferencia de desarrollo humano entre hombres y mujeres y entre las escuelas tradicionales y activas tomadas como muestras de población.

1.5 Preguntas de Investigación

1. ¿El desarrollo del potencial humano en docentes es significativamente mayor que el de los alumnos?

2. ¿Las escuelas activas mostraran mayor sentido de desarrollo humano que las escuelas tradicionales?

3. ¿Existe una correlación positiva significativa entre el nivel de desarrollo humano del profesor con respecto al nivel de desarrollo humano del alumno?

1.6 Viabilidad y Consecuencias

Para el análisis del desarrollo del potencial humano se cuenta con un instrumento validado para jóvenes en México, así como la aceptación oficial de las escuelas participantes como muestra de estudio. Así mismo se cuenta con los recursos técnicos de análisis cuantitativo de los datos y la revisión teórica del tema para darle viabilidad.

Las consecuencias que podrían esperarse de estos resultados es la retroalimentación positiva a las escuelas sobre los resultados, así como aportar información de campo que permita contribuir a la comprensión de la relación y desarrollo mutuo del alumno y docente en esta etapa de su vida.

CAPITULO 2

MARCO TEÓRICO

2.1 Desarrollo Humano y Educación

Mientras que la Unesco en 2015 advierte por un lado que es necesario aprender a vivir en un planeta bajo presión y cambio, también advierte, por otro lado, que es necesario aprender a vivir bajo principios de equidad, justicia y solidaridad, asumiendo el desarrollo material con justicia respeto, dignidad y orientado al bien común.

La UNESCO (2015) plantea que la educación en todos sus niveles tiene cuatro fines: enseñar a aprender, enseñar a hacer, enseñar a ser y enseñar a convivir Delors (1999).

Entonces, para que exista una educación de calidad en México, afirma Gómez (2016), es fundamental desarrollar las capacidades y habilidades integrales de cada ciudadano, en los ámbitos intelectual, afectivo, artístico y deportivo, al tiempo que inculque los valores por los cuales se defiende la dignidad personal y la de los otros como lo afirma Jares (2004) en cuanto a que los valores se aprenden con el ejemplo de los demás. Estos valores se proponen, no se imponen para que la educación no caiga en un estado de ilusión y simulación. Así, las clases tradicionales estilo conferencias podrían combinarse o dar paso a la arquitectura de los salones con mesas redondas en donde se encuentren representando igualdad, respeto mutuo, simetría, comunicación búsqueda permanente de la verdad con habilidades de razonamiento lógico del docente y de los alumnos, capacidad de ambos para buscar argumentos sólidos, verificación y formulación de preguntas para la reflexión mutua. ¿Difícil?

Para conocer el nivel y calidad de la educación en México y su congruencia entre la reforma educativa 2013 y plan nacional de desarrollo 2013-2018, Gómez (2016) realiza un análisis de la

evolución de la política educativa en México. En este análisis se advierte que es necesario dejar atrás la educación tradicional basada en la exposición de los conocimientos dictados y transmisión de datos, conceptos de los libros para pasar a, ser acompañantes y facilitadores del aprendizaje utilizando:

“...diversos materiales didácticos, material digital, grabaciones, programas de radio y televisión, películas, documentales, videos, cuentos, teatro, realización de actividades lúdicas, entre otras.” (pag.150).

En este sentido, el perfil de los estudiantes como sugieren Cabrol y Székely (2012) tendría que estar compuesto de competencias y habilidades, en lugar de elaborar listados de materias a cursar o de solamente acumular conocimientos memorísticos.

Mientras que los docentes, deben de tener claro el papel que desempeñan en la educación para que el perfil de egreso se logre cumplir. Si se logran conjuntar el perfil de egreso de los estudiantes y de los profesores entonces se debería considerarse contar con un perfil directivo del centro educativo acorde a las condiciones de perfil de egreso de estos dos actores, ello parece ser fundamental para dotar de un servicio educativo congruente y de calidad.

En la actualidad, advierten Norzagaray y col (2011), los índices de reprobación en niveles superiores han obligado a las instituciones al desarrollo de estrategias para enfrentarlo con la implementación de programas institucionales de tutorías y la selección de los aspirantes por medio de políticas educativas y criterios de selección que le permitan mejores resultados en quienes buscan cursar una licenciatura.

Lo mismo ocurre con el fenómeno de la indisciplina, Foladori y Silva (2014), lo cual tiene que ver con el apego o no a reglas y normas programadas de aprendizaje. Las escuelas activas

parten de una disciplina interna del alumno en tanto que aprende desde su centro de interés, no de un interés planeado en tiempo y forma externamente por el programa, profesor o escuela. Esa diferencia permite considerar hasta qué punto es necesario integrar ambos aspectos normativos de aprendizaje para responder a un interés personal y al interés social grupal que se plasma en una norma de carácter educativa.

Advierte Ischinger (2010), que la OCDE plantea que estas políticas deben estar orientadas a mejorar la enseñanza, el aprendizaje, los planes y programas de estudio, las habilidades docentes, el liderazgo y el compromiso. Así, las evaluaciones PISA fueron creadas para determinar el grado en el que los estudiantes lo logran. Los resultados de estas mediciones de PISA, OCDE (2017), muestran que el sistema educativo mexicano sigue privilegiando la transmisión de conocimientos tradicional, con énfasis en la memorización de datos y que las aptitudes de comunicación verbal y escrita, pensamiento crítico, actitud positiva hacia el trabajo, responsabilidad y compromiso, capacidad para seguir aprendiendo a lo largo de la vida y otras habilidades similares no están lográndose.

En Saborido (2018) se advierte un análisis histórico-lógico del desarrollo de la educación superior y del papel que le corresponde desempeñar en el nuevo escenario expresado en las "Bases del Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social hasta el 2030 en Cuba.

Es importante advertir en este plan el eje estratégico "Potencial humano, ciencia, tecnología e innovación" en el cual se plantea impulsar la formación del potencial humano de alta calificación y la generación de nuevos conocimientos, garantizando el desarrollo de las universidades y la educación en general, sus recursos humanos e infraestructura. Ello permite advertir la tendencia importante que tiene el desarrollo del potencial humano en Cuba.

Puede apreciarse que los dilemas de la educación se dan en torno a diversos tópicos, por ejemplo:

A) Si se ha de divulgar el contenido acumulado científico considerando que la realidad muestra un cierto grado de estabilidad o estática.

B) Si los contenidos programáticos en los programas ha de considerar más la tarea del profesor o bien las acciones del alumno.

C) Si el contenido ha de tener un carácter secuencial anticipado o con un orden desde el profesor o circunstancias del alumno.

D) Si ha de haber conexión explícita de los contenidos con la experiencia o realidad social inmediata.

E) Si ha de ser un método fundamentalmente expositivo de parte del profesor o compartido con el alumno y con soporte en la tecnología educativa.

F) Si la evaluación ha de ser bajo la repetición de contenidos como verdades estables o ha de ser bajo la aplicación o reflexión conectiva del contenido con otros ámbitos o contenidos derivados del pensamiento del alumno. Es decir, una evaluación basada en la memorización reproductiva de la información, o bien en la elaboración, aplicación o cuestionamiento de ella.

De los modelos educativos (exógenos y endógenos), el endógeno, basado en el análisis de los procesos, se aprecia como el más pertinente para enfrentar y atender situaciones de enseñanza-aprendizaje actuales. Una demanda social que como reto actual de la educación requiere una visión teórico- metodológica holística pertinente y en el presente, con una visión histórica- cultural pluridimensional del desarrollo psicológico humano.

Venguer (1983) al hacer una revisión entre desarrollo y educación, se aprecia que el desarrollo implica la maduración de las estructuras biológicas, implica un proceso adaptativo al medio, la maduración se produce paralelamente a la educación, e implica la adquisición de habilidades y apropiación de experiencias sociales

Puede apreciarse en esta revisión histórica que a cada tipo de educación a través de la historia le corresponde una concepción determinada del desarrollo. Para Tedesco (2003) las demandas de la actual educación implican incorporar en forma sistemática la tarea de la formación de la personalidad, así como la necesidad de mostrar un impacto demostrable de las teorías pedagógicas, así como de las teorías de la transmisión de la información y conocimiento.

De acuerdo a Kaplun (2002) la concepción pedagógica de la educación se diversifica al centrarse en los contenidos, o bien en sus efectos, (ambos exógenos pues están fuera del alumno) o bien en el proceso mismo de adquisición de los contenidos (endógeno).

La transición de conocimientos y valores, del profesor al alumno es vigente desde el siglo XVIII y alcanza su auge con el liberalismo. Entre sus características se aprecian las siguientes:

1. El maestro es el centro del proceso de la enseñanza, con menor margen el alumno para elaborar mentalmente.
2. El contenido tiene carácter de verdadero y terminado, secuencial dissociado de la experiencia del alumno y de la realidad social.
3. Los métodos son esencialmente expositivos
4. La evaluación del aprendizaje se dirige al resultado y a su memorización para su reproducción, no su elaboración o aplicación.

Este modelo exige una alta directividad del profesor lo cual restringe la creatividad e iniciativa cognoscitiva del alumno, lo que reduce las capacidades de la personalidad del alumno, lo cual es contrario a las demandas de los escenarios sociales que exige a ambos.

En cuanto al modelo exógeno basado en el condicionamiento de respuesta al estímulo, Alonso (2011), el objetivo es que se haga aquello que el planificador o programador ya determinó. Pretende moldear la conducta hacia los objetivos previamente establecidos. Su reto son las técnicas de aprendizaje.

Este modelo nace en estados unidos en siglo XX, asociado al entrenamiento militar. Cuestiona al primer modelo por su falta de sentido práctico, lento y caro e ineficiencia para retener lo aprendido.

Así, el propósito de la educación es generar hábitos, no razonar. El alumno participa ejecutando lo programado., no se procura el desarrollo autónomo de la personalidad, sino el moldear, de acuerdo a los objetivos preestablecidos con tecnología educativa.

El orden, disciplina, y secuencia programada de los actos educativos y validación de las técnicas es lo importante. El desarrollo se reduce a respuestas aprendidas y programadas, no autónomas ni producidas de manera “enactiva”.

En el modelo tradicional se niega la existencia del sujeto regulador de la conducta y su papel activo y transformador. En cambio, en el modelo liberador es para Kaplum (2002) procurar la interacción dialéctica entre la realidad y la cognición, desarrollo de sus capacidades intelectuales y conciencia social más que transmisión de contenidos, o comportamientos programados.

El aprendizaje como integración coherente de la experiencia da un nivel de maduración en el desarrollo, siendo esta experiencia y no la edad, el factor predominante de maduración. La

sobrevaloración del intelectualismo para el desarrollo como movimiento interno deja de lado la actuación del medio social en el proceso de interacción en el cual el maestro juega un rol importante y que es necesario recordar.

Este modelo de educación, centrado en la persona y ubicado en el proceso educativo, difiere en mucho de tener una base en principios de autoridad y si en un proceso compartido de aprendizaje y enseñanza que genera una igualdad y colaboración del aprender, lo cual tendría que ser evaluado para analiza los “comos” para propiciar el cambio en este aspecto.

Al respecto, González Rey y Mitjans (2017) proponen el estudio de la subjetividad como parte del análisis del desarrollo, el cual lo diferencian del desarrollo psíquico. Están a favor de una construcción integral basada en la idea de que la cultura aparece de forma simultánea y recursiva en su interacción, en tanto que la propia cultura es una producción subjetiva, que se torna objetiva a través de algunos de sus procesos y símbolos particulares.

De esta manera conciben a la educación como un proceso social e interactivo permanente en la vida que mantiene al alumno descubriendo, elaborando, reinventando e integrando el conocimiento.

Para Rodríguez y Sanz (2000) este modelo de cambio sigue vigente buscando una mayor vinculación entre la escuela, la naturaleza y la vida social con un alumno generador de su propio aprendizaje con moralidad y afecto.

Estimular el desempeño académico tanto del docente como del alumno, tal como lo estipula la reforma educativa del año 2013, permitiría apreciar la especificidad de competencias a formar. La orientación educativa que recibe el alumno ha de estar relacionada con la que recibe el profesor.

La calidad de desempeño de uno depende de la calidad del otro. Es por ello que el análisis del desarrollo de ambos resulta importante conocer para comprender este proceso de manera total.

Entre las diversas habilidades que se esperan del docente es conocimiento, didáctica, metodología, afecto, empatía, refuerzos positivos, optimismo, apoyo, transmitir curiosidad y experimentarla, pasión, reflexión de sí y de la realidad, equilibrio emocional, bienestar psicológico, satisfacción, compromiso con la profesión, perspectiva holística, ética integral, crecimiento personal. Sin embargo, afirma Esteve (2003), es un asunto pendiente y latente en la educación asumir la responsabilidad de aprender permanentemente entendiendo lo que se aprende y adaptarlo y transformarlo rápidamente. En la investigación de Fernández y Tuset (2010) a través de observación no participante y grabaciones magnetofónicas el autor muestra que las actividades educativas son fundamentalmente de recepción, repetición y solo el 18% lo son centradas en el procedimiento cuya competencia interactiva contiene aspectos cognitivos y emocionales y es regulada por normas y ética.

Los principios de una práctica educativa constructivista, que refiere Fernández y col (2010) y que han servido de guía en la construcción de su instrumento de análisis son:

1. Prestar atención a las ideas previas e intereses de los alumnos para organizar y seleccionar la presentación de los conocimientos y como estrategia metacognitiva para que el alumno genere un metaconocimiento sobre los temas escolares.
2. Enseñar y evaluar capacidades a través de los contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes), la capacidad de transferir lo aprendido a situaciones nuevas.
3. Plantear a los estudiantes actividades que les impliquen en procesos mentales desafiantes, en actividades de resolución de problemas y realización de proyectos.

4. Proponer estrategias metacognitivas a los estudiantes para promover el control de su propio aprendizaje.

5. Propiciar estructuras de diálogo simétricas entre el profesor y los alumnos, y el trabajo colaborativo en un ambiente de confianza y respeto a la diversidad de opiniones.

6. Suscitar el conflicto cognitivo entre distintas perspectivas, puntos de vista y opiniones sobre los temas escolares.

De acuerdo al modelo que la SEP adoptó en el 2009, si bien las interacciones alumno-maestro en nivel primaria en México se incrementaron en cuanto al uso de las tecnologías e interacciones suplementarias durante clases, no se han incrementado las interacciones orientadas a el desarrollo de habilidades y competencias establecidas en la reforma, afirman Mares, Rocha, Rueda, González (2018), cuando que la educación debería estar basada en el desarrollo de competencias centrado en el alumno y orientado hacia la formación integral para la vida y el trabajo para construir un vigoroso anclaje de vinculación motivacional de aprendizaje para la conformación de sus estructuras de afrontamiento y de identidad integral.

Giddens (1993) muestra una perspectiva sociológica para el análisis y comprensión de la sociedad moderna y sus instituciones como lo son las escuelas. En este análisis considera conceptos como modernidad, tiempo y espacio; fiabilidad y riesgo; seguridad y peligro los cuales son analizados para reinterpretar la realidad social.

Analiza en conjunto tres rasgos de las instituciones modernas: la separación entre tiempo y espacio; el desarrollo del mecanismo de “desanclaje” y la apropiación reflexiva de conocimiento que guardan estrecha relación con eventos del mundo de hoy: “capitalismo”, “vigilancia”, “poder militar” e “industrialismo”.

Para Zahonero (2012) la misión educativa consiste en construir sociedades basadas en una adecuada gestión de los conflictos, propiciar relaciones interpersonales justas y equilibradas, respeto mutuo y empatía, todo ello dentro de normas democráticas y equilibradas, entre derechos y deberes que requeriría un conjunto de habilidades necesarias a formar en el docente.

2.2 El Desarrollo Humano y Orientación Educativa

El proceso de orientación vocacional en el alumno es una forma de desarrollo humano. Permite su toma de decisión gracias a formas de trabajo que mejore su reflexión y decisión. En concordancia con Norzagaray, Maytorena y Montaña (2011) la orientación del estudiante en materia vocacional ha de promover la reflexión de intereses, valores y aptitudes personales para identificar y elegir las distintas opciones educativas y laborales que ofrece el entorno y por otro lado apoyar al alumno en la construcción de su proyecto de vida. Es necesario propiciar la interacción con las características propias de lo elegido y las del horizonte profesional, dado el contexto profesional cada vez más cambiante y complejo.

Este proceso de desarrollo educativo y de elección de carrera implica un redescubrimiento de elementos a lo largo de su vida condicionado por un contexto social e institucional que estimula, y sin embargo, también limita, afirma Foladori (1978).

Una de las elecciones más importantes de los jóvenes en su vida es el resolver en que se desarrollará profesionalmente. Su decisión se construye a partir de factores psicológicos como valores, inteligencia, intereses en interacción con factores externos como los económicos y sociales, Rascovan (2004). En este sentido, la “identidad vocacional” es una respuesta al desarrollo humano.

Por otra parte, de acuerdo a Bishop (2006 en Jiménez- Chafey, y Villafañe (2018), es importante advertir que en la última década se ha observado un aumento en el número de estudiantes que presentan problemas de salud mental severos y que solicitan ayuda en los centros de consejería.

Esta situación, advierte Jiménez (2018), representa un reto para los centros de consejería que han de atender problemáticas agudas, lo cual implica ajustar planes de trabajo de intervención

de tipo preventivo y de atención a los nuevos conflictos y cambios de conducta de los estudiantes universitarios en la actualidad. Recordemos que el carácter activo de la persona en situaciones de relación (sin competencias emocionales) es relevante para su salud afectándole de manera negativa y de contar con ellas, puede facilitar las relaciones interpersonales sanas, así como las emociones positivas, Jiménez (2015).

La conceptualización del término “Orientación” ha asumido distintos adjetivos (vocacional, profesional, ocupacional, educativa, escolar, personal, entre otros) y se ha referido a su intervención como guía o consultoría, con funciones distintas como el diagnóstico, asesoramiento, terapia, consejo, enseñanza, con la modalidad individual orientada a la solución de problemas mediante un diagnóstico de las capacidades del individuo, bajo un contexto educativo formal.

Para Parras, Madrigal, Redondo, Vale, Navarro (2009), la Orientación ha tomado un papel primordial en la atención a la diversidad, a los procesos de enseñanza y aprendizaje, a la acción tutorial y a la orientación tanto académica como profesional.

El modelo de orientación “counseling”, por ejemplo, con una función diagnóstica y terapéutica derivó en ayuda con base en calidad humana. Bisquerra (2006) ha definido como orientación psicopedagógica al proceso de ayuda continua en todos sus aspectos para potenciar la prevención y desarrollo humano.

En 1998 Vélaz por su parte, ha definido a la orientación educativa como un conjunto de conocimientos, metodologías y principios teóricos para planificar, diseñar, aplicar evaluar la intervención preventiva, comprensiva sistémica y continuada para el desarrollo integral. En el mismo sentido, en 2001 Boza la define a la orientación como un proceso de ayuda continua y sistemática y Francisco Rivas concibe el asesoramiento vocacional como proceso técnico para

ayudar a desarrollar el aceptar una imagen de sí mismo y de su rol en un el mundo laboral, Velo (2004).

Para Santana (2003, en Cruz (2006), la actividad de orientación y sus características no pueden quedarse con una visión estática. El tutor debe atender el autoconcepto, autoestima pero también la orientación al empleo, tal como lo refiere Ramos (2003, en Velo 2004)) usando el modelo de Holland correspondiente a los tipos de personalidad profesional: realista, investigador, convencional, artístico, emprendedor.

Así mismo, la orientación ha de tener un sentido de actividad social de colaboración, multidisciplinaria, de potenciación a meta nivel, colaboración y apertura, tal y como Bisquerra (2016) concibe a la tutoría como centro de contenido informativo, académico, profesional, de diversidad, preventivo, de desarrollo personal y social. La finalidad de la intervención de orientación debe ser triple, afirma Bisquerra: terapéutica, preventiva y de desarrollo. Al final del proceso de orientación, la integración coherente de la personalidad es, finalmente, el resultado de la actividad continua del desarrollo humano.

Pretender el desarrollo humano centrado en las personas presupone fundamentos teóricos y epistemológicos como el partir de la autonomía de la persona, el concebirlos como actores de su propio destino, tal como lo refiere Segrera y Mancilla (1998).

El ser humano es social y le rodea una gran multiplicidad de sistemas durante su vida. Tomar al Ser como núcleo de sus circunstancias y núcleo de su propia valoración permite un funcionamiento cuyas actitudes responden a su estructura de valores propias y no a la adopción acrítica de la cultura, lo cual, al ser acrítica, le debilita en su persona.

Aceptar su propio marco de estructuración de la persona que le sirve de referente para captar la realidad y forjar su propio destino y asumir diligencia en sus decisiones, para así ser capaz de integrarse dentro de la convivencialidad y solidaridad social.

El funcionar de manera plena tanto el alumno como el profesor en un ambiente educativo, supone una actuación integrada, armónica, en contacto con la realidad, con sus circunstancias, generando formas de conciliación para atender las necesidades propiciando una co-existencia creativa y productiva.

Aceptar que el crecimiento humano mantiene los mismos principios como cualquier otro organismo vivo de acuerdo con Pikunas y Albrecht (1961, en Lafarga, 2013), a saber, la diferenciación, subordinación funcional, asincronía, unidad funcional y autonomía orgánica. Sin embargo, afirma Lafarga (2013), la experiencia de percibirse a sí mismo y de construir su propia imagen de sí mismo le da un distintivo de libertad que le permite construir su desarrollo autónomo de manera distinta a la de los demás seres vivos. Así, los recursos se movilizan de acuerdo con la imagen desarrollada de sí mismo que asociada a los sentimientos positivos o negativos y que configuran el núcleo desde el cual actúa la persona y no desde los hechos en sí mismos.

Por lo que el crecimiento personal que refiere Juan Lafarga engloba el cultivo del amor a la vida, el incremento de la conciencia, la consolidación de las relaciones interpersonales mediante el dialogo, libertad y contacto emocional bajo un aprecio del sí mismo, actuación asertiva, eficiencia, satisfacción y sentido del humor ante las experiencias. En este sentido, el enfoque centrado en la persona como base del desarrollo del potencial humano no ha de significar que se minimice la importancia de atender la

comprensión de la interacción como fenómeno pues es el generador de la configuración del sí mismo.

Este enfoque es el que se asumen en el presente trabajo en que el ser humano es finalmente el actuante como ser vivo y por ello es el centro de estudio, dado que es el generador de la interacción que toma una forma de pauta en un ambiente educativo.

La vida en realidad se vive en un continuo ambiente de cambio por lo que la práctica de la orientación educativa requiere adaptación a nuevos retos conforme va cambiando las exigencias de la educación. Muchas de las necesidades de orientación dejarán de ser necesarias para aparecer otras distintas no solo en su apariencia, sino en su esencia. En concordancia con Morin, si hemos de sobrevivir, debe ser la facilitación de cambio y el aprendizaje lo que ha de regir nuestras nuevas formas de vida, educación y aprendizaje.

Así, el único propósito válido para la educación en el mundo moderno es el cambio y la confianza en el proceso y no en el conocimiento estático. La facilitación del aprendizaje pareciera ser el objetivo de la educación, sin embargo, no basta propiciar la libertad y curiosidad desbordada. Es necesario facilitar el aprendizaje significativo y criterio de toma de decisiones. En este sentido el desarrollo de ciertas actitudes favorables para este propósito se revela en la relación personal entre el docente y el alumno.

Estas habilidades, no surgen de las cualidades didácticas, del conocimiento erudito de la materia o de la planificación del currículum o del uso de materiales audiovisuales. Tampoco de la aplicación de la enseñanza programada o de las conferencias y presentaciones elegantemente elaboradas, ni de la abundancia de libros. Surgen de la relación franca y directa, de la congruencia,

empatía y estima incondicional como afirma Rogers y que es el camino de la relación sana, afirma Engler (1996).

Para Rogers las personas maduras son aquellas que tienen la capacidad de diferenciar su yo real de su yo ideal, adquiriendo mayor objetividad y congruencia. La desesperación, engaño, inconciencia, evitación, ante la toma de decisiones puede ser una de tantas formas de expresión de la desorientación y ello se atiende en una relación directa, no a distancia emocional.

El desarrollo humano ocurre en el tiempo presente. Ello es un paradigma desde el cual se trabaja la existencia, no se da en el pasado ni en el futuro. El hombre es una totalidad sujeta a su propia reflexión para generar procesos de desarrollo interno no mediante el escudriñamiento o experimentos.

La autenticidad es un estado existencial básico en el que no caben máscaras o fachadas. Consciente de la experiencia, se es capaz de vivirla y comunicarla. No es un estado en el que se niega a sí mismo. Se muestra como una persona y no como una encarnación de los requerimientos del currículum ni un conducto formal por donde pasan los conocimientos.

Otro elemento esencial para la experiencia de aprendizaje es la comprensión empática. comprender desde dentro las reacciones de la persona, comprende desde su propio punto de vista y no desde el entrevistador. Así mismo, honesto o coherente lo cual significa tener las mismas actitudes hacia sí mismo y hacia los demás, pues no se puede serlo para otros sino se es para sí. Si se tiene rotunda confianza en el ser humano y en sus potencialidades se podrán lograr estas tres actitudes, afirma Arias (2015).

Campana (2013) realiza una lectura crítica del discurso del desarrollo humano propuesto por Amartya Sen en Desarrollo y Libertad retomando, para ello, un conjunto de postulados básicos

provenientes del modelo de la elección racional, las nociones de agencia, libertad, elección y responsabilidad.

Si el objetivo es asegurar las condiciones para el óptimo y autónomo funcionamiento de los procesos económicos dentro de la sociedad, la libertad es un requerimiento técnico para que los procesos de la vida social se den. Se trata de administrar y organizar las condiciones en que se puede ser libre, ya que el poder se ejerce sobre quienes se hallan en disposición de elegir.

Desde esta perspectiva, la autonomía personal no constituye la antítesis del poder político, sino una clave para su ejercicio, en tanto la figura del ciudadano responsable y autónomo permite que los individuos sean gobernados justamente a partir de su libertad de elección. El ejercicio de la autoridad presupone la existencia de un sujeto libre, pero para poder actuar libremente, ese sujeto debe primero ser modelado y convertido en alguien capaz de ejercer responsablemente esa libertad.

En este sentido la libertad, la agencia y la elección serían artefactos de prácticas gubernamentales particulares y claves conceptuales en las que se sostiene el modelo de la elección racional y del desarrollo humano. De acuerdo con Lafarga (2010), el Desarrollo Humano es el resultado de que dos o más personas se den la libertad para ser, a través de la autodeterminación de su propio pensar, sentir y actuar.

Asumir la responsabilidad de la propia vida sin duda implica reconocer y amar conscientemente las propias necesidades, sentimientos, significados, experiencia, historia, recursos, limitaciones y errores cuya aceptación podría ser cuestionada firmemente dando paso a la simulación como defensa del autoconcepto e imagen hacia las demás.

En este sentido, el Desarrollo Humano está basado en la integración de las diferencias: todos aparentemente, buscamos la verdad, pero no todos de la misma manera. Lo importante no es quién tiene la razón y quién debe ser descalificado, sino hacer formulaciones hipotéticas que integradas y enriquecidas mutuamente generen mejores aproximaciones. (Lafarga, 2013, p.44)

Ello implicaría asumir un trabajo conjunto, de escucha mutua por encima de los enfrentamientos. Sin embargo, la lucha de los Yoes es lo primero que se muestra en una contienda de comunicaciones.

La meta de la educación en nuestro país no es solo ofrecer información y conocimientos. La sensibilidad y el afecto a través del contacto vivencial de la tolerancia, la equidad, el gozo por la vida, por la belleza también son aspectos que se pretenden formar al ser humano. Si bien no es posible enseñar a otra persona directamente, pues solo podemos facilitar su aprendizaje, si se puede estimular y orientar la formación de apertura al conocimiento de sí mismo y hacia la convivencia humana.

Si partimos que el desarrollo humano tiene por objeto la libertad humana con integración social a su medio ambiente, ello implica el desarrollo de todos y no solo de algunos cuantos y, así lo refiere Jahan (2016).

La autonomía y liderazgo individuales no son suficientes para el desarrollo humano. Son necesarias las capacidades colectivas e interdependencias de las oportunidades individuales. Tanto en lo individual como en lo colectivo, el desarrollo debe ser sostenido y sostenible Clark (2016).

Al respecto Nussbam (2012) propone una lista de capacidades centrales a desarrollar en el ser humano bajo un criterio de justicia social y que por tanto debe apoyar el establecimiento de

ciertos principios políticos que permitan superar un nivel mínimo de diez capacidades centrales en cada nación y cultura:

1) Vida 2) salud física, 3) integridad física, 4) sentidos, imaginación y pensamiento, 5) emociones, 6) razón práctica, 7) afiliación, 8) otras especies, 9) juego, y 10) control sobre el propio entorno.

Afirma que el libre hacer y la libre elección de logro, ambas libertades, son indispensables para el desarrollo. Así, el derecho, oportunidad, dignidad, autodeterminación, inclusión, seguridad, salud, todo ello envuelve el desarrollo humano. Las capacidades son expresión del ser y hacer.

Se pretende que el desarrollo de las personas centrada en su opulencia material hoy se base en la riqueza humana de las libertades. El desarrollo es un proceso y un resultado. El índice de desarrollo humano (IDH) se centra en tres dimensiones básicas: el de esperanza de vida, años promedio de escolaridad, y el ingreso per cápita, y el de satisfacción o emocionalidad o felicidad psicológica podría ser considerada como un índice más.

De acuerdo a Lafarga (2010), no se puede enseñar a otra persona, solo se le puede facilitar su aprender significativo si es que alcanza a percibir gratificante la experiencia para la construcción del sí mismo en un ambiente gratificante, sin miedo a su imagen construida.

Soubal (2008) advierte que:

“...un modelo educacional como el que hasta el momento persiste enfilado hacia el saber, con las concepciones del profesor como centro, la enseñanza en el foco central del proceso, una dirección predominantemente autoritaria con currículum rígidos y comunicación unidireccional del profesor al estudiante, la reproducción memorística de lo que dice el

profesor, es excluyente y no posibilita la inserción de ese humano en la sociedad. Sus capacidades intelectuales están pobremente desarrolladas, y por lo tanto éstas estarán en el rango de lo potencial y no de lo real.” (Pag. 1).

Se necesita un humano distinto que sea el resultado de un proceso educacional centrado en el estudiante, en el desarrollo de sus capacidades y valores, que sepa hacer, que aprenda en red, que se inserte en una dirección participativa con currículum flexible y comunicación bidireccional dirigida al desarrollo de la inteligencia como meta capacidad e integración de múltiples procesos que se dan en las dimensiones cognitivas, afectivas, valóricas y motrices. O sea, que sus capacidades creativas estén trabajadas para lograr en lo real lo potencial.

El aprendizaje ha de partir de una situación como se presenta en la realidad, un problema convertido en necesidad, y el problema debe ayudar a realizar preguntas científicas, inferencias e hipótesis, a extraer reglas, principios y regularidades, a modular las emociones y sentimientos, a fomentar los valores que conducen a elevar el nivel cognitivo a partir de la tarea. Es decir, un aprendizaje de construcción del propio alumno y su realidad en un contexto dado. En relación al aprendizaje lo único que se puede hacer es crear las condiciones para la acción libre, acción liberadora, acción responsable del uso de los recursos para su autoconocimiento y autodeterminación para sí y para los demás con quienes se convive.

En el plan y programa de la SEP se plantea la necesidad de cultivar y fortalecer el autoconocimiento lo cual requiere que el estudiante adquiera habilidades que le permitan explorar conscientemente sus estados, sus procesos de pensamiento y su sentimiento, para posteriormente regular la manera de responder de una forma asertiva a diversas situaciones que se le presenten en la vida, Nuño (2017).

Basado en la genuina actitud de entrar en contacto con el otro, Lafarga (1986 en Lafarga (2013) el enfoque humanista puede aportar para la relación humana educativa, (empatía, de actitud positiva incondicional y autenticidad) principios de relación de calidad. Ser más un investigador que un maestro, mostrando genuino interés por el aprendizaje y experiencia propia y la de los demás, Ser capaz de escucha integralmente y preciso y congruente, cálido espontáneo, contacto no defensivo.

De esta manera para Roger (1981) el maestro ofrece un clima que facilita el aprendizaje y como facilitador proporciona y pone a disposición sus recursos y el alumno elige la dirección de su propio aprendizaje y asume la responsabilidad de sus opciones. Así, el poder y locus de control está en quien aprende. Una relación empática, afirma Roger (1981) significa penetrar en el mundo de las percepciones de la otra persona y estar a gusto con él, pero sin llegar a fusionarse pues ello deja de ser empatía y se convierte en identificación.

El propósito educativo en la relación humana podría corresponder a lo que Frankl (2004) refiere como asumir la responsabilidad de la respuesta correcta y adecuada a las exigencias que de instante a instante nos exige las circunstancias de la vida

La visión de considerar los valores de todos los involucrados que refieren Cantero, Rendon, Mejía, Venegas (2012), se aprecia en la afirmación que Alfonso Reyes hace en la cartilla moral en la que afirma que la verdadera educación debe comprender todo el ser, quehacer, conocer y convivir del alumno, donde entran valores afectivos, familiares, desarrollo del pensamiento, inteligencia emocional, cultura ecológica, relaciones humanas, uso racional de las tecnologías de información, acceso a la información y al mundo globalizado, historia, desarrollo sustentable...lo que parece no terminar sin incluir el todo.

Todos los docentes son orientadores y aportan una visión u orientación desde sus profesiones y desde la formación experiencial de su desarrollo humano. Por tal motivo, considerar que la orientación no es exclusiva de las profesionistas del área de a psicología sino en la cotidianidad de la vocación vivida desde las aulas en interacción alumno-profesor, interacción que se dará en términos de desarrollo personal, llevando mensajes cotidianos de congruencia o no, de apertura o no entre el ser persona y profesionista que invitará o no a la orientación a través de los comportamientos expresados.

2.3 Desarrollo Humano y Desarrollo Emocional

La relación fundamental de estos conceptos tiene su base en la propuesta del desarrollo humano en la que todos somos promotores de desarrollo humano, cuando el objetivo sea el bienestar y crecimiento personal.

De esta manera se presentan diferentes autores para mostrar el desarrollo de la psicología humanista y los enfoques para el trabajo del desarrollo emocional, considerándolo vital para el despliegue del potencial humano y de las interacciones establecidas.

Para Gervilla (2000) el “animal humano” no llegaría a ser realmente humano careciendo de valores. La inteligencia y la emoción (conocer y sentir) son componentes del valor por medio del cual él «animal» se torna humano. Son antivalores la alienación, esclavitud, dependencia, autoritarismo, dogmatismo, etc.

Para Bisquerra (2016) la educación emocional debe verse como un proceso continuo y permanente para mejora del bienestar personal y social. Esto solo puede realizarse en el acto presente, es decir, no puede esperarse planear el actuar y esperar efectos a futuro sin manifestación en el presente. Así mismo, esta educación emocional no es una materia curricular por lo que es un complemento del desarrollo cognitivo para con ello lograr que la educación sea integral (físico, intelectual, moral social espiritual, emocional).

La educación emocional juega un papel ineludible en la construcción de un yo desiderativo positivo y resiliente, afirma Nuñez (2008). Apuesta por una pedagogía que no sólo va destinada a ejercitar o entrenar competencias emocionales, sino también a reeducar la sensibilidad, para lo cual

debe prescindirse de una metodología racionalista, lógica y apostar por la vía evocativa, experiencial y comunicativa para el cultivo de las competencias emocionales.

La Psicología Humanista, de acuerdo a Riveros (2014) se inicia aproximadamente en los sesenta en USA, al desarrollar un enfoque que atendiera la subjetividad y la experiencia interna que trascendiera los determinismos y la fragmentación de los modelos vigentes del Psicoanálisis y del Conductismo abriendo la posibilidad de estudiar el amor, la creatividad, la comunicación, la libertad, la capacidad de decidir y sobre todo, la autenticidad, núcleo del Ser.

Al considerar importante los trabajos de Riveros (2013, 2014) se hace referencia a las aportaciones de sus trabajos sobre la evolución de la psicología humanista.

Esta diversidad en el grupo de pensadores estaba constituido por Kurt Goldstein, Erich Fromm, Carl Rogers, Abraham Maslow, Fritz Perls, Rollo May, Karen Horney, Aldous Huxley, Herbert Marcuse Sidney Jourard y Eugene Gendlin, Viktor Frankl. (Riveros, 2014)

La Psicología Humanista no es una corriente sistemática y coherente de Escuelas, sino la expresión de muchos pensadores como Martin Buber con Psicología del Diálogo, la mente holotrópica, con sentido religioso de Paul Tillich.

Se alimentaron de prácticas del chamanismo, energía espiritual, Meditación, formas similares al “Mindfulness”, se alimentaron de la Terapia de la Gestalt de Fritz Perls y sus derivados como la Programación Neurolingüística (Bandler y Grinder, la Psicología Transpersonal, de Claudio Naranjo, Ishazo con el Eneagrama. Es decir, se incorporaron disciplinas como la antropología, filosofía, la religión y el estudio de la dimensión artística.

Un estudio del hombre holístico complementado con su contexto mediante el análisis de la experiencia interna Carl Rogers, Leslie Greenberg la experiencia humana (Dilthey, Husserl) un ser

en el mundo (Heidegger), existencia que se hace al andar (Machado) un ser responsable de descubrir y desarrollar su propio potencial auténtico y singular (Heidegger, Nietzsche), una caída desde el nacimiento hacia la muerte a través del concepto de caída luminosa (Nietzsche), un ser relacional (Buber), modelo de Filosofía de lo Implícito (Eugene Gendlin). (Rivero. 2014)

La neurosis se concibió como una forma de alienación por parte de Erich Fromm, como un modo subliminal de destruir la autenticidad, de condicionar el potencial humano que no se desarrollaba de acuerdo con el individuo sino de acuerdo a la presión homogeneizante de la sociedad.

Entre los enfoques múltiples que nacieron del humanismo se encuentran el Enfoque Centrado en la Persona (C. Rogers), La Gestalt (F. Perls), La Programación Neuro Lingüística P.N.L. (Grinder y Bandler), El Análisis Transaccional o A.T. (E. Berne), El enfoque experiencial de las Emociones (L. Greenberg), Psicoterapia Experiencial y el Focusing (E. Gendlin), La Psicoterapia Sistémica, (Grupo Palo alto), Logoterapia (V. Frankl). Abraham Maslow (teoría de la auto-actualización), George Gurdjieff para describir las posibilidades de desarrollo humano. El Cuarto Camino, (para diferenciarlo del camino del faquir, del monje y del yoghi). Este Cuarto Camino es aquel de la vida cotidiana del camino espiritual de autoconocimiento y de las propias emociones. Óscar Ichazo, eneagrama occidental, Stanislav Grof con la psicología transpersonal y estados holotrópicos. (Riveros, 2014)

Para Sidney Jourard el camino hacia la autenticidad pasa por descubrir un lenguaje propio, un modo muy personal y único de ver y sentir el mundo. Consiste en ir descubriendo la propia interpretación del mundo, individualmente y debe alcanzar un profundo segundo lenguaje. Es tan

personal que se podría hacer un nuevo dialecto del idioma, auto diseñarse y reencarnarse nuevamente.

De acuerdo con Rivero, el concepto de ser uno mismo, y ser sano es la ecuación del Humanismo, que nos remite a un trayecto de grandes autores desde Heidegger, Nietzsche, May, Jaspers, Perls, Maslow hasta llegar al concepto de congruencia o autenticidad de Rogers.

La Psicoterapia del experienciar (“Focusing”) de Eugene Gendlin, iniciado en 1962, aportación que se ha ido construyendo y precisando con autores contemporáneos y que en 1981 se dio a conocer con más fuerza. Gendlin trabajó para entrar en la subjetividad del cuerpo, para comprender la construcción del significado. La sensación sentida, la autopropulsión, el trasfondo experiencial se manifestaría a través del concepto de significado sentido (“felt sense”). Dejando de lado en la persona el locus de control externo y colocando el foco totalmente en el interior del individuo.

Sensación sentida, una especie de organización “reordenadora” del ser auténtico o del ser que se va construyendo por una simbolización exacta entre sentimientos y sucesos. El cuerpo siente las situaciones de la vida y del cosmos, no es sólo cuerpo, no sólo mecanismos proyectados en lo fisiológico.

El cuerpo es un sistema cósmico. El cuerpo es interacción, no sólo vida, sino una vida acerca de algo.

La creación del significado no es un proceso mental, sino que un proceso corporal, la simbolización es una versión que el cuerpo crea de su interacción, como algo que fluye como un río subterráneo que es la propia interacción ininterrumpida con el medio ambiente. (Riveros, 2013)

Esta compleja y poco definida sensación corporal, llamada la sensación sentida, puede ser simbolizada en palabras o imágenes que hacen juego o resuenan a la sensación sentida. En el proceso de Focusing, el individuo se mueve desde toda una sensación sentida en una experiencia, hacia una resolución corporal de ese asunto, llamado un cambio sentido. (Klagsbrun, 2009)

Los problemas de estrés, depresión, ansiedad que afectan el mundo productivo y de bienestar humano es evidente que no pueden ser atendidos por materias curriculares y cognitivas como matemáticas, ciencias naturales, química, lenguaje, etc; las cuales responden a requerimientos instrumentales del mundo físico y productivo.

Estos problemas requieren ser afrontados a través de atender el desarrollo emocional que permiten, el manejo de relaciones interpersonales, conflictos, salud física, rendimiento tanto académico como laboral, retos que requieren una insistencia en su regulación a lo largo de la vida para prevenir el estado vulnerable del comportamiento del ser humano.

Se espera que desarrollar el conocimiento, identificación, regulación y anticipación de los efectos nocivos derivados de su comportamiento cognitivo, emotivo y comportamental permitirá la adquisición de la habilidad necesaria para generar emociones positivas, automotivación mediante auto-reflexión, razonamiento dialógico, juegos de introspección, relajación, para así responder a un saber, hacer, estar, ser en la interacción, es decir, convivir con principios éticos y valores para un bienestar emocional que resulte en un bienestar social común, tal como se aspira sea la educación actual.

Bisquerra (2016) propone un modelo transversal de atención emocional de cinco competencias: conciencia emocional,(auto-observación y observación de los demás) regulación emocional, (gestión, modulación, no represión) autonomía emocional, (sensibilidad con

invulnerabilidad, asertividad, responsabilidad) competencia social (escucha, empatía, simpatía) y habilidades de vida para bienestar social (actitud valores colectivos integración) bienestar físico, profesional, material, social, emocional, identificación de problemas fijar objetivos adaptativos, solución de conflictos, negociación, fluir. Ello implicaría considerar el desarrollo de programas específicos, probablemente a través de tutorías que atendieran estas u otras áreas que detonaran su aplicación y evaluación.

Tomando en consideración a Zarza, Brunett, Villafaña, Arellano (2015) en cuanto a que los jóvenes universitarios están cambiando en su forma de relacionarse y de imaginar sus planes futuros y por ello hay una oportunidad de generar una condición interna mejorable en ellos. Así mismo, considerando las dimensiones de la inteligencia referidas por Howard Gardner en Amarís (2002) en cuya teoría se propusieron inicialmente siete inteligencias: musical, cinético- corporal, lógico matemáticas, lingüística espacial, interpersonal, intrapersonal.

Luego añadió dos más: la existencial y la naturalística, puede advertirse que la dimensión interpersonal resalta en este caso como una dimensión fundamental para el trabajo de un tutor o docente. En ese sentido parece importante el desarrollar dos tipos de competencias tanto en el alumno como en el profesor que de acuerdo a Muñoz (2012) son la cognitiva (conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes, calidad y eficacia para realizar actividades que afrontan un evento) y la competencia de tipo emocional que permite comprender, expresar y regular lo emocional (cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía, autocontrol), lo cual es coherente con el concepto de inteligencia emocional referido por Goleman (1998) cuyas dimensiones autocontrol, entusiasmo, empatía, perseverancia, automotivación, es decir, habilidades metacognitivas.

Ambos tipos de competencias habrían de ser desarrolladas no solo en alumnos sino también en profesores toda vez que, en concordancia con Muñoz (2012), es la calidad de relación la que co-crea la experiencia emocional de ambos. En ese sentido el alumno (o el profesor) no es totalmente responsable de lo que siente pues aquello que lo contribuyó también es responsable. Uno de ellos puede estar involucrado en el sentimiento del “otro” con lo que resulta ser corresponsable de aquellos sentimientos que experimenta el “otro”.

Mientras que para Muñoz (2012) la emoción es una respuesta en torno a la supervivencia y por tanto es una reacción espontánea, depende de sensaciones y percepciones, intensa y de corta duración (enojo, tristeza, miedo, alegría, afecto). En cambio, los cinco sentimientos como la culpa, arrogancia, aversión, confianza, vergüenza son posteriores y de mayor durabilidad e implican una elaboración y representación cognitiva.

El interés y el deseo son posteriores a las emociones, a los sentimientos y reconocerlos e identificarlos podría ayudar a una maduración emocional necesaria para afrontar al menos tres procesos disfuncionales en sus vidas de relación: La represión, en la que se sienten las sensaciones emociones y sentimientos pero se desconecta su reconocimiento; la Negación, en la que se sienten las sensaciones, emociones y sentimientos pero chocan con lo que debería ser y la desensibilización, en la que se deja de experimentar las sensaciones. Es así como la gestión de las emociones es un recurso didáctico, psicopedagógico y psicoterapéutico, refiere Bisquerra.

Tomar las riendas de nuestros impulsos emocionales, comprender los sentimientos profundos de nuestros semejantes, manejar amablemente nuestras relaciones. Ello equivaldría a lo que señaló Aristóteles de manejar el enfadarse o emocionarse con la persona adecuada, en el grado exacto, en el momento oportuno, con el propósito justo y del modo correcto. A todo ello se refiere Goleman (1998) como dimensión Templanza, es decir no exceso emocional.

Expresar abiertamente el enfado, advierte, Diane Tice, es negativo. Es necesario reencuadrar en una postura positiva ese enfado. Cambiar el foco de atención para parar la cadena de pensamientos. En cuanto a la dimensión Entusiasmo Goleman la refiere como la capacidad de pensar, planificar concentrarse solventar problemas, tomar decisiones. Se trata de la creencia de que se tiene la voluntad y forma de llevar a cabo los objetivos. Demorar la gratificación y asumir optimismo frente al futuro da el poder a la emoción que determina la eficacia del esfuerzo.

Es importante advertir que la ansiedad aparece como un común denominador de muchos otros fenómenos desfavorables, en este caso aparece como predictor del fracaso en el desempeño y de una mayor angustia y menor rendimiento. En este sentido el aprender a manejar las emociones parece ser relevante para una relación alumno- maestro como creador de un prometedor ambiente favorable de aprendizaje y crecimiento mutuo.

La psicología positiva se basa en la promoción de los valores y las potencialidades humanas, Arguis, Bolsas, Hernández y Monge (2011), de manera similar a como lo refieren los psicólogos humanistas como lo es Rogers. En el mismo sentido van los principios prácticos de atención plena (mindfulness) que atiende la actitud permanente de conciencia y calma para desenmascarar automatismos en la personalidad.

Romero y Pereira (2011) señalan que el desarrollo de un Yo positivo y la procuración de un referente eudemónico (felicidad, autocuidado y autogobierno) más que un referente hedónico (placer) permite orientar al ser hacia un florecimiento y enriquecimiento no solo de la persona sino también de sus contextos en cuanto a libertad, autorrealización y actualización del potencial interno de desarrollo. Se trabaja desde un Yo activo que opera como constructo auto representacional de sí mismo.

En este mismo sentido, Lafarga (2013) señala que el desarrollo humano es el estudio de los dinamismos básicos intrapsíquicos e interpersonales que impulsan la evolución de la persona, así como las condiciones sociales y ambientales que le favorecen. Ello permite suponer que también se estudian aquellos factores que le inhiben su desarrollo pues la salud está en la satisfacción armónica e integral de las necesidades de los individuos, grupos y la sociedad, afirma Lafarga (2010).

La educación de las emociones debería de servir de puente Marina (2005) para unir lo que somos biológicamente con lo que queremos ser desde la ética pasando por las demás dimensiones Garavito (2013) y por su parte Extremera y Fernández (2004) coinciden en considerar necesario reforzar lo emocional a lo cognitivo al igual que Cejudo y Rubio (2015) quienes refieren que los alumnos valoran el desarrollo de estas habilidades cognoscitivas y afectivas en los profesores y que muestran un deseo alto en ser formados en estas habilidades.

Capítulo 3.

Metodología

3.1 Diseño de Investigación

La investigación corresponde a un estudio de campo de tipo transeccional, de enfoque cuantitativo aplicado a un fenómeno cualitativo. Es decir, fue realizado el estudio del desarrollo humano en un solo momento comparando dos muestras (alumnos y profesores) así como análisis correlacional de puntajes y de diferencias de medias con variables independientes. De acuerdo con el tipo de análisis estadísticos de correlación y de Regresión lineal aplicados puede calificarse como un estudio correlacional confirmatorio.

3.2 Población y muestra

Alumnos de preparatoria de instituciones particulares de la ciudad de Puebla (con modelo activo y tradicional) sumando entre ambos tipos de escuelas 89 Participantes.

Profesores de las mismas instituciones con sus respectivos alumnos preparatorianos siendo 21 profesores de ambos sexos.

La selección de ambas muestras fue de tipo no probabilístico, en forma propositiva ya que fueron considerados los profesores con sus respectivos grupos académicos en ambas escuelas, las cuales fueron invitadas a participar por contener las características requeridas, es decir, disposición a participar, ser de preparatoria y corresponder a dos tipos de modelo educativo distinto entre sí. La cuota de profesores fue de 21 y el de alumnos fue de 89.

3.3 Instrumento

Se aplicó una escala de 55 reactivos, Ruiz (2004). Con cuatro opciones de respuesta (casi nunca hasta casi siempre) tipo Likert, Consta de seis dimensiones. Ver anexo 1.

El instrumento cuenta con un proceso de validación con una confiabilidad de .72

Se solicitó a los participantes que respondieran al instrumento de acuerdo al rol en su institución educativa (profesor o alumno).

3.3.1 Definición de Variables

El desarrollo humano, operacionalizado en sub-escalas que conforman el instrumento validado por Ruiz (2004) a saber Apertura a la experiencia, Responsabilidad, Congruencia

Satisfacción, Seguridad y Relaciones Cercanas.

Apertura a la experiencia: entendida como la disposición de vivir los eventos más que solo intelectualizarlos.

Congruencia: coincidencia entre la experiencia y la representación y actuación acorde a ella,” Rogers (1973)

Relaciones Cercanas: interés genuino en las relaciones, Freiberg 1994. La empatía a la que hace referencia Rogers es la operacionalización de esta cercanía de relación. La empatía es la afinidad comprensiva de emociones entre dos personas.

Responsabilidad: compromiso firme en preparación, realización y logro de resultados respetando criterios.

Satisfacción: sensación de bienestar y cumplimiento exitoso valorado

Seguridad: sensación de confianza, valía y capacidad interna para adaptarse públicamente a los eventos.

3.3.2 Variables independientes

Las variables que fueron consideradas en su momento como independientes fueron las siguientes:

Sexo (Hombre - Mujer)

Escuela (modelo educativo Activo vs Tradicional)

Rol desempeñado en la institución (Alumno, Profesor)

Dimensiones de desarrollo humano en Alumnos (considerada en un momento determinado como variable independiente y como variable dependiente)

Dimensiones de desarrollo humano en Profesores (considerada en un momento determinado como variable independiente y como variable dependiente)

3.4 Diseño de Análisis Estadístico

Ente los análisis inferenciales se realizó análisis de prueba t de students para grupos independientes para encontrar diferencias de medias entre dos grupos. El análisis de varianza para diferenciar medias entre tres grupos, el análisis de correlación de personas para encontrar una relación entre puntajes entre dos grupos y finalmente un análisis de regresión lineal para identificar

la fuerza de causalidad de una variable independiente sobre otra variable dependiente. Los resultados se interpretaron considerando un valor de verdad probable de p.05.

3.5 Procedimiento

Se obtuvieron dos muestras (alumnos y sus profesores) en tres escuelas de Puebla. La muestra se obtuvo de forma accidental, no probabilística.

3.6. Consideraciones éticas

Para la realización del presente estudio se solicitó autorización de las direcciones de las escuelas para que alumnos y profesores participaran de manera voluntaria y anónima, solicitando datos importantes de identificación como parte de las variables demográficas (sexo, edad, escuela), así mismo se solicitó la autorización de la autora para la aplicación del instrumento EDHAI (Ruiz, 2004) habiendo dado el consentimiento para el uso del instrumento.

3.7 Limitaciones del estudio

El presente estudio abarca como propósito central el análisis de las diferencias y correlaciones de desarrollo humano entre el rol de alumno respecto al rol de profesor en el ámbito escolar. Los resultados son aplicables a la muestra de la cual se deriva el presente trabajo. El tamaño y representatividad de la muestra de estudio del presente trabajo no permite pretender generalizar los hallazgos a otras poblaciones.

Capítulo 4. Resultados

4.1 Descripción y características de la muestra de estudio

Puede apreciarse en la tabla 1, un concentrado de las características descriptivas de la muestra de estudio total (Alumnos y profesores) en conjunto.

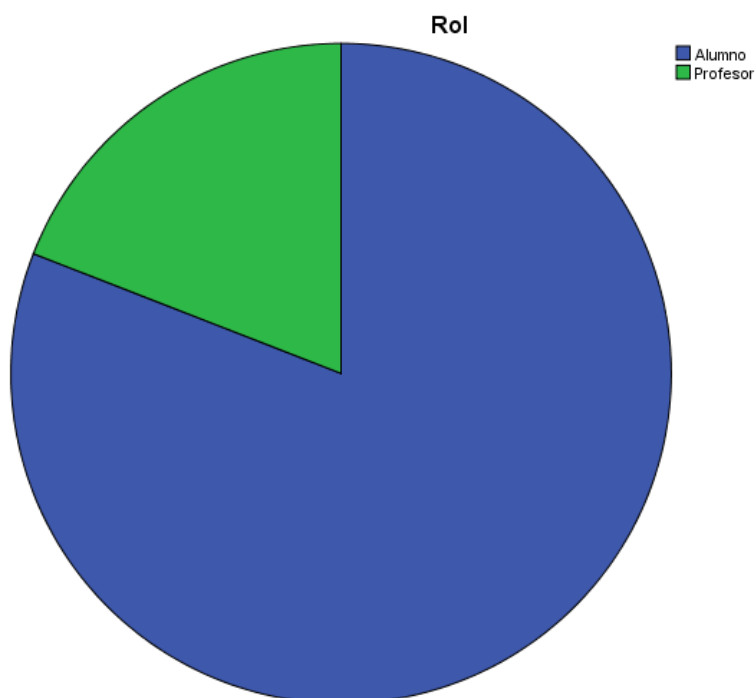
Tabla 1		<i>Características descriptivas de la muestra</i>			
		Edad	Sexo	Rol	Colegio
N	Válidos	110	110	110	110
	Perdidos	0	0	0	0
Media		20.8818	1.5364	1.1909	1.8182
Mediana		17.0000	2.0000	1.0000	2.0000
Moda		17.00	2.00	1.00	1.00
Desv. típ.		8.73854	.50096	.39482	.86927

En la tabla 2 se aprecia que es mayor el número de alumnos con respecto al de maestros. La proporción es de un 80% alumnos y de un 20% profesores que es la proporción que podría esperarse entre un alumno y un profesor en un ambiente educativo.

Tabla 2.

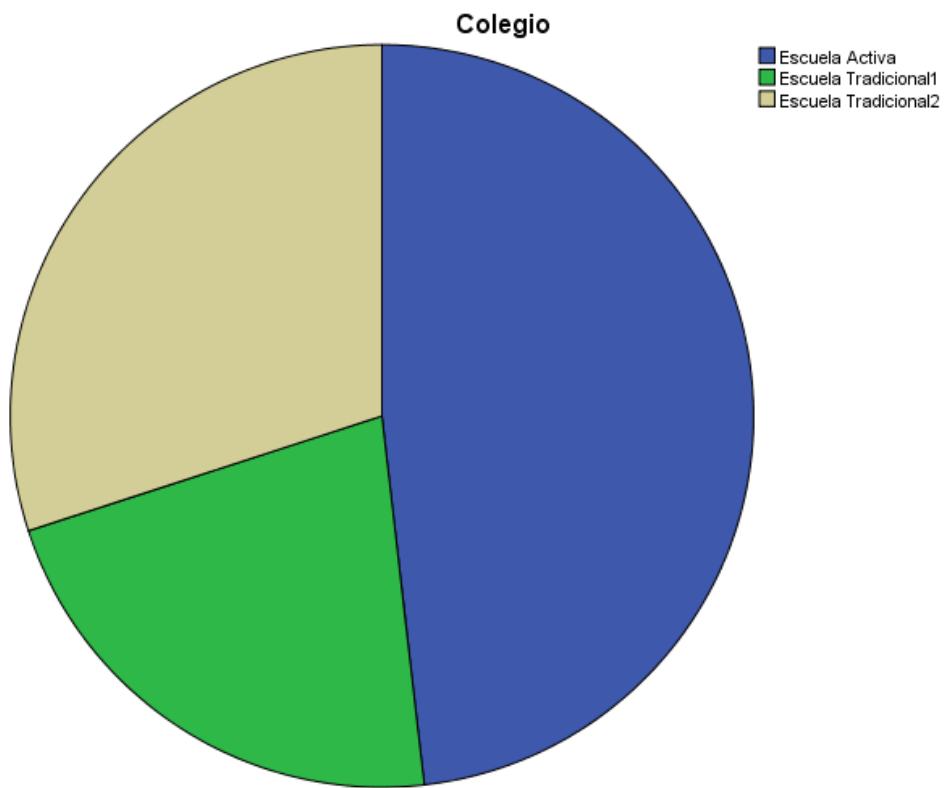
Estadísticos descriptivos de la Muestra por Rol

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
	Alumno	89	80.9	80.9
	Profesor	21	19.1	100.0
	Total	110	100.0	100.0



Gráfica No.1: Puede apreciarse la proporción de participantes de un 80%-20%.

En cuanto al porcentaje de los participantes en la muestra total por escuela tradicional y escuela de modelo activo se aprecia en la gráfica No. 2 que corresponde prácticamente al 50%.



Gráfica No. 2: Porcentaje de los participantes de acuerdo con el tipo de escuela.

Los análisis descriptivos de las variables edad, sexo y colegio de los alumnos son los siguientes:

Tabla 3.

Estadísticos descriptivos de las Variables Edad, Sexo, Colegio en Alumnos

		Edad	Sexo	Colegio
N	Válidos	89	89	89
	Perdidos	0	0	0
Media		17.2472	1.5843	1.8315
Mediana		17.0000	2.0000	2.0000
Moda		17.00	2.00	1.00
Desv. típ.		.48338	.49564	.88209

Los análisis descriptivos de las variables edad, sexo y colegio de los Profesores son los siguientes:

Tabla 4.

Estadísticos descriptivos de las Variables: Edad, Sexo, Colegio en Profesores

		Edad	Sexo	Colegio
N	Válidos	21	21	21
	Perdidos	0	0	0
Media		36.2857	1.3333	1.7619
Mediana		34.0000	1.0000	2.0000
Moda		28.00	1.00	1.00
Desv. típ.		10.35443	.48305	.83095

Tabla 5.

Edad de la Muestra de Alumnos

	Edad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	17.00	69	77.5	77.5	77.5
	18.00	18	20.2	20.2	97.8
	19.00	2	2.2	2.2	100.0
	Total	89	100.0	100.0	

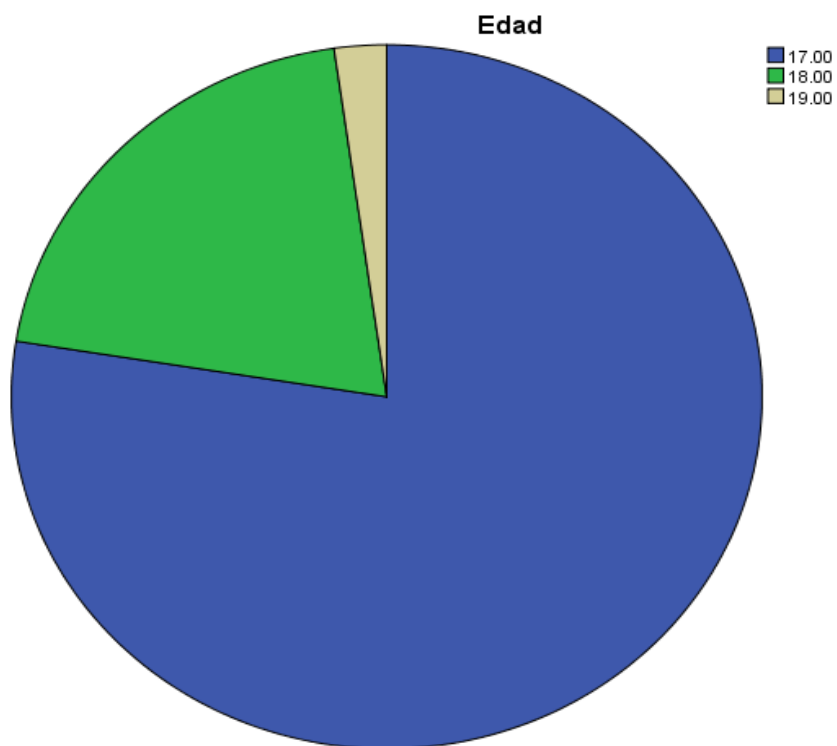
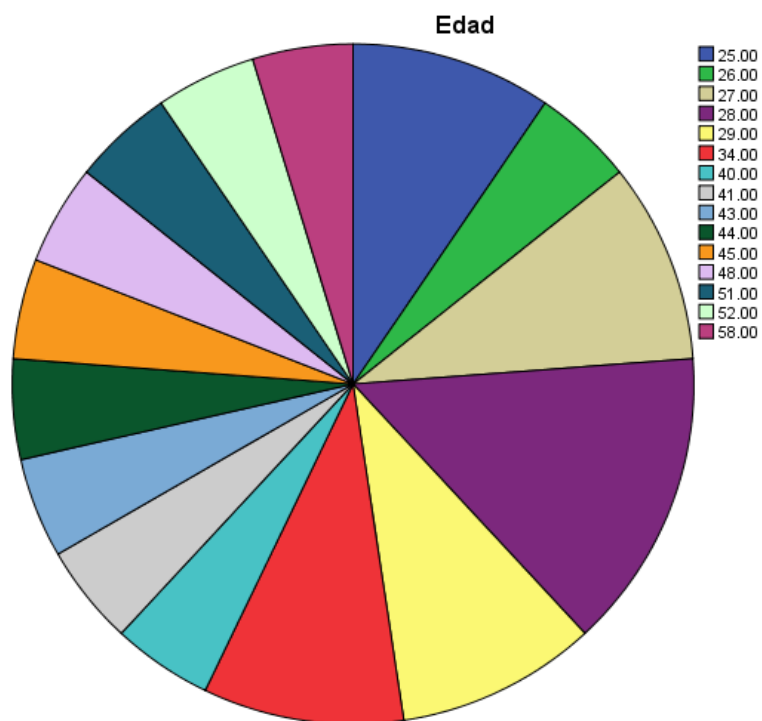
*Gráfica No. 3: Edad de la muestra de Alumnos*

Tabla 6.

<i>Edad de la Muestra de Profesores</i>				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	25.00	2	9.5	9.5
	26.00	1	4.8	14.3
	27.00	2	9.5	23.8
	28.00	3	14.3	38.1
	29.00	2	9.5	47.6
	34.00	2	9.5	57.1
	40.00	1	4.8	61.9
Válidos	41.00	1	4.8	66.7
	43.00	1	4.8	71.4
	44.00	1	4.8	76.2
	45.00	1	4.8	81.0
	48.00	1	4.8	85.7
	51.00	1	4.8	90.5
	52.00	1	4.8	95.2
	58.00	1	4.8	100.0
	Total	21	100.0	100.0



Gráfica No. 4: Edad de la muestra de Profesores

Tabla 7.

<i>Muestra de Alumnos por sexo</i>				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mujer	37	41.6	41.6
	Hombre	52	58.4	100.0
	Total	89	100.0	100.0

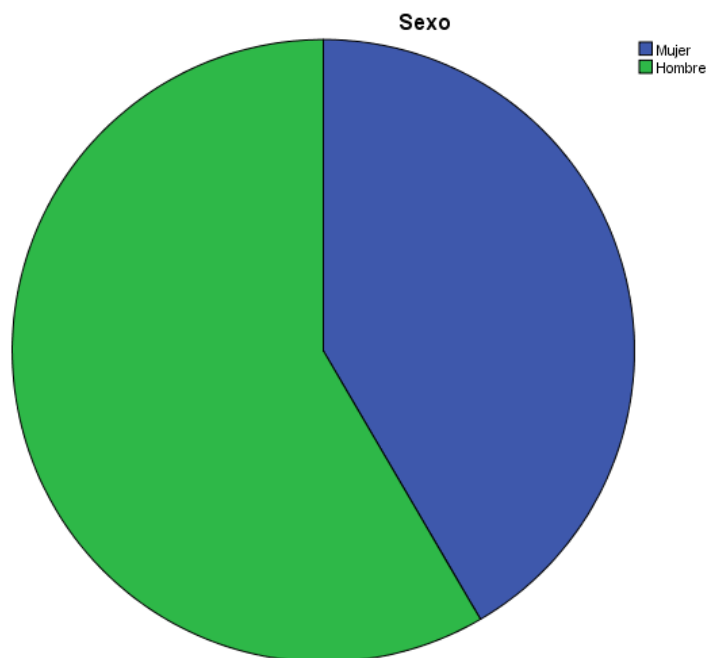
*Gráfica No. 5: Muestra de alumnos por sexo.*

Tabla 8.*Muestra de profesores por sexo*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Mujer	14	66.7	66.7	66.7
Hombre	7	33.3	33.3	100.0
Total	21	100.0	100.0	

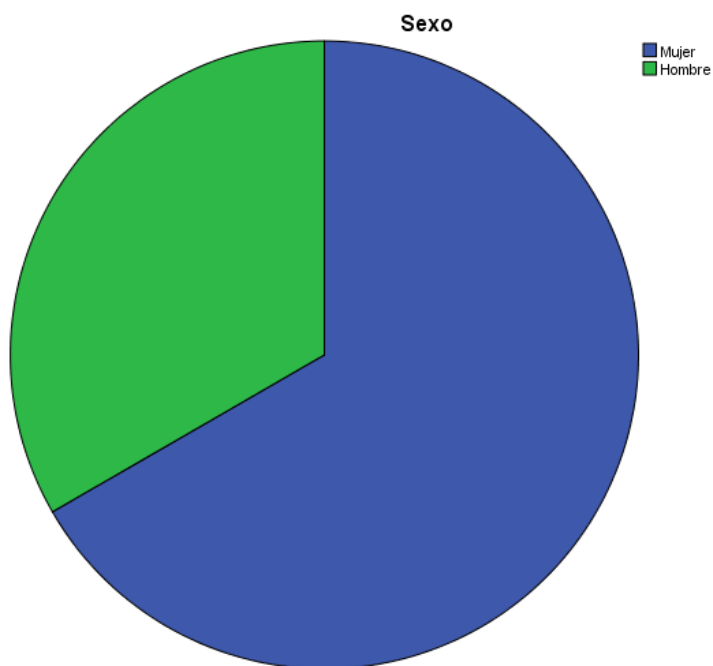
*Gráfica No. 6: Muestra de profesores por sexo.*

Tabla 9.

		<i>Alumnos de cada Colegio</i>			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Escuela Activa	43	48.3	48.3	48.3
	Escuela Tradicional1	18	20.2	20.2	68.5
	Escuela Tradicional2	28	31.5	31.5	100.0
	Total	89	100.0	100.0	

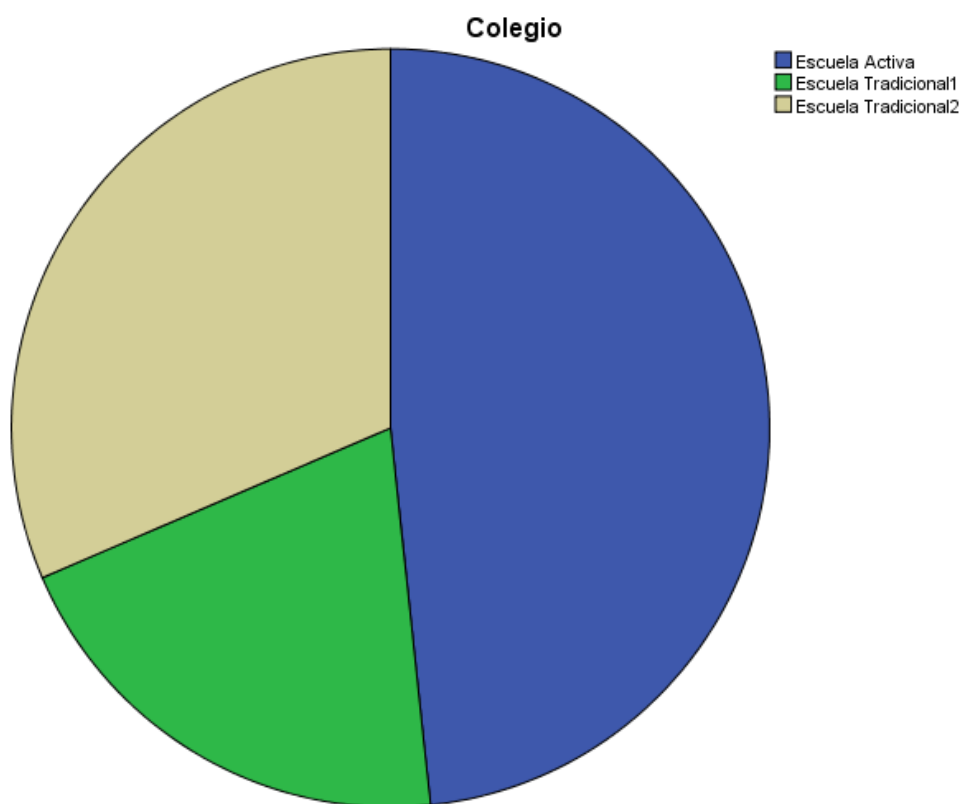
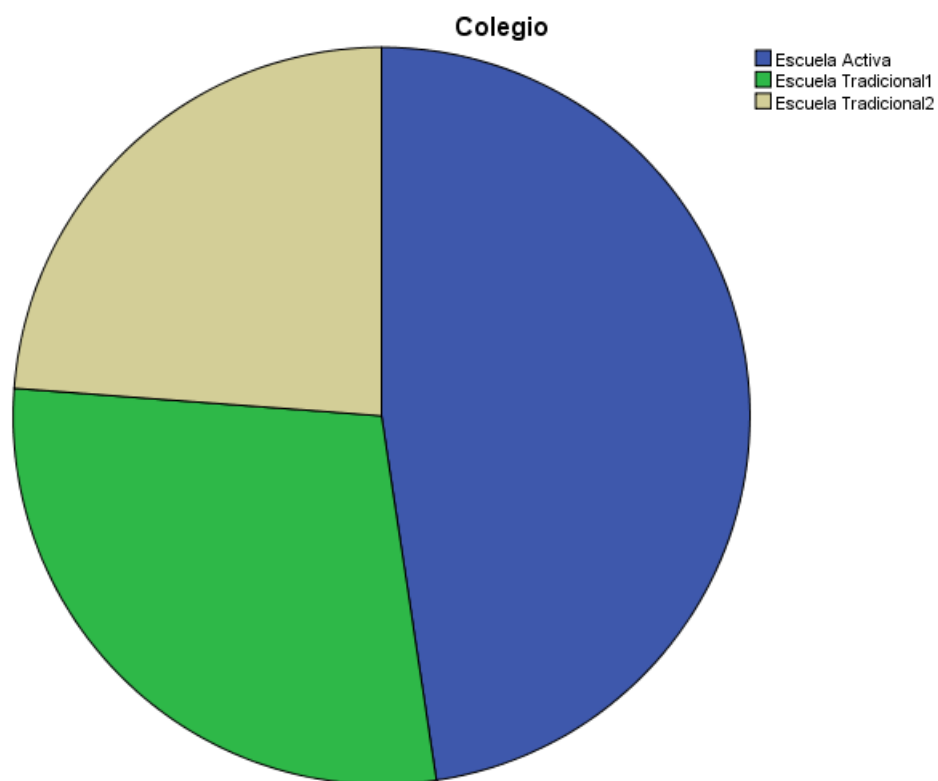
*Gráfica No. 7: Alumnos de cada colegio*

Tabla 10

		<i>Profesores de cada Colegio</i>			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Escuela Activa	10	47.6	47.6	47.6
	Escuela Tradicional1	6	28.6	28.6	76.2
	Escuela Tradicional2	5	23.8	23.8	100.0
	Total	21	100.0	100.0	

*Gráfica No. 8: Profesores de cada colegio*

Los estadísticos descriptivos obtenidos para cada dimensión de desarrollo humano se muestran en la siguiente tabla (11):

Tabla 11.

<i>Valores descriptivos para cada dimensión de la escala</i>						
	Relaciones	Seguridad	Satisfacción	Apertura	Congruencia	Responsabilidad
Válidos	110	109	109	106	105	107
Perdidos	0	1	1	4	5	3
Media	26.2545	39.5688	26.5780	21.8302	15.8857	34.2056
Mediana	26.5000	40.0000	27.0000	22.0000	16.0000	35.0000
Moda	26.00 ^a	39.00 ^a	29.00	24.00	17.00	35.00
Desv. típ.	3.82756	4.92982	3.92120	2.93897	2.50505	4.23983

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

Puede apreciarse que el rango de normalidad (media y desviación standard) es distinto para cada dimensión por lo que debe considerarse que le corresponde elaborar una baremación distinta a cada factor.

Como se observa en la tabla 12, se muestran los valores descriptivos de las dimensiones al desarrollo en alumnos.

Tabla 12.

<i>Estadísticos descriptivos de las dimensiones de desarrollo en alumnos</i>					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Relaciones	89	15.00	32.00	26.0000	3.87298
Seguridad	88	28.00	48.00	39.1023	5.09008
Satisfacción	89	15.00	34.00	26.2697	3.95361
Apertura	87	12.00	27.00	21.5862	3.04444
Congruencia	84	8.00	20.00	15.4881	2.53408
Responsabilidad	86	23.00	41.00	33.5116	4.16072
Total dimensiones	80	118.00	196.00	162.6500	14.70047
N válido (según lista)	80				

Como se puede apreciar en la tabla 13, se muestran los valores descriptivos de las dimensiones al desarrollo en profesores.

Tabla 13.

Estadísticos descriptivos de las dimensiones de desarrollo en profesores

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Relaciones	21	22.00	32.00	27.3333	3.51188
Seguridad	21	32.00	47.00	41.5238	3.68265
Satisfacción	20	20.00	34.00	27.9500	3.54631
Apertura	19	20.00	27.00	22.9474	2.12063
Congruencia	21	14.00	20.00	17.4762	1.63153
Responsabilidad	21	30.00	42.00	37.0476	3.33881
Total dimensiones	18	155.00	195.00	174.5000	10.78807
N válido (según lista)	18				

4.2 Análisis inferenciales

En cuanto a los análisis inferenciales, se realizaron pruebas t de student con grupos independientes, correlaciones Pearson y análisis de regresión lineal.

A continuación, se muestran los resultados descriptivos de todos ellos y posteriormente sus resultados inferenciales.

En la siguiente tabla (14) se muestran los datos descriptivos de desarrollo humano tanto del rol de alumno como el del profesor, esto en cada una de las seis dimensiones que le conforman al instrumento.

Tabla 14.

Estadísticos de desarrollo por Rol en cada dimensión del instrumento

	Rol	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Relaciones	alumno	89	26.0000	3.87298	.41054
	profesor	21	27.3333	3.51188	.76636
Seguridad	alumno	88	39.1023	5.09008	.54260
	profesor	21	41.5238	3.68265	.80362
Satisfacción	alumno	89	26.2697	3.95361	.41908
	profesor	20	27.9500	3.54631	.79298
Apertura	alumno	87	21.5862	3.04444	.32640
	profesor	19	22.9474	2.12063	.48651
Congruencia	alumno	84	15.4881	2.53408	.27649
	profesor	21	17.4762	1.63153	.35603
Responsabilidad	alumno	86	33.5116	4.16072	.44866
	profesor	21	37.0476	3.33881	.72859

Los resultados comparativos entre alumnos y profesores en cada una de las seis dimensiones del instrumento se muestran en tabla (15) la cual presenta los resultados obtenidos de la aplicación de la prueba t de student con grupos independiente.

Tabla 15.

Diferencias en las dimensiones de desarrollo (Comparación Alumnos - Profesores).

	Prueba de Levene		Prueba t		Sig
	igualdad varianzas		igualdad de medias		Bilateral
	F	Sig	t	gl	
Relaciones	.001	.975	-1.443	108	.152
Seguridad	3.401	.068	-2.052	107	.043*
Satisfacción	.720	.398	-1.748	107	.083
Apertura	3.100	.081	-1.850	104	.067
Congruencia	4.346	.040	-3.416	103	.001*
Responsabilidad	1.365	.245	-3.616	105	.000*

Como puede advertirse en la tabla anterior (14 y 15), en la dimensión Seguridad, los profesores muestran un puntaje mayor ($X=41$) significativamente distinto comparada a la que muestran los alumnos ($X=39$).

En este mismo sentido, en cuanto a la dimensión Congruencia, los maestros muestran un mayor puntaje significativo ($X=17$) comparado al que muestran los alumnos ($X=15$), ver tabla (14 y 15) Así mismo, al observar la dimensión Responsabilidad, los maestros muestran un mayor puntaje ($X=37$) comparada con la que muestran los alumnos $X=33$) Ver tabla (14 y 15).

En cuanto a las dimensiones de apertura, satisfacción y relaciones cercanas, no hubo diferencias significativas entre profesores y alumnos al comparar sus medias respectivamente ($X=27$) y ($X=26$).

4.2.1 Diferencia por sexo

En cuanto a las comparaciones por sexo, se aprecia en Tabla 16 las seis dimensiones de desarrollo humano de acuerdo con (Hombre -Mujer).

Tabla 16.

Estadísticos descriptivos de las dimensiones de desarrollo humano por sexo

	sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Satisfacción1	mujer	51	26.7451	3.41668	.47843
	hombre	58	24.3621	3.88293	.50985
Seguridad1	mujer	50	33.8000	4.45842	.63052
	hombre	58	33.0000	4.20943	.55273
Relaciones1	mujer	51	30.0000	3.84708	.53870
	hombre	59	28.1017	4.28186	.55745
Apertura1	mujer	51	14.9020	3.65105	.51125
	hombre	59	13.5254	3.43590	.44732
Responsabilidad1	mujer	50	33.8000	4.45842	.63052
	hombre	58	33.0000	4.20943	.55273
Congruencia1	mujer	49	29.1224	4.02923	.57560
	hombre	56	28.0357	4.33155	.57883

Como puede apreciarse en la tabla (16 y 17) las mujeres muestran un puntaje mayor y significativo en las dimensiones **Satisfacción, Apertura y Relaciones** cercanas comparada con el puntaje obtenido por hombres.

Tabla 17.

Diferencias por sexo en las dimensiones de desarrollo humano

Diferencias por sexo	Prueba de Levene		Prueba t		Sig. Bilateral
	igualdad varianzas		igualdad de medias		
	F	Sig.	t	gl	
Satisfacción	.305	.582	3.380	107	.001
Seguridad	.018	.892	.958	106	.340
Relaciones Cercanas	.509	.477	2.430	108	.017
Apertura	.002	.968	2.035	108	.044
Responsabilidad	.018	.892	.958	106	.340
Congruencia	.442	.508	1.325	103	.188

En cuanto a las dimensiones de Seguridad, Responsabilidad y Congruencia no hubo diferencias significativas entre mujeres y hombres.

4.2.2 Diferencias por escuela (tradicional y activa)

Puede apreciarse en la siguiente tabla (18 y 19) los datos descriptivos e inferenciales de escuela tradicional y escuela activa.

Tabla 18.

Estadísticos descriptivos de las seis dimensiones mostradas por escuela

	Colegio	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Satisfacción	Tradicional	33	23.6667	4.91596	.85576
	Humanista	23	26.7391	3.46695	.72291
Seguridad	Tradicional	31	32.9355	4.68284	.84106
	Humanista	24	34.2917	3.16886	.64684
Relaciones	Tradicional	33	28.8485	4.22878	.73614
	Humanista	24	29.5000	3.93424	.80307
Apertura	Tradicional	33	10.0000	2.12132	.36927
	Humanista	24	15.7500	2.17196	.44335
Responsabilidad	Tradicional	31	32.9355	4.68284	.84106
	Humanista	24	34.2917	3.16886	.64684
Congruencia1	Tradicional	30	27.5333	4.88300	.89151
	Humanista	22	29.6364	3.40232	.72538

Al ser aplicada una prueba t de student para grupos independientes entre tipo de escuelas los resultados permiten apreciar que hubo diferencias significativas en la dimensión de **Satisfacción**. La escuela tradicional (puntuá (X= 23) significativamente menor a la escuela activa (X=26). Ver tabla (18 y 19).

De igual forma, puede apreciarse en las mismas tablas (18 y 19) que la escuela tradicional puntúa menor en la dimensión **Apertura** ($X= 10.0$) comparada con la escuela activa cuyo puntaje es significativamente mayor ($X= 15.7$).

Tabla 19.*Diferencias en satisfacción y apertura por escuela*

Diferencias por escuela	Prueba de Levene		Prueba t		Sig Bilateral
	igualdad varianzas		igualdad de medias		
	F	Sig	t	gl	
Satisfacción	4.666	.035	-2.580	54	.013*
Seguridad	4.994	.030	-1.218	53	.229
Relaciones	.557	.459	-.591	55	.557
Apertura	.130	.720	-10.003	55	.000*
Responsabilidad	4.994	.030	-1.218	53	.229
Congruencia	2.078	.156	-1.733	50	.089

Puede apreciarse en la tabla 22 que, en alumnos, la edad se correlaciona positivamente con Responsabilidad, Satisfacción y Relaciones Cercanas excepto, con Congruencia, Apertura y Seguridad.

Tabla 22.

Correlación entre Edad y Dimensiones de Desarrollo de Alumnos

	Responsabilidad	Congruencia	Apertura	Satisfacción	Seguridad	Relaciones Cercanas	Desarrollo total	
Edad	.259*	.041	.060	.232*	.063	320**	239*	Correlación de Pearson
	.017	.701	.575	.029	.560	.002	.030	Sig. (bilateral)
	84	89	89	89	87	89	83	N

Se aprecia en la tabla 23, que la edad no correlaciona con ninguna dimensión de desarrollo de los profesores.

Tabla 23.

Correlación entre edad y dimensiones de desarrollo de Profesores

	Responsabilidad	Congruencia	Apertura	Satisfacción	Seguridad	Relaciones Cercanas	Desarrollo total	
Edad	.214	.185	-.143	.358	.226	.019	.243	Correlación de Pearson
	.353	.421	.537	.112	.324	.937	.302	Sig. (bilateral)
	21	21	21	21	21	20	20	N

Se observa en la tabla (24) que todas las dimensiones de desarrollo correlacionan positiva y significativamente entre Alumnos y Profesores.

Tabla 24.

Correlación entre las dimensiones de alumnos y de Profesores

	Relaciones	Seguridad	Satisfacción	Apertura	Congruencia	Responsabilidad	
Relaciones	1	.35 .000 107	.48 .000 107	.31 .001 109	.52 .000 109	.56 .000 104	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N
Seguridad		1	.40 .000 108	.53 .000 108	.52 .000 108	.60 .000 104	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N
Satisfacción			1	.28 .002 110	.38 .000 110	.46 .000 105	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N
Apertura				1	.24 .01 110	.54 .000 105	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N
Congruencia					1	.53 .000 105	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N
Responsabilidad						1	

4.2.4 Análisis de regresión lineal

Se realizó un análisis de regresión lineal tomando como variables independientes Edad, Sexo, Grado escolar y rol (Alumno-Maestro) y como variables dependientes, las dimensiones de desarrollo humano. Los análisis se realizaron con población total.

En este caso, la tabla 25 y 26 permite apreciar que la dimensión congruencia es explicada de manera significativa ($p.006$) por la variable modelo educativo de los colegios (tradicional y activo). La escuela activa tiene un mayor valor en su participación en la explicación de la aparición de la dimensión congruencia.

Tabla 25.

Resumen del modelo de regresión lineal.

Población total.

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	.480 ^a	.230	.191	2.25289

a. Variables predictoras: (Constante), colegio, rol, sexo, grado, edad

Tabla 26.

Coefficientes^a

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
	B	Error típ.	Beta		
(Constante)	16.842	1.209		13.926	.000
Edad	.037	.047	.140	.785	.434
Sexo	-.778	.457	-.156	-1.701	.092
Grado	-.660	.568	-.180	-1.163	.248
Rol	1.949	1.372	.313	1.420	.159
Colegio	-.744	.265	-.257	-2.806	.006

a. Variable dependiente: **Congruencia**

El modelo tradicional tuvo el valor nominal mayor y el modelo activo el valor nominal menor, por ello el valor Beta resultó negativo.

En cuanto a la dimensión de relaciones cercanas, se aprecia en tabla 27 que es explicada de manera significativa (p.004) por la variable Sexo.

Tabla 27.

Modelo	Coeficientes ^a			t	Sig.
	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados		
	B	Error típ.	Beta		
(Constante)	28.478	1.970		14.454	.000
Edad	-.028	.078	-.068	-.361	.719
1 Sexo	-2.177	.737	-.285	-2.955	.004
Grado	.313	.936	.055	.335	.739
rol	.912	2.260	.094	.404	.687
Colegio	-.068	.427	-.015	-.158	.875

a. Variable dependiente: **Relaciones cercanas**

La mujer muestra un mayor puntaje en la dimensión Relación Cercana de acuerdo con el valor beta de -.285 con una significancia de p.004. El ser hombre muestra menor grado de relaciones cercanas que las mujeres.

Nota: El valor nominal menor fue asignado a mujer, por ello el valor Beta es negativo.

Por otra parte, se realizó un análisis de regresión entre las dimensiones entre alumnos y profesores. En este caso se manejaron las dimensiones de desarrollo en alumnos como predictoras del desarrollo del profesor. Las dimensiones de desarrollo del alumno se consideraron como variables independientes a fin de identificar su participación en el grado de desarrollo en el profesor que fue la variable dependiente.

En la tabla 28 y 29 se aprecian los resultados de todas las dimensiones participantes en su explicación con una correlación positiva y significativa.

Tabla 28.

<i>Resumen del modelo para alumnos</i>				
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	1.000 ^a	1.000	1.000	.00000

a. Variables predictoras: (Constante), Arelaciones, Apertura, Acongruencia, Asatisfaccion, Aseguridad, Aresponsabilidad.

Tabla 29.

<i>Dimensiones del alumno explicando el desarrollo en profesores Coeficientes^a</i>						
Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados		t	Sig.
	B	Error típ.	Beta			
(Constante)	1.258E-013	.000			.000	1.000
Aresponsabilidad	1.000	.000	.288		71848610.139	.000
Acongruencia	1.000	.000	.171		51035776.085	.000
1 Aapertura	1.000	.000	.163		50008432.203	.000
Asatisfaccion	1.000	.000	.206		65971036.030	.000
Aseguridad	1.000	.000	.268		75198708.540	.000
Arelaciones	1.000	.000	.250		72115439.750	.000

a. Variable dependiente: Profesor desarrollo total

Ahora, en un segundo procedimiento se procedió a colocar las dimensiones de desarrollo del profesor como variables independientes a fin de identificar su participación predictiva en el grado de desarrollo humano en el alumno.

La tabla 30 y 31 permite apreciar que las dimensiones de desarrollo del profesor participan de manera positiva y significativa en la explicación del desarrollo del alumno.

Tabla 30

<i>Resumen del modelo</i>				
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	1.000 ^a	1.000	1.000	.00000

a. Variables predictoras: (Constante), Responsabilidad, Satisfacción, congruencia, apertura, relaciones, seguridad

Tabla 31*Dimensiones del profesor explicando el desarrollo en alumnos Coeficientes^a*

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados		t	Sig.
	B	Error típ.	Beta			
(Constante)	1.185E-013	.000			.000	1.000
Prelaciones	1.000	.000	.250		73657056.350	.000
Pseguridad	1.000	.000	.268		76806236.383	.000
1 Psatisfaccion	1.000	.000	.206		67381303.299	.000
Papertura	1.000	.000	.163		51077465.818	.000
Pcongruencia	1.000	.000	.171		52126771.299	.000
Presponsabilidad	1.000	.000	.288		73384522.704	.000

a. Variable dependiente: Alumnos desarrollo total

Capítulo 5.

Discusión

En cuanto a las diferencia entre profesor y alumno en desarrollo humano se aprecia que los profesores muestran mayor puntaje en Seguridad, Congruencia y Responsabilidad. Este resultado permite suponer que estas dimensiones de desarrollo podrían estar asociados a los aspectos que su desempeño de rol le demanda, así como ser una consecuencia natural de mayor experiencia y dominio de los atributos asociados a una madurez de su ejercicio social, lo cual le otorga una mayor seguridad como resulta ser en los resultados obtenidos y como podría esperarse.

Sin embargo, los puntajes obtenidos en las dimensiones de Apertura, Satisfacción y Relaciones Cercanas, no muestran diferencias significativas comparadas con los alumnos. Ello podría deberse, como primera posible explicación, a que ambas muestras responden a los mismos factores y condiciones de ambiente de trabajo propio de los grupos secundarios correspondientes a la escuela y no a condiciones de relaciones cercanas propias de los grupos primarios o pequeños como lo refiere el psicólogo Olmsted en 1976. Desde este punto de vista pareciera que los profesores responden con mayor importancia al desempeño del Rol social más que a aspectos profundos de personalidad como lo son la satisfacción y apertura.

En el mismo sentido, las diferencias por sexo, permiten apreciar que las mujeres tienen un puntaje mayor y significativo en las dimensiones Satisfacción, Apertura y Relaciones Cercanas que los hombres. Ello pareciera estar relacionado con los atributos de expresividad social cultural, propios en mujeres más que en hombres como se advierte en autores como Díaz Guerrero. Ello podría estar reflejando un punto distintivo de percepción y de valoración de una relación social diferencial entre hombres y mujeres.

Sin embargo, el número de mujeres en la muestra es el doble que el de hombres por lo que, si bien el análisis es significativo, se descarta toda vez que las diferencias podrían ser expresión de la diferencia del número de sujetos comparados.

En cuanto a la comparación entre escuela tradicional y activa permite apreciar la importancia de la dimensión de Satisfacción y de Apertura expresada mayormente en la escuela activa que en escuela tradicional. Probablemente las características del contexto de relación, que engloban diversas variables probables como el trato, método, condiciones de libertad, de normas, en general con una menor estructura asimétrica de autoridad entre el alumno y profesor puedan ser la razón del porqué puntúan más alto tanto alumnos como maestros en la escuela activa en Satisfacción y Apertura. Los análisis de regresión confirman que el tipo de escuela es una variable que participa en la explicación de la varianza de la dimensión Congruencia (alumnos y profesores juntos) siendo mayor la congruencia en escuela activa que en tradicional.

Respecto a la correlación que muestran los profesores en las dimensiones de desarrollo permiten apreciar que la Seguridad, Relaciones Cercanas y Congruencia se muestran con correlación positiva con la de Responsabilidad. Es decir, pareciera que el rol de profesor está más apegado a aspectos propios de su rol social y desempeño que a la Satisfacción y Apertura, dimensiones que no muestran correlación con ninguna otra. Pareciera que la Satisfacción y Apertura no pudieran ser mostradas realmente como son y se encuentran sujetas a una imagen de responsabilidad que opaca su verdadera Satisfacción y Apertura.

En cambio, respecto al desarrollo que muestran los alumnos en las dimensiones, se aprecia que todas las dimensiones, sin excepción, correlacionan de manera positiva entre sí. Es decir, pareciera que no hubiera trabas para que todas se desarrollaran de manera progresiva y paralela entre sí. El crecimiento o decremento del desarrollo es directamente proporcional y pareciera

natural. En cambio, en profesores, parecieran desarrollarse ciertas dimensiones de manera proporcional y otras no. Parecieran dividirse en dos áreas: algo así como una dimensión abierta-social correlacionada de manera directa y otra personal y no manifiesta que no sigue el mismo patrón de correlación. ¿Acaso la primera área muestre al Yo social y la segunda área muestre al Yo Individual que Cooley y George Herbert Mead hacen referencia como elementos del tipo de personalidad adulta?

Pareciera ser que estas correlaciones en los alumnos reflejan una tendencia favorable y hasta natural de desarrollo en el joven. En cambio, esta tendencia de relación que parece detenerse o cambiar en la muestra de profesores. ¿Producto del nuevo rol adquirido en el que se pierde la naturalidad de desarrollo? o bien, ¿Se adquiere un grado de madurez social acorde a los requerimientos del nuevo rol que el alumno aún carece manteniendo todavía esta tendencia correlacional positiva aparentemente natural? O incluso ¿ambos aspectos podrían ser... pérdida de este desarrollo del profesor y carencia de madurez aún no alcanzada por parte del alumno?

Lo que si puede apreciarse es que los resultados obtenidos del análisis de correlación y de regresión entre las dimensiones de alumnos y profesores permiten afirmar que se encuentran relacionados de manera recursiva entre sí. Es decir, el desarrollo humano del profesor impacta y es impactado por el alumno, y viceversa.

En cuanto a la variable edad, los alumnos correlaciona positiva y significativamente con las dimensiones Seguridad, Congruencia y Responsabilidad. Pareciera que el proceso de madurez emocional y social en el alumno se va dando de manera directamente proporcional con la edad. Este tipo de relación no se aprecia con los profesores con quienes la edad no correlaciona de ninguna manera con las dimensiones de desarrollo. ¿Se detuvo el natural desarrollo en los profesores? ¿Es diferente el crecimiento en profesores considerando la edad?

Capítulo 6.

Conclusiones

En relación con los objetivos:

1. Se logró correlacionar los puntajes obtenidos del desarrollo del potencial humano entre el alumno y profesor.
2. Se logró comparar el desarrollo humano entre escuelas de orientación tradicional y activa, tanto en alumnos como en profesores.
3. Se logró “correlacionar las dimensiones de desarrollo interno en alumnos, en maestros y finalmente entre alumnos y maestros, lo cual permitió una visión más completa e integral del tipo de relación que muestran estas dimensiones de desarrollo en los participantes en la diada de educación “
4. Se logró “profundizar en términos de participación explicativa, en el análisis de las correlaciones al aplicar los análisis de regresión que permitieron observar el impacto participativo de las variables independientes sobre las variables dependientes consideradas.
5. Se logró “describir la diferencia de desarrollo humano entre hombres y mujeres (aunque estas diferencias por sexo quedan en duda). así como diferencias (en alumnos conjuntamente con profesores) entre escuela tradicional y activa participantes en la muestra de estudio.”
6. Queda pendiente el “diferenciar por sexo la importancia de las relaciones cercanas, apertura y satisfacción (debido a la diferencia de sujetos comparados).

En cuanto a las preguntas de investigación planteadas en el presente estudio:

1. “¿El desarrollo del potencial humano en docentes es significativamente mayor que el de los alumnos?”

Los resultados soportan que sí es mayor el puntaje de desarrollo en maestros en Responsabilidad, Congruencia y Seguridad a excepción de Satisfacción, Apertura y Relaciones Cercanas respecto a los alumnos.

2. “¿Las escuelas activas mostraran mayor sentido de desarrollo humano que las escuelas tradicionales?”

Sí se aprecia un mayor desarrollo en la escuela activa en Satisfacción y Congruencia (en alumnos y profesores en conjunto). Es mayor la correlación en escuela activa.

3. “¿Existe una correlación positiva significativa entre el nivel de desarrollo humano del profesor con respecto al nivel de desarrollo humano del alumno?”

Puede apreciarse que la tendencia de desarrollo humano que muestra el alumno es directamente proporcional al que muestra el profesor y viceversa, es decir están juntos hacia su respectivo desarrollo y hacia su decremento de desarrollo.

Finalmente, en relación con las hipótesis de investigación planteadas en el presente estudio, a saber:

1. Ho. El nivel de desarrollo del potencial humano en los alumnos es igual al que muestran los profesores.
2. Ho. El nivel de desarrollo del potencial humano son independientes al rol desempeñado.

Puede concluirse que ambas hipótesis nulas son rechazadas por lo que las de investigación se mantienen como propuesta considerando que los resultados las soportan teóricamente:

1. HI. El nivel de desarrollo del potencial humano en los alumnos es distinto al que muestran los profesores.

2. HI. El nivel de desarrollo humano que muestra el alumno está relacionado de manera directamente proporcional con el que muestra el profesor.

Una reflexión final nos permite advertir que ante el panorama múltiple de diversos modelos de desarrollo humano pareciera que la pregunta pertinente a hacerse es ¿Cuáles son los caminos de desarrollo humano pertinente para el hombre genérico ante las circunstancias del presente siglo XXI?

Al respecto Morin (1977) sugiere no perder de vista esclarecer el tipo de desarrollo para el futuro de la especie, de la sociedad, no solo la del individuo, es decir, ver el desarrollo en un plano universal. Pretender el desarrollo humano implica conceptualizar con profundo discernimiento que es el hombre, como puede ser educable si ese es el caso y hacia donde, Barrio (2007).

Su condición de inacabamiento en su devenir y aprender presupone que tiene un potencial no del todo terminado y desarrollado, lo cual permite suponer que hay un futuro de desarrollo permanente para el hombre, por lo que la orientación humanista busca propiciar la experiencia de construir una opción de encarar la circunstancia y experiencia disfuncional. A partir de la inadecuación y del reconocer y relacionar las percepciones significativas de una situación determinada como puede crecer.

El desarrollo intra-subjetivo esperado en el ser humano, advierte Ferrer (2003), enfrenta al menos a dos peligros: el narcisismo y el fracaso de la integración de las experiencias en la vida

cotidiana. Esta práctica de la auto comprensión, la auto aceptación, la espontaneidad e individualidad en el presente, podrían definir la práctica de la orientación educativa Rogeriana necesaria para transformar al yo y al mundo simultáneamente, como lo afirma Rothberg (1993) o integrar el gran tres (yo, nosotros, ello), tal y como lo dice Wilber (1995).

La calidad de relación entre alumno y profesor sustentada en la estima incondicional positiva, la empatía y la congruencia, con un meta-nivel de relación sustentada en respeto sin matiz autoritario de directividad, otorga la base fundamental de una orientación de desarrollo Rogeriano necesario para generar un ambiente educativo cuya base educativa requiere de la congruencia, la aceptación, empatía, aprendizaje significativo, cooperación en el trabajo y organización social.

La creación de un clima psicológico adecuado para una relación auténtica de crecimiento mutuo entre alumno –maestro requiere, por parte de ambos, de la sinceridad, autenticidad y congruencia en el presente, sin máscaras, Rogers (1981).

Se esperaría que dicho ambiente propicie una integración en red y una comprensión más profunda de su sentido de vida. Es decir, un trabajo de desarrollo en grupo es al parecer la condición que une los aspectos indispensables para impulsar el desarrollo pertinente del ser humano.

La disposición de aceptación incondicional y la de la comprensión empática ocurre en un presente activo afectivo y conectado desde un segundo plano con el núcleo interno en escucha y en silencio que permite esa auténtica relación de calidad. Así, si se ese es capaz de contactar y de confiar en el organismo como centro regulador y evaluador de nuestra propia conducta se puede

esperar opere una congruencia de correspondencia entre la experiencia y conciencia por un lado y la simetría entre el contenido de la conciencia y la comunicación por otro.

Pareciera necesario reconocer que el verdadero desarrollo va ligado al presente existencial. Ello permitiría conceptualizar un tiempo ligado al presente y no a prácticas de evasión del futuro o del pasado cuyo ejercicio de introspección mantiene al ser humano alejado del contacto y en estrés pues al ser vías de evasión solo aparentan sabiduría y realización personal.

El modelo axiológico de la educación integral que propone Gervilla (2000) en torno a ciertos valores como el autoconocimiento, humildad, paz, respeto por la vida, responsabilidad, solidaridad, justicia, paciencia, corresponden en cierta forma a las dimensiones analizadas en el presente estudio, tales como expresión del desarrollo es la Seguridad, Satisfacción, Responsabilidad, Apertura, Congruencia y Relaciones Cercanas, y que por tanto van en el mismo sentido al que hace referencia este modelo teórico axiológico de educación integral así como la visión de la educación y desarrollo personal conjunta de alumno y profesor.

El concepto de educación integral tiene en cuenta el contexto psico-afectivo, social, cultural, religioso y familiar de la persona. Así, para González (2005) el modelo considera gente impulsada por necesidades de la vida, buscando formación y competencia prácticas para enfrentarse con la existencia: aprender un pequeño oficio, reunir algunos conocimientos, pero también la reconstrucción de la persona y de la recuperación de su propia autoestima, valor de su dignidad. reconstrucción de su propia imagen y de su justa identidad.

Así mismo, los resultados obtenidos en el presente estudio apoyan lo referido teóricamente por Bernal y Cárdenas (2009) en el sentido de que los docentes influyen, a través de sus múltiples interacciones en la motivación y en la configuración de la identidad personal de los estudiantes repercutiendo en la conformación de la identidad y, de acuerdo con los datos obtenidos, apoyan la idea de ser también importante para la formación de la identidad y motivación de los profesores.

Las relaciones entre alumnos y profesores deben construirse bajo la premisa de ejercer una libertad con responsabilidad de las consecuencias de sus decisiones y advertir que estas relaciones no pueden ser igualitarias. Hay una distinción legítima de la función docente, la cual no está basada en la autoridad de mando pero sí en una distinción con función meta-nivel en tanto que es un propiciador de reflexión. Debe haber una apertura al aprendizaje conjunto, pero con distinta función lógica y meta-lógica.

Ambos crecen, pero no en el mismo plano ni de la misma forma pues deben ser adultos libres para la reflexión, para el trabajo, a la luz de la razón y de la ciencia y susceptibles de rectificar, de cambiar el mundo y a sí mismo, autónomos desde el punto de vista existencial pero unidos y respetuosos del bien común, libertad y dignidad del otro.

Díaz-Loving y Diaz Guerrero (2006) muestran como el mexicano orienta su pensar de acuerdo a las premisas socioculturales. Representan la base de la lógica de un grupo para entender y guiar su mundo. Así, considerando las correlaciones encontradas entre alumnos y profesores en su desarrollo podría identificarse ciertos dichos proverbiales y otras formas de comunicación popular que hagan referencia a ello.

Un ejemplo de refranes (no de premisas socioculturales) tenemos:

“...si el alumno no supera al maestro ni es bueno el alumno ni es bueno el maestro”

“cuando enseñar es un arte aprender es un placer”.

Estos valores, creencias y acciones indican a los individuos cómo deben de comportarse en sus relaciones interpersonales.

La orientación del desarrollo humano finalmente se encamina a favorecer el proceso de madurez integral. Una capacidad de reacción basada en el presente, con percepción holista, capaz de visión a futuro integrando los intereses primarios y personales a los intereses sociales y colectivos, capaz de posponer la satisfacción inmediata y concreta por una a largo plazo y significativa, con capacidad interna de asumir riesgos dando una variedad de respuestas pertinentes a los hechos.

Este desarrollo integral de madurez se encamina experimentando los sentimientos y modulando su intensidad y significado, no de forma simulada o actuada, sino mediante el discernimiento de construcción y clarificación de lo auténtico y falaz de la construcción racional de la realidad y del sí mismo.

Los problemas de estrés, depresión ansiedad que afectan el mundo productivo y de bienestar humano no pueden ser atendidos evidentemente por materias como matemáticas, ciencias naturales, química, lenguaje, etc, las cuales responden a aspecto instrumentales del mundo físico y productivo. Enfrentar estos fenómenos psico-sociales a través de la atención emocional permite el manejo de relaciones interpersonales sanas. Sin embargo, regular las emociones requiere una insistencia a lo largo de la vida para prevenir el estado vulnerable del comportamiento.

La educación emocional ha de mantenerse como proceso continuo y permanente, Bisquerra (2016) para mejora del bienestar personal y social del alumno y profesor. Este desarrollo es un

complemento del cognitivo y lograr su integral (físico, intelectual, moral social espiritual, emocional).

Como el convivir ha de estar acompañado de principios éticos y valores para un bienestar emocional lo cual resulte en un bienestar social, Así mismo, ha de propiciar el conocimiento, identificación, regulación, anticipación de los efectos nocivos, habilidad para generar emociones positivas, técnicas de automotivación mediante auto-reflexión, razonamiento dialógico, juegos de introspección, relajación, para saber, hacer, estar, ser en la interacción personal y social. Por todo ello, Bisquerra propone un modelo de formación de cinco competencias:

1. Conciencia emocional (auto-observación y observación de los demás)
2. Regulación emocional (gestión, modulación, no represión)
3. Autonomía emocional (sensibilidad con invulnerabilidad, asertividad).
4. Responsabilidad, Competencia social (escucha, empatía, simpatía)
5. Habilidades de vida para bienestar social. (actitud valores colectivos integración, bienestar físico, profesional, material, social, emocional, identificación de problemas fijar objetivos adaptativos, solución de conflictos, negociación, fluir).

Estas competencias emocionales se aplicarían de manera transversal a los programas académicos a los cuales deben acompañar permanentemente mediante tutorías. Bisquerra (2016)

La satisfacción y la apertura que son dimensiones bajas en profesores podrían ser parte de este entrenamiento. Una formación que no se basa en el adoctrinar como propósito, sino en sustentar la información, en una capacidad de Escucha, no atención hipnótica, con convicción, no con obstinación. Pretender una libertad mutua probablemente consiste en hacer lo que la vida pide, aplicando la más alta capacidad que se tiene en ese momento con pertinencia para hacer el bien común.

Colaborar en la creación de las condiciones necesarias a nuestro alcance para generar un ambiente compatible con el dinamismo interno del alumno bajo una cierta dosis de asertividad por parte del educador es tal vez una de las orientaciones de des-condicionamiento interno del profesor para despertar la disciplina, templanza, para destrabar y remover los bloqueos internos del alumno desde el exterior que es el profesor. Una promoción del desarrollo autónomo actores de su propio destino: avance hacia la plenitud, uso completo de las capacidades, Segrera y Mancilla (1998).

La disociación, la divergencia, la convergencia son parte de este desarrollo que demanda capacidad analítica, experiencial y contextual, Sternberg (1988, en Barrio (2007), capacidades que requieren también una autoeducación como parte del desarrollo interno.

En este sentido la orientación humanista busca propiciar la experiencia desde la inadecuación de su funcionar, reconocer y relacionar las percepciones significativas de una situación determinada y construir una opción diferente de encarar la circunstancia y experiencia disfuncional.

Así, la calidad de relación sustentada en la estima incondicional positiva, la empatía y la congruencia además de la relación sin matiz autoritaria que le da la no directividad, son base

fundamental para sostener una orientación Rogeriana en la educación. Desarrollar la congruencia, la aceptación, y la empatía, el aprendizaje significativo, la cooperación en el trabajo, la organización social se esperaría propiciar el encuentro grupal y personal, ambiente educativo, el sentido de vida en red, permitiría una integración y comprensión más profunda entre alumno y profesor.

Habría que cuestionar para qué se educa al ser humano en cada modelo educativo. ¿Para qué llegar a ser un líder? ¿Sabedor? ¿Eficiente? ¿Y poseedor? ¿Para ser dueño? ¿De qué? Ha de cuestionarse la forma de ver al conocimiento como algo que se acumula semejante a un almacén de insumos y promover en su lugar la capacidad meta- cognitiva para comprenderse a sí mismo.

Tal vez requiere de toda una reconfiguración del aprender en la que involucre el cerebro y la corporeidad humana para concebir al aprendizaje como una modificación cerebral que logra ser significativo y holístico. Nuestra evolución orgánica es también una evolución cognitiva en interacción con el medio social y nuestra existencia es la de seres aprendientes a vivir en el auto respeto y respeto por el otro, Soubal (2008).

En la práctica educativa es necesario desencadenar la autoorganización del lenguaje y de la mente desarrollar el pensamiento sistémico que representa la multidisciplinariedad, con capacidad de distinción y de unión a la vez, no como opuestos.

Generar en la práctica las investigaciones, los proyectos, los estudios de casos, las situaciones problematizadoras, para generar una constante renovación de métodos, estilos y estrategias.

Reconceptualizar y clarificar las prácticas educativas, gestionar el proceso de forma intuitiva y empírica, en una dimensión que apunte a la integración de lo científico con lo ético del bien común.

La tendencia de la práctica educativa no puede seguir siendo la de reproducción del conocimiento, sino su construcción:

“...Ya no se puede admitir que el profesor continúe siendo el sabio por profesión frente al joven ignorante por definición, el profesor informador y el alumno oyente tendrán que ser reemplazados por el profesor animador y por el alumno investigador” Correo de la UNESCO, Soubal (2008).

Dado que el conocimiento ha de comprometerse por una acción creativa, con reflexión permanente, con una orientación libre y sin embargo, con unión social, todo ello podría orientar un rumbo en lugar de dar vueltas en círculo, retroceso y destrucción como parece ocurrir con la educación y desarrollo en el presente siglo XXI tal como lo advierte el filósofo Alfonso López Quintas quien asevera que las acciones educativas y de desarrollo siguen sustentándose de forma abierta y de manera subrepticia en premisas del “más”, de la “riqueza” y de la unidad alrededor del “logro” dl siglo XX, es necesario lograr un ser coherente consigo mismo y con el mundo, con una comunicación armoniosa, Guerrero (2000) pues sobre esto se integra el valor personal del ser y se adquiere la sensación de tener un lugar legítimo, propio y sin embargo integrado al mundo. Esta coherencia consigo mismo es necesaria tal como lo refieren Arias y Rogers (2015) al afirmar que la calidad de desempeño de uno (alumno) depende de la calidad del otro (profesor).

6.1 Sugerencias

Se sugiere valorar y explorar la pertinencia de aplicar la Escala de Importancia y Necesidades Formativas en Educación Emocional (EINFEM) a una mayor amplitud de escuelas y niveles educativos, tanto para alumnos como para profesores, que permita valorar la importancia y necesidad de una formación en competencias emocionales intrapersonales e interpersonales.

Ello considerando que en los trabajos de Cejudo, López, Latorre, (2015) se aprecia que el alumnado en su investigación conceden una alta importancia a la formación de este aspecto y cuyo instrumento reportan tener una confiabilidad Alpha arriba de .87 en sus tres factores.

Se sugiere ampliar las muestras poblacionales de preparatorias, ampliar el rango de nivel educativo a licenciatura y posgrado a fin de contener una muestra que permita el análisis del grado de estudios y el de su edad con las dimensiones de desarrollo que aquí no se consideró. Ello permitiría conocer un rango de edad que aquí no se contempló. Explorar esta inquietud probable de formación junto con la de valores como el nivel de desarrollo hacia el compromiso vital con la verdad, la justicia, con perspectiva histórica, coherente entre lo que se piensa y lo que se hace.

Se sugiere una continuidad de investigación del tema basado en la indagación apreciativa Reyes (2018), un proceso de investigación-acción que amplíe la concepción de la complejidad de la educación. Se sustenta en los principios filosóficos, epistemológicos y metodológicos del construccionismo social, a través del cual las personas indagan, aprenden y construyen sobre fortalezas, mejores prácticas, valores más apreciados, creencias, esperanzas y sueños de unas y otras.

Considerar este tipo de estudios para conocer las dimensiones del Desarrollo humano en profesores pueden servir como un elemento más en la elaboración del perfil deseable en instituciones que ponderen la formación integral en sus alumnos.

Revalidar el instrumento EDHAI, toda vez que la confiabilidad es baja y puede mejorarse modificando palabras y reactivos que se consideran no pertinentes para el análisis del fenómeno.

Otra sugerencia final es aplicar o tomar como referencia el programa de Amaya (2009), un programa de competencias emocionales de la universidad Oviedo.

Referencias

- Alonso, L. (2011). Educación y desarrollo humano: hacia un modelo educativo pertinente. *Revista de educación y desarrollo* (19). 43-50. https://nanopdf.com/download/educaci-n-y-desarrollo-humano_pdf
- Arias, W. (2015). Carl R. Rogers y la Terapia Centrada en el Cliente. *Av. psicol.* 23 (2)141-148. http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2015_2/W.Arias.pdf.
- Arguis, R., Bolsas, A., Hernández, P., Monge, S. (2011). Programa aulas felices Psicología positiva aplicada a la educación. *Pulso* (34) 231-234.
- Barrio, J. (2007). Dimensiones del crecimiento humano. *Educación y Educadores*. Vol. 10 (1)
- Bernal, G., Cárdenas, A. R. (2009). Influencia de la Competencia Emocional docente en la Formación de Profesores Motivacionales e Identitarios en estudiantes de Educación secundaria. Una aproximación desde la Memoria autobiográfica del alumnado. *Revista de Investigación Educativa*, 27 (1), 203-222. [Fecha de consulta 17 de abril de 2020]. ISSN: 0212-4068. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2833/283322804012>.
- Bedregal, P., Shand, B., Santos, M. J., y Ventura-Junca, P. (2010) Aportes de la epigenética en la comprensión del desarrollo del ser humano. *Revista médica de Chile*, 138 (3), 366-372. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872010000300018>.
- Bisquerra, R. (2013). Cuestiones sobre bienestar. Madrid Ed. síntesis
- Bisquerra, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre Educación*, (11) 9-25. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra
- Bisquerra, R. (2016). Educación emocional Documento inédito. Jornadas del Master en resolución de conflictos en el aula.
- Cabrol, M. y Székely, M. (2012). “La evaluación y el diseño de políticas educativas en México” Documento de trabajo No. 35, pp. 20.
- Campana, M. (2013). Mediar la asistencia Asistenciar la salud. Ed. Prohistoria ediciones.
- Cantero, J., Herrera, E., Preciado, P., Morales, M., Venegas, F. (2012). Los valores: una forma de vida sustentada en compromisos éticos de todos los actores sociales. *Revista electrónica COEPES* <http://www.revistacoepesgo.mx/revistacoepes/ien-que-consiste-realmente-el-desarrollo-integral-del-alumno-de-educacion-superior>.

Casanova, E. M (1993). El desarrollo del concepto de sí mismo en la teoría fenomenológica de la personalidad de Carl Rogers. *Revista de psicología general y aplicada*, 46 (2), 177-186. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2383842>

Cejudo, J., López, M., Rubio, M. J. y Latorre, J. M. (2015). La formación en educación emocional de los docentes: una visión de los futuros maestros. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 26, (3), 45-62. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338245392003.pdf>.

Ciófalo, M. E., González, M. (2014). El enfoque centrado en la persona como herramienta de mejora en la gestión del talento humano. *European Scientific Journal*. Vol. 10 (31).

Clark, H. (2016). Discurso en la presentación nacional del informe regional sobre el desarrollo humano de África. <https://www.undp.org/content/undp/es/home/presscenter/speeches/2016/11/02/helen-clark-speech-at-the-national-launch-of-the-africa-regional-human-development-report-2016.html>
[Recuperado abril 2020.](#)

Covarrubias, P. P. y Piña, M. M. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista latinoamericana de estudios educativos* V. XXXIV (1) 47-84. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27034103.pdf>

Cruz, A. E., (2006), Santana Vega, L.E. (2003), Reseña. Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales. Madrid: Pirámide (363 páginas). *Orientación y Sociedad*, (6), 161-164 Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.717/pr.717.pdf.

Delors, J. (1996). “Los cuatro pilares de la educación” en La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.

Díaz-Loving, R., Díaz-Guerrero, R. (2006). Un legado de creación e investigación psicológica. *Revista Mexicana de Psicología*, vol. 23, núm. 1.

Engler, B. (1996). Introducción a las teorías de la personalidad. Mc Graw Hill

Esteve, J. M. (2003) Los modelos educativos de la sociedad contemporánea. En la tercera revolución educativa. Ed. Paidós.

Fernández, M. T. y Tuset, A. M. (2010). Prácticas educativas constructivistas en clase de ciencias. Propuesta de un instrumento de análisis *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación* vol.8 numero1

Ferrer, J. (2003). Espiritualidad creativa: una visión participativa de lo transpersonal, Ed Kairos.

Foladori, H. y Silva, M. C. (2014). La indisciplina escolar: un asunto institucional Revista Mexicana de Orientación Educativa. Vol. XI, (26)

Frankl, V. (2004). El hombre en busca de sentido, Ed, Herder.

Garavito, A. (2013). La formación integral de estudiantes de enfermería. Investigación enfermería desarrollo 15 (2) 153-172

Gervilla, E. (2000). Un modelo axiológico de educación integral. *Revista Española de Pedagogía*. Vol. 58, (215). <https://www.jstor.org/stable/23765286> Recuperado abril 2020.

Giddens Anthony (1993). Consecuencias de la modernidad. Alianza editorial.

Goleman Daniel (1996) La Inteligencia emocional. Ed Kairos.

Goleman Daniel (1998). La práctica de la inteligencia emocional. Ed Kairos. S.A.

Gómez, M. E. (2016) Panorama del sistema educativo mexicano desde la perspectiva de las políticas públicas Universidad Autónoma del Estado de México <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v17n74/1665-2673-ie-17-74-00143.pdf>.

González, K. L. (2005). La educación integral. Cuadernos MEL Hermanos de las Escuelas Cristianas Vía Aurelia 476 00165 Roma, Italia.

González, R. F. y Mitjans, M. (2017). El desarrollo de la subjetividad: una alternativa frente a las teorías del desarrollo psíquico. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 13(2), 3-20. http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu_articulos.asp

Ischinger, B. (2010). Implementación de política educativa. Recuperado el 26 de febrero de 2016 de: Recuperado el 17 de abril de 2020 de: <http://www.oecd.org/edu/calidadeducativa>

Jahan, S. y col (2016). Informe sobre desarrollo humano. Desarrollo humano para todos. Ed. Programa de las naciones unidas para el desarrollo

Jares, X. R. (2004). Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia. Madrid, Editorial Popular.

Jiménez, M. (2015). Mecanismos de relación entre la personalidad y los procesos de salud-enfermedad. *Revista de Psicología Universidad de Antioquía*, 7 (1), 163-184. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/psicologia/article/view/25269>

Jiménez-Chafey, M., & Villafañe-Santiago, Á. (2018). Necesidades psicosociales de los estudiantes que han recibido servicios del Departamento de Consejería para el Desarrollo Estudiantil (DCODE) de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. *Cuaderno de Investigación en la Educación*, 0 (23), 193-209. Recuperado de <http://revistas.upr.edu/index.php/cuadernos/article/view/13313> Recuperado en abril 2020

Kaplún, G. (2002) La interacción en la educación a distancia. Presentado en Seminario Educación a distancia y nuevas tecnologías en educación, Montevideo, Universidad de la República-AECl.

Klagsbrun, J. (2009). Focusing una herramienta corporal y mental para la autoexploración y reducción del stress. Recuperado de:
http://previous.focusing.org/es/focusing_una_herramienta_corporal_y_mental_klagsbrun_trad_riveros_031209.pdf

Lafarga, J. (2013). Desarrollo humano: el crecimiento personal. Ed. Trillas

Lafarga, J. (2010). ¿Qué es el desarrollo humano en México? Orígenes y proyecciones cuaderno 3 Instituto Nacional de Investigación en Desarrollo Humano.

Macías, A. (2002). Las múltiples inteligencias. *Psicología desde el Caribe*, (10), 27-38. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/213/21301003.pdf>

Mansur, R., Posse, A. y Ravelo, X. (2019). El maestro: su impacto más allá de lo académico. *DIDAC Nueva Época*, (73), 4-9.

Mares, G, Rocha, H., Rueda, E., González F. (2018). Exploración del efecto de la reforma integral de la educación básica sobre las interacciones en el aula. *RMIE* 2018. 23 (77). 547-575

Marina J.A. y Bernabeu R. (2007). Competencia social y ciudadanía. Madrid Alianza editorial.

Martínez, R. (2009). Programa-guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales. *Facultad y Departamento de ciencias de la Educación. Universidad de Oviedo*. <https://familiasenred.es/wp-content/uploads/2018/03/Programa-guia-para-el-desarrollo-de-competencias-emocionales-educativas-y-parentales.pdf>

Maturana H. y Varela, F. (2003). De máquinas y seres vivos: autopoiesis, la organización de lo vivo, Ed Lumen, Buenos aires.

Moreno, S (1979). Programa de formación de profesores de la universidad Iberoamericana, boletín *DIDAC* (4), 81-102.

Morin, E. (1977). El método: La naturaleza de la naturaleza. Ediciones Cátedra. Colección teorema.

Muñoz, M. (2012). Una hipótesis humanista sobre la emoción. Cuaderno 6. INIDH. Cuadernos de difusión del instituto Nacional de Investigación del Desarrollo Humano.

Norzagaray, C., Benítez, C., Maytorena E. y Montaña, A. (2011). Congruencia entre Intereses, Aptitudes y Elección de Carrera. *REMO*. Vol. VIII, (21), 32-39. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v8n21/a05.pdf>

Nunnally, J. C. (1987). Teoría psicométrica. Mc Graw Hill.

Núñez Cubero Luis (2008). Pedagogía emocional: una experiencia de formación en competencias emocionales en el contexto universitario. Revista Cuestiones pedagógicas. Secretariado de publicaciones universidad de Sevilla.

Nuño, A. (2017). Aprendizajes Clave para la Educación Integral Secretaría de Educación Pública. https://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf Recuperado en abril 2020

Nussbaum, M. (2012). Crear capacidades: propuestas para el desarrollo humano. Edit. Paidós. Barcelona, España.

OCDE (2017). Marco de Evaluación y de Análisis de PISA para el Desarrollo: Lectura, matemáticas y ciencias, Versión preliminar, OECD Publishing, Paris.

Ojeda, C. (2001). Francisco Varela y las ciencias cognitivas. Rev Chil Neuro- Psiquiat 2001; 3(4): 286-295.

Parras, A., Madrigal, A, Redondo, S., Vale, P., Navarro, E. (2009). Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas, Origen y desarrollo de la orientación. Centro de investigación y documentación educativa.

Ramos, S. A., Rodríguez, M.L., Sánchez, M. F. (2003). Orientación Profesional: Un proceso a lo largo de la vida. Madrid: Dykinson

Rascovan, S. (2004). Lo Vocacional. Una perspectiva crítica. Revista Brasileira de Orientacao Profissional. 5 (2), 1- 10.

Reyes, J. (2018). Desarrollo de culturas de participación positivas en las organizaciones laborales. Universidad y Sociedad, 10 (1), 104-111. Recuperado abril 2020 de <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>

Riveros Aedo, E. (2014). La psicología humanista: sus orígenes y su significado en el mundo de la psicoterapia a medio siglo de existencia. Ajayu. Órgano de Difusión Científica del departamento de Psicología de la universidad Católica Boliviana “San Pablo”, 12 (2), 135-186. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4615/461545458006>

Riveros, Edgardo. (2013). Parfraseando a Eugene Gendlin en un Modelo Procesal: ENSAYO. *Ajayu Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología UC BSP*, 11(1), 1-19. Recuperado en 22 de octubre de 2020. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S207721612013000100001&lng=es&tlng=es.

Rodríguez, A. G. y Sanz, T. (2000). "La Escuela Nueva". En Colectivo de autores (2000). Tendencias pedagógicas en la realidad educativa actual, 8-15. Bolivia Tarija: Editorial Universitaria Universidad Juan Misael Saracho (versión original, 1991).

Roger, C. E. (2011). Los saberes de la educación en el futuro (en E. Luengo. Educación mundialización y democracia: un circuito crítico) Universidad Iberoamericana México.

Roger, C. E. (2001). Educación y desarrollo humano: Tabanque: Revista pedagógica, ISSN 0214-7742,

Rogers C. y Rosenberg R L (1981). La persona como centro. Ed Herder

Rogers, C. (2011). El proceso de convertirse en persona. Ed Paidós

Romero, C. y Pereira, C. (2011). El enfoque positivo de la educación: aportaciones al desarrollo humano. Revista Inter-universitaria. Teoría de la educación. 23, (2)

Ruiz, M. (2004). *Elaboración de un instrumento de medición del desarrollo humano para alumnos de ingeniería* [Tesis doctorado]. Universidad Iberoamericana Cd. De México.

Saborido, J. R. (2018). Universidad, investigación, innovación y formación doctoral para el desarrollo en Cuba*. *Revista Cubana de Educación Superior*, 37(1), 4-18. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S025743142018000100001&lng=es&tlng=es.

Segrera, A. y Mancillas, C. (1998). Desarrollo humano y social centrado en la persona. *Psicología Iberoamericana*. 6 (1).

Sinnott, J. D. (1999). Reinventing the university to teach both mind and heart (part I) *Journal of Adult Development*, 6 (3), 149-151.

Soubal, S. (2008) La gestión del aprendizaje. *Revista POLIS* de la Universidad Bolivariana de Chile. 7, (21).

Tedesco, J. C. (2003). "Los pilares de la educación del futuro". En: *Debates de educación* (2003: Barcelona) [ponencia en línea]. Fundación Jaume Bofill; UOC. [Fecha de consulta: 29 abril 2020. <http://www.uoc.edu/dt/20367/index.html>

Unesco. (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf>. Recuperado abril 2020.

Velo, Ch. A. (2004). *La orientación vocacional y el proceso de elección de carrera*. [Tesis Licenciatura]. Universidad pedagógica Nacional

Venguer, L. A. (1983). *Temas de Psicología preescolar*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación (versión original, 1978).

Wilber, K. (1977). *El espectro de la conciencia*. Barcelona: Ed. Kairós, 1990.

Zahonero, A., Martín, M. (2012). Formación Integral del Profesorado: hacia el desarrollo de competencias personales y de valores en los docentes. *Tendencias pedagógicas* No. 20

Zarza, S, Brunett, K., Villafaña, G, Arellano, E. (2015). Jóvenes Universitarios: retos y dificultades en la actualidad. *Revista electrónica de psicología Iztacala*. 18 (1).

Anexo 1.

Escala de Desarrollo Humano para Alumnos de Ingeniería (EDHAI)

Este cuestionario forma parte de una investigación en Desarrollo Humano, es anónimo y mucho se agradece tu total sinceridad en las respuestas.

Instrucciones: califica de 1 a 4 las siguientes frases siendo:

1= Casi Nunca

2= Pocas Veces

3=Con Frecuencia

4=Casi Siempre

1. Digo aquello con lo que no estoy de acuerdo.	1	2	3	4
2. Hago lo que me propongo.	1	2	3	4
3. Respeto la hora de llegada a mi casa.	1	2	3	4
4. Cuando tengo un problema busco apoyo en mi grupo de compañeros.	1	2	3	4
5. Yo copio en los exámenes y/o tareas.	1	2	3	4
6. Cumplo con mis responsabilidades en casa.	1	2	3	4
7. Me comprometo a fondo con las personas.	1	2	3	4
8. Me interesa llevarme bien con mis compañeros.	1	2	3	4
9. Olvido avisar en mi casa cuando voy a llegar tarde.	1	2	3	4
10. Me adapto fácilmente al cambio.	1	2	3	4
11. Cuando hablo con alguien, lo miro a los ojos.	1	2	3	4
12. Mis amigos saben cosas realmente importantes de mi vida.	1	2	3	4
13. Digo lo que pienso.	1	2	3	4
14. Me siento exitoso.	1	2	3	4
15. Reconozco cuando realizo un trabajo bien hecho.	1	2	3	4
16. Cumplo con lo que me comprometo.	1	2	3	4
17. Entro a un alto porcentaje de clases.	1	2	3	4
18. Me interesa cuidar mi salud.	1	2	3	4
19. Me gusta pasar tiempo con la gente.	1	2	3	4
20. Considero a algunos de mis compañeros de clase como verdaderos amigos.	1	2	3	4
21. Siento que he fracasado	1	2	3	4
22. Conservo a los amigos que voy haciendo en diversos semestres.	1	2	3	4
23. Tengo amigos que saben escuchar.	1	2	3	4
24. Creo que beber en exceso tiene repercusiones negativas.	1	2	3	4
25. Me siento frustrado con lo que realizo.	1	2	3	4
26. Me tiembla la voz.	1	2	3	4
27. Sé que puedo hablar con alguien cercano cuando tengo un problema.	1	2	3	4
28. Me intereso mucho por mis amigos.	1	2	3	4
29. Me gusta hablar en público.	1	2	3	4
30. Cuando comparo mi trabajo con el de otro y veo que está diferente, pienso que el que está bien es el otro.	1	2	3	4
31. Hago lo que pienso.	1	2	3	4
32. Siento que lo que hago no es valioso.	1	2	3	4
33. Considero alta mi autoestima.	1	2	3	4
34. Bebo en exceso.	1	2	3	4

35. Tengo confianza en quien soy.	1	2	3	4
36. No me relaciono fácilmente con gente desconocida.	1	2	3	4
37. No digo lo que siento.	1	2	3	4
38. Tomo decisiones basándome en diferentes criterios.	1	2	3	4
39. Comparto mis puntos de vista, aunque a los demás tal vez no les guste.	1	2	3	4
40. Me siento poca cosa.	1	2	3	4
41. No entrego las tareas de la escuela.	1	2	3	4
42. Estoy motivado a conocer gente.	1	2	3	4
43. Estoy contento con mis resultados hasta ahora.	1	2	3	4
44. No hago todo lo que digo.	1	2	3	4
45. Me siento capaz de cumplir con los deberes escolares.	1	2	3	4
46. Me siento satisfecho con mi desempeño universitario.	1	2	3	4
47. Me siento seguro de expresar lo que pienso.	1	2	3	4
48. Tengo confianza con mis amigos.	1	2	3	4
49. Siento que no vale la pena lo que hago	1	2	3	4
50. Estoy motivado a vivir situaciones nuevas	1	2	3	4
51. Me siento capaz de realizar lo que quiero.	1	2	3	4
52. Busco la aprobación en lo que hago	1	2	3	4
53. Tengo confianza en mí mismo	1	2	3	4
54. Estudio con tiempo para los exámenes	1	2	3	4
55. Me doy a conocer con mis amigos.	1	2	3	4

GLOSARIO DE TÉRMINOS

Aceptación positiva incondicional: es el modo cómo las relaciones interpersonales se vuelven reales, en lugar de ser el resultado de nuestros deseos y necesidades. Aceptar plenamente a la otra persona.

Análisis estadístico: El análisis estadístico sirve para reducir un conjunto de datos a una forma comprensible e interpretable mediante el uso de técnicas matemáticas que ayudan a categorizar, ordenar y manipular dicha información. El análisis estadístico se utiliza para realizar interpretaciones de un fenómeno y en diversos contextos constituye un insumo importante para la toma de decisiones. (CONACYT)

Análisis de regresión lineal: es una forma que permite modelar una relación entre dos conjuntos de variables. El resultado es una ecuación que se puede utilizar para hacer proyecciones o estimaciones sobre los datos.

Análisis inferencial: La inferencia estadística o estadística inferencial es una parte de la Estadística que comprende los métodos y procedimientos para deducir propiedades (hacer inferencias) de una población, a partir de una pequeña parte de la misma (muestra). También permite comparar muestras de diferentes poblaciones. (Ecured)

Apertura a la experiencia: la disposición a vivir los eventos más que solo intelectualizarlos.

Cercanía en las relaciones: capacidad de interactuar satisfactoriamente (de manera fluida) en un ambiente de no manipulación, tolerancia, flexibilidad, apertura y sensibilidad. (Ruiz, 2004)

Clima psicológico: Conjunto de condiciones e influencias psicológicas (interpersonales y socioculturales) que afectan a la vida y al desarrollo psíquico.

Competencias emocionales: son el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarios para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los

fenómenos emocionales cuya finalidad es aportar un valor añadido a las funciones profesionales y promover el bienestar personal y social.

Congruencia: la persona congruente es íntegra y genuina en sus relaciones (Rogers, 1973), ya que no hay discrepancia entre su experiencia y su representación y actúa acorde a ella. Tiene un componente importante en el reconocimiento del derecho a sentir emociones, a entender que lo que se siente está bien, y que la satisfacción y bienestar dependen en buena parte de la forma de experimentarlas y valorarlas. (Ruiz, 2004)

Correlación: La correlación es una medida de la relación (covariación) lineal entre dos variables cuantitativas continuas (x, y). La manera más sencilla de saber si dos variables están correlacionadas es determinar si co-varían (varían conjuntamente).

Desarrollo Humano: El Desarrollo Humano se ha venido entendiendo en México como una filosofía del hombre, de la sociedad y de las relaciones interpersonales que pone énfasis en la vida, en la salud y en la autodeterminación.

También como una disciplina científica fundamentada en la experiencia y en la investigación, que estudia los mecanismos del proceso evolutivo en el ser humano, así como las condiciones externas e intrapsíquicas que favorecen u obstaculizan el crecimiento personal. (Lafarga, 1996)

Como una praxis profesional que facilita y promueve el incremento del potencial biopsicosocial y espiritual de las personas y de la sociedad, a través de la satisfacción integral y armónica de las necesidades de todos.

Como un estilo de vida caracterizado por la empatía, el afecto incondicional y por la congruencia de los pensamientos, los sentimientos y la conducta con la palabra oral o escrita. (INIDH, 2010)

Educación emocional: es el aprendizaje vital para el desarrollo integral del ser humano, que busca a través del sentir emocional, gestionar conscientemente el desarrollo y transformación del bienestar personal y social es un proceso de crecimiento continuo y sistemático. (Flich, 2020)

Empatía: Se trata de la comprensión íntima del otro, del mundo interno del otro, tal como éste lo vive, aunque no sepa con claridad cómo lo vive. Es la percepción del otro en uno, como alguien que no soy yo, pero que me resulta tan familiar como lo soy para mí mismo.

Facilitador: Persona que se desempeña como instructor u orientador en una actividad.

Responsabilidad: Incluye la organización, eficiencia y planeación (Viwesvaran y Ones, 2000). El individuo responsable, confiable, organizado y persistente está más comprometido a alcanzar sus objetivos y de ahí, incrementa el nivel de bienestar (Avery, 2003). La responsabilidad puede ser identificada a través del compromiso y el cumplimiento de las propias metas.

Satisfacción: Evaluación subjetiva que hace que el sujeto sobre su vida, en diferentes esferas, autoconcepto, habilidades sociales y físicas. Sensación de bienestar y cumplimiento exitoso valorado.

Seguridad: sensación de confianza, valía y capacidad interna para adaptarse públicamente a los eventos. Muy relacionado al autoconcepto.

Prueba t student: es un tipo de estadística deductiva. Se utiliza para determinar si hay una diferencia significativa entre las medias de dos grupos.