

ISSN-e: 2594-200X



RECIE

Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa

Vol. 1, núm. 1, enero-diciembre 2012.

RED DE INVESTIGADORES EDUCATIVOS CHIHUAHUA



Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC

Consejo directivo 2010-2012

Romelia Hinojosa Luján
Presidenta

José Luis Muñiz Ruiz
Secretario

Sandra Vega Villarreal
Tesorera

Juan Carlos Maldonado Payan
Vocal

María Silvia Aguirre Lares
Coordinadora de Formación

Eduardo Flores Kastanis
Coordinador de Vinculación

Guillermo Hernández Orozco
Coordinador de Admisiones

Rigoberto Martínez Escárcega
Coordinador de Investigación

Rosa Isela Romero Gutiérrez
Coordinadora de Difusión

Ángel Venegas Chaparro
Coordinador de Evaluación y Seguimiento

Imagen de portada: Actividades académicas del I Congreso de Investigación Educativa del Estado de Chihuahua, Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua Profr. Luis Urías Belderráin, México. (Fuente: Archivo de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC, 2012).

Comité Editorial

Romelia Hinojosa Luján
Coordinación General

Comité Científico

Eduardo Flores Kastanis
Universidad Autónoma de Chihuahua, México

Rigoberto Martínez Escárcega
Instituto de Pedagogía Crítica

José Luis Muñiz Ruiz
Servicios Educativos del Estado de Chihuahua, México

Sandra Vega Villarreal
Instituto de Pedagogía Crítica

Juan Rodolfo Gucobachi
Centro de Actualización del Magisterio de Ciudad Juárez, México

RECIE. REVISTA ELECTRÓNICA CIENTÍFICA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (vol. 1, núm. 1, enero-diciembre 2012) es una publicación anual editada por la Red de Investigadores Educativos Chihuahua A.C., (Efrén Ornelas 1406, col. Obrera, Chihuahua, Chihuahua, México, CP 31350, Tel. +52 (614) 415 1998, <http://www.rediech.org/ojs/2017>, recie@rediech.org). Director responsable: Romelia Hinojosa Luján. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo: 04-2018-091213301700-102, ISSN (versión electrónica): 2594-200X, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC, Jesús Adolfo Trujillo Holguín (Efrén Ornelas 1406, col. Obrera, Chihuahua, Chih. México, C.P. 31350). Fecha de la última modificación: septiembre de 2012.

Dictaminadores

Nombre	Institución
Albertico Guevara Araiza	Universidad Pedagógica Nacional del estado de Chihuahua, Unidad Juárez
Aleida García Aguirre	CINVESTAV, Departamento de Investigaciones Educativas
Alicia Civera Cerecedo	El Colegio Mexiquense A.C.
Alicia Lily Carvajal Juárez	Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco
Ana Esther Escalante Ferrer	Universidad Autónoma del Estado de Morelos
Andrés Lozano Medina	Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco
Ángel Alberto Valdés Cuervo	Instituto Tecnológico de Sonora, Departamento de Educación
Ángel Martín Aguilar Riveroll	Universidad Autónoma de Yucatán, Facultad de Educación
Ángeles Valle Flores	Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y Educación
Ariadna Acevedo Rodrigo	CINVESTAV, Departamento de Investigaciones Educativas
Armando Alcántara Santuario	Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y Educación
Armando Lozano Rodríguez	Tecnológico de Monterrey, Escuela de Graduados en Educación
Bertha Lucía Martínez Mahr	Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, ICSA
Blanca Estela Gutiérrez Barba	Instituto Politécnico Nacional
Carlos G. Alonzo-Blanqueto	Universidad Autónoma de Yucatán
Carlos Muñoz Izquierdo	Universidad Iberoamericana Ciudad de México
Carlos Rincón Ramírez	Universidad Autónoma de Chiapas
Carmela Raquel Güemes García	Escuela Normal de Especialización / Secretaria de Educación Pública
Carmen Carrión Carranza	Comité Regional Norte de Cooperación con la UNESCO
Carmen Celina Torres Arcadia	Tecnológico de Monterrey, Campus Monterrey
Casandra Garrido Trejo	Universidad Autónoma del Estado de México, Centro de Innovación, Desarrollo e Investigación Educativa
Celia Carrera Hernández	Universidad Pedagógica Nacional del estado de Chihuahua, Unidad Chihuahua
Celia Gabriela Villalpando Sifuentes	Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
Claudia Albarrán Ampudia	Instituto Tecnológico Autónomo de México
Claudia Beatriz Pontón Ramos	Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y Educación

Corina Schmelkes del Valle	Investigadora independiente
Daniel González Lomelí	Universidad de Sonora
Diana Sagástegui Rodríguez	Universidad de Guadalajara
Dora Esperanza Sevilla Santo	Universidad Autónoma de Yucatán, Facultad de Educación
Dora María Lladó Lárraga	Universidad Autónoma de Tamaulipas
Dulce María Cabrera	Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y Educación
Edith Juliana Cisneros Chacón	Universidad Autónoma de Yucatán
Eduardo Bustos Farías	Instituto Politécnico Nacional
Eduardo Flores-Kastanis	Universidad Autónoma de Chihuahua, Facultad de Filosofía y Letras
Eduardo Javier Aguilar Villalobos	Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología
Efrén Viramontes Anaya	Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón”, Saucillo, Chihuahua
Elena Fabiola Ruiz Ledesma	Instituto Politécnico Nacional, Escuela Superior de Cómputo
Eloísa Beatriz Rodríguez Iglesias	Universidad Nacional Autónoma de México, CCH Sur
Elvia Enriqueta Silva Beltrán	Universidad Autónoma del Estado de México
Enrique Eduardo Mancera Cardós	Universidad Autónoma Metropolitana - Azcapotzalco
Enrique Ruiz-Velasco Sánchez	Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y Educación
Esperanza Lozoya Meza	Instituto Politécnico Nacional, Centro de Investigaciones Económicas Administrativas y Sociales
Esperanza Viloría Hernández	Universidad Autónoma de Baja California
Evangelina Cervantes Holguín	Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
Evelyn Diez Martínez Day	Universidad Autónoma de Querétaro, Facultad de Psicología
Felipe de Jesús Perales Mejía	Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Torreón
Flavio Mota Enciso	Universidad Autónoma de Guadalajara
Florentina Preciado Cortés	Universidad de Colima
Francisco Alberto Pérez Piñón	Universidad Pedagógica Nacional del estado de Chihuahua / Universidad Autónoma de Chihuahua
Gabriela de la Cruz Flores	Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología / Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco
Gabriela María Farías Martínez	Tecnológico de Monterrey, Campus Monterrey
Gerónimo Mendoza Meraz	Universidad Autónoma de Chihuahua, Facultad de Filosofía y Letras
Gisela Hernández Millán	Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Química

Gloria Del Castillo Alemán	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, México
Gloria Ofelia Aguado López	Universidad Autónoma de Yucatán, Facultad de Educación
Graciela Cortés Camarillo	Secretaría de Educación del estado de Yucatán
Guadalupe Barajas Arroyo	Universidad La Salle Benavente, Puebla
Guadalupe Olivier Téllez	Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco
Guadalupe Teresinha Bertussi	Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco
Guillermo Alberto Álvarez Quiroz	Universidad Autónoma de Ciudad Juárez / Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado, Unidad Juárez
Guillermo Hernández Orozco	Universidad Autónoma de Chihuahua / Universidad Pedagógica Nacional del estado de Chihuahua
Gustavo Gregorutti	Universidad de Morelos
Hilde Eliazzer Aquino López	Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de los Valles
Hortensia Hickman Rodríguez	Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala
Ileana Seda Santana	Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología
Irma Laura Cantú Hinojosa	Universidad Autónoma de Nuevo León
Ismael Vidales Delgado	Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del estado de Nuevo León
Iván Alexis Pinto Díaz	Universidad Autónoma de Chiapas
Jaime Morales Vázquez	Universidad de Colima, Facultad de Pedagogía
Jaime Ricardo Valenzuela González	Tecnológico de Monterrey, Escuela de Graduados en Educación
Jaime Rogelio Calderón López Velarde	Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Zacatecas
Javier Damián Simón	Universidad del Papaloapan, Campus Tuxtepec
Jesús Adolfo Trujillo Holguín	Universidad Autónoma de Chihuahua
Jesús Bernardo Miranda Esquer	Universidad del Valle de México, Campus Hermosillo
Jesús Manuel Guzmán Campos	Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Unidad Parral
John Farrand Rogers	Investigador independiente
Jorge A. Fernández Pérez	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Jorge Antonio Alfaro Rivera	Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato
Jorge Pérez Mejía	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Jorge Sandoval Aldana	Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado, Unidad Chihuahua
José Ángel Vera Noriega	Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A.C., Sonora
José Antonio Ramírez Díaz	Universidad de Guadalajara

José Antonio Serrano Castañeda	Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco
José Baltazar García Horta	Universidad Autónoma de Nuevo León, Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano
José Bonifacio Barba Casillas	Universidad Autónoma de Aguascalientes
José Carbajal Sánchez	Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica, Querétaro
José Francisco Miranda Esquer	Universidad del Valle de México, Campus Hermosillo
José Jesús Carlos Guzmán	Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología
José María García Garduño	Universidad Autónoma de la Ciudad de México
José Matías Romo Martínez	Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Aguascalientes
Juan Abelardo Rodulfo Gocobachi	Centro de Actualización del Magisterio de Ciudad Juárez
Juan Carlos Cabrera Fuentes	Universidad Autónoma de Chiapas
Juan Carlos Maldonado Payán	Centro de Investigación y Docencia, Chihuahua
Juan Carlos Mijangos Noh	Universidad Autónoma de Yucatán
Juan Enrique Ramos Salas	Red de Investigación Educativa del Estado de Sonora A.C.
Juan José Sevilla García	Universidad Autónoma de Baja California
Juan Mario Ramos Morales	Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco
Landy A. Esquivel Alcocer	Universidad Autónoma de Yucatán
Laura Catalina Díaz Robles	Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de los Lagos
Laura Irene Dino Morales	Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua
Laura Stephania Torres D'Giesecke	Universidad del Valle de México, Campus Guadalajara Sur
León Rafael Garduño Estrada	Universidad de las Américas - Puebla
Leonardo Enrique Viniegra Velázquez	Centro Médico Nacional Siglo XXI, IMSS, Unidad de Investigación Educativa
Leticia Pons Bolans	Universidad Autónoma de Chiapas
Lourdes Elizabeth Carrillo Vargas	Servicios Educativos del estado de Chihuahua / Universidad Autónoma de Chihuahua
Lucia Rivera Ferreiro	Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco
Lucila Parga Romero	Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco
Luis Arturo Ávila Meléndez	Instituto Politécnico Nacional
Luis Felipe Abreu Hernández	Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Medicina
Luis Iván Sánchez Rodríguez	Universidad Autónoma de Tamaulipas
Luz Eugenia Aguilar González	Universidad de Guadalajara
Luz Marina Ibarra Uribe	Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Lya Sañudo	Secretaría de Educación del estado de Jalisco
Ma. Angélica Buendía Espinosa	Universidad Autónoma Metropolitana - Cuajimalpa
Ma. Concepción Franco Rosales	Investigadora independiente
Ma. Teresa Prieto Quezada	Universidad de Guadalajara
Magda Concepción Morales Barrera	Universidad Autónoma de Chiapas
Marcela Gómez Sollano	Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras
Marcos J. Estrada Ruiz	El Colegio de Sonora
Margarita María Zorrilla Fierro	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México
María Adelina Arredondo López	Universidad Autónoma del Estado de México
María Alicia Zavala Berbena	Universidad de Guanajuato
María Amelia Reyes Seáñez	Universidad Autónoma de Chihuahua, Facultad de Filosofía y Letras
María Candelaria Valdés Silva	Universidad Autónoma de Coahuila, CENTRO DE INVESTIGACIONES SOCIOECONÓMICAS
María Catalina Josefina González Pérez	Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México
María Concepción Barrón Tirado	Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y Educación
María Concepción Chávez Romo	Consultora independiente
María de la Luz Jiménez Lozano	Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Torreón
María de los Ángeles Santos Rojas	Subdirección de Educación Normal del Estado de México
María de Lourdes Velázquez Albo	Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y Educación
María del Pilar Padierna Jiménez	Universidad Autónoma de la Ciudad de México
María Elena Quiroz Lima	Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco
María Esther Aguirre Lora	Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y Educación
María Esther Méndez Cadena	Colegio de Postgraduados, Puebla
María Guadalupe Becerra García	Universidad Autónoma de Nuevo León, Facultad de Filosofía y Letras
María Guadalupe Moreno Bayrdo	Universidad de Guadalajara
María Guadalupe Velázquez Guzmán	Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco
María Ileana Ruiz Cantisani	Tecnológico de Monterrey, Campus Monterrey
María Inés Castro López	Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y Educación
María Isabel Royo Sorrosal	Universidad Iberoamericana Puebla

María Lorena Hernández Yánez	Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de la Costa
María Luisa Chavoya Peña	Universidad de Guadalajara
María Silvia Aguirre Lares	Centro de Investigación y Docencia, Chihuahua
María Teresa Fernández Nistal	Instituto Tecnológico de Sonora
María Teresa Gullotti Vázquez	Instituto de Estudios Universitarios, A.C., Mérida
María Virginia Casas Santín	Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco
Marisela Carrillo Olivas	Esc. Primaria Salvador Martínez Prieto 2749, Ciudad Juárez, Chihuahua
Marisol Silva Laya	Universidad Iberoamericana Ciudad de México
Maritza Alvarado Nando	Universidad de Guadalajara
Marta Cristina Azaola	University of Southampton
Martha Corenstein Zaslav	Universidad Nacional Autónoma de México, Colegio de Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras
Martha Jannete González López	Instituto de Pedagogía Crítica, Chihuahua
Martha López Ruiz	Investigadora independiente
Martha Vergara Fregoso	Universidad de Guadalajara / Secretaría de Educación del estado de Jalisco
Miguel Ángel Arias Ortega	Universidad Autónoma de la Ciudad de México
Miguel Ángel Herrera Batista	Universidad Autónoma Metropolitana - Azcapotzalco
Miguel Eslava Camacho	Escuela Normal Superior del Estado de México
Miroslava Peña Carrillo	Secretaría de Educación del estado de Jalisco
Moisés Torres Herrera	Universidad Autónoma del Carmen
Nancy Leticia Hernández Reyes	Universidad Autónoma de Chiapas
Nora Hilda Martínez Sánchez	Universidad de Monterrey
Norma Georgina Gutiérrez Serrano	Universidad Nacional Autónoma de México, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias
Ofelia Piedad Cruz Pineda	Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Puebla
Olga Cesarina Gutiérrez Holguín	Universidad Pedagógica Nacional del estado de Chihuahua, Unidad Chihuahua
Oliverio Ismael Ferman Ávila	Servicios Educativos del estado de Chihuahua, Programa de Educación en Valores
Olivia Mireles Vargas	Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y Educación
Patricia Camarena Gallardo	Instituto Politécnico Nacional
Patricia Ducoing Watty	Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y Educación
Pedro José Canto Herrera	Universidad Autónoma de Yucatán
Pedro Rubio Molina	Universidad Pedagógica Nacional del estado de Chihuahua, Unidad Chihuahua
Pedro Sánchez Escobedo	Universidad Autónoma de Yucatán

Raúl Calixto Flores	Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco
Raúl Vargas Segura	Servicios Educativos Integrados al Estado de México
Ricardo Almeida Uranga	Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
Ricardo Fuentes Reza	Centro de Investigación y Docencia, Chihuahua
Ricardo Iván Camacho Anguiano	Centro de Innovación Educativa Elizabeth Seton
Rigoberto Martínez Escárcega	Instituto de Pedagogía Crítica, Chihuahua
Roberto Anaya Rodríguez	Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
Romelia Hinojosa Lujan	Secretaría de Educación, Cultura y Deporte del estado de Chihuahua
Rosa Alicia Rojas Paredes	Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas
Rosa Amalia Gómez Ortiz	Instituto Politécnico Nacional, Escuela Superior de Comercio y Administración
Rosa Elia Aguirre De Santiago	Universidad Pedagógica Nacional del estado de Chihuahua, Unidad Chihuahua
Rosa María González Jiménez	Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco
Rosa María Teresa Angulo Romero	Universidad de Guanajuato
Rosa Martha Romo Beltrán	Universidad de Guadalajara / Universidad de Buenos Aires
Rosa Nidia Buenfil Burgos	CINVESTAV, Departamento de Investigaciones Educativas
ROSE EISENBERG WIEDER	Universidad Nacional Autónoma de México, ENEP Iztacala
Rubén Edel Navarro	Universidad Veracruzana
Sandra Vega Villarreal	Instituto de Pedagogía Crítica, Chihuahua
Santos Ruiz Hernández	Instituto Tecnológico Superior de Pánuco, Veracruz
Sara Aliria Jiménez García	Universidad de Colima
Serafín Ángel Torres Velandia	Universidad Autónoma del Estado de Morelos
Sergio Antonio García Flores	Secretaría de Educación, Cultura y Deporte del estado de Chihuahua, UNIDAD DE SERVICIOS TÉCNICOS
Sergio Martínez Romo	Universidad Autónoma Metropolitana - Xochimilco
Silvia Joaquina Pech Campos	Universidad de Castilla, La Mancha
Silvia Margarita Araiza Mendoza	Servicios Educativos del estado de Chihuahua
Silvia Romero Contreras	Universidad Autónoma de San Luis Potosí
Sofía Guadalupe Corral Soto	Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
Teresa de Jesús Guzmán Acuña	Universidad Autónoma de Tamaulipas
Teresa Pacheco Méndez	Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y Educación
Terry Carol Spitzer	Universidad Autónoma Chapingo
Úrsula Zurita Rivera	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, México

Verónica Valenzuela Muñiz	Benemérita y Centenaria Escuela Normal del estado de Chihuahua
Víctor Luis Porter Galetar	Universidad Autónoma Metropolitana - Xochimilco
Victoria Amneris Delgadillo Licea	Universidad Marista, Campus Ciudad de México
Violeta Gutiérrez Cruz	Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
Wenceslao Verdugo Rojas	Secundaria General 8, Hermosillo, Sonora
Yazmín Cuevas Cajiga	Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco
Yolanda Heredia Escorza	Tecnológico de Monterrey, Escuela de Graduados en Educación

Índice

Presentación

Mensaje de la REDIECH <i>Romelia Hinojosa Luján</i>	15
--------------------------------------------------------	----

A) Teoría, filosofía, historia e investigación sobre la investigación

Apuntes sobre la educación básica en el estado de Chihuahua de 1920 a 1950 <i>Guillermo Hernández Orozco</i>	17
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Las mujeres agentes en la producción científica: el caso de la educación en Chihuahua <i>Romelia Hinojosa Luján</i>	23
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Las organizaciones magisteriales en el periodo de la educación socialista en Chihuahua: 1934 a 1940 <i>Jesús Adolfo Trujillo Holguín, Francisco Alberto Pérez Piñón y Guillermo Hernández Orozco</i>	33
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Las maestras de párvulos, en la historia de la educación en Chihuahua durante las primeras décadas del siglo XX <i>Martha Esther Larios Guzmán y Guillermo Hernández Orozco</i>	39
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Campo científico y terreno epistemológico <i>Rigoberto Martínez Escárcega</i>	49
----------------------------------------------------------------------------------	----

Los agentes de la investigación educativa en Chihuahua <i>Sandra Vega Villarreal</i>	55
-----------------------------------------------------------------------------------------	----

El proceso de generación de pensamiento <i>Yolanda Isaura Lara García</i>	63
------------------------------------------------------------------------------	----

B) Diversidad, interculturalidad, género y sustentabilidad en la educación

Las cooperativas: una alternativa de formación y autoempleo para estudiantes del ITSNGG <i>Mayte Arámbula Magallanes y Jesús Eduardo Fong García</i>	71
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Edificios escolares: ¿Infraestructura inclusiva? <i>Edelmira Arellanes Corral</i>	77
--------------------------------------------------------------------------------------	----

Prácticas Exitosas en el Programa Nino Migrante (PRONIM) en Sonora
Celina Torres-Arcadia, Rosa María Esquivel Mendivil y
Marcelina Martínez-López 89

La construcción de la identidad de género en la educación preescolar
desde el contexto sociocultural 97
Celia Carrera Hernández y Oralia Pillado Mancinas

C) Políticas y gestión en la educación

La educación secundaria: evaluación, pruebas estandarizadas y
dinámicas institucionales 105
David Manuel Arzola Franco

La complejidad de la gestión escolar en los CREI: un reto para directivos 113
Hilda Fernández García

El funcionamiento del Consejo Técnico, sus orientaciones y su tipología 121
Cruz Argelia Estrada Loya

D) Currículum, conocimientos y prácticas educativas

La administración educativa del currículo por competencias y sus
implicaciones en el desempeño profesional de los médicos internos
de pregrado 129
Carolina Guevara López, Julio César López González y Haydeé Parra Acosta

La gestión y su relación con el currículo en un estado del conocimiento 141
Olga Cesarina Gutiérrez Holguín

La escritura en los niños tarahumaras 149
Efrén Viramontes Anaya, Lylia Ana Morales Sifuentes y Luis Manuel Burrola Márquez

Procesos de transferencia en conceptos de probabilidad:
Una propuesta didáctica 157
*María Dolores Gozález Quezada, Janette Olivia Chávez Prieto y
Juan Ernesto Chávez Pierce*

Formas de interacción entre docentes que favorecen el aprendizaje
Organizacional 169
Rubén Adrián Barroso Morales

E) Procesos de formación y actores de la educación

- ¿Cuándo los maestros en formación empiezan a pensar como maestros?
Un estudio inicial sobre el cambio educativo de los alumnos – maestros 177
Lylia Ana Morales Sifuentes, Blas Gómez Heredia, Carlos Mario Pacheco Ríos
- El aprendizaje organizacional en la formación de docentes-investigadores,
el caso del programa SABEMOS en las Escuelas Normales de Chihuahua, México 185
Moisés Torres Herrera y Laura Irene Dino Morales
- Sujetos de la Reforma: Condiciones institucionales para la implementación
de la RS 195
Carmen Griselda Loya Ortega

F) Tecnologías de la información y la comunicación en educación

- Estudio Bibliométrico de Revistas Editadas por la UACH: Identificación de
Indicadores hacia la Calidad 203
Javier Tarango Ortiz y Arturo Iván Ruiz Domínguez
- Modelo de alineación estratégica para una vinculación social efectiva 211
Marcelina Martínez-López, Gustavo Parada Sarmiento y Gabriel Madriz Cano
- Universidad, Internet y Plagio 223
Oscar Müller-Creel
- UACH, UADY y LA SALLE Chihuahua: un análisis de los ámbitos de
dominio de la competencia comunicativa para la generación de
productos académicos 229
Elizabeth Carrillo Vargas

G) Valores, convivencia, disciplina y violencia en la educación

- La violencia en la comunidad desde la mirada de la escuela 237
María Silvia Aguirre Lares, Romelia Hinojosa Luján
- La violencia entre pares dentro del ambiente escolar 245
Francisco Loya Loya

Evaluación inicial de un programa de desarrollo valoral a nivel de educación básica en ciudad Juárez <i>Ricardo Almeida Uranga y Oliverio Ismael Ferman Ávila</i>	251
Fortaleciendo el Clima Moral en escuelas de educación básica en Ciudad Juárez <i>Oliverio Ismael Ferman Ávila</i>	261

Mensaje de la REDIECH

Los seres humanos tenemos la costumbre de celebrar los nacimientos. El Primer Congreso de Investigación Educativa es la ceremonia del nacimiento de un fenómeno que esperamos cambie la realidad educativa en nuestra entidad. Podemos decir claramente que a partir de este evento nace el campo de la investigación educativa con sus tensiones, sus disputas, sus vaivenes y sus agentes claramente identificados.

Al realizar el Primer Congreso de Investigación Educativa en Chihuahua, la Red de Investigadores Educativos Chihuahua A.C. (REDIECH) cumple con uno de sus objetivos: “Promover y organizar eventos y encuentros académicos, orientados hacia la comunicación y la discusión entre las y los investigadores, así como a la difusión de los productos de investigación”. Pero más allá del cumplimiento de metas de nuestra asociación, con la realización de dicho Congreso, el campo de la investigación educativa rompe con el campo político y el campo institucional, de tal manera que los investigadores educativos asistimos de forma autónoma a un espacio plural de diálogo, de discusión, de debate y de reflexión en torno al conocimiento científico relacionado con la educación.

Este Congreso fue convocado y organizado por una red de investigadores educativos que pertenecemos a diferentes instituciones y agrupaciones, con diferentes afiliaciones profesionales, políticas y personales, que trabajamos en diferentes ámbitos de la educación del estado, y sin importarnos si nuestros colegas investigadores pertenecen o no a esta Red fueron invitados a participar del diálogo en este espacio. Los recursos financieros que lo sustentan provienen del Fondo Mixto CONACYT-Gobierno del Estado; la labor organizativa es mérito de decenas de entusiastas académicas y académicos, que compartimos un solo propósito: construir un

escenario autónomo que nos permita a todos, miembros o no de la REDIECH, reunirnos con otros investigadores para compartir entre pares los hallazgos, las experiencias y las propuestas sobre la realidad educativa chihuahuense. Los trabajos que se publican en esta revista constatan esta diversidad y pluralidad que caracteriza a nuestro estado. Lo único que nos iguala es nuestro trabajo de investigación educativa en la entidad.

El proceso de organización del evento vivió diferentes etapas y actividades que dimensionan la valía de la participación de los integrantes de la REDIECH. Hago un reconocimiento desde aquí para todas y todos los involucrados, porque ninguno de ellos estuvo sujeto a presiones o estímulos institucionales: se hizo porque era algo que queríamos hacer. Espero que encuentren en el logro de la tarea, la motivación personal para seguir adelante en esta aventura que juntos emprendimos hace más de dos años, y que continuaremos en el 2014 cuando sea tiempo de convocar al 2o Congreso de Investigación Educativa en Estado de Chihuahua.

Una de las enormes fortalezas del Congreso y de los trabajos que se presentan, fue el proceso de dictaminación al que se sujetaron. El Comité Científico se dio a la tarea de invitar a más de 200 investigadores e investigadoras del campo de la investigación nacional, de las cuales el 57% pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y el 68% tienen membresía en el Consejo

Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Fue interesante la diversidad de procedencia de las instituciones, entidades y niveles de los dictaminadores: los hay provenientes de las máximas casas de estudio de entidades lejanas en el país y los hubo también ubicados en escuelas del nivel básico de nuestra entidad. La cifra de recepción de trabajos fue también muy importante: 107. Para ser la primera experiencia de un evento desde los académicos, es un buen número.

Hubo una aceptación del 59%. En la revista se publican únicamente 63 trabajos en dos números correspondientes a 2012 y 2013, mismos que fueron aceptados en al menos dos de las tres revisiones ciegas que se les practicaron.

En resumen, hubo conjunción de perspectivas y rigurosidad en la evaluación. La dictaminación y parte de la organización, se facilitó gracias al Sistema de Gestión de Conocimiento e Información del Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C. (COMIE) a quien agradecemos enormemente el apoyo brindado. La REDIECH reconoce especialmente la hospitalidad diligente de la Institución Benemérita y Centenaria Escuela

Normal del Estado (IByCENECH) que acogió con beneplácito nuestra propuesta.

Finalmente vemos reflejada en nuestra Red, la configuración de los fractales, en los que: la acción de uno solo de sus elementos tiene repercusiones inimaginables. Los fractales son complicados paisajes que se esconden, detrás de un universo capaz de expandir un átomo a tamaños siderales, ahí donde nunca antes se había dirigido la vista. Así, el paisaje de la investigación educativa en Chihuahua que está ayudando a construir la REDIECH, nunca había sido imaginado en nuestra entidad: lograr que sus actores se identificaran como investigadores; que se hiciera este tipo de eventos sin la lógica de alguna institución educativa de por medio y sin los grandes recursos económicos; que agentes de la investigación de ópticas institucionales, formaciones e intereses tan disímolos, trabajaran armoniosamente y en franca colaboración, evidencia el genuino interés de aprender y compartir saberes y experiencias de la comunidad de investigadores e investigadoras chihuahuenses.

Dra. Romelia Hinojosa Luján
Presidenta de la REDIECH
Octubre de 2012

Apuntes sobre la educación básica en el estado de Chihuahua de 1920 a 1950

Guillermo Hernández Orozco
Facultad de Filosofía y Letras, UACH
ghernand@uach.mx

Resumen

El derecho al acceso a la educación formal principalmente a nivel primaria fue uno de los postulados de la revolución mexicana, sin embargo el logro del mismo en el país se dificultó por la situación política, económica y social que se vivió en las décadas posteriores al término del movimiento armado. Solo una parte de la población, principalmente del medio urbano, tenía acceso a la educación y la mayor parte de la misma no concluía sus estudios primarios. Esta situación favorecía la reproducción de la pobreza en las familias al no tener una educación que les permitiera acceder a mejores oportunidades laborales. Este trabajo presenta algunos datos que revelan parte del proceso a través del cual la educación formal en el estado de Chihuahua amplió su cobertura así como algunos factores que constituyeron resistencia en los pobladores para ser beneficiarios del servicio educativo. El escrito hace referencia en particular a la población de Parral cuyos datos que se obtuvieron al realizar una tesis en la línea de investigación de historiografía. Las fuentes consultadas fueron actas de cabildo, documentos y periódicos del Archivo Histórico Municipal de Parral, así como algunos autores chihuahuenses cuyos textos se encontraron en el Archivo Histórico de la Universidad Autónoma de Chihuahua.

Palabras clave

Educación básica, deserción escolar, ausentismo escolar, educación en Chihuahua.

Introducción

La historiografía de la educación rescata datos que permiten la reconstrucción de la situación educativa que se vivía en el pasado así como su contexto socioeconómico y brinda elementos que permiten analizar tales hechos. Los anuarios estadísticos, censos e informes

de gobierno son instrumentos que permiten reunir tal información.

Los datos presentados por De la Peña (1948: 170) muestran un aumento considerable en el número de niños atendidos en las escuelas de gobierno así lo indica el siguiente cuadro.

Tabla 1. Alumnos atendidos en escuelas oficiales en el estado de Chihuahua de 1924 a 1944

Año	Escuelas	Alumnos
1924	398	30,811
1940	-----	81,237
1943-44	1,068	87,124

Sin embargo ante tal avance en la cobertura del servicio educativo este mismo autor indica que en el censo de 1944 la población escolar en el estado de Chihuahua no bajaba de 135,000; en este mismo año hubo una matrícula de 87,124 en consecuencia se quedaban sin matricular 48,000 niños que representa el 35% del total; es importante recalcar que de los alumnos inscritos la mayoría de ellos abandonaba la escuela antes de los 12 años.

El problema de la deserción escolar se acentuaba en el medio rural donde se presentaba un desajuste entre las necesidades del trabajo del campo y las vacaciones escolares normadas por un calendario escolar.

Un ejemplo de ello es Guadalupe y Calvo, municipio serrano de Chihuahua en cuya cabecera municipal tenía en 1° 46 niños, en 2° 34, 3° 21 alumnos, 4° 16, 5° 13 y 6° 6 alumnos repitiéndose la situación en las rancherías de los estados.

En 1940 se requerían según Peña 400 plazas de maestros para cubrir vacantes, abrir escuelas cerradas y crear escuelas faltantes donde hubiera 15 niños o más en edad escolar. En el medio rural se contaba por docenas los poblados con un solo maestro para 100 y hasta 200; los inspectores escolares no conocían la mayoría de las escuelas de su zona.(De la Peña, 1948: 176).

Tabla 2. Movimiento de alumnos en 1950 en el estado de Chihuahua (Anuario Estadístico,1950: sp).

	Inscritos	Bajas	Existencia	Aprobados	Asistencia media anual
Jardín de niños	4,237	354	3878	3646	3395
Incorporados	246	16	230	223	218
Primaria	72,449	9,549	62,900	48,295	56,560
Incorporados	2,743	230	2,513	2,268	2,523
Alumnos 6° de Escuela oficial	3,944	375	3,569	3,269	1,839
Alumnos 6° de Esc.incorporada	222	11	211	202	196

Contexto educativo en la década de los 50

Según datos de este cuadro en sexto grado de las escuelas oficiales solo el 51.5% de los alumnos inscritos asistía a tomar clases regularmente aún y cuando un porcentaje alto era aprobado, casi la mitad de los niños no asistían a clases. Este dato se ve reflejado en Parral en donde según acta de cabildo de 1950 los regidores acuerdan nombrar un policía

escolar que vigile que los escolares no estén en la calle durante el horario escolar para evitar la deserción y el vandalismo alejándolos también de los juegos de azar y centros de vicio (A.H.M.P. Actas de cabildo, 5 de enero de 1950).

De nuevo en enero de 1953 el Presidente municipal de este ciudad expresa que es un serio problema la vagancia infantil y

solicita el apoyo de los inspectores escolares de las zonas federal y estatal para que los niños no vaguen en las calles en horario de clase; gira también un oficio a gerentes de cines para prohibir la venta de boletos a niños en horario escolar además los regidores acuerdan nombrar un inspector escolar que vigile la ciudad prohibiendo hasta donde sea posible la vagancia infantil (A.H.M.P. Actas de cabildo,1 de enero de 1953). (Por lo que se deduce que no se dio seguimiento al policía escolar acordado en 1950)

De nuevo ante los regidores el mismo año de 1953 el presidente municipal expone lo delicado del problema de la delincuencia infantil ya que se han organizado verdaderas bandas que cometen delitos del fuero común y que por ser menores de edad las autoridades legalmente no están capacitadas para aplicar

sanciones por lo que es indispensable acondicionar un lugar en donde se puedan recluir y de alguna forma instruirlos para evitar que sigan el camino de la delincuencia (A.H.M.P. Actas de cabildo,7 de enero de 1953).

Los regidores retoman el tema de la deserción infantil en 1956 y acuerdan facultar al policía escolar para que detenga a los niños que transitan en la calle en horario de clase. (A.H.M.P. Actas de cabildo 2 de enero de 1956). El problema de los menores infractores es un tema que afecta a la sociedad parralense por ello es tratado en varias ocasiones a reuniones de cabildo. En documento encontrado en el Anuario Estadístico da los siguientes datos sobre los delitos más frecuentes.

Tabla 3. Presupuesto dedicado a la educación en el estado de Chihuahua (Anuario Estadístico, 1950 sp)

1942	1943	1944	1945	1946	1947	1948	1949	1950
22.28%	26.41%	23.19%	29.13%	31.29%	32.35%	35.27%	35.06%	39.44%

Presupuesto destinado a la educación

Al presentar los datos el autor indica que el territorio del estado de Chihuahua es muy disperso y por ello no “rinde” el presupuesto. Ciertamente era insuficiente ante las necesidades educativas de la población.(de la Peña, 1948: 174) Expresa que el dinero destinado en 1943 a la educación no es para la dotación de materiales , muebles o útiles escolares , de los que hay una carencia angustiosa en casi la totalidad de las escuelas , sino para la construcción de edificios escolares en lo que aún resta mucho por hacer, pero en vista de que el fardo del analfabetismo es todavía tremendamente desconsolador , se cree que en lugar de dotar de bellos y adecuados edificios urge dotar al pueblo con las escuelas que hacen falta, así sea en locales defectuosos, como se ha venido haciendo con

éxito desde 1920, y una vez satisfecha la necesidad primaria vendrá la dotación de buenos edificios , buen mobiliario y maestros competentes, titulados y bien remunerados. Es tan basto el problema que expresa la preocupación inicial de ocuparse de la cantidad luego de la calidad. Por docenas se contaban rancherías en donde los campesinos construían su edificio escolar; algunos hacían el esfuerzo de pagar a los maestros, pero en años difíciles la escuela cerraba.

No solo en el medio rural la carencia de escuelas era preocupante, también en las localidades urbanas. En reunión de cabildo celebrada en Parral en 1947 el regidor de educación presentó una relación sobre el funcionamiento de las escuelas estatales: 99, 103, 56, 112 y 101 indicando que en ellas funcionan deficientemente los servicios de

agua y drenaje. El ayuntamiento se compromete a realizar las reparaciones de los servicios e indica que invitará a los padres y maestros de cada plantel para que colaboren (A.H.M.P. Actas de cabildo. 23 de enero de 1947).

Ante la carencia de edificios escolares en 1948 en Parral se optó por rentar casas para que funcionaran como escuelas, se tiene registro de ello en la solicitud realizada por Angela Peralta quien mediante oficio solicita al ayuntamiento la devolución de la casa que les tenía rentada como escuela y pide apoyo moral y material para la colonia Morelos a fin de que puedan tener su escuela. En la misma reunión se trata el asunto de la escuela 118 en la cual la sociedad de padres y maestros solicita ayuda para terminar de construirla, a cuya petición contestan que se apoyará en la medida de las posibilidades del municipio mediante el comité pro construcción y reconstrucción de escuelas (A.H.M.P. Actas de cabildo, 12 de enero de 1950).

Además de las escuelas oficiales había escuelas particulares a las cuales no tenía acceso el grueso de la población; en el periódico de la localidad de 1948 se publicó una nota publicitaria de la escuela Justo Sierra anunciando “ este plantel es el único que campea con las energías para hacer que los niños cumplan con su deber”, en el mismo periódico se anuncia la escuela Lydia Patterson institute de El Paso Texas que invita a su institución con la siguiente frase “donde la atmósfera es la de un hogar” (El Correo de Parral, 19 de agosto de 1948). Por el texto de las frases la escuela de El Paso ofrecía la escuela como una extensión del hogar en donde los alumnos asisten para ser atendidos, la academia de Parral plantea la escuela cuya base de la formación es la disciplina, “campeando sus energías” es decir, canalizando sus energías sin lastimarlos, puesto que en escuelas oficiales eran comunes los castigos y golpes como forma de control ya

que los maestros atendían grupos de 60 ó más alumnos.

En el periódico “El Correo de Parral” (El Correo de Parral, 19 de agosto de 1948 nota escrita por Fidel Solís), se publicó una nota en 1948 que resume las expectativas puestas en la educación: “ la obra gigantesca que nuestro país realizará en cuatro años para levantar las escuelas necesarias requerirá de 24,000 maestros y costará 5 millones de pesos ...la enseñanza tendrá nuevas orientaciones y programas al ritmo de las necesidades pedagógicas en una cruzada contra la ignorancia con las armas inmejorables que no se mellan... México necesita preparar a los soldados (maestros) para tener mejor éxito en la campaña, la enseñanza que se imparta en los establecimientos normales deberá ser amplia y fácil; Anteriormente México tenía que improvisar todo; después de la turbulencia de las guerras civiles , el maestro fue más con su entusiasmo que con su técnica a rescatar de la ignorancia a los que en siglos no habían tenido más miradas que del sufrimiento y la miseria. Ahora los tiempos han cambiado, los niños estarán mejor preparados; la preparación de los maestros será otra victoria del estado en esta campaña que se hace por la escuela y la generación”.

A manera de conclusión:

El problema de la baja escolaridad tenía múltiples facetas: falta de escuelas y carencia de maestros en los planteles ya construidos, alumnos que no querían asistir a clase, padres que preferían que sus hijos les ayudaran trabajando. La cobertura del servicio educativo definitivamente no fue a la par con las necesidades de educación, los grupos vulnerables fueron los últimos en acceder a este servicio.

La ampliación en la cobertura del servicio educativo tuvo otros fines que iban más allá del aprendizaje académico del alumno. Dadas las condiciones de represión

en la ciudad de Parral así como en otros lugares en los que surgió la figura del policía escolar la escuela primaria es vista por el Estado más que un medio para la educación de los alumnos como un instrumento de control social para evitar la vagancia y delincuencia así como para formar hábitos de disciplina, trabajo, honestidad, obediencia. La escuela pretendía formar ciudadanos respetuosos de las normas que no cuestionaran el orden social y económico de la época.

Referencias

- De la PEÑA Moisés.1948. "Chihuahua económico" Tomo I Departamento de Economía, sección publicidad . Lic. Oscar Soto Maynez, gobernador.
- PONCE de León José María. Anuario Estadístico del estado de Chihuahua 1945 - 1950
- A.H.M.P. Acta de cabildo 7 de enero de 1953
- A.H.M.P. Acta de cabildo, 5 de enero de 1950.
- A.H.M.P. Actas de cabildo 2 de enero de 1956
- A.H.M.P. Actas de cabildo, 12 de enero de 1950

Las mujeres agentes en la producción científica: el caso de la educación en Chihuahua

Romelia Hinojosa Luján
Secretaría de Educación, Cultura y Deporte del Estado de Chihuahua,
Red de Investigadores Educativos Chihuahua, A.C.
rome.hinojosa@yahoo.com.mx

Resumen

Este trabajo plantea los hallazgos realizados a través del Diagnóstico Estatal de la Investigación Educativa que se emprendió a través de la Secretaría de Educación Cultura y Deporte (SECyD) y la Red de Investigadores Educativos Chihuahua, AC (REDIECH). La información se reunió a partir de cuatro importantes fuentes: un cuestionario electrónico con invitación amplia para responderlo, los Estados de Conocimiento de la Investigación Educativa que la misma SECyD, las tesis de las instituciones que ofertan posgrados pedagógicos de la entidad y las memoria de los Congresos Nacionales de Investigación Educativa que realiza cada dos años el Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Si bien el diagnóstico fue amplio, este escrito recupera únicamente la información sobre los agentes productores de la misma y el análisis se centra en la categoría de género. Los hallazgos muestran que la desigualdad cultural que sufren las mujeres afecta su participación en el campo y la producción científica. Es uno de los capitales importantes a considerar para caracterizar el trabajo de los agentes de la investigación educativa.

Palabras clave

Campo de la educación, investigadoras, género.

Introducción

La sociedad es una construcción social (Berger and Luckman, 2003): el lenguaje, las costumbres, la vestimenta, las relaciones... es decir, todo por completo, está mediado por la producción que hombres y mujeres han realizado y realizan de ella. Los determinantes socioculturales originan comprensiones cognitivas diferenciadas entre hombres y mujeres.

El orden sociocultural configurado sobre la base de la sexualidad –definida históricamente- se expresa a través del género categoría que permite comprender las asignaciones y expectativas socioculturales hacia las personas en dependencia de sus diferencias sexuales. Implica las actividades y creaciones de los sujetos, el hacer en el

mundo, la intelectualidad y la afectividad, el lenguaje, concepciones, valores, el imaginario, las fantasías, los deseos, la identidad, autopercepción corporal y subjetiva, el sentido de sí mismo, los bienes materiales y simbólicos, los recursos de vitales, el poder del sujeto, la capacidad para vivir, posición social, jerarquías estatus, relación con otros, oportunidades, el sentido de la vida y los límites propios (Fernández, 2005).

Cada mujer y cada hombre son la cristalización de lo que la sociedad en conjunto hace y recrea en ellos, son sujetos del proceso sociocultural a los límites impuestos por el mundo social. Algunos de estos límites que la sociedad impone, son precisamente los principios del género. Claro que es necesario asumir también, que cada uno de ellos y de

ellas participa activamente en su delimitación como personas y en su identidad de género. Son delimitados, pero a la vez tienen márgenes de libertad en los cuales ellos y ellas toman decisiones. Esto origina tensiones y contradicciones.

Estas relaciones de género están implícitas en todas las actividades sociales emprendidas por los seres humanos. Es el caso de la ciencia y su producción. El conocimiento científico ha sido entonces construido por las relaciones de poder, por lo económico, lo social, histórico, lo político y desde la visión masculina. La racionalidad, la objetividad, la ausencia de subjetividad, de intimidad, la exactitud, lo medible y cuantitativo es lo que caracteriza entonces a la ciencia. Se exenta de emociones, de subjetividades, de intuición, sentimientos, porque eso es “lo otro”, lo “no científico”, “lo femenino”. Las mujeres son lo otro en la ciencia, puesto que son intuitivas, se rigen por los sentimientos y, a partir de la caracterización del modelo masculino, quedan excluidas del saber y de la producción científica.

El sesgo androcéntrico se observa a nivel estructural en el escaso acceso de la mujer a la producción científica y en las barreras que encuentran las mujeres para ocupar puestos decisivos en las directrices de la ciencia y la tecnología, así como en la elaboración del discurso científico (Colás, 2001).

“La perspectiva de género opta por una concepción epistemológica que se aproxima a la realidad desde las miradas de los géneros y sus relaciones de poder” (Gamba, 2008). Es una tarea importantísima revisar los fenómenos de producción del conocimiento en lo general y el conocimiento educativo en lo particular con una perspectiva de género.

El acceso a las universidades ha surgido como un espacio de exclusión, si recordamos que es hasta los albores del siglo XX cuando las mujeres se empiezan a aceptar

en estas instituciones (Blazquez and Flores, 2005). Sin embargo, la entrada de las mujeres a la educación superior no ha asegurado la igualdad en el campo productivo (Zubieta et al., 2005), ni la producción y generación del conocimiento (Blazquez and Flores, 2005, DelVal, 2005, Ríos, 2005).

De manera contraria al fenómeno de la representación femenina en la vida pública, desde los finales del siglo XIX y principios del XX un número muy importante de mujeres ha incursionado en la docencia. Este trabajo es uno de los espacios socialmente aceptados para que las mujeres incursionen en el ámbito productivo. Si se juzga de manera inocente el fenómeno se asumiría como natural el fenómeno de la feminización de la enseñanza. Sin embargo tiene también aspectos de género que a la simple luz no se perciben: es un trabajo ligado de manera “natural” con la mujer porque es una extensión del cuidado materno, sus horarios de trabajo permiten ejercer “adecuadamente” la maternidad o el cuidado de un hogar propio, al ser un nicho donde las mujeres se han desarrollado profesionalmente se encuentran relacionados con profesiones en el que el sueldo es bajo precisamente porque son profesiones “femeninas”. Es pues el campo de la educación dominado numéricamente por las mujeres. Analicemos si este fenómeno está presente en la producción científica a través del seo y las cargas culturales a partir del mismo que privan en el campo de la investigación educativa.

Desarrollo

Los agentes de la investigación educativa son todas aquellas personas que transitan en el campo de la producción del conocimiento científica que tiene por objeto de estudio la educación. El criterio para delimitar la categoría de agente de la investigación educativa fue incluyente, se tomó como única condición tener algún producto de investigación educativa en la entidad.

La producción generada permitió ubicar a los agentes en cuatro categorías: potenciales, en desarrollo, en consolidación y consolidados.

Los agentes potenciales de la investigación se definen como aquellos que registraron uno o dos productos (que en su mayoría son una tesis de maestría y una ponencia). Estos agentes se consideran potenciales pues aunque han vivido una experiencia de investigación aún no han incursionado en el campo.

Los agentes en desarrollo son aquellos que ya han incursionado de manera incipiente en el campo de la investigación, así que registran entre tres y seis productos, que en una generalidad se traducen en tesis de posgrado, ponencias y algunos artículos de revista.

Como agentes en consolidación se denomina a aquellos que registran entre siete y nueve productos de investigación. Se les considera en consolidación por su permanencia y debate en el campo, pues algunos de ellos tienen pocos años de

incursionar en el ámbito de la investigación educativa cuentan con una diversidad de productos a través de los cuales establecen el debate con sus pares.

Finalmente, se clasifica como agentes consolidados a aquellos que registran diez o más productos de investigación. Generalmente son investigadores que tienen mayor antigüedad en el campo y han difundido su producción por una gran diversidad de medios. Algunos de ellos cuentan con reconocimiento social e institucional por su quehacer, pues perteneces al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y al Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

Al analizar a los agentes del campo de la investigación educativa en Chihuahua de acuerdo al género, se encontró que la gran mayoría de los agentes que están produciendo investigación son mujeres, pues de un total de 646, las mujeres representan un 64% y el 36% son varones. La distribución según el nivel de producción se muestra a continuación.

Tabla 1. Agentes de la investigación por categoría y género.

INVESTIGADORES	MUJERES	HOMBRES	TOTAL
Potenciales	391	216	608
En desarrollo	13	11	24
En consolidación	5	4	9
Consolidados	2	3	5
TOTAL	413	233	646

En la generalidad de los agentes de la investigación educativa se aprecia el dominio femenino en la producción en el campo. Sin embargo, un análisis fino de la presencia femenina en las categorías más consolidadas de la investigación, evidencia cómo al final de éstas el predominio es masculino. En los

agentes potenciales, en desarrollo y en consolidación, la distribución de la población es similar a la generalidad del campo, pero en la categoría consolidados se encuentra que un 40% son mujeres y un 60% de hombres, lo cual evidencia que los agentes que tienen mayor producción y permanencia en el campo

de la investigación, así como un acceso mayor y diverso a los medios para difundir el conocimiento, son hombres.

Al realizar el análisis de las formas de difusión por género se encontró la siguiente distribución.

Tabla 2. Los agentes de la investigación por género y la forma de difusión de sus productos.

TIPO DE PRODUCTO	MUJERES	HOMBRES	TOTAL
Ponencias	20	18	38
Capítulos de libro	3	3	6
Cuadernos de trabajo	1	0	1
Artículos	8	6	14
Informes de investigación	14	13	27
Libros	4	6	10

El análisis de las formas de difusión por género muestra que existe una homogeneidad en cada una de ellas con la generalidad del campo. La única diferencia encontrada, aunque es mínima, es la desventaja de las mujeres con respecto a los varones en la publicación de libros. Al igual que en la generalidad del campo, para entender este suceso habría que hacer un análisis

exhaustivo de las condiciones del campo de la investigación educativa. Si acompañamos al análisis con la idea de que existen más mujeres en el campo de la producción científica sobre la educación, podemos dimensionar de mejor manera la desigualdad que las cifras en paridad, representan.

Al analizar las formas de producción por género se encontró lo siguiente:

Tabla 3. Los agentes de la investigación por género y las formas de producción.

FORMAS DE PRODUCCIÓN	MUJERES	HOMBRES	TOTAL
Individual	4	4	8
Grupal	2	1	3
Individual / Grupal	14	13	27
TOTAL	20	18	38

Como se puede observar en la tabla hay homogeneidad en las formas de producción sin importar el género. Es decir tanto los

investigadores como investigadoras utilizan las mismas estrategias de producción. Tanto en los que se agrupan como en los que

trabajan en solitario o que combinan ambas modalidades.

Para el estudio de la permanencia de los agentes en el campo según su género, se

tomaron como referencia los intervalos anteriores y la distribución de la población quedó de la siguiente manera

Tabla 4. Permanencia de los agentes en el campo según su género.

AÑOS PRODUCIENDO EN EL CAMPO	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
De 1 a 5	3	3	6
De 6 a 10	6	7	13
De 11 a 15	3	5	8
De 16 o más	5	6	11
TOTALES	17	21	38

La distribución por género evidencia que al inicio del periodo analizado, las cifras entre hombres y mujeres que incursionan en el campo son similares. Al permanecer entre 6 y 10 años en el campo, la cifra entre hombres y mujeres se inclina hacia las mujeres, que representan un 57% y los varones se quedan en un 43%.

Los datos también muestran que en el periodo de 16 años o más, las mujeres tienen una mayor permanencia, representan un 63%. Sin embargo, cuando se analiza este aspecto entre quienes tienen mayor permanencia en el

campo, el porcentaje de las mujeres disminuyen a un 55%, por lo que el género masculino tiende a recuperar representatividad con un 45%. Aun así la mujer sigue posicionada en la permanencia del campo.

Con la finalidad de conocer con detalle el cuerpo de agentes que pertenecen a las distintas instituciones, se realiza un análisis del número de agentes que pertenece a cada institución según su género. La distribución de la población se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 5. Agentes de la investigación por género y la institución de adscripción.

INSTITUCIONES	MUJERES	HOMBRES	TOTAL
CCHEP	3	3	6
CID	5	4	9
IByCENECH	1	0	1
ITESM	0	2	2
UACH	4	5	9
UACJ	1	1	2
UPN	5	0	5
SECYD	0	2	2
NORMAL SAUCILLO	0	1	1
INDEPENDIENTE	1	0	1
TOTAL	20	18	38

La distribución de los agentes de la investigación educativa según su género se presenta de manera homogénea en las diferentes instituciones, aproximadamente están distribuidos en 50% de cada sexo. La única distribución atípica se presenta en la UPN, que cuenta con agentes sólo del sexo femenino. Esto permite inferir que el género no es un aspecto significativo para clasificar el quehacer de los agentes dentro de las instituciones. Nuevamente hay que traer a la memoria el fenómeno de feminización de la docencia para poder ver más allá de las cifras “iguales” y entender que lo justo, a partir de la feminización del campo, es que hubiese en todas las instituciones más mujeres que hombres.

Un aspecto importante que se puede rescatar dentro del análisis del capital institucional de los agentes estudiados, es la pertenencia a organismos que otorgan un reconocimiento social en las tareas de investigación, tales como el Sistema Nacional

de Investigadores (SNI) y el Consejo Mexicano de la Investigación Educativa (COMIE). No obstante, este rubro no se desglosa a profundidad en este apartado por la escasez de agentes que pertenecen a estas instancias académicas, pues sólo dos de los 38 agentes pertenecen a ambos organismos, y otros dos son miembros sólo del COMIE, de tal manera que el reconocimiento social de los agentes que realizan investigación educativa en el estado de Chihuahua es muy precario en el contexto nacional. Ninguno de ellos es mujer, todos son hombres. El reconocimiento externo de los agentes en el campo, es enteramente dominado por los hombres. En este aspecto evidencia las dificultades que las mujeres tienen que sortear para recibir este tipo de estímulos o reconocimientos.

En el contexto nacional, la representatividad de los agentes investigadores educativos en los congresos nacionales que organiza el COMIE (IV, V, VI,

VII) está cargada hacia las investigadoras, en un 60% (Osorio, s/d).

Tabla 6 Congresos Nacionales de Investigación Educativa y participación femenina.

Congreso Nacional de Investigación Educativa	Fecha	Número de Ponencias presentadas por mujeres	Porcentaje de la participación femenina
IV	29 al 31 de octubre 1997	113	45%
V	31 de octubre al 1° de noviembre de 1999	340	53%
VI	6 a 10 de noviembre de 2001	227	60%
VII	18 al 22 de noviembre de 2003	263	63%

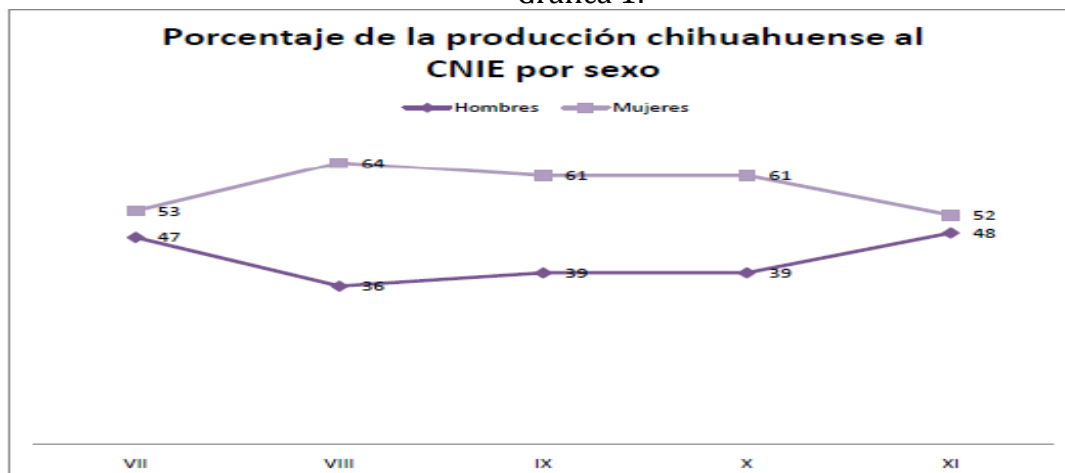
Fuente Osorio (s/d).

Se aprecia que la participación femenina va en aumento, alcanza la paridad y desbanca la participación masculina. Sin embargo esta cifra no es proporcional a lo feminizado que está el campo educativo en lo general, aunque sí es proporcional a la membresía del COMIE. Vale destacar que en los CNIE no participan sólo los miembros de la misma, sino que

entran en juego otros agentes que producen investigación educativa de todo el país.

En el caso de Chihuahua, se tiene el registro pormenorizado de la presentación de ponencias realizadas por autoras y autores en los Congresos Nacionales de Investigación Educativa (CNIE) VII, VIII, IX, X y XI.

Gráfica 1.



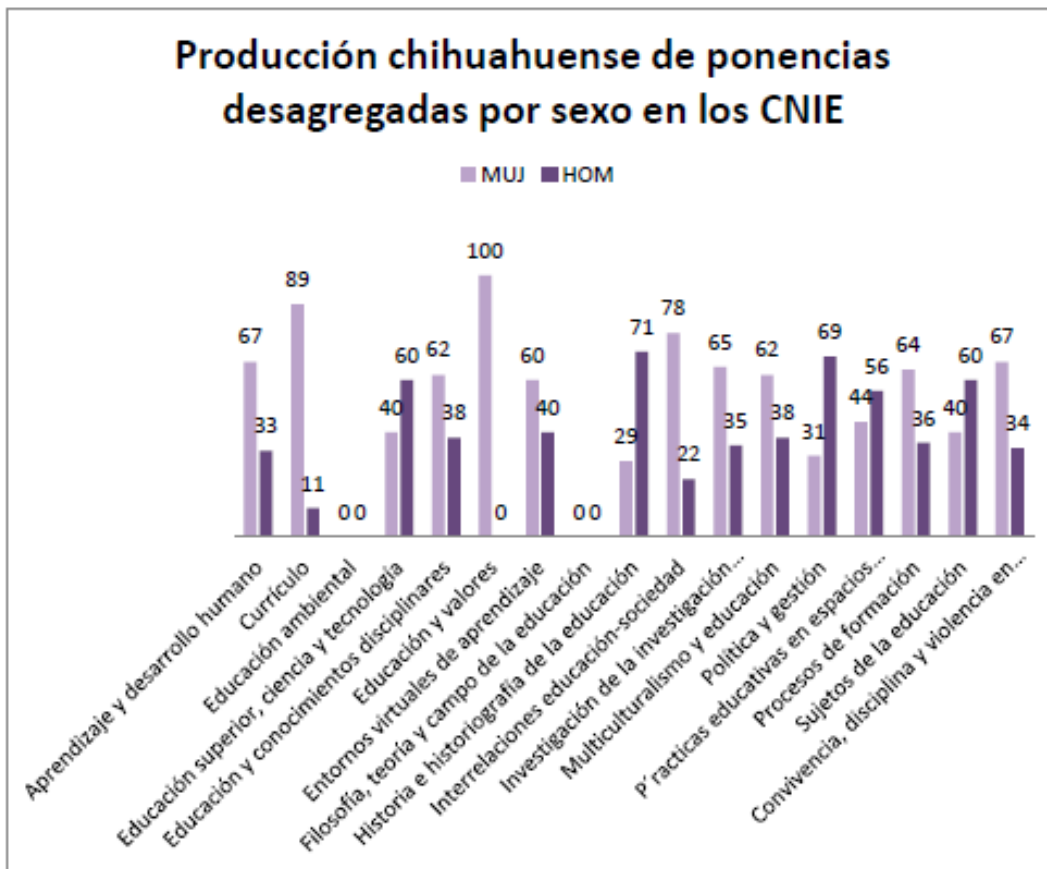
Fuente: Memorias de los Congresos Nacionales de Investigación Educativa.

La producción chihuahuense del VII CNIE es casi igualitaria entre hombres y mujeres. Sube la productividad de las mujeres durante tres congresos y en el último vuelve a representar otra vez casi el 50% para cada uno de los sexos. Nuevamente el fenómeno, visto de manera simple se podría decir que en Chihuahua las cifras reflejan la paridad con la que la cultura de género ha influido en hombres y mujeres, sólo que se olvida que las

mujeres representan en el mundo educativo casi el 75%.

Sobre la producción en las áreas designadas por COMIE para categorizar la temática de la investigación educativa, un análisis de las ponencias presentadas por Chihuahua en los CNIE refleja la feminización de algunas áreas como Currículo, Aprendizaje y Desarrollo Humano, Educación y Valores entre otros. Esto se observa en la Gráfica 2.

Gráfica 2.



Fuente: Memorias de los congresos.

La gran ausente en la producción del campo es Filosofía, Teoría y Campo de la Educación en la que no hay producción estatal. Llama la atención el área de Política y Gestión donde casi el 70% de la producción es realizada por hombres; Sujetos de la Educación y Educación Superior Ciencia y Tecnología en las que en las

dos terceras partes es dominio varonil. Esto habla de la separación que se realiza de las parcelas de la realidad por género.

Conclusiones

El campo de la investigación educativa está cuantitativamente dominado por las mujeres.

No es así, cuando se entra en cruce la variable del reconocimiento y prestigio social: los hombres dominan éste. Es decir el campo de la investigación educativa en la entidad está conformado mayoritariamente por mujeres, pero no está dirigido por ellas, ni representado al momento de la producción y de la difusión. Por otro lado, se percibe también en las áreas que establece el COMIE que hay parcelas "propicias" para las mujeres y otras que parecen "exclusivas" de los hombres.

Existe una imperiosa necesidad social de elaborar estrategias que modifiquen las condiciones sociales e institucionales para hacer posible que las mujeres participen activa y suficientemente en la producción de la ciencia. Se está desperdiciando el talento de millones de ellas y la mirada innovadora que la diferencia aporta.

Referencias

- BERGER, P. & LUCKMAN, T. 2003. La Construcción Social de la Realidad, Argentina, Amorrortu.
- BLAZQUEZ, N. & FLORES, J. 2005. Género y ciencia en América Latina. El caso de México. In: BLAZQUEZ, N. & FLORES, J. (eds.) Ciencia, Tecnología y Género en Iberoamérica. México: UNAM.
- COLÁS, P. 2001. Educación e investigación en la sociedad del conocimiento: enfoques emergentes. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 19, 291-313.
- DELVAL, C. 2005. Luces y sombras en torno a la participación de las mujeres en la investigación científica. In: BLAZQUEZ, N. & FLORES, J. (eds.) Ciencia, Tecnología y Género en Iberoamérica. México: UNAM.
- FERNÁNDEZ, L. 2005. Género y mujeres académicas: ¿Hasta dónde la equidad? In: BLAZQUEZ, N. & FLORES, J. (eds.) Ciencia, tecnología y género en Iberoamérica.
- GAMBA, S. 2008. ¿Qué es la perspectiva de género y los estudios de género? "Diccionario de estudios de Género y Feminismos". Editorial Biblos.
- OSORIO, R. s/d. Las mujeres investigadoras en educación; sus logros y retos.
- RÍOS, M. 2005. El impacto de los procesos de globalización en las representaciones científicas de las y los investigadores de la UNAM. In: GLAZMAN, R. & FLORES, J. (eds.) Ciencia, Tecnología y Género en Iberoamericana. México: UNAM.
- ZUBIETA, J., ROSAS, R. & ABARCA, G. 2005. Aunque la mona tenga posgrados, mona se queda: la falta de equidad de género en el mercado laboral. In: BLAZQUEZ, N. & FLORES, J. (eds.) Ciencia, tecnología y género en Iberoamérica. México: UNAM.

Las organizaciones magisteriales en el periodo de la educación socialista en Chihuahua: 1934 a 1940

Jesús Adolfo Trujillo Holguín
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Chihuahua
jesusito.trujillo@hotmail.com

Francisco Alberto Pérez Piñón
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Chihuahua
aperezp@uach.mx

Guillermo Hernández Orozco
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Chihuahua
ghernand@uach.mx

Resumen

En este trabajo se realiza una revisión somera sobre el surgimiento del movimiento magisterial en Chihuahua, en el periodo de la educación socialista -que va de 1934 a 1940- que fue donde se dieron los antecedentes para el surgimiento del movimiento sindical en México. En particular se presentan algunos datos sobre los primeros intentos por establecer un sindicato de maestros en el estado a partir de lo sucedido en el Instituto Científico y Literario. Este artículo forma parte de un trabajo más amplio sobre la educación socialista en Chihuahua y está elaborada a partir de fuentes primarias localizadas en el Archivo Histórico Universitario (AHU), en el Archivo de Concentración de Gobierno del Estado (ACGE) y del Archivo Personal de Rubén Beltrán Acosta, cronista de la ciudad.

Palabras clave

Educación socialista, socialismo, movimientos magisteriales, magisterio, ideología y educación.

Introducción

El periodo de la educación socialista, que se dio durante el sexenio del general Lázaro Cárdenas del Río de 1934 a 1940, resultó ser una etapa de intensa actividad obrera y campesina que sentó las bases para el surgimiento del movimiento sindical en México. En el estado de Chihuahua surgieron, uniones, ligas, sindicatos, cámaras, asociaciones, confederaciones, entre otros grupos que estuvieron enfocados a encauzar la lucha por el mejoramiento material y espiritual de la clase trabajadora.

En este contexto, el magisterio del estado y en particular los docentes del Instituto Científico y Literario, actuaron en consonancia con lo que estaba ocurriendo en otros gremios de la ciudad, que en el periodo de mayor actividad organizativa -que fue entre 1935 y 1936- llegaron a integrarse asociaciones obreras prácticamente en todos los giros económicos con más de 50 sindicatos del sector formal e informal. Llama la atención que incluso los albañiles, matanceros, carpinteros, panaderos, sastres, molineras, costureras, vaqueros y lecheros, por mencionar algunos,

constituyeron representaciones sindicales para la defensa de sus intereses gremiales.

El movimiento sindical del magisterio

Al interior del magisterio, la necesidad de que fuera establecido un sindicato para la defensa de los intereses de sus agremiados era una aspiración que permanecía latente y la coyuntura política y social presentada en el periodo socialista, abrió el camino para consolidar este proyecto. La primera etapa de este movimiento inicia con la configuración de agrupaciones magisteriales de carácter socialista y posteriormente con la unificación de éstas en un solo frente.

Antes de esa fecha, se había logrado el establecimiento de la Confederación Mexicana de Maestros (CMM) en la ciudad de Guadalajara, Jalisco, en 1932, convirtiéndose en la primera organización de maestros de alcance nacional que tuvo como primer secretario general a Ramón G. Bonfil, director de Educación Federal en esa entidad. Posteriormente surgen otras agrupaciones locales que se adhieren a la estructura de la CMM, como fue la Federación de Maestros de Jalisco, liderada por la maestra Neftalí Elías Torres (Yankelevich (1985).

En Chihuahua, mientras tanto, surgieron agrupaciones locales que ayudaron

a configurar un incipiente movimiento sindicalista. A finales del mes de diciembre de 1934 funcionaba en Madera, Chihuahua, la Unidad Magisterial Socialista, presidida por José G. Matus R., cuyo propósito estaba enfocado a respaldar el proyecto educativo del gobierno federal que recién acababa de tomar las riendas del país. Al año siguiente, en el mes de octubre, se constituye el Bloque Socialista de Maestros de la XV Zona Escolar en el municipio de Balleza, Chih., cuyo programa de acción se orientaba básicamente a la defensa de los derechos económicos y profesionales de los maestros, pues en ese periodo era una constante la inseguridad en el puesto, el atraso en el pago de los sueldos y la falta de prestaciones laborales.

La organización de maestros de Belleza pretendía además emprender una lucha de emancipación del proletariado obrero y campesino, con lo que queda de manifiesto la alta prioridad que el magisterio concedía al mejoramiento de este sector de la población. De igual manera fijaron entre sus metas la superación de los planteles educativos, la difusión ideológica del socialismo y el establecimiento de una campaña en contra de los fanatismos religiosos.

Cuadro 1. Comité Ejecutivo del Bloque Socialista de Maestros de la XV Zona Escolar de Balleza, Chihuahua.

Comité Ejecutivo del Bloque Socialista de Maestros de la XV Zona Escolar de Balleza, Chihuahua	
Manuel Gómez Ornelas	Secretario General
Emilia Salinas Flores	Secretaria del Exterior
Manuel Reynaldo Gaytán	Secretario del Interior
Rebeca Medina Villalobos	Tesorero
Pedro Gómez Ornelas	Secretario de Educación
Andrés Molina	Secretario de Justicia

Fuente: Yankelevich, (1985, p. 36).

Al interior del Instituto Científico y Literario de Chihuahua surge la iniciativa para la creación de un sindicato el 19 de mayo de 1936, días después de la destitución del maestro José de Jesús Barrón como director del plantel. Mediante un oficio se les hace la invitación a los catedráticos y empleados para asistir a la reunión constitutiva de la agrupación para el día 23 de mayo a las 4 de la tarde. En el documento se asienta que el propósito de formar un sindicato de profesores y empleados es “con el objeto de laborar en beneficio común y dentro de las leyes del Estado.” (AHU, libro 35) La propuesta es respaldada por las maestras Carlota Maceyra, Cruz Balderrama, Alicia Mendoza, Cirina Jiménez, Ma. Dolores M. V. de López, Cleotilde Nichol; los ingenieros L. Romero y Alberto Muller; el licenciado Manuel González y los profesores Pedro Gómez, José Medrano, J. J. Barrón, Antonio Quevedo, Enrique Vargas, Martín H. Barrios A. y Luis Urías Jr.

En la reunión constitutiva se acordó que la finalidad de la agrupación, que se denominaría unión o sindicato, estaba enfocada al beneficio común de sus agremiados, entre los que se contaba al personal de la Escuela Normal, Preparatoria, Secundaria y de Ingenieros Mecánicos y Electricistas. El encargado de presidir la reunión, y de los aspectos legales, fue el Lic. Manuel González.

Para dar inicio con las actividades de la primera organización sindical magisterial en el Instituto, se procedió al nombramiento de comisiones. La primera se encargaría de elaborar el proyecto de estatutos y recayó en los profesores José E. Medrano, Martín H. Barrios A. y del licenciado Manuel González; mientras que la segunda funcionaria como Consejo Ejecutivo y estuvo integrada por Luis G. Romero, Luis Urías Jr. y Cruz Balderrama. La asamblea otorgó facultades a estos últimos integrantes para que, a nombre de la

organización, ejercieran las actividades necesarias para alcanzar sus fines y el establecimiento de cuotas a los integrantes de la organización para sufragar los gastos que pudieran generarse (AHU, libro 35).

Los días siguientes a la primera reunión sirvieron para ir madurando el proyecto sindical del Instituto y la primera acción del Consejo Ejecutivo fue la designación de una comisión, el 3 de junio de 1936, que se encargaría de entrevistarse con el secretario general de gobierno o con el encargado de la Tesorería a fin de que “haga efectivo el pago de las quincenas atrasadas a los miembros de este sindicato.” (AHU, libro 35) De esta forma se hace evidente que existían problemas en las relaciones obrero-patronales que anteriormente no se habían enfrentado de manera colectiva al carecer de una representación de los trabajadores.

Sobre los resultados de la mencionada comisión no encontramos registros, pero lo más seguro es no hayan sido del todo satisfactorios pues para el día 22 de junio del mismo año, se nombra una segunda comitiva integrada por las profesoras Cleotilde Nichol, Cruz Balderrama; el Lic. Manuel González y los profesores José Medrano R. y Martín H. Barrios Álvarez; quienes en esta ocasión se entrevistarían con el Gobernador del Estado para lograr los pagos pendientes. Ya para esta ocasión, el sindicato se define formalmente como Unión de Maestros y Empleados del Instituto Científico y Literario del Estado (AHU, libro 35).

La problemática con el pago de sueldos continuó a lo largo del año, pues para el 21 de octubre fueron citados a reunión todos los integrantes de la agrupación sindical con el propósito de tomar acuerdos “de vital importancia.” (AHU, libro 46). Para entonces la organización contaban con una estructura definida y ya habían sido aprobados los estatutos correspondientes.

Con los maestros y empleados organizados formalmente, el Instituto estuvo en posibilidades de exigir mejores condiciones laborales que anteriormente eran impensables. El 4 de noviembre se verificó otra reunión en la que se asentaba como objetivo que “se discuta lo relativo a la actitud que deberá tomarse para lograr aumento en los sueldos a partir del 1ro de enero próximo” (AHU, libro 46), situación que resultaba inédita en la lucha magisterial del plantel, pues bastaba recordar la situación presentada años antes en donde el Secretario de Gobierno informa a la dirección del plantel que “se reducirán los sueldos de los maestros, por lo que las cátedras se pagarán a 10 pesos cada una” y todos los maestros lo firman de conformidad (AHU, libro 46).

De la reunión mencionada anteriormente, surge una comisión integrada por Enrique Vargas, Francisco García Carranza y Manuel González que al día

siguiente presenta un oficio dirigida al Tesorero General del Estado en el que presentan un bosquejo de la problemática salarial de los maestros y empleados del Instituto. El escrito evidencia el estado de indefensión en que se encontraba el magisterio antes del surgimiento del movimiento sindical, pues exponen que en el periodo 1930 a 1932 “el personal del Instituto Científico y Literario, tuvo que lamentar tres reducciones de sueldos motivadas por las circunstancias en que se encontraba el Erario (AHU, libro 41).

La comisión magisterial presentó una propuesta de tabulador salarial al Gobierno del Estado en la que exponen que el salario apenas y es razonable, considerando que el gobierno, y la propia Secretaría de Educación Pública, exigen que los maestros que impartan alguna materia en el plantel fueran especialistas en sus respectivas áreas.

Cuadro 2. Propuesta de sueldos para el año de 1937 que presentó la Unión de Maestros y Empleados del Instituto Científico y Literario al Tesorero General del Estado.

Propuesta de sueldos para el año de 1937		
Numero de clases a la semana	Al mes	Sueldo mensual
1	4	\$15.00
2	8	\$30.00
3	12	\$45.00
4	16	\$60.00
5	20	\$75.00
6	24	\$90.00
9	36	\$135.00
12	48	\$180.00

Fuente: AUH, libro 41.

La problemática salarial en el Instituto nos explica el por qué de la necesidad de realizar un movimiento sindical organizado en el magisterio, pues si esto ocurría en la capital del estado, en la máxima casa de estudios y en el espacio donde coincidían los docentes e intelectuales más reconocidos en la sociedad; la suerte para el maestro de instrucción primaria en las regiones foráneas era realmente lamentable.

Por mencionar solo dos ejemplos, la maestra Altagracia Banda, que atendía la Escuela Oficial No. 529 de la comunidad de Gosogachi, municipio de Uruachi, envía una súplica al presidente de la república, Gral. Lázaro Cárdenas, para que le fuera pagado un adeudo de sueldo. En el oficio expone que recurre a la protección del primer mandatario del país para que

[...] se me pague aunque sea una parte de mis sueldos que se me adeudan desde el año de 1930 a 1932 que me corresponden como profesora de 5ª clase [...] Habiendo hecho gestiones antes para que se me pagaran; pero se declaró en deuda pública dicho valor y se me quedó a deber una parte de él, y ahora viéndome enferma y con mi madre que es lo único que me queda ya bastante avanzada, me veo en la obligada a suplicar se me pague aunque sea una parte para lograr así satisfacer a mis acreedores [...] (ACGE, caja 6).

En otro caso, la profesora Cruz Balderrama¹ solicita, en oficio del 13 de marzo de 1930, le sea pagada una cantidad que le corresponde como recompensa por sus años de servicio y de alguna manera representaba una prestación ya ganada y establecida de manera oficial (Ley de Instrucción Pública, 1916), a lo cual el Secretario General de Gobierno, Ing. Walterio M. Sein, le responde

que el gobernador dispuso “que por ahora no es posible acceder a la petición de la señorita Balderrama, en virtud de la difícil situación económica del Erario” (ACGE, caja 6).

En los dos ejemplos presentados, es evidente que los sueldos y prestaciones que el gobierno proporcionaba a sus docentes estaban sujetos a la disponibilidad de recursos y si en determinado momento se presentaban necesidades “más urgentes” para la administración pública, pues se disponía de los recursos educativos para atenderlas, aunque estos fueran para cubrir obligaciones en prestaciones y salariales. Por otra parte, las peticiones reflejan una lucha individualizada que debían emprender los maestros afectados y, una vez que se diera el dictamen de la autoridad superior, ya no había acciones legales que se pudieran hacer.

La unificación magisterial

En estas circunstancias, el movimiento sindical del magisterio se fue fraguando con el surgimiento de demandas que hacían necesaria la integración de un frente que buscara, en primer término, el respeto a las garantías laborales ya establecidas y posteriormente la conquista de nuevas prestaciones. Al mismo tiempo, a nivel nacional, estaban germinando organizaciones que pretendían corporativizar el movimiento obrero del país a través de las grandes centrales, lo que aceleró la unificación de pequeños sindicatos.

El 19 de mayo de 1937 se llevó a cabo el Congreso de Unificación Magisterial en el Teatro de los Héroes de la ciudad de Chihuahua en el que se acordó la creación del Sindicato Único de Trabajadores de la Enseñanza del Estado con el cual los profesores estarían organizando su lucha en un solo frente, contando con delegaciones en

¹ La maestra Cruz Balderrama formó parte de la tercera generación de la Escuela Normal de Estado, la cual inicio sus clases en el mes de enero de 1908.

las diferentes regiones del estado que anteriormente habían tenido pequeñas agrupaciones.

En la plataforma de lucha se asentó claramente, en el artículo primero, que se trataba de “una organización de lucha de carácter sindical independiente, constituido para la defensa de sus intereses materiales e ideológicos”(Archivo Personal de Rubén Beltrán Acosta) con lo que se aprecia que en un primer momento la intención era tener un radio de influencia a nivel estatal, sin establecer vínculo con otras organizaciones magisteriales del país.

De igual manera, el contexto de la educación socialista determinó el camino que habría de seguir el movimiento sindical en todo el país y estuvo impregnado por la misma orientación ideológica de inspiración en los principios revolucionarios y reivindicación social del proletariado.

Conclusiones

El sexenio cardenista resultó ser el detonante para la organización sindical del magisterio en Chihuahua y de alguna manera el mismo gobierno estableció las bases para que a través de la educación socialista se estableciera una conciencia social acerca de la importancia de que los mismos trabajadores se convirtieran en un factor activo de su propio mejoramiento.

En el periodo de mayor actividad organizativa del sector obrero y campesino, el Instituto Científico y Literario de Chihuahua jugó un papel crucial en la capacitación y apoyo moral y material hacia este sector, ya que dentro del mismo proyecto socialista se establecieron actividades concretas que a la larga consolidaron las conquistas de los trabajadores mediante el establecimiento de los grandes sindicatos del estado.

Referencias

Fuentes primarias

Archivo Histórico Universitario. Libro 35. Certificados Expedidos por las Escuelas del Instituto, Biblioteca del Instituto, Copias de Certificados de Enseñanza Primaria Superior, Exámenes y Nombramientos, Oficios de Condonación de Derechos Inscripción, Ceses, Proposiciones de Nombramientos, Oficios Mandados Fuera de la Ciudad. AHU.

_____. Libro 37. Varios Escuela Normal Nocturna de Ciudad Juárez Chih. Solicitudes de Pensiones. Alumnos. 1935-1936. AHU.

_____. Libro 46. Renuncias, Cancelaciones, Clases. Planes de Estudio. Informe. Presupuesto, Horarios, Inventario, Varios. Escuela de Ingenieros Mecánicos y Electricistas. 1936-1937. AHU.

_____. Libro 41. Asuntos Diversos. Oficios Mandados al Gobierno. Biblioteca, Presupuesto, Alumnos, Nombramientos, Exámenes. 1937-1938. AHU.

_____. Ley de Instrucción Pública para la Enseñanza Primaria en el Estado del 6 de mayo de 1916. AHU.

Archivo de Concentración de Gobierno del Estado. Caja 6. Expediente 34. Documento 2: Altagracia Banda. ACGE.

_____. Caja 6ª. Expediente 8. Documento 12: Cruz Balderrama. ACGE.

Archivo Personal de Rubén Beltrán Acosta. Documento 7. AP-1.

Fuentes secundarias

Yankelevich, Pablo (1985). La Educación Socialista en Jalisco. Jalisco (México): Departamento de Educación Pública de Guadalajara.

Pérez Piñón, Francisco A. (2007). Contribución Educativa de la Escuela Normal del Estado en el Periodo de la Revolución Mexicana. México: Universidad Autónoma de Chihuahua.

Las maestras de párvulos, en la historia de la educación en Chihuahua durante las primeras décadas del siglo XX

Martha Esther Larios Guzmán
Universidad Autónoma de Chihuahua
marthalarios_guzman@yahoo.com.mx

Guillermo Hernández Orozco
Universidad Autónoma de Chihuahua
ghernand@uach.com

Resumen

A través del tiempo la mujer como profesional de la educación ha venido adquiriendo mayor presencia en la historia de la educación preescolar en Chihuahua. Por ello en el presente artículo se analiza la manera en que algunas de las mujeres, fueron asumiendo el papel de maestras para la atención de la primera infancia, selladas con mayor relevancia en la historiografía decimonónica al generalizarse su presencia como maestras reconocidas socialmente, hasta las primeras décadas del siglo XX, periodo en el que se crea la primera Escuela Normal de Educadoras en Chihuahua de la que egresan un gran número de señoritas que se desempeñan con calidad en su labor profesional y establecen las bases sólidas de la educación preescolar en el estado. El escrito se aborda a través de las siguientes categorías: panorama general del papel desempeñado por las mujeres chihuahuenses, desempeño de las educadoras chihuahuenses en el mercado laboral y el futuro de la carrera de educadoras en Chihuahua.

Palabras claves

Maestras, primera infancia, Chihuahua.

1. Panorama general del papel desempeñado por las mujeres chihuahuenses

En relación al papel de las mujeres, desde hace algunos años se ha visto la necesidad de analizar su situación desde un punto de vista histórico que permita reconocer las experiencias femeninas y los cambios en sus funciones, por lo que “es necesario identificar la posición de las mujeres en sus vidas, en su función social y en los estereotipos femeninos que definen el ser mujer” (Shorter, 1982: 24). El ser mujer es un elemento muy importante para su análisis, simplemente por el hecho de que sus roles han sido ignorados y subestimados tanto a nivel nacional como mundial por mucho tiempo. Tal fue el caso de

México, Rusia, Francia, Alemania, Inglaterra, EUA, etc., en el que el ser femenino no tenía acceso a la individualidad ni a la ciudadanía, lo que implicaba un obstáculo para insertarse en el mercado del trabajo (Perrot, 1997: 140-144).

De tal manera la incursión de la mujer y en especial en México, se fue configurando al servicio de la educación. En el caso de Chihuahua la primera maestra de la escuela para niñas de 1810, fue Eleuteria Carrasco, quien debía enseñar a las niñas la doctrina cristiana, a leer, escribir, hilar, tejer, coser y bordar, así como a ser dóciles y obedientes, posteriormente dando una instrucción similar incursionan Manuela Sáenz y María Guadalupe Terrazas.¹



Archivo Histórico Municipal (AHM) María Guadalupe Terrazas.

Por su parte María Casimira Merino y Castillo y su hija Dominga Larrea, ofrecían su casa como escuela.ⁱⁱ En ella, la maestra Merino y Castillo, debía infundir a sus alumnos el temor de Dios y enseñar gratuitamente a las niñas pobres.

En el Estado se establecieron otras escuelas,

entre la que figuró la escuela Lancasteriana.

Es evidente que poco a poco se fue conformando la mujer, como la persona ideal para desempeñar el puesto de maestra, lo que dio un impulso importante a la feminización del magisterio.



AHM. Documento que avala el puesto de María Casimira Merino y Castillo.

2. Desempeño de las educadoras chihuahuenses en el mercado laboral

A manera de resumen desde la óptica de (Larios, 2010: 29), es importante señalar que la educación preescolar vivió un proceso importante y trascendental en la educación de nuestro país, precedente que dio lugar a la creación de escuelas formadoras de especialistas para la atención de niños y niñas de 3 a 6 años.

La participación profesional de la mujer en el magisterio, específicamente en la educación preescolar a nivel mundial y nacional, prácticamente da inicio en siglo XIX, con los postulados de Enrique Pestalozzi y Federico Fröebel. En algunos estados de la República mexicana durante esta época, se habían creado algunas escuelas de párvulos tal es el caso: de San Luis Potosí, Guadalajara, Veracruz, Chihuahua, entre otros estados. Dentro de los cuales se destaca la ardua labor del eminente pedagogo Enrique Laubscher y

James Demarest Eaton estadounidense perteneciente a la Iglesia Congregacional quién funda la primera escuela de párvulos en Chihuahua.

La educación preescolar y la formación de educadoras de párvulos en México en su inicio, a principios del siglo XX tuvo una fuerte influencia de países del extranjero como: Alemania, Inglaterra, Italia y Estados Unidos. Las primeras maestras mexicanas interesadas en la educación preescolar salieron comisionadas por el gobierno mexicano a conocer los programas del kindergarten y de la formación de educadoras de párvulos, a su regreso realizaron una excelente reproducción de lo aprendido. Dicha formación fue parte del proyecto Porfirista por lo que las primeras educadoras mexiquenses eran señoritas de la clase alta que representaban el sector más culto de la sociedad, y que su propósito era formar maestras de párvulos además de reproducir

su ideología y sus patrones de comportamiento.

Así la formación de “educadoras párvulas” inicia en el resto del mundo y en particular en Chihuahua – México, como una actividad exclusiva de las mujeres, ya que respondía a la naturaleza de la mujer: tierna, cariñosa, paciente, abnegada y con un saber intuitivo derivado del amor maternal; por lo que no se requería realizar arduos estudios para educar a los niños. Ser educadora significó más una cuestión de amor que de profesión, es decir, desempeñarse como una segunda madre.

En el caso de Chihuahua la creación de la Escuela Normal de Educadoras dentro del Instituto Científico y Literario (ICL) en 1929 dio un paso importante en la educación infantil ya que se contaría con especialistas

para la atención de los pequeños párvulos.

Para desempeñarse como educadora se requería haber acreditado durante un periodo de dos años, todas y cada una de las materias establecidas en el mapa curricular y solicitar ante la dirección del ICL el título que les acreditara como maestras de jardín de niños.

El fruto de la Escuela Normal de Educadoras se dio en 1932, fecha en que recibieron el título de maestras de jardines de niños, 28 de las 75 alumnas inscritas en esta escuela. Al respecto, Carmen Gutiérrez alumna de esta generación comenta: “el 20 de noviembre de 1932, siendo Gobernador del Estado el General Rodrigo M. Quevedo, se nos hizo entrega de los títulos correspondientes a la Carrera de Educadoras, en el escenario del desaparecido Teatro de los Héroes”.ⁱⁱⁱ



Archivo Histórico de la Universidad Autónoma de Chihuahua (AHUACH).
Antiguo Teatro de los Héroes.

De tal forma las egresadas de la primera Escuela de Educadoras fueron interiorizando y construyendo la realidad y racionalidad de su vida profesional; crearon una identidad

propia como profesionistas encargadas de dar educación a niños pequeños. Esto, como producto de los calificativos que se les heredó y de las interacciones como: profesoras

disciplinadas, amorosas, responsables, con valores y normas que les demandó el contexto social durante el periodo en que les permitió desempeñarse; con amplia cultura general y conocimiento sobre los niños pequeños, a quienes debían prodigar toda clase de

atenciones; ser además dinámicas, gozar de buena salud, ser creativas e inminentemente laboriosas; todo esto, aunado al firme propósito de brindar una atención adecuada a los pequeños y atender los requerimientos educativos que se les exigían.



Título de Educadora de la señorita Carmen Gutiérrez. AHUACH 1932.

El desempeñar la función de maestra significaba no sólo socializar la formación escolar y laboral, sino el ir formando imágenes sobre el trabajo docente desde muy temprana edad. En el acontecer de las escuelas, los docentes estaban influidos por varias

circunstancias: el trabajo concreto de cada maestro que fungía como compañero, las restricciones en cuanto a espacio, tiempo y recursos, las formas de organizarse, las prácticas cotidianas, además de las presiones y exigencias que imponían padres de familia y

autoridades.

Para (Zapata, 1952: 17), el ideal del trabajo en preescolar se sustentaba en que debía ser una institución que proporcionara a los alumnos un ambiente lo más parecido al hogar, sencillo, limpio, ordenado, en el que imperaran la unión y la confraternidad. Donde el niño se moviera con toda libertad bajo la observación cuidadosa y activa de la educadora, quien no debía perder detalle sobre la actuación de aquél, con el fin de conocerlo y guiarlo mejor. Sin duda estos supuestos hicieron que tanto la sociedad como las educadoras mismas se forjaran una actitud maternal, como un “deber ser”.

2.1 Las educadoras en el ejercicio de su función

De 1931 a 1935 se crearon diferentes Jardines de Niños en el estado de Chihuahua; las

educadoras egresadas del Instituto Científico y Literario fueron las encargadas de fundar estos jardines “apoyadas generalmente por maestras empíricas (SEECH, 2000: 32). De esta manera, el mercado laboral daba apertura a todas las egresadas de la Escuela de Educadoras, estableciéndose diversos Jardines de Niños en la entidad, anexos a las escuelas primarias, en los que prestarían sus servicios.

Aurelia Agüero se estableció como directora del jardín de niños del Parque Lerdo de Tejada, con un sueldo de \$100.00 y, como auxiliares, Josefina Balderrama, Margarita Valdés y Soledad Gallegos, con un sueldo de \$50.00 mensuales. También se destacaron las siguientes educadoras fundando los siguientes planteles escolares.

Fecha	Jardín de niños	Maestra
1931	Independencia	Margarita Bernal
	Anexo a la Escuela 138	Concepción Morales
	Anexo a la Escuela Federal Tipo	Elena Meléndez
	Praxedis G. Guerrero	Eva González
	Anexo a la Escuela 225	Carmen Gutiérrez Pérez
	Anexo a la Escuela Centenario	Beatriz González
	Escuela 139	Hermelinda Delgado
	Escuela Melchor Guaspe	Esther Ávila
	Escuela Modelo	Ana María Olmos
	Escuela Ponce de León	Eva Pérez Garza
	Fundación de Ávalos	Sara Meléndez
	Escuela Artículo 123	Herminia Payán

Después de algunos años, los jardines de niños que funcionaron en anexos se fueron

separando para integrarse en sus propios edificios.



Aurelia Agüero Esquivel. Archivo Histórico de la UACH.

Es así como las egresadas de la primera escuela de educadoras incursionan en el mercado laboral en beneficio de la niñez chihuahuense. Tal como lo confirma (Palma, 1988:9), este semillero de entusiastas educadoras fructificó, ya que de inmediato empezaron a abrir jardines de niños en el año 1931, organizando a la vez la sociedad de educadoras; en este tiempo era Director General de Educación el profesor José A. Espejo.

El panorama general de la educación preescolar de 1930-1932 fue favorable, durante la presidencia de Pascual Ortiz Rubio la acción educativa se volvió radical, lográndose de una vez por toda la eliminación

de la influencia religiosa en la educación impartida por el Estado.

Podía verse también cómo los niños egresados de este nivel educativo eran bien aceptados en las primarias por su buena preparación.

La preparación profesional de las educadoras les permitía responder con responsabilidad en el trabajo. Las autoridades educativas organizaban cursos a los que acudían educadoras de todo el país, y de ellos surgieron grandes aportaciones de música, cuentos, rimas y leyendas para niños. Todo esto con la finalidad de que los niños contaran con elementos de cultura mexicana.



Nombramiento de la Srta. Perfecta Delgado. AHUACH.

De 1932 a 1940 se siguieron otorgando diversas plazas, como fue el caso de la señora María M. Vda. de Amaya, a quien se le nombró profesora de cuarta clase de las escuelas oficiales del estado el 4 de enero de 1934; a la señorita Carmen Marmolejo, el 13 de abril de 1936 se le designó como maestra rural clase "C" de las escuelas federalizadas del estado; a la maestra Eva González en diciembre de 1938 se le nombró maestra rural clase "A"; a la señorita Herminia Payán, en febrero de 1934 se le nombró profesora de segunda clase. En el mismo año, a la señora Meléndez se le otorgó nombramiento como profesora de cuarta clase; el 4 de enero de 1934 a Perfecta Delgado, como profesora de tercera clase. El 10 de enero de 1938 se nombró a la profesora Aurelia Agüero Esquivel como primera inspectora de los jardines de niños.

Durante este año se formó también la sección de jardines de niños, que se encargaría de controlar y orientar a las educadoras de la entidad. Dicha sección estuvo integrada por las siguientes profesoras:

En el área técnica: Aurelia Agüero Esquivel En el área administrativa: Carmen Meza de Hernández En el área musical: Margarita H. de Campos Posteriormente, el puesto de Inspectora de jardines de niños fue otorgado a la maestra Carmen Meza de Hernández, quien siguió con el ánimo de capacitar e impulsar a las educadoras a su cargo en base a la pedagogía de la escuela nueva, "método natural".

Como puede observarse, para estas fechas, aún había movilidad laboral para las egresadas de la primera escuela de educadoras.

3. El futuro de la carrera de educadoras en Chihuahua

La legislación vigente y los convenios y acuerdos internacionales en que México ha participado representan una situación privilegiada para la mujer mexicana, al menos en términos institucionales. Sin embargo, para que los derechos de las mujeres sean reconocidos y respetados como una realidad en un estado democrático, no es suficiente lo escrito y manifiesto. Había que hacer presente todo lo anterior en la cotidianidad, lograr la participación con igualdad de oportunidades de todos y de todas en el contexto social, económico y político del Estado mexicano; contar con soporte legal eficiente en la atención, apoyo y orientación de las mujeres para cuando ellas requirieran de estos servicios.

Aunque las políticas federales para la formación de docentes son predominantes desde 1921, las necesidades estatales y la participación de personas y grupos locales tienen un papel significativo en la recepción y adaptación de las políticas así como en el cierre y apertura de las instituciones escolares como fue el caso de la Escuela Normal de Educadoras en Chihuahua quien dio apertura y clausura en varias ocasiones: 1929 dentro del Instituto Científico y Literario, 1945 en la Escuela Normal del Estado, 1965 escuela particular de la maestra Josefina Seáñez de Avitia, 1968 en el Instituto Pedagógico Chihuahuense y finalmente, en 1977 se establece para quedarse dentro de la Escuela Normal del Estado Luis Urías Belderráin.

A manera de reflexión

La Escuela Normal de Educadoras como institución educativa estuvo entretejida por las historias, sentimientos y pensamientos personales: el género, la clase social, la ideología, la conciencia social. Estos factores delinearón el presente y el futuro de la actuación de las educadoras. Para Perrot y Duby, la historia de las mujeres no defiende

tesis alguna sobre el progreso o el retroceso de la condición femenina en los diversos periodos históricos, sino que opta por ilustrar la diversidad de condiciones sociales, creencias religiosas, tradiciones culturales y trayectorias individuales de las mujeres, y mostrar que ni la condición femenina ni la masculina tienen una esencia que las defina, sino que son construcciones históricas estrechamente relacionadas entre sí y cuya lógica resulta imposible desentrañar.

Las egresadas de la Escuela Normal de Educadoras se formaron como educadoras reconocidas socialmente, trabajando al servicio del pueblo. Su papel docente resultó favorecido con la fundación de diversos jardines de niños en el estado de Chihuahua y con su participación en eventos políticos y sindicales. Lo anterior lo corroboran los casos de Carmen Meza, quien contribuyó en los congresos coordinados por la Sección 8a. del SNTE; de Aurelia Agüero, la cual ostentó puestos educativos de relevancia —supervisora de los jardines de niños del estado, profesora en la Escuela Normal del Estado— y dio apertura en 1929 al primer jardín de niños que serviría para que las estudiantes de dicha escuela realizaran sus prácticas, y Cruz Valderrama, catedrática en el Instituto Científico y Literario durante el periodo 1943-1954. Cada una de las egresadas se desempeñó, brindando sus servicios en los diferentes planteles de educación infantil. Asumieron el legado recibido a nivel nacional de prestigiadas educadoras: Rosaura Zapata, Berta Von Glumer, Estefanía Castañeda y Dolores Correa Zapata, entre otras, quienes participaron en la política educativa del momento y que gracias a su preparación se les permitió opinar y legar su pensamiento, incluso para generaciones que vivieron durante los años posrevolucionarios. Todo esto las llevó a pasar de ser maestras “sin poder” e “invisibles”, a hacerse visibles y empezar a

obtener cierto poder y reconocimiento.

Referencias

Bastián, Jean Pierre, (1993) *Los disidentes. Sociedades protestantes y revolución en México, 1872-1911*. El Colegio de México. Impresora y Encuadernadora Progreso, S.A de C.V. México, D.F.

Larios Guzmán, Martha Esther, (2009). *Historia de la educación preescolar en Chihuahua 1885- 1940*. Asociación Universitaria Comunicación y Cultura. Gobierno del Estado de Chihuahua. Chihuahua, México.

Larios Guzmán, Martha Esther y Guillermo Hernández Orozco, (2008), *La*

universalización de la educación superior Escuela Normal de Educadoras en Chihuahua, México. Universidad 2008, 6to. Congreso Internacional de Educación Superior, Palacio de las Convenciones, La Habana, Cuba.

Secretaría de Educación Pública, (1982), *Evolución histórica de la educación preescolar*. México D.F.

Shorter, Edward, (1982) *A history of woman's bodies*. Londres, Penguin. Zapata, Rosaura, (1952) *Teoría y práctica del jardín de niños*, segunda edición, México, D.F.

ⁱ Archivo Municipal de Chihuahua (AHM), Fondo Colonial, caja 46, exp. 5, documento con fecha 12 de marzo de 1825.

ⁱⁱ AHM Fondo Independencia, sección Secretaría, caja 1, expediente 16, documento de 1825.

ⁱⁱⁱ Palabras textuales de la maestra Carmen Gutiérrez, egresada de la primera generación de la Escuela de Educadoras en Chihuahua 1929. Boletín de la Sociedad Chihuahuense de Estudios Históricos. Marzo de 1987.

Campo científico y terreno epistemológico

Rigoberto Martínez Escárcega
Instituto de Pedagogía Crítica
rigomarti@gmail.com

Resumen

En el presente escrito se aborda una discusión en torno a los principios epistemológicos y políticos que permiten delimitar el objeto de estudio de las nociones de campo y terreno. Se emplea el concepto de sobredeterminación, cuyo origen se ubica en la teoría psicoanalítica, para adentrarse en la complejidad del campo científico. Se trasgrede los linderos disciplinares entre la filosofía y la sociología de la ciencia con el propósito de superar las visiones deterministas sobre la actividad científica.

Palabras clave

Epistemología, política, poder, determinismo y sobredeterminación.

Introducción

Las nociones figurativas de campo y terreno no se refieren al mismo objeto de estudio. El campo se inscribe en el ámbito de la sociología de la ciencia, mientras que el terreno se encuentra dentro de los linderos de la filosofía de la ciencia. El campo enfatiza lo político y el terreno centra su mirada en el aspecto epistemológico de la actividad científica. Sin embargo, es difícil comprender el campo científico sin los posicionamientos epistemológicos y, es imposible estudiar el terreno epistemológico sin abordar las relaciones de poder que se configuran en torno a la legitimidad científica. El campo y el terreno más que nociones antitéticas son elementos complementarios de una misma problemática teórica.

Terreno epistemológico

El posicionamiento epistemológico se puede presentar como un obstáculo o como un potenciador en la construcción de un objeto científico. El posicionamiento epistemológico asumido por el investigador, permite ver

determinados objetos y al mismo tiempo hace invisible otros. Un cambio de terreno hace posible que esos mismos objetos adquieran visibilidad. Así pues, la construcción de un objeto científico está directamente relacionada con el territorio ocupado.

El terreno epistemológico está delimitado por las premisas valorativas del investigador, por los supuestos teóricos asumidos de forma consciente, y por los supuestos ideológicos implicados de forma inconsciente. La implicación delimita la territorialización. “La implicación debe ser cuidadosamente distinguida del compromiso. En el compromiso me quedo aún en el nivel de una psicología voluntarista del sujeto, es decir, que es solamente la intencionalidad lo que se toma en cuenta. La implicación es algo que se padece” (Ardoino, 1997, p. 60). Los supuestos teóricos delimitados de forma consciente por el investigador para construir un objeto de estudio, se presentan como un compromiso, donde está presente la voluntad y el libre albedrío. La implicación, por el contrario, elimina la noesis del sujeto, su confianza de

libertad en el pensamiento; la implicación no se elige, sino que es consustancial a la constitución del sujeto. La implicación es la carga valorativa inconsciente que constituye al sujeto como sujeto sujetado a condicionamientos históricos. La territorialización está sobredeterminada tanto por los supuestos valorativos que implican al sujeto de forma inconsciente, como por el posicionamiento teórico con el cual se compromete de forma consciente.

El cambio de terreno es lo que permite ver un objeto y trascender la observación del dato empírico. Desde un territorio empirista, la observación se convierte en un obstáculo epistemológico que impide ver el objeto científico. Al cambiar de territorio, en función de la mutación de problemática teórica, se supera la observación del dato empírico y emerge a la mirada el objeto científico. El cambio de terreno implica una ruptura epistemológica.

El término de desplazamiento al igual que el de implicación, son construidos en el ámbito de la clínica, de la teoría psicoanalítica. El desplazamiento hace referencia al cambio de valencia psíquica en las manifestaciones psicopatológicas de la vida cotidiana (los sueños, los chistes, los olvidos, los recuerdos, el trastabarse en el habla, el trastocar las cosas, etc.), como síntomas a partir de los cuales se expresan las pulsiones sexuales reprimidas de forma inconsciente. El desplazamiento al igual que la condensación y la figuración, son mecanismos de censura que emplea el aparato psíquico para darle acceso a la conciencia a los contenidos del inconsciente (Freud, 2006).

Cuando se habla de desplazamiento epistemológico, se parte del supuesto según el cual, el objeto científico, como objeto de pensamiento construido a partir del objeto pensado, cambia su valencia psíquica en los datos empíricos, a manera de censura. Desde un territorio empírico, los datos se presentan como una evidencia incontrovertible de la

realidad, desconociendo que los datos empíricos no son el objeto real, el objeto pensado, sino una mediación ideológica del sujeto, una visión del mundo construida a partir de las implicaciones del sujeto. El desplazamiento epistemológico implica descubrir las perversiones del dato empírico, asumir que el dato empírico está gobernado por los supuestos valorativos inconscientes del sujeto. Para identificar el desplazamiento epistemológico en el objeto de pensamiento, es imprescindible mutar de problemática teórica, construir un nuevo sistema conceptual a partir del cual se pueda cuestionar al dato empírico. Y la mutación de una problemática teórica está condicionada a su vez, por un cambio de terreno. Cuando se identifica el desplazamiento epistemológico del objeto pensado en el objeto de pensamiento es posible generar una ruptura epistemológica, la base para la emergencia de un objeto científico.

Habría que señalar que existe una diferencia entre cambio de terreno y mutación de problemática. El terreno está delimitado tanto por los compromisos teóricos asumidos de forma consciente, como por las implicaciones axiológicas padecidas de forma inconsciente; pero son los mecanismos inconscientes los que gobiernan la demarcación territorial. Por el contrario, la problemática teórica está delimitada principalmente por compromisos teóricos asumidos de forma consciente, por un sistema de conceptos construidos de forma voluntaria. Sin embargo, a toda problemática teórica le subyace implicaciones axiológicas inconscientes, elementos ideológicos subjetivos, que propician que un objeto científico no se dé en su plenitud, en su acabamiento, en el fin del desarrollo cognoscente, en el encuentro autorreferencial del conocimiento absoluto consigo mismo. El conocimiento científico se caracteriza por un afán insaciable de negación, revolución y autodestrucción.

La territorialización es una valoración axiológica ante y sobre el objeto pensado, mientras que una problemática teórica es una conceptualización ante y sobre un objeto de pensamiento. Existe una mutua determinación entre territorio y problemática; el territorio epistemológico ocupado hace posible la mutación de una problemática teórica y, la formulación de una nueva problemática teórica, lleva implícita un cambio de territorio. El cambio de territorio y la mutación de problemática teórica no pueden comprenderse como un simple cambio de perspectiva según el modelo explicativo de la psicología de la Gestalt (Khun, 1971); más bien se debe acudir a la noción de desplazamiento epistemológico tal como lo expone la teoría psicoanalítica, el enfoque clínico y la epistemología rupturista. El terreno como objeto de estudio no es empíricamente observable, sólo un acercamiento clínico lo convierte en un objeto epistemológicamente visible, en tanto que está gobernado por lo inconsciente, por lo profundo, por las obsesiones psicopatológicas que constituyen al sujeto sujetado a su ilusión de libertad en el pensar. La clínica permite ver lo que no se observa, leer los silencios, identificar la palabra en la no palabra, descubrir la falta de palabra en la palabra, pesquisar los recuerdos en los olvidos y los olvidos en los recuerdos, vislumbrar las verdades de una mentira y las mentiras de una verdad.

La clínica trasciende la observación empírica construyendo una mirada acuciosa sobre un universo complejo que nos tiene atrapados con sus enigmas. La clínica tiene como objeto de estudio al inconsciente, lo que escapa a la voluntad de los sujetos.

A partir del posicionamiento epistemológico los agentes entablan una lucha en torno a la legitimación científica, dando forma al campo científico. Pero aquí entramos a los linderos de la sociología de la ciencia.

Campo científico

El campo científico se define como un espacio específico donde cobra forma una lucha entre los agentes que ocupan diferentes terrenos epistemológicos en torno a la imposición y/u oposición a los criterios de legitimidad científica.

Es importante enfatizar que el campo en tanto sistema de relaciones objetivas, es un objeto de estudio empírico, es decir, que los agentes que conforman el campo dan forma a un sistema de relaciones que escapan a su conciencia. El campo se compone tanto por relaciones de subordinación, opresión y dominación, como por relaciones de contestación, oposición y resistencia. Es importante hacer una distinción conceptual entre subordinación, oposición y dominación. Ernesto Laclau y Chantal Mouffe sostienen:

Entenderemos por *relación de subordinación* aquélla en la que un agente está sometido a las decisiones de otro – un empleado respecto a un empleador, por ejemplo, en ciertas formas de organización familiar, la mujer respecto del hombre, etc. -. Llamamos, en cambio, *relaciones de opresión* a aquellas relaciones de subordinación que se han transformado en sedes de antagonismos. Finalmente, llamamos *relaciones de dominación* al conjunto de aquellas relaciones de subordinación que son consideradas como legítimas desde la perspectiva o juicio de un agente social externo a las mismas – y que puedan, por tanto, coincidir o no con las relaciones de opresión actualmente existentes en una formación social determinada (2004, p. 196).

La subordinación se presenta cuando una relación de imposición se naturaliza, cuando se asume la superioridad intelectual como natural, como dada por capacidades intelectuales distintas en función de las cuales se establece la división social del trabajo científico. La subordinación es la asunción acrítica de los principios epistemológicos de legitimidad científica. Una relación de

subordinación no presenta conflictos políticos, en tanto que, los subordinados asumen como natural su dependencia hacia los subordinadores.

Una relación de opresión se presenta cuando se ha desnaturalizado la imposición de los principios epistemológicos de legitimidad científica, cuando la hegemonía en el campo se concibe como una posición política más que como una división social del trabajo científico basada en méritos intelectuales. La relación de opresión es conflictiva, contestataria, ya que se ha puesto en tela de juicio la legitimidad del ejercicio institucionalizado del poder. Las relaciones de opresión dentro de un campo se dan por la emergencia de nuevos principios de legitimidad científica, por la ocupación de nuevos terrenos epistemológicos a partir de los cuales se formulan problemáticas teóricas novedosas y se construyen objetos científicos originales. Entonces las posiciones que mantienen la hegemonía en el campo se presentan como un obstáculo epistemológico. La territorialidad y la lucha por la legitimidad científica, son el motor, el detonante para que las relaciones de subordinación se conviertan en relaciones de opresión.

Una relación de dominación se presenta cuando es utilizado el poder institucionalizado (control sobre las instituciones que producen conocimiento, control sobre los recursos con los que se produce investigación y control sobre los órganos de difusión del conocimiento) para imponer los criterios de legitimidad científica que defiende el grupo que mantiene la hegemonía en el campo. La dominación es un acto basado en la violencia simbólica a través del cual el poder amplía su territorialización epistemológica.

Existe una relación compleja entre subordinación, opresión y dominación. La dominación puede lograr relaciones de subordinación cuando se han naturalizado e interiorizado los principios de legitimidad científica dominante. Pero también se puede

presentar una dominación como una relación de opresión, cuando el grupo dominante impone a una comunidad científica escéptica los criterios de legitimidad científica, utilizando los medios institucionalizados de control. A pesar de que los criterios de legitimidad científica estén en crisis, de que la ciencia oficial haya perdido su capacidad explicativa frente a un conocimiento científico emergente, la ciencia oficial puede seguir manteniendo la hegemonía en el campo durante un tiempo indefinido, gracias a su relación con el poder del estado.

Politizar lo epistemológico no implica asumir una visión economicista y determinista del campo, en donde se supedita el desarrollo del conocimiento científico a las condiciones económicas y sociales en las que está inmerso. Si bien se reconoce un papel importante a las condiciones históricas en el desarrollo de la ciencia, el campo científico está *sobredeterminado* por múltiples factores que en interacción dialéctica, hacen que emerja una autonomía relativa. La autonomía tiene un sentido dialógico, sistémico y hologramático – fractal.

La autonomía le permite al campo ser una autoorganización con una dinámica propia, con carácter único e irrepetible. El campo es un todo complejo autorregulado. Edgar Morín señala que: “[E]s preciso un pensamiento complejo en el que *la autonomía no aparezca como fundamento, sino como emergencia organizacional que retroactúa sobre las condiciones y procesos que la han hecho emerger*” (2006, p. 126). La autonomía es dialógica porque se basa en el conflicto, la lucha y la contradicción; es sistémica, ya que el campo visto como totalidad es más que la suma de las partes; es holístico porque sin las partes es imposible comprender el todo y viceversa; es hologramático – fractal, ya que la parte contiene al todo, y el todo explica el comportamiento de las partes.

La autonomía no es igual a independencia, ya que si bien la autonomía

dota al campo de un carácter organizacional único, la dinámica propia del campo se configura en relación con los elementos históricos, económicos, políticos y sociales de su contexto. Por el contrario, la independencia hace referencia a un fenómeno de disyunción, aislamiento y parcelación. La autonomía se inscribe en una visión ecológica compleja, donde la totalidad está compuesta por partes, formando parte a su vez de una totalidad más amplia. La independencia es atomista, trata de desvincular a las partes de la totalidad. Por tanto, el campo es autónomo pero no es independiente.

Si bien el campo es dialógico, es decir, que está gobernado por la lucha, el conflicto y la confrontación entre las diversas posiciones epistemológicas entorno a la imposición de los criterios de legitimación científica, habría que diferenciar entre prácticas de oposición y prácticas de resistencia. Cuando un terreno epistemológico hegemónico es cuestionado por la emergencia de una nueva territorialización, las relaciones de subordinación se convierten en relaciones de opresión, dando origen a la lucha y al enfrentamiento. Una relación de oposición se presenta cuando los agentes luchan por los privilegios del campo, sin cuestionar los principios de legitimación científica del terreno que se ocupa. Una lucha de oposición no cuestiona el orden establecido en el campo, sino a los agentes que detentan el poder. Una relación de oposición quiere cambiar a los agentes, pero no a los principios epistemológicos que defienden. Una lucha de oposición, aunque cuestiona a los agentes que detentan el poder en el campo, puede resultar profundamente retardataria y conservadora. “En la medida en que las conductas de oposición supriman las contradicciones sociales y simultáneamente se fusionen – más que desafíen – la lógica de la dominación ideológica, no caerán en la categoría de la resistencia sino de su opuesto, esto es en la acomodación y el conformismo” (Giroux,

2003, p. 146).

Las luchas de resistencia cobran forma cuando un nuevo posicionamiento epistemológico cuestiona los principios de legitimidad científica dominantes. La lucha de resistencia quiere revolucionar el campo, el saber, los principios lógicos en los que se basa la ciencia oficial. La resistencia es una lucha radical contra el terreno epistemológico dominante. “El valor del constructo de resistencia reside en su función crítica, en su potencial para expresar las posibilidades radicales contenidas en su propia lógica y los intereses contenidos en el objeto de su expresión” (Giroux, 2003, p. 146). Las luchas de resistencia en el campo científico están inspiradas en un afán imperioso por dar forma a nuevos regímenes de verdad.

Las luchas en el campo científico no sólo se presentan entre los diferentes posicionamientos epistemológicos, en su interés por imponer los criterios de legitimidad científica, sino que al interior de cada terreno también se presentan luchas por acceder a los privilegios del poder.

Conclusiones

El campo científico es un espacio territorializado, un entramado de relaciones de poder en disputa, donde los diferentes posicionamientos epistemológicos luchan por imponer los criterios de legitimidad científica, y donde los agentes se enfrentan por acceder y monopolizar los privilegios del poder. La dominación y la contestación son elementos constitutivos de la dinámica de un campo científico. Lo epistemológico y lo político se fusionan dando forma a una totalidad compleja y concatenada. Las nociones de campo y de terreno son complementarias más que divergentes; la dinámica de un campo no se puede comprender sin la territorialización epistemológica, y la territorialización epistemológica sólo cobra sentido heurístico a la luz de la politización del campo científico. La relación entre campo y terreno, es la misma

que se establece entre la filosofía y la sociología de la ciencia. A la sociología de la ciencia le interesa la parte política del quehacer científico, mientras que a la filosofía de la ciencia le interesa los fundamentos teóricos a partir de los cuales se demarcan los criterios de legitimidad científica.

Es importante señalar que no sólo lo epistemológico y lo político caracterizan al campo científico, sino que su dinámica está *sobredeterminada* por lo económico, lo político y lo ideológico. Por lo que el campo científico se puede definir como una configuración de relaciones de poder territorializadas epistemológicamente y *sobredeterminadas* históricamente.

Referencias

- Ardoino, Jacques (1997), *La formación de investigadores en educación*, trad. Patricia Ducoing Waty, Conferencia Magistral pronunciada en el IV Congreso Nacional de Investigación Educativa, organizado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Ardoino, Jacques (2005), *Complejidad y formación. Pensar la educación desde*

una mirada epistemológica, Nilda Venticinque y Sergio Schwartzman, Coedición Universidad Nacional de Buenos Aires y Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, Argentina.

- Bourdieu, Pierre (2008), *Los usos sociales de la ciencia*, trad. Horacio Pons y Freud, Sigmund (2006), *A propósito de las críticas a la neurosis de angustia*, vol. 3, en "Obras completas", trad. José Luis Etcheverry, Amorrortu Editores, Argentina, 24 vols.
- Giroux, Henry (2003), *Teoría y resistencia en educación*, trad. Ada Teresita Méndez, Siglo Veintiuno Editores, México.
- Khun, S. Thomas (1971), *La estructura de las revoluciones científicas*, trad. Agustín Contin, Fondo de Cultura Económica, México.
- Laclau, Ernesto y Chantal Mouffe (2004), *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*, Fondo de Cultura Económica, Argentina.
- Morin, Edgar (2006), *El método 2. La vida de la vida*, trad. Ana Sánchez, Ediciones Cátedra, España.

Los agentes de la investigación educativa en Chihuahua

Sandra Vega Villarreal
Universidad Pedagógica Nacional 081
svegavillarreal@gmail.com

Resumen

El presente documento forma parte de un diagnóstico estatal de la investigación educativa en Chihuahua. Se trata de un estudio estadístico descriptivo sobre los agentes que están produciendo en este campo. El análisis centra su atención en la cantidad de productos que reportan, lo cual, permite identificar los niveles de consolidación en el quehacer investigativo. Otros aspectos que se abordan son la antigüedad en el campo y de las áreas de conocimiento donde incursionan, así como las formas en que producen y los medios que utilizan para difundir su producción. El estudio muestra que de un total de 646 agentes registrados, únicamente 38 están activos en el campo trabajando tanto en forma individual como en grupos. La mayoría de estos agentes dispersa su producción en dos o tres áreas de conocimiento y difunden su producción generalmente a través de ponencias y escasamente a través de libros. Una gran parte de estos agentes produce sólo en su institución de pertenencia. Las instituciones que reportan más agentes de la investigación educativa son Universidad Autónoma de Chihuahua y el Centro de Investigación y Docencia.

Palabras clave

Diagnóstico estatal, investigación educativa, agentes.

Objeto de estudio

El presente estudio partió de la pregunta esencial ¿Cuáles son las condiciones que guarda la investigación educativa en Chihuahua a partir de los agentes que la producen? El objetivo principal fue realizar un acercamiento que evidenciara los agentes activos en el campo y las instituciones en donde se encuentran produciendo. A partir de la producción de los agentes, su antigüedad en el campo y de las áreas de conocimiento donde incursionan, se identifican los niveles de consolidación en el quehacer investigativo. Otros aspectos estudiados en la categoría de agentes son las formas en que producen y los medios que utilizan para difundir su producción.

El criterio para delimitar la categoría de agente de la investigación educativa fue incluyente, se tomó como única condición

tener algún producto de investigación educativa en la entidad. Para acceder a estos datos se pusieron al alcance de los investigadores diversos medios para que reportaran su producción, mismos que se hicieron explícitos a través de una convocatoria pública a participar en el presente diagnóstico.

La metodología utilizada fue un acercamiento cuantitativo, descriptivo, que a partir de datos estadísticos permitió hacer interpretaciones fundamentales sobre los agentes que están produciendo investigación en Chihuahua.

Resultados

Agentes y su producción

Reconociendo que la consolidación de un agente en el campo de la investigación depende de una multiplicidad de factores,

entre los que destacan el capital simbólico, institucional y social entre otros, se realiza una caracterización de los mismos a partir de su producción, por ser los datos directos arrojados por las fuentes de consulta. La producción generada permite ubicar a los agentes en cuatro categorías: potenciales, en desarrollo, en consolidación y consolidados. Los agentes potenciales de la investigación se definen como aquellos que registraron uno o dos productos (que en su mayoría son una tesis de maestría y una ponencia). Estos agentes se consideran potenciales pues aunque han vivido una experiencia de investigación aún no han incursionado en el campo.

Los agentes en desarrollo son aquellos que ya han incursionado de manera incipiente en el campo de la investigación, así que registran entre tres y seis productos, que en una generalidad se traducen en tesis de posgrado, ponencias y algunos artículos de revista.

Como agentes en consolidación se denomina a aquellos que registran entre siete y nueve productos de investigación. Se les

considera en consolidación por su permanencia y debate en el campo, pues algunos de ellos tienen pocos años de incursionar en el ámbito de la investigación educativa cuentan con una diversidad de productos a través de los cuales establecen el debate con sus pares.

Finalmente, se clasifica como agentes consolidados a aquellos que registran diez o más productos de investigación. Generalmente son investigadores que tienen mayor antigüedad en el campo y han difundido su producción por una gran diversidad de medios. Algunos de ellos cuentan con reconocimiento social e institucional por su quehacer, pues perteneces al Sistema Nacional de Investigadores y al Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

La información arrojada registra un total de 646 agentes de la investigación educativa en el estado de Chihuahua, mismos que se de acuerdo a la clasificación anterior se distribuyen de la siguiente manera:

Tabla 1. Agentes de la investigación y su producción.

AGENTES DE LA INVESTIGACIÓN	PRODUCTOS REPORTADOS	TOTAL
Potenciales	1 - 2	608
En desarrollo	3 - 6	24
En consolidación	7 - 9	9
Consolidados	10 ó más	5
TOTAL		646

La tabla anterior muestra que el 94% de los agentes registrados a través de las diversas fuentes de información son un potencial que pudiera aprovecharse para el impulso de la investigación educativa en el estado, pues aunque han incursionado en alguna

experiencia de investigación no se dedican a este quehacer como actividad fundamental. Ante la magnitud de esta población, se podría afirmar que en la entidad solamente el 6% realiza investigación dentro de sus funciones académicas. Por tanto, en las siguientes

categorías se trabajará sólo con los 38 agentes que realizan labores de investigación propiamente dichas.

Agentes y dispersión de la producción

En este apartado se analiza la incursión de los agentes en las diversas áreas de conocimiento. Como se señaló anteriormente, sólo se trabajará con los 38 agentes que tienen más de tres productos, puesto que aquellos que

presentan uno o dos productos pudieran caracterizarse de manera superficial como agentes con continuidad en un área temática definida, lo cual es un dato engañoso en su apariencia, dado que la supuesta continuidad se debe a la precariedad de la producción, más que al desarrollo investigativo. Para ver la dispersión de la producción de los agentes, consúltese la siguiente tabla:

Tabla 2. Agentes de la investigación y su dispersión por las áreas temáticas

No. DE ÁREAS DE INCURSIÓN	No. DE AGENTES
1	6
2	11
3	13
4	3
5 ó Más	5
TOTAL	38

El análisis sobre la dispersión de los agentes de la investigación educativa a partir del número de diferentes áreas de conocimiento en que incursiona, muestra que son muy escasos quienes mantienen consistencia en su campo de estudio; es decir que producen en un área. Igualmente, atípicos en la distribución son los agentes que producen en cuatro o más áreas de conocimiento, ya que la mayoría de la población se encuentra produciendo en dos o tres áreas diferentes. Este resultado brinda elementos para un análisis grueso sobre la poca consistencia del debate al interior del campo, puesto que la dispersión en la producción es un indicio de la falta de consolidación de los agentes en un área determinada, pues el transitar por diversos campos temáticos impide la construcción de objetos de estudio

significativos o su desarrollo a profundidad.

Agentes y la difusión de su producción

Los productos de investigación que presentan los agentes permiten conocer su actividad al interior del campo. El tipo de producción da cuenta si están participando activamente en el debate nacional o si la difusión de su producción se restringe al ámbito institucional.

El análisis estadístico del tipo de productos que reportan los agentes no coincide con el número de éstos, puesto que todos ellos registran más de tres productos, que en su mayoría son distintos medios de difundir su producción. Por tanto, solamente se esboza el número de investigadores que reportan determinado producto.

Tabla 3. Los agentes de la investigación y la difusión de sus productos

TIPO DE PRODUCTO	INVESTIGADORES QUE LOS PRESENTAN
Ponencias	38
Capítulos de libro	6
Cuadernos de trabajo	1
Artículos	14
Informes de investigación	27
Libros	10

La distribución anterior muestra que todos los agentes debaten en el campo a través de ponencias en diversos espacios según su campo de producción, por lo que esta es la forma de difusión más utilizada.

Otro producto que reportan la mayoría de los investigadores son los informes de investigación dentro de los cuales se agrupan las investigaciones institucionales y tesis, dado que, finalmente tienen que concretarse en un informe.

Un medio importante para difundir la producción investigativa es la publicación de libros, pero sólo una cuarta parte de los agentes la utiliza. Habría que indagar las condiciones personales del investigador y las internas del campo de investigación que no facilitan el acceso de los agentes a la publicación de libros. Dentro del rubro de las publicaciones, son aún más escasos los autores de libros colectivos, pues escasamente se reportan capítulos de libro.

Aunque la publicación de artículos

pareciera una forma común de difundir la producción, los resultados del presente diagnóstico muestran que una tercera parte de los agentes de la investigación reporta este tipo de productos, así es que no es muy común la difusión en revistas de la investigación generada. De manera incidental se registra el cuaderno de trabajo como forma de difusión, lo cual no implica que los agentes no realicen este tipo de productos, pero no lo reportan como producto de investigación.

Los agentes y las formas de producción en el campo

Tratando de identificar a los investigadores que producen en solitario, así como a los grupos de investigadores, y tribus institucionales que están presentes en el campo, se realizó un análisis de la forma en que producen los agentes y los resultados fueron los siguientes:

Tabla 4. Los agentes de la investigación y las formas de producción

FORMAS DE PRODUCCIÓN	AGENTES
Individual	8
Grupal	3
Individual / grupal	27
TOTAL	38

El análisis estadístico de la tabla muestra que la gran mayoría de los investigadores produce tanto de forma individual como en grupos. Al tratar de identificar los grupos de investigación se encuentra que la mayoría se agrupa con colegas de su institución para producir colectivamente. Son muy escasos los investigadores que producen en solitario. Igualmente, reducido es el grupo de agentes que reporta productos grupales, principalmente ponencias que presentan en conjunto con sus estudiantes de posgrado.

Entre quienes producen en solitario se encuentran agentes en desarrollo, en consolidación y consolidados, así que esta

forma de producir no es exclusiva de ninguna categoría. En cambio, en la forma de producción grupal, se encuentra que en su mayoría son agentes en desarrollo que producen en conjunto con colegas de su institución.

Agentes y su permanencia en el campo

Para determinar la permanencia de los agentes en el campo de la investigación educativa, se partió desde el periodo en que registra su producto más antiguo hasta el 2011. La siguiente tabla muestra la distribución de los agentes según el tiempo de permanencia en el campo.

Tabla 5. Agentes y el promedio de su permanencia en el campo

CATEGORÍA DE LOS AGENTES	PROMEDIO PERMANENCIA EN AÑOS
En desarrollo	8.96
En consolidación	12.22
Consolidados	16.60
Promedio General	12.59

El promedio general de la permanencia de los agentes en el campo es de 12 años y medio. Al hacer un análisis más fino, se puede apreciar que la antigüedad se encuentra en relación directa entre la categoría en que aparece. Los agentes en desarrollo su promedio de antigüedad en el campo es de casi nueve años, los agentes en consolidación se acercan a los

doce años produciendo en el campo y los agentes consolidados han participado por más de dieciséis años.

Tratando de establecer una relación entre la categoría de los agentes y su permanencia en el campo se realizó un desglose más fino de los datos a partir de una serie de intervalos que permitieran establecer

la periodización de actividad científica de los agentes en un rango de 27 años, calculando los intervalos en lustros. La distribución de los

agentes se evidencia en la siguiente tabla.

Tabla 6. Categoría del agente y su antigüedad en el campo.

AGENTE	ANTIGÜEDAD				TOTAL
	1 A 5	6 A 10	11 A 15	16 O MÁS	
En desarrollo	6	11	3	4	24
En consolidación	0	3	3	3	9
Consolidado	0	0	2	3	5
TOTAL	6	14	8	11	38

El análisis a partir de las medias muestra que existe una relación directamente proporcional entre las categorías de agentes y el promedio de su antigüedad en el campo. A mayor nivel de consolidación del agente, mayor número de años de permanencia en el campo. Sin embargo, un análisis estadístico en términos absolutos permite ver que la relación lineal que se establece a partir de las medias anteriores no es como aparenta, puesto algunos agentes cuya incursión en el campo es reciente, tienen una cantidad de productos que los ubica como agentes en consolidación y consolidados. Y viceversa, existen agentes que tienen una antigüedad considerable y su producción no es muy amplia.

Agentes de la investigación e instituciones de pertenencia

Las instituciones inciden de forma directa en la práctica de los agentes de la investigación educativa, a partir de las condiciones que generan para el desarrollo de su quehacer. “De allí que entre más orientada está la institución

hacia la IE, más reconocimiento tendrá en el campo; y entre más agentes del campo agrupe, mayor será el espacio de socialización que proporcione a sus agentes. Es decir, favorecerá el crecimiento de un capital social en ellos y determinará el desarrollo de un estilo de pensar y sentir la IE, que caracterizará el trabajo profesional de los agentes” (Colina & Osorio, 2003, p. 107).

La pertenencia a determinado número de instituciones permite identificar la trayectoria de los agentes, así como tener un acercamiento a las posiciones adquiridas por los agentes al interior del campo, dado que puede ser considerado un indicador de su exclusividad en la actividad de investigación o el desempeño de otras funciones como la docencia y la difusión. Para el análisis de este aspecto, se distribuyeron los agentes según su categoría y la cantidad de instituciones en las que producen o han producido investigación.

Tabla 7. Agentes de la investigación e instituciones en las que produce

AGENTES	CANTIDAD INSTITUCIONES EN LAS QUE PRODUCE			
	1-2	3-4	5-6	TOTAL
En desarrollo	22	2	0	24
En consolidación	4	4	1	9
Consolidados	2	1	2	5
TOTALES	28	7	3	38

La tabla anterior muestra que la dispersión de los agentes de la investigación educativa en las diferentes instituciones de educación superior en Chihuahua no es muy amplia, pues el 74% de los agentes participan en una o dos instituciones, el 18% reparte su producción entre 3 y 4 instituciones y apenas el 8% tiene sus actividades completamente dispersas en 5 o 6 instituciones. También se observa que los agentes en desarrollo en su generalidad, producen investigación en una sola institución, mientras que los consolidados y en consolidación transitan por diversas instituciones.

Tratando de proporcionar un panorama general de los agentes y las instituciones donde están insertos, se organizan los datos obtenidos a través de las cuatro fuentes de información ya mencionadas al inicio de este documento. La población estudiada son los 38 agentes que están participando activamente en el campo de la investigación educativa, distribuida según su nivel de producción en las instituciones donde se encontraban ubicados hasta el 2011. Véase la siguiente tabla:

Tabla 8. Agentes de la investigación e instituciones de adscripción

INSTITUCIÓN	AGENTES			TOTAL
	EN DESARROLLO	EN CONSOLIDACIÓN	CONSOLIDADOS	
CCHEP	5	0	1	6
CID	5	3	1	9
IByCENECH	1	0	0	1
ITESM	1	1	0	2
UACH	4	3	2	9
UACJ	1	0	1	2
UPN	3	2	0	5
SECYD	2	0	0	2
NORMAL SAUCILLO	1	0	0	1
INDEPENDIENTE	1	0	0	1
TOTAL	24	9	5	38

La tabla anterior muestra que la UACH y al CID son las instituciones que cuentan con un mayor número de investigadores educativos debatiendo en el campo, según la producción reportada para este diagnóstico. Con un número importante de investigadores se encuentran la UPN y el CCHEP. En el caso específico de UPN se encuentra que algunos agentes adscritos en otras instituciones también forman parte ella, la razón de no considerarlos dentro de su plantilla es que dichos agentes no han registrado sus productos como generación institucional o no la reconocen como su institución de procedencia.

El resto de las instituciones enlistadas cuenta con un número muy precario de agentes de la investigación, oscilan entre uno y dos, así que la diferencia con las cuatro instituciones que agrupan al grueso de ellos es bastante considerable.

Un aspecto importante que se puede rescatar dentro del análisis del capital institucional de los agentes estudiados, es la pertenencia a organismos que otorgan un reconocimiento social en las tareas de investigación, tales como el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y el Consejo Mexicano de la Investigación Educativa (COMIE). No obstante, este rubro no se desglosa a profundidad en este apartado por la escases de agentes que pertenecen a estas instancias académicas, pues sólo dos de los 38 agentes pertenecen a ambos organismos, y otros dos

son miembros sólo del COMIE, de tal manera que el reconocimiento social de los agentes que realizan investigación educativa en el estado de Chihuahua es muy precario en el contexto nacional.

Referencias

- Aguirre Lares María Silvia, Argelia Antonia Ávila Reyes y Romelia Hinojosa Luján (2007), *Aportes para el debate sobre el estado del conocimiento en el campo género y educación*, revista Acoyahu, número 39, pp. 26 – 35.
- Colina, A., & Osorio, R. (2003). *Los agentes de la investigación educativa en México*. In E. Weiss (Ed.), *El campo de la investigación educativa 1993-2001*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Hinojosa, R. (2010). *Miradas a la educación desde el género* (Vol. 7). Chihuahua, México: Secretaría de Educación y Cultura.
- Latapí Sarre, Pablo (1994), *La investigación educativa en México*, México, Fondo de Cultura Económica, 243 pp.
- Martínez, R. (2010). *La Investigación Educativa. Su epistemología y sus métodos* Vega, S. (2010). *El campo lenguas en la investigación educativa* (Vol. 4). Chihuahua, México: Secretaría de Educación y Cultura.

El proceso de generación de pensamiento

Yolanda Isaura Lara García
Universidad Pedagógica Nacional en el estado de Chihuahua
yolislara_1@hotmail.com

Resumen

Este artículo está basado en la investigación bibliográfica realizada en el marco del trabajo de doctorado, en "Investigaciones Educativas" con fines de elaboración de la tesis de grado. Esta última, tiene como objetivo generar conocimiento teórico-gnoseológico sobre "El proceso de generación de pensamiento" desde los cuatro modos de apropiación de la realidad, abordados por Aristóteles, Marx, Engels, Nietzsche, Frazer, Fromm, Covarrubias entre otros; sus conceptos son: lo empírico; la magia y religión; el arte y la teoría. En cada uno de estos modos de apropiación de la realidad, se revelan sus elementos constitutivos destacándose entre ellos: el proceso de constitución de conciencia; el carácter de los referentes y, la construcción de figuras de pensamiento. Cada uno, potencializa la edificación de categorías analíticas para su reflexión. Dichas aportaciones teóricas discuten a la vez que analizan el concepto de conciencia acuñado por Hegel, revisado y teorizado por diferentes filósofos a lo largo de la historia posibilitando nuevos problemas de indagación e investigación sobre la misma formación de la ciudadanía; la conformación de sujetos individuales y sociales; el estatuto gnoseológico y epistemológico en el modo de pensar y actuar; en fin, la cimentación de la sociedad. Asimismo, el carácter de los referentes, entendiéndose a estos como los nutrientes de cada modo de apropiación de la realidad, suscita un razonamiento, una disertación, así como un andamio teórico-conceptual en los esquemas y las estructuras de las imágenes y figuras de pensamiento en el individuo y la colectividad.

Palabras claves

Conciencia, empiria, magia-religión, arte, teoría.

El proceso de constitución de conciencia

La revisión específica del soporte filosófico sustentado en la obra de Hegel, expresa que nada estático, ni inamovible puede versarse en el concepto de dinámica y dialéctica mencionándose el siguiente argumento: "El capullo desaparece al abrirse la flor, y podría decirse que aquél es refutado por ésta; del mismo modo que el fruto hace aparecer la flor como un falso

ser allí de la planta, mostrándose como la verdad de ésta en vez de aquélla. Estas formas no sólo se distinguen entre sí, sino que se eliminan las unas a las otras como incompatibles." (Hegel, 1978: 8) De igual manera, la conciencia, como un modo de apropiación de la realidad, propio de la naturaleza humana, se encuentra en un proceso de edificación y conformación mediante las relaciones que el ser vive en la sociedad, a partir de la cual piensa y

siente, dentro de la cual le ha tocado nacer, vivir, reproducirse y morir.

Esta sociedad capitalista, esclavista del consumismo, neoliberal, la que le dicta al ser humano lo que le está permitido ser y hacer o lo que le está prohibido ser, al mismo tiempo que le dice que dejar de hacer, de tal modo que lo que él/ella es, su exteriorización; lo que se observa en la realidad, no debiera ser lo que piensa que es, sin embargo, lo es. Se vive como se piensa y se piensa como se vive. Y bien, si la conciencia sólo sabe y concibe que existe gracias a lo que está presente en su experiencia; entonces, resulta de interés académico indagar ¿qué está en la cuna de su pensamiento como conciencia? Coincidiéndose que en la vida cotidiana, dicha conciencia está repleta de conocimientos, experiencias, concreciones sensibles de igual manera que pensamientos y principios que se encuentran fijos y estables.

Conviene esbozar ahora, la terminología del ser en sí y, el ser para sí, como los elementos íntegramente constitutivos de la concepción ontológica, gnoseológica y teleológica requerida para la organización del modo de apropiación de la realidad. Los cuatro modos en que el ser humano se apropia de la realidad, son las maneras diferentes en las que conoce, de ahí, la forma en la cual se construye el conocimiento y no lo que realmente se está conociendo. Nunca se conoce la realidad como tal, sino mediante las representaciones de pensar esa realidad.

Modo de apropiación de la realidad empírico, pragmático y utilitario

¿Con qué herramientas mentales el ser humano ordinario, común y sencillo, se apropia de lo real? Habrá de argumentarse que la apropiación de la realidad en la conciencia empírica se genera vía su forma

de vivir y coexistir en ella percibiéndola como una realidad externa a sí mismo, esto es lo que establece en su existencia una separatividad que simultáneamente promueve un aislamiento y una fragmentación en la integridad del individuo; ello, lo lleva a creer que sus sensaciones, sus sentimientos y sus costumbres derivados de esa realidad externa, centralizada exclusivamente en el sentir, fuera de toda posibilidad de pensar, reflexionar y hacer en consecuencia, es la única vida que posee.

Esos sentimientos y esos valores que se articulan en imaginarios y representaciones mentales se transforman en saberes y prácticas culturales instituyéndose en formas de vida unidimensionales. La sociedad actual, industrializada y cerrada donde la única posibilidad de vida es el adoctrinamiento, mediante un proceso de mecanización, de reflejo y de automatismo donde se reprime la individualidad como concreción de libertad pensante, no potencializa ni la intención tiene de hacerlo de evidenciar alguna alternativa hacia la reflexión y el análisis de esa forma de vida. Por el contrario, en esta sociedad el ser humano no cuenta con la herramienta conceptual de la crítica; cuando un individuo se encuentra a sí mismo considerándose que él es en sí, según las cosas que vive y siente, entonces, esas cosas dan forma y sentido a su vida cosificándolo, pues acepta todo lo externo a él como ley, como algo rígido e inamovible. Se vive en una cultura de elementos mercantilizados, así, la conciencia empírica es una conciencia de felicidad falseada, este individuo de la actual 'sociedad del bienestar feliz' cree que todo está bien, no tiene remordimientos y es conformista, por lo tanto, no hay en él posibilidad de contradicciones. No existe la fuerza de

contradicción racional, de negación contradictoria.

¿Por qué son unidimensionales tanto la realidad actual como el ser humano que vive en ella? Porque no existen diferencias entre lo que la humanidad cree como verdad y la realidad misma como proceso de construcción social, además, no hay distinción entre lo que es el mundo y lo que 'soy yo', es un solo marasmo de ideas. La humanidad unidimensional no puede elaborar críticas, no alcanza a visualizar la diferencia entre lo real para apropiarse y la idea de dicha adjudicación. La única manera de acercarse a la apropiación de la realidad es mediante el pensamiento positivista bajo el dominio del poder tecnológizado. La vida del ser humano sencillo y simple se reduce a la conservación y permanencia en el uso de los instrumentos de comunicación celular, de los medios masivos de comunicación y de las redes sociales que lo mantienen ocupado, enajenado en una sola palabra, para la continuidad y persistencia que cohesiona la lógica del poderío tecnológico.

El espíritu que se revela tan pobre, ejemplificado como un peregrino en el desierto suspira y fallece tan sólo por una gota de agua, aquella con la cual confortarse y consolarse; desde este cristal analítico, se distingue lo poco, o casi nada que necesita para sentirse contento; dándose cuenta de la inmensidad que no se reflexiona, que no se analiza, que no se interpreta, que no es potencializada, que es desperdiciada por la mediación de lo utilitario. No es más que la concepción de la conciencia pragmática, o bien, la de una conciencia empírica que no ve o que no es capaz de entender y analizar más allá de donde sus ojos se ubican. El yo es un 'yo' vacío y escueto, por ello no sobrepasa su ser para 'sí'. Esta inmediatez simple constituye la verdad del ser, se es

solamente porque se existe. Se siente lo que se siente y con base en eso que se siente es que se actúa. Aquí, lo único verdadero de la certeza sensible, es esencialmente lo único que está frente a este modo de apropiación de la realidad.

A la conciencia empírica no le interesa el pensamiento de autores como Kant, Hegel y Marx, por el contrario, se le dificulta pretender entender su manera de pensar. Porque "...la teoría kantiana vive como andamiaje categorial en las conciencias cultas y como cotidianidad existencial burguesa en todos los sujetos; la teoría hegeliana está hoy en las conciencias cultas solamente y; la teoría marxista vive en las conciencias críticas cultas e ingenuas. En cambio, los nombres de los personajes políticos son recordados por muchos, pero a muy pocos interesa su pensamiento y a todos el hecho específico en el que participaron." (Covarrubias, 2002:8) Entonces, ¿a quién le interesa conocer y actuar en su realidad? Esto, no es una característica específica de las conciencias prácticas y utilitarias.

El tránsito de una conciencia 'empírica' a una 'teorizante' es un proceso lento, arduo y, sinuoso en el que la interrogante hace presencia en el diario vivir, sin dejar de ir y venir en la reflexión. Lo que constituye su centro en un accionar dialéctico, en un movimiento constante, en una incesante transformación y mutación permanente, en una palabra, su metamorfosis.

Modo de apropiación de la realidad mágico-religiosa.

Para argumentar el modo de apropiación de la realidad mágico-religiosa resulta necesario tomar como referencia tanto su proceso histórico-filosófico de concreción, así como el transcurrir psicológico de la fe, desde los primeros ejercicios de evangelización. Lo mismo que para

analizar la concepción de la raíz y el origen de dicha conciencia, no basta con examinar su presupuesto dogmático; se requiere deliberar sobre las creencias acunadas en la magia como la razón de ser del dogma, tanto en la colectividad y no sólo, desde el aposento individualista. (Fromm, 1994:9) "...la evolución del dogma sólo se puede comprender mediante el conocimiento del inconsciente, sobre el cual ejerce su efecto la realidad externa y que es el que determina el contenido de la conciencia."

Si la esencia de la religión fluye desde el animismo y, junto a él, la perspectiva totémica; ha de conceptualizarse como testimonio, la confianza que el hombre tiene en la magia como poder para dominar la naturaleza de modo directo; por ello, la magia, se emparéntela con la ciencia. La religión por su parte, demuestra la confesión de impotencia humana en cuestiones específicas y eleva a la humanidad al nivel de lo mágico y lo sobrenatural. La magia surge de las tradiciones. Ella, vive en y del misticismo. Por su parte, la religión se centra ante la imposibilidad del ser humano de resolver sus necesidades físicas, humanas, sociales y emocionales, considerándolas a todas y cada una de ellas como circunstancias más grandes que sus propias fuerzas; en el modo de apropiación de la realidad desde la concepción mágico-religiosa, tanto la magia como la religión son manifestaciones de las conductas de la humanidad a través de una actitud pragmática creada vía la razón y, paralelo a ella la voluntad y el sentimiento.

La magia y la religión están unidas mediante una relación filosófica profunda, sobre la relación de la vida del hombre con la vida de la naturaleza; pero sobre todo en una filosofía triste que origina ideas trágicas. Se aduce a las explicaciones

expresadas por Fromm (1994) al hablar de la encarnación del ser supuestamente divino en el hombre sencillo y común con lo que se le conceptualiza 'hombre-dios'. Donde de igual manera pueden discutirse varios tipos de magia entre los que se encuentran la inmediata o directa 'de contacto' o 'contagio' así como la homeopática basada en la asociación de ideas por contigüidad. Del mismo modo que la magia es considerada ciencia falsa y arte abortado, es por lo que no se coincide con ninguna de esas dos categorías en términos de Frazer (2008). La figura de pensamiento que aparece reiteradamente es la de la atracción de las cosas similares basada en la idea de magia homeopática. Los referentes constitutivos de la religión se ostentan desde la fe como la forma de obrar gobernada por un temor al ser sobrenatural constituido por sí mismo.

Temor surgido ante circunstancias de difícil entendimiento en la vida. Así, el ser humano que se apropia de la realidad bajo una concepción mágico-religiosa carente de un conocimiento totalizador, se ubica en buscar diariamente evitar el sufrimiento-dolor independientemente que esto le obligue a ver y concebir su realidad ya pensada de otra manera, ahora, visualizada diferente, centralizada y enfocada en esa esperanza de que sucederá algo mejor. Todas estas edificaciones se encuentran estratificadas como figuras imaginarias. Así lo muestran las siguientes interrogantes: ¿El ser humano puede en algún momento de su infancia sentirse igual de poderoso que su padre para evitar la sensación de desvalido? ¿Acaso el ser humano a lo largo de toda la vida puede sentirse como un niño aun siendo un adulto? Entonces, ¿qué es la religión? Sino una concreción del pensamiento infantil de la humanidad.

Modo de apropiación de la realidad artístico.

¿A quién ha interesado alojarse en el estudio del componente artístico en los modos de apropiación de la realidad? Los que destacan, son el mismo Aristóteles, Freud, Marx, Vattimo y Nietzsche entre algunos. En palabras del psicoanalista (Freud, 2000: 79) "Lo que tan poderosamente nos impresiona no puede ser, [...] más que la intención del artista en cuanto él mismo ha logrado expresarla en la obra y hacérsola aprehensible. [...] no puede tratarse tan sólo de una aprehensión meramente intelectual; ha de ser suscitada también nuevamente en nosotros aquella situación afectiva, aquella constelación psíquica que engendró en el artista la energía impulsora de la creación." Las obras artísticas no sólo son una manifestación más de lo que el ser humano es, sino, la expresión concreta y potenciadora de la realidad en su conjunto. Toda expresión artística en la humanidad, cobra vida, relieve y exposición en el sentido real como en el inconsciente dentro del ser humano ya sea a través de la música, la poesía, la pintura, o la escultura. Así, la obra de arte, entendida como un producto con base en las herramientas de su productor y, de la realidad contextual mediatizada, permite concebir un punto interesante a deliberar siendo éste, la creación del autor a partir de todas sus fantasías o bien de todas las experiencias que en su vida ha tenido por razón de ese largo recorrer y transitar. Ciertamente, toda obra de arte pertenece a un tiempo y un espacio; a una tradición y un lenguaje; en fin, a un horizonte común en el que se prolonga.

Argumentando la expresión de (Vattimo, 1995: 113) puede citarse: "A diferencia, de las manufacturas útiles, la obra de arte muestra su carácter terrestre, su mortalidad, su manera de estar

sometida a la acción del tiempo." Y, si la obra de arte, es "...también siempre un 'símbolo' de la cuestión del nacimiento y de la muerte es algo que la interpretación y el discurso crítico no logran articular", cabe anteponerse la posición y el debate teórico manifestado no sólo por Marx y Engels, sino por algunos otros teóricos como Nietzsche dentro del proceso nihilista y destructor de la misma humanidad, ya no sólo de las creaciones artísticas por ella realizadas, sino de la esencia misma del sujeto como ser individual y ser social.

Marx, (1965: 26) especifica: "...la situación del arte en la sociedad capitalista. Se desarrolló su desarrollo en condiciones desfavorables, bajo el yugo de la esclavitud capitalista, en lucha Contra el medio circundante. Esta lucha engendró sus formas especiales de creación y enseñó al artista, [...] a «buscar la medicina en el propio mal»; ella misma constituye de por sí un grandioso avance en la historia del arte o, por lo menos, de algunos de sus tipos y posibilidades. [...] otros tipos de actividad artística pertenecen al pasado. «En cuanto a algunas formas del arte, como la poesía épica, se ha reconocido incluso que, en su forma clásica, que hizo época en la historia mundial, jamás hubieran podido crearse en cuanto empezó la producción *artística* como tal; de tal modo que, en la esfera del propio 'arte', ciertas formas que tienen enorme importancia, sólo son posibles en un grado relativamente bajo de desarrollo artístico. "Puede cuestionarse, si las fuerzas están destinadas a la productividad y a la generación de la plusvalía, ¿por qué habría de favorecerse la consolidación de piezas artísticas? Con ello, cada una de las victorias del arte se compra al precio de la pérdida de la calidad moral. Y como todo en la sociedad, cuando ella se encuentra en crisis, la realidad de manera concreta y

tangible se encuentra en crisis, así todos los tejidos sociales y existenciales también, la misma suerte engendra el modo de apropiación de la realidad artístico.

Modo de apropiación de la realidad teórica.

El conocimiento no es el reflejo de sí mismo como contenido, que hace despertar a la verdad, sino la esencia misma de esa verdad que ha sido aprehendida y apropiada en el sujeto por él mismo. Para Hegel, "El conocimiento científico, [...] exige entregarse a la vida del objeto o, lo que es lo mismo, tener ante sí y expresar la necesidad interna de él. Al sumergirse así en su objeto, este conocimiento se olvida de aquella visión general que no es más que la reflexión de saber en sí mismo, fuera de contenido." (Hegel, 1978: 36) Por ello, el conocimiento, es la característica propia del modo de apropiación de la realidad teórica.

Covarrubias expone que "La práctica teorizante se diferencia de las prácticas artística, empírica y mágico/religiosa en que se realiza bajo el predominio de la razón, haciendo uso de categorías y construyendo conceptos. Esto implica que los referentes ateóricos integrados a la conciencia teorizante, operen sometidos a la lógica establecida por los referentes teóricos, que son los que establecen las condiciones de su funcionamiento." (Covarrubias, 2002:14) ¿Cómo el individuo situado en el modo de apropiación teórico de la realidad se apropia de ella? ¿Cómo el individuo centrado en el modo de apropiación teórico de la realidad piensa lo real? ¿Cómo el individuo ubicado en ese modo de apropiación teórico se explica lo real? Cada uno de ellos tiene que ver con la lógica ontológica y gnoseológica del objeto

real que ahora se construye en un objeto de entendimiento y por ello de conocimiento.

Válido y conveniente resulta el supuesto que el mayor nihilista en el siglo XIX expone sobre el sujeto ubicado en el modo de apropiación de la realidad teórico, (Nietzsche, 2003: 275) "...es un hombre que constantemente vive, ve, oye, sospecha, espera, sueña cosas extraordinarias; alguien al que sus propios pensamientos golpean como desde fuera, como desde arriba y desde abajo, constituyendo su especie peculiar de acontecimientos y rayos; acaso él mismo sea una tormenta que camina grávida de nuevos rayos; un hombre fatal, rodeado siempre de truenos y gruñidos y aullidos y acontecimientos inquietantes. Un [...] ser que con frecuencia huye de sí mismo, que con frecuencia se tiene miedo a sí mismo, - pero que es demasiado curioso para no «volver a sí mismo» una y otra vez..." Y que lleva a concluir estas expresiones y presupuestos teóricos haciendo uso de la idea de Aristóteles: "...somos lo que hacemos día a día. De modo que la excelencia no es un acto, sino un hábito. "

Referencias

- Covarrubias Villa, Francisco. *Las herramientas de la razón*, ed. UPN: México; 1995, 277 pp. Covarrubias Villa, Francisco. *La otredad del yo. (El hombre cosa de la sociedad capitalista)*. ed. Colegio de Investigadores en Educación de Oaxaca: Oaxaca; 2001, Col. Teoría, No. 4.
- Covarrubias Villa, Francisco. *La generación histórica del sujeto individual*, ed. UPN: México; 2002, Col. Textos, No. 32.
- Freud, S. *Tótem y Tabú*, ed. Alianza Editorial: Madrid; 2000, Col. El

- libro del bolsillo, 165 pp. Freud, S. *Psicoanálisis del arte*, ed. Alianza: Madrid; 2000.
- Frazer, James George. *La Rama Dorada magia y religión, TOMO I*, editorial de Ciencias Sociales; La Habana Cuba: 2008.
- Fromm, E. *El dogma de Cristo*, ed. Paidós: Barcelona; 1994, 68 pp. Hegel, G. W. F. *Fenomenología del espíritu*, ed. FCE: México; 1978.
- Marx, C., Engels, F., Justo, Juan B. *Religión (Ideario)*, ed. Siglo XXI editores: México; 1997.
- Marx, C y Engels, F. *Sobre la literatura y el arte*, ed. Política: La Habana, Cuba; 1965. Pp. 470. Nietzsche, F. *Más allá del Bien y del Mal*, ed. Tomo: México; 2003.
- Vattimo, Gianni. *EL FIN DE LA MODERNIDAD Nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna*, ed. Gedisa: España; 1995.

Las cooperativas: una alternativa de formación y autoempleo para estudiantes del ITSNCG

Mayte Arámbula Magallanes
Instituto Tecnológico Superior de Nuevo Casas Grandes
marambula@itsncg.edu.mx

Jesús Eduardo Fong García
Instituto Tecnológico Superior de Nuevo Casas Grandes
efong@itsncg.edu.mx

Resumen

La educación superior en su propósito de formación y contribución al desarrollo de sociedades, desarrolla trabajo colectivo que inspira al cambio en atención a las demandas sociales y de progreso local. Dichas demandas tienen que ver con grupos y comunidades vulnerables afectados por el desempleo, marginación social y desigualdad. El estudio expone el análisis del trabajo aplicado en el Instituto Tecnológico Superior de Nuevo Casas Grandes (ITSNCG) dentro de su función capacitadora y formadora de profesionistas que se enfrentan a un mercado laboral con elevada competencia y desempleo. Igualmente, se examina la influencia y alcance que tiene la educación superior a través del trabajo transdisciplinar de docentes del Instituto Tecnológico Superior de Nuevo Casas Grandes. Cuyo propósito es promover proyectos productivos como sociedad cooperativa, considerándola como alternativa de autogestión del empleo. De esta manera, se propone el impulso de las personas a cambiar su situación económica y a cubrir aspectos necesarios de capacitación técnica, superación y desarrollo de relaciones afectivas, para emprendimientos factibles. El trabajo se circunscribe en un marco de progreso regional y suscita el desarrollo de capacidades y habilidades de los estudiantes, destacando aspectos ideológicos, técnicos y procedimentales de la economía social. Apela a una visión transdisciplinaria que contribuye a la vinculación del trabajo de instituciones educativas, organismos públicos y sociedad civil.

Palabras clave

Cooperativas, formación, autoempleo.

Introducción

En este trabajo se muestra el estudio y análisis realizado por docentes del Instituto Tecnológico Superior de Nuevo Casas Grandes (ITSNCG), ubicado en el noroeste del estado de Chihuahua, México. Con la colaboración del Instituto de capacitación para el trabajo del Estado de Chihuahua (ICATECH). El estudio tiene un alcance social, económico y educativo en diversas carreras del ITSNCG. Como trabajo

social, Kisnerman (1988), define al Trabajo Social como la disciplina que se ocupa de conocer las causas-efectos de los problemas sociales y lograr que los hombres asuman una acción organizada, tanto preventiva como transformadora que los supere. No es simplemente ejecutora de otras disciplinas sino que interviene en situaciones concretas respecto a determinadas carencias,

investigando y coparticipando con los actores en un proceso de cambio.

Por otra parte el proceso de globalización basado en la libre movilidad de mercancías y capitales, la especialización internacional del trabajo y del conocimiento, constituyen un referente común que se despliega en todas las áreas incluida la educación superior. En la industria, la implantación de novedosos procesos de manufactura más flexibles, los círculos de calidad y la automatización son parte de los patrones de acumulación del capital en esta nueva dimensión global de la producción.

Resulta evidente que la globalización y sus transformaciones exigen una redefinición del rol que juegan los actores sociales y políticos, entre ellos la escuela. La implantación de un nuevo orden económico aumenta las exigencias para la educación superior. El nuevo contexto requiere de instituciones educativas de nivel profesional se dediquen a formar profesionistas capacitados para un mercado de trabajo cada vez más competitivo; que les permita a las empresas insertarse exitosamente en los procesos de globalización económica.

Estas transformaciones económicas son un reto para la aportación histórica de educación pública, entendida como un bien público y un derecho irreductible. La adopción de una cultura empresarial por parte de las escuelas, trasplanta conceptos y valores ajenos a un espacio público fundamental.

El esfuerzo pedagógico se encamina a incorporar los valores del cooperativismo en la estructura curricular de la ITSNGC. Comprendiendo la trascendencia del concepto del trabajo socialmente productivo en la educación. Al asumir educación como un proceso de socialización, la escuela se convierte en un espacio público que orienta en valores solidarios y democráticos; mismos que sustentan el cooperativismo.

El desarrollo a escala humana, desarrollo de base, desarrollo de autogestión e iniciativa local es evidente ante el movimiento y papel fundamental de los actores locales del sector educativo. Lo anterior implica considerar que el ITSNGC es espacio en el que se involucra a la población o conjunto de actores sociales con cierta organización de base para gestionar proyectos que puedan favorecer al desarrollo del entorno y de la sociedad. En este caso se afirma que los actores sociales convergen en la necesidad de crear riqueza de salvaguardar los recursos naturales; la urgencia por generar empleos, y la urgencia por responder a las necesidades esenciales de la población (Nuñez, 2008).

Por tanto, el ITSNGC genera la base e intención formativa para constituir los objetivos, metas, procesos que favorecen la capacitación y formación una unidad económica basada en valores del cooperativismo, gestionada por estudiantes y profesores. Bajo la premisa de que el trabajo socialmente productivo constituye una alternativa de aprendizaje. Este último, se inspira en la visión neo marxista de Gramsci, que le atribuye al trabajo una relación instituida para equilibrar el orden natural (el trabajo) y el orden social (derechos y deberes). Para Gramsci el trabajo es inherente a la enseñanza, este se integra como momento educativo dentro de un proceso autónomo y primario.

Problema y objetivos

El fomento a la participación de grupos productivos como sociedad cooperativa para la solución de problemas de desempleo es incipiente y se siguen reproduciendo acciones y proyectos individuales cuyo impacto social es limitado e inconsistente. Así también, la ausencia de formación en valores solidarios, hacen suponer que es la razón por la que las personas que toman iniciativa por aprender algún oficio y enfrentar la realidad, no

prospera. Debido a que el emprendimiento es individual y existe el desconocimiento de áreas de oportunidad para su desarrollo económico. Por tanto es importante estudiar la participación e influencia transdisciplinaria de actores sociales como docentes y estudiantes con potencial y capital social para la enseñanza de las cooperativas como alternativa de desarrollo regional y local. Así mismo, analizar la conformación y desarrollo humano de los actores sociales que intervienen en el estudio.

Desarrollo teórico

Las acciones emprendidas por docentes y estudiantes del ITSNGC ante la posibilidad de emprendimientos productivos representan un acercamiento a una estructura transdisciplinaria. La cual se concreta como modelo de actividades principales en la universidad transdisciplinaria mediante un esquema de coordinación, donde son esenciales las acciones recíprocas y retroalimentación entre tres tipos de unidades: educación, investigación y servicio (Apostel y otros, 1975). Aquí mismo, se argumenta que tales unidades le dan a la educación flexibilidad para cambiar de rumbo, para participar en proyectos concretos y a diferentes niveles cualitativos, para combinar la educación de estudiantes con la de adultos y para estimular las cualidades profesionales. Considerándose incluso que la estructura transdisciplinaria estará orientada hacia la humanidad y conduce a modificaciones profundas en finalidades, pensamiento y de comportamiento individual.

En relación, se tiene que el hombre crea antes que destruir, se realiza y se acepta como individuo antes de conformarse con la convención, está consciente de sí mismo, y piensa, actúa y siente en referencia a sus propias necesidades, así como en referencia a las de otros (Cofer, 2007). Se considera que el emprendimiento de empresas de economía

social y lo que se circunscribe de él, trae implícito el desarrollo humano.

En este sentido, se destaca la congruencia con el concepto de la autorrealización de las personas; concibiendo persona autorrealizada como la que utiliza y desarrolla plenamente sus talentos y capacidades (Maslow citado por Craig, 2001). Algunas características de la autorrealización en la gente son: una percepción más eficiente de la realidad y relaciones más cómodas con ella, aceptación del yo y de los otros, espontaneidad, centrar problemas, separación: necesidad de intimidad, autonomía: independencia cultural y de ambiente, continua frescura en la apreciación, experiencia mística o sentimiento oceánico, interés social, relaciones interpersonales, estructura democrática del carácter, sentido del humor, creación y resistencia a la inculturación (Maslow citado por Cofer y Appley, 1990).

Es importante reconocer que las características arriba mencionadas se consideran de un modo u otro, potencialidades personales. Es decir, son características fundamentales de la naturaleza humana para el impulso a la acción extraordinaria en el pleno desempeño de sus capacidades y habilidades. Sin embargo no todos los individuos logran desarrollarlas por diversos factores que dependen en gran parte del interés personal por participar y trabajar para el bien común.

Así mismo, las experiencias de gestión de proyectos cooperativistas son prácticas valiosas que pueden ser capitalizadas para fortalecer el vínculo con instituciones de educación superior y su entorno; considerando que la educación se convierte en un factor fundamental para el desarrollo en la medida que permita potenciar la organización y las redes autogestoras. Para esto Zucchetti, Gonçalves y Mendes de Menezes (2009) refieren que la conclusión que las experiencias de producción asociada, basadas en

autogestión y solidaridad producen saberes y la emergencia de nuevos sujetos de trabajo que hacen necesario construir otras prácticas pedagógicas, dirigidas a la formación de sujetos capaces de crear alternativas solidarias a la economía capitalista.

Metodología

El trabajo considera un proceso de estudio cualitativo en el que se explora la perspectiva de acciones realizadas en función de promover las cooperativas en medio del trabajo social y desarrollo de las capacidades y habilidades de docentes y estudiantes. De inicio se realizó un diagnóstico para identificar los rasgos importantes constituyentes de capital social de los grupos identificados en grupos de clases diversas de las carreras de Ingeniería en Gestión Empresarial, Administración, Ingeniería Industrial e Ingeniería Electrónica. Posteriormente se infiere en porqué ocurre y en qué condiciones se manifiesta el fenómeno durante pláticas informativas, seguimiento y capacitación técnica respecto a la ideología de la economía social por cooperativas en los grupos.

Los datos obtenidos se complementan con la observación y entrevistas grupales. También de funcionarios públicos cuyos datos permitieron distinguir y analizar el antecedente del cúmulo de complejidades que se desarrollan en el proceso de apoyos gubernamentales otorgados para proyectos productivos. Así también, se recogen datos de la experiencia obtenida durante el proceso de capacitación que incluye la participación de docentes, residentes profesionales y estudiantes que dan cumplimiento de horas de servicio social mediante el diseño e impartición de cursos de capacitación en materia de economía social, micro negocios y computación básica.

En el origen del proyecto se evaluó el capital social y se capacitó a cinco grupos de

diez identificados en las comunidades: Leona Vicario, San Buenaventura (2), Ascensión y Galeana. En el análisis se destaca la dimensión que describe la intensidad de las redes sociales y valores que surgen dentro de la interacción. Estos a su vez, generan beneficios como la coordinación de actividades, obtención de metas colectivas e individuales y que produce una mayor identidad como comunidad (Moran, 2010). Las entrevistas grupales y el cuestionario establecen una definición consensual de la comunidad donde toma lugar la investigación y permite definir las áreas de captación y el perfil organizacional que incitan a la gestión de empresas solidarias. Con entrevistas semi-estructuradas a líderes comunitarios y miembros de grupos se rescatan y analizan: antecedentes, características de los grupos, rasgos culturales, costumbres e intereses. De las entrevistas a líderes identificados en cada grupo y funcionarios públicos se examinaron las formas de los programas gubernamentales y resultados poco favorables dentro de la expectativa política.

Con el análisis de la importancia del estudio se acordó entre los docentes involucrados, sumar esfuerzos para crear conciencia sobre el impacto socio-económico formativo de las cooperativas y promover su creación y crecimiento. Por tanto, dentro de la dinámica actual de la Unión de cooperativas de actividades diversas del estado de Chihuahua (UNCAD-CHIH) y fomento al cooperativismo en el año 2012, año internacional de las cooperativas (AIC)³ se promueve en el ITSNGG la creación de cooperativas y sus esfuerzos para el fortalecimiento de las comunidades, la democracia y la paz. Los grupos a los que se les ofrece la plática son de las carreras de: Administración (2), Ingeniería en Gestión Empresarial (3) e Ingeniería Industrial (1).

En algunos casos, mediante pláticas dentro de clases específicas como;

formulación y evaluación de proyectos, creatividad gerencial, desarrollo humano y derecho; se abordan temas generales respecto a las necesidades actuales de emprendimientos, apoyos gubernamentales y particularidades de sociedades cooperativas. Igualmente, para una formación sensible y consiente de las necesidades y alternativas que se tienen de empoderamiento, autogestión de empleo y mejoramiento en la calidad de vida personal, familiar y social.

Resultados y conclusiones

La mayor amenaza para la sociedad civil es la humanidad misma, en el estado de Chihuahua y en el mundo todos los días se muestra la misma historia: desempleo, muerte, conflictos, violencia, odio, temor, pobreza, robos, hambre, violaciones, genocidio, refugiados, migración, pobreza, decadencia moral, incertidumbre económica, etc. Demostrando así que todos podemos ser nuestro gran enemigo y lo peor que puede suceder como resultado es aceptar resignadamente lo que existe y con ello perder todo impulso renovador, dando por sentada la imposibilidad de superar y trascender la situación actual.

Sin embargo, las aspiraciones de algunas personas por mejorar la calidad de vida individual y social ejercen influencia de sus capacidades y habilidades humanas de distintas maneras y en diferentes espacios. Ante esto, el concepto de calidad de vida implica y supone un estándar económico que permite satisfacer las necesidades básicas, pero requiere también crear condiciones y posibilidades reales, para el crecimiento y desarrollo humano de toda persona y de su entorno.

En este sentido, el sector de mercado de las cooperativas llamado también tercer sector, constituye una realidad de la época actual. El análisis efectuado en el origen de este estudio; desarrollado a partir de la aplicación de cuestionarios, observaciones,

experiencias de capacitación ofrecida y entrevistas a grupos informales productores de la región pone de manifiesto que se trata de un sector con potencial para impulsar de forma decidida la figura del emprendedor y el autoempleo. Concretamente, en las comunidades mencionadas anteriormente se promueve la creación de 150 puestos de trabajo aproximadamente. Siendo la mayoría mujeres, amas de casa, que comparten intereses comunes y se capacitan en actividades relacionadas con: talleres de costura, elaboración de piñatas, conservas, porcicultura, avicultura y procesos derivados de la carne de cerdo. Generando a su vez, estímulos en los estudiantes para emprender organizaciones de este tipo.

Cabe señalar que los niveles de impulso y esfuerzo para emprender proyectos para su desarrollo, concurre en las variables existentes entre los grupos estudiados. Dichas variables, además de su situación geográfica; se identifican en los rasgos y actividades familiares, su situación económica, en el tiempo que tienen de conocerse, distancias vecinales, experiencias laborales negativas en compañías extranjeras, buenas o malas relaciones con funcionarios municipales y capacidades y habilidades de liderazgo.

De las clases y pláticas se efectuó una general en el ITSNGC por los docentes involucrados, se logró convocar a más de 80 estudiantes de los cuales el interés e inquietudes por constituirse como sociedades cooperativas alcanza hasta el 36% en proyectos relacionados con crianza de la carne de cerdo, procesos industriales de valor agregado, composta, conejos y avicultura entre otros del sector primario. Estos datos, de inicio revelan la conciencia y sensibilización respecto a la problemática económica y de desempleo. Pero también la capacidad y la influencia que tiene el Instituto para la formación, estimulación y aprovechamiento de los potenciales estudiantiles para emprendimientos productivos y sus efectos. Por tanto, es

ejemplo transdisciplinario el trabajo realizado ya que trasciende la división disciplinar mediante un esquema o modelo de coordinación. Donde los dominios o profesión de docentes que intervinieron del ITSNGG (Economía, Trabajo Social, Administración y Derecho) se vinculan con organismos públicos de capacitación para el trabajo (ICATECH) y organismos municipales para desarrollar acciones recíprocas y retroalimentación para fines económicos, sociales educativos y de investigación.

Referencias

- Ander Egg, Ezequiel (1997) Metodología y práctica de la animación sociocultural. Argentina: Lumen/Hvmanitas
- Castellanos Maria C., (1962). Manual de trabajo social. México: La prensa medica mexicana.
- Cofer, C.N y Appley, M.H. (1990). Psicología de la motivación. Teoría e investigación. México: Editorial Trillas.
- Dabas-Najmanovich (1995). Redes el lenguaje de los vínculos. México: Paidos
- Kisnerman, Natalio, (1998). Pensar el Trabajo Social una introducción desde el construccionismo (2 ed). Argentina: Ediciones Lumen Hvmanitas.
- Morín, Edgar (2006). La mente bien ordenada. Barcelona. Seix Barral
- Nuñez, Rodolfo Alberto (2008). Redes comunitarias. Afluencias teórico-metodológicas y crónicas de intervención profesional. Argentina: Espacio Editorial.

Edificios escolares: ¿Infraestructura inclusiva?

Edelmira Arellanes Corral
Escuela Normal Superior "Profr. José E. Medrano R."
edelmiraarellanes@yahoo.com.mx

Resumen

Los edificios escolares en México no cuentan, en su mayoría, con las medidas de seguridad para todas las personas, ya que no todos los usuarios pueden desplazarse por ellos de forma libre y sin dificultad independientemente de su condición física; es necesario son necesarias adecuaciones para que las personas con movilidad reducida puedan circular sin dificultad; también se requiere que en la construcción de los nuevos edificios escolares se considere el hecho de que existen personas con algún tipo de diversidad funcional. Se realizó un diagnóstico a la infraestructura escolar de las secundarias públicas en la Cd. de Chihuahua mediante la observación directa con la utilización de instrumentos como: una lista de cotejo, diario de campo y fotografía. La investigación abarca otro tipo de barreras ajenas a las físicas, como las sociales y culturales. Éstas se rescataron a través de entrevistas con los actores escolares con este tipo de movilidad (profesorado y alumnado). Se encontró que, la escuela, al igual que la infraestructura urbana social, presenta barreras que discriminan a quienes padecen discapacidad; basta observar el diseño de sus edificios, que fueron construidos considerando que la mayoría de las personas pueden acceder fácilmente, sin embargo existe quienes, por algún problema físico, transitorio o permanente, no consiguen hacerlo o lo hacen con dificultad. La escuela, debiera de ser el ejemplo social que provea de un entorno en el que se ensayen nuevas formas de relación; la infraestructura escolar, expresa lo contrario.

Palabras clave

Accesibilidad, inclusión, discriminación, infraestructura, barreras arquitectónicas.

Antecedentes

En el entorno físico actual, quienes padecen movilidad reducida temporal o permanente, se enfrentan a la frustración de no poder acceder con facilidad a todos los lugares que se desee ya que el estacionamiento para discapacitados regularmente se encuentra lejos de la entrada, o simplemente las banquetas no están diseñadas para uso universal, salvo algunos sectores como por ejemplo el centro de nuestra ciudad.

La escuela no es la excepción; el diseño de sus edificios, se hizo considerando únicamente que la mayoría de las personas pueden acceder fácilmente, sin embargo existe quienes, a consecuencia de algún

problema físico, transitorio o permanente, no les es posible hacerlo o lo hacen con dificultad.

En el Foro Mundial sobre la Educación abril del 2000, se estableció el compromiso de alcanzar un entorno educativo seguro, sano, integrado y dotado de recursos distribuidos de modo equitativo.

La educación, a lo largo de toda la vida, descansa en cuatro principios básicos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos, refiriéndose este último a las aptitudes para vivir una vida libre de discriminaciones en la que todas las personas tienen iguales oportunidades para lograr su desarrollo individual, y el de sus familias y comunidades.

Este concepto de educación proporciona una visión integrada del significado de aprendizaje y la calidad de la educación. (Delors y otros, 1996).

La reflexión es imperativa, pues no puede ser posible que en pleno siglo XXI haya a quien se le niegue el acceso a la educación por el hecho de poseer una discapacidad, esto conlleva a la discriminación por discapacidad física.

Estas construcciones son el resultado de conductas discriminatorias por parte de la sociedad en general, las cuales pasan desapercibidas o se vuelven parte de la cotidianidad y se convierte en un suceso invisible que parece no sorprender a nadie, salvo a quien adolece de la dificultad.

La Discapacidad y la Educación en Cifras

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), el 10% de la población mundial presenta algún grado discapacidad. En México el 2.3% de su población tiene algún tipo de discapacidad. (1.8% de la población total, según el censo del año 2000 INEGI).

El Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), ha establecido una diferenciación entre los tipos de discapacidad, así como una distribución porcentual de la población, siendo los más conocidos: motriz 45.3%, visual 26%, mental 16.1%, auditiva 15.7%, de lenguaje 4.9%. La suma de estos porcentajes es mayor a 100 dado que algunas personas pueden poseer más de un tipo de discapacidad.

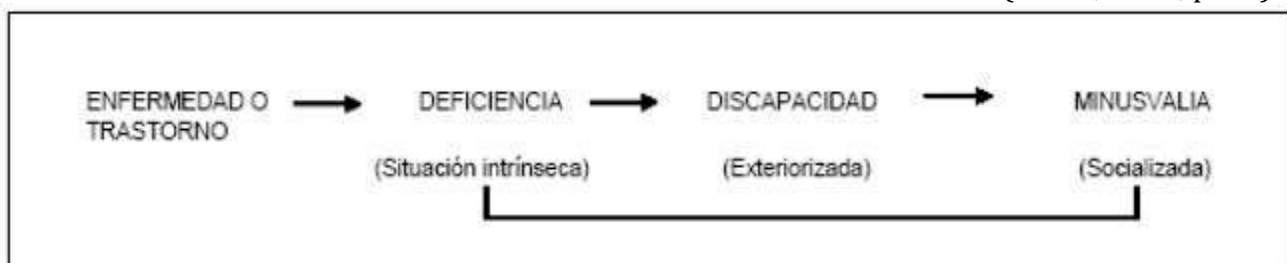
Conforme al XII Censo General de Población y Vivienda 2000 del INEGI, del total de la población de entre 6 y 14 años, el 91% asiste a la escuela, mientras que de quienes presentan alguna discapacidad, solamente el 63%.

Según este mismo censo, de las personas de entre 15 y 29 años con alguna discapacidad, solamente el 15.5% asiste a la escuela. Ahora bien, de la población en general, el 10% no sabe leer ni escribir, en tanto en la población con discapacidad, la cifra se incrementa a 32.9%.

De las personas mayores de 14 años con discapacidad, el 4% cuenta con educación superior, 5% han cursado algún grado de educación media superior; 7% tienen educación básica completa, mientras que un 46% tienen educación básica (primaria y secundaria) incompleta. Además el 36% no cursa ningún grado escolar. (INEGI 2000, a).

Antecedentes conceptuales

La Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDDM), desarrollado por la OMS, publicada en 1980 y difundido en el año 2000, sirvió de marco para el levantamiento del XII Censo General de Población y Vivienda 2000. Aquí se plantea la incorporación de tres niveles diferentes, que se interrelacionan de forma más compleja. En la práctica, no puede establecerse una línea divisoria clara entre cada elemento; por ejemplo, puede haber una deficiencia sin que de lugar a enfermedades o discapacidades e incluso deficiencias" (INEGI, 2004, p. 23).



Una discapacidad es la disminución o pérdida de una temporal o permanente, para desarrollar una o más actividades de la vida diaria, dentro del margen considerado como normal, que puede ser causada o agravada por el entorno. Existen discapacidades diversas, sin embargo nuestro objeto de estudio es la discapacidad motriz, que está presente en todas las personas que tienen dificultad para moverse, caminar, mantener ciertas posturas o para desarrollar habilidades como sostener objetos.

Se considera a la *accesibilidad* como la permisividad del desplazamiento independiente y sin obstáculos a todas las personas. Constituye la posibilidad de que se pueda gozar de las condiciones de seguridad y autonomía como elemento primordial para el desarrollo de las actividades de la vida diaria, sin restricciones derivadas del ámbito físico o del transporte, para su integración y equiparación de oportunidades.

La movilidad reducida es el término que se aplica a aquellas personas que, por efecto y consecuencia de alguna discapacidad, transitoria o permanente, presentan dificultad para trasladarse o moverse de manera libre y rápida para la realización de sus actividades restringidas para la realización de sus actividades. Se ha edificado un mundo tomando como referente a las personas sanas y jóvenes, el ideal de persona que se ha construido rinde culto a la juventud, a la destreza intelectual, física y psicológica; la "normalidad" se acerca al perfeccionismo.

Se ha construido una cultura en la que toda aquella persona que no se amolde a esos ideales colectivos, se vuelve víctima de la segregación y el rechazo, probablemente inconscientes e involuntarios, pero expresados de varios modos como "los viejos", "los minusválidos", y que generalmente se encuentran fuera del proceso productivo.

Ésta es una práctica discriminatoria ya que al realizar las construcciones con características inaccesibles, se está coartando

dicha igualdad de oportunidades, se está faltando a un principio general del derecho ligado íntimamente con la justicia: la equidad; entendida ésta como la disposición del ánimo que mueve a dar a cada uno lo que merece.

Considerandos: Legislación vigente

La Ley General de Educación obliga a las autoridades a tomar las medidas necesarias para que haya condiciones adecuadas para una mayor equidad educativa e igual oportunidad de acceso y permanencia en la escuela, pues como servicio público, debe ofrecer facilidades para personas con discapacidad. Los datos del INEGI permiten darse cuenta que se requieren edificios con condiciones arquitectónicas accesibles y las escuelas no lo son.

Nuestras leyes no definen claramente si pretenden la inclusión o la integración de las personas con discapacidad en las escuelas. Werneck (s/f) define inclusión como "inserción total e incondicional de niños con discapacidad que no necesitan "prepararse" para la escuela regular". Menciona también a la integración, que la señala como "inserción parcial y condicionada de los niños, que "se preparan" en escuelas o clases especiales para poder asistir a escuelas o aulas regulares".

Cuando hay inclusión, la sociedad se adapta para atender las necesidades de las personas con discapacidad y se vuelve más atenta a las necesidades de todas las personas. Se defiende el derecho de las personas con y sin discapacidad. Se valoriza la individualidad de quienes presentan discapacidad, a partir del hecho real de que todos los individuos somos diferentes; no existen "especiales", "normales", "excepcionales"; simplemente son personas con discapacidad. La inclusión exige rupturas en los sistemas y transformaciones profundas.

Cuando solamente se da la integración, las personas que presentan alguna discapacidad, deben adaptarse a las necesidades de los modelos que ya existen en

la sociedad que solamente realiza ciertos ajustes, disfrazando las limitaciones para aumentar las posibilidades de inserción. La integración se contenta con llevar a cabo transformaciones superficiales del entorno.

La escuela inclusiva (Adirón, 2005) es aquella donde el modelo educativo altera la lógica de la no aceptación de la diversidad, resalta la perpetuidad de las diferencias insuperables, y pretende establecer vínculos entre alumnado y currículo para que aprendan a resolver problemas cotidianos, que los preparen para aprovechar oportunidades que la vida les ofrece, las cuales en ocasiones tendrán que ser construidas y en las que las personas con discapacidad tienen que participar activamente.

La educación segregadora tiende a perpetuar una forma de pensar que encadena a las personas a lo largo de sus vidas. Nuestro sistema de educación básica es fuertemente inequitativo y representa aún el filtro social más importante para la participación y la movilidad social.

El bajo nivel de participación de las personas con discapacidad, puede estar vinculada directamente a su exclusión en el sistema educativo. Puede afirmarse que la separación persistente de las personas con discapacidad por parte de la sociedad dominante debilita el tejido social y daña la diversidad. La supresión de las barreras arquitectónicas en la infraestructura educativa es un derecho de todas las personas, que debe ejercerse de manera inmediata.

Acuerdos internacionales

En el ámbito internacional, en varios países y organizaciones se trabaja a favor de que las personas con discapacidad tengan igualdad de oportunidades, sobre todo en el acceso a la educación. En la Declaración del Milenio de las Naciones Unidas hecha en el año 2000, se enuncia el compromiso de alcanzar la enseñanza primaria universal en el 2015

(EPT, 2005), es decir, que todas las personas accedan a la educación.

En las Conferencias Internacionales de las Naciones Unidas sobre la Educación, se reiteran estas declaraciones, reconociendo que la calidad de la educación es primordial para la consecución de la Educación para Todos; así, en la Declaración Mundial sobre Educación para todos de Jomtien (1990), en el artículo 3° se declara: Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad.

En el Foro Mundial sobre la Educación de Dakar, Senegal (2000), los países participantes se comprometen a crear un entorno educativo seguro, sano, integrado y dotado de recursos distribuidos equitativamente.

Para Schmelkes (1996), la calidad de la educación se constituye por cuatro componentes: relevancia, eficacia, eficiencia y equidad, cuya última acepción significa el reconocimiento de la diversidad en todos sus sentidos y su incidencia sobre las oportunidades de escolaridad y aprendizaje; es apoyar de manera diferencial a quien más lo necesite.

La reflexión es imperativa; no puede ser posible que en pleno siglo XXI haya personas a las que se les niegue el acceso a la educación, solo por poseer una discapacidad, esto significa discriminación por discapacidad física.

Investigación sobre accesibilidad

Durante el año 2009, se desarrolló un diagnóstico sobre las condiciones que guardan los edificios escolares de las secundarias públicas de la ciudad de Chihuahua, en la que algunos de los resultados parciales muestran que de 46 edificios solamente uno presenta condiciones de accesibilidad universal, excepto bebederos y tiendita escolar, el resto de los edificios solamente cuenta con adecuaciones parciales pero carecen de la universalidad del acceso.

La investigación total se adscribe a un paradigma crítico en el que no se puede permanecer contemplativo ante una problemática, su misión es transformar. En este paradigma, producir conocimientos es producir valores.

Para poder saber qué cambiar, primero se diagnosticó. Es la parte de la investigación que se informa, pero es importante ofrecer una vista panorámica de todo lo realizado. Como método de investigación del diagnóstico se utilizó la encuesta, y entre las técnicas de recogida de información se utilizó el cuestionario, la observación a través de una lista de cotejo, la entrevista y el registro fotográfico. Se creó, utilizando la Norma Oficial Mexicana que establece los requisitos arquitectónicos para facilitar el acceso a los establecimientos del Sistema Nacional de Salud, una lista de cotejo para la realización del diagnóstico de las condiciones de accesibilidad de cada uno de los edificios escolares. Las entrevistas se dirigieron a personal directivo, docente en general y docentes con movilidad reducida, así como alumnado con movilidad reducida y padres y

madres de este alumnado. Por último la observación se realizó en los espacios interiores y exteriores de las escuelas, así como en algunas sesiones de clase de grupos en los que existe alumnado con movilidad reducida y se registró a través del diario de la investigadora y de la toma de fotografías.

Esta investigación tiene como característica muy particular el uso de la fotografía como estrategia de registro de la evidencia empírica ya que lo encontrado es difícil detallarlo exclusivamente en forma verbal y se tiene mayor elocuencia utilizando la imagen fotográfica como técnica de investigación.

Un punto vulnerable fueron los sanitarios ya que la mayoría carece de adecuaciones necesarias para utilizarse por personas con movilidad reducida en forma autónoma, independiente, sin requerir apoyo. Se encontraron mingitorios a alturas inalcanzables para quienes utilizan silla de ruedas o aquellos jóvenes que padecen mielomeningocele, solo por citar algunos casos. (Fig. 1).



Figura 1.

La “buena voluntad” no basta; para atender las necesidades de personas con discapacidad y ante la falta de empatía, se recurre a prácticas humillantes, que atentan a su dignidad, ante la falta de condiciones decorosas para realizar las más elementales necesidades fisiológicas,

como el urinal que en una escuela le proporcionaron a un alumno que usa silla de ruedas, y que además lo mantenían colgado en la zona superior inalcanzable para éste, por lo que era necesaria la ayuda de alguien más al momento de acudir al sanitario. (Fig. 2).



Figura 2.

El 91.3% de las escuelas carecen de bebederos universalmente accesibles y, aunque en todos ellos se presentan muestras de “buena voluntad”, no se ha alcanzado el objetivo de la accesibilidad. (Fig. 3). En algunas existe un tipo de bebederos que permite acceder desde

una silla de ruedas, pero deben accionarse con el pie, lo que reduce su posibilidad de uso para quienes utilizan silla de ruedas por carecer de movilidad en sus extremidades inferiores. (Fig. 4).



Figura 3.



Figura 4.

Las rampas deben tener una inclinación de entre 6 y 9 grados (Fig. 5) para que se utilicen sin dificultad por cualquier persona, sin

embargo, la enorme mayoría de las escuelas no cuentan con rampas adecuadas. (Fig. 6 y 7).



Figura 5.



Figura 6.



Figura 7.

Emergió un aspecto no considerado anticipadamente: puntos de riesgo de accidentes para el alumnado y personal que labora en las escuelas, al igual que para quienes acuden al edificio; estos accidentes pueden tener consecuencias fatales como la

pérdida de la funcionalidad de cualquier miembro del cuerpo y el alto costo económico para el Estado que debe pagar una indemnización, todo por la negligencia en la construcción de los edificios escolares al no cuidar estos detalles (Fig. 8 y 9).



Figura 8.



Figura 9.

Además de las cuestiones de infraestructura física, se encontraron barreras culturales, toda vez que las necesidades del alumnado y personal con dificultad motriz no son atendidas como debieran; una maestra debe subir a las aulas de la planta alta en las que trabaja, sentada de nalgas por las escaleras dada su imposibilidad para hacerlo de pie debido a un accidente laboral.

Un jovencito presenta movilidad disminuida en extremidades superiores por lo que no puede escribir y no hay un programa de atención por parte del profesorado que le imparte clases, debiendo ser sus compañeros y compañeras quienes le escriben las notas de clase en su cuaderno.

Una muestra más es el caso de una alumna que no tiene movilidad en sus piernas

por lo que debe utilizar bastones y, en su escuela, cuyos edificios son de dos plantas, se trabaja bajo la modalidad de aula-ciencia, sin considerar las dificultades y riesgos que esta alumna enfrenta cada hora que debe cambiarse de salón ya sea en planta alta o planta baja.

Dado lo anterior en cifras, datos y experiencias, me permito establecer las siguientes propuestas:

Infraestructura física

a) Que se legisle en relación a la construcción de los edificios escolares considerando la accesibilidad universal como premisa fundamental, privilegiando la inclusión y no solo la integración en nuestras escuelas.

b) Que los terrenos destinados para la construcción de escuelas permitan que sean de un solo nivel.

c) Que se legisle, además, para que en los edificios escolares actuales, se realice una renovación profunda y eliminar las barreras arquitectónicas existentes e incluirles las características de accesibilidad universal.

d) Que el transporte escolar cuente con espacios especialmente diseñados para personas con discapacidad y tenga además implementos para el fácil acceso a ellos.

Capacitación del personal

a) Que se implemente un programa de acompañamiento académico para todas aquellas personas involucradas con la educación, principalmente a quienes laboran en las escuelas (docentes, directivos, de apoyo, administrativo, etc.) para que se les brinde la capacitación pertinente de forma adecuada y que al momento de recibir alumnado con discapacidad se enfrente el hecho como si se tratara de cualquier alumno “regular”, buscando con ello la real inclusión educativa.

b) Que este acompañamiento sea de forma periódica y permanente y no solamente como un destello de buena voluntad temporal. Que forme parte de las políticas educativas, dado que la escuela constituye el espacio formativo que debiera ser el ejemplo social que provea un entorno en el que se ensayen nuevas formas de relación y las actitudes del profesorado y las que se promuevan entre el alumnado, tienen gran responsiva en ello.

El paradigma crítico de investigación permite describir y transformar el mundo en aras de lograr que sea más justo, libre y democrático. Contribuye a alterar la realidad y provocar el cambio, es aquí donde el presente trabajo centra su visión dado que se busca construir un entorno físico escolar

incluyente que provea a sus actores, además de accesibilidad universal, una nueva visión que les permita adquirir la capacidad de influir y transformar el entorno exterior en pos de una sociedad incluyente y democrática, en tanto que en las escuelas no nace la discriminación pero sí es un lugar propicio para su reproducción; es el espacio en el que se gesta el modelo social, se descubren y se manifiestan situaciones conductuales por lo regular sumamente arraigadas que provocan que se vea como algo cotidiano y natural, se favorece la permanencia y aceptación, mostrándolo como un acto válido, (CONAPRED 2005), con lo que se confirma la insuficiente cobertura educativa para personas con discapacidad, que las cifras demuestran.

Referencias

CONAPRED (2005). La discriminación en la escuela. México: Dirección General Adjunta de Vinculación, Programas Educativos y Divulgación del Conapred.

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad <http://scm.oas.org/pdfs/2007/DIL00140s.pdf>; consultado el 21 de noviembre de 2008

Delors, Jacques y otros (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Revista Cubana de Educación Médica Superior. Consultado en (octubre, 16, 2008) en: http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol16_1_02/ems04102.pdf.

LEY FEDERAL PARA PREVENIR Y ELIMINAR LA DISCRIMINACIÓN Última Reforma DOF 27-11-2007 <http://www.cddhcu.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/262.pdf>

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN Última
Reforma DOF 15-07-2008
(<http://www.cddhcu.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>)

LEY GENERAL DE LAS PERSONAS CON
DISCAPACIDAD Última Reforma DOF
01-08-2008
(<http://www.cddhcu.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGPD.pdf>)

Programa Nacional de Fortalecimiento de la
Educación Especial y de la Integración
Educativa. Todos en la misma escuela.
Accesibilidad. Consultado en:
http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/boletin/mismaesc/acces_a.pdf el
día 23 de junio de 2008

Prácticas Exitosas en el Programa Nino Migrante (PRONIM) en Sonora

Celina Torres-Arcadia
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, México
ctorres@itesm.mx

Rosa María Esquivel Mendívil
Programa de Educación Básica para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes, México
rossyesquivel@hotmail.com

Marcelina Martínez-López
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, México
marcelina_martinez@hotmail.com

Resumen

Este artículo presenta 8 prácticas exitosas documentadas por participantes del Programa de Educación Básica para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (PRONIM), el cual está dedicado a brindar educación básica a la población migrante de Sonora, que está en una situación de vulnerabilidad y/o rezago educativo. PRONIM contribuye a superar la marginación y el rezago educativo de los niños de familias agrícolas migrantes, que van de región en región, en busca del trabajo que proporcionan las cosechas de distintos cultivos, lo hacen a través de docentes que se instalan en esos lugares de cultivos para ofrecer educación a los hijos de los jornaleros. Las condiciones en que laboran estos docentes pueden ser precaria, por lo que la documentación de prácticas exitosas representa una oportunidad de compartir experiencias valiosas en las diferentes zonas donde existe PRONIM, lo que pudiera favorecer la práctica de otros participantes en el programa. Este artículo se centra en prácticas representativas de las regiones agrícolas de Sonora en donde opera el PRONIM y se concluye con el impacto de las mismas en el cumplimiento de los objetivos del PRONIM. Las prácticas que se presentan en este artículo fueron documentadas por 46 docentes en el taller “Estrategias y Mejores Prácticas para una Planeación Escolar Participativa”, esta capacitación fue dirigida a docentes y directores de las escuelas PRONIM y como parte de las necesidades de capacitación y actualización, que pretenden impulsar los procesos académicos e impactar en el logro educativo de los centros para migrantes.

Palabras claves

Prácticas exitosas, niños migrantes, docentes, PRONIM, formación.

Introducción

El programa de Educación Básica para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (PRONIM) es un

programa dedicado a brindar educación básica a la población migrante de algunas de las regiones de Sonora, que se encuentran en un ambiente de

vulnerabilidad y rezago educativo. Estas familias migrantes son jornaleros que no tienen un trabajo fijo y por esta razón van de región en región buscando donde hay cosechas, porque estas generan fuentes de trabajo, el problema además de las precarias situaciones en las que viven las familias en algunas zonas de cosechas, es que los hijos de estas familias no tienen la oportunidad de ingresar a una escuela, porque no están en un lugar fijo el tiempo suficiente para culminar un ciclo o periodo escolar, razón por la cual algunos niños presentan dificultad en los procesos de lectura y escritura. Para solventar esta necesidad surge PRONIM, el cual lleva a docentes, infraestructura, mobiliario y materiales didácticos a esos lugares donde laboran las familias migrantes, se inscribe a los alumnos, se les dota de útiles escolares, se desarrolla el proceso educativo y su respectivo avance mediante el seguimiento de los asesores regionales y estatales. De esta manera cuando un niño llega a una nueva zona agrícola con un nuevo maestro, este último revisa si el alumno ya está registrado y se le da seguimiento en su enseñanza. Los docentes por su parte viven en las mismas condiciones que las familias jornaleras, por lo que su situación también puede llegar a ser precaria.

Los participantes de este programa son la población de Niños Migrantes, Docentes, Asesores, la Coordinación Estatal de PRONIM, la Dirección General de Primarias, Subsecretaría de Educación Básica, Productores, SEDESOL, PAJA, DIF, ISC, SONORA LEE, Protección Civil, etc., y programas de la Secretaría de Educación y Cultura como PEC, Programa Escuela Siempre Abierta, Lectura, Programa de Apoyo Escolar y Salud, mismos que buscan beneficiar a los alumnos en edad de cursar la educación básica, y que se encuentran

en un contexto de migración y vulnerabilidad.

El objetivo de PRONIM en Sonora es contribuir a superar la marginación y el rezago educativo nacional de niños en situación de migración en el estado, proporcionándoles profesores donde los padres jornaleros van a buscar trabajo. Un reto importante de PRONIM es la necesidad de capacitación y actualización que presentan sus docentes, detectada a través de las bitácoras de seguimiento y acompañamiento, actividades que pretenden impulsar los procesos académicos e impactar en el logro educativo de los centros para migrantes.

El objetivo de este artículo es presentar las prácticas exitosas que documentaron 46 participantes del taller "Estrategias y Mejores Prácticas para una Planeación Escolar Participativa", dentro del Plan Estratégico de Transformación Escolar y el Plan Anual de Trabajo en las escuelas incorporadas al Programa Escuelas de Calidad (PEC) del PRONIM, esta capacitación fue dirigida a docentes y directores de PRONIM y forma parte de las necesidades de capacitación y actualización detectadas, los participantes corresponden a 7 regiones agrícolas como son Caborca, Carbó-Pesquería, Costa de Hermosillo I, y Costa de Hermosillo II, Guaymas-Empalme, Yaqui y Mayo.

Se presenta en el artículo un marco teórico que explica el modelo de prácticas exitosas como preámbulo a las 11 prácticas documentadas, adicionalmente se presenta el impacto de las prácticas en el cumplimiento de los objetivos de PRONIM.

Prácticas exitosas

Bajo este contexto se explora el tema de las prácticas en el sentido que las define Wenger: como una construcción colectiva

que hace posible cumplir con las exigencias de las instituciones, en un contexto histórico y social, que le otorga significado y estructura a lo que se hace (2001). En concordancia Nelson y Winter definen las mejores prácticas como una serie de actividades que convierten el conocimiento tácito a explícito y que tiene un sentido de colaboración y difusión (1982). Por lo que es posible concluir que las prácticas de valor son bloques de desempeño organizacional sin catalogar, ejecutados por grupos naturales que con frecuencia cruzan varios procesos y unidades de negocio y que aportan un valor distinguible a las organizaciones (Martínez y Carrillo, 2003).

Los modelos de prácticas de valor y el de mejores prácticas por si solos no cubren los requerimientos y características de las prácticas para la educación básica en nuestro país, por esta razón se genera un modelo híbrido el cual se denomina prácticas exitosas el cual se consideran algunas características de las prácticas de valor y otra de las mejores prácticas, además de ciertas particularidades muy concretas referente al contexto de las escuelas de educación básica, las prácticas exitosas son desarrolladas considerando los parámetros y objetivos internos de la escuela, pero estas de alguna manera se vinculan con los parámetros externos que este caso pudiera ser el sistema educativo de educación pública. Por otro lado, al igual que las prácticas de valor estas parten de un ejercicio introspectivo en cada escuela, pero el ejercicio no se queda ahí, sino que las prácticas son revisadas de manera externa. Además, las prácticas exitosas parten de lo que define la industria que en este caso es el sistema educativo del país, los parámetros o definiciones de la secretaria de educación pública son las que de alguna manera

definen o delimitan hacia donde o que prácticas son consideradas importantes (Martínez-López, 2012).

La utilización del modelo de prácticas exitosas ofrece una oportunidad para documentar y compartir el conocimiento generado por los participantes de PRONIM en Sonora, ya que éstas de manera deliberada se identifican y se pueden capitalizar al compartirlas con otros integrantes, lo que conlleva a promover nuevas formas de trabajo para cumplir los objetivos del programa. Esto a su vez genera un ambiente de aprendizaje entre los docentes de PRONIM, donde unos aprenden de las prácticas que otros aplican y las adaptan a sus necesidades, logrando capitalizarlas en su propio entorno.

Metodología del taller

El taller donde tuvo lugar la documentación de las prácticas, se llevó a cabo mediante la siguiente metodología. Primero se explicó el concepto de prácticas exitosas y la forma para documentarlas, para lo cual se mostraron ejemplos de prácticas, que fueron valoradas en cuanto a su aplicabilidad en sus propios contextos. Como los participantes pertenecían a regiones distintas dentro del estado de Sonora, la estrategia fue agruparlos por zonas, para que cada grupo documentara una práctica realizada que consideraran valiosa. A cada equipo de trabajo se le entregó un formato para documentar la práctica y una vez que los participantes terminaron de documentar sus prácticas, un integrante de cada equipo expuso los aspectos relevantes de la práctica documentada, con lo que se logró de manera inmediata compartir estas experiencias con el resto de los integrantes de programa.

Prácticas documentadas durante el taller

A continuación se exponen las prácticas exitosas que documentaron los participantes, para cada una se explica brevemente en que consiste y los autores de la misma.

1. Mis ideas también cuentan. Esta práctica aborda la problemática de la falta de participación de los alumnos durante la clase, para lograr una participación activa el docente empezó por pedirle a los niños que eligieran un tema que les interesara, al principio les costaba mucho trabajo, pero con el tiempo los resultados mejoraron mucho, los niños lograron desenvolverse y ahora eligen un tema, llevan material para explicarlo en clase, aclaran dudas a sus compañeros o ellos mismos lanzan preguntas. Los alumnos se sienten importantes cuando están frente al grupo y esto mejora su autoestima y les motiva a seguir aprendiendo. Región: Yaqui. Creadores: Ricardo Sánchez Vela, Juliana López Cota y Violeta Leticia Jusacamea Barrón.
2. En Guaymas-Empalme somos uno solo. La problemática que aborda es el ausentismo escolar y la falta de interés por parte de los padres de familia, para que sus hijos reciban educación. Para mejorar la asistencia escolar los docentes organizaron reuniones continuas con los padres de familia, para lograr esto los docentes mostraron toda la disposición en cuestiones de horarios, adecuándose a los horarios de trabajo de los padres de familia, logrando la asistencia y participación en reuniones. A través de las reuniones se logró el

dialogo con los padres de familia, para conocer las causas del ausentismo y se generaron soluciones como, que el profesor asistiera a los cuartos de galeras donde se quedan las familias, con el fin de recoger a los niños y llevarlos a la escuela, ya que a esa hora los padres ya están trabajando. Otras acciones que incluye esta práctica fue el acercamiento del padre de familia a los centros de trabajo mediante talleres creados para ellos. Región: Guaymas-Empalme. Creadores: Nancy Claribel Grijalva Cervantes, Adriana Escárrega Banda, Alma Cecilia Amezcua Escandón, Ruben Jacobi Aguilera, Dagoberto Flores Cota, Carmela Santi Villegas y Beatriz Ramona Cervantes Arredondo.

3. Libro viajero. Esta práctica aborda el poco interés por la lectura y la comprensión lectora. Para aumentar el interés y motivación de los alumnos, los docentes crearon una actividad donde se involucran los padres de familia. El docente da la oportunidad a los alumnos de que elijan un cuento para llevárselo el fin de semana, este lo leen con los padres de familia y lo que el niño haya entendido del cuento lo plasma en su cuaderno y el lunes expone sus ideas ante el grupo. Región: Yaqui. Creadores: Ricardo Sánchez Valenzuela, Juliana López Cota y Violeta Leticia Jusacamea Barrón.
4. Juntos pero diferentes. La problemática que resuelve esta práctica es la diferencia de las lenguas, culturas y costumbres por parte de los docentes y alumnos, por pertenecer a distintas regiones.

- Para superar este problema los docentes y alumnos son capacitados a través de cursos que se imparten entre ellos mismos, con el fin de aprender las lenguas y costumbres de cada uno y de esta forma generar respeto y dignidad a las diferentes culturas. Región: Caborca. Creadores: Jesús Homar Acuña Ramírez, Mercedes Cecilia Valenzuela Siaruqui, Juan Diego Gamboa Figueroa, Liliana Magaña Amezcua y Brenda Aranda Oviedo.
5. No, nos olvides. Esta práctica busca evitar la pérdida de costumbres y tradiciones de origen de los alumnos. Para rescatar y preservar la diversidad cultural, se organizan eventos culturales que involucran actividades de diferentes lenguas, gastronomías, indumentarias y bailes tradicionales de cada estado de origen, lo que ayuda enriquecer y preservar la cultura de las distintas etnias, además de que se logra involucrar a la comunidad en general. Región: Costa de Hermosillo 1. Creadores: Ángel Gildardo Vázquez Valdez, Yara Azucena Zambrano Corral, Zuleyka Robles Gómez, Parra González José Luis, Marcial Abraham Valenzuela Zavala, Reyes Barbón Clara, Alberto Cantú Villegas, Daniel García Acuña, Héctor Gustavo Mendivil C. y Aída de Hoyos Oros.
 6. La vida sin valores no vale. La problemática que aborda es la falta de respeto por parte del alumno para con los docentes, los alumnos utilizaban un lenguaje inapropiado con el profesor y para erradicar este problema, trabajaron con los alumnos para enseñarles sinónimos de las palabras incorrectas, logrando que los alumnos mejoraran su forma de expresarse. Región: Guaymas-Empalme. Costa de Hermosillo 2. Creadores: Nivardo Duran Becerra, Erika María Vázquez corral y Rubria Isabel Rodríguez Félix.
 7. La identidad nos fortalece. El problema que aborda es la pérdida de identidad por parte de los alumnos, los alumnos se avergonzaban de su lengua materna. Para resolver esta problemática los docentes se avocaron a concientizar a los padres de familia, para que desde el núcleo familiar y las prácticas diarias de la familia y comunidad, se fomentaran las costumbres e identidad de su origen, para que así los alumnos logran sentirse orgullosos de sus raíces. Región: Mayo. Creadores: Sarahí Gálvez Camacho, Cristina Adelina Zazueta Villegas, Mario Ontiveros Leyva, Magdalena Ontiveros Leyva, Lucía Balvaneda López Villegas, Aida Guadalupe Soto Yocupicio, Elva Yaneth Buitimea Cruz e Hitztazíhualt Camargo Díaz.
 8. Dientitos sanos. Esta práctica se enfoca a crear conciencia en alumnos y la comunidad sobre la importancia de tener una buena higiene, a través de esta práctica han logrado que los alumnos se convencieran de que la higiene personal es la clave para un buen desarrollo y lo más importante que se aplicaran las medidas pertinentes. Una de las principales acciones fue concientizarlos de lavar sus dientes después de comer. Región: Guaymas-Empalme. Región Costa de Hermosillo-Carbo-Pesqueira. Creadores: Pérez Duarte Leyza Karina, Aguilar Bocanegra

Ana Leticia, Garibay Bracamonte
Johanna Maryel, Ruíz Valdez
Guadalupe, Valenzuela López
Paulina, Robles Villanueva Aurora
Guadalupe y Méndez Gastélum
Jesús Adán.

Con la documentación de las 8 prácticas exitosas se logró que los participantes aplicaran los conceptos aprendidos y que reconocieran el impacto que podría generar en sus actividades diarias y en el cumplimiento de los objetivos de PRONIM el conocer y aplicar prácticas que otros compañeros han aplicado con resultados exitosos. Cada una de las prácticas exitosas que se documenten y compartan entre los miembros de PRONIM, ofrece la oportunidad para que otros docentes o directores las conozcan, las adapten a sus necesidades y las apliquen, logrando de esta forma capitalizar las buenas prácticas que existen en el grupo y que probablemente desconocían entre las diferentes regiones.

Conclusiones

PRONIM surge para atender la obligación que tiene el Estado educador con la población en edad de cursar su educación básica y a la vez hacer posible este derecho en el estrato de población jornalera agrícola migrante. Así también el hacer posible el acceso a mejores oportunidades como una política de equidad, en este sentido el programa valora y brinda seguimiento a cada una de las necesidades y prácticas de los actores educativos-directores, alumnos-asesores de las escuelas PRONIM que conlleva el proceso educativo para fortalecer y focalizar los apoyos de asesoría y capacitación.

La identificación de la necesidad de capacitación para los docentes y directores de PRONIM en Sonora, resalta la importancia de la planeación estratégica

participativa, para recuperar el liderazgo académico y social de estos. En este sentido se busca mejorar y capacitar a los docentes y directores, a partir de lo cual nace la idea de llevar a cabo el taller de prácticas exitosas, a través del cual los participantes realizaron un ejercicio para documentar sus experiencias exitosas y difundirlas entre sus colegas. En tal sentido, PRONIM pretende dar seguimiento a la planeación estratégica de cada centro educativo con el fin de valorar metas, reorientar la gestión escolar, fortalecer las prácticas pedagógicas en función de las necesidades educativas de los alumnos que impacten en mejores resultados en el tema del aprovechamiento escolar.

Este artículo también permite dar a conocer lo que hacen en el PRONIM, sensibilizar y hacer conciencia de las necesidades de esta población migrante, de las cuales se conoce poco y por lo mismo pretendemos destacar en esta ocasión su relevancia merecida. Los niños en esta condición tienen necesidades diferentes y por lo tanto se requieren estrategias distintas como las que emprende PRONIM en Sonora. Y si hablamos de una verdadera política educativa de equidad, calidad y calidez que conlleve a mejores oportunidades en la vida de los alumnos, un tema relevante a abordar son nuestros docentes y asesores que atienden a estos niños que también tienen sus propias necesidades de recursos, de estabilidad social, de ser preparados y capacitados para cubrir las necesidades de enseñanza de la población infantil que atienden, por lo que conocer nuevas prácticas valiosas que llevan a cabo miembros de este programa, es una forma de mejora a corto plazo, sin descartar una capacitación formal que lleva más tiempo para ponerse en práctica y para concluirla.

La clave está en un aprendizaje continuo y las prácticas exitosas permiten estar renovando el conocimiento a través de conocer y aplicar nuevas prácticas que han generado resultados superiores a lo largo de su aplicación.

Agradecimientos

A la coordinación del PRONIM y a los 46 profesores y directores del programa, que de manera entusiasta comparten sus prácticas exitosas para la construcción de un México mejor para todos. ¡Gracias!

Referencias

Brash, D., & Stirna, J. (1999). Describing best business practices: a pattern-based approach for knowledge sharing. In Proceedings of the 1999 ACM SIGCPR conference on Computer personnel research (SIGCPR '99), Jayesh Prasad (Ed.). ACM, New York, NY, USA, 57-60. DOI=10.1145/299513.299615. Recuperada el 20 de octubre de 2011 en <http://0-doi.acm.org.millennium.itesm.mx/10.1145/299513.299615>

Fleitman, J. (2004). Evaluación Integral Para Modelos De Calidad. México:

McGraw-Hill.

- Martínez, A., & Carrillo, J. (2003). Sistemas de Desarrollo de Prácticas de Valor: Nota técnica CSC2000-01. Centro de Sistemas de Conocimiento. Recuperado el 8 de octubre de 2011, de http://www.sistemasdeconocimiento.org/Produccion_intelectual/notas_tecnicas/2000_PDF/csc2000_01.pdf
- Martínez-López, M. (2012). Difusión de prácticas exitosas a través de Tecnologías de Información: Escuelas que aprenden. Tesis en proceso.
- Nelson, R. R., & Winter, S. G. (1982). An evolutionary theory of economic change. Cambridge, Mass: Belknap Press of Harvard University Press.
- Sallis, E., & Jones, G., (2002). Knowledge Management in Education. Enhancing Learning and Education. London, UK: Kogan Page Limited.
- Wenger, E. (2001). Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad. (G. Sánchez Berberán. Trad.). España: Paidós. (Trabajo original publicado en 1998).

La construcción de la identidad de género en la educación preescolar desde el contexto sociocultural

Celia Carrera Hernández
Universidad Pedagógica Nacional, Chihuahua
carrera.celia@gmail.com

Oralia Pillado Mancinas
Universidad Pedagógica Nacional, Chihuahua
opilladomancinas@yahoo.com.mx

Resumen

Este artículo es resultado de una investigación terminada en la que se analiza la influencia que ejerce el contexto sociocultural en niños y niñas de preescolar en la construcción de su identidad de género, tomando en cuenta la participación de padres y madres de familia, alumnos/as, y educadoras. La información se recuperó por medio de encuestas, entrevistas, sociodramas, dibujos y videos de clase muestra. El enfoque es cualitativo. Se hizo evidente que el contexto sociocultural influye de manera determinante en la construcción de la identidad de género de cada niño/a a partir de diferentes factores como las actitudes, lenguaje, formas de interacción que influyen en la formación de estereotipos sobre los distintos roles que desempeñan hombres y mujeres en los diversos espacios donde socializan. La importancia de los resultados obtenidos se sustenta en la expresión de los propios preescolares como la materia prima para conocer la influencia de las figuras significativas alumno, alumna, padre, madre de familia y educadora en la construcción de la identidad.

Palabras clave

Identidad, alumnos/as, contexto sociocultural, preescolar.

Introducción

La identidad de género se forja en la primera infancia del ser humano, a través de su relación con los adultos, los niños y las niñas, es condicionada genéricamente a través de diversos mecanismos ya sean de dominación directa o indirecta, de esta forma, se refuerzan los conocimientos que son apropiados para su sexo biológico. Por ello, se consideró necesario estudiar a los niños y niñas en edad preescolar, sus relaciones, sus interacciones y las construcciones que se dan en ese nivel, más aún cuando se habla de un fenómeno social tan importante. Además, el estudio de

estos temas puede abrir espacios para la promoción de cambio social con respecto a la búsqueda de la equidad de género.

Es en preescolar donde el niño y la niña manifiestan las figuras de modelos tradicionales de género en la construcción de la identidad a través de diferentes acciones como el juego, el dibujo, diálogos y otras formas de interacción. La importancia de esta investigación radica en entender por qué desde la niñez se aprende que el mundo de la mujer es el de la casa y la casa del hombre es el mundo. Es en la niñez donde se forma gran parte de la personalidad del individuo, es este

un momento importante para que niñas y niños reciban una atención de calidad que elimine las discriminaciones sexistas y estereotipadas que históricamente han puesto en desventaja a las mujeres y que a los hombres les ha privado de la oportunidad de expresar sus emociones y afectos.

En la configuración de las prácticas educativas influyen tanto el programa educativo como las concepciones explícitas o implícitas que las educadoras tienen acerca de la investigación se desarrolló en el Jardín de Niños "Jorge Barousse" de la Colonia Porvenir en la Ciudad de Chihuahua. La Colonia se ubica en la periferia de esta ciudad, participaron docentes, padres de familia y alumnos.

Esta población se caracteriza por un marcado machismo, el 90% de las madres de familia no trabajan y se dedican al hogar pero a pesar de eso existe el descuido a sus hij@s, solo el 10% de ellas van a trabajar y descuidan el desarrollo de sus hijos. Las personas que viven en la colonia son muy paternalistas, están acostumbrados a recibir apoyo por parte del gobierno, y buscan conseguir las cosas de manera gratuita, también son muy temperamentales, cuando no les parece algo lo manifiestan sin medir las consecuencias. Dichas situaciones sociales influyen de manera considerable en la formación académica del niño así como en el desarrollo de las actividades escolares que se desarrollan dentro del Jardín de Niños antes mencionado.

Considerando que es evidente la diferencia que existe en la identidad que es formada por los niños y niñas, la pregunta central de investigación es:

¿Cómo influye el contexto sociocultural en la construcción de la identidad de género de la niña y el niño en edad preescolar?

Se consideró necesario estudiar en el nivel preescolar porque los primeros años constituyen un periodo de intenso aprendizaje y desarrollo que tiene como base la propia constitución biológica o genética,

pero en el cual desempeñan un papel clave las experiencias sociales, es decir, la interacción con otras personas, ya sean adultos o niños. Al participar en diversas experiencias sociales entre las que destaca el juego ya sea en la familia o en otros espacios, los pequeños adquieren conocimientos fundamentales y desarrollan competencias que les permiten actuar cada vez con mayor autonomía y continuar su propio y acelerado aprendizaje acerca del mundo que les rodea. La investigación se desarrolló a partir de las siguientes preguntas de investigación:

- 1) ¿Cómo se manifiestan las figuras del modelo tradicional de género que recibe el niño preescolar desde la familia?
- 2) ¿Cómo perciben los niños y las niñas de preescolar los roles de género desde la familia y la escuela?
- 3) ¿Cómo influyen los estereotipos que tienen profesores y profesoras de preescolar respecto a la formación de niños y niñas en preescolar?
- 4) ¿Qué tipo de juegos realizan los niños y niñas en la escuela?

Fundamentos

Al ingresar a la escuela, los niños tienen conocimientos, creencias y suposiciones sobre el mundo que los rodea, sobre las relaciones entre las personas y sobre el comportamiento que se espera de ellos; han desarrollado, con diferente grado de avance, competencias que serán esenciales para su desenvolvimiento en la vida escolar. La escuela debe ofrecer a los niños y niñas diversas oportunidades formativas de calidad, independientemente de sus diferencias socioeconómicas y culturales donde todos los niños y las niñas tienen posibilidades similares de aprender y comparten modelos exclusivos de desarrollo, pero poseen características individuales.

Los aprendizajes que el niño o la niña van adquiriendo lo manifiestan con el juego y lo hacen, en su mayoría, imitando al adulto, es aquí cuando niños y niñas adquirimos buenos o malos hábitos, diferentes costumbres, culturas y de acuerdo a ello actuamos ya que el proceso de construcción de identidad, las niñas y los niños aprenden y asumen su forma de ser, de sentir y de actuar que son consideradas como femeninas o masculinas en una sociedad.

La etapa infantil es considerada como una etapa en la que la niña o el niño son alegres, espontáneo e inocente sin problemas, sin responsabilidades, con imaginación y creatividad, es un período de curiosidad y exploración. Después de dar los primeros pasos y de decir las primeras palabras, los niños siguen creciendo y aprendiendo. Los aprendizajes de los niños y niñas dependen mucho de mamá, papá, hermanos, hermanas, del ambiente que los rodea, de la sociedad, indudablemente comienzan a expresar sus propias ideas.

Es de suma importancia conocer las características propias que distinguen a los individuos (temperamento, habilidades, capacidades). Entendiendo por ello que cada uno se desenvuelve en un contexto donde hay costumbres y patrones de comportamiento específicos y considero que en el ambiente escolar es necesario prestar atención a las formas en que las niñas y los niños manifiestan la influencia del ambiente familiar y cultural del que proceden (el tipo de lenguaje que se usa en la familia, las formas de relación y trato entre padres, madres, hijos e hijas, las prácticas habituales en el ambiente familiar según el género). La diferencia de género es muy notoria desde que nace una niña y el padre o más bien la madre la viste del color de las niñas, su ropa en su mayoría es de color rosa, en cambio si nace un niño lo viste de color azul, se piensa que hasta los colores están divididos de acuerdo al sexo y los juguetes de los niños son carros, helicópteros

entre otros que no son de niñas y las niñas son muñecas, trastecitos, camitas, casitas... los niños no pueden jugar con los juguetes de las niñas porque se convierten en niñas y viceversa si las niñas juegan con los juguetes de los niños entonces las niñas son niños. Lo masculino y lo femenino, es un conjunto de prácticas, ideas, estereotipos que dan cuenta de las diferentes atribuciones sociales que se hacen a uno y otro sexo, de acuerdo a la cultura en la que se vive. En este tipo de costumbres están involucradas las relaciones de poder y de desigualdad que vemos a diario.

La perspectiva de género en preescolar ayuda a las niñas y niños a apreciar la diversidad como un elemento de enriquecimiento personal y humano, invita a entender la relación que se establece entre la escuela y familia de los infantes que acuden al jardín de niños, tomando en cuenta los diversos factores que influyen en la educación de los niños y las niñas de educación preescolar la importancia de que los niños construyan su propia identidad. La identidad es parte de la construcción cultural individual como producto del aprendizaje de una cultura construida socialmente.

La cultura se describe como un conjunto de patrones de pensamiento y acción, una organización de conductas que abarcan la totalidad de una sociedad, opinaba que la cultura es hereditaria y aprendida, pero no genética; y debido a que no está biológicamente determinada, el resultado de su acción es la diversidad. En este sentido podría pensar que la construcción de lo masculino y lo femenino es por lo tanto producto de una cultura hereditaria y han sido aprendido sus roles a través de la transmisión de estereotipos que separan el deber ser del hombre y de la mujer (Benedict, 1934).

Estas expectativas se ponen de manifiesto en los preparativos que la familia realiza antes de la llegada del bebé, por ejemplo, el arreglo de su habitación, seleccionando el mobiliario, los objetos

decorativos los juguetes y la ropa siendo distintos si es para niña o niño por ejemplo, en la decoración para los niños suelen predominar los animales, carros y el color azul, en el caso de las niñas las flores, princesas, hadas y el color rosa.

Los juguetes que predominan en la habitación del niño suelen ser coches, materiales educativos, deportivos y no podrían faltar los animales mientras que en la de las niñas las muñecas y juguetes de tipo doméstico aunque ahora hay niñas que también les gustan los dinosaurios y los caballos pero predomina en los niños. Inculcando así valores y creencias que desde pequeños delimitarán los atributos y aspiraciones sociales que cada persona debe tener.

La identidad de género está influida en gran parte por las actitudes de los padres. Por ejemplo, Tauber (1979) encontró que los padres respondían más positivamente a la actividad física con niños que con niñas, mientras que las madres respondían más positivamente al afecto y contacto físico con niñas que con niños. División que es de origen social, pues el hecho de nacer con características sexuales diferentes no significa que las mujeres tengan que ser tiernas, amorosas, débiles o menos inteligentes, ni que los hombres sean más audaces, expresen menos sus sentimientos o tengan el poder de dirigir estas capacidades se construyen socialmente, se aprenden y se transmiten mediante creencias, mitos, normas e instituciones como la familia, la escuela, la iglesia y las organizaciones sociales.

Durkheim (1858-1917) decía que cada sociedad desarrolla sus propias normas de actuación, formas de pensar y de interpretar la realidad...organizadas como representaciones colectivas, que más tarde se llamarían representaciones sociales, es decir formas semejantes de pensar y de entender la realidad, que se adquieren por distintos

agentes socializadores como la familia, la escuela, la iglesia, los medios de masivos entre otros y que contribuyen en la manera de transmitir, mantener y perpetuar los valores, creencias y actitudes y en cierta manera determinan el modo de pensar y comportarse de la gente. Por lo tanto la identidad de género es aprendida a través de la socialización y la experiencia de la vida.

El concepto de género en este estudio intenta comprender los estereotipos que las niñas y los niños de preescolar están construyendo con respecto de ser niño o ser niña, ya que se ha observado que algunos niños tienen muy definido que barrer, limpiar, cuidar bebés son actividades de las niñas y las de los niños son otras, esto tiene que ver sin duda con el hecho que desde que un bebé nace y tan pronto se ha establecido el sexo biológico los padres y las otras personas con las que se relaciona afectivamente inician un trato diferente entre los niños y las niñas que continua durante toda su vida y determina que ambos sexos se desarrollen en formas diferentes.

La identidad de género se forja en la primera infancia del ser humano, en su relación con los adultos, los niños y las niñas son condicionadas genéricamente a través de diversos mecanismos ya sean de dominación directa o indirecta, Y de esta manera se refuerzan los conocimientos que la sociedad considera apropiados según el sexo biológico. Es necesario estudiar las relaciones, las interacciones y las construcciones sociales que se dan en esta etapa, más aún cuando se habla de un fenómeno social tan importante como este. Además, el estudio de estos temas puede abrir espacios para promover el cambio social con respecto a la búsqueda de la equidad de género.

Método

Se estudió el objeto de estudio a partir de un estudio de caso (Ander-Egg, 2003), se abordó

con un estudio de tipo descriptivo, utilizado para reportar los datos de una investigación, describir situaciones o eventos sistemáticamente, una situación o área de interés objetiva y correctamente. Se consideró que este tipo de estudio favorece una clara descripción de la realidad y que a partir de un enfoque cualitativo (Hernández et. al, 2004) se favoreció la interpretación de la misma

Población

Los resultados nos aportan conocimiento sobre el tan apremiante problema de la seguridad comunitaria, visto desde la mirada de la población inmersa en el contexto, pero sobre todo, desde la óptica de las y los jóvenes que cursan la educación secundaria.

Se recurrió a la escuela como núcleo del proceso de investigación porque se reconoce su presencia como institución preocupada por los sucesos violentos que acontecen en su interior, pero también en el exterior de la misma y a la que ésta no es incólume. De esta manera el personal directivo, docente, alumnado, profesorado y responsables de familia pertenecientes a la Escuela Secundaria Federal No. 12 fueron los actores principales de este trabajo. Realizaron participativamente un diagnóstico sobre la seguridad que ofrece la comunidad aledaña a su centro de trabajo. Este enfoque es novedoso porque por lo general se estudia la violencia en la escuela, son poco conocidos los estudios de la violencia comunitaria desde la escuela.

Instrumentos

Para la obtención y registro de los datos se utilizaron diversas herramientas como cuestionarios con preguntas abiertas, entrevistas guiadas entrevistas a niños y niñas con dibujos, análisis de material videográfico y observaciones en la hora del recreo.

Se realizaron unas entrevistas a niñas y niños dentro del salón de clases a partir de imágenes para conocer los estereotipos que

posee sobre lo femenino y lo masculino, principalmente si esto se plasma en el dibujo.

Procedimiento

Se realizó una reunión con padres y madres de familia para explicar en qué consiste la investigación, donde se explicó el tema de la investigación. Se les solicitó su apoyo para que contestaran los cuestionarios y brindaran apoyo a sus hijos/as sobre los vestuarios que utilizarían en los sociodramas. Se pidió permiso a las maestras y su apoyo para que ayudaran a realizar las observaciones en la hora del recreo y así analizar la información desde diferentes puntos de vista. Se solicitó permiso a las maestras para que permitieran gravar una clase muestra. A los niños/as se les pidió que realizaran un dibujo de la familia, casa, que representaran un día normal en casa a través de sociodramas. Esta fase se realizó utilizando diversos tiempos durante todo el ciclo escolar.

Método de análisis de datos

Se utilizó el método inductivo porque se analizó la información de cada uno de los instrumentos utilizados, se identificaron categorías y se llegó a la triangulación de la información para derivar en categorías teóricas, del autor y las que resultaron de los datos analizados.

Resultados

Relacionando los diferentes instrumentos que se aplicaron, arrojaron que tanto niños y niñas aprenden de lo que papá, mamá hace, dice, a través de la acción, porque son el ejemplo a seguir en casa por lo tanto son las dos personas con las que más convive antes de entrar a la escuela.

De acuerdo al contexto sociocultural que se vive es como se van etiquetando los estereotipos de género porque Aunque algunas mamás también trabajan fuera de casa al que se ve como principal proveedor económicamente es al padre, esta

investigación refleja el papel que debe tener la mujer y el hombre en la sociedad según la cultura.

En los videos que se analizaron se observó que tanto los niños como las niñas participan, aunque en su mayoría son los niños los más participativos, y las niñas se distraen con mayor facilidad, por consiguiente son los niños a los que se cuestiona, aunque en ocasiones también se distraen, siendo ellos los que contestan con más frecuencia las preguntas de la maestra en uno de los videos y en otro de los videos la maestra pregunta y es aquí donde entra el turno de las niñas ya que son ellas las que responden a las preguntas de la maestra.

En los videos del sociodrama en su mayoría la mamá se encuentra en la cocina lavando los trastes, haciendo comida, ordenando los objetos, es la que está siempre dentro de casa y la que atiende a la familia, tanto a su esposo como la hija y el hijo, ellos toman su rol de estar sentados en la mesa esperando la comida, esperando que mamá los atienda, si quieren más comida es a mamá a quien se la piden ya que según ellos es la señora de la casa la responsable de atender en todas las necesidades de la familia.

Las manifestaciones de estereotipos de género durante el recreo, las áreas de juego que utilizan los niños son la cancha, el arenero, resbaladeros, bola y pasamanos, porque les resulta más emocionante, es donde pueden medir su fuerza, en un total de 100% de los alumnos prefieren estas áreas recreativas. Y las áreas que las niñas utilizan, de acuerdo a sus preferencias son las áreas techadas como un 90% el otro 10% utilizan diferentes áreas como son la bola, columpios, resbaladeros o perseguirse alrededor de la escuela, los columpios les gustan ya que se apoyan unas a otras y siempre andan en equipos pequeños, así como la bola y en las áreas techadas siempre están platicando, se comparten el lonche.

Los niños en la edad de preescolar juegan preferentemente con mismos niños esto nos arrojó la encuesta en un 100% que ellos prefieren convivir en el recreo con los del mismo sexo, solo en ocasiones ellos mismos buscan juntarse con las niñas, a veces coinciden en los resbaladeros o en la bola, pero siempre en grupos del mismo sexo.

Niños y niñas refuerzan estereotipos que traen consigo desde un ambiente familiar reflejado en cada uno de los instrumentos aplicados, manifestándose más en el juego, sociodrama y dibujo. Las diferencias respecto a la carga ideológica y la percepción del mismo género como el opuesto, refuerzan los estereotipos marcados socialmente.

Los juguetes y los juegos infantiles son significativos en el proceso de adiestramiento de género ya que en los juegos los niños y las niñas tienden a imitar al adulto, el juego puede llegar a ser la representación de estereotipos, en donde los niños y las niñas asimilan su rol dentro de la sociedad, desencadenando una reproducción de lo aprendido en casa o fuera de ella, imitando a alguien que sea de su familia.

Los juegos contienen elementos de diferenciación de género; ya que para las niñas existen los juguetes vinculados con el aseo personal. El hogar y las muñecas con patrones estéticos, mientras que para los niños los juguetes están basados en los medios de transporte y todo aquello que tenga que ver con la violencia.

Los juegos y juguetes solo refuerzan de manera inconsciente, los patrones o roles que deben seguir los niños o niñas para su desarrollo. Los juguetes representan al sistema social, divide al mundo en modelos de hombres y mujeres que tienden a exaltar el afán de dominio y poder en los niños y el deseo de seducir en las niñas.

En los niños y en las niñas, los juguetes se convierten en un medio que les permite expresar su forma de ser, lo que quieren ser o

simplemente fantasear. La seducción en las niñas es algo más complejo ya que desde pequeñas son inducidas a comprar bolsas, accesorios, maquillaje, ropa.

Avila y Troyan (2002) mencionan que la socialización escolar es un medio por el cual se da discriminación de género, considerando que existe una marcada desigualdad entre hombres y mujeres otorgándole elementos que favorecen características, aptitudes, habilidades, al género masculino más que el femenino y que intervienen en el desarrollo personal y social de cada género. La distribución espacial permitirá ubicar el mayor espacio físico que ocupan para jugar los niños y las niñas en el patio del recreo. La distribución es considerada como la acción y efecto de las personas al ocupar un espacio físico en un mismo momento. Los niños

ocupan más espacio para jugar que las niñas, mientras que ellas se dedican a platicar, obteniendo así un desarrollo lingüístico mayor que el de los niños.

Referencias

- Ander-Egg (2003) Métodos y técnicas de la investigación social IV. Lumen. Buenos Aires Argentina.
- Benedict, (1934) Patrones en la cultura. Amorrout. Buenos Aires, Argentina.
- Hernández et. al (2004) Metodología de la investigación. Mc Graw Hill. México
- Giorgis, L. Participación política. En CECIES Pensamiento Latinoamericano. Recuperado el 22 de octubre de 2011 de: <http://www.cecies.org/articulo.asp?id=203>

La educación secundaria: evaluación, pruebas estandarizadas y dinámicas institucionales

David Manuel Arzola Franco
Centro de Investigación y Docencia
david.arzola@cid.edu.mx

Resumen

El presente trabajo contiene los resultados de un estudio etnográfico, apoyado por el Fondo Mixto CONACYT-Gobierno del Estado de Chihuahua, que se llevó a cabo en ocho escuelas secundarias federalizadas –cuatro generales y cuatro técnicas-, ubicadas en Cd. Juárez, Cuauhtémoc, San Juanito, Parral, y Chihuahua capital. En el documento se describe la manera en que la aplicación de pruebas estandarizadas es una práctica que se ha ido consolidando en los últimos años en los centros de educación secundaria, a la par de otro tipo de exámenes que se aplican de manera local, de acuerdo con las modalidades en que se divide la secundaria: técnicas o generales. Estas aplicaciones ejercen una presión permanente en los centros educativos y en buena medida definen su dinámica interna y los procesos de organización, ya que obligan a los profesores y a los directivos a implementar estrategias ex profeso para estar a la altura de las expectativas que se generan con cada evaluación. La atención por tanto se descentra de los estudiantes y su contexto, y se ubica en exigencias externas tan abstractas como el puntaje de un examen nacional, esto desencadena otros procesos que requieren ser analizados con profundidad ya que se trata de prácticas que están adquiriendo un gran arraigo en las escuelas.

Palabras clave

Evaluación, pruebas, instituciones educativas.

Introducción

En los últimos veinte años el Sistema Educativo Nacional ha mostrado especial interés en el diseño de políticas y estrategias para la evaluación del logro educativo de los alumnos que cursan el nivel de educación básica.

En lo que se refiere a exámenes internacionales, México, como parte de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) participa en el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) que se aplica cada tres años, desde 1997, a jóvenes de 15 y 16 años, en más de 60 países del mundo. Esta prueba “mide las habilidades

para la vida (matemáticas, lectura y ciencias) independientemente de si fueron adquiridas o no en el trayecto escolar” (SEP, 2010a: 11), la última aplicación se realizó en marzo de 2009. En el ámbito nacional tenemos dos tipos de exámenes: la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), que tiene un carácter censal, y se ha estado aplicando desde el 2006 a los “jóvenes de primero, segundo y tercero de secundaria, en función de los planes o programas de estudios oficiales en las asignaturas de Español y Matemáticas. Por tercera ocasión se evaluó una tercera asignatura: en 2008 Ciencias, en 2009 Formación cívica y ética y en 2010 Historia”

(SEP, 2010b: 2); y los Exámenes para la Calidad y el Logro Educativos (EXCALE), diseñados por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), tienen un carácter muestral, y su aplicación se realiza a partir de 2005.

A nivel estatal no hay pruebas estandarizadas pero en todas las secundarias técnicas se ha estado utilizando un examen llamado EXAEST, que se aplica por las jefaturas de enseñanza en coordinación con los supervisores escolares; además en las secundarias generales y técnicas se realizan los llamados exámenes académicos, donde los estudiantes compiten en diversas etapas: de zona, regional y estatal.

En el proyecto que nos ocupa, interesa analizar las dinámicas que se gestan en las escuelas ante un contexto caracterizado por la exigencia para que los alumnos participen en procesos de evaluación externa.

Estrategia metodológica

El presente trabajo forma parte de un proyecto de investigación más amplio que desarrolló un equipo de académicos del Centro de Investigación y Docencia, con Apoyo del Fondo Mixto CONACYT-Gobierno del Estado de Chihuahua.

La etapa de la que se deriva este trabajo corresponde a un estudio etnográfico, llevado a cabo en ocho escuelas secundarias en las que el equipo de investigadores permaneció por espacio de cuatro meses, para realizar un registro pormenorizado de las actividades y los aspectos relevantes para documentar el acontecer cotidiano de las escuelas.

Los registros de observación se complementaron con entrevistas en profundidad a los informantes claves que el equipo de investigadores detectó en cada contexto escolar. Se entrevistaron a: 7 directores, 51 docentes, 4 subdirectores, 10 prefectos, 6 orientadores, 3 supervisores, 5 jefes de enseñanza. En total se completaron aproximadamente 1441 horas de observación

en las escuelas, y aproximadamente 144 horas de entrevistas audio-grabadas.

Para hacer etnografía es necesario “estar ahí”, en el lugar de los hechos, y recabar información pormenorizada de los acontecimientos que se desarrollan de manera cotidiana, atendiendo no solo a las apariencias sino a los significados que tienen para los sujetos involucrados cada una de sus acciones.

Un criterio esencial que guió nuestra tarea está relacionado con la necesidad de presentar el discurso de los sujetos con toda su frescura y espontaneidad, ya que “el reto para el etnógrafo es que sus divisiones no fraccionen las unidades naturales y, al mismo tiempo, que sirvan de orientación suficiente para la observación” (Goetz y LeCompte, 1988, p. 176)

Discusión de resultados

La aplicación de pruebas ocupa el centro de una buena parte de las preocupaciones de los colectivos de secundaria; a lo largo del ciclo escolar la mayoría de las acciones que se emprenden tienen como motivación o detonante algún tipo de proceso evaluativo, pero lo que resulta inquietante es la manera en que el calendario escolar está saturado de este tipo de actividades.

Una parte sustancial de la actividad escolar está supeditada a estas prácticas que, en la mayoría de los casos tienen un carácter externo, es decir forman parte de una serie de políticas educativas de diverso alcance que son impuestas a las instituciones. Las pruebas que se aplican podemos clasificarlas en tres rubros: internacionales, nacionales y las estatales o locales.

Esta exigencia reiterada por participar en diversos procesos de evaluación ha generado que se acentúe la preocupación por la imagen que las escuelas proyectan hacia el exterior, la comparación entre unos centros y otros, y el énfasis en los puntajes obtenidos.

Aunque por ejemplo en el taller informativo de ENLACE se señala que “las mejores escuelas no necesariamente son las que obtienen mejores resultados, sino aquellas que aportan más a sus estudiantes, por lo que se sugiere considerar el resultado histórico de cada plantel educativo” (SEP, 2010a: 63), en los hechos estos puntajes, analizados al margen del contexto educativo, tienen un peso enorme en el ánimo de los profesores y directivos, a tal grado que las buenas y malas escuelas se catalogan merced de los puntajes obtenidos o del lugar que ocuparon en relación con otras escuelas, otras regiones u otras entidades federativas. La imagen de las escuelas se finca en gran medida en función de estos resultados que al cosificarse se convierten en un fin en sí mismos y no en un medio para la mejora, de tal manera que toda la energía y las estrategias que se diseñan a nivel de las instituciones se enfocan en el mejoramiento de los puntajes, lo cual no necesariamente implica una mejor atención a las necesidades educativas de los estudiantes.

Este énfasis en los resultados va a contracorriente con el enfoque que se pretende dar a la evaluación, de acuerdo con el Plan de Estudios de educación secundaria:

La evaluación es un proceso continuo de obtención de información que no se reduce a la aplicación periódica de pruebas. Por lo cual es necesario, dentro de lo posible, eliminar las actividades que no promueven el aprendizaje, tales como dedicar tiempos especiales a preparar a los alumnos para la resolución de exámenes, o proporcionarles “guías de estudio” que sólo sirven para memorizar información y pasar un examen (SEP, 2007: 53).

Estas contradicciones generan conflictos en los colectivos puesto que de manera simultánea se les exigen resultados concretos en términos numéricos, y a la vez una evaluación de carácter formativo que vaya de

acuerdo con el enfoque del nuevo plan de estudios, por tanto el docente enfrenta el dilema de optar entre la evaluación como proceso y la necesidad pragmática de la evaluación como resultado numérico. La elección para los profesores y directivos resulta obvia: los números se pueden mostrar, exhibir, presumir, y además es la forma en que regularmente se tasa socialmente el trabajo de las escuelas; en el siguiente testimonio se da cuenta de este conflicto:

Este año se le tuvo que dar más peso al examen porque el examen quedaba olvidado y los alumnos decían “ya no me importa que al cabo ya tengo el siete, ya no me importa que al cabo ya pasé” y vimos los maestros que el alumno estaba dejando a un lado los conceptos y en el examen de ENLACE y en el examen de EXAEST, el niño no sabe ni siquiera contestar el examen y ni le interesa (Docente: 15:134; 473:482).

El prestigio de las escuelas en gran medida está fincado en los resultados numéricos que se obtienen a partir de las diversas evaluaciones que se aplican durante el ciclo escolar. Este afán por los resultados puede incluso generar obsesiones entre el personal de algunos centros educativos, de tal manera que las estrategias de los docentes se enfocan en la preparación de los estudiantes para que puedan destacar en los exámenes, así como en el endurecimiento de los criterios para evaluar de tal manera que puedan responder a estas expectativas:

Aquí la escuela es muy rígida para evaluar [...] un seis de nosotros en otra escuela equivale a un ocho o un nueve [...] considero yo que las normas de evaluación son muy blandas, como lo marca la reforma... se le evalúa con demasiados aspectos tan simples, que casi casi a veces dejan de fuera lo que el muchachito debe de tener [...] En todas partes ¿ENLACE qué mide?...

conocimiento (Director: 5:25; 458:492).

Dentro de las estrategias que se despliegan para preparar a los alumnos con la finalidad de que puedan obtener un lugar aceptable, se destacan la aplicación de exámenes de repaso y prácticas de reforzamiento tales como la práctica de ejercicios relacionados con la materia en la que el grupo va a participar, este fenómeno se presenta en otros países donde la aplicación de este tipo de exámenes es común y los resultados se hacen públicos, tal como lo señala Haertel en un informe para el PREAL:

Cuando los periódicos clasificaron a las escuelas según sus puntajes promedio en las pruebas, los administradores de las escuelas instaron a los maestros a dedicar más tiempo y esfuerzos a la preparación para las pruebas [y] la evaluación en aula vino a parecerse a las pruebas externas, en detrimento de objetivos educacionales más importantes tales como el razonamiento de mayor nivel de complejidad, la solución de problemas del mundo real y otros (1999: 4).

Como ejemplo de ello en una de las escuelas visitadas se citó al personal para informarles que los profesores de educación física, de artes, tecnologías y tutoría iban a ceder su tiempo para que los jóvenes estudiaran para el examen (Observación: 1:130; 156:167), además los docentes cuyos grupos iban a participar también dedicaron su tiempo para reforzar algunos contenidos, la estrategia básica consiste en aplicar un examen y contestarlo de manera grupal, tal como se advierte a continuación:

con este grupo vamos a participar en el concurso académico así que le va a parecer algo diferente lo que hacemos. Vamos a resolver un examen como una manera de prepararlos. Se hace una pregunta y ellos contestan y tratamos

de que analicen por qué es tal o cuál respuesta (Observación: 1:54, 481:486).

Resulta evidente que en algunas escuelas hay gran entusiasmo por participar, se alienta el espíritu competitivo en los estudiantes y se invierte un tiempo considerable en su preparación. Aunque también encontramos profesores que, con un sentido crítico, advierten los riesgos implícitos que acarrea la competitividad cuando conduce al abandono del sentido formativo de la educación, de tal manera que se tiene que enfrentar la disyuntiva de trabajar para ganar un concurso o para cubrir el programa o apoyar a los estudiantes en sus necesidades de aprendizaje:

Las tensiones yo creo que vienen con los concursos académicos porque tiene uno que ganar [...] voy en cuarto bimestre y el examen de concurso es hasta tercero y me dicen “deja cuarto bimestre, déjalo para después porque tienes que prepararte con los primeros tres” y ya como me rezagué, ya no alcanzo a verlos y sí es un estrés porque están los padres de familia encima, están los directivos encima y [...] uno tiene que terminar los avances programáticos y tiene que cumplir con las fechas que están en el plan anual (Docente: 6:31; 682:697).

El aspecto competitivo de estas actividades tiene dos caras: la de la victoria, es decir escuelas cuyos grupos por lo regular obtienen buenos resultados, que a su vez les sirven para abonar su prestigio; y la de la derrota, escuelas que a pesar del esfuerzo no logran colocarse en alguno de los lugares importantes, lo cual genera comparaciones inevitables, así como frustraciones, resentimientos, discordias, rivalidades y la sospecha de ilegitimidad e inequidad en los procedimientos y sus resultados:

En lo que a veces no estoy de acuerdo es la forma en cómo se dan creo que siempre salimos enojados ¿no? el único que sale contento siempre es el ganador y el que pierde sale pues enojado... me gustaría que fuera a lo mejor un poquito más profesional que se pierde mucho verdad (Docente: 10:14; 255:286).

Nosotros obtuvimos el segundo lugar a nivel estatal en la prueba ENLACE en español y matemáticas y nosotros comentamos que según esto el incentivo a nivel nacional viene para toda la escuela, para todos los maestros y ahí nosotros estuvimos un poquito en desacuerdo por la razón de que muchos maestros no le echan las mismas ganas (Docente: 15:218; 78:82).

Pero quizá el problema más grave está en el hecho de que estas prácticas someten a las escuelas, a los profesores, a los grupos a una competencia que en ocasiones tiene tintes darwinianos, se privilegia la competitividad entre instituciones cuyos estudiantes provienen de estratos sociales, culturales y económicos tan diversos que no puede haber punto de comparación posible, se trata de manera igual a los desiguales lo cual contribuye a resaltar supuesta superioridad de unos sobre los otros.

Al igual que la mayor parte de los países de la región, en México existe una acentuada desigualdad educativa, fenómeno del cual la diferencia de aprendizajes es una de sus manifestaciones más notorias. Uno de los hechos constatados en forma más sólida en la investigación es la relación de esta desigualdad con las diferencias en el nivel socioeconómico de los alumnos. Para la mayor parte de los niños y jóvenes, la educación formal no ofrece iguales oportunidades de aprender, sino que reproduce, multiplica e incluso intensifica las diferencias de entrada al sistema (Blanco, 2009: 1020).

De esta forma las escuelas contribuyen a ensanchar la brecha de la desigualdad cuando se aboga por una especie de “selección natural” en la que los más aptos son los que se destacan, reciben reconocimientos y premios.

[Estamos] bajísimos, de aquí de la zona, somos la número 18 de 18 y en el nivel estatal bajamos todavía más, cerca del lugar 80 [...] La escuela desgraciadamente por su historia y las condiciones en las que se ha estado haciendo el trabajo es vista como el patito feo [...] también la gente se siente un poco desvalorada y poco motivada cuando empieza un programa de focalización de escuelas porque salimos ubicados en ENLACE varios años, y eso también no ha llegado a incentivar la participación más honesta del personal (Director: 29:103; 140:144 - 29:185; 1559:1562).

La competencia implica que siempre que hay un ganador por fuerza tiene que haber “alguien”, en este caso muchos, que pierden. Los que tienen mayor capacidad de adaptación, más recursos y mejores condiciones pueden sobresalir, por encima de aquellos que no logran adaptarse o estar a la altura de las circunstancias. Quienes obtienen la victoria ganan confianza, seguridad y respeto, mientras que quienes pierden se quedan con el estigma de la inferioridad o la incapacidad y una imagen socavada de sí mismos, si a esto se le agrega que provienen de zonas marginadas y de contextos socialmente desfavorecidos la escuela probablemente esté contribuyendo a acentuar más esas diferencias y a la estigmatización de los estudiantes que proceden de sectores sociales en situaciones de desventaja; además la lógica de ganar-perder está presente en el ánimo de los docentes por lo que de manera inevitable surge la rivalidad y la animadversión.

Mira, creo yo que en esta vida estamos llenos de retos y la vida es una

competencia siempre... yo no le encuentro... aunque sean alumnos de secundaria deben de ir entendiendo que la vida así va a ser, yo estoy de acuerdo en que hay que competir... y cómo le puedes hacer [...] yo como director de esta escuela cómo puedo demostrar que tengo una escuela capaz: destacándome de todas las demás [...] eso se nota en los resultados y la vida es una competencia (Director: 8:16; 234:261).

-AA: No, nosotros no participamos en el concurso.

-INVESTIGADOR: ¿por qué no participaron?

-AA: Porque somos un grupo muy feo.

-AB: Somos de bajo nivel académico.

-INVESTIGADOR: ¿Y ustedes que piensan de eso? 65

-AA.- Pues que nos hacen pasar como que no tenemos la capacidad, que somos el único salón que no tenemos la capacidad (Alumnos: 2:41; 704:712).

- pues yo la verdad este año ni participé, porque sí se desilusiona uno de que, se da uno cuenta de que no todo es parejo, entonces pues se va uno retirando mejor; mejor se va uno retirando porque hace uno el esfuerzo y todo, y se da uno cuenta de que aquí se llegaron a acuerdos, se llegaron a arreglos y resulta que no ganó el que debía de ser (Docente: 9:90; 1472:1478).

- Sí es estresante cuando a uno la evalúan porque, porque tengo que acabar mi programa, ENLACE hace los cinco bimestres, yo mínimo quiero llegar hasta cuarto porque en abril apenas llegamos al cuarto, ese es otro de los detalles que dice uno ¿por qué están metiendo el quinto si apenas vamos en abril? [...] cuando otro maestro no está evaluado no le importa

y recibe lo mismo o más que uno (Docente: 15:430; 2851:2869).

Este afán por la competencia tiene repercusiones importantes en la formación y en la construcción de los ciudadanos del futuro ya que:

La competencia no sirve para crear un ambiente de unión y solidaridad con otras naciones en situación semejante, no propicia el rechazo a las formas de discriminación y a las injustas y profundas diferencias sociales y económicas. Y por tanto, las acepta y las considera naturales. La competencia justifica las diferencias en salud, educación, ingreso económico y calidad de vida, pues, se dice, “se lo merecen por no esforzarse”, y así convierte a las víctimas de un sistema de explotación y subordinación en culpables de su propia condición (Aboites, 2009: 6).

Podemos finalmente puntualizar que aunque estas aplicaciones corresponden a políticas que les son impuestas, se corresponden con prácticas que tienen un gran arraigo cultural en el nivel de secundaria como son las llamadas “pruebas objetivas”, por tanto no son rechazadas por los colectivos como se pudiera esperar, a diferencia de la evaluación formativa propuesta en el plan de estudios donde se encuentran resistencias y dificultades para adecuarla a los contextos escolares.

Referencias

Aboites, Hugo (2009). La prueba ENLACE: una pésima medicina para un sistema educativo enfermo. La necesidad de otra evaluación. Documento PDF, 3 de mayo de 2009. Consultado el 3 de agosto de 2010 en: <http://132.248.35.1/ec/Foroed/Aboites.pdf>

- Blanco Bosco, Emilio (2009). La desigualdad de resultados educativos. Aportes a la teoría desde la investigación sobre eficacia escolar. En Revista Mexicana de Investigación Educativa. OCTUBRE-DICIEMBRE 2009, Vol. 14, Núm. 43, pp. 1019-1049.
- Goetz y LeCompte (1988) Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Ediciones Morata, Madrid.
- Haertel, Edward H. (1999). Pruebas de desempeño y reforma educativa. Grupo de trabajo sobre Estándares y Evaluación. PREAL. Consultado el 4 de diciembre de 2010 en: <http://enlace.sep.gob.mx/gr/docs/ENLACE2010-TallerInformativo.pdf>
http://www.fmrizo.net/fmrizo_pdfs/capitulos/C%20041%202009%20Evaluacion%20calidad%20sistemas%20educativos%20EI.pdf
http://www.oei.es/evaluacioneducativa/pruebas_desempeno_reforma_educativa_haertel.pdf
- SEP (2010a). Taller informativo educación básica y media. Portal ENLACE, consultado el 10 de noviembre de 2010 en: <http://www.enlace.sep.gob.mx/gr/?p=quees>
- SEP (2010b). Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares. Consultado el 10 de octubre de 2010, en: <http://www.enlace.sep.gob.mx/gr/?p=quees>

La complejidad de la gestión escolar en los CREI: un reto para directivos

Hilda Fernández García
Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado
hilda_fg@hotmail.com

Resumen

El presente trabajo tiene como objeto aportar una descripción de la realidad que se vive en los Centros Regionales de Educación Integral (CREI). Para ello se toma como referencia dos estudios de caso, ambos ubicados en una localidad rural aledaña a la capital del estado. La intención, es dar cuenta de los procesos laborales que los directivos tienen que ejercer para liderar y operar un centro escolar con estas características. Se empleó el marco referencial interpretativo etnográfico (Álvarez-Gayou, 2003) para retratar la realidad cultural holística del grupo estudiado a través de la observación como método general. Las técnicas empleadas se realizaron en una primera fase con los registros de observación, las entrevistas a directivos y docentes y también se utilizó el grupo focal con maestros cocurriculares, empleados manuales y responsables de familia. A través del análisis de los datos obtenidos de los instrumentos permitieron evidenciar que los directores de los CREI enfrentan una ardua tarea ante las diversas actividades que implica la gestión escolar, de tal forma que emerge una nueva dimensión en la gestión escolar que practican los CREI: la dimensión política externa.

Palabras clave

Estudio de casos, gestión escolar, modelos educativos.

Introducción

La calidad educativa en México es un tema que toma relevancia a partir de la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en mayo de 1992 y el sistema educativo mexicano ha desplegado esfuerzos por mejorar los indicadores de pertinencia, eficiencia, eficacia y equidad en las escuelas del país. A pesar de estas medidas, actualmente se aprecia en el medio rural principalmente la falta de calidad por las condiciones existentes en las escuelas de este medio (multigrado), el contexto geográfico, socio-cultural y económico que las caracteriza. Como una estrategia para favorecer la calidad, el gobierno del estado de Chihuahua determina en su Plan Estatal

de Educación 1999-2004 a través de la Secretaría de Educación y Cultura el programa denominado "Centros Regionales de Educación Integral" el cual se sustenta en DECRETO y REGLAMENTO aprobado por el H. Congreso Local en el mes de abril del 2004.

Su objetivo es ofertar educación de CALIDAD a todos los alumnos chihuahuenses, independientemente de la zona geográfica del estado en que vivan para hacer de la EQUIDAD un compromiso del Estado para garantizar la igualdad en el acceso a las oportunidades. Todas las estrategias que implican la operatividad de los CREI se ven motivadas por la necesidad de transformar el ambiente educativo mediante una nueva Gestión

Escolar que permita mejorar el proceso educativo, Pozner subraya que la gestión educativa:

Podemos definirla como un conjunto de acciones, relacionadas entre sí, que emprende el equipo directivo de una escuela para promover y facilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en-con-para la comunidad educativa (Pozner, 2005:70-71).

La gestión escolar que se vive en los CREI es un reto complejo que requiere de atención a una gran cantidad de aspectos como el sistema de organización y administración de la escuela, el análisis de plan y programas de estudio, métodos de enseñanza, programas compensatorios que permitan el acceso y la permanencia en el ámbito educativo, así como un trabajo arduo para fomentar la participación social. Esto obliga a las escuelas a adoptar una nueva forma de trabajo por la necesidad existente de transitar en una nueva gestión escolar con la finalidad de mejorar el proceso educativo.

Aunque el estudio contempla otras preguntas de investigación más amplias y de otros ámbitos, para el efecto del presente trabajo se exponen los hallazgos en torno a la pregunta: ¿Cómo se vive cotidianamente la gestión escolar en los CREI? Lo anterior con el objetivo de describir e interpretar la gestión escolar que se vive en los CREI.

Este estudio se posicionó en el paradigma cualitativo en el que, de acuerdo a Álvarez-Gayou (2003), plantea que la investigación cualitativa pretende y busca la subjetividad para comprender, interpretar y explicar la realidad, así como entender las interacciones y los significados de los individuos y de los grupos sociales. Para explicitar el presente

trabajo se hizo uso del marco referencial interpretativo etnográfico como camino para la búsqueda de la información. Los resultados que arroja la etnografía es el retrato de una realidad cultural holística del grupo estudiado, así como las interpretaciones y visiones del que investiga en relación a la vida social humana (Álvarez-Gayou, 2003).

Este estudio se basó en la observación como método, ya que no solamente se pone en práctica a la visión, sino todos los sentidos. Es considerada fundamentalmente descriptiva en un momento inicial, y conforme el investigador se adapta al grupo que se estudia, podrá contar con mayores posibilidades de descubrir, con mayor refinamiento, modelos o actividades que le facilitarán focalizar sobre todo su observación.

Para describir los hallazgos del presente estudio en función a la vida cotidiana que se gesta en los CREI, se organizó la información en categorías que emergieron del dato empírico para especificar las funciones que realizan los directivos de los CREI referidas a las cuatro dimensiones que de acuerdo a Pozner (2005) caracteriza el trabajo de la gestión escolar: pedagógica curricular, administrativa-financiera, comunitaria y de participación social y la dimensión organizativa-operativa, mismas que a continuación se especifican y se caracterizan sus rasgos a partir de situaciones observadas que se insertan en viñetas:

La dimensión pedagógica-curricular

Con lo que respecta a la función académica, el personal directivo debe lidiar con una gran cantidad de actividades como atender los grupos cuando los maestros titulares por alguna razón no asisten a la

escuela y es muy normal que los directivos “cubran al grupo”, es decir lo “atiendan”:

Los atiende entre comillas porque sus funciones son muchos entonces él corre para acá y corre para allá va y les pone trabajo, los medio entretiene porque eso es en realidad lo que se hace. P21: Informante 1 CE TXT. -21:27

A la categoría que se le denominó “Función de supervisión: trabajo docente” tiene que ver con las visitas formativas a los grupos para verificar que el trabajo académico se lleve de acuerdo al currículo oficial:

Constantemente nosotros tenemos las visitas a los grupos, he estado muy pendiente de visitar los grupos en cuestión paso a hacer alguna pregunta o paso algo a observar, de esa manera yo observo cómo se está llevando, aparte de como los niños, estoy viendo el proceso en los niños. P25: Informante 5 CF.rtf - 25:83

En este ámbito de acción se contempló todo lo referido al proceso áulico, lo que ocurre en el salón de clases, la relación de la enseñanza con el aprendizaje, así como los problemas que trae consigo este proceso.

La dimensión administrativa-financiera

Es un verdadero desafío para los directores manejar con éxito las actividades administrativas que la organización le demanda y los CREI no son la excepción. Para la administración del personal los directivos se enfrentan a una serie de dilemas a la hora que los directivos de tomar decisiones en la asignación de los grupos:

Se hace una distribución de grupos, entonces en base a esa distribución ya detectándose perfiles, detectándose lo que mejor

convenga a los grupos, se establece, se designa el maestro para cada grupo. P25: Informante 5 CF.rtf - 25:170.

Una característica que sobresale en los CREI tiene que ver con una responsabilidad “extra” que desempeña el director en cuanto a los recursos humanos se refiere:

Uno de los directivos aborda el problema político que se ha generado desde la creación de los CREI en el sentido que los presidentes municipales son quienes proponen al personal manual y de apoyo (maestros curriculares, choferes y coordinadora del comedor) contratado a través del convenio SEECH-Presidencia Municipal, en virtud que hacen compromisos de campaña y suelen cambiar a su antojo a este personal, ya que muchos de estos recursos humanos son despedidos sin consideración alguna, a pesar de su buen desempeño y sin tomar en cuenta la opinión del directivo, generando una gran inestabilidad en la calidad de los servicios que los nuevos recomendados ofrecen y por los que el directivo debe rendir cuentas a la sociedad. P14: Observación 14 CE.txt - 14:87

Los CREI son instituciones que manifiestan un comportamiento complejo en función de la gran cantidad de personas que la conforman. Esto complica en muchas ocasiones crear canales de información a fin de transmitirla a la base y mantener la estabilidad organizacional. A lo anterior se le denomina administración de la información y uso del tiempo. Las funciones de los directivos inician desde las 7:00 horas en que comienzan a salir los camiones y hasta las

5 de la tarde que regresan los alumnos a sus respectivos destinos:

Lo de los autobuses es muy complicado maestra, conlleva mucha responsabilidad. Sí, es una gran responsabilidad esto que nosotros tenemos auestas, porque en caso de un accidente el único culpable de esto es el directivo, qué va pasar si pasa algún accidente. Cuando al chofer se le desbarata el camión, él hace una llamada de teléfono, lo único que trae es número de teléfono del celular para estar en contacto, pero también hay lugares en los que no tiene funcionalidad el celular y se batalla para contactarnos. La salida es a las 3, pero nunca se da a las 3. P25: Informante 5 CF.rtf

Con lo que respecta sobre la información a la supervisión es una actividad muy demandada a los directivos de las escuelas, dado que, las cargas burocráticas que reciben son excesivas:

La directora sale apresuradamente a la supervisión escolar para entregar documentación. Al llegar a la supervisión escolar, el supervisor le comenta que la documentación no está completa. La directora regresa a la escuela para seguir llenando la documentación. Transcurre el tiempo, el supervisor decide suspender la revisión, en virtud de que son las 4:30 de la tarde. La directora se dispone a salir de la oficina y se dirige a su casa.

Con todas las actividades que de forma tan compleja atañen a los CREI, se requiere cierta habilidad para administrar el tiempo en las actividades cotidianas de la escuela:

Durante el día se atiende toda la problemática, no hay día que no haya un problema que resolver en el CREI, ya sea de tipo

administrativo, económico, que es lo que más tenemos porque no acabamos con nada: se nos acaba el gas y hay que salir corriendo a ver quién nos aporta para comprar el gas, que no llegaron las tortillas, que no ajustaron con el mandado que trajeron. No falta qué situación se presente durante la mañana, incluso hasta con las áreas de trabajo de los intendentes, pues no cubrió el área, viene el maestro me dice: --oiga no me hicieron aseo, que esté pendiente que los baños estén en buenas condiciones, que todo el día se les esté dando mantenimiento a esos baños. P25: Informante 5 CF.rtf - 25:300

Otro aspecto que cobra relevancia en las funciones que los directores desempeñan, es lo relacionado con la captación, manejo y destino de los recursos financieros. La presidencia municipal y la colaboración de los responsables de familia contribuyen de manera contundente para cubrir la mayoría de los gastos que generan estos centros escolares, ya que los CREI funcionan con la rigurosa asistencia de estas dos instancias.

Dimensión comunitaria y de participación social

En esta dimensión los directivos asumen un gran reto, ya que deben instituir un estrecho enlace desde la escuela hacia los responsables de familia, sociedad civil y política.

Una función más desempeñada por los directivos es concientizar a los padres sobre los beneficios que trae consigo su acercamiento a la escuela:

En asamblea general, el director les informa que en estos momentos se requiere de la presencia de los padres de familia en cada grupo con

el maestro correspondiente para tratar asuntos relacionados con la forma de organización particular en cada uno de ellos. Los padres salen y se encaminan a cada uno de los salones de acuerdo al grado donde están inscritos sus hijos respectivamente. P15: Observación 15 CE.txt - 15:57

Se hace necesario pues, un proceso arduo de sensibilización por parte de los responsables de familia y personal de la escuela, de la necesidad mutua de colaboración.

La participación de la autoridad municipal en los Centros Regionales de Educación Integral (CREI) constituye un eslabón que fortalece la operatividad de estos centros educativos:

Presidencia municipal está cubriendo todas las necesidades del transporte escolar como del plantel P34: Informante 6 CF.rtf - 34:146 Presidencia se encarga de darle mantenimiento a los camiones, de ahí se paga el combustible, aceites, de todo lo relacionado a los autobuses. P22: Informante 2 CE.rtf - 22:97

Dimensión organizativa-operativa

Otro reto que tienen que asumir los directivos es lo relacionado con la dimensión organizativa-operativa que obliga a los directivos a ejercer una función que incida en todos los aspectos de la vida de la escuela.

En la organización del trabajo escolar se asume la forma, la cultura y los procesos de trabajo que se llevan a cabo en las organizaciones. En los Centros Regionales de Educación Integral se observa claramente este fenómeno de orden social-cultural en cuanto a la forma de cómo hacer las cosas que satisfacen los intereses del grupo, ya que se entretreje

una diversidad de opiniones que deben ser tomadas en cuenta para lograr resultados significativos en su operatividad:

Se percibe la llegada de dos madres de familia y se acercan a la directora, una de ella la cuestiona sobre las rutas de los camiones, la otra con respecto a la inscripción de los alumnos. Se observa la llegada masiva de los alumnos acompañados por sus respectivas madres, así mismo se ve la entrada de los maestros que acuden con la directora para solicitar las llaves de sus respectivos salones. Las madres de familia siguen insistiendo para que la maestra les entregue los certificados y las boletas de los alumnos egresados en el ciclo escolar anterior. P 1: Observación 1 CF.txt

Estas acciones retratadas que surgen de una cotidianeidad invisible constituyen algunas de las numerosas funciones que los directivos de los CREI deben realizar y algunas de las reflexiones que emanan de ellas son:

Los directores de los CREI enfrentan una ardua tarea y las actividades de la gestión escolar se complejizan. Este contexto compromete y presiona la labor directiva la que incide directamente para el logro de una educación de calidad.

La figura directiva en los CREI tiene múltiples facetas de atención: docentes, alumnos, empleados especiales y manuales (intendentes, choferes, coordinadoras), autobuses, comedor escolar, responsables de familia, instancias oficiales y autoridades políticas. Los directivos de los CREI tienen que lidiar no solamente con cuestiones académicas y administrativas propias de su cargo, sino que tienen que afrontar situaciones de índole laboral que están fuera de su

competencia profesional.

Tradicionalmente autores y autoras de la gestión escolar como: Pozner (2005), el Programa Escuelas de Calidad de Balderrama (2006) y Romero (2008) establecen como dimensiones de la gestión escolar: la pedagógica-curricular, misma que tiene que ver con los fines y objetivos específicos que se propone una institución escolar en el ámbito del aula o salón de clases y todo lo que ocurre dentro de ella. La Comunitaria que enlaza las relaciones entre la comunidad local y la escuela; la sociedad civil y política. La administrativa-financiera que refiere a la máxima optimización de los recursos humanos y financieros del centro escolar. La organizativa- operativa que constituye el soporte de las demás dimensiones que al articularse se pretende lograr el funcionamiento integral, consciente y participativo del centro escolar.

Lo anterior demuestra que ninguno de los autores y autoras antes mencionados abordan la complicada relación entre la escuela con las presidencias municipales, en tanto esta tesis es una investigación inacabada, ya que la teoría no alcanza a cubrir situaciones como las que a continuación se presentan:

En el caso de los trabajadores que laboran en los CREI: maestros especiales: (inglés y computación), empleados manuales (choferes, intendentes y coordinadoras de los comedores) que son propuestos y nombrados por las presidencias municipales. Se advierten frecuentemente casos de cambios y despidos injustificados por estas instancias. Lo anterior tiende a complejizar la estructura organizacional de la escuela. Esto porque así lo determinan ellos, ya sea por intereses políticos como es el caso de las promesas

de campaña o por intereses personales y/o familiares.

Este tipo de acciones involucran directamente a los directivos, ya que no se les pide opinión para realizar este tipo de movimientos, pero sí recae en ellos la responsabilidad de asumirlas, mismas a las que deben enfrentar, así sea de orden legal o personal:

Esto significa que cada tres años se cuenta con personal nuevo y no nada más en ese tiempo, sino cada vez que el presidente así lo decide y esto ahorita nos está causando un grave problema. Porque uno de los choferes fue despedido, anteriormente había un acuerdo entre la secretaría de Educación y Cultura (SEC) o más bien la coordinación CREI y los padres de familia, que ellos se iban a encargar del traslado de los alumnos, pero se les consiguió una pequeña compensación. Uno de los choferes, recibía su compensación y la recibió por tres años, al entrar el nuevo presidente municipal lo despide y trae su gente. P25: Informante 5. CF. rtf.-25:254

Estas circunstancias sitúan a los directivos en una disyuntiva bastante compleja e incómoda porque a las “primeras de cambio” despiden a personas responsables que desempeñan sus funciones cabalmente y crean una inestabilidad moral y emocional en los directivos:

Los presidentes municipales suelen cambiar a su antojo a este personal, ya que muchos de estos recursos humanos son despedidos sin consideración alguna, a pesar de su buen desempeño y sin tomar en cuenta la opinión del directivo. P14: Observación 14 CE.txt - 14:87

A través de esta mirada se puede apreciar que el directivo tiene que lidiar, no solamente con cuestiones académicas y administrativas propias de su cargo, sino que tiene que afrontar situaciones de índole laboral que están fuera de su competencia profesional.

Por lo antes planteado y para interpretar la gestión escolar de los CREI introduzco la dimensión política externa que vincula la relación de las presidencias municipales con la escuela, centrada en la comunicación y el diálogo para establecer un clima armónico laboral que propicie la estabilidad de la organización escolar.

Referencias

- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología.* México, D.F.: Paidós. Pp.222.
- Balderrama, S. (2006). *¡Al Grano! Con el Plan Estratégico de Transformación Escolar.* SEC. Gobierno del Estado de Chihuahua. PEC. Chihuahua, México. Pp. 192.
- Fullan, Michael. Hargreaves, Andy. (2000). *La escuela que queremos, los objetivos por los que vale la pena luchar.* Ed. Imprentor S.A. de C.V. México. Pp. 191.
- GOBIERNO DEL ESTADO DE CHIHUAHUA (2003). Decreto 624/03 VII P. E., que declara de interés social y de carácter permanente el “Programa para el establecimiento y operación de los Centros Regionales de Educación Integral del Estado de Chihuahua”. Periódico Oficial, Chihuahua, México.
- Loera Varela, A (2000). Los grupos de enfoque en la investigación educativa. En Romelia Hinojosa. (2007). *Antología de Modalidades de la Investigación Chihuahua: Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado.* Pp. 169
- Pozner de Weinberg, Pilar (2005). *El Directivo como gestor de aprendizajes escolares.* Buenos Aires: Aique Grupo Editor. pp. 71-75.
- Romero, Claudia. (2008), *Hacer de una escuela, una buena escuela. Evaluación y mejora de la gestión escolar.* Buenos Aires, Aiqué.
- Taylor, S.J.; Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* En Romelia Luján (Comp.). *Antología Taller de Investigación II. Modalidades de la Investigación* (2007). Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado. Chihuahua. Pp. 16.

El funcionamiento del Consejo Técnico, sus orientaciones y su tipología

Cruz Argelia Estrada Loya
Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado
dreduarely@hotmail.com

Resumen

El Consejo Técnico es un órgano legalmente establecido en las escuelas primarias mexicanas que instituye el trabajo colaborativo de la planta docente para la mejora académica. El presente trabajo muestra los resultados de un trabajo de investigación realizado en escuelas primarias de la Región Centro en el estado de Chihuahua en el cual se describen los rasgos característicos, organizados en ocho categorías, que muestran el funcionamiento de dicho órgano y las orientaciones que frecuentemente tienen las actividades que de él emergen, mismas que conllevan a la identificación de cuatro tipos diferentes de organizarlo, integrarlo, percibirlo y trabajarlo.

Palabras clave

Educación básica, cultura organizacional, trabajo en equipo.

Problema de estudio

El trabajo colaborativo representa la oportunidad de minimizar esfuerzos y optimizar resultados utilizando el mínimo de recursos; en las escuelas primarias de México este tipo de trabajo se encuentra instituido en el Consejo Técnico Escolar, el cual es un órgano consultivo creado y normado en cumplimiento al Acuerdo 96 que establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias a nivel nacional. Dicho órgano tiene como propósito el intercambio y análisis de la tarea docente dentro del contexto específico en que ésta se desarrolla (Fierro y Rojo, 1994).

El Consejo Técnico permite que la solución de problemas y la organización de cada institución emerja de dentro hacia fuera con la propuesta de soluciones basadas en los recursos con que se cuenta y diseñadas de acuerdo a las necesidades sentidas en cada colectivo.

Dada la diversidad de actores que conforman cada comunidad educativa, así como la convergencia de diversas culturas al interior de las mismas, cada escuela presenta una realidad única e irrepetible. De aquí se deriva que a pesar de que el Consejo Técnico sea un espacio instituido normativamente en todas las escuelas primarias y reconocido como una oportunidad para la mejora educativa, no exista un funcionamiento claramente definido y establecido; el estado de conocimiento da cuenta de que el trabajo colegiado no es una realidad única y exitosa.

En consideración a dichos factores, la pregunta central que orientó esta investigación es: ¿Cómo funciona el Consejo Técnico en las escuelas primarias estatales de la Región Centro en el Estado de Chihuahua?

El trabajo se realizó con el objetivo general de describir el funcionamiento del

Consejo Técnico en las escuelas del estudio para definir una tipología generalizada y encontrar la existencia o no de una relación entre esa tipología y la eficacia escolar.

Para alcanzar dicho objetivo, se consideraron cuatro conceptos clave, que orientaron el análisis y la discusión de los hallazgos, éstos son: calidad educativa, escuelas eficaces, trabajo colaborativo y Consejo Técnico.

Calidad educativa se define como una cualidad que caracteriza a la unidad educativa por su mejora continua; se entiende como un proceso cíclico en espiral ascendente, que es dinámico y relativo. Incluye por lo menos cinco condiciones interrelacionadas e interdependientes: relevancia, eficacia, eficiencia, equidad y pertinencia (Schmelkes, 1992). Es una cualidad distintiva que tiene el reconocimiento de "marca de calidad" por la comunidad en que se encuentra inserta (Martínez, 2003). La eficacia escolar es una de las condiciones para que haya calidad, es la forma en que una institución educativa alcanza los objetivos planteados y la cobertura de los mismos. Ésta, sienta las bases para definir las escuelas eficaces, mismas que se consideran tales si promueven el progreso para todos sus alumnos y alumnas en forma equitativa y garantizan que cada uno alcance el máximo posible, siendo éste siempre mayor a las expectativas dadas por los factores contextuales (Loera, 2006).

Se considera trabajo colaborativo a la capacidad de un grupo para trabajar de forma interdependiente con la intención de conseguir un objetivo común; el éxito de un colectivo involucra la cooperación que sus integrantes tengan en el trabajo. Las relaciones que se establezcan en el grupo son importantes tanto como

mantener presente que el propósito primordial de estar reunidos es el cumplimiento de una tarea compartida. El trabajo grupal caracterizado por la división del trabajo y el reparto de fragmentos entre los integrantes del grupo, con la consecuente suma de partes para presentar como un todo el trabajo final, no corresponde a la definición de trabajo colaborativo.

El Consejo Técnico, es un órgano interno de las escuelas cuya existencia pretende la discusión y el intercambio académico de los docentes; es "...un órgano integrado por toda la planta docente o su representación, presidido por el director y encaminado a apoyar su labor, gracias a la consulta sobre distintos temas relacionados con la enseñanza que ahí se realiza." (Fierro y Rojo, 1994, pág.11).

Metodología

El presente trabajo se basó en una postura pragmática al considerar que el problema y sus circunstancias dictan el tipo de método a utilizar y que por tanto es válido recolectar, analizar y vincular datos cualitativos y cuantitativos para responder al planteamiento del problema (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Dada la naturaleza del objeto de estudio y el objetivo general que pretendía, se construyó un diseño de investigación dentro del enfoque mixto de investigación con la idea de complementariedad, de obtener dos imágenes (una cuantitativa y otra cualitativa) para tener un acercamiento a la realidad desde dos perspectivas diferentes y hacer un análisis más completo.

Se organizó el estudio en dos fases, el presente documento da cuenta únicamente de los hallazgos de la primera de ellas, por tanto sólo se describe ésta. La primera fase se integró por un diseño

transeccional descriptivo no experimental con la idea de ubicar dentro de ocho categorías preestablecidas (función, organización, participación, tiempo, apoyos y obstáculos, definición, satisfacción y visión) el funcionamiento del Consejo Técnico en las escuelas del estudio.

En esta primera fase se aplicó la técnica de encuesta, la cual consiste en la aplicación de un mismo instrumento a los sujetos del estudio, se realizó mediante la aplicación de un cuestionario único, seccionado en dos etapas a causa de su extensión, dicho instrumento se aplicó a todas las personas que integran el Consejo Técnico de las escuelas de la muestra. Las respuestas a este cuestionario brindaron los datos para obtener una imagen descriptiva de la unidad de análisis pretendida.

Para la aplicación de los cuestionarios se conformó un equipo de encuestadores, integrado por un grupo de siete jóvenes estudiantes del Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial (CBTI's 122) a cambio de realizar servicio social a la comunidad, los cuales fueron capacitados previo a la inmersión al campo; se les asignaron únicamente escuelas en la ciudad de Chihuahua, las escuelas foráneas fueron atendidas por la investigadora.

El cuestionario se aplicó en una muestra representativa generalizable a la región, se utilizó un proceso de muestreo cuantitativo de tipo probabilístico por muestra aleatoria simple. Para determinar la muestra se utilizó el programa de software STATSS. Se seleccionaron 48

escuelas de la región, teniendo una muestra representativa con un margen de error de 10.

Los datos obtenidos se analizaron con ayuda del programa de software SPSS.15, lo que permitió identificar dentro de cada categoría la existencia de diferentes clases para realizar la descripción de cada una de las escuelas y la elaboración de una tipología generalizada del funcionamiento del Consejo Técnico.

Discusión de resultados

Los datos obtenidos durante la primera fase del estudio brindaron tres resultados diferentes: las clases que surgieron dentro de cada categoría de estudio, las orientaciones del Consejo Técnico, y la tipología de su funcionamiento.

Las categorías y sus clases

Para describir el funcionamiento del Consejo Técnico, se diseñó un cuestionario que rescató información sobre ocho categorías organizadas en dos grupos; cinco categorías buscaron describir propiamente el funcionamiento del órgano en cuestión, mientras que las tres restantes pretendieron recoger información sobre la percepción que los encuestados tienen sobre el trabajo que desempeña. Los datos obtenidos en las preguntas realizadas se organizaron en clases dentro de cada categoría para caracterizar el comportamiento de cada una y condujeron a la descripción de cada escuela del estudio. La ilustración 1 muestra las categorías y sus clases.

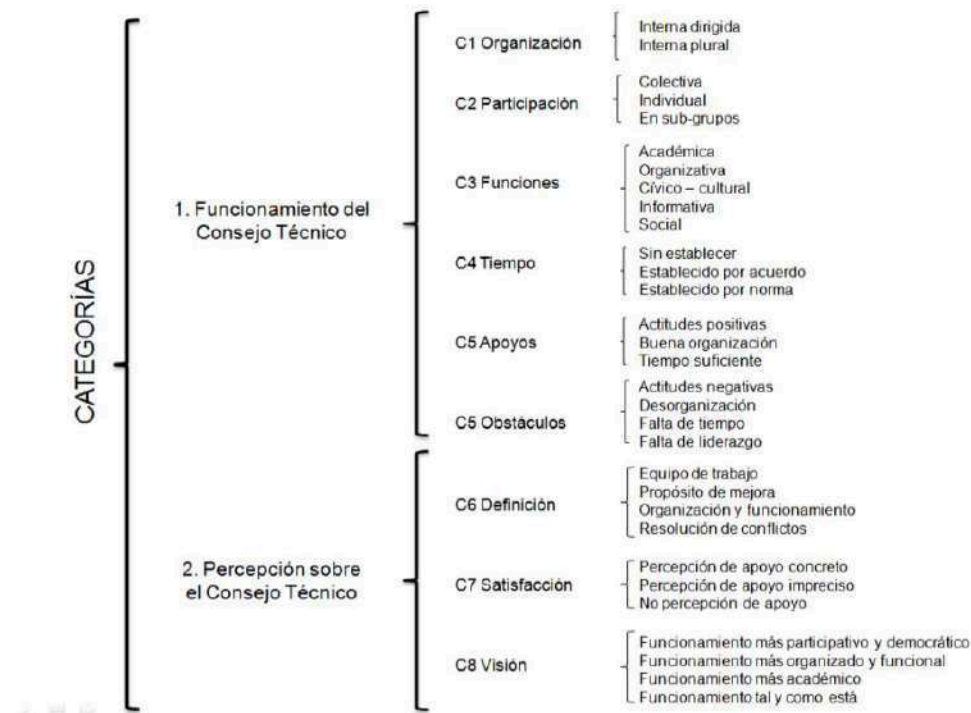


Ilustración 1 Las categorías y sus clases

Las orientaciones del Consejo Técnico

Las respuestas que los encuestados brindaron a los cuestionamientos referidos a la categoría de funciones (C3), permitieron a la vez identificar que el Consejo Técnico, desde el marco legal, tiene un propósito eminentemente académico; sin embargo, la reglamentación para su funcionamiento así como las circunstancias y características del sistema educativo permiten que cada escuela las reinterprete de acuerdo a sus necesidades, prioridades y relaciones internas, por lo que en cada escuela se presentan diferentes orientaciones del funcionamiento del órgano en cuestión de acuerdo a las necesidades del contexto y las prioridades que el colegiado establezca.

En el proceso de investigación realizado se encontraron cinco orientaciones: la académica, la organizativa, la informativa, la cívico-

cultural y la social.

Se identificó una orientación académica cuando la mayoría de las actividades que se abordan al interior del Consejo Técnico tienen que ver con la práctica educativa, sus elementos y sus resultados; se detectó una orientación organizativa cuando las acciones que se ejecutan van encaminadas a ordenar y garantizar el establecimiento de condiciones básicas para el desarrollo de las actividades educativas, esto incluye el acondicionamiento y mantenimiento del edificio escolar; la orientación informativa se identificó en los espacios en los que el tiempo de reuniones de Consejo Técnico se utiliza para comunicar una serie de cuestiones administrativas que los docentes deben cumplir, frecuentemente relacionados con el llenado de papelería y la elaboración de planes e informes; la orientación cívico-cultural se manifestó cuando las actividades realizadas se

realizan con el fin de organizar la conmemoración de fechas cívicas o bien la participación en eventos culturales convocados por la secretaría de educación; finalmente se detectó una orientación social cuando las actividades desarrolladas buscan generar y mantener un ambiente armónico en la comunidad escolar.

Las orientaciones del funcionamiento del Consejo Técnico no se presentan de forma pura, sino que generalmente se presentan dos o más de ellas, pero siempre una de ellas abarca la mayoría de las actividades que se realizan y el personal les brinda mayor importancia, por lo que la mayor parte de los esfuerzos se concentran en ello.

La orientación que presenta el Consejo Técnico en las escuelas refleja de manera importante el tipo de escuela y el tipo de educación que en ella se imparte. Con el trabajo cotidiano, se gesta al interior del Consejo Técnico una cultura de funcionamiento conformada por las ideas y creencias de sus integrantes, mismas que se expresan en la forma regular y frecuente de trabajarlo; esta forma de asumir y abordar el trabajo conjunto, define la orientación del mismo y constituye el núcleo de la cultura escolar.

Tipología del funcionamiento del Consejo Técnico

Los datos obtenidos mostraron que si bien no existen dos escuelas con una forma idéntica de definir, organizar, trabajar y percibir el Consejo Técnico; si comparten rasgos que conforman una cultura de funcionamiento similar que puede describirse a través de las características que lo constituyen; dicha cultura puede agruparse en cuatro tipos que, de acuerdo a las definiciones que hace Wenger (2001) de las relaciones colectivas, se definieron como: Colectivo docente, Red docente, Grupo docente y Colectivo docente. La ilustración 2 muestra en resumen la descripción de cada tipo y el porcentaje con que se presentaron en la muestra.

Los resultados mostraron que más de una tercera parte (41.4%) de las escuelas tienen una cultura de funcionamiento por Grupo Docente y otra tercera parte (39.1%) tiene una cultura de trabajo Colectivo Docente y menos de una tercera parte (19.5%) se conforma por los tipos de Comunidad Docente y Red Docente, que son los más apegados al funcionamiento académico que se establece por normatividad.

Dada la selección de la muestra, estos resultados son generalizables a toda la Región Centro en el estado de Chihuahua.

COMUNIDAD DOCENTE 7.3%	RED DOCENTE 12.2%
Marcado esfuerzo por la mejora académica, lo organizativo y extraescolar pasa a segundo término, trabajo en equipo con colaboración abierta, comunicación amplia y buenas relaciones interpersonales, se tiene un propósito bien definido para el trabajo y	Esfuerzo por la mejora centrado en una buena organización, se trabaja lo académico como actividad inherente a la mejora, pero no prioritaria; se trabaja en sub grupos que llegan a establecer acuerdos para eventos representativos de la escuela, existe cierto

se tiene disponibilidad al cambio.	grado de satisfacción con el trabajo realizado.
GRUPO DOCENTE 41.4%	COLECTIVO DOCENTE 39.1%
Se da prioridad al establecimiento de las condiciones básicas para la enseñanza y el cumplimiento con actividades extra escolares, busca la mejora académica a través de capacitaciones; se trabaja en pequeños sub grupos que son antagónicos, las decisiones se realizan por votación y las relaciones son poco democráticas.	No se muestran esfuerzos por la mejora, se centra el trabajo en lo organizativo y lo cívico cultural dejando fuera el trabajo académico; se presenta un trabajo individual marcado por malas relaciones interpersonales y un sentimiento de inequidad en el cumplimiento de responsabilidades; se percibe un mal funcionamiento y se ubica el problema fuera de la escuela.

Ilustración 2 Tipología de funcionamiento del Consejo Técnico

El funcionamiento del Consejo Técnico es un proceso que se construye en las escuelas primarias y se ve atravesado por diversos elementos. Cada escuela tiene una forma particular de concebirlo y trabajarlo; éste se ve influenciado por la convergencia de ideologías y creencias que poseen sus integrantes ya que como lo establecen Sánchez y Ruíz (2008), la dinámica escolar se forma por la contribución personal y las relaciones o la falta de ellas entre los miembros que lo conforman, lo que explica que no existan dos escuelas con un funcionamiento idéntico del Consejo Técnico aun y cuando lleguen a compartir edificio escolar.

Puesto que dicho órgano es el encargado de analizar y recomendar en cuanto a asuntos académicos, se ha establecido para apoyar la labor de enseñanza y coadyuvar en la resolución de problemas pedagógicos por medio de la consulta y el análisis conjunto (Fierro y Rojo, 1994); se entiende que el tipo de cultura de funcionamiento configurada en su seno contribuye a las formas de concebir el aprendizaje, las formas de enseñanza aplicadas en el aula y a las formas de evaluar el aprendizaje que se presenta en las escuelas.

Tomando en consideración los

hallazgos de diferentes investigaciones sobre el tema (Fierro y Rojo, 1994; Ezpeleta, 2000; Loera, 2006; Barraza y Guzmán, 2010), mismas que han establecido que el funcionamiento del Consejo Técnico se encuentra estrechamente relacionado con la cultura escolar y que el funcionamiento académico es posible aún en los contextos desfavorables, siempre y cuando, se trabaje de forma intencionada a fin de reorientar las actividades del mismo; puede concluirse que el Consejo Técnico representa el centro idóneo para promover la mejora continua.

Considerando que cada docente le aporta consciente o inconscientemente a la dinámica escolar instalada en su institución, cuando se tiene consciencia de esa aportación y ésta se orienta de forma intencionada hacia un propósito definido es posible que se obtenga el fin deseado. En la medida que los docentes sean conscientes del tipo de cultura de funcionamiento que están generando y viviendo en la escuela en que trabajan, podrán entenderse como una comunidad de práctica (Sánchez y Ruíz, 2008) que potencialmente puede obtener mejores resultados de aprendizaje si entiende la participación social como un elemento que

tiene efectos en lo individual, en la comunidad y en la organización misma.

Referencias

Barraza, L. y Guzmán, A. (2002). El trabajo colegiado en la práctica educativa de los formadores de docentes. Revista Acoyauh, (No. 44), año XIV, abril.

Ezpeleta, J. (2000). El consejo técnico: eficacia pedagógica y estructura de poder en la escuela primaria mexicana. En: Gestión escolar (Antología), pág. 66. México: SEP.

Fierro, C. y Rojo, S. (1994). El consejo técnico, Un encuentro de maestros. México: SEP.

Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2006) Metodología de la investigación. (4a ed.). México: Mc Graw Hill.

Loera, A. (2006). (Editor) Caja de

herramientas para colectivos escolares. México: SEP.

Martínez, J. (2003). La calidad educativa, un espacio de lucha por la hegemonía. La Tarea. Revista de educación y cultura de la sección 47 del SNTE, (No. 18), diciembre. Consultada en: www.latarea.com.mx/articu/articu18/martinez18.htm

Sammons, P. Hilman, J y Martimore, P. (1995). Características clave de las escuelas efectivas; una revisión de escuelas efectivas, investigación. Inglaterra: Instituto de Educación.

Sánchez, J. y Ruíz, A. (2008). Maestros y formación en comunidades de práctica. México: UPN.

Schmelkes, S. (1992). Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. México: SEP.

La administración educativa del currículo por competencias y sus implicaciones en el desempeño profesional de los médicos internos de pregrado

Carolina Guevara López
Facultad de Medicina de la UACH
cguevar@uach.mx

Julio César López González
Facultad de Medicina de la UACH
jclopez@uach.mx

Haydeé Parra Acosta
Facultad de Medicina de la UACH
hparra@uach.mx

Resumen

La primera generación formada con el plan curricular por competencias, implementado en el 2006 y la última generación del plan curricular tradicional, con 50 años de antigüedad, fueron admitidos simultáneamente en el Internado de pregrado en junio de 2010. Oportunidad para evaluar ambas generaciones, con el objetivo: Determinar cuál de los modelos: Competencias o Tradicional, favorecen más las competencias que integran el perfil de egreso; a través de un estudio comparativo donde se aplicó un Examen Clínico Objetivo estructurado (ECO) a 56 Médicos Internos de Pregrado (MIP), 28 de cada generación para valorar la competencia clínica con pacientes estandarizados en 18 estaciones con lista de cotejo y rúbrica. También se administró un cuestionario a 266 MIP y 365 personas que acompañan su formación para conocer la relación entre la administración educativa del plan curricular por competencias y el desempeño profesional de los MIP. El procesamiento de la información se realizó con nivel de significancia de $p < .05$. El ECOE mostró que no existen diferencias significativas en ambas generaciones. El 70% de los MIP obtuvieron valores promedio de 5.39 ± 0.57 , aprobaron 10 de 18 estaciones de acuerdo al estándar de pase propuesto por los evaluadores. Los resultados del cuestionario evidenciaron deficiencias en la administración educativa del currículo. Un buen plan de estudios es indispensable para lograr resultados de aprendizajes deseables, pero no suficiente (Follari, 2010). Es importante generar condiciones administrativas y académicas orientadas a la formación médica por competencias.

Palabras clave

Internado de pregrado, formación por competencias, administración educativa.

Introducción

El internado de pregrado, instituido en 1912, forma parte del plan de estudio de la carrera de Medicina. Este año obligatorio en la

formación médica propicia que los estudiantes integren y apliquen los conocimientos generados durante sus estudios de licenciatura. Se espera que

establezcan diagnósticos, medidas preventivas, terapéuticas y de rehabilitación, propias de un médico general; bajo la supervisión del personal del hospital en apego a los lineamientos establecidos en la Norma Oficial Mexicana NOM-234-SSA1-2003. Se visualiza como una etapa eminentemente práctica, diseñada para que los médicos en formación, dediquen el mayor número de horas a realizar actividades que les permitan manifestar y/o desarrollar las competencias que integran su perfil de egreso propuesto en el currículum que presenta dos aspectos diferenciados y al mismo tiempo interconectados: el diseño y la acción. Se desarrolla de acuerdo a las necesidades de aprendizaje (Angulo, 1994), en congruencia con los problemas de salud, la perspectiva de la medicina y las necesidades de una sociedad en continuo movimiento lo que dificulta el desarrollo de un currículum definitivo; este tiene que renovarse constantemente con el fin de buscar el desempeño profesional idóneo en la sociedad. Su implementación depende de la administración educativa, proceso dinámico, continuo que no se acaba en el diseño del plan sino que abarca su puesta en marcha y sus resultados (lo que es posible, lo que se escribe, lo que se hace y lo que logra).

Ante ello, la Facultad de Medicina de la UACH, a través de un proceso participativo con docentes y estudiantes, innovó su currículum por competencias, centrado en el aprendizaje, para contribuir con la formación de médicos comprometidos con la solución de la problemática actual y futura en el área de la salud a través de competencias: básicas, profesionales y específicas.

Este Currículum por Competencias (Semestral) se implementó en el 2006, junto con la última generación del Currículum Tradicional (Anual) con más de 50 años de antigüedad. Por este motivo, la primera generación formada con el Currículum por competencias y la última del Currículum

Tradicional, iniciaron de manera simultánea en junio de 2010, su internado hospitalario.

La coincidencia de las dos generaciones en el Internado de Pregrado por la reducción de un año con el Modelo Curricular por Competencias, fue la oportunidad para desarrollar esta investigación con médicos internos de pregrado.

Objetivos

1. Determinar cuál de los dos modelos: Modelo Curricular por Competencias Centrado en el Aprendizaje o el Modelo Tradicional Flexneriano, propician un mejor desarrollo de las competencias que integral el perfil del médico cirujano y partero.
2. Precisar la relación que existe entre la administración educativa del modelo curricular por competencias y el desempeño de los médicos internos.

Preguntas de investigación

- ¿Cuál es el nivel de desempeño de los médicos internos de pregrado respecto a la competencia clínica a través del ECOE?
- ¿Cuál de los dos modelos curriculares anual o semestral propician un mejor desempeño profesional en el internado de pregrado?
- ¿Qué relación existen entre la administración del currículum del internado y el desempeño de los médicos internos de pregrado de ambos planes curriculares?

Proceso metodológico

Esta investigación se realizó con enfoque cuantitativo, a través de un estudio correlacional y comparativo que midió la relación entre la Administración del Currículum por Competencias y el Desempeño Profesional del Médico Interno de Pregrado (MIP) y comparó el desempeño de los Médicos Internos de Pregrado de ambos planes

curriculares a través de los siguientes instrumentos:

Examen clínico objetivo estructurado (ECO E)

Consistió en organizar 18 estaciones clínicas sucesivas, con pacientes estandarizados que presentaron diferentes problemas de salud, los cuales fueron atendidos por los MIP de ambas generaciones, en un tiempo de seis minutos para cada caso. Cada estación fue evaluada por un médico- docente quien estableció el estándar de pase. Los dos instrumentos utilizados para evaluar la manifestación de la competencia: Diagnóstico y Manejo de Patologías son:

Lista de cotejo.

Valoró de manera cuantitativa las habilidades clínicas para el interrogatorio, exploración física (EF), interpretación de estudios de laboratorio y gabinete, diagnóstico (Dx), consejería. Es decir el saber (conocimientos), el saber hacer (habilidades) y el ser (actitudes), en cada una de las estaciones del ECO E.

Rúbrica de evaluación de competencias.

Este instrumento a diferencia de la lista de cotejo, valoró los niveles de logro de los aprendizajes esperados que integran la competencia: Diagnóstico y Manejo de Patologías.

Cuestionarios

Se aplicaron dos, el primero dirigido a MIP de ambos Modelos Curriculares (tradicional y competencias) que integra cinco variables complejas: 1) La administración del currículo, 2) Organización y estructura de los contenidos del currículo, 3) Tutoría Clínica, 4) Infraestructura y equipamiento, y 5) Manifestación de las competencias; a través de 110 variables. Así mismo, contempló dos preguntas abiertas: opinión sobre el

internado de pregrado y aspectos que son importantes mejorar en el internado de pregrado para facilitar el desarrollo de las competencias como médico general. El segundo cuestionario se dirigió al personal que apoya la formación del MIP: enfermeras, jefes de enseñanza, responsables de áreas y de rotaciones integra los mismos ejes arriba mencionados a través de 47 variables simples 40 variables ordinales, variables nominales y dos preguntas abiertas.

Población de estudio

La población a la que se dirigió este proyecto de investigación corresponde a los médicos internos de pregrado de la Facultad de Medicina:

Plan anual

115

Plan semestral

151

Selección y tamaño de la muestra

La selección de la muestra se realizó utilizando el aleatorio simple por estrato (Valenzuela, 2003) donde se aplicó la fórmula de William G. Crombach, citado por Rojas (1998) con un nivel de confianza del 95% que representó a 56 médicos internos.

Para la aplicación del cuestionario se consideró a toda la población; logrando encuestar a 226, de los 266 MIP.

Para el cálculo de la muestra del personal que apoya la formación del médico interno (enfermeras, jefes de área o servicios, jefes y coordinadores de enseñanza, Médicos especialistas responsables de las áreas de las rotaciones) se realizó un muestreo por conglomerado. A partir del número de trabajadores de cada Hospital se realizó el cálculo de la muestra con un nivel de confianza del 95%. Con una muestra final de 365.

Tabla No 1. Muestra del personal que apoya la formación del MIP

FUNCIÓN	CÓDIGO	NÚMERO
Enfermera	1	157
Jefes de Áreas o Servicios	2	43
Jefes y Coordinadores de Enseñanza	3	17
Médicos Especialistas y Residentes	4	117
Otros	5	31
Total		365

Procesamiento y análisis de la información

El procesamiento y análisis de la información de los cuestionarios aplicados se realizó a través de tres análisis estadísticos: descriptivo, correlacional y comparativo con apoyo de programas computacionales: NCSS y Statística.

1. Caracterización.- en este primer nivel, se realizó un análisis descriptivo al fenómeno en estudio a través de medidas de tendencia central y variabilidad. Los resultados de las rúbricas y las listas de cotejo se analizaron a partir de frecuencias absolutas y a partir del análisis de medias estableciendo límites de normalidad a partir de la media de medias más una o menos una desviación estándar ($X+1\sigma$ y $X-1\sigma$)

2. Comparación.- para medir las diferencias en el desempeño profesional de los MIP del Currículo Tradicional (Anual) y del Currículo por Competencias (Semestral); la información de las listas de cotejo se procesó a través de la t de Student, prueba que permite evaluar si dos grupos difieren entre sí de manera significativa (Hernández-Sampieri, 2008). En el caso de la rúbrica, por tratarse de una variable cualitativa ordinal, se utilizó la prueba de Chi Cuadrada. En ambos casos se consideró un nivel de significancia $p < 0.05$ para establecer diferencias estadísticamente significativas.

La información derivada de los cuestionarios se analizó a través la prueba

paramétrica t de Student ya que los datos presentaron una distribución normal y mostraron una varianza homogénea.

3. Correlación.- este análisis se realizó con las variables más representativas de este proyecto de investigación; con las variables que mostraron un comportamiento atípico en el análisis descriptivo, a través de coeficiente de correlación r de Pearson con un nivel de significancia $p < 0.05$.

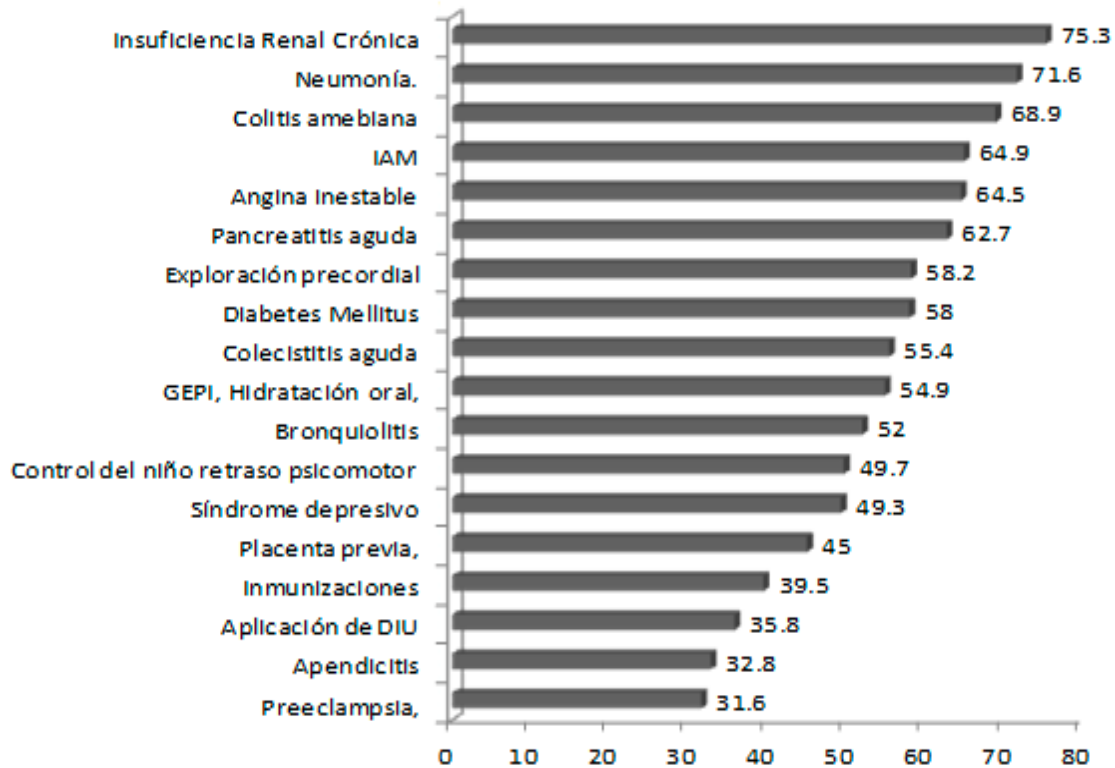
Resultados

Valoración de las competencias del médico interno de pregrado a partir del ECOE.

La competencia clínica integra habilidades, conocimientos y actitudes, respecto a: interrogar al paciente, examinar de forma física (inspección, palpación, percusión y/o auscultación); comunicación interpersonal, establecer un diagnóstico, instituir un plan terapéutico; promover la salud; cumplimiento de los principios éticos.

Observándose que en 10 de 18 estaciones, esta competencia fue valorada por encima de la media $X = 53.90$. Las estaciones donde mostraron un mejor desempeño acuerdo a los límites de normalidad superior ($X+1=67.04$) fueron: Insuficiencia Renal Crónica (Interpretación y estudio de Lab. y Dx) = 75.3 y Neumonía (Interpretación Rx, Dx) = 71.6. Área de Medicina Interna.

Gráfico No. 1 Resultados global de las estaciones en el ECOE



Los límites de normalidad inferior ($X-1=40.73$) mostraron que las estaciones donde presentaron más dificultades fueron: Preeclampsia (Interrogatorio, EF, Dx y manejo)=31.6, Apendicitis Rx (Interpretación Rx, Dx)=32.8, Aplicación de DIU (Habilidad Técnica)= 35.8 e Inmunizaciones (Consejería)= 39.5.

Resultados obtenidos por estaciones

Al promediar los resultados de las estaciones, se observó que el 70% de los estudiantes obtuvieron valores promedio de 53.90 ± 0.57 ; sólo el 13% mostraron un desempeño por

encima de valor esperado 60. Del análisis de los resultados, surge que si tomamos en cuenta la cantidad de estaciones aprobadas por los estudiantes, el nivel de competencia indica, la necesidad de efectuar cambios y replantear los aspectos que intervienen en la formación profesional de los MIPS.

También se observó que no existen diferencias significativas en el desempeño profesional de los MIP egresados con el currículo tradicional y el currículo por competencias.

Tabla No. 2 Evaluación General ECOE

GENERAL	TRADICIONAL		COMPETENCIAS		TOTAL	
	n	%	n	%	n	%
3	1	3.6	1	3.6	2	4
4	1	3.6	7	25	8	14
5	22	78.6	17	60.7	39	70
6	4	14.3	3	10.7	7	13
7	0	0	0	0	0	0
TOTAL	28	100	28	100	56	100
MEDIA Y DESVIACIÓN ESTÁNDAR	5.4 ±0.48		5.3 ±0.67		5.39 ±0.57	
t Student y valor p	0.90 p=0.36					

Rúbrica (mapa de aprendizaje).

Este instrumento se utilizó para valorar el nivel de logro de la Competencia: Diagnóstico y Manejo de Patología durante el desarrollo del ECOE que integra 10 aprendizajes esperados (indicadores de logro) de la competencia referidos en el proceso metodológico.

El análisis reportó, que el 58% de los MIP manifestó un nivel de desempeño estándar, donde los errores no constituyen una amenaza. Así mismo, el 36.2% de los MIP mostró un nivel de desempeño que supera lo esperado.

El análisis de medias, evidenció que los dominios más desarrollados de la competencia: Diagnóstico y Manejo de Patologías son:

Informa al paciente y/o familiares sobre el padecimiento en forma completa, clara, amable, respetuosa y a satisfacción de los mismos: 71.4.

Cuida y promueve la relación médico – paciente: 71.1.

Identifica las alteraciones clínico-patológicas del paciente examinado: 70.

Gráfico No. 2. Resultados del Mapa de Aprendizaje (Rubrica)



No obstante, dominan en menor medida: los procedimientos, técnicas e instrumentos que se utilizan para la exploración física: 61.4.

Es observable que los aprendizajes mejor valorados refieren a cuestiones relacionadas con la ética; es decir con valores como: respeto y compromiso con los pacientes. Así mismo, identificar las alteraciones, les permite sustentar las decisiones médicas en una síntesis del conocimiento teórico, científico y clínico acerca de la estructura y función del organismo humano en condiciones normales y patológicas. Competencia del Médico General de acuerdo con la AMFEM (2008).

Sin embargo, el que no muestren un nivel de logro aceptable en lo que refiere a los procedimientos y técnicas para la exploración física conlleva a riesgos en la seguridad del paciente y a que se comentan errores y complicaciones prevenibles.

Análisis de los cuestionarios

Los aspectos mayor valorados por los MIP y el personal que apoya su formación refieren que

los hospitales donde realizan el internado de pregrado: cubren las rotaciones que promueven el desarrollo de competencias, cuentan con personal suficiente para el funcionamiento del hospital, cumplen los contenidos del programa académico y con las disposiciones emitidas por la Comisión Interinstitucional para la Formación de Recursos Humanos para la Salud (CIFRHS); también cuentan con el mínimo de camas censables y laboratorios, lo cual indica que atienden la Norma Oficial Mexicana 234-SSA1-2003.

En lo que respecta a las competencias, los aprendizajes esperados más valorados refieren a la relación del médico y paciente, a la exanimación del paciente de forma completa y sistemática de forma que permita emitir un diagnóstico objetivo, así como la aplicación de la normatividad para la elaboración del expediente clínico. Lo que más valoran respecto a las tutorías es la necesidad de contar con este apoyo.

Tabla No. 3 Aspectos mejor valorados en la aplicación de los cuestionarios.

VARIABLES EJE	X	Aspectos evaluados en mayor medida MIPS	X	Aspectos evaluados en mayor medida Personal
ADMINISTRACIÓN DEL CURRÍCULO	87.67	El Hospital cubre con las rotaciones necesarias para el desarrollo de las competencias		
	87.01	Prevé el tiempo suficiente para rotar por cada módulo	77.54	Cuenta con personal médico legalmente responsable de los servicios de atención médica los 365 días del año y las 24 horas
	83.71	Cuenta con personal de enfermería para el funcionamiento del hospital	83.71	Cuenta con personal de enfermería para el funcionamiento del hospital
ORGANIZACIÓN Y ESTRUCTURA DEL CURRÍCULO	72.82	El hospital donde realiza su Internado cumple con los contenidos del Programa del Internado de Pregrado	80.24 79.59	Se cumple con las rotaciones de Cirugía General y Urgencias
INFRAESTRUCTURA Y EQUIPAMIENTO	95.80	Que el hospital cumple con un mínimo de 30 camas censables		
	94.62	Cumple con el promedio anual de ocupación hospitalaria de al menos el 60%		
	89.56	Cuenta con laboratorio para los estudios clínico básicos		
	88.64	Cuenta con gabinete de imagenología para los estudios radiológicos básicos.		
COMPETENCIAS	96.49	Asumen una actitud amable, respetuosa, cordial y utilizan un lenguaje apropiado al entrevistar y/o explorar al paciente	72.69	En Interrogar adecuadamente al paciente sobre su estado de salud
	96.12	Son cuidadoso y respetuosos durante los procedimientos con los pacientes	70.90	Examinar al paciente de forma completa y sistemática, utilizando los instrumentos médicos requeridos y respetando la dignidad e integridad del paciente
	94.42	Explican al paciente el procedimiento que se realizará	71.06	Auscultar los campos pulmonares
	75.11 y 76.89	Conoce y aplica la Normatividad para la elaboración del Expediente Clínico	69.61	Explorar el área cardíaca
TUTORÍAS	66.75	Darle mayor apoyo a las tutorías clínicas		

Las limitaciones que se presentan en la administración de acuerdo a la percepción de los MIP refieren: al tiempo asignado a las clases durante las diferentes rotaciones y a las sesiones clínicas para el análisis de casos; así mismo, el personal que apoya la formación de los médicos manifiesta que en menor medida se cumplen con los objetivos del Internado de Pregrado, mostrándose como un factor que incide en ello la organización del internado. También señalan que se carece de personal responsable de supervisión, asesoría y evaluación de los internos. En lo que refiere a

las competencias; los aprendizajes menos valorados son: analizar los casos clínicos desde la perspectiva biopsicosocial y el desarrollo de una práctica médica apegada a la legalidad; cuestiones de gran relevancia en la formación del médico general. Así mismo, respecto a la tutoría lo que menos desean es que se cambie de tutor clínico y que se retire ese apoyo tan importante para su formación médica ya que de acuerdo a los resultados de esta investigación se carece también de tutorías clínicas.

Tabla No. 4 Aspectos que se valoraron en menor medida en la aplicación de los cuestionarios

VARIABLES EJE	X	Aspectos evaluados en menor medida MIPS	X	Aspectos evaluados en menor medida Personal
ADMINISTRACIÓN DEL CURRÍCULO	60.12	Tiempo asignado para las clases durante las diferentes rotaciones de su internado	67.27	Cumple con los objetivos del internado de Pregrado
	64.06	El tiempo para la sesiones clínicas de análisis de casos	69.17	La organización permite cumplir los objetivos
	60.31	El número de sesiones	69.36	Contar con un médico responsable de supervisión, asesoría y evaluación de los internos durante el desarrollo del curso por cada área de rotación.
	63.68	Las clases establecidas en las diferentes rotaciones cubren los contenidos del programa.		
ORGANIZACIÓN Y ESTRUCTURA DEL CURRÍCULO	63.40	El contenido brinda elementos para elaborar resúmenes bibliográficos, con criterio científico y aporta elementos de aplicación a la terapéutica médica.	63.65	Se cumple con los contenidos del Programa Operativo del Internado de Pregrado.
INFRAESTRUCTURA Y EQUIPAMIENTO	35.88	Adecuado el acceso al estacionamiento.	58.07	Cuenta con Bibliohemeroteca.
			61.85	Cuenta con laboratorio de Anatomía patológica para los estudios básicos.
COMPETENCIAS	45.23	Colocar un sello de agua	35.45	Colocar un sello de agua
	82.94	Analizan e interpretan la anatomía y la fisiología de todo el cuerpo humano y no sólo de la región, órgano o sistema afectado.	41.07	Muestran tener menos dominio en la colocación de catéteres venosos.
	41.44	Conoce y aplica las bases jurídicas y la normativa sanitaria vigentes en el Sistema Nacional de salud respecto al registro de información de estadísticas en salud.		
TUTORÍAS	19.63	Cambiar de tutor clínico		
	9.95	De acuerdo a su experiencia en las tutorías clínicas adquiridas hasta este momento, recomendarían que se quitara este apoyo (Va 102- 9.95		

Resalta en esta investigación, que la administración educativa del currículo se relaciona con el desempeño de los médicos internos; es decir con la manifestación de las competencias. Entre más se cumplan los objetivos del internado de pregrado, se considere el tiempo asignado para las sesiones clínicas de análisis de casos, se cuente con un médico responsable de supervisión, asesoría y evaluación de los internos y se cumpla con los contenidos del internado y los contenidos del Programa

Operativo; más los MIP interrogan adecuadamente al paciente sobre su estado de salud y lo examinan al paciente en forma completa y sistemática, utilizando los instrumentos médicos requeridos y respetando su dignidad e integridad del paciente.

En el análisis de las preguntas abiertas de los cuestionarios se encontraron dos grupos de respuestas: 71 MIP que refieren al internado como oportunidad para aprender; en cambio más de 20 MIP, opinan que el

Internado de pregrado no cumple con sus expectativas: "no existen tutores ni clases asignadas para el desarrollo integral de nuestra formación" y en lo que respecta a la enseñanza, "existe un ambiente hostil para el médico interno" limitaciones que afectan la formación del médico ya que se considera que la función del tutor es ayudar y orientar al estudiante desde que ingresa al internado para que se alcancen los propósitos planteados en el internado de pregrado; otras limitaciones las refirieron a la organización de las rotaciones. Lo anterior explica que hay limitaciones en la administración educativa del currículo.

Discusión y conclusiones

El ECOE es una herramienta útil para evaluar las competencias profesionales de los internos de pregrado con objetividad cumpliendo con los requerimientos de validez y confiabilidad. De esta manera, los resultados de esta investigación son objetivos. El ECOE mostró que el desempeño de los médicos no cumple con los estándares establecidos por los médicos evaluadores. En lo que refiere a la lista de cotejo, la competencia clínica en 8 de 18 estaciones, fue valorada por debajo de la media $X= 53.90$; respecto a la rúbrica se observó que muestran un desempeño deficiente en cuanto a procedimientos y técnicas para la exploración física que conlleva a riesgos en la seguridad del paciente.

Así mismo, los resultados de los cuestionarios aplicados a los MIP y al personal que apoya su formación médica evidenciaron limitaciones y carencias importantes que se presentan en el internado de pregrado respecto a: la organización de los contenidos, los tiempos para las sesiones de análisis de casos, la carencia de personal responsable de la supervisión y asesoría (tutoría) de los médicos internos que refiere a la administración educativa del currículo.

El esfuerzo realizado en la Facultad a partir del 2004 (FMUACH, 2010) para fortalecer la

formación médica por competencias, al parecer no ha tenido implicaciones en el desempeño de los MIP. Lo que motiva al análisis de la relación que existe entre la administración del currículo por competencias y el desempeño de los médicos internos de pregrado ya que es evidente que la formación integral del médico por competencias, requiere no sólo de poner en marcha el Currículo Basado en Competencias, donde las estrategias educativas están centradas en el aprendizaje. Un buen plan de estudios es indispensable para lograr resultados de aprendizajes deseables, pero no suficiente (Follari, 2010), es importante crear las condiciones para que los MIP conozcan los objetivos del internado, se fortalezca la intervención docente y la tutoría clínica para que centren el quehacer educativo en el desarrollo de las competencias que integran el perfil del médico. La enseñanza tutelar en este sentido, es la forma docente más completa y compleja de educación en el trabajo (Lugones, 2005), ya que permite brindar asesoría oportuna al médico durante su formación.

Referencias

- AMFEM (2008). Perfil por Competencias del Médico General Mexicano. México D.F.
- Angulo R, J, F (1994). ¿A que llamamos Curriculum?. En Angulo Rasco, José Félix y Blanco, Nieves (coord.)(1994). Teoría y Desarrollo del Curriculum. Málaga: Aljibe, pp. 17-29
- FMUACH, (2010). Evaluación Integral al Proceso de Reforma Curricular y Académica.
- Follari, R, A. (2010). El currículum y la doble lógica de inserción (lo universitario y las prácticas profesionales) Revista Electrónica Núm. 2 Vol. <http://ries.universia.net>
- Hernández, Sampieri (2006). Metodología de la investigación Ed. Mc Graw-Hill Interamericana. México D. F.

Lugones, M. (2005). La enseñanza tutelar y los profesores principales en el proyecto del policlínico universitario. Educación Médica Superior, 1-7.

Rojas, S, R. (1998). Guía para realizar investigaciones sociales. Editores Plaza Valdez.

Secretaría de Salud (2003). NORMA Oficial Mexicana NOM-234-SSA1-2003, Utilización de campos clínicos para ciclos clínicos e internado de pregrado.

La gestión y su relación con el currículo en un estado del conocimiento

Olga Cesarina Gutiérrez Holguín
Universidad Pedagógica Nacional, Chihuahua
olgacesarina@hotmail.com

Resumen

Este trabajo es un extracto de un ejercicio de investigación impulsado por la Secretaría de Educación y Cultura a través del Departamento de Investigación de la Dirección de Desarrollo Educativo, con el propósito de conocer el Estado del Conocimiento de la investigación en educación en diferentes áreas temáticas, con ello se propone fortalecerla; para el logro de este objetivo se conformaron equipos interinstitucionales de profesores investigadores de diferentes establecimientos de Educación Superior (IES). Se consideraron las siguientes cuestiones: Temáticas de investigación que se abordan en el estado de Chihuahua, relación que tienen con el campo del currículo, soporte teórico y conceptual que se utiliza para explicar el campo, metodología e instrumentos utilizados, nivel académico donde se desarrolla la investigación, hacia cuál se dirige y hallazgos. El equipo de trabajo determinó estudiar sobre el campo de currículo, después de elaborar los subcampos, de manera personal se determinó abundar sobre el subcampo desarrollo del currículo, en la categoría de gestión del currículo. Los hallazgos se orientan al diseño y proyectos curriculares, la operación de modelos, a las propuestas innovadoras para la elaboración de Planes y Programas de estudio y mejoramiento del trabajo docente, así mismo se determina que la gestión educativa forma parte de la complejidad educativa y pilar nodal del desarrollo del currículo, situación fundamental para trabajar en esta categoría.

Palabras clave

Gestión, currículo, estado de conocimiento.

Planteamiento del problema

¿Cuál es el estado del conocimiento de la investigación curricular en la línea de gestión educativa en las instituciones educativas del estado de Chihuahua?

Objetivo

Conocer el estado del conocimiento de la investigación curricular en la línea de gestión educativa en las instituciones educativas del estado de Chihuahua.

Pregunta de investigación

¿Cuál es la aportación del estado del

conocimiento de la investigación curricular en la línea de gestión educativa?

Metodología

Se realizó la investigación con un enfoque fue cualitativo, a través del análisis de textos (Pérez, 2000).

Fuentes de información

Tesis, artículos, ponencias y documentos de trabajo.

Herramientas utilizadas

Fichas analíticas con indicadores como autor, título, año, fecha de publicación, tipo

de producción, resumen, enfoque, editorial e institución. descripción, metodología y conclusiones.

El trabajo se efectuó en dos etapas una descriptiva que dio cuenta del número de trabajos, las temáticas, unidades de análisis y tipo de documentos, es en esta etapa donde se seleccionó la categoría de gestión del currículo y en la etapa inferencial donde se realizó el análisis interpretativo de los documentos en cuanto a fundamentos teóricos, enfoques metodológicos y hallazgos.

Las temáticas abordadas en la categoría mencionada son sobre diseño, consejo técnico, desarrollo curricular y los temas abordados son relativos a las características y funcionamiento del consejo técnico, proyectos escolares y capacitación para la gestión; los enfoques de la investigación que sustentan a los documentos son de corte cualitativo descriptivo.

El término de gestión es usado desde de la época de Platón, en épocas más recientes es retomado el concepto -Weber, Taylor, Fayol y Elton Mayo- las corrientes de la gestión se ligan a modelos como el normativo, el prospectivo, el estratégico situacional, calidad total, reingeniería y comunicacional, de acuerdo con Casassus (2002), de ahí que la concepción de gestión se revista de humanismo como acción propia del ser humano de acuerdo a los procesos y al objeto del cual se ocupa, es un concepto más amplio que la administración en el que las personas que tienen responsabilidades de conducción, tienen que planear y ejecutar el plan y considerar los agentes internos y externos de la organización.

Desde la génesis del concepto, tenemos que etimológicamente el término gestión se deriva de *gestus* que significa administrar y dirigir diligentemente las

actividades de una organización, considerando como elementos la administración, planeación y realización.

Al ser llevado el término de gestión al campo educativo se le concibió como gestión escolar y se utilizó para introducir cambios en la organización de cada centro de trabajo de acuerdo a su especificidad y características del contexto. Es un término reciente pues aparece como elemento del contexto educativo en 1981 en el Congreso Nacional de Investigación Educativa.

En 1992 en el Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa Furlán y Azucena Rodríguez hablan de gestión y desarrollo institucional, como componente de los procesos de gestión pública, descentralización y autonomía, enfoque del cual se derivan acciones como: saber orientar, saber decidir y saber hacer. Algunas cuestiones de la gestión escolar son planificar, organizar, dirigir, coordinar, presupuestar, evaluar y controlar las acciones de las instituciones educativas.

Por otra parte, el conocimiento de la gestión educativa ha introducido en una nueva dinámica de trabajo escolar, considera que el currículo y el diseño curricular, son elementos necesarios en la formación inicial de los profesores y en la formación del profesor en servicio con el fin de realizar un conjunto de acciones para asumir la tarea educativa con una mayor calidad, por ello la gestión se ha considerado un campo emergente ya que convergen todos los actores del proceso educativo.

En la actualidad la gestión educativa y escolar son concepciones que han cobrado fuerza especialmente atendiendo a las políticas educativas, es en la escuela donde se concreta la función directiva como recurso importante de la organización escolar y en el desarrollo del

currículo. Por ello en la entidad se han hecho intentos para determinar el estado de la gestión escolar. En las unidades UPN 081, 082 y 083 se identificaron esfuerzos por organizar grupos de trabajo para conocer con mayor exactitud sobre la gestión educativa y aplicarla en el desarrollo del currículo.

Al respecto en la ponencia presentada en la Red Nacional de Gestión Educativa, la Academia de la Unidad 081 (2002) plantea las necesidades de la gestión educativa, en esta unidad, especialmente con referencia a la construcción del proyecto institucional, la participación de los asesores, el compromiso de los actores hacia la institución en: el proceso integral de planeación, la ejecución, seguimiento y evaluación, la construcción de la cultura de la colegialidad, con avances en procesos participativos, así como las tareas específicas de la academia en docencia, investigación y difusión. En cuanto al aspecto administrativo se mencionan los requerimientos de la institución, las acciones sindicales, el grado de conocimiento de la gestión escolar y la oferta limitada de las asignaturas de la línea de gestión educativa en el programa que se operaba.

En esta misma ponencia también se presenta un balance de titulaciones con temas de gestión escolar en la unidad, encontrándose que de junio de 1999 a junio del 2000 de 900 trabajos de titulación, 76 tienen temas de gestión con las siguientes temáticas: Acciones con padres de familia, relaciones interpersonales, consejo técnico, planeación, comunicación, actualización, trabajo colegiado, calidad, acción del director, valores y liderazgo; tres tesis de maestría cuyo título da idea de gestión; por otra parte en la UPN 081 se han promovido conferencias con temas de

gestión educativa.

Se presenta como conclusión la escasa producción en el área específica de la gestión escolar, los directores de proyectos de gestión, no pertenecen a la academia, falta de constancia en el asesoramiento de tesis en la temática, desconocimiento de las tareas de la gestión, además, en la promoción de temas de gestión no se explicita la intención específica en la convocatoria y existe escaso interés hacia la gestión en la operación de programas.

Por otra parte, en la unidad 082 de Ciudad Juárez, se presenta una propuesta de trabajo y de organización institucional por Quezada (2002) en la que plantea la responsabilidad de vincular orgánicamente las funciones institucionales al conjunto de diversos programas y proyectos en apoyo de la transformación de los centros escolares, propone:

Atención a propuestas de planeación, atención a la Red de Unidades UPN, a partir de las experiencias en gestión, diseño de una oferta académica sobre Gestión Educativa y Liderazgo, la vinculación con los programas regionales existentes y con la línea de gestión de las licenciaturas y postgrado, diseño y operación de una oferta académica para directivos, asesores técnicos y docentes frente a grupo.

En su propuesta aclara que ya se están tomando en cuenta dichos planteamientos y se están estructurando nuevos proyectos.

Por otra parte, y en el intento de construir el estado del arte de la gestión educativa en la Unidad 083 de Hidalgo del Parral, Segura y Moreno (2002) describen un planteamiento global de la institución, hacen una delineación de las prácticas gestivas desde la planificación institucional, que se llevan a cabo de

manera individual por el deterioro de las relaciones interpersonales, aunado a insuficiencia de recursos humanos y materiales, además de falta de evaluación institucional trabajo colegiado y actualización así mismo refieren a la política administrativa precaria con indefinición de funciones y tareas acordes a los nombramientos.

Por otra parte refieren que la investigación requiere de apoyos y en aspectos que han incursionado, encuentran 11 tesis de gestión escolar, dentro de un conjunto de 276 propuestas dictaminadas hasta el 2001, con las siguientes temáticas: Unidad de Servicios Técnicos, la escuela y el contexto, relaciones interpersonales, gestión participativa, consejo técnico escolar, gestión compartida e interacción y que actualmente realizan una investigación referente al impacto de la línea de gestión escolar.

También se realizaron trabajos de análisis de los planes de estudio en la UPN 081 en Chihuahua por la Academia de gestión escolar respecto a las líneas de formación en gestión (200") Licenciatura en Educación, plan 94 y la Licenciatura en Intervención Educativa para conocer el planteamiento curricular y metodológico de los dos programas, de manera puntual en la línea de gestión escolar, así como los conocimientos teóricos que constituyen el campo de conocimiento de la gestión.

Guerra y colaboradores (2004) partieron del análisis del quehacer del directivo con un estudio de caso para conformar el proyecto escolar en un diplomado dirigido a directivos del nivel medio básico, se toma como punto medular el trabajo colaborativo, para desarrollar competencias en los directivos y cumplir con su tarea específica que repercute en la operación del currículo en

la institución donde cada participante labore. En dicha investigación participaron profesores de diferentes unidades UPN del país, entre ellos profesores de las Unidades UPN del estado de Chihuahua.

Otra estrategia nacional fue el programa de Especialización en Gestión Educativa promovida por la Universidad Pedagógica Nacional (2002) en el eje de organización se encuentran los factores que se conjugan para la estructura y funcionamiento del centro escolar, con nuevas formas de concertación.

Se brinda la oportunidad para desarrollar mayores habilidades en el área de la gestión educativa, así como el desarrollo de competencias para desplegar la función directiva, con conocimientos, reflexión, análisis y puesta en práctica de diferentes estrategias, con el enfoque de fortalecimiento de competencias de asesores y tutores de la UPN que trabajan o ejercen la gestión educativa para alcanzar los fines educativos de manera más adecuada.

Posteriormente Sáenz y Gutiérrez (2007), plantean la necesidad de actualizar y capacitar a los docentes con el fin de operar la nueva visión de la gestión educativa presente en todos ámbitos y niveles educativos.

La investigación se realizó dentro del marco de la reforma curricular de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 081 cuyo propósito fue diseñar un programa de Maestría en Gestión Educativa, con una nueva visión de la administración a través de la gestión educativa, ya que se direcciona hacia los logros de la organización sustentada en el consenso y la suma de los actores para hacer sinergia y como consecuencia elevar la calidad educativa.

En cuanto a la relación del currículo

que incluye a la gestión educativa con el ejercicio de la práctica docente Gutiérrez y Faudoa, (2006), rescatan los elementos que brinda el modelo actual de gestión educativa, para enriquecer la práctica docente como gestora de aprendizajes; la cual se ubica en el paradigma de la complejidad de la gestión participativa, dentro del enfoque de la formación de sujetos, que interactúan en una visión conjunta de los actores.

Así mismo en educación básica se desarrollaron investigaciones interesantes alusivas a la gestión educativa. Particularmente en telesecundaria se realizó una sobre el diseño de programas para estas instituciones en el área de la gestión educativa, proyecto de Fernández y cols. (2008), en la Unidad UPN 081, el tema central del documento son las funciones y acciones de los directivos y personal de apoyo técnico, se planteó fortalecer la aplicación de la reforma educativa en el nivel desde la perspectiva de la gestión educativa, lo cual repercutirá en la operación del currículo.

La tesis de Mariscal (2006) aborda esta temática en el nivel de educación básica: parte del planteamiento de análisis de los proyectos escolares, expone en la visión de la gestión educativa el proyecto del colectivo escolar según los criterios de factibilidad, presupuesto solicitado, congruencia, recursos humanos y materiales, y tendencias. Se hace una reseña de los aspectos relativos a la gestión escolar tanto del marco legal como teórico, y la historia de los proyectos escolares; se analizan los proyectos escolares, pero no se describe el método o las técnicas utilizadas, se plantea el uso de matrices para revisar 80 de 200 proyectos escolares que llegaron a la Coordinación de Investigación y Desarrollo Académico.

Las conclusiones expuestas por el

investigador son la ausencia de procesos democráticos en la escuela y la necesidad de atender el rezago educativo a través de la gestión escolar, deja a un lado la importancia de la construcción e implementación del proyecto escolar con fines de mejorar el currículo y elevar la calidad de la educación.

Por otra parte, en educación preescolar se realizaron esfuerzos por realizar aportes a la conformación y utilidad del Consejo Técnico Escolar (CTE) ya que según Montoya (2005) las reuniones colegiadas son espacios para fortalecer la socialización e impulso a propuestas y metodologías de trabajo para mejorar la tarea educativa.

Resalta la importancia del trabajo colegiado, lo cual permite la colaboración activa de los distintos actores que participan en el trabajo administrativo y académico, reconoce que es en la directora donde recae el compromiso del liderazgo para despertar el interés y motivar al equipo de trabajo para laborar en tareas que así lo requieran, basándose en la detección de necesidades áulicas y del Jardín de Niños.

Las directoras se reconocen positivamente el Consejo Técnico Consultivo (CTC), aporta beneficios en lo pedagógico; dejan a un lado los asuntos sociales; esta visión no es compartida por algunas docentes quienes perciben que se ven temas aislados, algunos quedan inconclusos, y solo se requiere la firma de actas al final del ciclo escolar, además no se ponen de acuerdo.

Según la percepción de los involucrados en la investigación las sesiones del CCT carecen una adecuada periodicidad, según cada escuela se realizan reuniones que pueden ser mensuales, bimensuales, esporádicas o de mero formulismo para llenar y firmar actas. Se manifiesta la falta de estrategias

definidas en la elección de temas que impacten en la práctica docente y organización escolar.

Por otra parte, hay intercambio de experiencias exitosas, hay seguimiento de alumnos con sus expedientes y se integra eficazmente a los padres de familia en el trabajo colegiado.

Refiriéndose también al CTC Alarcón (2005) menciona que las reuniones colegiadas son espacios para fortalecer a través de la socialización el impulso a propuestas y metodologías de trabajo que les permitan mejorar la tarea educativa. Resalta la importancia del trabajo colegiado con autonomía, lo cual permite la participación activa de los distintos actores del trabajo administrativo y académico, reconoce que es en la directora donde recae el compromiso del liderazgo para despertar el interés y motivar al equipo de trabajo a laborar en tareas propias de la institución.

Discusión

El desarrollo del currículo está orientado al diseño y proyectos curriculares, a la operación de modelos y a las propuestas innovadoras para la elaboración de Planes y Programas de estudio.

El sustento de las investigaciones se basa en teorías sobre la administración y conceptualizan la gestión educativa con la tendencia a mejorar la calidad educativa, está poco especificada la relación entre gestión, y la implementación del currículo.

No existe investigación sistemática que establezca categorías y conceptos que fundamenten la relación gestión educativa currículo aunque los textos son aportaciones originales cuya finalidad es dar a conocer las acciones en el campo de la gestión escolar y educativa.

De acuerdo con el enfoque actual de

la gestión educativa y escolar, es indispensable que el ámbito pedagógico aparezca en un primer nivel para que, en conjunto con los demás ámbitos de la gestión educativa se trabaje de manera integral.

Referencias

- Academia de Gestión Escolar de la UPN 081. *Reflexiones sobre las líneas de formación en gestión. Una revisión crítica de los planes de estudio de la LE'94 y de la LIE*. Ponencia. Red Nacional de Gestión Educativa. (2002).
- Alarcón T. *Consejo Técnico Consultivo en Preescolar*. Periódico Tú la traes 1, Secretaría de Educación y Cultura (2005).
- Cassasus J. (2002). *Problemas de la Gestión Educativa en América Latina UNESCO*. Versión Preliminar. Octubre del 2000.
- Fernández M., Gutiérrez y equipo de diseño y operación. *Gestión educativa para personal de telesecundaria*. UPN. Chihuahua, Chih., junio del 2008.
- Guerra M, Torres, Cacho, Rivera y Cols. *Diplomado para directivos de educación básica. subsecretaría de educación básica y normal*. Universidad Pedagógica Nacional. 2005.
- Gutiérrez O y Faudoa. *Formación para la formación de docentes*. Normal del Estado de Chihuahua. Universidad Pedagógica Nacional Unidad 081. 2003.
- Maldonado J. Hernández y Gutiérrez. *El currículo, un estado de conocimiento*. Colección Investigación Educativa en el Estado de Chihuahua. 2010.
- Mariscal Talamantes, Pedro. *La gestión*

académica. Una visión desde el proyecto colectivo escolar. Chihuahua, Chih. Centro de Investigación y Docencia. (2006).
Quezada B. *Estado del arte de la gestión escolar.* Unidad 08B. Ponencia. Red Nacional de Gestión Educativa. Universidad Pedagógica Nacional. 2002.

Segura L. Moreno. *Estado del arte de la gestión escolar.* Unidad 08C. Ponencia. Red Nacional de Gestión Educativa. Universidad Pedagógica Nacional. 2002.
Universidad Pedagógica Nacional *Especialización en Gestión Educativa* 2002 .

La escritura en los niños tarahumaras

Efrén Viramontes Anaya
efren8000@hotmail.com

Lylia Ana Morales Sifuentes
jesusm0124@hotmail.com

Luis Manuel Burrola Márquez
luisburrola1@yahoo.com.mx

Resumen

Esta investigación analiza el desarrollo de la escritura en español de niños indígenas tarahumaras bilingües (del Estado de Chihuahua, México), desde varias perspectivas: la psicogenética, relacionada con el avance en el proceso de construcción del sistema de escritura de los niños investigados; la social, mediante el análisis del contexto familiar, cultural y el entorno del asentamiento de convivencia de los mismos; y la pedagógica, aunque más breve, a través del ambiente áulico dentro de dos escuelas muy diferentes: una regular y otra indígena. El planteamiento central de la investigación giró en torno a la percepción de los múltiples factores que se relacionan con el aprendizaje de la escritura, en un intento de escudriñar analíticamente los elementos posibles de afectación en el proceso referido, así como las implicaciones metodológicas de los maestros, tanto como la dificultad de los mismos para llegar a los alumnos. Un caso en la escuela regular y el segundo en un albergue propio de su etnia. La metodología cualitativa utilizada posibilitó, mediante el estudio de casos, la observación, la entrevista, la videograbación y el análisis de los cuadernos de los niños, percibir situaciones y rescatar evidencias que, mediante el estudio transversal de eventos, personas y contextos, dieron como resultado interpretaciones sobre los factores sociales, culturales, cognitivos y pedagógicos que se percibieron asociados al aprendizaje de la escritura de una lengua que no es la materna, en niños indígenas migrantes establecidos en un medio distinto al de sus ancestros.

Palabras clave

Escritura, niños tarahumaras, enseñanza.

Introducción

Antecedentes y contextualización

El municipio de Rosales es uno de los más pequeños del estado de Chihuahua, se ubica aproximadamente a 81 kilómetros al sur de la Capital del Estado. Su cabecera está localizada al Nor-Oeste de los Municipios de Delicias y Meoqui y en sus inmediaciones está construida la Presa Francisco I. Madero sobre el Río San Pedro.

Como actividades económicas predominan la agricultura y la ganadería, que son una fuente de empleo muy importante para sus habitantes. Su Clima es caluroso la mayor parte del año.

En la periferia de la cabecera se alberga a un asentamiento indígena de tarahumaras desde hace más de 23 años. La problemática que se estudia, relacionada con el aprendizaje de la

escritura en idioma español por parte de niños tarahumaras establecidos en este municipio, se percibe desde que los indígenas ya asentados, iniciaron con la escolarización de sus hijos en la estructura de la educación formal de la escuela primaria indígena y las primarias regulares.

Lo que habrá que puntualizar es que el inicio de la investigación se basó en la creencia de que los niños hablaban el tarahumara de manera sistemática como primera lengua, principalmente en sus hogares, no obstante, los padres de los estudiantes analizados, hablan el tarahumara con una frecuencia tal, que paulatinamente éste se va quedando en segundo término de uso con respecto al español.

En los últimos tiempos muchos grupos *bajan* a los pueblos o ciudades a donde llevan sus artesanías y hierbas medicinales otros más solicitan el *Korima* que básicamente se refiere a pedir ayuda de cualquier tipo.

En estas migraciones temporales existen familias que se quedan de manera definitiva establecidos en las periferias de las principales poblaciones del estado. Éste es el caso del asentamiento indígena de Rosales Chihuahua, mismo que está integrado por aproximadamente 60 familias.

Los niños tarahumaras que asisten al alberque rural de Rosales, Chih. permanecen en él de lunes a viernes. Los padres de familia los llevan los lunes y los viernes van por ellos.

El personal del alberque lo integran: un director, dos cocineras, dos tutores y un velador. Los tutores de los albergues son personas de formación pedagógica, generalmente ingresan con estudios de bachillerato y les basifican la plaza hasta que concluyen los estudios de

licenciatura en educación.

El albergue tiene capacidad para asistir a 50 niños y en la actualidad se atiende a 46, de preferencia de lugares de donde no existe escuela primaria o de familias de muy bajos recursos económicos, 26 de ellos son tarahumaras. La función primordial es de dar servicios asistenciales de hospedaje, alimentación y aseo personal, además de dar apoyos académicos y formativos diversos. Con estos servicios se atiende de manera preventiva la posibilidad del fracaso escolar.

Los niños que asisten a las escuelas primarias y el albergue no conocen la sierra Tarahumara, ya son niños nacidos en esta región. Por lo tanto, están perdiendo su cultura y están asumiendo la de la región. Muy pocos de ellos hablan ya el tarahumara.

Los niños ingresan a la escuela primaria generalmente a los 7 u 8 años. En promedio lo hacen un año después que la generalidad de los niños de la escuela primaria regular. Algunos no concluyen sus estudios en el tiempo establecido para hacerlo: 6 años.

Problema de investigación

El análisis de las dificultades que tienen los niños tarahumaras en su aprendizaje y los docentes en la enseñanza del sistema de escritura, es un tema de estudio que cobra importancia en el sentido de aportar una explicación, a partir de estudios de caso, de qué es lo que sucede en dicho proceso cuando los que aprenden (los niños) no pertenecen al contexto sociocultural ni lingüístico del lugar en que lo hacen.

También tiene una importancia particular el hecho de observar las dificultades que los docentes tienen al atender un grupo *regular* y a otro multigrado de niños tarahumaras en dos

escuelas totalmente diferentes en una misma localidad semirural.

El planteamiento principal gira en torno a las dificultades que tienen los alumnos tarahumaras, de ambas escuelas, en el aprendizaje de la escritura en español. Los ámbitos a considerar son: el trabajo de los niños y de los docentes, además del contexto familiar y social del asentamiento indígena.

La realización de esta investigación aporta niveles de comprensión de las causas por las cuales existen esas dificultades en los docentes y en los estudiantes tarahumaras al momento de construir, desde cada escuela, el sistema de escritura del español.

El análisis de la construcción del sistema de escritura por parte de los niños tarahumaras se realizó a partir de la aportación de un esquema explicativo, a la luz de los avances teóricos que existen sobre el tema de estudio, enriquecidos por los elementos contextuales que fortalecen o contradicen dichas teorías.

Los resultados de esta investigación explican de manera concreta lo que sucedió en las escuelas *Benito Juárez* y *Rarajípame* de Rosales, Chih., con respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura en los grupos de primer grado de esas escuelas y éstos pueden ser extrapolados a otros contextos como un modelo explicativo de situaciones similares.

Derivado de las precisiones anteriores el problema de investigación se plantea de manera concreta como sigue:
¿Qué factores se asocian al aprendizaje de la escritura de los niños tarahumaras del asentamiento de Rosales, Chih.?

Propósitos

Analizar el proceso de la construcción de la lengua escrita de los niños tarahumaras (primer ciclo de la educación primaria).

Conocer las principales dificultades de los niños y los docentes en el proceso de construcción de la escritura.

Conocer las aportaciones o limitaciones del contexto familiar, cultural y social para el aprendizaje de la escritura. Generar elementos de insumo para propuestas aplicables a casos similares.

Enfoque y fundamentación teórica del objeto de investigación

Para efectos de realizar un análisis e interpretación del proceso que siguen los niños Tarahumaras en la construcción de la escritura en el idioma español se revisaron dos especialistas, principalmente Gómez Palacio et. al. (2000) y Nemirovsky (2004). Con relación a las características de las lenguas indígenas se incluyen las aportaciones de Vigil (2010), de Silvia Schmelkes (2002) en lo relacionado con las ideas de multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad y de Echeverría González (2001) respecto a los problemas educativos de los tarahumaras.

Metodología Método de casos

La metodología utilizada para esta investigación es de tipo cualitativa, a través de lo que se establece como estudio de *método de casos*, porque se analiza una situación detalladamente, proporcionando una teoría naturalista de la situación.

El estudio de caso es explicado por Martínez (2005) y Stake (2007), de los cuales se considera el planteamiento metodológico para esta parte de la investigación.

Los 4 casos en esta investigación están representados por 3 niños tarahumaras del grupo de primer grado de la escuela primaria indígena *Rarajípame*: Rosario, Luna y Lorenzo y por Natalia de la escuela primaria regular *Benito Juárez*, de

Rosales, Chih.

La observación

En la investigación la observación se realizó en 16 sesiones de primer grado, en la asignatura de español, relacionadas con la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. Se focalizó a las acciones que realizan los niños tarahumaras y las actividades didácticas o de intervención pedagógica que realiza el docente en la enseñanza de la escritura. Los datos que se obtuvieron aquí son evidencias de avance de construcción del sistema de escritura en los niños, las actividades didácticas del docente, las dificultades de los alumnos y maestros, así como elementos del contexto familiar social de los niños implicados.

También fue motivo de observación el contexto socioeconómico, familiar y cultural en el que se desenvuelven los alumnos tarahumaras. Los datos obtenidos son características, descripciones y evidencias de la influencia del contexto en la formación de los alumnos.

La entrevista

En el proceso de la investigación se realizaron once entrevistas:

Cuatro para niños tarahumaras, para encontrar sentido e información sobre el proceso de construcción de la lectura.

Cuatro a padres de familia, para obtener información del contexto, las actividades familiares y de apoyo a la educación de los niños, así como de otros problemas o asuntos relativos con el desarrollo del sistema de escritura de sus hijos.

Dos entrevistas a los maestros de los grupos de primer grado de la escuela primaria, con el propósito de indagar sobre las dificultades de enseñanza, de

aprendizaje y de las acciones concretas que realizan para sortear dichas dificultades.

La onceava se efectuó al encargado del albergue de Rosales, Chih., en el que se encuentran asistidos los niños tarahumaras del asentamiento indígena.

Con los docentes de ambas escuelas se pretendió saber cómo era el clima de trabajo en el aula, la participación de los niños en las actividades escolares (principalmente los tarahumaras), los avances académicos observados, los apoyos específicos, los procesos metodológicos realizados y además sobre la habilitación profesional para desempeñarse en sus funciones.

Con respecto al director del albergue el propósito fue indagar sobre los apoyos que brinda la institución, cómo perciben el avance académico de los niños que atiende, específicamente en el desarrollo de la escritura, y el perfil profesional del personal que labora en la institución.

También se realizaron análisis de los trabajos y cuadernos de los niños, para observar el avance y dificultades que tienen en la construcción del sistema de escritura del español. Eventualmente, junto con el análisis de los cuadernos y trabajos se efectuó una entrevista clínica a los niños para comprender los procesos que siguen en la construcción de la escritura.

Resultados

Avance de la escritura de los casos y de la generalidad de los niños tarahumaras El proceso de construcción del sistema de escritura, no sólo del Estado de Chihuahua, sino también de México, se desarrolla de manera más sistemática durante el primer grado de la escuela primaria. En la generalidad de los niños, llegan a

construirlo en el nivel *alfabético* entre los 6 y 7 años de edad. Sin embargo, los niños migrantes tarahumaras, además de ingresar a la educación formal de la escuela primaria entre los 7 y 8 años, se tardan en promedio dos años para lograr desarrollar el sistema en ese mismo nivel. Es común que se observe en los

asentamientos indígenas que los niños tarahumaras acceden al nivel alfabético entre los 8 y 9 años de edad, dos años más tarde que los niños *chabochis*.

Los niveles de construcción del sistema de escritura del español en los niños analizados en los grupos de ambas escuelas se muestran en la tabla 1:

Tabla 1: Porcentaje de niños por niveles de escritura

Escuela	No. de alumnos	Nivel alfabético		Nivel silábico alfabético		Nivel Silábico		Nivel Presilábico	
		Absoluto	Porcentaje	Absoluto	Porcentaje	Absoluto	Porcentaje	Absoluto	Porcentaje
Regular	24	21	87.5	1	4.16	2	8.33	0	0
Indígena	12	0	0	1	8.33	5	41.66	6	50

El problema del aprendizaje de la escritura en una lengua que no es la materna, reside principalmente en que se tienen pocos referentes del contexto familiar y social que sirvan de base y soporte para la construcción del sistema de escritura.

El contexto familiar y social de los niños tarahumaras es un factor importante en el aprendizaje de la escritura del español como segundo idioma.

El ambiente de interacción social del grupo escolar genera oportunidades específicas de aprendizaje que son subutilizadas por el maestro de la escuela indígena.

Expectativas académicas de los tarahumaras es muy baja, en lo general no va más allá del nivel primario, toda vez que para la edad de cursar la secundaria es cuando regularmente se casan o se juntan las parejas en vida conyugal.

El aprovechamiento de la interacción social en el grupo por parte del

maestro, facilita el aprendizaje de la escritura. Esta situación no es aprovechada por el maestro de la escuela indígena.

La participación del albergue en el desarrollo académico de los tarahumaras a través del apoyo tutorial escolar, servicios asistenciales, actividades deportivas y culturales.

Problemas de enseñanza de los docentes que atienden a los niños tarahumaras son más pronunciados que los de la escuela regular. Tienen menos apoyos técnico pedagógico y los niveles de preparación académica son más bajos.

La exigencia académica de la escuela primaria regular es mucho más alta que la que se percibe en la escuela primaria indígena. Aun cuando en esta última se tengan apoyos de computadora con enciclomedia, impresora, libros, materiales diversos de la SEP, aire acondicionado en el salón de clases.

Los libros editados especialmente

para la etnia Tarahumara tienen la desventaja de que muchas de las palabras no las entienden los niños por las variedades lingüísticas que existen en las regiones de la sierra Tarahumara, de donde provienen sus progenitores. Esto coincide con las conclusiones que al respecto tiene Schmelkes (2002), cuando señala que: "Entre las comunidades hay pequeñas variaciones lingüísticas, tanto de pronunciación como de vocabulario. La identidad comunitaria, vinculada a la lengua, conduce a rechazar como propia una lengua que [...] difiere ligeramente de la forma utilizada en la comunidad propia" (p. 12). Por lo tanto, es importante establecer que existe concordancia con esta misma especialista, con respecto a que los libros de texto que se utilizan en las comunidades indígenas tienen limitaciones de identidad lingüística en el uso estandarizado con todos los grupos tarahumaras.

Conclusiones

En el trabajo realizado en esta investigación se pudieron identificar algunos aspectos que son necesarios considerar al momento de trabajar con grupos donde haya niños con características similares a los casos estudiados.

En la mayoría de los tarahumaras se observa un problema de sintaxis en el lenguaje oral. Generalmente no coinciden con la convencionalidad los usos que hacen de género y número.

El avance del aprendizaje del sistema de escritura es más lento en los niños indígenas que en los mestizos, mientras que estos últimos lo aprenden en promedio entre los 6 y 7 años, los tarahumaras lo hacen entre los 7 y 9, con mucho más dificultad.

El clima de trabajo en la escuela

regular es más exigente que en la escuela indígena; sin embargo, la interacción entre pares se ve más favorecida la escuela indígena, por lo menos para los niños tarahumaras.

El ambiente familiar es un factor determinante para el ingreso, permanencia y aprendizaje en la escuela primaria. En lo general el ambiente de las familias de los mestizos es más alfabetizador que el de los tarahumaras.

El contexto general del asentamiento indígena en lo general es poco alfabetizador. Las calles por las que transitan habitualmente los niños desde el albergue hasta la escuela primaria y los alrededores de su casa, carecen de portadores de textos que le permita considerar la escritura como parte del medio en el que vive.

Los maestros de las escuelas regular e indígena tienen diferencias en las exigencias académicas que caracterizan las actividades de enseñanza. La escuela regular es más exigente que la indígena.

Se percibe en los trabajos y actividades de los niños que existe un enfoque metodológico más favorecedor en la escuela regular. Éste es un problema de enseñanza que se observa más en la escuela indígena.

Los problemas de aprendizaje de los niños tarahumaras están determinados por los factores familiares, contextuales, culturales y académicos de sus escuelas y maestros.

Los libros de texto específicos para cada etnia indígena tienen limitaciones de identidad lingüística considerables, debido a la amplia variedad de expresiones lingüísticas regionales.

La condición de aprender a escribir en una lengua o idioma que no es el materno genera divergencias entre los especialistas. Sin embargo, se pudo

observar y constatar con los docentes indígenas que es más fácil iniciar con la enseñanza de la escritura en español, más que en su lengua indígena, toda vez que esta última es una lengua ágrafa.

Las dificultades en el aprendizaje de los niños tarahumaras, migrantes establecidos, se perciben como determinadas por los factores familiares, contextuales, culturales y académicos de sus escuelas y maestros.

El principio que se propone para que la educación de los indígenas migrantes sea más relevante y pertinente, en los términos establecidos en las políticas educativas actuales de México, es la promoción efectiva de la *educación intercultural* (Schmelkes (2002 y 2005), toda vez que los niños se enfrentan con una cultura propia a un proceso de aprendizaje que pertenece a otra cultura (mestiza), misma que no debe ser desdeñada tampoco porque es a la que se están integrando como ciudadanos de una comunidad más amplia que la de su asentamiento o barrio. En este sentido, tendrán mejores oportunidades de participar en los eventos ciudadanos, con derechos y obligaciones, así como en la exigencia de promover las compensaciones de atención generadas por la relegación histórica de la que han sido objeto, respetando el fomento de sus costumbres y tradiciones.

Referencias

Echeverría G, H. (2001). La educación indígena en Chihuahua; hacia la construcción de la interculturalidad. En H. Echeverría (Coord.), *Antología asignatura regional I* (pp. 42-46). Chihuahua, México: Secretaría de Educación y

Cultura SEP.

Ferreiro, E y Teberosky, A. (2007). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. 23 ed. México. Siglo xxi editores.

Gómez P, M. (compilador) (1991). Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Edición 8a ed. Publicación Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Hernández S, R., Fernández C, C. y Baptista L, P. (2006). Metodología de la investigación. Edición 4a.Ed. McGraw-Hill Interamericana.

Martínez, M. (2005), Actualización de la epistemología y metodología en educación, III Jornada de Innovación Educativa. Recuperado el 29 de abril del 2009 en <http://www.ucla.edu.ve/viacadem/redine/jornadas/III%20Jornadas%20REDINE/PonenciasdelasIIIJornadas.htm>

Nemirovsky, M. (2004). Coord Antes de empezar: ¿Qué hipótesis tienen los niños acerca del sistema de escritura? SEP, México.

Schmelkes, S. (2002). *La enseñanza de la lectura y la escritura en contextos multiculturales* Conferencia presentada en el VII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura, celebrado en Puebla, Pue., del 16 al 19 de octubre de 2002. www.amdh.com.mx/ocpi/documentos/docs/6/15.doc

Stake, R., (2007). Investigación con estudio de casos. Madrid, España: Morata.

Vigil, N. Pueblos indígenas y escritura. http://interculturalidad.org/numero03/2_07.htm. (Recuperado 20 de febrero de 2010)

Procesos de transferencia en conceptos de probabilidad: Una propuesta didáctica

María Dolores González Quezada
Instituto Tecnológico de Ciudad Juárez
mdolores@nmsu.edu

Janette Olivia Chávez Prieto
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
jachavez@uacj.mx

Juan Ernesto Chávez Pierce
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
juchavez@uacj.mx

Resumen

Esta investigación se centra en el análisis de transferencia de aprendizaje ante cambios de contexto en situaciones que involucran conceptos de probabilidad. La investigación se condujo con dos grupos de estudiantes de nivel superior (experimento y control), con la finalidad de explorar los efectos en el entendimiento y en la transferencia de conceptos que produce la implementación de una propuesta didáctica. Esta propuesta didáctica se fundamenta en la visualización de situaciones de contexto en el plano concreto. Esto a través de la utilización de material manipulativo como recurso didáctico (urnas, ruletas, barajas y dados). En el grupo control se trabajó bajo una instrucción de corte tradicionalista y en el grupo experimento se implementó la propuesta didáctica. Los elementos de evaluación durante el proceso cognitivo fueron los mismos para ambos grupos. Un examen de salida ayudó a evaluar la efectividad en el aprendizaje de la secuencia didáctica y a encontrar evidencia de transferencia. Las observaciones muestran que la secuencia didáctica posiblemente estimuló la asignación de significados y promovió la transferencia de conceptos mediante la utilización de recursos didáctico-visuales.

Palabras clave

Transferencia de aprendizaje, probabilidad, recursos didácticos, problemas de entendimiento.

Introducción

En los últimos años los investigadores en el área de matemática educativa se han preocupado por mejorar los resultados obtenidos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estos procesos y sus distintos aspectos ontológicos, epistemológicos, cognitivos e instruccionales se han intentado analizar y explicar desde

diversos enfoques teóricos y metodológicos. En este sentido, en didáctica de la probabilidad se ha puesto de manifiesto el notable incremento de materiales didácticos, software educativo, investigaciones, revistas, reuniones y congresos sobre la enseñanza y el aprendizaje de esta disciplina. La probabilidad como parte esencial de las

matemáticas se encarga del estudio de los fenómenos aleatorios. Dichos fenómenos están presentes en innumerables situaciones de la vida cotidiana y tienen la característica de generar resultados u observaciones que no son susceptibles de predecirse con certeza, aunque estos se estudien repetidamente bajo las mismas condiciones. Los términos azar y estocástico también se usan comúnmente para hacer referencia al carácter imprevisible de estos fenómenos. Una formación básica en probabilidad permite interpretar eventos de la vida cotidiana que se producen en contextos probabilísticos y de esta forma tomar decisiones en situaciones de incertidumbre. Es por esto que la probabilidad ha formado parte de la formación básica en los estudios universitarios. Una de las mayores dificultades a la que los estudiantes de las carreras de ingeniería de la universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) se enfrentan en el aprendizaje de la teoría de la probabilidad, es la falta de aprendizaje significativo de los conceptos. Una de las posibles causas podría ser el método de enseñanza tradicional utilizado por la mayoría de los instructores (Flores, Chávez, Luna, González, González y Hernández, 2008). Por tal motivo, este aprendizaje se ha convertido en fuente de constante preocupación entre el profesorado y el campo de los conceptos relativos al azar y la probabilidad en una de las áreas emergentes de investigación en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas (Barragués, Guisasola y Morais, 2005). No obstante, la cantidad de investigaciones sobre la didáctica de la probabilidad todavía es muy escasa en comparación con las existentes en otras ramas de las matemáticas y en consecuencia no se conocen aún cuales

son las principales dificultades de los alumnos en el entendimiento de muchos conceptos importantes (Batanero, 2001).

Problema de investigación

La mayoría de los estudiantes que ingresan a las universidades, lo hacen con conocimientos casi nulos en nociones básicas de probabilidad o con creencias e intuiciones incorrectas de estas nociones que les dificulta la comprensión de los diferentes tópicos de esta disciplina (Carrera, 2007). Aunado a esto, se tiene que la probabilidad que se enseña en los cursos regulares se da de una forma poco natural, basada en una instrucción de corte tradicionalista (Calva, 2005). Es por esto que el objetivo principal de esta investigación es valorar la efectividad de una propuesta didáctica fundamentada en la visualización de situaciones de contexto en el plano concreto en base a la utilización de material manipulativo como recurso didáctico (urnas, ruletas, barajas y dados). Con esta propuesta se tiene la intención de mejorar el entendimiento conceptual de los estudiantes de la materia de Probabilidad y estadística en el Instituto de Ingeniería y Tecnología de la UACJ y promover la transferencia de conceptos probabilísticos entre diversos contextos. Se pretende explorar si existe evidencia de transferencia de conceptos y medir la ganancia como indicador de la efectividad del aprendizaje. Esto a partir de los resultados arrojados por los instrumentos de evaluación diseñados y posteriormente administrados a dos grupos de estudiantes: grupo experimento y grupo control. En el grupo experimento se implementó la propuesta didáctica y en el grupo control se trabajó bajo una instrucción de corte tradicionalista. La pregunta de investigación es: ¿Qué efectos en la transferencia de conceptos de

probabilidad produce en los estudiantes una propuesta didáctica fundamentada en la visualización de situaciones de contexto en el plano concreto?

Fundamentación teórica

Esta investigación se fundamenta en la teoría de la transferencia del aprendizaje. La transferencia como parte esencial de los procesos del aprendizaje, ha sido definida como el proceso mediante el cual los conocimientos (conceptos, operaciones, estrategias, actitudes y habilidades) adquiridos en un contexto se utilizan en otros contextos diferentes. De este modo, los aprendizajes no quedan anclados a una situación específica y pueden ser utilizados en nuevas condiciones y escenarios (Carpintero, 2002). Al respecto, Mayer y Wittrock (1996) señalan que siempre que algo se aprendió previamente afecta el aprendizaje actual o cuando la solución de un problema anterior afecta la manera en la que se resuelve un problema nuevo, ocurre transferencia. El aprendizaje que se adquiere principalmente en la escuela se explica basado en el supuesto de que lo que se aprende en una ocasión facilitará el buen desempeño en situaciones relacionadas (Beltrán, Moraleda, García-

Alcañiz, Calleja y Santiuste, 1995). En este sentido, McKeough, Lupart y Marini, 1995 enuncian que una de las principales metas en la educación es que los estudiantes utilicen en el área de su desempeño laboral los conocimientos adquiridos en las instituciones educativas. Debido a esto, diversos investigadores han definido la transferencia del conocimiento como el fin último de la educación (McKeough, Lupart y Marini, 1995). Por lo tanto, la transferencia es un concepto clave en la teoría de la enseñanza y el aprendizaje.

Para Hoffding (1892) el proceso de transferencia de un conocimiento o concepto desde una situación de aprendizaje A hasta su respuesta observable B puede ser representado por medio del recuerdo (Figura 1). Según Hoffding recordar es cuando el evento A activa de nuevo a su representación interna a , la cual es representada por una respuesta interna b que da como resultado la aparición del evento B previamente aprendido. La cadena de Hoffding puede ser caracterizada como $A-a-b-B$ en donde la idea central es encontrar un estímulo didáctico que permita activar la respuesta interna b cuando A no es idéntica a su forma inicial, sino una variante A' .

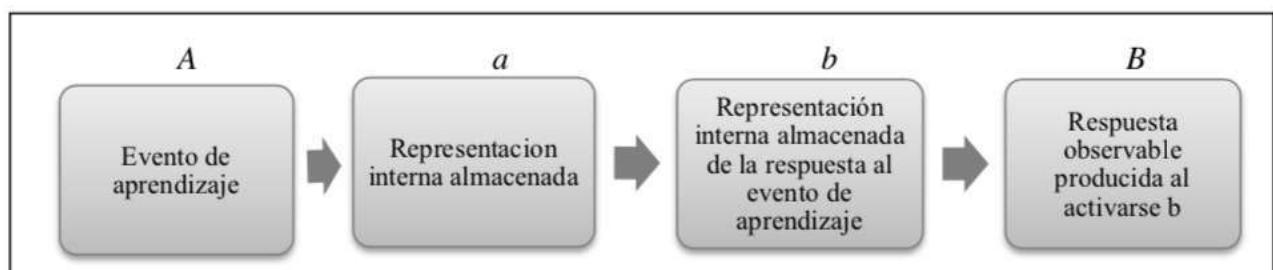


Figura 1. Cadena de Hoffding para representar la transferencia de un evento A con una respuesta observable B .

Descripción de la población

La investigación se condujo con 47 estudiantes de dos grupos (grupo E y

grupo I) de la materia de Probabilidad y estadística del Instituto de Ingeniería y Tecnología de la Universidad Autónoma de

Ciudad Juárez (UACJ). En el grupo experimento (Grupo F) y en el grupo control (Grupo I) participaron 28 y 19 estudiantes respectivamente. La materia de Probabilidad y estadística es obligatoria para todas las carreras de ingeniería de la UACJ y por lo tanto, ambos grupos estuvieron integrados por estudiantes adscritos a diversos programas de ingeniería. Actualmente los tópicos de probabilidad incluidos en los contenidos temáticos de este curso, son abordados en dos sesiones semanales de 120 minutos cada una. Esto bajo una instrucción prácticamente de corte tradicionalista. El libro de texto es Probabilidad & Estadística para ingeniería y ciencias (Walpole, Myers, Myers y Ye, 2007).

Metodología

Esta investigación de carácter cualitativo y cuantitativo se realizó durante el semestre Agosto-diciembre del 2011. Durante toda la investigación se eliminó la variable instructor dado que éste fue el mismo para los dos grupos de trabajo: Grupo experimento y grupo control. Los

elementos de evaluación (examen de entrada y salida) durante el proceso cognitivo fueron los mismos para ambos grupos.

Examen de entrada

Se diseñó y administró en ambos grupos un examen de entrada (antes de la instrucción), con el fin de evaluar conocimientos previos de probabilidad. En este examen de incluyeron 20 reactivos de diferente tipo: comparación, orden, análisis de enunciados, y solución de contingencias (Kanim,1999) diseñados bajo el régimen de opción múltiple. En todos los reactivos se les pidió a los estudiantes la justificación a su respuesta. Los problemas de cada reactivo fueron formulados en pares con la finalidad de encontrar en los estudiantes, evidencia de transferencia de conceptos probabilísticos. Cada par corresponde a problemas análogos (aluden al mismo concepto o estructura matemática) pero sus contextos son distintos. Un ejemplo de un par de reactivos se muestra en la Figura 2.

Problema 1. Si se lanzan dos dados, uno gris y uno blanco, con caras marcadas del 1 al 6 (figura de la derecha). La probabilidad de que la suma de las caras que caen hacia arriba sea 11 o ambas caras muestren el mismo número es...

- (a) Mayor que 0 pero menor que $2/9$
- (b) Exactamente $2/9$
- (c) Mayor que $2/9$ pero menor que 1.0
- (d) Mayor o igual que 1.0

Justifique su respuesta

Problema 9. La figura de la derecha muestra dos bolsas con tarjetas. La bolsa #1 contiene 7 tarjetas blancas marcadas con números del 1 al 7 y la bolsa #2 contiene 8 tarjetas negras marcadas con números del 1 al 8. Si se selecciona una tarjeta de cada bolsa y E es el evento para el cual la suma de los números de las tarjetas que se sacan de las bolsas es 3 o 4. La probabilidad de que ocurra el evento E es...

- (a) $0 < P(E) < 5/15$
- (b) $P(E) = 5/15$
- (c) $5/15 < P(E) < 1.0$
- (d) $P(E) \geq 1.0$

Justifique su respuesta

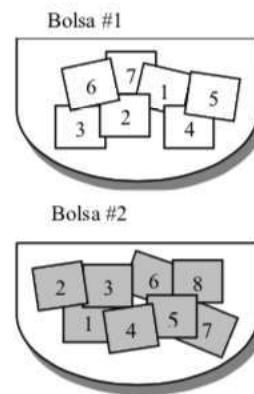


Figura 2. Par de problemas que aluden al uso del mismo concepto (regla de la suma para eventos mutuamente excluyentes).

Propuesta didáctica

Dado que la enseñanza de los contenidos incluidos en los programas de la mayoría de los cursos regulares de probabilidad se da de forma poco natural y bajo una instrucción de corte tradicionalista (Calva, 2005), es necesario desarrollar e implementar nuevas estrategias didácticas para la enseñanza y el aprendizaje de dichos contenidos. Por tal motivo se procedió al diseño y posterior implementación de una secuencia didáctica (2 actividades) para la enseñanza y el aprendizaje de algunos tópicos de Probabilidad: Concepto clásico de la probabilidad, eventos y espacio muestral (Primera actividad) y reglas de la probabilidad (Segunda Actividad). Esta secuencia didáctica se fundamentó en la visualización de situaciones de contexto en el plano concreto a través de la utilización de material manipulativo como

recurso didáctico (urnas, ruletas, baraja y dados). En el grupo experimento se implementó la secuencia didáctica (2 sesiones de 60 minutos cada una para cada actividad) y en el grupo control se trabajó bajo una instrucción de corte tradicionalista (4 sesiones de 60 minutos cada una). La secuencia didáctica se realizó de forma grupal (equipos de 4 a 5 estudiantes) con el fin de fomentar el aprendizaje colaborativo cuyo objetivo es inducir a los participantes a la exploración, discusión, negociación y debate (Hsu, 2002). Al finalizar cada actividad se realizó una retroalimentación entre todos los equipos y el profesor. Las dos actividades fueron el único material de aprendizaje al que se expusieron los estudiantes. En la Figura 3 se muestra un ejemplo de uno de los ejercicios incluidos en la primera actividad de la secuencia didáctica.

Experimento 1: extraer una esfera de una urna y anotar su color (figura de la derecha).

Caso 1: La urna contiene 4 esferas azules

Caso 2: La urna contiene 4 esferas azules y 2 rojas

Caso 1

1. Coloca en la urna 4 esferas azules.

a) Supón que sacas sin ver una esfera de la urna. Marca en la siguiente escala que tan posible crees que sea que ocurran los eventos A y B:

$A = \{\text{sale esfera azul}\}$ $B = \{\text{sale esfera roja}\}$

b) ¿Cuál es el espacio muestral del experimento? Descríbelo, ¿De qué tamaño es?

c) ¿El experimento es aleatorio? ¿por qué?

d) ¿Qué cambios le harías al experimento con respecto a las esferas para que se convierta en un experimento aleatorio?

Caso 2:

2. Agrega a la urna dos esferas rojas.

a) Supón que sacas sin ver una esfera de la urna. Marca en la siguiente escala que tan posible crees que sea que ocurran los eventos A y B:

$A = \{\text{sale esfera azul}\}$ $B = \{\text{sale esfera roja}\}$

b) ¿Cuál de los siguientes incisos muestra correctamente el espacio muestral del experimento en el caso 2?

(a) $S = \{\text{azul}_1, \text{azul}_2, \text{azul}_3, \text{azul}_4, \text{roja}_1, \text{roja}_2\}$ (b) $S = \{\text{roja}_2, \text{azul}_3, \text{azul}_1, \text{roja}_1, \text{azul}_4, \text{azul}_2\}$ (c) $S = \{\text{azul}, \text{roja}\}$

Explica brevemente tu razonamiento

c) Si cada integrante del equipo extrajera una esfera (cada vez que se saca una esfera se regresa de nuevo a la urna):

a. ¿Podrían todos obtener el mismo resultado en el caso 1? ¿Por qué?

b. ¿Podrían obtener todos el mismo resultado en el caso 2? ¿Por qué?



Figura 3. Parte del experimento 1 incluido en la primera actividad de la secuencia didáctica (conceptos de experimento determinístico y estocástico).

Examen de salida y transferencia de aprendizaje

Un examen de salida (el mismo que el de entrada) ayudó a evaluar la efectividad del aprendizaje en ambos grupos de trabajo y a encontrar evidencia de transferencia de conceptos. Esto en base al modelo desarrollado por González y Kanim (2008). Este modelo (Figura 4) permite observar si existe evidencia de transferencia de conocimiento en pares de problemas que requieren el uso del mismo concepto en dos contextos diferentes. De acuerdo al modelo, las respuestas correctas e incorrectas del primer

contexto se ubican de forma horizontal y las respuestas correctas e incorrectas del segundo contexto se ubican de forma vertical. La intersección de las respuestas correctas en ambos contextos corresponde al bloque azul en la parte superior izquierda. Los autores asumen que los estudiantes que se ubican en esta área presentan evidencia del uso del mismo concepto para contestar correctamente ambas preguntas. Los dos bloques rojos corresponden al número de estudiantes que no son consistentes en sus respuestas al cambiar de un contexto a otro. En este caso se asume que los

estudiantes no presentan evidencia de transferencia. La intersección de respuestas incorrectas en ambos contextos se localiza en la parte inferior derecha (bloque verde). Lo anterior se podría asumir como una transferencia negativa, es decir, es posible que los estudiantes hayan utilizado el mismo concepto erróneo para responder

incorrectamente las dos preguntas. A partir de los razonamientos mostrados por los estudiantes en la resolución de los problemas, se estableció una clasificación de las estrategias de resolución. Las categorías de clasificación se establecieron tomando en cuenta los procesos realizados y las herramientas utilizadas por los estudiantes.

		<u>Segundo contexto</u>	
		Correcto	Incorrecto
<u>Primer contexto</u>	Correcto	Probable transferencia	No existe evidencia de transferencia
	Incorrecto	No existe evidencia de transferencia	Posible transferencia negativa

Figura 4. Modelo para encontrar evidencia de transferencia.

Ganancia entrada-salida

A partir de los exámenes de entrada y salida administrados en ambos grupos, se calculó la ganancia normalizada, Hake (1998) como indicador de la efectividad de la instrucción en el aprendizaje. Esta ganancia normalizada es una medida de la razón entre el incremento del número de aciertos en el examen de salida con respecto al examen de entrada y el máximo incremento posible. La ganancia normalizada se calculó con la siguiente ecuación:

$$G = \frac{\% \text{ salida} - \% \text{ entrada}}{100 - \% \text{ entrada}}$$

Discusión de resultados

Las observaciones muestran que ambos grupos mostraron mejores resultados en el examen de salida, es decir, después de la enseñanza, independientemente del tipo de instrucción (tradicional o a través de recursos manipulables). La ganancia normalizada como medida de la razón entre el incremento del número de aciertos en el examen de salida con respecto al examen de entrada y el máximo incremento posible fue de 0.53 en el grupo experimento y 0.50 en el grupo control. Según la propuesta de Hake (1998) la efectividad de la instrucción se categoriza en rangos de ganancia normalizada baja ($g < 0.3$), media ($0.3 < g < 0.7$) y alta ($g > 0.7$). Por lo tanto, se

obtuvo una ganancia normalizada media en ambos grupos.

La tabla 1 muestra el porcentaje de estudiantes que muestran evidencia de transferencia positiva, negativa y falta de transferencia. En 8 de los 10 pares de problemas, las respuestas de los estudiantes del grupo experimento fueron consistentes entre los dos contextos (6

corresponden a transferencia positiva), por lo tanto, en 2 de los 10 pares de problemas las respuestas fueron inconsistentes entre los dos contextos (falta de transferencia). En el grupo control en 8 de los 10 pares de problemas, las respuestas de los estudiantes fueron consistentes entre los dos contextos (5 corresponden a transferencia positiva).

Tabla 1. Porcentaje de estudiantes con evidencia de transferencia (positiva y negativa) y falta de transferencia en cada par de problemas (mismo concepto- contextos diferentes).

Concepto	Número de reactivo	Transferencia positiva	Transferencia negativa	Falta de transferencia	Transferencia positiva	Transferencia negativa	Falta de transferencia
		Grupo experimento			Grupo control		
Regla de la suma eventos mutuamente excluyentes	Reactivo 1 Reactivo 9	21%	18%	61%	26%	58%	16%
Regla de la suma eventos no excluyentes	Reactivo 2 Reactivo 10	21%	39%	39%	21%	32%	47%
Regla del complemento	Reactivo 3 Reactivo 6	89%	4%	7%	84%	0%	16%
Regla de la multiplicación eventos dependientes.	Reactivo 4 Reactivo 14	25%	21%	54%	47%	16%	37%
Regla de la multiplicación eventos independientes	Reactivo 5 Reactivo 12	54%	32%	14%	58%	0%	42%
Regla de la multiplicación eventos independientes	Reactivo 7 Reactivo 15	68%	0%	32%	84%	0%	16%
Regla de la multiplicación eventos dependientes.	Reactivo 8 Reactivo 19	32%	32%	36%	5%	63%	32%
Regla de la multiplicación eventos independientes	Reactivo 11 Reactivo 17	71%	11%	18%	21%	21%	58%
Regla de la suma y de la multiplicación.	Reactivo 13 Reactivo 20	50%	4%	46%	32%	11%	58%
Regla de la multiplicación eventos independientes	Reactivo 16 Reactivo 18	71%	11%	18%	84%	0%	16%

En la Figura 5 se puede ver un ejemplo de análisis de transferencia de conceptos bajo el modelo propuesto por González y Kanim

(2008) para un par de problemas (problema 1 y 9). La tabla 2 muestra algunos razonamientos de estudiantes

cuyas respuestas sugieren transferencia positiva, falta de transferencia y transferencia negativa en este par de problemas. Un análisis semejante se realizó con cada par de problemas con el

objeto de clasificar los razonamientos de los estudiantes de acuerdo a las estrategias de resolución que manifestaron los estudiantes en cada problema.

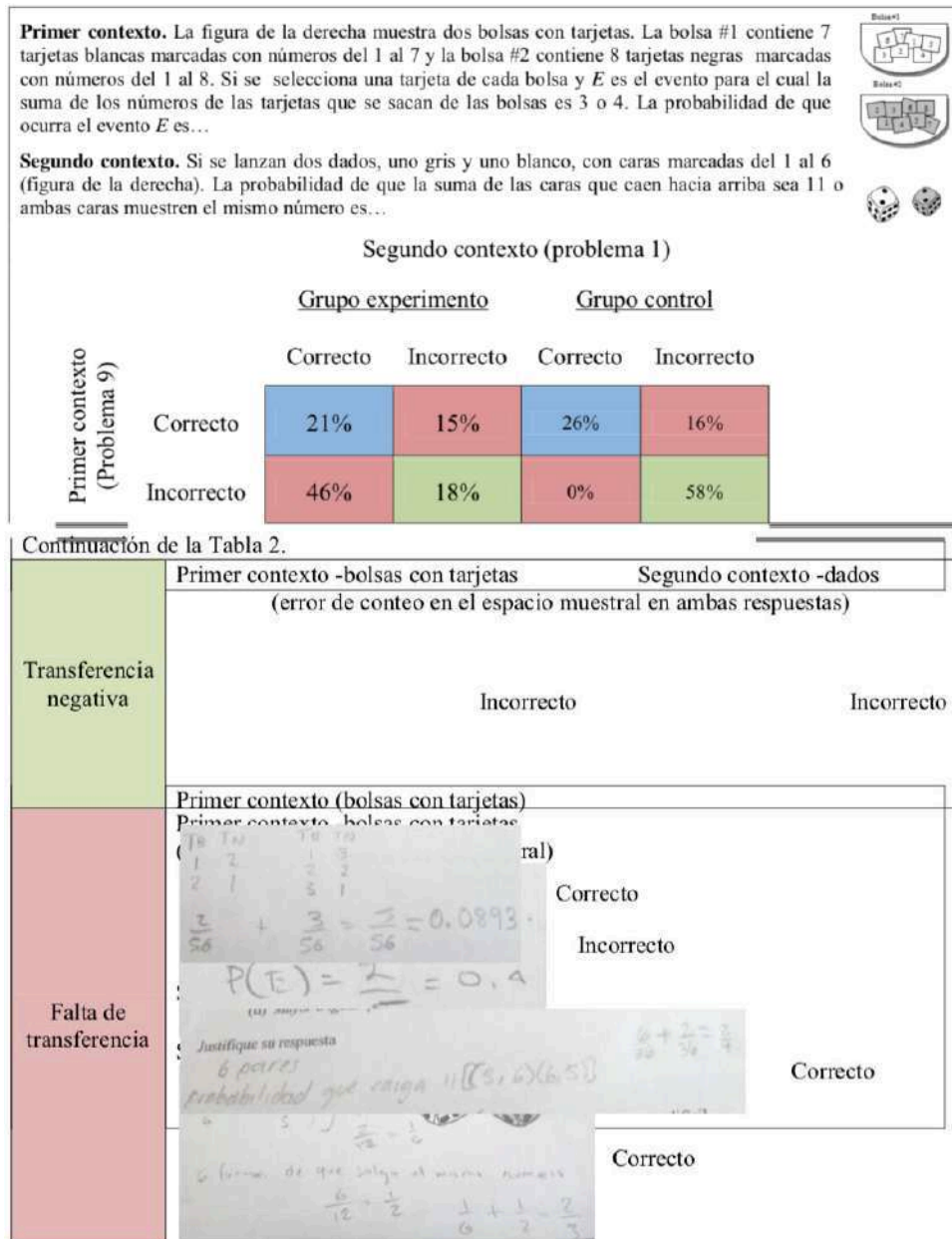


Figura 5. Ejemplo de análisis de transferencia de conceptos entre dos contextos (Problema 1 y 9).
 Tabla 2. Razonamientos que sugieren transferencia positiva, transferencia positiva y falta de transferencia.

Conclusiones

A través de la investigación se pudieron

conocer problemas de entendimiento, dificultades y errores que se presentan con

cierta regularidad entre los estudiantes como producto de la propia situación del problema y/o concepto probabilístico involucrado. Se esperaba que los estudiantes del grupo experimento contestaran mejor y mostraran un mayor desarrollo de la habilidad para transferir conceptos de un contexto a otro contexto. En este sentido, dado que la ganancia como indicador de la efectividad del aprendizaje en el grupo experimento fue de 0.53 podríamos pensar que la propuesta didáctica posiblemente estimuló la asignación de significados mediante la utilización de recursos didáctico-visuales. No obstante, en el grupo control la ganancia fue de 0.50 por lo que se observaron resultados semejantes. En el grupo experimento se observó un ligero incremento en el número de pares de reactivos con transferencia positiva, por lo que también los resultados fueron semejantes. Es posible que el uso exclusivo de los recursos didáctico-visuales en el plano concreto (representación enactiva) y la falta de explicación directa al grupo experimento por parte del instructor fueron factores de la semejanza de resultados entre ambos grupos. No obstante, en el proceso de aprendizaje de la Probabilidad, la motivación es un factor determinante para el éxito que pueda tener el estudiante. La utilización de recursos didácticos como los que aquí se presentan deben estar encaminados a influir en aquellos estudiantes con bajo nivel motivacional, despertando su interés y la necesidad de alcanzar su aprendizaje. Es por esto que tal vez deban ser utilizados como complemento a otros métodos de enseñanza. Este tipo de propuestas, como es señalado por Evans (2010), logra una transformación de la realidad, la que se da en el mismo proceso de su ejecución, sobre

todo porque transforma a todos los sujetos involucrados, ya que al ser participantes activos interiorizan y tiene la oportunidad de valorar otras vivencias distintas a las experimentadas en contextos tradicionales.

Agradecimientos

Agradecemos al Dr. Stephen Kanim de la Universidad Estatal de Nuevo México, NMSU, por el desarrollo del modelo para encontrar evidencia de transferencia en pares de preguntas que fue utilizado en esta investigación.

Referencias

- Barragués, J. I., Guisasola, J., y Morais, A. (2005). Concepciones de los Estudiantes de Primer Ciclo de Universidad. *Educación Matemática*, 17 (1), 55-85.
- Batanero, C. (2001). *Didáctica de la Estadística*. Grupo de Investigación en Educación Estadística. Departamento de Didáctica de las Matemáticas. Universidad de Granada. Recuperado el 6 de septiembre de 2011 de <http://www.ugr.es/~batanero/Proyectos.htm>
- Beltrán, J., Moraleda, M., García-Alcañiz, E., Calleja, F. G. y Santiuste, V. (1995). *Psicología de la educación*. Madrid: EUDEMA.
- Calva, L. (2005). *Consideraciones sobre algunos conceptos básicos de la probabilidad*. Tesis de Licenciatura no publicada, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Carpintero, E. (2002). El proceso del transfer: Revisión y nuevas perspectivas. *Revista de psicología y psicopedagogía* 1(1),69-95.
- Carrera, E. (2002). Teaching statistics in secondary school. An overview:

- From the curriculum to reality. En B. Phillips (Ed.), *Proceedings of the Sixth International Conference on Teaching of Statistics*. Ciudad del Cabo: IASE.
- Evans, E. (2010). *Orientaciones metodológicas para la investigación-acción: propuesta para la mejora de la práctica pedagógica*. Lima: Ministerio de Educación. Dirección de Investigación, Supervisión y Documentación.
- Flores, S., Chávez J. E., Luna, J., González, M. D., González, M. V. y Hernández, A. A. (2008). El aprendizaje de la física y las matemáticas en contexto. *Cultura, ciencia y tecnología*, 5(24), 19-24.
- González, M. D. (2008, enero). *Student Use of Mechanic Knowledge in Electrostatic*. Ponencia presentada en la reunión anual de invierno de la AAPT, Baltimore, Estados Unidos.
- Hake, R. R. (1998). Interactive-engagement vs traditional methods: A six-thousand student survey of mechanics test data for introductory physics courses. *American Journal of Physics*, 66, 64-74.
- Hoffding, H. (1892). *Outlines of psychology*, London: McMillan.
- Kanim, S. (1999). *An investigation on student difficulties in qualitative and quantitative problem solving*. Tesis de doctorado no publicada, University of Washington. Estados Unidos.
- Mayer, R. E., y Wittrock, M. C. (1996). Problem-solving transfer. En D. C. Berliner y R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 47-62). New York: MacMillan Library Reference USA.
- McKeough, R., Lupart, J. y Marini, A. (1995). *Teaching for transfer: Fostering generalization in learning*, Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Scagnoli, N. I. (2006). El aprendizaje colaborativo en cursos a distancia. *Investigación y ciencia*, 14 (36), 39-47.
- Walpole, R. E., Myers, S. L., Myers, K. Y. y Ye, K. (2007). *Probabilidad y estadística para ingeniería y ciencias*. México: Pearson Educación.

Formas de interacción entre docentes que favorecen el aprendizaje organizacional

Rubén Adrián Barroso Morales
IByCENECH, Licenciatura en Educación Primaria
r.adrianbarroso@gmail.com

Resumen

Este estudio de caso busca conocer formas de interacción entre docentes que favorezcan el aprendizaje organizacional en una escuela. Se parte del supuesto que la estructura organizacional actual de la escuela influye en el comportamiento del docente, lo cual repercute en su trabajo o trabajo de conocimiento. También de que existen nuevas ideas sobre formas de organización que pueden revertir la situación actual de las escuelas, tales como el de escuelas que aprenden (Senge, 2002), donde si se lleva a cabo el aprendizaje organizacional en la escuela ayuda a que esta se convierta en una escuela que aprende, a través del desarrollo de las cinco disciplinas del aprendizaje. La metodología que se utilizó consistió en elegir una escuela “común” y trabajar un proyecto de comunidades de aprendizaje, funcionando como un “disparador” para poder observar las situaciones que se generaban por este. Lo observado se escribió en forma de notas, las cuales sirvieron para encontrar las dos formas diferentes de interacción entre maestros, descubriendo que una favorece el aprendizaje organizacional.

Palabras Clave

Aprendizaje organizacional, trabajo docente, organización escolar, comportamiento.

Introducción

La investigación presenta resultados encontrados en una escuela pública de la ciudad de Chihuahua, Chih. Este estudio de caso, parte de un proyecto de investigación más grande llamado “El papel de las comunidades profesionales de aprendizaje de maestros en la generación e implantación de estrategias en la escuela primaria”, el cual es apoyado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). El proyecto se aplicó en un total de cinco escuelas primarias del país, las cuales tres se encuentran en el estado de Chihuahua, una en el estado de Nuevo León y otra en Sonora. Se espera que los resultados obtenidos en la escuela investigada, puedan ayudar al logro del

propósito esencial del proyecto general.

Planteamiento del problema

En los últimos 20 años se ha escrito más sobre cómo mejorar la práctica docente y la gestión educativa que en los 80 años anteriores. Y, sin embargo, en los últimos 20 años ha ido aumentando, notablemente, la insatisfacción con lo que pasa en las escuelas (Flores K, 2010, p 24). Entonces por qué si se siguen encontrando nuevas formas de trabajo docente, gestión escolar y formas para preparar al docente, se siguen encontrando resultados cada vez más desalentadores.

Hasta el momento no se ha tenido éxito, cubriendo mayor cantidad de contenidos, atendiendo diferentes estilos

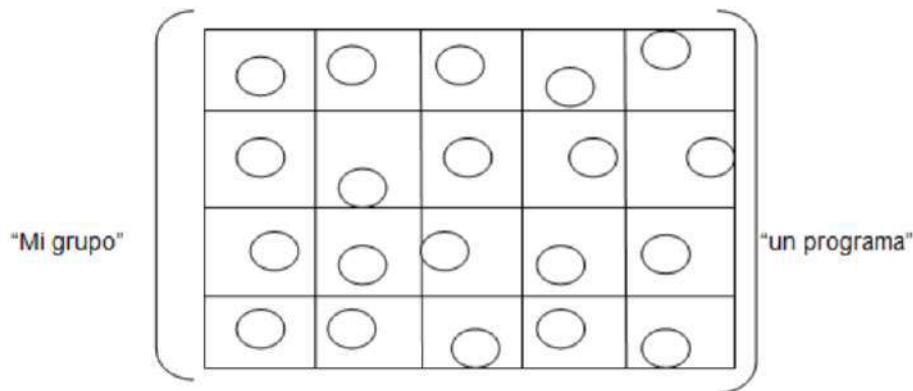
de aprendizajes en los alumnos, respondiendo adecuadamente ante las distintas necesidades de los alumnos, teniendo menor tiempo efectivo de trabajo por clases especiales (arte, educación física, inglés, etc.) entre otras, todo esto realizándolo con la misma estructura organizacional de la escuela de hace más de 120 años.

Esta estructura no tiene existencia concreta, son acuerdos tácitos que se mantienen por largo tiempo, donde se deben mantener las cosas de cierta

manera y no se pueden cambiar ni se permiten hacer diferentes.

Concordando con Flores (2009), la estructura se puede resumir como un maestro, un aula y un grupo, la cual se basa en los principios de supervisar, controlar, fragmentar y especializar el trabajo. Y se puede representar con un esquema parecido a una cartera de huevos (Fig.1), donde cada maestro se encuentra dentro de una caja (aula) con un mismo grupo y cumpliendo con un programa.

Figura 1. Modelo organizacional de una escuela.



Los problemas en las escuelas pueden ser ocasionados por varios factores, tales como la preparación de los maestros, su motivación o por aspectos externos a la escuela y al sistema educativo, pero dice que existe evidencia para decir que la estructura organizacional actual impide el buen rendimiento de los maestros y directores como trabajadores de conocimiento Flores (2010). El trabajo de conocimiento es cuando una persona recaba, procesa, modifica y organiza información para generar soluciones.

Si se toma como referencia que actualmente el maestro sigue siendo la persona que decide qué hacer y cómo hacerlo, entonces depende de lo que

piense y actúe el docente para que la escuela mejore el aprendizaje de los alumnos.

El modificar la estructura organizacional para que facilite el trabajo del maestro puede llevar a que, con los recursos actuales de las escuelas, sobre todo los de conocimiento (información, conocimiento, experiencia, y habilidades de los alumnos, maestros, administradores, padres de familia e integrantes de la comunidad), se pueda hacer mucho más de lo que actualmente se hace (Flores, 2009, p. 9).

El movimiento escuelas que aprenden, plantea poder resolver y cambiar la situación actual de la escuela.

De acuerdo con López (2010) quien retoma a varios autores, las escuelas que aprenden son organizaciones que observan la idea central de que sus miembros están inmersos en un proceso de reflexión continua, colaboración, mejora, innovación y adaptación para mejorar la habilidad en satisfacer las necesidades de sus alumnos.

Esta nueva corriente tiene el propósito de obtener una nueva forma de dar solución a las exigencias de la sociedad sobre la escuela, se apoya en el aprendizaje organizacional para poder lograr el cambio que se necesita en el sistema educativo actual.

Aprendizaje organizacional se entiende como el proceso mediante el cual una organización genera una base de conocimientos propia al resolver los problemas cotidianos que surgen de su operación, permitiendo a los integrantes de la organización contar con recursos de conocimiento que les posibiliten resolver problemas que se presenten en el futuro de manera más eficaz y eficiente. (Senge, 1998; DiBella y Nevis, 1998; citados por Flores, 2009).

Existen tres etapas que se presentan en el proceso de aprendizaje de cualquier organización, por lo tanto en las escuelas primarias se presentan por igual, estas tres etapas son: adquisición de conocimiento, compartir conocimiento, y utilizar conocimiento.

Para facilitar la adquisición de conocimiento Senge (2002) menciona cinco disciplinas clave del aprendizaje organizacional. Las cuales son: Dominio personal, Visión compartida, Aprendizaje en equipo, Modelos mentales y pensamiento sistémico. Estas disciplinas se obtienen a través de la práctica y el estudio, y no a través de programas impuestos desde fuera.

El objetivo de esta investigación es

conocer las formas de interacción entre el colectivo docente de una escuela típica que se dan por la estructura organizacional, y de esa manera poder analizar con base a la teoría acerca de escuelas que aprenden, cuál favorece el aprendizaje organizacional.

Hasta el momento no se tiene mucho trabajo empírico ni teórico sobre este tema, en las escuelas, esto justifica realizar una investigación, y poder responder la siguiente pregunta: *“¿Qué formas de interacción entre el colectivo docente favorece el aprendizaje organizacional?”*.

Metodología

En la escuela primaria descrita en el capítulo uno, se aplicó un proyecto de comunidades de aprendizaje entre los maestros y directivos, las comunidades de aprendizaje fueron formadas por afinidad de intereses o de lo que consideraban ayudaría a mejorar la calidad educativa del plantel. El propósito del proyecto era generar un espacio para que los maestros se reunieran y generaran estrategias o acciones que eventualmente ayudarían a mejorar tanto la organización de la escuela como el aprendizaje del alumno.

Teniendo como idea que la estructura influía en ciertas conductas y comportamientos del maestro, el proyecto de las comunidades fue un disparador, debido a que se generó un espacio para que los maestros se reunieran y al interactuar entre ellos se generarían algunas situaciones en donde los maestros nos podrían dar evidencia de ese comportamiento generado por la estructura. Además, el proyecto también funcionó para ayudar a entrar a la primaria y realizar varias visitas dentro de la jornada escolar, y así tener evidencias de lo que realiza el maestro dentro de su trabajo diario y no sólo al momento de

reunirse en las comunidades de aprendizaje.

Durante el tiempo que se permanecía en la escuela se buscaba observar diferentes situaciones o problemas donde los maestros mostraban diferentes conductas o comportamientos al momento de estar reunidos. Lo observado se registraba en forma de notas en una libreta, estas notas se hacían de manera abreviada para poder escribir de manera rápida y no perder detalle a lo que se estaba observando. Todo lo que se anotaba era la descripción de lo que estaba ocurriendo sin interpretar de ninguna forma lo que ocurrió.

Las notas abreviadas, eran desarrolladas horas más tarde en un documento electrónico para que no se olvidara los detalles de lo que se anotó. De igual forma al extender las notas abreviadas se debía anotar de forma descriptiva sin interpretación alguna. En las notas extendidas de una semana, se buscaban los patrones de conducta que se repetían durante la semana, los cuales se redactaban en otro documento electrónico.

Con las notas extendidas y los resúmenes, se verificaron cuales patrones de conducta se repetían más, lo que originó saber cuáles eran los resultados

más obvios de la investigación y de ahí reflexionar sobre el tema que se encontró para poder realizar un análisis más profundo, el cual se reflejó en este documento.

La escuela seleccionada para el proyecto es una escuela que se podría decir que es “común”, no se cataloga como una escuela excelente ni como una escuela problemática, el director y los maestros supieron de qué se trataba el proyecto antes de aplicarlo en su escuela, de esa manera ellos decidieron aplicarlo o no. Ellos tuvieron libertad de participar o no en las comunidades de aprendizaje.

Resultados

Los resultados obtenidos en la investigación muestran evidencia para decir que los maestros adoptan dos formas de interacción diferentes (ver Tabla 1) debido a que tienen ciertos patrones de comportamientos al reunirse, los cuales son diferentes de acuerdo a si un agente externo o uno interno dirige la reunión. Para poder entender mejor, les llamamos agentes externos a las personas que los maestros consideran ajenos a lo que ellos realizan (director, inspector, investigador, maestra de otra escuela, etc.).

Tabla 1. Diferentes patrones de comportamiento.

Formas de interacción	
1. Sin agente externo	2. Con agente externo
Patrones de conducta.	Patrones de conducta.
a) Mucha participación.	a) Poca participación.
b) Los temas los genera el grupo.	b) Se habla del tema del agente externo.
c) La comunicación es multidireccional.	c) La comunicación es unidireccional.

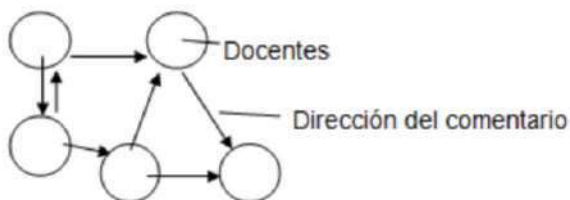
Sin agente externo.

a) *Mayor participación.* La participación de los maestros en las reuniones sin un agente externo era muy activa, los comentarios realizados eran constantes y largos, además de constructivos sobre el tema y con base en su experiencia en el trabajo docente.

b) *Los temas los genera el grupo.* El grupo de maestros cuando no tienen a un agente externo dirigiéndolos ellos hablan de diferentes temas, no los tienen establecidos ni en orden.

c) *Comunicación multidireccional.* Durante las reuniones sin agente externo los maestros realizan comentarios en varias direcciones (Figura 2), es decir hablaban unos con otros, o un maestro les hablaba a todos o todos a uno.

Figura 2. Comunicación multidireccional.



Regularmente se formaban pequeños grupos donde platicaban entre ellos. Estos durante la reunión constantemente se modificaban, o en algunas ocasiones lo que comenzó a hablar un grupo se comentaba entre todos los maestros al mismo tiempo. Con agente externo.

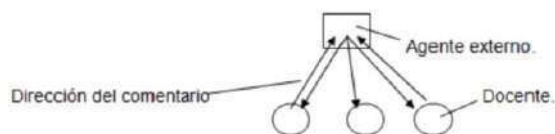
a) *Menor participación.* En las reuniones con un agente externo, los maestros tienen menor participación, incluso cuando las personas que dirigían llevaban a cabo la reunión les pedía participación a los maestros, estos se quedan en silencio, no contestan o si llegaban a hacerlo era un comentario muy corto.

b) *Se habla sólo del tema planteado*

del externo. Durante la junta se hablaba sólo de los temas que estaban previamente programados, no se desviaban las conversaciones hacia otros temas como cuando sólo se encuentran los maestros en la reunión.

c) *Comunicación Unidireccional.* Al haber un agente externo en una reunión de maestros, la comunicación entre ellos era muy poca o nula, los comentarios que realizaba el agente externo generalmente eran hacia todos y los que hacían ellos eran hacia él.

Figura 3. Comunicación Unidireccional.



Como se mencionó antes en la escuela de la era industrial se divide cada quien cierta tarea y se supervisa que cada quien haga lo que le corresponde. Con esto el maestro se encuentra en constante aislamiento. En la reunión al estar la persona que se encarga de supervisar (agente externo), que se haga lo que corresponde o que indica que es lo que se va a hacer, los maestros simplemente se enfocan a responder o cumplir con lo que el supervisor les pide o les pregunta, entonces de esta manera no se rompe con el aislamiento, porque se enfocan en cumplir sólo su parte que le fue asignada.

Al reunirse los maestros solamente sin la persona que los coordine o supervise, sienten la libertad de hablar lo que ellos quieren, que por los resultados obtenidos es sobre su trabajo principalmente.

De las dos formas de interacción entre maestros encontradas en la institución estudiada, una favorece su aprendizaje organizacional, la cual es

cuando no existe un agente externo dirigiendo la reunión entre docentes, esto con base a un análisis sobre cómo se trabajan o desarrollan mejor las cinco disciplinas o facilitadores que plantea Senge para lograr el aprendizaje organizacional, que se presentan a continuación:

1) *Dominio personal.* El que los maestros tuvieran mayor participación, generaran los temas que ellos querían y hablaran entre todos independientemente del tema, muestra evidencia para decir que los maestros sentían que tenían un mayor dominio personal al interactuar entre ellos sobre temas relacionados directamente con su trabajo. Y de igual forma, entre más interacción entre ellos conocerán más el trabajo y conocimiento de cada maestro, lo que ayudará a que se tenga una mejor perspectiva acerca de para qué, por decirlo de alguna manera, es bueno cada maestro.

2) *Modelos Mentales.* De acuerdo a que esta disciplina se enfoca en desarrollar conciencia de actitudes y percepciones, las de uno mismo y las de sus compañeros. Cuando los maestros tenían una comunicación multidireccional con comentarios sobre su trabajo, se podía dar cuenta de otras formas de pensar de sus compañeros, así de esa manera podían reflexionar sobre sus prácticas y cambiar sus modelos mentales.

3) *Visión Compartida.* Senge: afirma que para que el proceso de crear una visión compartida pueda durar o sostenerse se necesita que los miembros se sientan libre de decir lo que quieran sobre propósito, significado y visión, sin restricciones ni represalias. Cuando participan mucho de forma libre entre ellos y no lo que un agente externo quiere, hablando lo que ellos quieren al generar sus propios temas, entonces entre ellos mismos tienen sus propios propósitos y

como consecuencia una misma visión sobre lo que quieren realizar.

4) *Aprendizaje en equipo.* El diálogo es un medio indispensable para que la disciplina de aprendizaje en equipo se lleve a cabo, de acuerdo a los patrones de conducta evidenciados en las reuniones de maestros sin agente externo se puede desarrollar mejor esta disciplina que con un agente externo.

La participación constante entre maestros, el generar sus propios temas y el tipo de comunicación multidireccional, propicia que los maestros tengan entre ellos diversos diálogos, los cuales se producen generalmente no sólo de una persona a otra sino entre todo el colectivo dando como resultado un aprendizaje en equipo.

5) *Pensamiento sistémico.* En esta disciplina no se tuvo gran evidencia de que se desarrollara mejor al interactuar los docentes sin un agente externo.

La forma de tratar los problemas tanto al haber un agente externo como cuando no lo hay, eran como casos aislados o diferentes uno del otro, y no lo veían como componentes de un sistema más complejo, es decir la forma tradicional de las escuelas de darle solución a cada problema como si no fuera a consecuencia de algo más complejo, lleva a los maestros a tratar de solucionar cada problema de forma diferente cuando se puede buscar una causa que genera varios problemas similares y así poder prevenir problemas posteriores, de lo cual es lo que se trata esta disciplina.

Conclusiones

De acuerdo a los resultados obtenidos y analizados se pudo afirmar que existen dos formas diferentes de interacción entre los docentes, cuando hay un agente externo al momento de interactuar o cuando no lo

hay. Se clasifican así a consecuencia de los diferentes patrones de conducta que mostraron en los espacios que se reunían. Con base al análisis sobre los diferentes patrones de conducta en las dos formas de interacción, se afirma que la forma que favorece mayormente al aprendizaje organizacional es cuando no existe un agente externo dirigiendo las reuniones de los docentes. Debido a que se encontró que los patrones de conducta de esta forma de interacción ayudan a desarrollar mejor cuatro de las cinco disciplinas de aprendizaje.

Independientemente de las características de los maestros (personalidad, preparación, antigüedad, etc.) y de los agentes externos, los primeros presentaron patrones de conducta totalmente diferentes en cada una de las formas de interacción, por lo que demuestra que la estructura organizacional tiene cierta influencia en la forma de actuar del docente y en el aprendizaje organizacional.

El permitirles a los maestros tener más espacio para interactuar entre ellos durante su jornada de trabajo, sin la idea estructural tradicional donde el espacio deba estar reglamentado, supervisado y dirigido por una autoridad para poder darle uniformidad a las cosas, eventualmente podría dar mejores resultados en la calidad educativa

específicamente en algo que es muy importante, un mejor aprendizaje en el alumno. Debido a que ayudará a romper con el aislamiento en el cual se encuentra el maestro dentro de la escuela, ayudándolo a tener un mejor trabajo de conocimiento, el cual ahora lo realizaría de manera colectiva y que favorecerá a la escuela a poder tener un cambio positivo, con los mismos recursos y personas.

Referencias

- Flores E. (2009). *Las escuelas públicas como Comunidades de Aprendizaje*. Distrito Federal, México: D.R. © Secretaría de Educación Pública.
- Flores M. (2010). *La escuela como organización de conocimiento*. Distrito Federal, México: Trillas.
- Senge P. (2009). *La quinta disciplina, Escuelas que aprenden*. Distrito Federal, México: Norma.

Agradecimientos

Agradezco al CONACYT y al Dr. Eduardo Flores Kastanis, por darme la oportunidad de ser parte del proyecto de esta investigación. Así como a mis catedráticos de la IBYCENECH por confiar en mis aptitudes para poder realizarlo.

De manera especial a los maestros y directivos de la primaria que permitieron que fuera posible realizar la investigación.

¿Cuándo los maestros en formación empiezan a pensar como maestros? Un estudio inicial sobre el cambio educativo de los alumnos - maestros

Lylia Ana Morales Sifuentes

Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón, Saucillo, Chihuahua, México

lyliamoraes@gmail.com

Blas Gómez Heredia

Escuela Normal Miguel Hidalgo de Parral, Chihuahua

blas-37@hotmail.com

Carlos Mario Pacheco Ríos

Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua

carlosmario79@hotmail.com

Resumen

Se presentan los resultados de un estudio exploratorio con 120 estudiantes o maestros en formación del norte de México frente a la pregunta ¿Cuál es el significado del cambio educativo para los estudiantes - profesores en las diferentes etapas de su preparación? Entre ellos se encuentran estudiantes de segundo, tercer y cuarto año de tres diferentes escuelas normales públicas quienes participaron en un programa de desarrollo profesional el cual se desarrolló en línea de preescolar y primaria utilizando un diseño de métodos mixtos, 72 estudiantes fueron seleccionados en base a su participación (alta o baja), y se entrevistó cada tres semanas durante los primeros cuatro meses del programa. Los resultados sugieren que los estudiantes – la interpretación de los maestros del significado del cambio educativo varían de su segundo año a su último año de formación pareciéndose cada vez más como la de los maestros en ejercicio, según lo reportado en la literatura que se consulta.

Palabras clave

Formación de maestros, escuelas normales, cambio educativo.

Introducción

La presente investigación parte de la preocupación de maestros formadores de docentes que desde una perspectiva amplia e incluyente se han planteado conocer el posicionamiento que tienen los maestros en formación de tres escuelas normales del estado de Chihuahua en relación con el cambio educativo.

Para abordar este estudio se realizaron varias acciones muy significativas y precisas, que permitieron llevar a cabo la investigación, documentar los procesos, evaluar los resultados, encontrar conclusiones válidas con respecto a la pregunta de investigación y finalmente encontrar puntos importantes para realizar algunas propuestas como parte producto del análisis de los datos recolectados

y contrastados con la literatura que así lo fundamenta.

Antecedentes

Los sistemas educativos en todo el mundo enfrentan hoy en día una serie de demandas derivadas de las nuevas necesidades y expectativas sociales de las comunidades que los albergan. En los últimos 20 años ha habido cambios importantes en lo político, en lo económico, en lo social y cultural, como efecto de un fenómeno global que, a falta de un mejor nombre, se identifica como "postmodernismo" (Hargreaves, 1996). Estos cambios en el contexto resultan en nuevas expectativas que tiene la sociedad con respecto a sus escuelas.

A estas demandas ampliadas de la comunidad se agregan las nuevas formas de enseñanza y aprendizaje que se han ido desarrollando en los últimos 30 años, donde se destacan, por un lado, los planteamientos constructivistas relacionados con el aprendizaje y la enseñanza (ver, por ejemplo, a Eggen y Kauchak, 2001, y; Díaz-Barriga Arce y Hernández Rojas, 2002). Estos nuevos enfoques han cambiado sustancialmente nuestra forma de entender y ejercer la docencia. Un segundo cambio importante en relación al trabajo que se realiza en las escuelas es la integración (o por lo menos los intentos de integración) de las nuevas tecnologías de información y comunicación al trabajo educativo (Brünner, 2003; Burbules y Callister, 2001; Tedesco, 2000).

Estos cambios en el contexto educativo han sometido a los sistemas educativos, públicos y privados, a múltiples presiones para modificar lo que ofrecen a las comunidades, y la forma en la que estos ofrecimientos se hacen. Aunque cambios en el contexto siempre han resultado en exigencias de cambio hacia el interior de las escuelas, podemos decir que en los últimos 20 años estas exigencias se han multiplicado

exponencialmente. Si antes se consideraba deseable que las escuelas cambiaran, ahora es una exigencia permanente que se genera en los ámbitos más diversos. Independientemente del mérito que tengan estas exigencias de cambio, sea en términos técnicos, prácticos o éticos, o de su viabilidad a corto, mediano o largo plazo, es un hecho que las escuelas, actualmente, ven el cambio educativo como un evento permanente que afecta su funcionamiento diario (Hargreaves, 1996).

Sin embargo, el cambio educativo no es, por mucho, una tarea sencilla que lleva siempre a mejores resultados, a pesar de la retórica que rodea los múltiples intentos de innovación que se llevan a cabo en diferentes países. Fullan (2002), quien es probablemente la mayor autoridad en cambio educativo en estos momentos, nos indica que de todas las iniciativas de cambio planeado que se tratan de llevar a cabo en educación, el 85% fracasan total o parcialmente. Este hecho no es privativo de la educación. En general, el cambio organizacional no lleva a los resultados esperados en el sector privado (Burke, 2007) o en el público (Arellano, Cabrero y del Castillo, 2003).

Esta tesis presenta los resultados de una de cuatro investigaciones realizadas como parte de un proyecto de investigación cuyo propósito es responder a la siguiente pregunta:

¿Qué significado le dan los maestros en formación al cambio educativo?

Se parte del supuesto que la formación del maestro puede, en cierta forma, influir sobre la forma en la que los maestros, de acuerdo a Fullan (2002) y Hargreaves (1996) le dan significado al cambio educativo. Aunque es cierto que los maestros en formación no pueden ser considerados completamente como maestros, también es cierto que en los 4 años o más años que dedican a su formación

se pretende que se vayan socializando a la profesión docente. No pueden considerarse simplemente como “no-maestros”. Aunque al principio del proceso de formación podemos suponer que tendrán un mínimo de características similares a los maestros en ejercicio, a medida que van transcurriendo los años que dura el proceso de formación es factible suponer que irán asemejándose más, en la forma en la que perciben y actúan sobre la realidad, con aquellos que ya ejercen la profesión. Siendo así, es posible que algunos rasgos que tienen los maestros en ejercicio en relación al significado que le dan al cambio educativo empiecen a presentarse durante el proceso de formación.

Para efectos del proyecto de investigación del que se deriva la tesis que se presenta, se considera como “maestro en formación” a aquella persona matriculada a un programa de formación inicial de maestros (en el caso de México, por ejemplo, un alumno o alumna de alguna Escuela Normal Básica) que en el momento del estudio haya completado por lo menos el 50% de los créditos o cursos requeridos. Se parte del supuesto que estos “maestros en formación” ya se han socializado en cierta medida con la profesión del maestro, a diferencia del alumno que acaba de empezar el programa. Y que entre más cerca estén de completar el programa, mayor socialización habrá. Normalmente en programas de formación docente alumnos que han completado 50% del programa o más, se encuentran, de diferentes maneras, a realizando prácticas en escuelas como maestros.

Marco Teórico

El contenido de este capítulo versa sobre la literatura que esencialmente es la base de la fundamentación teórica del problema sobre el cual se está trabajando, en ella se encuentran algunas aseveraciones interesantes que dan explicación al tema que se está desarrollando básicamente se encuentra desplegada de

acuerdo al modelo de investigación expuesto en el capítulo anterior.

El cambio educativo, ¿Está en la formación de los profesores?

Tradicionalmente el sistema educativo mexicano en todos sus niveles genera un modelo educativo en el que los estudiantes en formación están regidos bajo un programa de estudios en el cual están claramente establecidos los propósitos, enfoques, las formas de evaluación, metodologías así como las actividades que llevarán a la consecución de los mismos.

La formación de los nuevos profesores no escapa de este modelo preestablecido y entonces pues ellos también deben acatar este planteamiento para que al término de su formación hayan alcanzado los rasgos deseables del perfil de egreso que el programa marca en su fundamentación teórico práctico.

El modelo educativo viene implementado en una especie espiral en el que se combinan la teoría, la reflexión, la práctica, la reflexión al irse sucediendo estos acontecimientos se van generando a la vez los retos que se deben ir superando conforme se avanza en el conocimiento el alumno puede o no tener conocer personalmente a sus asesores.

Finalmente el modelo escolarizado en el que los alumnos se encuentran desarrollando de manera puntual y a través del ciclo escolar las materias o asignaturas que establece su programa de estudios, sus maestros tienen la cronometración de actividades, periodos de evaluación y prácticas de acuerdo a lo que establece por un lado la propia curricula y por otro el sistema organizacional de la institución.

Díaz Barriga y Lugo (2003), explican sobre los términos modelo, propuesta y tendencia curricular lo siguiente: Modelo curricular, es una construcción teórica de algún objeto, describe su funcionamiento y le permita explicarlo e intervenir en él.

Una tendencia se describe como la dirección de un movimiento que cobra fuerza y predomina en un momento determinado. Casarini (2001) señala tres categorías de análisis del currículo. El currículo formal que se forma con el plan de estudios y los programas de cada asignatura, dice que son documentos guías que prescriben las finalidades, contenido y acciones que el maestro y sus alumnos deben llevar a cabo.

Estos modelos a su vez están afectados por el enfoque formativo en el que están sustentados, esto es, sobre la línea del pensamiento o teoría lo cual a su vez determina el tipo de práctica, el rol del maestro, el rol del alumno, los rasgos del perfil de egreso, que permiten definir el tipo de maestro que se está formando.

Enfoque metodológico

Para la realización de este documento se realizó investigación con estudio de casos de Stake (1999). La cual estudia una situación detalladamente proporcionando una teoría naturalista de la situación. Dado que los maestros en formación participantes en la implementación de esta innovación nos permitieron dar un seguimiento y aun análisis a sus descubrimientos, interacciones y constructos con relación al cambio educativo.

Según Erickson, la característica más distintiva de la indagación cualitativa es el énfasis en la interpretación, dando gran importancia a la participación del investigador y a la recogida de los datos de manera objetiva, y que a la vez reorienta la observación para precisar o sustanciar esos significados y en donde, además, las preguntas de investigación se pueden ir modificando conforme avanza la investigación, en un enfoque progresivo (Stake, 1999). En la investigación cualitativa las explicaciones están un tanto alejadas de las explicaciones de las causas y efectos de los fenómenos, aunque estos guardan una estrecha relación entre sí,

no obstante las generalizaciones no tienen que ver con estos principios.

Contextualización

Una de las instituciones es la Escuela Normal rural Ricardo Flores Magón, ubicada en Ciudad Saucillo, dicha institución se encuentra a orillas de la Ciudad, en una zona rural, es un internado para señoritas, los servicios con que cuenta son de tipo asistencial, el nivel socioeconómico de las estudiantes es bajo, por lo que reciben una beca por parte de gobierno, que les permite que todo lo que se les otorga en la institución sea de manera gratuita.

La Normal "Ricardo Flores Magón" de Saucillo ofrece la licenciatura en educación Preescolar y primaria, en ambas Licenciaturas sólo se atiende a mujeres, cuenta con una población estudiantil de 510 alumnas, repartidas en 12 grupos de primero a quinto semestre y once equipos de séptimo semestre.

Otra de las escuelas participantes es la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado profesor Luis Urías Belderraín, ubicada en la capital del Estado, atiende alumnos de ambos sexos, en su totalidad son 856, distribuidos en 24 grupos de primero a sexto semestre y 24 equipos de octavo semestre;

La tercera es Normal Miguel Hidalgo, ubicada en Ciudad Parral, ubicada en una zona urbana, atiende las Licenciaturas en educación primaria y Preescolar y en este ciclo escolar incursiona con una nueva Licenciatura especializada para la población indígena, con un total de 420 alumnos, Las técnicas de investigación.

La Observación. En las ciencias humanas, como lo menciona Giroux y Tremblay (2004) la técnica de la observación es asimismo muy útil. De acuerdo a Quivy y Campenhoudt (en Giroux y Tremblay, 2004) esta técnica se ajusta perfectamente al análisis de lo no verbal y de lo que éste revela: las conductas instituidas y los códigos de

comportamiento, la relación con el cuerpo, los modos de vida y los rasgos culturales, la organización espacial de los grupos y de la sociedad, etcétera. Según Giroux y Tremblay existen dos grandes formas de observación, la primera es la observación en un medio controlado, a la que se recurre sobre todo en psicología. Guía de observación sistemática no participante: porque en el presente caso la investigadora no pertenece a ninguno de los grupos en estudio, y permite registrar los acontecimientos que suceden en el interior de las escuelas y sus dinámicas en donde tanto los docentes como los alumnos, actúan de forma normal y cotidiana. Para este estudio se utilizará un registro de observación sistemática y no participante, misma que muestra el grupo del docente observado,

Una de las técnicas que caracteriza el trabajo de interaccionismo en educación ha sido definida, como observación participativa. Se elaboraron dos versiones de registros de observación para estudiar al mismo actor para que figuren como recopilaciones variadas de representaciones y acciones de los participantes en un mismo contexto y escenario con cierto grado de validez.

Resultados

Los resultados obtenidos en los instrumentos que se aplicaron a ciento veinte alumnos en formación tomados como muestras de las tres escuelas normales públicas del estado de Chihuahua, ellos se encuentran estudiando las Licenciaturas en educación preescolar y primaria, para dar respuesta a la pregunta de investigación, ¿Qué significado le dan los maestros en formación al cambio educativo? primero se abordan los cuestionamientos que se establecieron para las entrevistas y se relacionan con los encuentros de análisis que permitieron encontrar elementos que dan sustento a dicha pregunta.

Se parte del análisis que implica la formación docente de los alumnos que forman parte de esta investigación, el cual se realiza a

través de la observación, en primer término se debe mencionar que los alumnos están pre determinados a desarrollar un programa de estudios que ya fue diseñado ex profeso para la carrera que cursan, en donde los objetivos y metas que habrán de alcanzar los convierte en personas cautivas de un currículo preestablecido, que si bien es cierto los docentes tienen la libertad de cátedra, también es cierto que los rasgos deseables del perfil de egreso también ya están preestablecidos, entonces pues la institución destina el tiempo y el espacio en donde maestros y alumnos deben desarrollar sus actividades profesionales para alcanzar los propósitos consabidos por esta comunidad escolar.

Las propuesta de innovación de cualquier índole se ven socavadas por toda esa serie de condicionantes que se generan al interior de cada centro educativo, situaciones que inciden en los escenarios de la formación docente y dan figura al significado que le dan al cambio educativo los maestros en formación.

Los maestros en formación fueron cuestionados en relación con el concepto que tienen del cambio educativo, la respuesta que ellos proporcionan en este sentido evidencia que tiene un significado especial pues da pauta a la transformación, a la renovación de lo ya establecido.

“El cambio educativo es algo que se lleva a cabo con el fin de mejorar la calidad que hay en la educación, sin embargo para darse este cambio se debe tener una capacitación, se debe investigar para así innovar y lograr una mejora”

“Bueno pues al hablar de cambios estamos hablando de una reconstrucción o de agregarle o quitarle algo a lo que ya esta impuesto, creo que se le está llamando un cambio educativo un tanto por los políticos que están ahorita, no le veo en sí mucho

cambio, yo le llamaría una reconstrucción no un cambio, porque al hablar de cambio es como que quitar lo que está y poner algo nuevo, sería reconstrucción o agregar o complementar lo que está, no en sí un cambio.”

“Después de tantos exámenes y estar analizando como está la educación en México, no se ha logrado mucho después de tantos años que tenemos con ese programa, se volvió como que haber que podemos hacer para que las cosas sean diferentes, entonces yo digo que si se trabaja como lo están planteando podemos tener muy buenos resultados, claro que no se van a ver en uno o dos años, estamos hablando de una generación a lo mejor 8 ó 9 años que ya sea un proceso completo que abarque desde preescolar hasta la educación primaria, yo digo que si trae muchos retos para el docente porque es sobre quién va a recaer esta responsiva de llevarlo a cabo como se debe planear porque creo que todos los programas han sido así, se deja a consideración del docente y no es que el programa funcione o no sino que el profesor lo eche a funcionar o no en sus grupos”.

Estas son palabras textuales sobre algunas de las preguntas que se hicieron a los maestros en formación.

Sobre los resultados al primer cuestionamiento realizado, las respuestas se concentraron en el hecho de ver que el cambio educativo se puede generar a través de todas y cada una de las innovaciones, transformaciones, propuestas, reformas que se implementen al interior de la escuela normal y que posibiliten la participación de todo el colectivo escolar, pero que además estas sean encaminadas a una mejora tanto en la formación como en la implementación de

nuevas estrategias de trabajo que se vean reflejadas en el trabajo docente que se realiza para con los estudiantes y que se pueda evidenciar también en la práctica educativa del futuro maestro en la escuela preescolar o primaria en donde realiza su trabajo académico. “La innovación es multidimensional. En la realización de cualquier programa o políticas nuevos, entran en juego por lo menos tres componentes: uso de materiales nuevos, el posible uso de nuevos sistemas de enseñanza y las posibles alteraciones de las convicciones.” (Fullan 2002: 42).

Las respuestas a esta pregunta evidencian que los maestros en formación consideran que el cambio educativo puede darse a través de la confrontación de ideas con otros maestros y alumnos y que en este intercambio se puede generar el conocimiento de diferentes necesidades pedagógicas incluyendo el uso de las tecnologías y del internet el cual puede posibilitar o dar otra perspectiva es este tipo de intercomunicación.

Los futuros maestros entrevistados consideran de gran importancia el desarrollo de sus competencias para poder generar el cambio educativo y desarrollar a su vez una educación de calidad en donde los niños y las niñas que estén a su cargo en el acto educativo, puedan desarrollarse como personas más reflexivas y críticas.

Los recursos tecnológicos que están al alcance de los maestros en formación proporcionan herramientas que pueden ser utilizadas para que tanto alumnos como maestros puedan mejorar sus prácticas educativas, esto posibilita que tiempo muy corto puedan estar en contacto con materiales, recursos bibliográficos, revistas, etc., así como con otros maestros en formación y formadores de docentes generando oportunidades de cambio e intercambio.

El cambio educativo para los maestros en formación desde su punto de vista genera

tanto ventajas como desventajas, se abordarán las primeras, considerando que éstas permiten visualizar el significado que para ellos representa el cambio educativo.

Referencias

- Casarini Ratto, Martha, Teoría y diseño curricular, (2004) Ed. México, Trillas, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Universidad Virtual.
- Díaz-Barriga Arceo, F., & Hernández Rojas, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista (2a. ed.). México, D.F.: McGraw-Hill.
- Flores Kastanis, E., Flores Fahara, M., García Quintanilla, M., Rodríguez Bulnes, G., Holguín Ruiz, L. T., Olivas Maldonado, M., et al. (2007). Las escuelas públicas como Comunidades de Aprendizaje (Reporte de Investigación No. 3). México, D.F.: Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica.

Fullan, M. (2002). Los nuevos significados del cambio en la educación (A. Solà & C. Sánchez, Trads. Vol. 14). Barcelona: Octaedro.

Fullan G Michael y Hargreaves, Andy, La escuela que queremos (Los objetivos por los que vale la pena luchar), primera edición en la biblioteca para la actualización del maestro de la SEP, 1999.

Hargreaves, A. (1996). Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado) (P. Manzano, Trad.). Madrid: Morata.

Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., & Hopkins, D. (Eds.). (1998). International Handbook.

Agradecimientos

Al Dr. Eduardo Flores Kastanis por su asesoría.

Al ITESM y a la UTEP Por permitirmos estar en sus aulas y por su certificación.

El aprendizaje organizacional en la formación de docentes-investigadores, el caso del programa SABEMOS en las Escuelas Normales de Chihuahua, México

Moisés Torres Herrera
Universidad Autónoma del Carmen, Facultad de Ciencias Educativas
cambioeducativo@gmail.com

Laura Irene Dino Morales
Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua Profr. Luis Urías Belderráin
laurisdino@hotmail.com

Resumen

Se describe aquí la experiencia del aprendizaje organizacional dentro del programa SABEMOS (Ciencias/lenguajes a través de la Frontera para Profesores Mexicanos en la promoción de Escuelas Sobresalientes), proyecto binacional de colaboración suscrito entre la Universidad de Texas en El Paso (UTEP) y el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM). El proyecto contó con la colaboración de instituciones públicas y privadas como la Secretaría de Educación Pública en el Estado de Chihuahua, Innovación para la Educación en las Ciencias (INNOVEC) y el Distrito Escolar de Canutillo. Una de las acciones fundamentales del proyecto consistió en la oferta de becas de maestría, por parte del ITESM, para dieciséis profesores mexicanos, pertenecientes a Escuelas Normales en el Estado de Chihuahua, trece profesores lograron concluir exitosamente el programa. Durante el desarrollo del programa se implementaron herramientas de aprendizaje organizacional, estableciendo como uno de los proyectos más importantes del programa, la planificación y ejecución de un programa de formación y actualización para los profesores del área rural y semirural del estado. La estructura del programa, las fases así como las rutas y estrategias de implementación se establecieron sobre la base del aprendizaje organizacional, los resultados del programa permitieron evidenciar pensamiento sistémico y una visión unificada alrededor al interior de las comunidades colaborativas generadas entre los participantes becarios, además de la evidencia generada sobre el cumplimiento de los tres objetivos generales del programa.

Palabras clave

Aprendizaje organizacional, comunidades de aprendizaje, formación de investigadores.

Evolución histórica en la formación inicial de los profesores

A lo largo de la historia de la educación se han presentado varios cambios en los diferentes niveles educativos que buscan la mejora educativa, la satisfacción de la sociedad y la formación integral de los educandos. En el nivel superior, las Escuelas Normales, no son

la excepción. Han transitado varios planes de estudio y se pasó de ser sólo profesor a tener la licenciatura en educación primaria y preescolar a partir de 1984 con el gobierno del presidente Miguel de la Madrid. Antes de 1984, para formar un profesor, la propuesta curricular establecía que se requería de 3 a 5 años después de cursar la secundaria. Hoy,

con las propuestas curriculares específicas señalan cuatro años que obligan a la capacitación de profesores formadores, que tengan una postura teórico-metodológica, analítica y crítica.

La formación inicial de profesores comprendía las carreras de educación primaria y preescolar, sobresale la separación de los estudios de secundaria, lo que permitió a los normalistas obtener simultáneamente el título de profesor y el certificado de bachillerato. Para desempeñarse como profesor de secundaria era requisito asistir a la Normal Superior a cursar alguna especialidad que los acreditara como profesor de educación media. Los que aspiraban al grado de licenciatura en educación tenían que realizar sus estudios en la Universidad Pedagógica Nacional. Los contenidos de enseñanza en las Escuelas Normales estaban poco teorizados y poco cercanos al conocimiento escolar que se tenía que enseñar en los centros de preescolar, primaria y secundaria, su tradición se ubica en la transmisión del conocimiento y el interés se centra en el control de la práctica docente.

Para 1997 la educación normal en su nivel inicial adquiere el grado académico de licenciatura. Esto origina una serie de reformas institucionales y curriculares que modificaron la formación inicial de los profesores. Hubo que implementar tres funciones sustantivas que habían estado ausentes en las normales antes de 1984: docencia, la investigación y la extensión; y difusión de la cultura. Este esquema pretendió ser un modelo parecido al universitario, por lo que se propuso que los formadores de docentes, así como los estudiantes normalistas realizarán investigación, vinculando la docencia con la investigación. Sin embargo, es hasta enero de 2005 que se separa a la educación normal de la educación básica y se le ubica en educación superior. Y es cuando adquiere oficialmente su carácter de

Institución de Educación Superior. La implementación de este nuevo Plan y Programa de Estudios trata de formar estudiantes críticos y creativos y en que se tiene como objetivos el logro de cinco campos para el perfil de egreso: Habilidades intelectuales, identidad profesional y ética, competencias didácticas, capacidad de percepción y respuesta al entorno inmediato y dominio de contenidos.

El docente asume el papel de investigador y realiza la confrontación de teorías. La postura que se adopta es objetiva y científica. Se pretende abarcar no sólo lo pedagógico y psicológico, sino también lo sociológico, lo antropológico y lo filosófico. En teoría se permite la comprensión amplia del quehacer educativo para reconocer problemas sociales, culturales, económicos y políticos de la entidad y del país. Por ello, desde hace algunos años el maestro formador de docentes se está preparando para hacer frente a los cambios que se están gestando en este Siglo XXI, en donde la globalización, la tecnología y la ciencia han puesto a revolucionar al mundo, exigiendo con ello una serie de cambios que van desde la economía hasta la educación misma. Para Enciso, (2006) lo que sucede en el aula está directamente relacionado con lo que hace el profesor.

De allí que sean necesarios programas tendientes a mejorar su desempeño, bajo la premisa de que entre mejor capacitado esté el profesor, más eficiente será su labor educativa. La preparación de los maestros que forman a los futuros docentes debe ser garantía de un servicio educativo de calidad. Desde 1996, se han desarrollado entre la autoridad federal, las autoridades estatales y las comunidades normalistas, diversas acciones orientadas a favorecer a la transformación y al fortalecimiento académico de las escuelas normales, generando las condiciones necesarias para que estas instituciones ofrezcan un servicio de

calidad y se desempeñen como establecimientos de educación superior. Entre ellas destacan la reformulación de planes y programas de estudio, regulación del trabajo académico, la atención a la formación de maestros y directivos, la planeación anual y conjunta de las normales, y por último la evaluación por parte de la misma institución del servicio que brinda así como por organismos federales y estatales.

Desde hace unos años se debate no sólo la forma en que las Escuelas Normales transfieren el conocimiento a los estudiantes, sino en qué magnitud éstas contribuyen a acortar la brecha entre adquisición de conocimiento y capacidad para aplicarlo. Se estima que bajo un enfoque tradicional la adquisición, -considerando que en el mejor de los casos ésta llega a efectuarse-, aunque su aplicación no se garantice ni se establezca como evidencia de aprendizaje y evaluación. Los complejos problemas, tanto desde el punto de vista tecnológico como ético, a los que se enfrentan los profesores de hoy, no permiten pensar en soluciones simples de - una sola respuesta correcta- sino que requieren el dominio de una gran gama de informaciones técnicas, sociales, culturales, a fin de desarrollar un saber actuar con eficacia frente a situaciones profesionales diferentes y cambiantes.

Este mismo desafío y reto ha conducido a la experimentación y a la búsqueda de una mezcla novedosa de enfoques de enseñanza y aprendizaje para estimular -o permitir que se desarrollen- las competencias que le serán imprescindibles en el ejercicio profesional. Esta es una de las principales razones por las cuales, aún no siendo las Escuelas Normales fábricas de profesionales de la enseñanza-aprendizaje, éstas no pueden ser indiferentes al destino laboral de sus egresados y por tanto les corresponde formar profesionales y académicos que dominen el “saber”, el “saber hacer”, el “saber convivir” y el “saber ser” a fin de desarrollar conocimientos generales,

cognitivos, operativos y de relación, además de actitudes y valores que permitan “hacer algo con lo que saben”, en un marco mayor de ética profesional, convivencia democrática y cultura de paz

Propósitos

- Explorar las manifestaciones de desgaste emocional y físico o, síndrome de Burnout, en los docentes normalistas.
- Conocer las variables socio-demográficas que afectan el desempeño del personal docente de la institución.
- Contribuir al establecimiento de un clima de crecimiento y aprendizaje en la planta docente de la institución.
- Proponer estrategias viables para apoyar el crecimiento emocional y desarrollo humano del personal docente, que impacte en su práctica

La formación de Cuerpos Académicos en las Escuelas Normales de Chihuahua

Actualmente las Escuelas Normales son consideradas del nivel superior, por lo que están cambiando no sólo sus planes y programas, sino su forma de trabajo, se da una profesionalización constante para que los docentes estén a la vanguardia en conocimientos y puedan responder a las necesidades de la sociedad actual. Además se inicia la formación de cuerpos académicos con la finalidad de realizar investigación en el campo educativo. En ello destaca en Chihuahua y es la Escuela Normal del Estado, en donde actualmente se encuentran en formación tres cuerpos académicos denominados: SABEMOS, PODEMOS y ESCUELAS QUE APRENDEN, en donde cada uno de ellos realiza investigación siendo competencias en lengua y ciencia, práctica docente y gestión respectivamente la investigación. Algunas veces la investigación

es en conjunto con otras escuelas de nivel superior tanto nacional como internacional. Sin embargo, la investigación también debe ser ensañada y trabajada por los futuros docentes y es en la ENECH donde se les ha invitado a participar en investigación sobre comunidades de aprendizaje.

La Normal de Saucillo y la de Parral iniciarán la formación de sus cuerpos académicos en este próximo ciclo escolar. La formación de docentes aún está en proceso de mejora, es necesario que tanto la federación como el estado se coordinen para apoyar a las Escuelas Normales. No se debe perder de vista las prácticas de los formadores de docentes, así como el seguimiento y evaluación de su trabajo, ya que dará pautas para el trabajo de los maestros en formación.

La Escuela Normal Rural de Saucillo Ricardo Flores Magón pertenece al sistema federal, cuenta con una planta de cuarenta y un docentes, de los cuales treinta y nueve son de tiempo completo y dos de medio tiempo. Se dividen en dieciséis hombres y veinticinco mujeres. Su personal de apoyo incluye a los intendentes, secretarías, médicos, choferes, personal de cocina dando un total de ochenta y nueve. La Escuela Normal de Parral Miguel Hidalgo perteneciente al sistema federal, ofrece las Licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar, su planta académica está compuesta por treinta y uno maestros, de los cuales veinte son de tiempo completo y veintiséis son base. Además cuenta con ocho intendentes y doce administrativos. Entre todos hay veintiséis hombres y veinticinco mujeres. La Escuela Normal del Estado está integrada al sistema estatal. Su planta docente se compone de noventa y tres profesores, de los cuales siete se encuentran comisionados en otra área educativa, ochenta y uno están frente a grupo, tres sólo ejercen la función de directivos y dos maestros están como apoyo a la docencia. De los noventa y tres maestros setenta y dos son base, hay dos interinos que

son jubilados recontractados, dos de tres cuartos de tiempo (tiempo de primaria) y tres de medio tiempo (horas de secundaria). En total por sexo los docentes son treinta hombres y sesenta y tres mujeres. Se cuenta con sesenta y cinco administrativos entre médicos, enfermera, intendentes, prefectos, trabajadoras sociales, contadores y secretarías.

El proyecto SABEMOS como un Programa Interinstitucional para la Formación de Investigadores

La pertenencia al nivel superior de las Escuelas Normales, que antes estaban ubicadas en el nivel básico, ha generado una serie de nuevas condiciones, aunadas a la constante transformación de la sociedad actual, por lo que hay que seguir avanzando y llenando esas expectativas planteadas. Aunque hay avances, todavía no hay un programa de vinculación y trabajo colaborativo en y entre las Escuelas Normales. Como respuesta ante esto, se planteó un proyecto denominado SABEMOS en el que los integrantes no sólo estudiarán la maestría, sino que en conjunto con el Tecnológico de Monterrey y la Universidad de Texas El Paso, realizarán investigaciones en relación al desarrollo de competencias en lengua, ciencia y docentes en los futuros maestros normalistas y con la utilización de la tecnología.

SABEMOS (Ciencias/lenguajes a través de la Frontera para Profesores Mexicanos en la promoción de Escuelas Sobresalientes), es un proyecto binacional de colaboración suscrito entre la Universidad de Texas en El Paso (UTEP) y el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM). Para su operación, el proyecto contó además con la colaboración de instituciones públicas y privadas como la Secretaría de Educación Pública en el Estado de Chihuahua, Innovación para la Educación en las Ciencias (INNOVEC) y

el Distrito Escolar de Canutillo. Una de las acciones fundamentales del proyecto consistió en la oferta de becas de maestría, por parte del ITESM, para dieciséis profesores mexicanos, pertenecientes a Escuelas Normales en el Estado de Chihuahua.

Este paquete de becas fue complementado con la conformación de una sociedad binacional innovadora, que se centró en desarrollar las habilidades de los profesores becarios inscritos en SABEMOS en cuestiones de ciencia y lenguaje, para que a su vez sirvieran como monitores en las comunidades rurales normalistas. Los objetivos específicos, entre otros fueron:

1. Graduar a dieciséis profesores de Escuelas Normales con el grado de maestría en el ITESM, con el objeto de que se desempeñarán como monitores/facilitadores de apoyo al profesor rural.

2. Desarrollar las políticas y los procedimientos para el uso eficaz y eficiente de las tecnologías implícitas en la educación a distancia entre UTEP, ITESM, y Escuelas Normales ubicadas en el Estado de Chihuahua.

3. Desarrollar un programa común de maestría en educación para la instrucción de la ciencia y lengua entre UTEP e ITESM.

El financiamiento para el proyecto SABEMOS provino de diversas fuentes: La agencia para el Desarrollo de la Educación Superior contribuyó con \$249,995 por un período de dos años. La contribución de UTEP consistió en \$121, 240, mientras que el ITESM apoyó con \$172.800.00. Por otra parte, la Secretaría de Educación Pública del Estado de Chihuahua, INNOVEC y el Distrito Escolar de Canutillo proporcionarán asistencia técnica y logística al proyecto.

La metodología de trabajo, así como la filosofía que dirigió el trabajo, siguió diversos principios teóricos de Organizaciones Inteligentes (Senge, 2008), en buena parte gracias a la dirección del doctor Eduardo Flores Kastanis, quien estuvo a cargo básicamente del proyecto, junto con las

doctoras, Judith Munther y Jessie Tinajero de la Universidad de Texas, en el Paso. En las organizaciones inteligentes la gente expande continuamente su aptitud para crear los resultados que desea, donde se cultivan nuevos y expansivos patrones de pensamiento, donde la aspiración colectiva queda en libertad y donde la gente continuamente aprende a aprender en conjunto. Los equipos de trabajo siguieron un esquema denominado alineamiento (Senge, 2008, p. 294) esto se presenta cuando un grupo de personas funciona como una totalidad.

La característica fundamental de un equipo relativamente no alineado es el desperdicio de energía. Los individuos pueden poner muchísimo empeño, pero sus esfuerzos no se traducen eficazmente en un albor de equipo. Por el contrario cuando un equipo logra un mayor alineamiento, surge una dirección común y las energías individuales se armonizan. Hay menos desperdicio de energía. Surge una resonancia o sinergia, con la luz coherente de un láser en contraste con la luz incoherente y dispersa de una bombilla. Hay un propósito común, una visión compartida que permite complementar los esfuerzos. Los individuos no sacrifican sus intereses personales a la visión del equipo, sino que la visión compartida se transforma en una prolongación de sus visiones personales. Esto sucedió dentro del grupo SABEMOS.

Este grupo se constituyó en sus inicios por seis hombres y diez mujeres, sin embargo, por cuestiones personales se retiraron dos maestros quedando distribuidos finalmente de la siguiente forma: de la ENECH participaron siete mujeres y dos hombres, de la Normal de Saucillo dos mujeres y de la Normal de Parral tres varones. Para realizar el trabajo de manera conjunta, se ejecutaron varias sesiones de trabajo durante los años 2008 y 2009. En ellas se trabajó por equipos y en otras de forma grupal para compartir ideas

y avances, cada equipo tuvo un asesor del Tecnológico de Monterrey a fin de guiar el trabajo y apoyar en la selección de competencias, elaboración de estrategias, búsqueda de comunidades para que participaran en el proyecto y la formación de comunidades de aprendizaje. La primera reunión los asesores se llevó a cabo en el mes de enero del 2008 en la Ciudad de Monterrey, N.L., en las instalaciones del Tecnológico donde se presentó al personal que ahí labora así como a los doctores encargados del proyecto. En una segunda reunión, realizada en la Cd. de Parral, Chihuahua, se decidió quiénes participarían en cada uno de los equipos, siendo la solicitud que los integrantes de las cuatro escuelas normales oficiales del estado de Chihuahua, se integraran en los cuatro equipos a fin de conocer lo que cada uno iría realizando.

Los cuatro equipos fueron: Competencias, Estrategias, Administración y Comunidades de Aprendizaje. El asesor de cada uno de los equipos sugirió qué libros ir leyendo para tener bases del trabajo a realizar. En el mes de julio del 2008 se acudió a la Universidad de Texas en El Paso, en donde los integrantes de SABEMOS se hospedaron dentro de la misma Universidad durante un mes. La experiencia les permitió a los becarios la oportunidad de conocer un poco más de cerca, la cultura norteamericana así como tener una convivencia entre los miembros de las diferentes normales.

Durante este tiempo el horario de trabajo fue el siguiente: por las mañanas se tomaron clases presenciales con los doctores del Tecnológico en un horario de 8:00 a 11:00 hrs., terminando las clases se asistía a una escuela primaria llamada La Fé, ubicada en el segundo barrio, para ver el modelo de trabajo y los logros obtenidos durante un ciclo escolar, ya que dicha escuela fue construida por la misma comunidad para encauzar por un mejor camino a sus niños y jóvenes. Por las

tardes se asistió a talleres impartidos por los maestros de UTEP relacionados a la ciencia, tecnología, pensamiento crítico, ecología. La finalidad fue apoyar con estrategias que se llevan a cabo en la Escuela de Educación en UTEP a los maestros que participaban en SABEMOS. Dichos cursos ampliaron el panorama de las actividades que podían ofertar por medio del proyecto y estrategias como las 5E que consiste en Enganchar, Explorar, Explicar, Elaborar y Evaluar, estrategia útil sobre todo para ciencias. Se contó con la asesoría directa de los doctores para la construcción de lo que cada uno de los equipos tenía como tarea. El equipo de competencias estuvo trabajando por las tardes en un horario de 19:00 a 22:00 hrs. para la selección de las competencias que se trabajarían en el proyecto, así como en la presentación que se haría ante todos los equipos del trabajo y compromisos para la siguiente reunión.

La tercera reunión se realizó en el mes de noviembre del 2008 en la comunidad de Saucillo, Chihuahua, en el edificio la Normal Rural, en esta reunión además de dar continuación al trabajo de construcción del diplomado, también se dio espacio para tomar una decisión sobre continuar en la maestría y/o en el proyecto, pues el trabajo que se tuvo en esos momentos por parte de los integrantes se consideraba demasiado.

De ello se obtuvo que dos compañeros se retiraran totalmente de la maestría encaminada directamente a educación, es la maestría en educación con acentuación en los procesos de enseñanza aprendizaje; sin embargo, una de ellas decidió colaborar dentro del proyecto que es el diplomado para desarrollar las competencias en los docentes.

La cuarta reunión se realizó en la Cd. de Chihuahua, en la Escuela Normal del Estado, durante el mes de enero de 2009, en donde cada uno de los equipos se reunió para trabajar los ajustes propuestos, por ejemplo: el equipo

de competencias seleccionó dos contenidos por asignatura y nivel, dos competencias y decidió que fueran cuatro ejercicios para trabajar cada uno. El equipo de estrategias precisó que serían tres bloques a trabajar: el primero que consistió en sólo entrar y rescatar lo que consideraran importante, y el segundo en realizar algunas actividades y aportar estrategias exitosas en sus grupos y el tercero en el que los docentes en formación se comprometían a realizar el diplomado. El equipo de administración dio las indicaciones de a qué personas contactar en cada Normal para realizar primero la invitación a los maestros en formación y después las reuniones para inducción y dudas sobre el manejo de la plataforma.

Antes de presentar toda la información en plenaria se juntaron los equipos para compartir y acordar cuestiones entre ellos, en este caso fue el equipo de Competencias con el de Estrategias y el de Administración con el de Comunidades. Además se realizaron dos plenarias para exponer los acuerdos de los grupos y hacer compromisos de trabajo así como manifestar las necesidades de cada uno de ellos. Es importante destacar que en la última reunión se acordó poner en línea el proyecto así como realizar tres visitas a las Normales. Asimismo se determinó tener una nueva reunión cuando estuviesen los materiales listos y poder subir a la plataforma el trabajo.

Durante el mes de abril del 2009 se realizaron visitas a las Escuelas Normales para invitar a los futuros maestros tanto de las licenciaturas de primaria, especial como preescolar a participar en el Programa de Profesionalización Docente. Para ello se contó con el auxilio de los directivos de las instituciones de las Normales, como punto de reunión y posteriormente como lugar de trabajo si era requerido por docentes en formación, ya que cuentan con computadoras e internet facilitándoles el ingreso al portal en caso de no contar con internet en casa.

Los alumnos de ingeniería del Tecnológico de Monterrey campus Chihuahua, fueron invitados por los Doctores encargados del Proyecto SABEMOS, para la elaboración de materiales gráficos, páginas web, objetos de aprendizaje ya que cuentan con los conocimientos necesarios para hacer el material más atractivo para el docente en formación participante, brindándole a la vez apoyo dentro de su labor docente con dichos materiales. El que trabajaran jóvenes ajenos al sistema educativo pero con conocimientos sobre el uso de la tecnología beneficio al proyecto, pues brindó el material necesario y permitió a los alumnos poner en práctica los conocimientos de su carrera así incursionar en otros ámbitos ajenos a los de su estudio.

Finalmente, se subió el trabajo a la red e inició el proyecto, en que se inscribieron ciento cuarenta alumnos, pero al momento de realizar las actividades el número disminuyó drásticamente. Fueron varias las razones para no entrar de lleno al proyecto entre las que destacan el hecho de estar elaborando su documento de tesis, el asistir a un taller de fortalecimiento magisterial a fin de prepararse mejor para el examen de ingreso al servicio y finalmente estar en tiempo de exámenes recepcionales. Al final fueron sólo diecinueve alumnos lo que desearon certificarse y dentro de este número fueron cinco quienes entregaron su portafolio.

La construcción de comunidades de aprendizaje en el programa SABEMOS

Las comunidades de aprendizaje también son conocidas como: Comunidades que aprenden, Comunidades de práctica o Comunidades profesionales de aprendizaje, pero significan lo mismo. De acuerdo con Mercer, (2001) una comunidad se designa como “grupos de personas que comparten experiencias e intereses (comunes) y que se comunican entre sí para conseguir esos intereses”. Las comunidades facilitan el “pensamiento colectivo” ofrecen una historia que transmiten

a los nuevos miembros, una identidad colectiva que comparte la historia, los conocimientos y objetivos, esto hace que los miembros encuentren significado, propósito y dirección a sus propios esfuerzos. Además de la identidad colectiva la comunidad asigna los roles y reglas, así como brinda un discurso especializado que les permite comunicarse de manera más efectiva con dependencia de sus intereses.

Para Flores y Flores (s/f), la posibilidad de que los profesores comenten entre ellos sus experiencias diarias, es el camino seguro al diálogo reflexivo que a la postre llevará a la mejora de la práctica docente. Por ello en las comunidades de aprendizaje el intercambio de los docentes es importante ya que se analiza, reflexiona y concluye, de ahí se pueden surgir propuestas con el ánimo de llevar a cabo la educación de calidad y con calidez.

De acuerdo con Rosa María Torres, (2004) una Comunidad de Aprendizaje es:

Una comunidad humana organizada que construye y se involucra en un proyecto educativo y cultural propio, para educarse a sí misma, a sus niños, jóvenes y adultos, en el marco de un esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario, basado en un diagnóstico no sólo de sus carencias sino, sobre todo, de sus fortalezas para superar tales debilidades. La única posibilidad de asegurar educación para todos y aprendizaje permanente y de calidad para todos, es haciendo de la educación una necesidad y una tarea de todos, desarrollando y sincronizando los recursos y los esfuerzos de la comunidad local, con un fuerte apoyo de los niveles intermedios y el nivel central a fin de asegurar condiciones de viabilidad, calidad y equidad. (p. 1).

Las comunidades de aprendizaje surgen del interés que las personas tienen sobre un tema en común, así que se reúnen por un interés común; sin obligación alguna; van aprendiendo juntos, se educan a sí mismos; espacios para compartir, reflexionar, son espacios para dialogar y aprender en equipo; hay participación, interacción y se da una interdependencia entre ellos. Algo que hay que recalcar es que es una oportunidad de aprendizaje para gente que trabaja en una misma organización. En el caso del Proyecto SABEMOS se implementaron espacios para que los docentes se reúnan de acuerdo con su interés y compartan sus experiencias e inicien una nueva práctica. Estos se consideraron de acuerdo con los temas que se son:

1. Ambientes interactivos.- Lugar de intercambio de experiencias educativas sustentadas en el uso de las tecnologías, para promover el aprendizaje innovador, fortaleciendo en los alumnos la creatividad, la colaboración y sobre todo que sea autónomo en sus consultas, por medio del Internet, videos o multimedia.

2. Competencias socioadaptativas en preescolar.- Espacio donde los docentes de educación básica puede expresar sus experiencias cuyos resultados indican el logro gradual de un trabajo colaborativo, de acuerdo con las premisas que subyacen a la integración educativa. Opiniones, actividades y propuestas que fortalecen los procesos para favorecer las competencias socio afectivas de los alumnos.

3. Estrategias exitosas de enseñanza de la lengua en el nivel básico.- Espacio donde se puede compartir con docentes del nivel básico de diferentes lugares del Estado de Chihuahua, actividades interesantes e innovadoras que has aplicado durante tu labor docente y que ha resultado todo un éxito en su realización, logrando un impacto significativo en tus alumnos.

4. Estrategias para mejorar la atención dentro del aula.- Lugar de intercambio de estrategias entre docentes de educación básica en el Estado de Chihuahua, para fomentar y desarrollar la atención en los niños de educación infantil. Valorar y realizar una serie de estrategias didácticas para recuperar y conservar la atención de nuestros alumnos para el desarrollo y fortalecimiento de sus competencias educativas

5. Evaluación en el aula.- En este espacio se pretende que los docentes de educación básica puedan aportar sus procesos de evaluación del proceso educativo e identificar el nivel de competencia de los alumnos en correspondencia a los lineamientos que marcan los planes y programas de educación preescolar y primaria.

6. Innovaciones de enseñanza en el desarrollo del pensamiento científico.- Lugar donde se aportan una serie de estrategias didácticas que permitan explicar cómo y de qué manera contribuye el desarrollo del pensamiento científico en explicar y describir los procesos que forman parte de los fenómenos naturales o sociales y con la ayuda de la ciencia y la tecnología el hombre pueda transformar los recursos del medio ambiente y hacer uso racional de ellos.

7. Experiencias innovadoras en el trabajo por competencias.- Espacio de intercambio de experiencias innovadoras, que permitan fortalecer las habilidades esenciales de los docentes para propiciar aprendizajes significativos que promuevan una enseñanza efectiva, dirigidas a reconceptualizar su desempeño profesional.

Con estas comunidades se vio que factores ayudan o están presentes para su conformación, que tipo de relación se establece entre los integrantes y el tipo de información que comparten así el cómo construyen entre todos el conocimiento.

Conclusiones

La cuestión docente, en particular la formación docente, es uno de los desafíos contemporáneos más críticos del desarrollo educativo, e implica un profundo replanteamiento del modelo convencional de formación de los maestros y profesores en el marco de una revitalización general de la profesión docente. Las políticas y reformas educativas modernas solicitan hoy en día un docente ideal que no existe en la realidad. El cambio educativo continúa siendo percibido como un esfuerzo rápido y de corto plazo, y no como un proceso gradual, paulatino, sistemático y planificado para el mediano y largo plazo.

Si el cambio educativo se puede generar a través de organizaciones inteligentes, entonces se podrá considerar que los nuevos formadores actuarán como guía, modelos, puntos de referencia en el proceso de aprendizaje. El formador ya no será el único poseedor de los conocimientos y el responsable exclusivo de su transmisión y generación, sino que deberá asumir la función del dinamizador de la incorporación de contenidos. La profesión de docente, exige tener cierta claridad respecto de hacia dónde ir. Los docentes reproducen lo que aprendieron cuando fueron alumnos y cuando fueron formados. Por eso es imprescindible reflexionar acerca de cuál es el perfil de docente que se desea promover, para avanzar entonces respecto a cómo hacerlo en el caso de aquellos que ya están en ejercicio.

Programas como SABEMOS debería formar parte de un esquema de trabajo como modelo a seguir en el cual, se integran efectiva y asertivamente autoridades estatales, universidades privadas y públicas, nacionales y extranjeras para llevar adelante un proyecto en el cual subyace una filosofía colaborativa como una base esencialmente necesaria, en donde todos los participantes exponen sus puntos de vista, avanzan en una meta común, en muchos sentidos formulada desde el

interior de la propia comunidad, integrada por académicos, autoridades, alumnos participantes sumando esfuerzos, creatividad, desarrollando conocimiento explícito a partir del conocimiento implícito párale beneficio y enriquecimiento común.

Referencias

- Flores Fahara, M. y Flores Kastanis, M. (2007). Comunidades profesionales colaborativas de aprendizaje en Escuelas Primarias Públicas: Estrategias, perspectivas y posibilidades. En: Yzaguirre. (Eds). Apuntes y propuestas desde la academia. Aproximaciones a la educación en México, (pág. 213). Distrito Federal, México: Limusa.
- Mercer, Neil. (2001). Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos. Comunidades. Barcelona, España. Paidós.
- Senge, P. (2008) La quinta disciplina. España. Granica
- Torres, R. (2004). Comunidad de aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje. Recuperado en marzo 27 de 2009 en: <http://www.udlap.mx/rsu/pdf/1/RepensandoloEducativodesdeelDesarrolloLocal.pdf>.

Sujetos de la Reforma: Condiciones institucionales para la implementación de la RS

Carmen Griselda Loya Ortega
Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado
grisyloya@cchep.edu.mx

Resumen

Para efectos del presente artículo se toma como unidad de análisis las características de los sujetos que encabezan las escuelas de nivel secundaria (directores y subdirectores) y una breve reseña respecto de las condiciones institucionales que existen para implementar la reforma en este nivel en la ciudad de Chihuahua, específicamente la caracterización del personal que integra las escuelas de este nivel. La información que se presenta forma parte de una investigación más amplia cuyo propósito fue indagar sobre la reforma y los cambios que se generan durante su implantación en las percepciones, intereses y expectativas de quienes encabezan las escuelas secundarias. El estudio se planteó como un seguimiento en tres momentos durante los ciclos escolares 2006-2007 y 2007-2008; se trata de una investigación enmarcada en el paradigma cualitativo bajo el enfoque del interpretacionismo simbólico con la inclusión de elementos cuantitativos que nos permiten caracterizar ampliamente a los sujetos participantes. Sobre esa base se intenta develar los significados que los individuos construyen en función de sus interacciones con los sujetos que integran las instituciones y el propio fenómeno de la reforma. Se analiza el proceso que sigue la perspectiva de los directivos en los tres momentos del estudio y se obtienen resultados que reflejan avance en el conocimiento de algunos de los factores institucionales que se ven inmersos en el proceso de implantación de la reforma.

Palabras clave

Reforma educativa, perspectivas, directores.

Introducción

Con base en el seguimiento efectuado en los primeros años en los que da inicio la reforma en el nivel de secundaria se posibilitó el rescate de la perspectiva de los directivos respecto de los elementos institucionales que posibilitan u obstaculizan la incorporación de acciones que influyen en la dinámica de institucionalización de la RS.

En el estudio se le atribuye trascendencia al rol que desempeñan los responsables de los centros escolares en la

promoción de los cambios al afrontar los retos que supone la implantación de un nuevo currículo. La presentación de los resultados se centra en la descripción de las características del personal directivo que participa en la investigación.

La visión de los sujetos que encabezan las escuelas secundarias públicas del subsistema estatal en la Ciudad de Chihuahua se analiza a partir de dos dimensiones: la pedagógica y la organizacional; en ellas se ubican los hallazgos obtenidos a lo largo de las

tres etapas del seguimiento. Para efectos del presente trabajo se incluye información que permite caracterizar tanto a los sujetos como las condiciones institucionales en las que se implanta la RS.

Como parte de los resultados y en atención al enfoque metodológico del estudio, se incluye una interpretación, considerando para ello la incidencia de factores que favorecen o limitan el logro de los objetivos planteados para la reforma.

La función directiva

Existe una idea difundida entre los integrantes del sistema educativo en la que se otorga un carácter instrumental al papel del directivo, se considera como un agente que “se concentra en atender asuntos administrativos, en los trámites para el mantenimiento y mejoramiento del edificio escolar y (...) en demandas adicionales de la institución como la organización de eventos culturales, sociales y deportivos” (SEP, 2004, p. 12). Esta visión reduccionista presumiblemente margina otras implicaciones que tiene la función directiva; como figura administrativa es el líder formal de la institución y su desempeño se determina por un Reglamento Interior de Trabajo de las Escuelas, sus responsabilidades son hasta cierto punto confusas pues “al directivo le corresponde resolver todos los problemas que tengan que ver directa o indirectamente con la escuela” (Elizondo, 2001, p. 34).

Los directivos no son los actores a los que se les confiere directamente la puesta en marcha de la reforma, pues no se encuentran en contacto inmediato con los alumnos; sin embargo, por la naturaleza de sus funciones, les corresponde coordinar y apoyar al equipo de docentes, en quienes recae de manera explícita la implementación pedagógica de la reforma. Por ello, resulta interesante conocer cómo visualizan el progreso, la evolución y los

ajustes que genera la implantación de la reforma en la institución que dirigen.

La Reforma a la Educación Secundaria plantea nuevos retos a quienes les están asignadas las funciones directivas en una escuela de este nivel, debido a que representa una oportunidad para modificar, cambiar e incorporar estrategias que influyen en la dinámica de las instituciones. Se asume que los cambios que se deben gestar a partir de la reforma se relacionan directamente con el papel que desempeñan las personas que tienen a su cargo las funciones directivas en las escuelas. Es por ello que surgió el interés en conocer las implicaciones que se presentan con la RS considerando el análisis del fenómeno desde la perspectiva de los directivos y los cambios que se generan durante el proceso de su implantación en las actitudes, las percepciones, intereses, y expectativas de quienes encabezan las escuelas secundarias; contrastándolo con lo planteado como aspiración en los documentos que dan origen a esta reforma.

A grandes rasgos, a través de la Reforma que se emprende en el 2006 se pretende incrementar la calidad de las experiencias de los estudiantes que cursan la educación secundaria, y articular pedagógicamente este nivel con los de educación preescolar y primaria (SEP. 2006).

El logro de esos fines se encuentra supeditado en gran medida a la organización que se dé al interior de los centros educativos, así como la capacidad para coordinar y orientar las acciones hacia la consecución de lo planteado en la RS; en ello, resulta imprescindible el papel de quienes cotidianamente tienen a su cargo las funciones directivas de una institución educativa a fin de que su intervención se encamine en el sentido de mejorar la eficiencia y maximizar las potencialidades de la escuela para alcanzar los objetivos y metas planteadas para la educación básica. Con base en estas

consideraciones se plantea el propósito y los cuestionamientos que guían el desarrollo de la investigación.

Propósito

Conocer las perspectivas de los directores de escuelas secundarias de la Cd. de Chihuahua respecto de la implementación de la Reforma a la Educación Secundaria, durante los ciclos escolares 2006-2007 y 2007-2008.

Pregunta central de investigación

Con base en el propósito de la investigación se plantea el problema de la siguiente manera:
¿Cómo perciben los directivos de secundaria la implementación de la reforma?

Preguntas de investigación

Algunos de los cuestionamientos que guían la investigación son los siguientes:

- ¿Cuáles son las percepciones que tienen quienes ejercen las funciones directivas respecto de la RS?
- ¿Cuáles son las características de los sujetos que encabezan las instituciones de nivel de secundaria y cómo coadyuvan o interfieren en los procesos de implantación de la RS?

Consideraciones Metodológicas

La investigación brinda una interpretación de los puntos de vista sobre la implementación de la reforma de quienes encabezan las escuelas secundarias, dado que esto se asume como un fenómeno complejo y de carácter subjetivo se enmarca dentro del paradigma cualitativo. Se emplea el método del interpretacionismo simbólico, pues aspira al conocimiento de la realidad a través de la develación de los significados que los individuos construyen en función de sus interacciones con los objetos, sujetos y fenómenos con los que entran en contacto.

Se considera importante para este estudio hacer visible la perspectiva de los directivos en distintos momentos, a raíz de

que los significados construidos por los individuos no resultan permanentes, éstos se modifican con las interacciones que establecen con otros seres y con el mismo fenómeno.

En función de los recursos disponibles se determina que, aun y cuando se aspira a interpretar la perspectiva de los directivos, se pretende ir más allá de la realidad individual; por ello, se rescata la visión global de los participantes a partir de la aplicación de cuestionarios en las tres etapas del seguimiento durante los ciclos escolares 2006-2007 y 2007-2008, complementándola a partir de la información recabada con entrevistas individuales semiestructuradas.

Resultados

Con base en los resultados del estudio se incluyen elementos que permiten caracterizar a los sujetos que encabezan las instituciones del nivel de secundaria en la ciudad de Chihuahua. Contiene también datos de las condiciones institucionales en las que se implanta la reforma.

¿Quiénes dirigen las escuelas de nivel secundaria?

El estudio se llevó a cabo con directivos de las 26 escuelas estatales públicas ubicadas en la ciudad de Chihuahua, Chih. Como se ha mencionado, para efectos de este estudio se considera como directivos tanto a los directores, como a los subdirectores de los centros escolares del nivel de secundaria.

La cantidad de directivos participantes varía en cada una de las etapas, esto se puede apreciar en la Tabla 1.

Tabla 1. Sujetos participantes por etapa

Etapa	Director	Subdirector	Total
1	24	22	46
2	22	18	40
3	19	14	33

La edad de los directivos oscila entre los 35 y los 65 años y las frecuencias de las edades se distribuye como lo muestra la Figura 1 que a continuación se presenta.

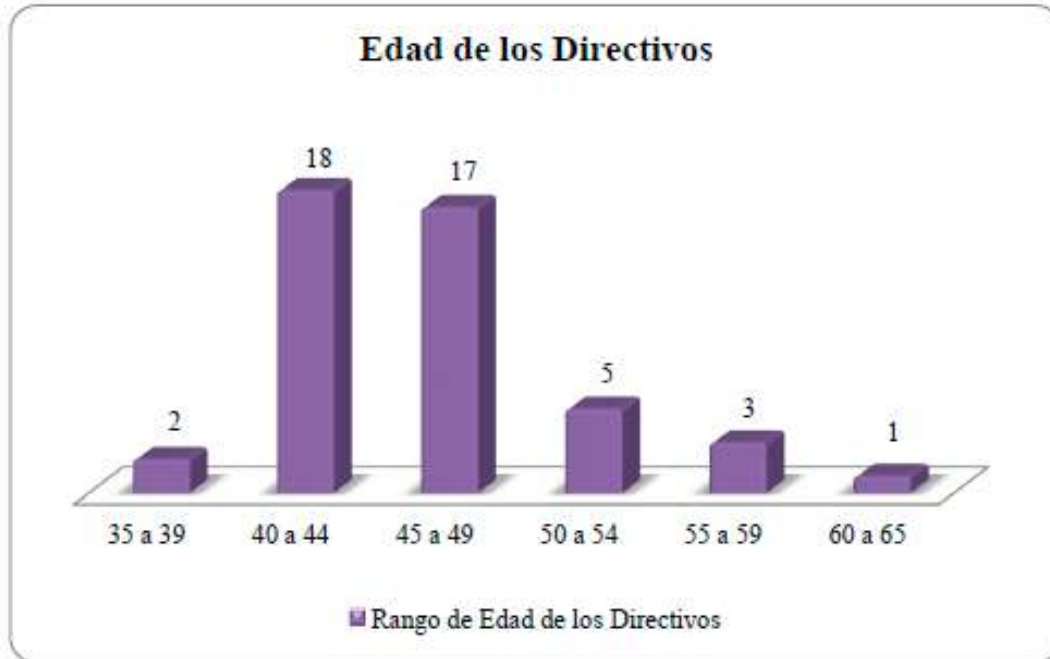


Figura 1. Edad de los directivos.

Cabe destacar que los dos sujetos que muestra la Figura 1, ubicados en el rango de edad entre 35 y 39 años son subdirectores; es decir, todos los sujetos que ocupan un puesto de director son mayores de 40 años de edad. Sólo cuatro directores son mayores de 55 años. Por tanto, tres cuartas partes de los directivos tienen edades comprendidas entre los 40 y 49 años.

Las circunstancias que puede generar esta situación guardan relación con el impacto en el proceso de consolidación de la reforma en el nivel de secundaria, ya que cerca de la mitad de los sujetos que encabezan las

instituciones de este nivel permanecerán en el sistema educativo por lo menos durante 12 años, dadas las condiciones actuales del régimen de jubilación en el subsistema estatal. En él, las mujeres se jubilan a los 28 años de servicio y los hombres a los 30; por lo tanto, las edades que tienen los directivos conjugan la experiencia y el futuro del desempeño; ambos constituyen una fortaleza que permite dirigir y seguir el proceso de la reforma hasta su consolidación.

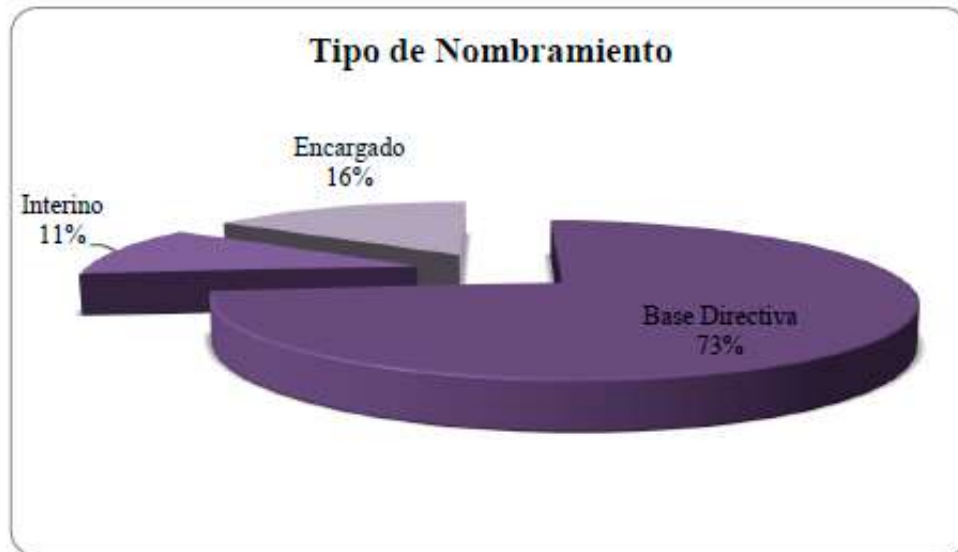


Figura 2. Tipo de nombramiento.

Del total de directivos, 33 ostentan una plaza dictaminada, 5 tienen el nombramiento de interinos y 7 son encargados de la dirección de la escuela en la que laboran, esta información se encuentra en la Figura 2. Los interinos y encargados en puestos directivos representan cerca de la tercera parte de los directivos con puestos dictaminados, ello implica para los centros, tener que laborar bajo sistemas de organización inestables que ineludiblemente repercutirán en los procesos de gestión que se generan en las instituciones.

El 76% de los directivos accedió al puesto por concurso escalafonario y sólo 10 de 46 maestros fueron asignados en forma directa para ocupar el puesto. Esto proporciona información respecto del fortalecimiento de los procesos de elección de personal que dirigirá las instituciones educativas en el nivel. El sistema de puntajes para acceder a un puesto directivo, así como el proceso riguroso para dar cuenta de las puntuaciones, asegura de alguna manera que quienes sean asignados para liderar los centros, se hayan sometido a procesos de profesionalización, dejando a un lado la práctica que permitía el acceso a quienes

tenían los contactos adecuados para otorgarle un puesto de confianza, o aquellos que sumaban más años de servicio en el sistema educativo.

Los puestos directivos de las escuelas secundarias estatales de la ciudad de Chihuahua los ocupan en su mayoría personas que pertenecen al género masculino. De acuerdo con datos rescatados durante la tercera etapa, se encontró que de los 14 puestos de subdirección sólo cuatro son ocupados por mujeres, en los puestos de dirección se presenta la misma tendencia. Por tanto, como se muestra en la Figura 3, sólo nueve de los 33 directivos pertenecen al género femenino.

Lo anterior no encuentra correspondencia con la proporción de docentes del género femenino que labora en las escuelas del subsistema estatal en la ciudad de Chihuahua. Se obtuvo información que confirma la afirmación con la que inicia el párrafo al solicitar informes respecto del género de los docentes; estas referencias forman parte de los datos contextuales que los directivos proporcionaron durante la primera etapa de la investigación.

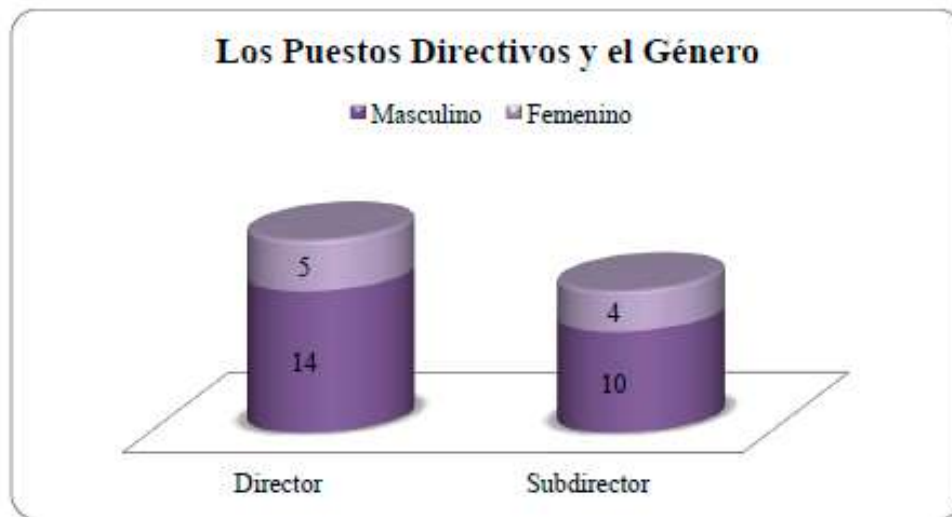


Figura 3. Los puestos directivos y el género.

De acuerdo con la información proporcionada por los directivos de 19 escuelas que forman parte de la población de estudio, del total de 476 docentes, 248 son mujeres; éstas representan el 52% de los docentes que laboran en las escuelas secundarias estatales de la ciudad de Chihuahua. Ello confirma la presencia mayoritaria del personal femenino en el ámbito de la docencia. Estas cifras son muy similares a “el indicador nacional de feminización en los servicios sociales y de la administración pública [pues] era de 104 mujeres por cada 100 hombres en 1995” (Izquierdo, 2001, 3)

Sin embargo, tal tendencia no se manifiesta en los puestos directivos, ya que en las escuelas que participan en el estudio la relación de mujeres y hombres docentes es de 1.08 a 1 respectivamente, cuando en los puestos directivos esta proporción disminuye; la relación en las subdirecciones es de 0.4 a 1 y en los puestos de dirección se mantiene a la baja, pues se presenta una relación de 0.3 a 1. Ello no sólo confirma que en los puestos directivos continúa primando el ejercicio de las funciones por parte de personal que pertenece al género masculino, sino también que “a mayor nivel jerárquico,

mayor presencia de hombres” (Izquierdo, 2001, 5)

De los 46 directivos que participaron durante la primera etapa de la investigación, 44 proporcionaron los datos del tiempo de servicio que poseen en el sistema educativo y de los años de experiencia que tienen en puestos directivos. A partir de esa información encontramos lo siguiente:

En promedio, el personal directivo de las escuelas secundarias estatales públicas de la ciudad de Chihuahua tiene 25.5 años de servicio. El directivo que ha permanecido menos tiempo, tiene en su haber 18 años de prestar un servicio educativo y el directivo con mayor trayectoria ha brindado durante 38 años sus servicios en el sistema educativo nacional.

El 66% de los directivos tiene 25 años o más de servicio en el sistema educativo, mientras que el 13% de los directivos tiene menos de veinte años de servicio; es decir, seis directivos tienen menos de 20 años de servicio, y sólo uno ocupa el cargo de director. Ello representa una ventaja para el desempeño de la función directiva, ya que la mayor parte de los directivos se ha

desempeñado en el sistema y por ende poseen experiencia en el terreno educativo.

El promedio de años de servicio en puestos directivos es de 6.9 años; sin embargo, hay profesores que no han cumplido

ni un año como directivos; en este rubro también encontramos dos directores que llevan en el cargo más de 21 años. Esta información es posible ampliarla en la Figura 4.

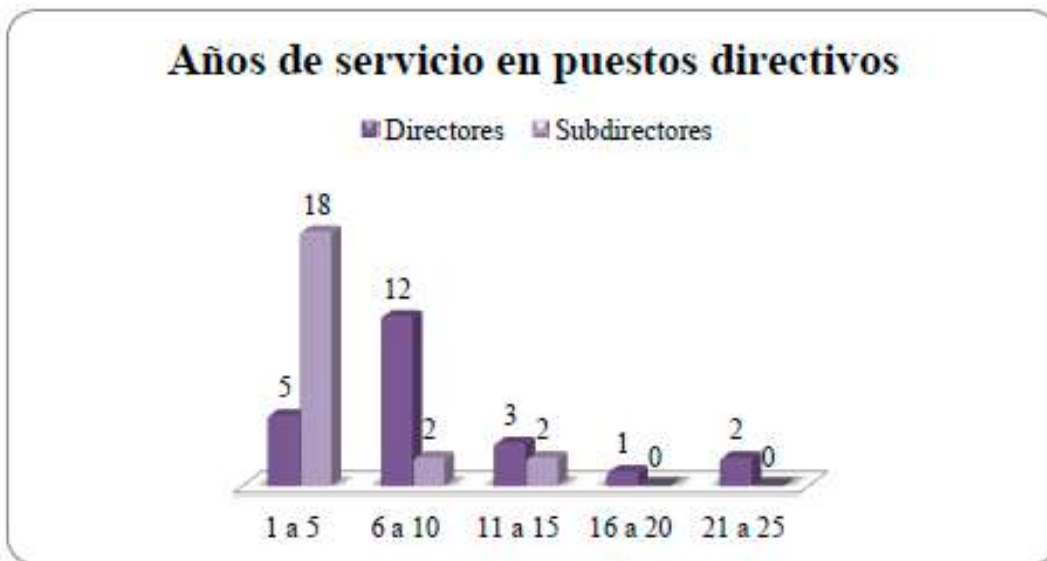


Figura 4. Años de servicio en puestos directivos.

En lo referente al tiempo de servicio que tienen los directivos en la escuela, se encuentra que 7 de ellos acaban de integrarse en las instituciones en las que actualmente

laboran. Al compararlo con la tercera etapa se observa una situación similar, esto se muestra en la figura 5.



Figura 5. Tiempo de servicio en la escuela actual.

De acuerdo con la información de la Figura 5, existen en la ciudad 2 directivos que cuentan con una gran trayectoria de servicio en puestos directivos en una misma escuela, uno de ellos tiene 12 años como directivo en un mismo centro escolar y otro lleva 13 años laborando en la misma escuela. Trece de los directivos prácticamente acaban de llegar a las escuelas en las que actualmente laboran, esta situación representa un reto para la implantación de la reforma, si consideramos por un lado la inestabilidad que se propicia al interior de los centros y por otro la falta de continuidad de los proyectos institucionales.

Condiciones institucionales en las que se implanta la reforma

A partir de la información recabada en las distintas etapas del estudio, ha sido posible describir las condiciones institucionales en las que se pone en marcha la reforma en las escuelas secundarias; con lo anterior nos referimos: al personal que conforma las escuelas; así como el equipamiento y la infraestructura que poseen las instituciones que participan en la investigación, sin embargo, por las limitantes que en la extensión del trabajo, sólo se incluye la primera sección.

El personal que conforma las instituciones

En las 26 escuelas del estudio laboran más de mil empleados que ejercen funciones docentes, administrativas, de asistencia educativa o de intendencia; todos son encabezados por los sujetos cuya perspectiva rescata esta investigación.

Los perfiles institucionales en los que se concreta formalmente el proceso de reforma son heterogéneos; en lo referente al número de empleados, encontramos centros conformados por 13 miembros, mientras que

existen otros cuyo número asciende a 63 personas. El recorrido o rango del número de personal es de 50; eso confirma las disparidades respecto de la conformación de los colectivos escolares.

Pese al número de empleados que labora en las instituciones, no en todos los centros escolares existen ambas figuras administrativas (subdirector y director). El promedio de la cantidad de personal es 44 miembros, ese número pone de manifiesto la necesidad de contar con ambas figuras directivas para coordinar las funciones que debe ejercer cada integrante del personal, y no sólo reflejar estabilidad y una buena organización, sino encaminar a la institución de tal forma que con el quehacer cotidiano se vayan conformando las estructuras organizacionales para concretar y adaptarse a los cambios propuestos en la reforma.

Referencias

- Elizondo, A. (2001) Dirección, liderazgo y gestión escolar. La nueva escuela, I y II. México: Paidós Mexicana.
- Izquierdo, M. (2001). La feminización del magisterio en la base; en puestos directivos dominan varones. Consultado en agosto de 2011 en http://www.jornada.unam.mx/2001/11/05/arts_39/39_magisterio.htm
- SEP (2004). Renovación pedagógica y organizativa de las escuelas públicas de educación secundaria. Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal México. Recuperado de: <http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/doc/gestionescolar/gestion.pdf>
- SEP (2006). Plan de Estudios 2006. Educación Básica Secundaria. México: SEP.

Estudio Bibliométrico de Revistas Editadas por la UACH: Identificación de Indicadores hacia la Calidad

Javier Tarango Ortiz
Universidad Autónoma de Chihuahua,
Facultad de Filosofía y Letras
jtarango@uach.mx

Arturo Iván Ruiz Domínguez
Universidad Autónoma de Chihuahua,
Facultad de Filosofía y Letras
air_ruiz2@msn.com

Resumen

Es un trabajo de investigación que se refiere a un estudio bibliométrico de siete revistas editadas en la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH) –Lecturas Jurídicas, Excelencia Administrativa, REDICEA, Tecnociencia Chihuahua: Revista arbitrada de ciencia, tecnología y humanidades, DOXA, Metamorfosis y Synthesis-, aplicando diversos modelos métricos de información, los cuales permitieron identificar regularidades en cuanto al comportamiento de autores, concentración-dispersión, obsolescencia, vida media y envejecimiento, todo ello desde dos perspectivas: por revista y por área de conocimiento. Dado el abordaje multidisciplinario de los contenidos, la inconsistencia editorial y de periodicidad observada en las publicaciones evaluadas, se identifican diversas áreas de oportunidad hacia la mejora en cuanto a sus índices de visibilidad e impacto, así como en la determinación de criterios de estandarización en su forma de publicación.

Palabras clave

Estudios bibliométricos, publicaciones periódicas, universidades públicas mexicanas, revistas periféricas.

Introducción

Este trabajo de investigación corresponde a un estudio bibliométrico sobre publicaciones seriadas, promovidas por la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), como parte de sus mecanismos de divulgación del conocimiento generado dentro de su misma estructura, a través de la colaboración de sus propios docentes e investigadores.

La importancia que cobra actualmente el análisis de las producciones editoriales de las

instituciones de educación superior está en la necesidad de establecer mecanismos formales de divulgación de su propia producción y comunicación científica, apoyando a docentes e investigadores a que tengan a su alcance medios de difusión de sus productos, además de considerar otras alternativas fuera de la propia institución.

La cuestión está en que si las propias publicaciones institucionales aportan los elementos suficientes de calidad para determinarlas como canales

viabiles, además de poseer elementos suficientes en cuanto a la estandarización de sus procesos de selección, que de forma eficiente, les permitan crecer como publicaciones que a corto plazo cambiando su estatus, además de que influyan en docentes e investigadores para que sus participaciones en ellas afecten positivamente en sus procesos de evaluación respecto a su producción científica.

Tales cuestiones preocupan a quienes desean participar como colaboradores de revistas propias de las instituciones de educación superior, ya que el impacto y visibilidad de las mismas suele ser tan limitado que, en la mayoría de los casos, tales contribuciones suelen pasar desapercibidas, independientemente de sus niveles de calidad, prefiriéndose usar otros canales de divulgación más efectivos.

Justificación del problema

Las universidades como entes generadores de conocimiento establecen diversos mecanismos de divulgación de sus hallazgos, los cuales se pueden agrupar en dos grandes rubros: 1). Las publicaciones externas a la misma organización (las cuales son la mayoría), y 2) aquellos mecanismos de divulgación interna (que regularmente son pocos y su comportamiento va de acuerdo con las condiciones particulares de cada institución que las genera).

Para el caso de este estudio, se observó que las publicaciones que genera la UACH caen dentro del rubro general de periféricas (esto significa que no pertenecen a la categoría de corriente principal y no están indizadas, cuestiones que se abordan a detalle a lo largo del documento), además de que presentan períodos de difusión con características

irregulares, siendo los únicos proveedores de elementos para publicación, prácticamente sus mismos docentes e investigadores.

En vista de estos hechos, algunas de estas publicaciones tienen inconvenientes en solicitudes de estandarización en diversos aspectos de evaluación y presentación de contenidos, varias están tratando de obtener los registros de ISSN y no cuentan con comités editoriales estrictos que regulen la publicación. Por tanto, el presente estudio se justifica en la necesidad de diagnosticar la condición real y precisa de las publicaciones internas de la UACH a través de una descripción general del estado de tales publicaciones en sus últimos años, ya que existe la necesidad de conocer las áreas con algún tipo de inconveniente al aplicar los medidores bibliométricos.

Delimitación del estudio

El presente estudio aplica a siete publicaciones periódicas de las distintas entidades organizacionales de la UACH que las generan, tanto en modalidades impresa y electrónica, según sea el caso de la publicación. Dadas las condiciones de las publicaciones, la evaluación se desarrolla en el trascurso de los últimos años de la edición de las mismas en donde se haya observado constancia y continuidad, ya que en algunas publicaciones su última época es representada por una publicación continua de 15 años.

Además, para el caso de otras publicaciones con mayor período de publicación, se cuentan con hasta 50 años en edición, pero con el inconveniente de no haberse identificado copia física o electrónica de los artículos contenidos, por lo que los sistemas de medición sólo se aplican según la característica o

regularidad de los ejemplares obtenidos al inicio del mes de septiembre del año 2011 cuando se inicia la captura de datos.

Objetivo General

Esta investigación pretende: analizar el estado de las publicaciones periódicas editadas por la UACH, mediante la aplicación de sistemas métricos de información, además de describir el estatus actual de las últimas ediciones con regularidad en su publicación, conforme a los datos obtenidos por medio de la captura de la totalidad de artículos.

Objetivos específicos

Los objetivos específicos que pretende lograr este estudio son:

- a) Clasificar por área de conocimiento, cada uno de los artículos publicados en las siete revistas generadas por la UACH, a fin de delimitar su agrupación tomando como referencia la clasificación temática-disciplinar propuesta por el Sistema Nacional de Investigadores (SNI).
- b) Conformar tablas de descriptivos generales, que incluyan: cantidad de publicaciones, años de publicación, edades máximas y cantidad de autores firmantes, elementos que permitan el desarrollo de un análisis bibliométrico específico.
- c) Aplicar los principales sistemas bibliométricos que permitan determinar la condición que observan las publicaciones internas de la UACH en cuanto a su condición y derivar propuestas de elementos de mejora a través de sus indicadores de calidad.

Preguntas de investigación

Los modelos de medición existentes

aplicados a los datos de la captura de artículos, permiten comprobar que:

- a) ¿Las condiciones de las publicaciones editadas por la UACH permiten ser consideradas como viables a cambiar de condición a partir de la evaluación de sus indicadores bibliométricos?
- b) ¿Los medidores de evaluación bibliométrica se amoldan al tipo de análisis presentado?
- b) ¿Los resultados que propician la derivación de las conclusiones llevan a proponer el desarrollo de modificaciones futuras en las publicaciones editadas de la UACH a fin de buscar un cambio en su condición de evaluación de su calidad?

Marco Teórico

Las universidades buscan medios de producción científica a través de sus docentes e investigadores, pretende, además, ser un medio de divulgación de la ciencia a través de sus propias publicaciones (Dávila Rodríguez y otros, 2009). Más allá de los medios de divulgación que apoyan la distribución de las revistas, se hace necesario entender la definición y clasificación que estas observan dentro de una concepción actual, entendiendo que, dentro de cualquier nivel de publicación, serán consideradas revistas científicas.

La UNESCO (2003) define a las revistas científicas publicación periódica que presenta especialmente artículos científicos, escritos por autores diferentes, e información de actualidad sobre investigación y desarrollo de cualquier área de la ciencia. Para dimensionar el nivel en que se pueden encontrar las publicaciones desarrolladas por las universidades para divulgar los hallazgos sobresalientes generados por sus

docentes, se hace necesario entender la clasificación de las revistas de acuerdo a la propuesta integrada por López Ornelas y Cordero Arroyo (2005):

- a) De primer nivel, cuando son editadas y publicadas por sociedades científicas.
- b) De segundo nivel, cuando los procesos de edición, publicación y comercialización se realizan a través de grandes compañías transnacionales.
- c) De tercer nivel, editadas y publicadas por entidades públicas (universidades hospitales, etc.).

Si bien la clasificación anterior se refiere al origen de la publicación, otro aspecto importante en la tipificación de recursos periódicos es de acuerdo a los tipos de contribuciones que estos reciben: a) de información (divulgan programas científicos, técnicos, educativos, etc.), b) primarias (publicación de artículos científicos originales), c) secundarias (de resúmenes) y d) terciarias (revistas de progresos científicos o tecnológicos con resúmenes de investigaciones).

Autores como Núñez Jover (2006) defiende la posibilidad de abrir un camino de valoración a aquellas prácticas científicas consideradas como ciencia periférica y por tanto, que tienen medios específicos de divulgación en revistas periféricas y naturalmente, que no están incluidas dentro del llamado *mainstream* (corriente principal). La asociación de estas publicaciones con países subdesarrollados y además la baja producción de modesta contribución a nivel mundial imposibilitan la tendencia hacia el reconocimiento y sobre todo al cambio de paradigma en todos los sentidos.

Como se menciona anteriormente, la defensa de las publicaciones periféricas

es constante, aunque sus resultados de participación en las contribuciones a la ciencia no ayudan a una determinación hacia el reconocimiento. Es por eso que tradicionalmente la ciencia se centra en los países desarrollados, quienes además controlan y vigilan la integración de mecanismos formales de las publicaciones (propias y ajenas) convirtiendo a la producción científica en una industria con capacidad de divulgación efectiva de la ciencia, contribuciones al desarrollo de la docencia y la firme conciencia de la importancia de creación y aplicación de políticas científicas hacia la producción y comunicación científica.

Ríos Ortega (2006) prestó especial importancia al estudio de las revistas científicas periféricas ya que las considera como fundamentales en el desarrollo de la ciencia regional, además de la pretensión de cada publicación de esta naturaleza por pasare al grupo de revistas científicas. Existe una determinación de los investigadores en universidades a mantener su vigencia en el desarrollo de publicaciones en las revistas integradas dentro del grupo de corriente principal o *mainstream*, sin embargo, existen autores que se inclinan por fomentar que hagan sus colaboraciones además en revistas periféricas.

La imagen de una institución de educación superior o de investigación, estará sustentada en la concepción que se tenga de su producción científica, a la determinación que se tenga de establecer mecanismos de comunicación científica y el nivel al que se pretende llegar, así como a los niveles de producción de sus miembros, así como a la potencialidad para ello y disposición hacia el cambio de paradigma entre su realidad y su potencialidad en su contribución al desarrollo de la ciencia.

Análisis de resultados

Este apartado presenta los principales hallazgos encontrados en la evaluación de las fuentes identificadas como revistas periféricas publicadas por la UACH a través de diferentes instancias (que para mayores detalles se recomienda consultar a Ruiz Domínguez, 2012), mismas que son consideradas como el universo investigativo, a través del cual se desarrolló el estudio bibliométrico. El estudio comprende los artículos publicados en siete revistas que observan un grado de formalidad y constancia en su publicación con un total de 1,175 identificados, correspondientes al período de 1990 como el más antiguo al 2011 en relación con las publicaciones de más reciente publicación. Debido a la naturaleza no regular de algunas de las publicaciones en sus procesos de edición y su acumulación, carente de un procesamiento bibliotecológico formal, de muchas de ellas no se cuenta con todos los números publicados, lo que se considera una de las limitantes de este estudio.

Los artículos publicados en las revistas evaluadas, mostrados tanto en la tabla 1 como en la figura 1, indican una distribución de los porcentajes, correspondiendo el mayor, de 42.55% del total, para la revista *Synthesis*, con una cantidad de 500 artículos capturados, siguiendo a esta de mayor a menor: *Excelencia Administrativa* con un 20.93%, correspondientes a 246 artículos; *Lecturas Jurídicas* (correspondiente sólo a la última época de publicación para así ajustarla al período evaluado del resto de las revistas que componen el grupo de investigación) con 221 artículos que corresponden a un 18.80%. La revista de *Tecnociencia Chihuahua: Revista arbitrada de ciencia, tecnología y humanidad* es observada un porcentaje de 6.55%, correspondiente a 77 artículos, haciendo hincapié, que a

partir del año 2007 es la revista de la UACH que ha mantenido mayor constancia en su publicación junto con la revista *Synthesis*. Respecto a la revista *REDICEA*, entra dentro de este conteo con 4.25% con 50 artículos y la revista *DOXA* y *Metamorfosis* (que son las revistas con una mayor irregularidad de publicación) tienen 4.00% y 2.89% respectivamente, donde 47 y 34 artículos publicados fueron los capturados.

Los mismos artículos publicados, antes analizados por publicación, fueron agrupados por área de la ciencia según secciona el modelo propuesto por SNI, donde el área V (ciencias sociales) y IV (humanidades y ciencias de la conducta) agrupan el 41.44% y 40.25% respectivamente y son los porcentajes mayores de publicación del total de las revistas (tabla 2 y figura 2). El área I (físico-matemáticas y ciencias de la tierra) sólo cuenta con cinco artículos publicados (.4255%) el cual es el menor índice de publicación en las revistas evaluadas.

Los artículos de cada revista fueron evaluados, además, de acuerdo a los rangos de edades extremas de los años de publicación, tal como se indica en la tabla 3, en donde la revista *Lecturas Jurídicas* observó que su artículo con mayor antigüedad de publicación capturado es del año 2006 y el más nuevo corresponde al año 2011, en cambio, en *Tecnociencia* y *REDICEA* son 2007 en de menor año y 2011 el de mayor año de publicación. En cuanto a la revista *Synthesis*, de la cual, con la inclusión de algunas revistas de la época antigua que se encontraron y capturaron, se incluyen artículos de 1990 al 2010; *DOXA* los años de los artículos son del 2005 al 2010, mencionando la periodicidad más irregular de la mismas ya que sólo cuenta con cuatro publicaciones en cinco años. *Metamorfosis*, de la misma manera que la

revista DOXA, con irregularidad de publicación observa un período de 1998 al 2008 con cuatro números en un período de 10 años. Finalmente, y sin restar importancia, la revista Excelencia Administrativa indica que su año menor y mayor de publicación fueron 2004 y 2010. Respecto al promedio de artículos por revista evaluada calculados con base en el universo de estudio son: Lecturas Jurídicas con 13.81%, DOXA 11.75%, Excelencia Administrativa 11.71%, REDICEA 10.00%, Metamorfosis 8.50%, Synthesis 7.46% y Tecnociencia con 3.34 %, tal información es considerada en la tabla 4 y en la figura 3.

Los artículos identificados dentro del universo de investigación, de acuerdo a la materia disciplinar en la que se ubican (siguiendo nuevamente el modelo clasificatorio del SNI), indican de acuerdo a la tabla 5, una distribución siguiente: 17.61% de los artículos publicados pertenece a la materia de ciencia de educación, un 14.29% a derecho y jurisprudencia, 13.02% a administración, 9.53% a literatura y un 8.59% a ciencia política y administración pública, mientras que el porcentaje de materias menos publicado de la totalidad es .0851% y corresponde por igual a las materias de arquitectura, educación física, geografía humana, geología, odontología, pesca e ingeniería textil.

El año que representa dentro de la totalidad de los datos recolectados con una mayor publicación, corresponde a 2008 con un total de 180 artículos (15.31%), al que le sigue 2009 con 167 (14.21%), 2010 con 158 (13.44%) (Tabla 6), donde el año con un menor registro de captura es 1990 con 11 artículos que corresponde a .93%. Cabe de destacar que en esta captura algunas revistas no estaban publicadas aún, mostrando un estado de en prensa.

Respecto a los artículos que incluyen lista de referencias, se contabilizaron la totalidad del 57.70% que no contaban con ella y un 42.29% que sí contaban con referencias (Tabla 7). Los artículos que fueron marcados con el indicador "NO" fue debido, como se menciona con anterioridad en el apartado de metodología, a que no se contó con el artículo fuente o por motivos de la misma naturaleza del documento, por lo cual, para estudios métricos de información con enfoque bibliométrico en aplicación de leyes métricas no es factible su utilización ya que no arrojan resultados, por tanto, para acciones posteriores de esta investigación únicamente se tomará en cuenta el porcentaje de documentos identificados que cuentan con una lista de referencia formalmente insertada dentro del mismo.

Conclusiones

Se evaluaron siete revistas editadas en diversas entidades administrativas y académicas de la UACH, de las cuales se observa lo siguiente:

- a) Existen diferencias significativas en la constancia de las publicaciones ya que o todas muestran regularidad en la constancia de sus publicaciones, lo cual inhibe a futuro el cambio de estatus en su condición de evaluación (de divulgación a científica).
- b) Observan una regulación básica en la selección de artículos a publicar, considerando que sus comités editoriales no poseen los niveles de exigencia requerida por las revistas de alta calidad.
- c) Aunque existen publicaciones disciplinares, otras más, que son las que manifiestan mejores elementos hacia un cambio de estatus

editorial, poseen carácter multidisciplinario, lo que provoca que no sean distinguidas por pertenecer a procesos de divulgación de una ciencia en particular.

- d) El hecho de que, prácticamente, la totalidad de las contribuciones provengan de los mismos miembros de los cuerpos docentes de la propia UACH, existe una tendencia a identificar la presencia de autores oportunistas. La élite intelectual identificada no es garantía de que sean docentes e investigadores con alta producción científica en otros medios de divulgación.
- e) Se recomienda: constancia y mejora en la recepción y evaluación de los artículos a publicar, así como en la regularidad de la publicación; la elección de comités científicos de evaluación con reconocido prestigio y en la especialidad; definición de políticas editoriales institucionales para la creación de nuevas publicaciones y mejorar la estandarización de las actuales; aumentar la visibilidad de las publicaciones.

Referencias

Dávila Rodríguez, M., Guzmán Sáenz, R., Macareno Arroyo, H., Piñeres

Herrera, D., De la Rosa Barranco y Caballero-Uribe, C.V. (2009). Bibliometría: conceptos y utilidad para el estudio médico y la formación profesional. *Salud Uninorte*, 25, 2: 319-330.

López Ornelas, M., Cordero Arroyo, G. (2005, febrero-marzo). Un intento por definir las características generales de las revistas académicas electrónicas. *Razón y Palabra*, 43.

Núñez Jover, J. (2006). *La ciencia y la tecnología como procesos sociales: lo que la educación científica no debería de olvidar*. La Habana, Cuna: Félix Varela.

Ríos Ortega, J. (2006, enero-junio). Evaluación de normalización de las revistas contenidas en el Índice del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. *Investigación Bibliotecológica*, 20: 40, 121-148.

Ruiz Domínguez, A.I. (2012). *Estudio Bibliométrico de Revistas Editadas por la UACH: Identificación de Indicadores hacia la Calidad*. (Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Información, Universidad Autónoma de Chihuahua, 2012).

UNESCO, Oficina Regional de Ciencia para América Latina y el Caribe (2002). *Reunión de Especialistas en Información Científica Digital*. Montevideo: UNESCO.

Modelo de alineación estratégica para una vinculación social efectiva

Marcelina Martínez-López
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey
marcelina_martinez@hotmail.com

Gustavo Parada Sarmiento
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey
gaps96@gmail.com

Gabriel Madriz Cano
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey
gabriel.madriz@gmail.com

Resumen

En este proyecto se realizó un ejercicio de alineación estratégica para el área de vinculación social de una institución educativa de nivel superior, se logró identificar los activos tangibles e intangibles y la clasificación de los mismos, creando así el sistema de capitales del área. Dichos capitales fueron evaluados y ayudaron a determinar los puntos fuertes y débiles en vinculación social, y esto permitió alinear dichos capitales proponiendo estrategias que coadyuven en el cumplimiento de los objetivos particulares del área. Los resultados del estudio son propuestas de líneas de acción a corto, mediano y largo plazo, por ejemplo la generación de nuevas funciones enfocadas a actividades que generan mayor valor al área, porque están enfocadas en el logro de los objetivos. Con este proyecto se muestra la aplicabilidad del modelo de alineación estratégica para escuelas de nivel superior, particularmente en el área de vinculación social.

Palabras claves

Vinculación social, alineación estratégica, sistema de capitales, instituciones educativas.

Introducción

La importancia del conocimiento para la competitividad de las compañías, organizaciones e incluso economías es ampliamente aceptada. Según Mertins, Heisig y Vorbeck la administración del conocimiento es parte de la cultura corporativa de una organización, la cual apoya el intercambio de información, conocimiento y experiencias entre empleados y departamentos, es la suma de procedimientos que determinan la

generación, distribución y aplicación de conocimiento para lograr metas organizacionales (2003).

Carrillo (2001), refiere que la administración del conocimiento es el resultado de una visión holística de lo que es valioso en la organización y que permite la capitalización integrada de los diferentes tipos de conocimiento. Carrillo (2002) lo define como una estrategia para identificar, sistematizar y desarrollar el universo de los capitales de la

organización. La administración del conocimiento permite encontrar, entender y usar el conocimiento para generar un valor, mediante la utilización de propuestas sistemáticas, esta requiere tres procesos clave: administración de sistemas de capitales, administración de capital humano y administración de capital instrumental.

Este proyecto está enfocado en la aplicabilidad del sistema de capitales de Carrillo como parte de la metodología aplicada en una materia de maestría, el proyecto es realizado el área de vinculación social del Instituto Tecnológico de Monterrey, Campus Monterrey. Vinculación social está dividida en Atención a Organizaciones, Gestión y Evaluación de Proyectos Sociales y Monitoreo de proyectos. Cuyo propósito es promover redes y vínculos entre alumnos de servicio social e instituciones, a partir de iniciativas y oportunidades, que traducidas a proyectos y programas sociales propician una experiencia que contribuye a fortalecer las competencias ciudadanas del alumno y a mejorar situaciones en desventaja en las áreas de educación, cultura, empleo, desarrollo de capacidades e infraestructura comunitaria. Dicha área requería hacer una reestructuración de actividades y puestos pero enfocada en los procesos clave y que generan mayor valor al área y saber si estos se estaban realizando efectiva y eficientemente, con el propósito de mejorar y fortalecer aquellos que son más importantes para el logro de los objetivos del área.

El objetivo de este proyecto fue realizar un ejercicio de alineación estratégica para el área de vinculación social, identificando los activos tangibles e intangibles de la misma, con el fin de clasificar los activos en diversas

categorías, creando así el sistema de capitales del área basado en el modelo de sistema de capitales de Carrillo (2002), dichos capitales identificados y clasificados fueron evaluados con instrumentos que se elaboraron para lograr establecer el valor de cada capital, esto con el fin de identificar la brecha entre el valor real y el valor ideal de cada uno, obteniendo así las bases para proponer líneas de acción que ayudarán a disminuir dicha brecha.

La importancia de identificar el sistema de capitales radica en ayudar a determinar los puntos fuertes y débiles de la institución educativa en cuanto a vinculación social, así como alinear dichos capitales para ofrecer estrategias que coadyuven en la formación de estudiantes como ciudadanos con conciencia social, con capacidad analítica y con un sentido crítico, lo anterior permite establecer el "servicio social ciudadano" (De Gortari, 2007). Los resultados del estudio muestran las áreas de oportunidad de vinculación social y con base en ellos se proponen líneas de acción a corto, mediano y largo plazo, por ejemplo, la generación de nuevas funciones enfocadas a actividades que generan mayor valor al área.

Modelo de Sistema de Capitales

Carrillo propone un enfoque de administración de sistemas de capitales que está basado en identificar lo que es valioso para la organización (2002), este modelo fue el utilizado porque es parte de la metodología de una materia de maestría, el modelo es mostrado en la figura 1, a partir de este se fue colocando en cada categoría cada uno de los elementos valiosos del área de vinculación social, este modelo fue desarrollado en un entorno empresarial, por lo cual resulta

relevante para las organizaciones productivas. Gracias a su base de valor genérico, su aplicabilidad a organizaciones no productivas es cada vez más evidente. El sistema de capitales basado en conocimiento ha sido aplicado a unidades de investigación y desarrollo (CKS, 1998;

Torres, 2002), universidades (Barrientos, 2002) y en el gobierno (Villarreal, 2002). Para la identificación de capitales del Departamento de Vinculación Social, se utilizó el Sistema Genérico de Capitales, como parte de un ejercicio educativo.

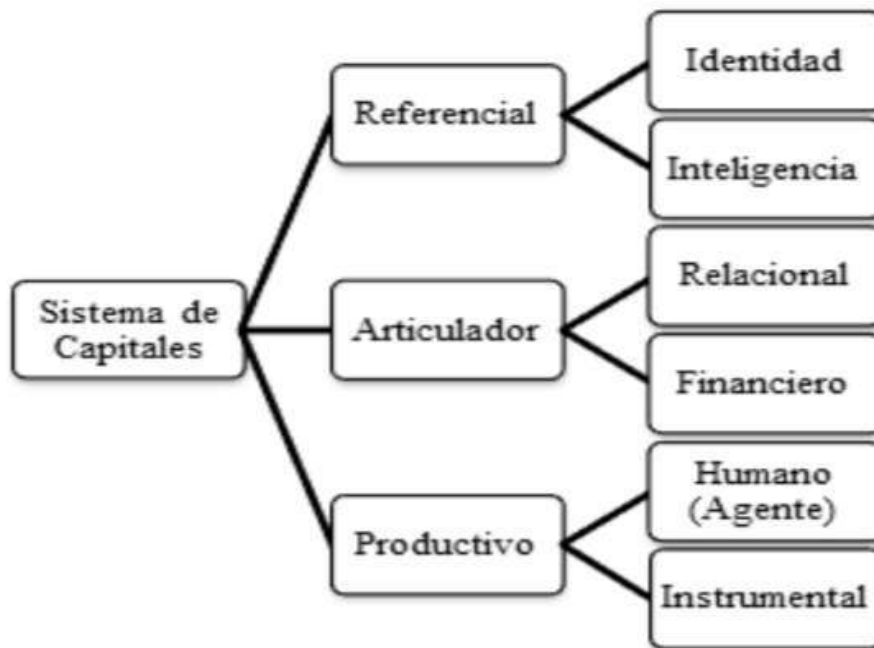


Figura 1. Sistema de capitales. Adaptado de Carrillo (2002).

Para explicar la taxonomía de capitales de este modelo a continuación se presenta la definición de cada uno de ellos:

Capital referencial: Son los elementos valiosos que permiten identificar y alinear todos los elementos valiosos de la empresa. Se subdivide en el capital identidad y en el capital inteligencia.

- **Identidad:** Es aquel que define los rasgos y características de la organización, puede ser la forma en cómo es percibida la empresa desde afuera (Identidad Externa) y cómo se define a nivel interno (Identidad Interna). La identidad le brinda claridad y diferenciación a la empresa, este se desarrolla a partir

de la habilidad de la empresa para poder formar una imagen propia y controlable de sí misma para poder dar a conocer lo que esta quiere decir de si y la manera en la que es percibida por su entorno.

- **Inteligencia:** Este permite la respuesta oportuna a eventos y entidades externas, con el fin de adquirir conocimiento externo para mejorar las condiciones internas.

Capital Articulador: es el que contiene los elementos valiosos que sirven para interrelacionar o intercambiar otros elementos de valor. Está compuesto por el capital financiero y el capital relacional.

- **Financiero:** Es la expresión monetaria de algunos o todos los elementos de valor, indica su viabilidad económica a largo plazo. Se refiere al capital tradicional con el que las organizaciones han valuado habitualmente a sus activos tangibles.
- **Relacional:** Este involucra la relación de la organización interna y externamente. El externo es aquel que involucra la manera en la cual la organización se puede relacionar con los agentes fuera de la misma, y el interno hace referencia a la comunicación y relación en diferentes niveles jerárquicos, entre los departamentos y dentro de los mismos. Se refiere al valor que posee y produce una organización como resultado de su interacción con cuatro agentes del entorno: clientes, proveedores, aliados y competidores, que en su conjunto forman la red de relaciones que mantiene la organización con su exterior.

Capital productivo: Este involucra a todos los elementos de valor de la organización que participan en el proceso de producción. Comprende el capital humano y el instrumental.

- **Humano:** Se refiere a las capacidades y competencias de generación de valor aportadas por individuos dirigidos a mejorar el desempeño es decir son aquellos comportamientos de las personas relacionadas con sus capacidades de generar y compartir nuevo conocimiento.
- **Instrumental:** son los medios de producción a través de los cuales los otros capitales aprovechan su capacidad de generar valor. Pueden

ser tangibles o intangibles como procesos, prácticas, indicadores, tecnologías, etc.

Metodología

La metodología utilizada en la realización de este proyecto permite obtener una perspectiva integral de como la alineación estratégica y el conocimiento permiten maximizar la oferta distintiva de valor de una organización, con tres objetivos específicos: definir el sistema de capitales, establecer los términos de alineación y proponer iniciativas de administración de conocimiento. Dicha metodología está integrada por cuatro etapas:

- **Análisis del contexto de la organización:** es la información interna y externa de la organización para conformar un marco de referencia sobre el área de vinculación social, incluyendo el giro, misión, visión, valores, estrategias, organigrama, procesos, clientes, proveedores, etc.
- **Definición del sistema de capitales y sus indicadores:** se refiere al desarrollo del sistema de capitales del área seleccionada, así como sus indicadores. Esto incluye la estructura de capitales, glosario de capitales, ponderación de capitales con base 100%, nombre y definición de los indicadores de los capitales de la organización.
- **Medición y alineación:** el objetivo de esta etapa es diseñar la estrategia e instrumentos de medición de los indicadores, por capital de la organización, valuar los capitales e identificar la brecha entre el valor ideal del capital y el valor real. Esto incluye la tabla descriptiva de los capitales, con el

valor ideal, el valor real y la brecha, así como el diagrama radial y su interpretación. [7]

- Líneas de acción: en esta etapa se definen las líneas de acción para el desarrollo de los capitales de la organización, con el objetivo de cerrar las brechas detectadas, a nivel estratégico, de capital humano y de capital instrumental. Dentro de esta metodología se establece que dichas líneas de acción deben cumplir con ciertas especificaciones como ser factibles, que promuevan la innovación y también deben contener la información necesaria para su aplicación como es nombre, descripción, capitales a los que se enfoca, tiempo que se requiere para su implementación, personas o roles involucrados y los beneficios que se lograrán con la aplicación de la misma.

La aplicación de esta metodología en la materia de alineación estratégica y conocimiento del negocio permite visualizar y aplicar el sistema de capitales del negocio, así como reconocer los procesos básicos de la administración del conocimiento.

Resultados

Los resultados de este trabajo se presentan en este artículo en el orden de la metodología expuesta anteriormente. Se realizó el análisis del contexto del área de Vinculación Social la cual pertenece al Departamento de Formación Social y Apoyo a la Comunidad, ubicado dentro del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Monterrey, obteniendo que el principal objetivo del área es crear vínculos y redes con instituciones sin fines de lucro, ofreciendo la oportunidad a alumnos del tecnológico a prestar un servicio social que le contribuya a fortalecer sus propias competencias ciudadanas y a crearles un sentido social. También se documentó la misión, valores, estrategias, procesos, los actores involucrados y principales funciones de las personas que integran el área.

A partir del análisis, así como de la observación y entrevistas realizadas al personal del área, y con base en el modelo de capitales de Carrillo, se logró recopilar la información necesaria para realizar el sistema de capitales del área mostrado en la tabla 1.

Tabla 1. Capitales del área de vinculación social.

C. Referencial	Capital Identidad <ul style="list-style-type: none"> • Misión • Visión • Valores • Imagen de sitio web • Estructura organizacional • Cultura organizacional 	Capital Inteligencia <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento externo • Prácticas de vinculación social • Calidad del servicio
C.	Capital Relacional <ul style="list-style-type: none"> • Socios formadores • Departamento de Formación y Servicio Social • Departamento de Desarrollo Estudiantil • Líderes estudiantiles 	Capital Financiero <ul style="list-style-type: none"> • Nómina • Presupuesto Semestral

C. Productivo	<ul style="list-style-type: none"> • Organizaciones afines 	
	Capital Humano <ul style="list-style-type: none"> • Competencias organizacionales del socio formador • Competencias del alumno para participación • Competencias del alumno formado • Competencias estratégicas del área 	Capital Instrumental <ul style="list-style-type: none"> • Semáforo de corresponsabilidad • SIASS (Aplicación de Gestión) • Sitio Web • Lineamientos para gestión y evaluación de proyectos • Políticas de compromiso con socios formadores • Especificaciones de relación Vinculación Social-Socios Formadores • Infraestructura física • Medios de Comunicación

Al sistema de capitales se le asignó una ponderación considerando el nivel de contribución individual de éstos en el cumplimiento de las estrategias del área de Vinculación enfocadas a la formación ciudadana del alumno y el desarrollo social, asignándosele así un valor ideal a cada uno de los capitales.

Debido a que el total de capitales era una cantidad muy grande para asignarles indicadores, diseñar y aplicar instrumentos de medición, se tomó la decisión de seleccionar aquellos que resultaron con una ponderación alta en comparación con los demás capitales como se muestra en la tabla 2.

Tabla 2. Ponderación de los capitales de vinculación social.

Tipo	Subtipo	Capital	Ponderación (%)	
Referencial				37
	<i>Identidad</i>			16
		Misión	4	
		Visión	3	
		Valores	3	
		Imagen de sitio web	1	
		Estructura organizacional	2	
		Cultura organizacional	3	
	<i>Inteligencia</i>			21
		Conocimiento externo	5	
Prácticas de vinculación social		8		
Calidad del Servicio		8		
Articulador				29
	<i>Relacional</i>		24	

		Socios formadores	7		
		Departamento de Formación y Servicio Social	2		
		Departamento de Desarrollo Estudiantil	2		
		Líderes estudiantiles	7		
		Organizaciones afines	6		
	<i>Financiero</i>			5	
		Nómina	2		
		Presupuesto semestral	3		
Productivo					34
	<i>Humano</i>			22	
		Competencias organizacionales del socio formador	4		
		Competencias del alumno para participación	4		
		Competencias del alumno formado	6		
		Competencias estratégicas del área	8		
	<i>Instrumental</i>			12	
		Semáforo de corresponsabilidad	2		
		SIASS (Aplicación de Gestión)	2		
		Sitio Web para difusión y concientización	1		
		Lineamientos para gestión y evaluación de proyectos	1.5		
		Políticas de compromiso con socios formadores	1.5		
		Especificaciones de relación Vinculación Social-Socios Formadores	1.5		
		Infraestructura física	1		
		Medios de Comunicación	1.5		
	TOTAL			100	

Los capitales seleccionados fueron siete Prácticas de Vinculación Social, Calidad del Servicio, Socios Formadores, Líderes Estudiantiles, Organizaciones afines, competencias del alumno formado y Competencias estratégicas del área. Estos representan el 50% del valor de la ponderación total del sistema. Para poder obtener el valor real de cada uno se diseñaron los indicadores para cada

capital seleccionado y se aplicaron cuestionarios para cada tipo de involucrado en los procesos principales de esta área como se muestra en la figura 2, los tipos de involucrados son alumnos que cursan o cursaron el servicio social, las instituciones no lucrativas que reciben a los alumnos de servicio social del Tecnológico de Monterrey y las personas que laboran en el área.

Figura 2. Encuesta aplicada a socios formadores (instituciones no lucrativas).

Encuesta de Evaluación para Socios Formadores

*Buen día.
La presente encuesta es elaborada por Estudiantes de Maestría del ITESM.
Estas preguntas son parte de un Proyecto de la materia de Alineación Estratégica y Conocimiento del Negocio, con el objetivo de identificar puntos fuertes y áreas de mejora del área de Vinculación Social. La meta es dar una retroalimentación y diagnóstico que beneficie al área, los alumnos y las Organizaciones Socio Formadoras, como la suya.
Las siguientes preguntas ayudarán a evaluar rasgos clave para este estudio, con el fin de verificar el nivel de conocimiento y aplicación de los mismos en el área de Vinculación Social. Conteste con toda sinceridad.
Agradecemos que esta encuesta sea contestada a la brevedad, no le tomara más de 10 minutos.*

En relación al Departamento de Vinculación Social

¿Cómo califica...? Excelente Muy Buena Buena Regular Mala

[1] Satisfacción con la relación.					
[2] La calidad en los BENEFICIOS a la Sociedad con la ayuda recibida					
[3] Relación del Perfil de los alumnos asignados con el trabajo en sus proyectos					

[4] ¿A qué sector beneficia su institución principalmente?

<input type="checkbox"/> Arte y Cultura	<input type="checkbox"/> Educación
<input type="checkbox"/> Asesoría Especializada	<input type="checkbox"/> Empredimiento
<input type="checkbox"/> Ciencia y Tecnología	<input type="checkbox"/> Infraestructura y Desarrollo Humano
<input type="checkbox"/> Discapacidad	<input type="checkbox"/> Valores y Desarrollo Humano
<input type="checkbox"/> Ecología y Medio Ambiente	<input type="checkbox"/> Otra, especifique _____

Cantidad de Personas Beneficiadas 1-10 11-50 51-150 150-500 +500

[5] IMPACTO de la ayuda recibida					
----------------------------------	--	--	--	--	--

Considera que su Institución... Sí A veces No

[6] ¿Ha realizado sugerencias al área de Vinculación Social?					
[7] ¿Considera que las sugerencias que ha hecho al área de Vinc. Social, han sido puestas en práctica?					
[8] ¿Retroalimenta a los alumnos?					

[9] ¿Podría listar brevemente los beneficios obtenidos en su institución como Socio Formador?
(Ej. Mejora en logística; Enseñanza de Idiomas, Mejoras de hábitos, otros)

[10] ¿Identifica usted **áreas de oportunidad** para el área de Vinculación Social?
Sí (¿cuales?) No

A partir de los resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos se definieron los valores actuales de cada

capital. Lo anterior permitió identificar las diferencias que existen entre la ponderación que se le dio a cada uno de los

capitales en función del valor que aportan al área de vinculación y el valor esperado (ponderación), el valor real de los

capitales evaluados se muestra en la figura 3.



Figura 3. Valor esperado vs valor actual de capitales evaluados en el área de Vinculación social. Derivado del valor real y valor esperado surge la brecha que permite identificar aquellos capitales que aportan gran valor al área y que no fueron valorados positivamente, lo cual era uno de los objetivos principales de esta investigación. A partir de estas brechas se identificaron dos capitales con grandes oportunidades de mejora (Prácticas de Vinculación Social de tipo inteligencia y Socios formadores de tipo relacional), para los cuales se crearon estrategias y líneas de acción, con el fin de desarrollarlos y enriquecerlos. Las líneas de acción son estrategias a seguir que impulsan el incremento de los capitales evaluados con la finalidad de mejorar las áreas claves de la organización. Estas recomendaciones tienen el fin de reducir las brechas existentes y potenciar la capacidad de generación de valor en el área de Vinculación Social.

El formato para presentar las líneas de acción al responsable del área de vinculación social cumplió con los requerimientos de información para su completa y exitosa aplicación.

La primera línea de acción propuesta está enfocada en que el área participe de forma activa y programe la asistencia a eventos como congresos relacionados con servicio social, y que se establezca contacto con el área de vinculación social de otras universidades para compartir experiencias y adquirir prácticas valiosas

que se puedan adaptar en su contexto, adquiriendo así capital inteligencia, específicamente aumentando el valor de los capitales “Prácticas de vinculación social” y “organizaciones afines”.

La segunda línea de acción está enfocada a mejorar la satisfacción de los Socios Formadores (son las instituciones donde los alumnos realizan el servicio social) en la relación con Vinculación Social. Esta propuesta se puede capitalizar en dos formas una es mejorar la relación directamente con los representantes de las

instituciones tomando en cuenta sus propuestas y sugerencias y otra es mejorar la relación con los Socios Formadores mediante estudiantes de servicio social, donde estos sean una extensión del área de Vinculación Social. Mejorando la relación con las instituciones a través de la escucha activa de sus intereses o propuestas de mejora. Esta línea de acción aumenta el capital relacional en específico "Socios formadores".

Con esto se logró la alineación del sistema de capitales la cual consiste en establecer el estado actual en el que se encuentra el área de Vinculación Social como punto de referencia, y establecer los objetivos a los cuales se desea llegar, acercándose lo más posible a un estado ideal para el área.

Discusión de resultados

Estas líneas de acción propuestas permitieron al área de vinculación social conocer sus procesos y actividades clave, las cuales les generan mayor valor y a partir de estas se logró definir nuevas funciones y puestos, es decir hacer la reestructuración pero en base a los capitales que son de mayor peso para el área. Algunas de las líneas de acción propuestas fueron aplicadas de forma inmediata, pero otras quedaron pendientes porque requerían la autorización y recursos de niveles jerárquicos más altos. El alcance de esta investigación llega hasta el planteamiento de las líneas de acción y no la corroboración de la correcta aplicación y éxito de las mismas, así como tampoco la buena disposición y colaboración de las personas que se encarguen de hacer las actividades de mejora.

En primera instancia los resultados de este proyecto permiten al departamento de Vinculación social tomar

decisiones respecto a la prioridad de proyectos para lograr los objetivos organizacionales. Adicionalmente el modelo propuesto ofrece oportunidad a otros departamentos académicos de plantear esquemas similares que muestren sus activos y que les permitan validar su alineación con respecto a los objetivos institucionales, en los cuales estos departamentos juegan un rol relevante.

En este ejercicio fueron valoradas las líneas de acción en función de su impacto en el cumplimiento de los objetivos organizacionales, así mismo el ejercicio realizado incluye un sistema de indicadores que facilita la medición del cumplimiento de los objetivos organizacionales. En otras palabras, el sistema de indicadores además de medir la brecha entre el valor actual e ideal de los capitales, conforma una herramienta para dar seguimiento al cumplimiento de las estrategias propuestas, precisamente para cerrar esas brechas.

Referencias

- Barrientos, X. (2002). Diseño de una estrategia de desarrollo universitaria basada en sistema de capitales. *Disertación Doctoral, UV, Tecnológico de Monterrey.*
- Carrillo, F. J. (2001). *Meta-KM: A Program and A Plea. Knowledge and Innovation. Journal of the KMCI, 1, 27-54.*
- Carrillo, F. J. (2002). *Capital Systems: Implications for a Global Knowledge Agenda. Journal of Knowledge Management, 6 (4).*
- Center for Knowledge Systems (1998). *Core KM Processes. Available www.knowledgesystems.org*
- De Gortari, P. A. (2007). *Servicio cívico y voluntariado en Latinoamérica y el*

- Caribe Clayss- Vosesa-CSD-ICP, 2 (12).
- Mertins, K., Heising, P. & Vorbeck, J. (Eds.). (2003). Knowledge Management: Concepts and Best Practices (2nd ed.). Berlin Heidelberg, NY: Springer-Verlag.
- Torres, C. (2002). Transformación estratégica de un centro de investigación en una organización basada en conocimiento. Panel: Desarrollo de la Actividad Profesional en Gestión del Conocimiento y la Innovación. Memorias del Congreso Nacional de la ADIAT 2002, México: ADIAT.
- Villarreal, H. (2002). Sistema de Capitales en una organización gubernamental. XXXII Congreso de Investigación y Extensión del Sistema Tecnológico de Monterrey, Monterrey.

Universidad, Internet y Plagio

Oscar Müller-Creel
Universidad La Salle, Campus Chihuahua, México
mullerod@hotmail.com

Resumen

Analiza el fenómeno del plagio como un antivisor en la educación y el crecimiento de este tipo de conductas a raíz de la posibilidad de bajar información de la web. Se observa como las conductas plagiarias acarrearán un grave daño en las instituciones de educación, resquebrajando los principios éticos en que debe sustentarse la actividad docente y se proponen medidas tanto preventivas como reactivas para combatir el plagio académico.

Palabras clave

Educación, plagio, internet, fraude académico.

Antecedentes

La difusión de información a través del Internet, ha conducido a un fuerte aumento en las prácticas del plagio en el ámbito académico; según una encuesta realizada por Donald McCabe de la Universidad de Rutgers, en los Estados Unidos de América, un 38% de los estudiantes reconoció haber realizado actividades de *copy-paste* en los trabajos académicos que les han sido encomendados (Arce, 2009). En un diverso estudio elaborado en la Universidad de los Andes, en Colombia (Mejía, 2004), se detectó que, de las sanciones impuestas a los alumnos, el 93.39% correspondía a actos relacionados con el fraude académico y que entre los años 2000 y 2003, estas conductas aumentaron en más del 100%; en lo que concierne al plagio a través de los medios informáticos se menciona: "Además las nuevas herramientas tecnológicas han abierto igualmente nuevas posibilidades para la comisión de fraude. La disponibilidad de una gran cantidad de

información en la Internet, por ejemplo, a la que se puede acceder fácil y rápidamente, y la posibilidad de hacer plagio en segundos con la herramienta *copy-paste* han hecho que algunos investigadores orienten sus estudios hacia estas nuevas modalidades (Idem)."

Históricamente, los derechos de autor han sido protegidos desde que el parlamento inglés reguló, en el año de 1710, esta figura, mencionando que las obras publicadas recibirían un plazo de *copyright* de catorce años (Arce, 2009). En el año de 1886, se aprobó el Convenio de Berna para la protección de obras literarias y artísticas que fue modificado mediante el Acta de París de 1971, a la cual también se adhirió México en 1975. En la legislación mexicana contamos con la Ley Federal de Derechos de Autor que regula lo relativo al plagio estableciéndose sanciones civiles y administrativas y se le considera también como un delito, de acuerdo al Código Penal Federal al establecerse en su artículo 427, que: "Se impondrá prisión de seis meses a seis años

y de trescientos a tres mil días multa, a quien publique a sabiendas una obra substituyendo el nombre del autor por otro nombre.”

Fraude académico y plagio

Desde un enfoque académico, el Plagio es una conducta que encuadra en el concepto genérico de “Fraude Académico”, que ha sido conceptualizado como “... cualquier comportamiento no lícito de un estudiante universitario en torno a exámenes o trabajos escritos, realizados como requisitos para superar una asignatura...” (García, 1998). De esta definición se observa que el concepto de fraude académico implica una serie de conductas que violentan los valores tradicionales en las instituciones académicas. En tal sentido, pueden considerarse fraude académico conductas tales como: copiar en los exámenes, suplantación de estudiantes, hacer pasar como participante de un trabajo común a quien no colaboró en su elaboración y presentar como propias ideas que han sido elaboradas por otros, esto último es lo que podría encuadrar dentro del concepto más específico de plagio académico, que es definido como “... una apropiación de las ideas y palabras expresadas por otras personas en diferentes documentos o fuentes, sin indicar adecuadamente su procedencia, con el propósito normalmente de obtener alguna ventaja dentro de las instituciones educativas” (García, 1998). En investigación realizada por Rojas Soriano, respecto del plagio cometido a sus ideas, en un artículo científico que le fue enviado para su revisión, menciona que estas actividades de robo de ideas, se realizaron a través de alguno de estos procesos: "1. Citas textuales; 2. Casi textuales; 3. No textuales o, 4. Párrafos en donde reconocíamos algo

nuestro (conceptos y frases organizados de otra manera en el texto sujeto a dictaminación” (Rojas, 1999). En lo que se refiere al plagio cometido mediante recursos obtenidos en Internet, un estudio realizado por la Universidad de Salamanca, describe como prácticas ilícitas relacionada con los trabajos académicos, lo que denominan como *ciberplagio*, que abarcan las siguientes conductas: “1. Copiar de la página Web u otros recursos accesibles en la Red fragmentos de textos y -sin citar- pegarlos directamente en un documento -en el que hay parte de texto original- y entregarlo como trabajo de una asignatura; 2. Elaborar, íntegramente un trabajo a partir de fragmentos copiados literalmente de páginas Web y/o recursos localizados en Internet.” (Comas, 2011).

Causas del plagio académico

Respecto a las circunstancias que suscitan las conductas plagiarias en los estudiantes, se han mencionado las siguientes: la comodidad que implica el no realizar el esfuerzo de crear conocimiento, sino apropiarse del de otro (Rojas, 1999). La ignorancia de la población estudiantil sobre el concepto y daño del plagio; siendo indudable que esa ignorancia encuentra su causa en la falta de información que tanto los docentes como las instituciones están obligados a dar a los educandos. En muchas ocasiones, el estudiante no es consciente de la comisión del plagio o lo ve como una falta de poca importancia (Bautista, 2006). Se ha mencionado también la diferencia generacional entre alumnos y docentes, que lleva a estimar el valor de Internet como fuente de información, en forma distinta, en atención a que el alumno universitario, ha crecido con esta tecnología, y al docente se le presentó como algo nuevo que tendría

que empezar a conocer, sin haberlo logrado en muchos de los casos; esto ha implicado que el alumno otorgue un gran valor a este tipo de fuentes en tanto que el docente las menosprecie (Duart, 2008); esta situación proporciona gran confianza al estudiante en las posibilidades del plagio, en tanto que el desconocimiento del docente sobre el manejo de estos instrumentos facilita la impunidad en este tipo de conductas.

El daño del plagio académico

La práctica del plagio por parte de los estudiantes, al convertirse en una política repetitiva y soportada institucionalmente, debilita la moral y los principios éticos que deben sustentar toda actividad académica universitaria; esto en atención a que es evidente que, quien presenta un trabajo ajeno como propio, es consciente de que está llevando a cabo un engaño y obteniendo así ventajas indebidas. El alumno al encontrar que este engaño le reditúa utilidades, en cuanto a que su trabajo se ve reducido a un simple copiar pegar, sin que tenga que efectuar mayor esfuerzo intelectual, repetirá esta pauta conductual cuantas veces pueda; por otro lado, el desconocimiento por parte del alumno del alto nivel de deshonestidad que implica la conducta del plagio, así como la impunidad en la sanción de esta, son circunstancias que crean un campo fértil para la continua repetición de las actividades plagiarias, deteriorándose con esto la estructura académica. Respecto al daño que el plagio causa en el ambiente universitario, Ortega (2010), menciona:

“El plagio entre los estudiantes es una conducta desleal hacia la Universidad que viola los valores fundamentales de la integridad académica, amenazando la reputación e imagen de las instituciones de educación

superior. El plagio constituye también una conducta desleal hacia otros estudiantes, ya que permite conseguir sin esfuerzo mejores evaluaciones, ayudas y diversas otras ventajas.”

Es evidente que las prácticas de plagio inciden directamente en el deterioro de los valores universitarios y en la baja calidad académica.

Políticas para combatir el plagio académico

De lo anterior se desprende que es necesario que las Universidades establezcan políticas que permitan reducir las conductas plagiarias, esto a través de acciones preventivas, que promuevan una cultura universitaria, tanto en docentes, como en alumnos, respecto al daño que se deriva del plagio y reactivas que permitan detectar las actividades respectivas y sancionarlas.

En las actividades preventivas se proponen las siguientes:

Fijar reglas que definan que conductas son consideradas como plagio, así como las sanciones que se aplicarán en caso de incurrir en esta conducta.

▣ Deben realizarse actividades permanentes de capacitación:

En lo que concierne a los alumnos, desde su ingreso a la Universidad, se les debe concientizar respecto a las referidas reglas, así como instruirlos en las formas de evitar el plagio a través de las citas que permiten dar crédito al autor de un documento. Además, debe entrenárseles en el manejo de instrumentos informáticos que permitan la búsqueda de información de calidad científica en la red. La Universidad de Texas en Dallas, ha elaborado un documento inductivo que puede servir como guía para este efecto (2004).

A los catedráticos, además de la

capacitación antes referida, se les debe dotar y entrenar en uso de software que les permita analizar los trabajos académicos en búsqueda de plagios en la red. Existen una serie de instrumentos, para detectar la copia de información. Verbigracia: *plagiarism*, accesible en <http://www.plagiarismdetect.com/demo-check.html>; *plagium*, accesible en <http://plagium.softonic.com/aplicaciones-web> o *viper*, accesible en www.scanmyessay.com. Se observa que, si bien estos instrumentos tienen acceso gratuito, las versiones más avanzadas tienen un costo, pero permiten un análisis más completo de los documentos; su uso es bastante amable, se sube la versión electrónica del documento a la red y un tiempo después (que puede ser de horas o minutos, según el tamaño del documento), devuelve el documento con referencias a las semejanzas de contenido encontradas en la red. Son bastante eficientes, pues "... este tipo de programas cuantifican las formas lingüísticas coincidentes entre varios textos y buscan la cantidad de caracteres juntos ubicados en que espacios en blanco y su coincidencia lineal en diferentes documentos." (Cabedo, 2010), por lo que pueden identificar, inclusive, textos que han sido alterados buscando engañar al revisor.

En lo que se refiere a las actividades reactivas, deben tomarse las siguientes medidas:

- Institucionalizar el análisis de los trabajos académicos para la detección del plagio.
- Sancionar aquellos casos detectados, de tal forma que se limite al máximo la impunidad por este tipo de conductas.

Sanciones a las conductas de Plagio

Las sanciones a imponer deberán ser

severas, En un boletín emitido por la Pontificia Universidad Javeriana de Colombia, se establece que las faltas disciplinarias deben ser aplicadas considerando las actividades de plagio como graves o gravísimas de acuerdo a las circunstancias propias de cada uno y por consecuencia ser castigadas con suspensión y cancelación de la inscripción del estudiante o con la expulsión definitiva de la institución (2006). El sustento para las sanciones, se da en el hecho que el proyecto de cualquier sistema educativo es promover los valores necesarios para que los integrantes de la comunidad educativa realicen plenamente su actividad como estudiantes o docentes y proporcionar a la sociedad personas con capacidad profesional tanto técnica como ética que coadyuven a la superación y perfeccionamiento de la comunidad a la que pertenezcan. El proceso de educación se da en una dinámica en que participan todos los miembros de la comunidad educativa y se busca la formación de personas en con una actitud responsable frente a la vida. Toda institución de educación superior tiene como objetivos el participar en la conservación y transmisión de la cultura, fomentar funciones de investigación científica y humanística y el fomento de la conciencia cívica para exaltar los valores humanos. En toda institución educativa deben considerarse como faltas graves cometidas por los miembros de la comunidad universitaria aquellas conductas que atenten seriamente al orden, el buen funcionamiento y los principios básicos de la Universidad, así como las que afecten gravemente a la moral pública y al respeto que entre sí se deben los miembros de la comunidad universitaria; pues todas estas son actitudes que contrarían los principios

antes mencionados. Es indudable que las prácticas de engaño a través del plagio, implican conductas que violentan la capacidad de la Universidad para cumplir con sus objetivos de fomentar los valores y la conciencia cívicos, así como las labores de educación e investigación y por ende estas son contrarias al espíritu universitario. Además de lo referido, las conductas plagiarias, implican una falta de respeto hacia los estudiantes que si realizan un verdadero esfuerzo por cumplir con sus cargas académicas y hacia los catedráticos, a quienes se les impide realizar las funciones de impartir educación para formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad.

Conclusiones

Es necesario que las Instituciones educativas, formulen políticas generales, tanto preventivas como reactivas, con el fin de erradicar las prácticas de plagio académico, para minimizar el daño que esta práctica causa en las instituciones de educación, siendo el presente trabajo una propuesta de las mismas.

Referencias:

- Arce C. (2009) "Plagio y Derechos de Autor". *El Foro*. 10. 59 a 67.
- Bautista, Guillermo. (2006) *Didáctica universitaria en entornos virtuales de Enseñanza-Aprendizaje*. Narcea, Sociedad Anónima De Ediciones. Madrid, España. Cabedo Nebot, Adrián. (2010) "Recursos informáticos para la detección del plagio académico". *Tejuelo, Didáctica de la Lengua y Literatura*. 8, 8-26.
- Comas R., Sureda J., Oliver M. (2011). *Prácticas de citación y plagio académico en la elaboración*

textual del alumnado universitario. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 12, 359-385.

Duart Josep (2008). *La universidad en la sociedad red. Usos de Internet en educación superior*. España. Editorial Ariel, Sociedad anónima.

García Pérez Enrique y Machado Benjamín. *Un modelo econométrico del fraude académico en una universidad española*.(1998). En línea. Recuperado en: <http://www.ucm.es/BUCEM/cee/doc/9820/9820.htm>

Mejía, José Fernando y Ordóñez, Claudia Lucía. (2004) "El fraude académico en la Universidad de los Andes: ¿qué, qué tanto y por qué?". *Revista de Estudios Sociales. Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de los Andes*. 18. Páginas 13-26.

Ortega Martínez Enrique. 2010). *El ciberplagio en la educación superior. La actuación institucional de las universidades españolas*. } Coordinador Doctor José Antonio Redondo López. Universidad de Santiago de Compostela. ESIC EDITORIAL. España.

Pontificia Universidad Javeriana. *Instructivos sobre Plagio*. Boletín Ciencias Jurídicas. 28. Julio de 2006. En línea. Recuperado en: http://www.javeriana.edu.co/Facultades/C_Juridicas/car_consj/documents/boletin_28.pdf [consultado en 31 de mayo del 2011]

Rojas Soriano Raúl. (1999). *Trabajo intelectual e investigación de un plagio*. Plaza y Valdés, Sociedad Anónima de Capital Variable. Primera reimpresión: abril de 1999. México.

University of Texas at Dallas. Office

of the Dean of Students. "What is Plagiarism". Scholastic Dishonesty. (Mayo 2004). Extraído de McDermot Library 2004. Plagiarism What is and how to avoid getting caught in its trap. US. Traducción Libre en la revista Cultura Científica y Tecnológica. número 25. Marzo-Abril del 2008. Universidad Autónoma de Ciudad

Juárez, México.

Sitios de la Red Internacional de Informática consultados en forma directa:

<http://www.plagiarismdetect.com/demo-check.html>

<http://plagium.softonic.com/aplicaciones-web>

www.scanmyessay.com

UACH, UADY y LA SALLE Chihuahua: un análisis de los ámbitos de dominio de la competencia comunicativa para la generación de productos académicos

Lourdes Elizabeth Carrillo Vargas
*Servicios Educativos de Gobierno del Estado,
Departamento de Investigación Educativa,
Universidad Autónoma*
ecarrillo@uach.mx
elizabethbnt@hotmail.com

Resumen

La Universidad Autónoma de Chihuahua, la Universidad Autónoma de Yucatán y la Universidad de Lasalle de Chihuahua fueron el contexto elegido para realizar la investigación de los ámbitos de la competencia comunicativa y sus ámbitos de dominio en la generación de productos académicos; el tema de las competencias en las instituciones de Educación son permeables en los procesos de transformación, motivo por el cual el académico adquiere el compromiso de convertirse en agente de cambio, en migrante a las nuevas tecnologías, a los diversos medios de difusión que rebasan el formato impreso y sobre todo el obtener la habilidad de discernir para elegir información, analizarla y reestructurarla para posteriormente construir o generar nuevo conocimiento. La competencia comunicativa se encuentra inmersa en las diversas categorizaciones sobre las competencias, los organismos internacionales como la UNESCO, OCDE, BID, entre otros coinciden que esta competencia es clave en este mundo globalizado. Los académicos de la Universidad Autónoma de Chihuahua así lo refieren y se logra establecer una categorización sobre los productos existentes, los criterios de calidad que se utilizan, los diversos circuitos para su difusión y los ámbitos de dominio de la competencia comunicativa que se ponen en juego para su elaboración.

Palabras clave

Info competencia, tecno competencia, media competencia, adquisición de lenguajes, ámbitos, dominios.

Introducción

Esta investigación nace de un proceso de análisis descriptivo, a través del devenir histórico educativo, su conceptualización ha cambiado, actualmente, la formación y preparación refleja una prioridad para el ser humano, cualquier actividad debe realizarse de la mejor manera, mantener un alto nivel de eficacia y eficiencia; en ámbito educativo, la responsabilidad es

mayor, somos la base formativa de la sociedad, en nuestras manos tenemos la responsabilidad de la formación de nuestros niños, jóvenes que en un futuro serán la gente productiva que propiciara el cambio de nuestro país.

La política educativa nos advierte sobre las deficiencias encontradas y nos marca las pautas emergentes a seguir con la finalidad de lograr un cambio, eficientar

y reformar los diversos ámbitos en educación, nos habla sobre los cambios curriculares, la profesionalización de los docentes y la ruptura de paradigmas establecidos. El término competencia se convierte en agente de cambio en las universidades; la competencia comunicativa como piedra angular en todas las clasificaciones y sus ámbitos de dominio considerados necesarios para insertarse en este mundo globalizado y tecnológico. Esta investigación toma en consideración a tres universidades en donde se determinan los ámbitos de la competencia comunicativa para la generación de nuevo conocimiento y su difusión en diversos circuitos.

Universidades en donde se realiza la investigación

Universidad Autónoma de Chihuahua

La Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), es una institución de educación superior, pública, autónoma, dedicada a formar individuos con valores universales, capaces de dar respuestas pertinentes y creativas ante un mundo en constante cambio. En este sentido, el universo de este estudio contempló a los profesores de tiempo completo (648), considerando que a ellos pertenecen las obligaciones académicas de la Universidad: docencia, tutoría, gestión e investigación, sin embargo, mediante un análisis reflexivo y considerando que la finalidad de la investigación está vinculada con la generación de conocimiento se reconsidero la muestra a los académicos de la Universidad que pertenecen al perfil PROMEP (295) y/o SNI (67). Según datos estadísticos del 2009 de la UACH.

Universidad Autónoma de Yucatán: Facultad de Educación

La Facultad de educación de la

Universidad Autónoma de Yucatán promueve el desarrollo del conocimiento y el mejoramiento de la educación en México a través de: La docencia, extensión de la cultura y la divulgación del conocimiento en beneficio de la sociedad, desarrollo de la tecnología educativa, presentación de servicios asociados a la educación, desarrollo de sistemas para la planeación y administración de la educación y el diseño desarrollo y evaluación curricular. La Facultad de Educación campus Mérida y Tzimin; ambos con académicos profesionales y comprometidos con su desempeño dentro de la Universidad; fueron 25 los académicos que colaboraron para esta investigación.

Universidad La Salle de Chihuahua

La Universidad de la Salle en su constante transformación, instaura un proceso de capacitación continua para fortalecer la actualización de los docentes, es una universidad que se declara como de inspiración cristiana con carisma lasallista y postula como características distintivas: busca la verdad y proporciona los conocimientos necesarios para lograr que sus estudiantes sean profesionistas de la más alta calidad; de inspiración cristiana, propone valores no en abstracto, sino desde la práctica de los mismo con carisma lasallista es heredera y fiel continuadora de una práctica sin interrumpir de excelencia educativa durante 331 años y en más de 85 países. En el ciclo escolar enero- junio del 2012 la universidad contaba con 224 docentes que con su testimonio sobre las competencias académicas fortalece la recolección de datos para esta investigación.

Las competencias en el sistema educativo

La nueva Universidad inicia con un

proceso de transformación e innovación a principios de este siglo, el modelo pedagógico tradicionalista es modificado a un modelo centrado en el aprendizaje basado en competencias. Menciona Marín (2003) que: “el modelo educativo por competencias se sustenta en el enfoque holístico, enfatizado en el desarrollo constructivista de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permita a los estudiantes insertarse adecuadamente en la estructura laboral y adaptarse a los cambios y reclamos sociales”. Esta metamorfosis del sistema educativo tiene como sistema medular el desarrollo de competencias” ¿Pero que es una competencia?; el concepto de competencia es considerado desde una perspectiva holística y no como el resultado de la simple aritmética de conocimientos, actitudes y habilidades. Se trata de un concepto integrador, en donde no basta con considerar uno o más de los elementos por separado, sino la articulación de ellos. De igual manera se puede considerar un conjunto de conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes que posibilitan al individuo su utilización en situaciones diversas, que poseen cualidades para múltiples aplicaciones, que tienen diferentes usos, es decir, más amplia posibilidad de transferencia. Con todo, aunque no exento de polémica, el modelo de competencias ha logrado imponerse como paradigma en la redefinición de los objetivos de la educación superior. La perspectiva de la educación universitaria según el modelo por competencias, empieza por los profesores, en la prevención de que eventualmente permee hacia los estudiantes.

Entre las innumerables propuestas de clasificación de competencias, sobresalen los dominios referidos a la comunicación. Esta actividad suele estar

presente en todos los contextos y circunstancias humanas y es base de cualquier proceso de conocimiento e interacción de los individuos, se constituye en el ambiente natural de las personas que, consciente o inconscientemente, voluntaria e involuntariamente, intercambian constante y permanentemente mensajes, tanto de manera directa como de forma indirecta a través de infinidad de mecanismos y medios. Por consiguiente, el Docente Universitario es un vínculo importante en el proceso educativo y la Educomunicación.

Por Educomunicación se entiende “el proceso que busca informar y formar en el sujeto un conjunto de dimensiones educativas que empiezan por la alfabetización tecnológica, informativa y mediática” (Martínez De Toda y Terrero, 1999).

Blazquez Entonado (2001) menciona: “El papel de los docentes es más importante cada día en los nuevos entornos culturales y educativos que se están creando y que se deben crear con la ayuda de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. La innovación metodológica y de profusión y enriquecimiento de las actividades docentes son ejes de orientación clara hacia un mundo en construcción”. El docente se ve sometido a un proceso de des aprendizaje y de reaprendizaje; a la ruptura de paradigmas establecidos para la formación de un nuevo andamiaje educativo que actualice y fortalezca su quehacer pedagógico.

Al integrar el modelo de competencias el docente adquiere un rol propositivo, facilitador e integrador de los procesos de enseñanza, al mismo tiempo se convierte en generador activo de nuevos conocimientos para los cuales es necesario posea la competencia de

comunicación.

La competencia Comunicativa

Elena Cano (2007) califica de instrumental y transversal a la competencia comunicativa y la identifica más bien en términos de 'capacidad', lo mismo hace con la utilización de TIC, la cual sitúa como una competencia por separado, es decir, como dos competencias distintas y complementarias, nosotros creemos que la competencia en TIC se subordina como dominio a la competencia comunicativa, pero igualmente es, para ella, una capacidad instrumental. Vincula, así mismo, la competencia en el manejo de información o 'Info-competencia' subsumiéndola en la competencia en el uso de tecnologías, o 'tecno-competencia'. No obstante, tiene razón cuando afirma que: "Al incorporar nuevas tecnologías a nuestra vida, se producen cambios técnicos. Aquellos que nos resultan realmente sustantivos nos llevan a cambios pedagógicos y a cambios en nuestro quehacer profesional" (Cano, 2007, pág. 144).

Numerosos estudios relacionados con el Proyecto Tuning (2007), versan sobre el estudio de las competencias genéricas y las competencias específicas, las genéricas han sido también calificadas de transversales; transferibles a multitud de funciones y tareas, y las Competencias Específicas se relacionan directamente con la ocupación; en donde la competencia comunicativa es analizada y descrita específicamente.

La competencia comunicativa ostenta diversos dominios, que varían en cuanto a exigencia y complejidad en el establecimiento y desarrollo de competencias. Para un académico universitario y, específicamente en la identificación y valoración de sus

habilidades y capacidades para la generación de productos de calidad, que bien pueden caber en un amplio catálogo e incidir en diferentes ámbitos, desde su grupo de alumnos, en primera instancia hasta el sistema económico productivo y sociocultural como instancias de mayor alcance y acotado por el marco de la competencia comunicativa, al menos cuatro elementos quedan englobados en este término establecida por Cortés (2008):

- a) Competencia adquisición de lenguajes
- b) Tecno-competencia
- c) Info-competencia
- d) Media-competencia

Cada uno de estos ámbitos de la competencia comunicativa es analizado en esta investigación en relación a la producción académica de los docentes universitarios y los diversos dominios existentes entre ellos.

En las competencias académicas se conforman nuevos roles del Docente universitario, involucran una transformación en educación, el modelo por competencias insta una necesidad y es concerniente a la competencia de comunicación la vinculación del proceso de la generación de productos académicos. Se requiere el dominio de la Info competencia, tecno competencia, adquisición de nuevos lenguajes y media competencia como cimiento de inserción a la innovación educativa.

Metodología

La investigación realizada en etapas: primeramente, una búsqueda de información documental para fortalecer y fundamentar la investigación, realización de grupos focales, entrevistas a Maestros, directores y secretarios académicos de diversas Facultades, aplicación de una

encuesta en formato digital e impreso fueron los instrumentos utilizados para la recolección de la información.

En una segunda etapa por medio de análisis y categorización de información se estructuran los resultados obtenidos. Esta investigación culmina con una serie de propuestas de mejora para establecer y dar a conocer los ámbitos de la

competencia comunicativa y su dominio en la generación de conocimiento.

Resultados

De inicio coinciden en una clasificación de la producción académica la cual clasifican en: dentro del aula, como gestor y como investigador

Dentro del Aula	
Los académicos universitarios realizan diversos materiales que utilizan en su práctica docente, la comparten con sus alumnos y colegas pero solo transitan dentro del aula	Presentaciones power point Antologías Monografías Cuadros de doble entrada Material didáctico Videograbaciones, Objetos de aprendizaje Programas de asignaturas

Tabla 1 Producción académica dentro del aula

Como Gestor	
El académico dentro de sus obligaciones como	Reportes de estudiantes

gestor y tutor, genera diversos productos en apoyo a sus estudiantes y a la administración de la Universidad. Su forma de circulación es solo en la Universidad e instituciones vinculadas a algún proceso educativo	Supervisados en servicio social y Prácticas profesionales Diseño curricular Planes institucionales
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabla 2 Producción académica como Gestor

Como Investigador	
El académico dedicado a la investigación culmina en diversos productos, a través de ellos fortalece el ámbito disciplinario al que se dedica y con ello a la Educación	Monografías, Proyectos de mejora profesional, Catalogo e índices, Textos divulgación Artículos científicos, Libros, Capítulos de libros, Obra artística: plástica, musical, danza, teatro, Obra de ingeniería, Patentes, Traducciones técnicas, Desarrollo de software Manuales, Banco y bases de datos, Memorias de congreso, Ponencias en congreso, Conferencia magistral, Ensayos, Programas tv y radio, Guiones técnicos, Compilación de libros, Reseñas, Dictamen de productos científicos, Dictamen de proyectos científicos

Tabla 3 Producción Académica como investigador

A partir de esta clasificación y analizada de forma continua dentro los diferentes grupos de expertos establecieron diversos criterios de calidad para los productos académicos y su clasificación:

- a) Ser claro, entendible, objetivo, concreto y específico y pasar por un proceso de validación.
- b) Estar avalados por la academia del área y/o academia institucional
- c) Material específico entendible para cualquier lector
- d) El impacto del programa sobre la sociedad, sustentado en la identificación de una oportunidad de mejora en el campo profesional. Factible de aplicación con un funcionamiento efectivo, eficaz y con facilidad de utilizarse.
- e) De acuerdo a criterios internacionales
- f) Sometidos a arbitraje con resultados positivos
- g) Registrado con un ISBN, registrado en INDEAUTOR
- h) Se consideran modelos de utilidad los objetos, utensilios, aparatos o herramientas que, como resultado de una modificación en su disposición, configuración, estructura o forma, presenten una función diferente respecto de las partes que lo integran o ventajas en cuanto a su utilidad.
- i) Requieren un alto nivel de destreza y conocimiento por parte de la persona de la terminología tratada.

Los criterios de calidad son determinados dependiendo del área disciplinar a la que correspondan y al órgano evaluador al que son sometidos.

Ámbitos de dominio de la competencia comunicativa

Coincidentemente los académicos universidades analizadas especifican como necesarios diversos dominios en los ámbitos de la competencia comunicativa definidos de la siguiente manera:

Adquisición de lenguajes

- a) Capacidad de comunicación verbal en forma efectiva
- b) Capacidad de comunicación escrita en forma efectiva
- c) Habilidades de lectura e interpretación de textos científicos
- d) Habilidad a un segundo idioma; leer, escribir, escuchar y hablar
- e) Habilidad en redacción científica buen uso y manejo de la información
- f) Comunicación efectiva oral y escrita en función del contexto
- g) Utiliza el diseño experimental en el planteamiento de proyectos de investigación

Info competencia

- a) Elaboración de propuestas de investigación, a partir de la identificación y análisis de problemas científicos, apoyado en el uso eficiente de las fuentes documentales
- b) Análisis y reflexión los diferentes componentes de un problema y sus interrelaciones
- c) Elaboración, interpretación, adecuación y aplicación de reportes de investigación con base a resultados obtenidos
- d) Identificación de necesidades problemáticas en el estado de

- conocimiento
- e) Localizar, analizar y calificar información científica aplicando los principios para su organización
 - f) Contextualización de los productos a la cultura
 - g) Planear, analizar y abstraer información en diversos escenarios a la luz del conocimiento
 - h) Habilidad en manejo de información para determinar las ideas
 - i) Análisis para identificar el origen de situaciones problemáticas de fenómenos potencialmente estudiables
 - j) Adapta críticamente sus propios conceptos y comportamientos a normas, ambientes y situaciones cambiantes.

Media Competencia

- a) Optimiza y enlaza recursos disponibles
- b) Propicia la gestión de recursos
- c) Conoce, adapta y manipula correctamente las tecnologías
- d) Demuestra un buen dominio en el manejo de recursos documentales y electrónicos que apoyan la búsqueda de información científica.
- e) Uso y manejo de programas computacionales para la presentación de sus trabajos escritos, así como de apoyo audiovisual en la exposición de temas
- f) Preparación y presentación oral de sus trabajos apoyándose en materiales audiovisuales incluyendo conclusiones estadísticas cuando así lo requiera
- g) Maneja herramientas tecnológicas

- metodológicas de investigación
- h) Aplica la tecnología disponible a la solución de problemáticas

Tecno Competencia

- a) Determina los requerimientos de los diversos circuitos mediáticos para su utilización
- b) Localiza fuentes de información de calidad en su área de conocimiento.
- c) Realiza análisis de impacto de las aportaciones al estado del conocimiento
- d) Conocimiento de circuitos mediáticos
- e) Optimiza y enlaza recursos disponibles
- f) Identificación de medios de publicación
- g) Comunica efectivamente los resultados de sus investigaciones, con participación en eventos académicos y científicos

Conclusiones

Los académicos universitarios inmersos en un mundo globalizado se convierten en migrantes hacia la era mediática, la universidad se encuentra en constante transformación y el académico como un precursor de este proceso; las nuevas tecnologías, los circuitos mediáticos, los nuevos lenguajes técnicos y científicos y el portal infinito de información existente, reclaman que la competencia comunicativa y sus ámbitos de dominio como son: Info competencia, tecno competencia, media competencia y la adquisición de lenguajes estén presentes en el académico universitario a través de un constante dominio que permita insertarse al siglo XXI y sus requerimientos. Las universidades

analizadas con sus características particulares refieren una misma preocupación: La transformación docente continua que coadyuve al desarrollo de su universidad para ofertar una educación de calidad.

Referencias

- Blazquez, E. F. (2001). Las organizaciones que enseñan las organizaciones que aprenden. *Revista de Educación ISSN0213 No 20*, 47-64.
- Blazquez, E. F. (2001). *Sociedad de la Información y Educación*. Junta de Extremadura: Mérida: Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Cano, E. (2007). *Como mejorar las competencias de los docentes: guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: GRAO.
- Cortés, J., & Carrillo, L. (2012). La Competencia comunicativa en la producción académica. En E. Cisneros, B. García, E. Luna, & R. Marín, *Evaluación de competencias*

Docentes en Educación Superior (págs. 249-282). México: JP.

- Marín Uribe, R. (2006). *El modelo Educativo de la UACH: elementos para su construcción*. Chihuahua: Dirección de extensión y Difusión Cultural.
- Martínez de Toda y Terrero, J. (1999). *Las seis dimensiones de la educación para los medios (Metodología de evaluación)*. Roma: Universidad Gregoriana, Italia.
- Tuning de América Latina. (2007). *Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. España: Universidad Deusto.
- UACH. (2008). *Organización de la UACH*. Recuperado el 7 de noviembre de 2010, de http://www.uach.mx/institucional_y_juridica/2008/03/07/organizacion/
- UACH, D. A. (2000). *Reforma y Flexibilidad*. Chihuahua, Chih: UACH.

La violencia en la comunidad desde la mirada de la escuela

María Silvia Aguirre Lares
msilviaaguirre@yahoo.com

Romelia Hinojosa Luján
romehinojosa@hotmail.com

Resumen

Un anhelo de la población es vivir en paz, eximir la violencia de sus existencias, transitar por la vida en condiciones óptimas para la realización integral como individuo y grupo social. Sin embargo son escasos los contextos históricos en los que se puede apreciar una sana convivencia. Hoy más que nunca, Chihuahua busca con ahínco construir estos espacios porque las cifras de delitos y actos violentos se han disparado en los últimos años. El tejido social se ha desgastado y desafortunadamente se vive en una problemática social en la que la exclusión, la ilegalidad y la violencia conviven cotidianamente. Con estas reflexiones iniciales, la Red de Investigadores Educativos de Chihuahua A. C. realizó una investigación en la zona suroriente de la ciudad de Chihuahua, tomando como eje de análisis a la población de la Escuela Secundaria No. 12, para realizar un diagnóstico sobre las condiciones de inseguridad y violencia que son reconocidas por los mismos actores educativos y que constituyen una amenaza para las familias y la propia escuela. En el estudio no sólo participó el equipo de investigación, también lo hizo el estudiantado, los responsables de familia, personal de la escuela y recuperando la información de campo en la idea que se asumieran partícipes de la problemática detectada. Los resultados hablan de la inseguridad del entorno, el abandono de los espacios públicos, de los elementos de apoyo para el estudiantado y de la atención que el municipio y el Estado proporciona para garantizar la seguridad de la comunidad.

Palabras clave

Violencia social, inseguridad comunitaria, contexto social, actores educativos.

Introducción

No es desconocido que el estado de Chihuahua ocupa los primeros lugares de violencia en el país y aún del mundo. Los hechos delictivos son cotidianos: robos, extorsiones, secuestros, violaciones, ejecuciones, etc. Este ambiente ha tenido repercusiones económicas, sociales y culturales. El tejido social se ha desgarrado de manera profunda a partir de varios fenómenos económicos y sociales: desempleo, pobreza, acción de los medios masivos de la información, exclusión, discriminación,

violencia, impunidad, y la diversificación de hechos delictivos. La escuela es un microcosmos de la sociedad, en ella se pueden observar las consecuencias de la forma de vida que prevalece en el contexto chihuahuense. Ante ello, la Red de Investigadores Educativos Chihuahua A. C. (REDIECH), con la concurrencia de la Dirección de Desarrollo Educativo de los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua (SEECH) decidió realizar un diagnóstico sobre las amenazas a la seguridad de las y los jóvenes de la escuela

secundaria federal No. 12 de la ciudad de Chihuahua, Chih. Más específicamente, el interés es indagar sobre los elementos y situaciones que se encuentran en el entorno estudiantil que son percibidos como potenciales riesgos individuales y comunitarios. La investigación fue posible gracias al apoyo económico del Secretariado Ejecutivo del Sistema Estatal de Seguridad Pública de Chihuahua

Las preguntas que guiaron el diagnóstico

1. ¿Qué tipo de violencias y formas de inseguridad están presentes en el contexto de influencia de la Escuela Secundaria Federal No. 12?
2. ¿Cómo permean estas condiciones las actividades de los estudiantes y la comunidad?
3. ¿Cuáles características de la población facilitan el ambiente de inseguridad y violencia?
4. ¿Cómo enfrentan los actores educativos (estudiantes, responsables de familia, personal académico y de apoyo) las amenazas a su seguridad provenientes del contexto social?

Objetivo general

El principal objetivo era la realización de un diagnóstico sobre las condiciones de inseguridad y violencia que son reconocidas por los mismos actores educativos inmersos en el contexto de la Escuela Secundaria Federal No. 12 y que constituyen una amenaza para las familias y la propia escuela.

Los resultados nos aportan conocimiento sobre el tan apremiante problema de la seguridad comunitaria, visto desde la mirada de la población inmersa en el contexto, pero sobre todo, desde la óptica de las y los jóvenes que cursan la educación secundaria.

Se recurrió a la escuela como núcleo del proceso de investigación porque se reconoce

su presencia como institución preocupada por los sucesos violentos que acontecen en su interior, pero también en el exterior de la misma y a la que ésta no es incólume. De esta manera el personal directivo, docente, alumnado, profesorado y responsables de familia pertenecientes a la Escuela Secundaria Federal No. 12 fueron los actores principales de este trabajo. Realizaron participativamente un diagnóstico sobre la seguridad que ofrece la comunidad aledaña a su centro de trabajo. Este enfoque es novedoso porque por lo general se estudia la violencia en la escuela, son poco conocidos los estudios de la violencia comunitaria desde la escuela.

Mirada teórica

Debemos decir que el estudio sobre la violencia no es un tema nuevo, ni siquiera reciente, las diferentes ciencias sociales se ha ocupado de este fenómeno desde tiempo atrás, la domesticación de la agresividad, la anomia urbana, la violencia ritual y la resolución de conflictos ha sido tema de los antropólogos y sociólogos desde hace años.

La sociedad es una entidad abstracta porque esta ejerce derechos y obligaciones, impone normas y códigos de comportamiento y sin embargo no tiene una personalidad, una forma física y jurídica. La participación de los individuos es un hecho establecido, donde el conjunto de individualidades es lo que conforma el ente social, alcanza su máxima expresión a través de las experiencias vividas en dicha sociedad, en el caso de su participación política dentro del ámbito social, las personas tienen una tarea que las une: el bien común tanto material como espiritual, de este modo, la participación política en sentido amplio es un deber y un derecho, abarca la educación formal y la no formal, y debe realizarse en un ambiente de libertad, paz y respeto.

Para Radcliffe-Brown la única definición aceptable de función es la

contribución que una institución hace al mantenimiento de la estructura social. En nuestro estudio partimos de la importancia que tiene la escuela como continuo; como elemento de cohesión y productor de relaciones sociales.

La educación juega un papel muy importante en esta configuración del ser social, tanto en el desarrollo de la persona como en la construcción de la nacionalidad. Sin apasionamientos ideológicos, religiosos o políticos, entraña una responsabilidad ética y un compromiso cívico en la transmisión de valores. Sin pretender introducirnos en un debate teórico sobre los valores, baste con saberlos como una fuerza interior que define a las personas, les da identidad y cohesión. Visto así, el presente trabajo nos introduce en el análisis de la ciudadanía, sus formas de asociación y sus modelos de pertenencia, todo ello desde el escenario que nos ofrece la cultura escolar de la Secundaria Federal núm. 12 de la ciudad de Chihuahua, inmersa en un contexto donde la violencia ha permeado todos los ámbitos de la vida comunitaria y donde la propia institución educativa se ve impelida a ejercer una influencia positiva, como factor de cambio y de cohesión.

El presente estudio tiene como soporte experiencias en el marco de la irrupción de las violencias como riesgo a la seguridad nacional y a la convivencia pacífica; partiendo de que las violencias son construcciones sociales, económicas y culturales, creemos que en la medida en la que se les conozcan será posible realizar intervenciones para prevenirlas. La violencia debe ser tratada no sólo desde la prevención en los hogares, también desde la intervención de las instancias de seguridad. En la primera instancia, si los responsables a cargo de un niño, no solo no se interesan por lo que éste recibe del medio, y no ejercen ningún control sobre las influencias que de él recibe, no podemos pretender que luego el chico no presente actitudes transgresoras. La mayoría de las veces, la violencia tanto en la

niñez como en la adolescencia es el resultado entre otras causas, de las fallas del núcleo familiar, de la falta de preocupación de los responsables de familia que debido a las exigencias de una sociedad de consumo, cada vez encuentran menos tiempo libre, en un mundo cuyas exigencias son más fuertes cada día, exhortos en la apremiante satisfacción de necesidades básicas de alimentación, salud, vestido y escuela.

No se trata sólo de educar correctamente a sino de tener conciencia que la violencia y la inseguridad es un problema que nos afecta a todos y como tal debe ser tratado, comenzando en los hogares, las escuelas, los clubes, agrupaciones religiosas o de otra índole y entre las propias instituciones gubernamentales y de seguridad pública, que se hallan en contacto con la comunidad. La situación que se desea mejorar parte del hecho de que un amplio sector de la población joven – en particular los de menores recursos – se hallan altamente expuestos a la violencia.

Estrategia metodológica

Para todo diagnóstico la decisión de las técnicas que se instrumentarán para obtener la información empírica es fundamental. En este caso, se trató de diversificar las formas y fuentes de su obtención: los sujetos informantes, el tipo del dato obtenido cuantitativo-cualitativo, la cercanía o lejanía con los informantes, la participación de los actores escolares como investigadores o como investigados. Esto nos ofreció un mosaico de posibilidades de las cuales utilizamos las siguientes técnicas de investigación.

Análisis de fuentes oficiales.

Se realizó análisis proporcionada por CONAPO, INEGI, Presidencia Municipal, etc. A través de estos sitios se pudo establecer la llamada cifra negra que maneja la oficialidad. También se accedió a la hemeroteca INPRO (Información Procesada de Chihuahua) que contiene información periodística.

Encuestas

Fueron dos tipos de encuesta, una aplicada a una muestra de 200 de un total de 756 estudiantes, durante el ciclo escolar 2010-2011. El cuestionario constó de ocho apartados: datos generales, familiares, de la vivienda, servicios, bienes, servicio médico, tiempo libre y seguridad.

La encuesta comunitaria se aplicó a una muestra indicativa de habitantes de las colonias de donde proviene el alumnado. Esta actividad se afectó por hechos que pusieron en riesgo la seguridad del equipo encuestador, lo que obligó a retirarse del campo de manera abrupta. La encuesta consideró las categorías: datos generales, hogar y relaciones familiares, nivel socioeconómico, relaciones comunitarias, percepción sobre los jóvenes y la escuela, percepción sobre seguridad y violencia. En ambas encuestas el análisis fue estadístico-descriptivo.

Grupos focales.

Se realizaron tres grupos con actores de la institución: uno conformado por el profesorado, otro con el alumnado y un tercero con responsables de familia.

Recorridos exploratorios.

Los recorridos exploratorios consisten en reunir un grupo de personas que realizan registro etnográfico del área geográfica que corresponde al diagnóstico. Los grupos se seleccionaron según edad, género, interés común, etc., con quienes se analizaron los lugares de mayor peligro y victimización o temor, según su percepción, a través de observación participante, dibujos, fotografías, collages y opinión abierta.

Principales hallazgos

La información recopilada a través de los diferentes instrumentos, fue organizada en un primer momento según los resultados de cada instrumento. Luego se profundizó en el análisis estableciendo contrastaciones, recurrencias y divergencias de los datos. En este escrito se presentan los resultados en dos grandes unidades: el contexto comunitario y las opiniones y percepciones de los actores educativos.

El contexto comunitario

El entorno socio-geográfico de la Escuela Secundaria Federal No. 12 está conformado por las colonias: Camino Real, Alamedas Rinconada de Oriente, Jardines de Oriente, La Galera, Punta Oriente, Sol de Oriente y Sierra Azul (INEGI, 2011).

La zona estaba constituida por predios parcialmente habitados, ejidos o granjas que desde el 2004 fueron paulatinamente urbanizados hasta llegar a lo que ahora son áreas industriales y fraccionamientos (Municipio de Chihuahua, 2010). La oferta educativa cuenta con 6579 alumnos beneficiados con el servicio de educación básica; existe un déficit en la cobertura de preescolar de aproximadamente 1000 plazas para niños y niñas. En primaria la cobertura es casi del 100%, pero varios de los inmuebles cuentan con aulas móviles lo que habla de un déficit en la construcción de infraestructura. El mayor déficit se presenta en la cobertura para la población joven: hay una demanda de más de 500 lugares en secundaria y no existen escuelas de nivel medio superior (SEECH, 2010).

La incidencia de delitos, según la revisión hemerográfica nos arroja los siguientes datos:

Siniestro	2010	2011	TOTAL
Detenciones	37	24	61
Robo	28	22	50
Ejecutados	27	6	33
Asesinato	8	7	15
Accidente automovilístico	4	7	11
Incendio	7	1	8
Choque	4	3	7
Atropellamiento	4	2	6
Ataque, lesiones	1	5	6
Vehículo incendiado	3	3	6
Recuperación autos	2	2	4
Extorsión	0	3	3
Riña	1	2	3
Robo de auto	1	2	3
Intento de Ejecución	2	0	2
Alterar el orden público	1	1	2
Violación	1	1	2
Violencia intrafamiliar	2	0	2
Suicidio	1	1	2
Conato de Asalto	0	1	1
Intoxicado	1	0	1
Muerto por sobredosis	1	0	1
Persecución	0	1	1
	136	94	230

Tabla 1.

La presencia policial es escasa y sólo se cuenta con una pequeña comandancia. Los datos señalan una grave problemática: la población del sector en estudio vive en un estado de inseguridad pública, de indefensión social ante el hecho delictivo.

El contexto comunitario desde las opiniones y percepciones

Sobresale la valoración que se hace de la existencia de los servicios básicos. Está resuelto el suministro del agua entubada en el interior del domicilio, luz eléctrica, pavimento, casas terminadas, áreas destinadas para la recreación y el deporte. A

pesar del corto tiempo de residencia (siete años máximo), los responsables de familia expresaron que el ambiente es de inseguridad. Alguien expresó:

Aquí más bien en la noche hay mucha inseguridad, en las mañanas es el robo a vehículos... a casas habitación. Por las mañanas se va usted a su trabajo, llegan unas personas con una troca (a la casa), la cargan y lo dejan sin nada. Aparte, los asaltos a mano armada a los chavalitos... (Grupo Focal).

Coinciden que el abandono de casas, la existencia de lotes baldíos y la deficiencia del alumbrado público son elementos que ayudan a las actividades delictivas. En los recorridos exploratorios se encontró:

...una gran cantidad de casas deshabitadas, las cuales están en su gran mayoría en condiciones deplorables de abandono y destrucción. Constatamos que, a pesar de la reciente creación de las colonias, el abandono de las áreas públicas está causando estragos. Los parques y jardines requieren mantenimiento, limpieza y reforestación. La maleza, la basura y la corrosión, poco a poco ha invadido estas importantes áreas de recreación (recorrido exploratorio A).

La mayor preocupación es que las casas abandonadas sirven de resguardo a las pandillas y grupos delincuenciales generando temor entre los vecinos. La existencia de pintas y graffitis con mensajes que demarcan las diferentes pandillas, son una evidencia de prácticas que atemorizan. Otro elemento que sobresalió en la información, es el espacio público destinado a la recreación. Los jardines, parques o los terrenos que originalmente estaban destinados a serlo, ahora son sólo lotes baldíos. Una maestra resumió así sus sensaciones:

Sentí tristeza al ver cómo viven nuestros alumnos, pero a la vez coraje

de cómo los padres han permitido que su comunidad se deteriore de esta forma y que el gobierno tampoco haga algo para mejorar la situación tan denigrante (...). Sentí miedo de ver las calles sucias, las casas destruidas, los parques en condiciones deplorables, no podía dejar de sentir miedo e impotencia de sólo pensar cómo viven mis alumnos (Grupo focal profesorado).

Las opiniones y percepciones del alumnado

Explorando las opiniones del alumnado se encuentra que la composición de los hogares de donde provienen es principalmente de jefatura femenina. El 56% de los hogares está a cargo sólo de la madre. El 40.5% vive con papá y mamá y el resto con sus abuelos o abuelas, tíos, hermanas o con su padre. La integración de los hogares, como puede deducirse, es de vulnerabilidad para aquellos monoparentales debido a que la responsabilidad de proveer económica, afectiva y formativamente recae sólo en la figura de la madre.

La percepción sobre la seguridad hacia la población joven coincide que los y las jóvenes de la escuela Secundaria enfrentan amenazas de las pandillas o grupos delincuenciales. A su llegada o salida de la escuela, las amenazas de hacen más evidentes, según un maestro:

El otro día estaban los muchachitos aquí de la escuela y vinieron los cholos de allá arriba y los empezaron a corretear, y los muchachos se veían con las mochilas corriendo los pobres. Y en la escuela nos han dicho que cuando veamos algo así le hablemos a la policía pero duran para venir, ya cuando llegaron estaban los chavalitos todos golpeados (Grupo focal profesorado).

Respecto a la percepción sobre los espacios y las figuras identificadas como posibilidad de ayuda, protección o seguridad para la población adolescente, ésta reconoce en la encuesta que la escuela, su grupo de amigos, la casa y el grupo escolar les hace sentirse seguros. Los lugares menos seguros son su colonia, su calle, los parques de su colonia y la ciudad.

Sobre el contexto familiar, las opiniones no convergen del todo. Unas resaltan la falta de atención de los padres y madres en el desarrollo de los jóvenes, la pobreza, las largas jornadas laborales, los hogares monoparentales, lo alejado de las fuentes de trabajo, insuficientes estancias infantiles y violencia en las relaciones entre adultos y hacia los hijos. Otras opiniones alertan sobre el riesgo de generalizar las condiciones negativas y se enfocan en las dificultades que la vida diaria y las necesidades económicas demandan; también hablan de la coexistencia de diversas formas de integración familiar, que rompe con la estereotipada idea de la familia "modelo o típica" (hogares monoparentales, recompuestos, ampliados, etc.); en lo que coinciden es en el ambiente de temor e inseguridad que complica las relaciones y las respuestas que se esperan de los padres y las madres de familia por parte del profesorado.

Presentado el panorama general de los problemas, nos parece conveniente colocar en el centro de la intervención a la población joven y adolescente, que concurre a la escuela secundaria, en tanto es la unidad de análisis del diagnóstico. No está demás insistir que nuestra mirada es desde la complejidad, por ello, aunque fundamental es atender las demandas de la población joven y disminuir

las amenazas que le rodean, sólo el desarrollo de un proyecto estructural e integral puede presentar resultados radicales.

Referencias

- García, H. Conoce los valores. En Fundación Héctor A. García. Recuperado el 16 de octubre de 2011 de: http://www.proyectosalohogar.com/diversos_temas/conoce_los_valores.htm
- Giorgis, L. Participación política. En CECIES Pensamiento Latinoamericano. Recuperado el 22 de octubre de 2011 de: <http://www.cecies.org/articulo.asp?id=203>
- Gómez, P.G. (2009) Proceso de mutación culturales de experiencias cotidianas en Villa Puclaro, 24. Recuperado el 20 de Noviembre de 2011, de la Base de datos Scielo.
- INEGI (2011). Instituto Nacional de Geografía y Estadística. Recuperado el 10 de octubre de 2011, de <http://gaia.inegi.org.mx/acpv2010/viwer.html>
- Municipio de Chihuahua (2010) Servicios. Recuperado el 30 de Octubre de 2011 en <http://www.municipiochihuahua.gob.mx/servicios/direcciones/mapa.aspx>
- Servicios Educativos del Estado de Chihuahua (2010) Departamento Estadística. Recuperado el 10 de Noviembre de 2011 en http://seech.gob.mx/estadistica/paginas_asp/catalnomx2009.asp

Notas:

1. Los integrantes del equipo de investigación fueron: Juan Carlos Maldonado Payán, Lourdes Elizabeth Carrillo Vargas, Oder Yemal Santana Anchondo, Silvia Margarita Araiza Mendoza, Claudia Yuridia Castillo López, Lourdes Barraza Rubio, María Silvia Aguirre Lares y Romelia Hinojosa Luján.

2. Según Giorgis L., la participación política, y en sentido más amplio la participación ciudadana, es la praxis de los sujetos históricos que, individual o colectivamente, intervienen en los procesos de organización de la vida social, política, económica, cultural de su propio contexto (Giorgis, 2011).
3. Desde un punto de vista socio-educativo, los valores son considerados referentes, pautas o abstracciones que orientan el comportamiento humano hacia la transformación social y la realización de la persona. Son guías que dan determinada orientación a la conducta y a la vida de cada individuo y de cada grupo social (García, 2011).

La violencia entre pares dentro del ambiente escolar

Francisco Loya Loya
abelloya2004@hotmail.com

Resumen

La violencia que se vive diariamente en la sociedad tanto en México como en otros países, hace necesario que se realicen trabajos de investigación relacionados con este fenómeno, sobre todo en espacios educativos para avanzar en el conocimiento respecto de la influencia de esta problemática en la formación de nuevos ciudadanos. El presente trabajo de investigación tiene como objeto conocer la percepción que tienen los participantes dentro del proceso educativo como son alumnos, docentes y directivos, así como los padres de familia, dentro de los planteles escolares de educación básica en relación con la violencia que se genera dentro de las instituciones educativas, específicamente en la primaria.

Palabras clave

Ambiente educativo, clima escolar, planteles escolares, problemas estudiantiles, violencia escolar.

Antecedentes

La violencia entre pares dentro del ambiente escolar es una situación que es necesario enfrentar y frenar en el momento en el que se manifiesta, es preferible no esperar a que esta condición humana rebase los límites y se convierta en una situación caótica y fuera de control.

El logro en la creación de ambientes seguros de aprendizaje es un aspecto ineludible, los esfuerzos de los trabajadores de la educación, especialmente docentes y directivos que laboran en escuelas de educación básica necesitan estar enfocados hacia la búsqueda de espacios de aprendizaje libres de violencia. Desafortunadamente el mundo moderno y la forma de vida tan vertiginosa, presentan aspectos que impiden el desenvolvimiento normal de los alumnos en las instituciones educativas.

El maestro, conjuntamente con la sociedad en general, enfrenta un reto

inevitable, requiere buscar estrategias que permitan prevenir, enfrentar y resolver las problemáticas que aquejan a la vida cotidiana dentro de los planteles educativos, como lo es la violencia entre pares.

Objetivos

Con base a la necesidad de buscar solución a problemáticas cotidianas dentro de los planteles escolares, es importante enfocar la atención hacia el conocimiento de dichas situaciones, por lo tanto este trabajo de investigación se origina a partir de la siguiente interrogante: ¿Cómo perciben los diferentes actores educativos de la escuela primaria la violencia entre pares?

Los objetivos a los que responde la investigación planteada en el presente documento son:

Objetivos Específicos

1. Comparar la percepción sobre violencia entre pares de los diferentes

actores educativos de la escuela primaria: alumnos, docentes, directivos y padres de familia.

2. Identificar algunos aspectos importantes relacionados con la violencia entre pares.

Fundamentos

La sociedad atraviesa por un momento crítico en cuanto se refiere la pérdida de valores, acrecentamiento de la pobreza, ausencia de medios de subsistencia y falta de empleo. El mundo globalizado se basa en el dominio económico de algunos países sobre otros, dejando atrás identidades culturales y formando una nueva cultura en la que se manifiesta una crisis económica, social, política y cultural en las sociedades del mundo.

En América Latina, incluido México, se ha acentuado la inequidad, con las crisis en sus sistemas educativos que sólo buscan la ganancia en términos empresariales y no el bienestar social. Este tipo de gobierno ha traído consecuencias negativas para la vida diaria de las personas, por ejemplo, podemos observar directamente cómo la violencia está acrecentándose de manera acelerada y alarmante. Día a día se observa en los hogares, centros escolares y de trabajo, en la calle o en cualquier sitio indicios de una vida donde desfavorablemente la violencia se hace presente de manera cada vez más común.

Una de las metas educativas de la Organización de Estados Iberoamericanos para el año 2021, propuesta por los ministros de educación de estos países en San Salvador en el año 2008, enfocada a la educación en valores y para la ciudadanía, dice:

Es preciso... fomentar la participación en el ámbito escolar y propiciar un clima satisfactorio que ayude a los alumnos a vivir juntos y a ser tolerantes y solidarios. Es necesario promover innovaciones y encontrar

estrategias que sean atractivas para ellos y les permitan, a través de la acción, aprender el ejercicio de los valores. (OEI, 2010, p. 250)

En la actualidad los problemas sociales y económicos se ven recrudecidos en los grupos marginados con la crisis financiera que se vive en algunos países. La UNESCO (2010) pide como estrategia, fortalecer el entorno de aprendizaje. Desafortunadamente esta condición resulta no sólo insuficiente, sino fuera del alcance de la realidad para muchas naciones que se ven rebasadas por la violencia dentro de su esquema social.

Margarita Zorrilla (2002) expresa que a pesar de un entorno desfavorable, el funcionamiento de una escuela influye en el buen nivel de logro académico, formativo y social de los alumnos, con base en el buen liderazgo, metas compartidas entre todos los actores dentro del proceso educativo, propiciando un buen ambiente para el aprendizaje, profesionalizando docentes y sobre todo teniendo altas expectativas sobre los alumnos.

Hoy en día el problema de la violencia entre pares forma parte de la vida cotidiana en la escuela y para estar en condiciones de disminuir la situación es deseable entender el fenómeno.

Carrillo y Prieto señalan que:

La violencia es considerada como una actitud o comportamiento que constituye una violación o un arrebato al ser humano de algo que le es esencial como persona: su integridad física, psíquica, moral; sus derechos y libertades. Puede provenir de personas o instituciones, y puede ser pasiva o activa, ya que, aparte de la violencia directa (golpes, destrucción visible, entre otras), también se encuentran formas indirectas o sutiles, como las psicológicas, tal vez más difíciles de

reconocer, pero que son cotidianas en ámbitos como la escuela (Carrillo y Prieto en Furlán et al., 2010, p. 71).

En el año 2005, Díaz-Aguado, comenta que existen una multitud de factores por los que un alumno desde temprana edad pueda presentar una conducta violenta, entre éstos está la exclusión social o sentimiento de exclusión, así como la ausencia de límites y la exposición cotidiana a los medios de comunicación. En edades más avanzadas se menciona la influencia de bandas involucradas en violencia e inclusive con la facilidad de conseguir armas. No pasamos por alto la forma en que la sociedad percibe la violencia y la justifica de cierta manera.

Se ha comentado ya que la violencia entre pares es una situación muy preocupante y además tan frecuente a lo largo y ancho del territorio nacional. Así mismo se ha observado cómo crece la tendencia de tener un comportamiento violento por parte de ciertos estudiantes dentro de los planteles escolares, donde las actitudes agresivas se muestran de manera más común. Actualmente algunos alumnos dejan ver una evidente agresividad y falta de respeto hacia los demás compañeros, e inclusive hacia el personal de la escuela. Las instituciones educativas presentan un factor de cambio y de mejoramiento, los docentes y directivos desde su posición, intentan reforzar en el trabajo diario la vivencia de valores que los alumnos presentan desde su formación en el hogar o los adquiridos a lo largo de crecimiento, para que éstos les permitan aprender a convivir y desenvolverse con otros seres humanos en la sociedad presente y futura, pero en contra parte la violencia que se aprecia actualmente en la sociedad de hoy en día está influyendo de manera muy profunda en la forma de percibir la vida por parte de los alumnos.

Conscientes de esta problemática, se han tomado también acciones en el ámbito del estado. El Plan Estatal de Desarrollo (2010-2016), en el apartado tres, enfocado a la

formación para la vida y relacionado con el factor educativo, intenta fortalecer una formación con calidad al fomentar una educación integral proporcionando a los alumnos ambientes educativos propicios para el desarrollo de una visión crítica y reflexiva para que alumnos dentro de la educación básica puedan desarrollar sus capacidades intelectuales y reflexivas, para que aprendan a distinguir entre las alternativas que les presente la vida, la que pueda resolver sus problemas de la mejor manera y apegada a los valores universales (Gobierno del Estado de Chihuahua, 2010). Así mismo pretende lograr la participación de las comunidades escolares logrando espacios seguros y adecuados para el mejor desarrollo de los educandos sin perder de vista la construcción de una ciudadanía que se desarrolle dentro de los valores como la solidaridad, legalidad, respeto, equidad, igualdad y justicia.

Un clima escolar ideal provee las condiciones necesarias para que se geste de manera eficiente los procesos de enseñanza y aprendizaje, las relaciones personales que se dan dentro de un centro escolar y la forma en que conviven cotidianamente los seres humanos dentro del espacio educativo favorecen o entorpecen, según el caso, el desarrollo y desenvolvimiento normal del educando. La violencia y la agresividad que ésta conlleva limitan de manera importante el clima necesario para el éxito escolar académico y humano.

Los primeros estudios sobre el fenómeno se remontan a los años setenta en Europa, siendo después, durante los años ochenta cuando se realizan importantes aportaciones al tema en los países desarrollados. De los años noventa y hasta la fecha se han hecho investigaciones en los países de América Latina incluidas algunas efectuadas en México.

Así pues, en recientes fechas se ha avanzado en el reconocimiento del problema, terminando con la idea de que la escuela es un

lugar totalmente seguro, aunque aún con un poco de resistencia por parte de ciertos representantes de las instituciones educativas. Algunas Instancias gubernamentales han hecho énfasis en la necesidad de implementar políticas públicas que respondan a las necesidades actuales de los estudiantes procurando que en las escuelas se enfatice la enseñanza de los principios universales de los derechos humanos en el ámbito escolar y a fomentar el humanismo en el currículo

Metodología

Hablando de educación, la finalidad y naturaleza de los fenómenos que se estudian indican el método propicio para acercarse al conocimiento de la realidad que se pretende mostrar. En el caso de la presente investigación, se trata de reconstruir las formas de pensar, sentir y actuar de los actores involucrados en el proceso de formación escolar. Hay indicadores observables o no que es posible interpretar al momento de entrar en contacto con lo que sucede dentro del contexto de la escuela; es necesario pues, utilizar procedimientos que nos permitan percibir y recuperar los significados en sus diferentes dimensiones, mediante un paradigma cualitativo.

Dado que el interés del estudio se centra en el conocimiento de las formas de concebir e interpretar la realidad, el método fenomenológico, asociado al filósofo Edmund Husserl se relaciona con todo lo que se percibe, ya sea de manera objetiva o subjetiva, en relación con una situación o aspecto a investigar. Este método rescata la forma de pensar de los investigados e intenta interpretar de una manera más objetiva un suceso.

En este método los investigadores realizan observaciones generales al principio y después intentan entender y develar el significado que las personas atribuyen la

situación, para ello utilizan técnicas, como la entrevista, grupo focal, la observación o la encuesta. La expresión de las ideas de los participantes es de suma importancia, ya que permiten rescatar las percepciones de cada uno e interpretarlas con el fin de comprender el fenómeno que se estudia en la investigación.

En el caso específico de este trabajo, se emplearon técnicas de investigación como: la encuesta, la cual fue dirigida hacia los docentes y directivos, padres de familia y alumnos de cuarto, quinto y sexto grado de dos escuelas primarias ubicadas en la ciudad de Chihuahua. En esta etapa, los alumnos, docentes y directivos tuvieron una participación muy destacada, mientras que los padres de familia mostraron cierta reserva, ya que una parte de ellos no regresó a la escuela la encuesta que se envió a la totalidad de ellos, a pesar de la insistencia por parte de los docentes. Con el uso de la encuesta, por medio de una serie de preguntas con diferentes opciones como respuesta se intenta conocer las percepciones de los adultos y los propios niños involucrados en el tema, la encuesta presenta al final de cada pregunta una opción abierta, a través de la cual, los participantes tuvieron la oportunidad de hacer sus comentarios acerca del tema, cabe resaltar que estos datos permitieron entender con mayor certeza las impresiones de los encuestados. También se utilizó la observación como técnica y el diario de campo como instrumento de registro, en el cual se registraron las observaciones realizadas dentro de los planteles, en este proceso se centró la atención en el ambiente escolar que se genera dentro de los dos contextos seleccionados. Se acudió a las escuelas a la hora de recreo, ya que este es el tiempo en el que los alumnos se sienten con mayor libertad y actúan de manera natural y sin restricciones. Se tuvo la oportunidad de presenciar la forma de actuar de los alumnos y de notar además la tendencia que tienen algunos de ellos a jugar

integrando actitudes violentas dentro del juego. Aunado a las observaciones y la encuesta, se efectuaron entrevistas individuales semiestructuradas dirigidas a todos los actores involucrados, ofreciendo información personal acerca de la percepción individual de la problemática estudiada mediante la opinión de cada uno de ellos. Así mismo se llevaron a cabo dos entrevistas a grupo focal con alumnos de cuarto, quinto y sexto grado en cada una de las instituciones, donde se tuvo la oportunidad de conversar con niños que presentaban características similares: el primer grupo se enfocó a rescatar las opiniones de alumnos agresores o con tendencias violentas y que los docentes detectaron en sus respectivos grupos y en el segundo grupo se tuvo la participación de niños que han sido víctimas o están propensos a serlo. Esta técnica resultó sumamente interesante ya que así se tuvo la oportunidad de rescatar las diversas impresiones acerca de la misma problemática directamente de los actores principales de la misma. Los alumnos participaron favorablemente de manera sincera y abierta.

Resultados

Todos los instrumentos utilizados en las técnicas descritas anteriormente, evidencian que un gran número de estudiantes tiende a presentar conductas violentas a la hora de compartir el tiempo y el espacio en los centros escolares con sus similares.

La violencia entre compañeros resultó ser una situación cotidiana dentro de las instituciones educativas seleccionadas. Un gran porcentaje de los participantes, salvo algunas excepciones, coincidieron que la violencia entre pares sucede regularmente y que además es una situación que tiende a incrementarse. La mayoría está consciente de la gravedad del fenómeno y de las implicaciones que conlleva. Hay una manifestación generalizada en el sentido de la necesidad de buscar alternativas que

permitan detener, como acción más urgente y posteriormente disminuir y prevenir este tipo de conductas.

Las encuestas aplicadas muestran datos interesantes acerca del fenómeno, entre los cuales se puede mencionar que existen diversas zonas dentro de los planteles escolares, que son propicias para el surgimiento de situaciones conflictivas, así como se coincidió en que durante todo el turno escolar pueden ocurrir hechos violentos. Una gran parte de los participantes están de acuerdo en que cuando se detecta a los alumnos agresivos o violentos, por lo regular se toman medidas correctivas, pero la eficacia de éstas se encuentra en tela de juicio. También se encontró que generalmente a los niños que son víctimas de estas situaciones no tienen un seguimiento por parte de los responsables de su seguridad en cuanto a su situación se refiere. Se intentan resolver los conflictos pero no se continúa en el monitoreo de las conductas consecuentes, tanto de las víctimas como de los victimarios. En cuanto a la participación de los padres de familia con alumnos involucrados en situaciones de violencia entre pares, las opiniones se encuentran divididas, ya que algunos opinan que se toman acciones para participar en la solución de la problemática, mientras otros aseguran que hay un gran número de padres que no les importa la situación.

La violencia entre pares es un fenómeno que por mucho tiempo fue ignorado, a pesar de tener la certeza de su existencia, pero que con el incremento tanto en el número de participantes, como la diversificación de sus manifestaciones y su intensidad, ya no es posible mantenerse al margen, por lo que es necesario realizar este tipo de investigaciones y buscar la solución al problema.

La investigación se encuentra en proceso por lo que los resultados finales aún continúan en su definición.

Referencias

- Díaz-Aguado, M. (2005). Porqué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de educación*, (37), p. 19 y 22.
- Furlán, A. (2010). *Violencia en los centros educativos*. México, D.F: Ediciones Novedades Educativas.
- Gobierno del Estado de Chihuahua (2010). *Plan Estatal de Desarrollo 2010-2016*. Chihuahua, Chih.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, I. C. (2010). *2021 Metas Educativas*. Madrid: Cudipal.
- UNESCO. (2010). La crisis puede retrasar los progresos de la educación en el mundo. Recuperado el 28 de Enero de 2011, de <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article6403>
- Zorrilla, F. M. (2002). Diez años después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México: Retos, tensiones y perspectivas. Recuperado el 16 de agosto de 2011, de <http://redie.auabc.mx/vol4no2/impri-mir-contenido-zorrilla.html>

Evaluación inicial de un programa de desarrollo valoral a nivel de educación básica en ciudad Juárez

Ricardo Almeida Uranga
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez,
Instituto de Ciencias Sociales y Administración
ralmeida@uacj.mx

Oliverio Ismael Ferman Ávila
Programa de Educación en Valores de Ciudad Juárez AC
ismael.ferman@hotmail.com

Resumen

Durante el ciclo escolar 2010-2011 el Programa de Educación en Valores (PEV) trabajó en 670 escuelas de educación básica en Juárez. Dicha cantidad representa el 11.3% de escuelas del nivel básico en la entidad; y un 57.2% del total de escuelas de educación básica en el municipio de Juárez. La misión del PEV consiste en “garantizar la promoción de un cambio permanente en la comunidad educativa hacia mejores actitudes éticas” (PEV, pág. 5). Algunos de los ejes sobre los que se sustenta su misión son: (a) que la intervención sea preventiva; (b) que los programas sean propositivos; (c) que el trabajo sea centrado en las personas; (d) que el trabajo esté orientado a los docentes y directivos; (e) y que su enfoque sea holístico. Los trabajos del PEV se constituyen en una aportación valiosa para el desarrollo valoral y formación en ciudadanía que es recomendable documentar. Los propósitos del presente trabajo consisten primeramente en describir el “Modelo de Intervención del PEV” que se implementa en las escuelas de educación básica en el municipio de Juárez; posteriormente el siguiente objetivo es presentar los resultados de la evaluación que se realizó del PEV entre el 2008 y el 2010. Dicho estudio se realizó como un esfuerzo para valorar el impacto del trabajo de campo que realizan en las escuelas participantes. En este reporte se tratan dichos temas y se presentan también los resultados del estudio evaluativo del PEV, la interpretación de dichos datos y las conclusiones de manera muy sintética.

Palabras clave

Ambiente educativo, cambio educacional, clima escolar, ciudadanía, desarrollo de programas.

Introducción

Los propósitos del presente trabajo consisten en describir el “Modelo de Intervención del PEV” que se implementa en las escuelas de educación básica en el municipio de Juárez; y presentar los resultados de una encuesta de evaluación inicial que se realizó desde el PEV entre el 2008 y el 2010. El estudio fue un esfuerzo

para evaluar el trabajo de campo que se realizó en las escuelas participantes del PEV.

Caracterización breve del modelo de intervención del Programa de Educación en Valores

En Ciudad Juárez se lleva a cabo en la actualidad un programa de intervención

en las escuelas del nivel básico que intenta propiciar una educación que, sin perder de vista la enseñanza de los contenidos curriculares oficiales, atienda también la dimensión del desarrollo valoral. El programa se denomina “*Programa de Educación en Valores*” (PEV) y fue fundado desde 1995 por un grupo de ciudadanos preocupados por la problemática del municipio. El PEV se fundó como una asociación civil: “sin fines de lucro que intenta coadyuvar a la formación integral del individuo con acciones dirigidas a la educación, conocimiento y práctica de valores éticos, como alternativa de solución a la crisis social, cultural y ciudadana que se presenta en el cotidiano devenir de esta sociedad fronteriza” (2008, pág. 4).

Durante el ciclo escolar 2010-2011 el PEV trabajó en 670 escuelas de educación básica en Juárez. Dicha cantidad representó el 11.3% de escuelas del nivel básico en la entidad; y un 57.2% del total de escuelas de educación básica en el municipio de Juárez. La misión del PEV consiste en “garantizar la promoción de un cambio permanente en la comunidad hacia mejores actitudes éticas” (PEV, pág. 5).

La filosofía del PEV se sustenta en aquellos enfoques educativos que conciben a la escuela como el lugar por excelencia donde se aprende a convivir y se construyen socialmente los valores (Delors, 1996; Elexpuru y Garma, 2000; Guevara, 1992; Rojas y Lambrecht, 2000). Esta construcción se da al interior de la institución escolar a través del planteamiento de estrategias didácticas adecuadas y a través de un clima propicio que permite el ejercicio de la reflexión crítica y la consecuente toma de decisiones. Las investigaciones actuales en el campo de la educación valoral marcan dos vías en los procesos de construcción

de valores (Cortina, 1997; Escámez, Pérez-Delgado, Domingo, Escrivá y Pérez, 1998; Hansen, 2002; Martínez, 2002; Martínez y Bujons, 2001; Martínez y Hoyos, 2004; Martínez, Tey y Campo, 2006):

- I. La primera, orientada a la construcción de valores a través de la propia gestión de un currículo que se orienta a la transversalidad (ver Cuadro 1, en la sección de “Cuadros”);
- II. Y la segunda, la construcción de valores y actitudes mediante el propio proyecto de gestión escolar o proyecto institucional (ver Cuadro 2, en la sección de “Cuadros”).

Ambas vías son imperativas, se relacionan entre sí y también se retroalimentan. Y es precisamente en esta última vía donde se habla de la construcción de un clima escolar propicio para estimular el desarrollo de actitudes y valores para la ciudadanía en un ámbito democrático. Estos conceptos han proporcionado la directriz teórica para las intervenciones del PEV en Juárez. Estos conceptos han proporcionado la directriz teórica para las intervenciones del PEV en Juárez.

Como aportación a la segunda vía, el PEV desarrolla en las escuelas de educación básica en Juárez el “*Proyecto de Valores Éticos en la Escuela-PROVEE*” (Ferman, 2009; Ferman y Almeida, 2010; PEV, 2011; PROVEE, ver Cuadro 3 en la sección de “Cuadros”). Se espera que el “*Proyecto de Valores Éticos en la Escuela*” (PROVEE) influya en las actitudes entre maestros, directivos, padres de familia y estudiantes, para que dichos grupos se sensibilicen al tema de valores. El PROVEE parte de la hipótesis de que toda institución escolar debe avalar su función social con un proyecto educativo que exprese el ideal de la calidad educativa al

que se compromete y con el cual se responsabiliza ante la comunidad. En dicho proyecto se atienden dos dimensiones: (a) la dimensión académica o informativa; (b) y la dimensión ética o formativa (Ferman y Junco, 2006).

La intervención del PEV consiste en asesorar al colectivo escolar en la elaboración de la propuesta para la implementación del proyecto que le permita a la comunidad educativa sustentar una mayor calidad educativa incluyendo en sus planteamientos la práctica de valores ciudadanos.

Cuestión central y diseño del sondeo de opinión

Cuestión central

Surgió la inquietud de realizar una indagación inicial de la influencia de funcionamiento del PEV sobre la gestión escolar y el clima de relaciones en un grupo de las escuelas participantes. Por ello se planteó como pregunta central para guiar la presente investigación evaluativa la siguiente pregunta:

¿Qué opinan estudiantes, padres y maestros sobre la conducción del proyecto de gestión y del clima escolar en escuelas participantes del PEV, particularmente en las escuelas con niveles de implementación más avanzados; y cómo ha variado dicha opinión entre el 2009 y el 2010?

Diseño de la encuesta para el levantamiento de información

Dado el tamaño de la población meta, que en todos los casos se mide en miles de personas, se decidió que la técnica idónea para recabar los datos era la encuesta (Giroux y Tremblay, 2004; Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 2006; Kerlinger y Howard, 2001; Ramírez y Murphy, 2007).

El diseño de la encuesta se llevó a cabo mediante un ejercicio de corte generativo

durante el 2008. En este proceso participaron la Dirección Ejecutiva del PEV, el staff administrativo y el equipo de asesores con experiencia de campo del PEV. Asimismo, se invitaron a especialistas en educación externos para que guiaran y validaran desde su perspectiva como “expertos” el ejercicio de generación de categorías. Los pasos para el diseño de las encuestas que se siguieron se inspiraron en la metodología para la construcción de instrumentos propuesta por Ramírez (consultado en 2008; Ramírez y Murphy, 2007). Se elaboraron las categorías y los reactivos para el diseño de las encuestas para estudiantes, padres y docentes incluyendo una amplia revisión de la literatura del área (Camacho, 2001; Coordinación de Investigación y Desarrollo Académico, 1997; Delors, 1996; Elexpuru y Garma, 2000; Guevara, 1992; Cortina, 1994, 1997; Escámez, Pérez-Delgado, Domingo, Escrivá y Pérez, 1998; Hansen, 2002; Hargreaves, 1996; Kerlinger y Howard, 2001; Kohlberg, 1992; Martínez, 2002; Martínez y Bujons, 2001; Martínez y Hoyos, 2004; Martínez, Tey y Campo, 2006; Mugny y Perez, 1998; Novak y Gowin, 1988; Ortega, 2008; Piaget, 1984; Rodríguez, 2004; Secretaría de Educación Pública, 2001.

Decisión sobre las muestras

Se realizaron dos levantamientos de datos que se llevaron a cabo, uno en febrero de 2009 y el segundo en diciembre de 2010, mediante la aplicación de una encuesta de evaluación entre estudiantes, padres y docentes.

Las muestras seleccionadas fueron no probabilísticas por lo que no pretenden generalizarse los resultados obtenidos a la población completa de escuelas participantes del PEV. El criterio de selección de las escuelas fue que se incluyeran en la muestra de estudio las

que estuvieran en la fase de implementación más avanzada del PROVEE con el objeto de que los estudiantes, padres y maestros ya tuviesen referentes de actividades y cambios realizados en la escuela como consecuencia de la intervención del PEV. La información que se presenta pretende constituirse en una evaluación inicial de la influencia que ha tenido el PEV en la gestión escolar y en la construcción de valores de las comunidades escolares en las que se ha estado interviniendo.

Para la conducción de la encuesta de evaluación en febrero de 2009 se determinó una muestra no probabilística de 40 escuelas a las que se aplicaron encuestas de entrada (pre-test); y en el de diciembre de 2010 se utilizó la misma muestra más dos escuelas adicionales quedando el total en 42 escuelas, a las que se aplicaron encuestas de salida (post-test).

En la Tabla 1 (ver la sección de "Tablas") se especifican los grupos y tamaños de las muestras del presente estudio.

Procesamiento y análisis de datos

Se generó una base de datos con la información de entrada correspondiente a febrero de 2009 y de salida correspondiente a diciembre de 2010, de acuerdo al rol de los participantes, en hojas de captura del *"Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales"* (Gardner, 2003). Se estimaron las medias estadísticas por categoría y participantes. Posteriormente se estimaron los promedios de las medias obtenidas en el paso anterior para cada categoría y desagregado por el rol del respondiente del total de escuelas incluidas en la muestra. Posteriormente, se utilizó la *t-student* para determinar el nivel de significancia estadística de las

diferencias entre las medias de cada grupo (aplicación de febrero 2009 versus aplicación de diciembre 2010).

Interpretación de resultados y conclusión

En base a la pregunta central e inicial se presentan las siguientes conclusiones (ver tablas 2 a la 4 en la sección de "Tablas").

Primeramente, destacar que la opinión en general, tanto de estudiantes como de padres y maestros tiende a ubicarse en promedio en el nivel de "satisfactorio" en relación a la gestión escolar que utiliza la herramienta de "planeación de proyecto educativo" y que es instrumentada a través del PROVEE. Dicho nivel de opinión tiende a ser "estable" en los dos periodos considerados de aplicación de la encuesta (febrero de 2009 y diciembre de 2010). En la misma opinión manifestada por las escuelas encuestadas se vislumbra una asociación inicial (y que requiere validarse con análisis ulteriores) entre la gestión escolar, el PROVEE y una mejoría en algunos aspectos o categorías del clima escolar en los que se toman en cuenta también actividades para propiciar la construcción de valores.

En general, las tendencias de opinión manifiestan mejoras en los diferentes rubros de la operación del programa educativo y de la propia escuela. Sin embargo, es interesante y contrastante hacer notar que dentro del grupo de padres de familia tiende a haber una opinión de menor satisfacción en las categorías que tienen que ver con el nivel de comunicación que mantienen con sus hijos(as), su propia participación en las actividades escolares y la opinión que tienen de la calidad de los procesos educativos que brinda la escuela. Si bien es cierto, que también los maestros pueden tener el rol en sus propias casas de

“padres” y “madres”, llama la atención que en el grupo de “padres de familia” específicamente haya en promedio menor satisfacción con aspectos que tienen que ver con la convivencia con sus hijos(as), con la propia “convivencia” con la escuela y con lo que se opina en relación a la calidad de la educación que proporciona la escuela.

Estos resultados nos invitan a reflexionar acerca de si el grupo de padres de familia de las escuelas participantes en el sondeo pudiesen ser quienes, como

actores sociales, están siendo receptores y portadores de la mayor carga del “estrés social” derivado de la crisis económica y de inseguridad social que actualmente afectan a la población del municipio de Juárez. Si bien el diseño de la evaluación cuyos resultados se presentan aquí no permite el alcance de dichas inferencias, sí es importante de cualquier manera, dejar dicho argumento como un planteamiento hipotético para su posterior análisis y estudio.

Tablas

Tabla 1. Tamaños muestrales utilizados en el presente estudio.

MUESTRAS		Número de Encuestas		
Fecha	Maestros	Padres	Alumnos	
Febrero 2009	304	1540	1080	
Diciembre 2010	304	1153	958	
Total	608	2693	2038	

Tabla 2. Resultados para estudiantes.

	No.	Categoría	Media		Dif.	Sig.
			Febrero 2009	Diciembre 2010		
Estudiantes	I	Relaciones interpersonales entre los maestros.	4.46	4.53	.065	.057
	II	Utilización de recursos de apoyo.	4.33	4.52	.1894	.000*
	III	Relación de los alumnos con los padres.	4.34	4.49	.1516	.000*
	IV	Relación de los padres con la escuela.	3.68	3.79	.1334	.006*

* Sig., son diferencias significativas a un nivel igual a 0.05; Dif. significa “diferencia aritmética”

Tabla 3. Resultados para padres de familia.

	No.	Categoría	Media		Dif.	Sig.
			Febrero 2009	Diciembre 2010		
Padres de Familia	I	Nivel de comunicación que mantiene con su hijo(a)	4.12	3.99	- .1250	.003*
	II	Participación en las actividades que la escuela convoca	4.01	3.84	- .1665	.000*
	III	Calidad de los procesos educativos que brinda la escuela	4.16	3.98	- .1469	.001*
	IV	Apoyo específico a los hijos en la realización de tareas escolares.	4.50	4.53	.0235	.585

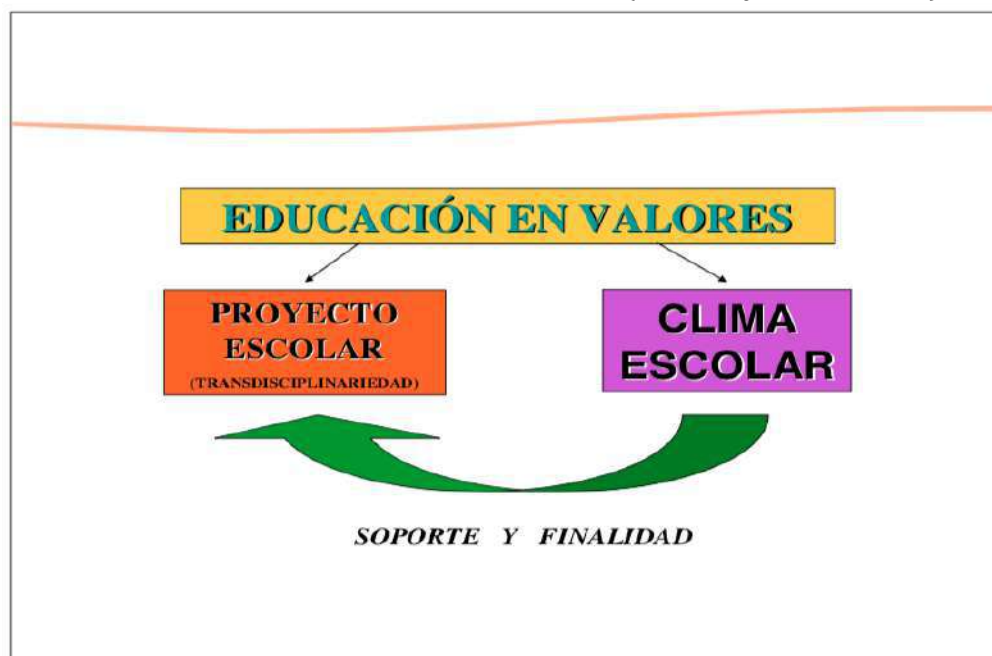
* Sig., son diferencias significativas a un nivel igual a 0.05; Dif. significa "diferencia aritmética"

Tabla 4. Resultados para maestros.

	No.	Categoría	Media		Dif.	Sig.
			Febrero 2009	Diciembre 2010		
Maestros y Maestras	I	Procesos de comunicación e información al interior del colectivo escolar.	3.94	4.18	.2957	.003*
	II	Procesos de formación y desarrollo de las habilidades docentes al interior del colectivo escolar.	3.88	3.89	.0608	.352
	III	Establecimiento y cumplimiento de objetivos en el marco del Proyecto Escolar.	4.06	4.10	.0954	.068
	IV	Percepción sobre el progreso profesional y estímulos para el desarrollo profesional.	3.73	3.84	.1971	.020*
	V	Conocimiento y apego a la Misión, Visión y Valores que la escuela busca a través del Proyecto Escolar.	4.05	4.08	.0394	.612
	VI	Calidad de las relaciones de trabajo.	3.87	3.98	.1525	.062

* Sig., son diferencias significativas a un nivel igual a 0.05; Dif. significa "diferencia aritmética"

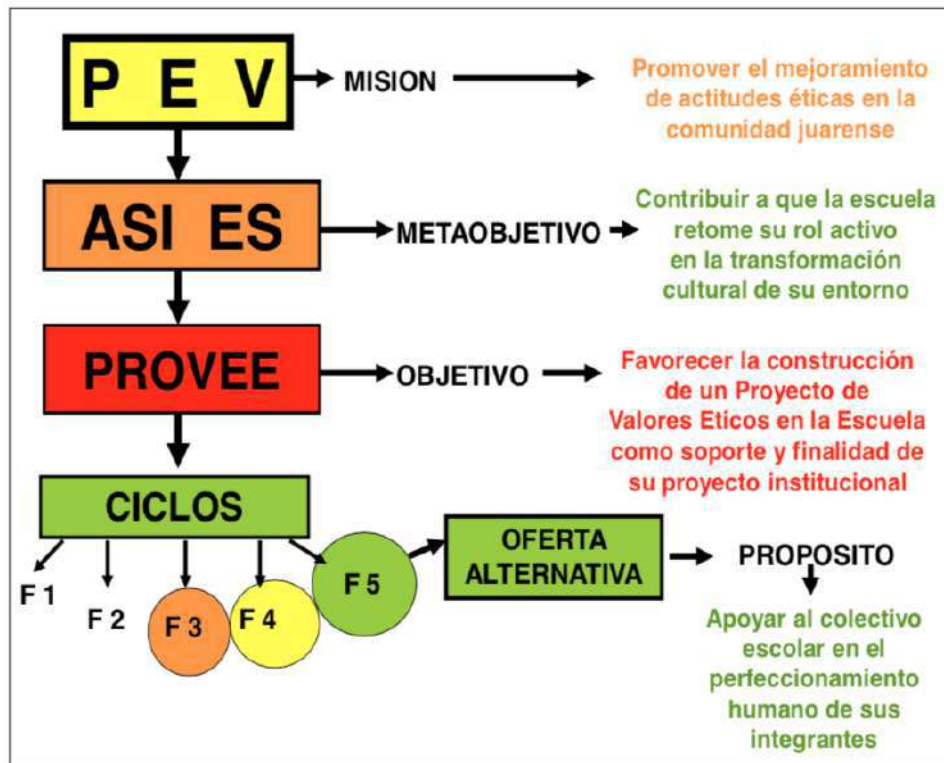
Cuadros Cuadro 1. Currículo transversal (Ferman y Junco, 2006)



Cuadro 2. Proyecto informativo y formativo (Ferman y Junco, 2006).



Cuadro 3. Modelo general de intervención del PEV.



Agradecimientos

Se agradece el apoyo recibido por el Programa de Educación en Valores de Ciudad Juárez, A. C. para la realización del presente estudio.

Referencias

Camacho, S. (septiembre-diciembre 2001). Hacia una evaluación de la modernización educativa. Desarrollo y resultados del ANME". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6 (13), 401-423.

Coordinación de Investigación y Desarrollo Académico. Diagnóstico y Propuesta Educativa en Chihuahua. (octubre 1997). *Foro 21. Reflexión, debate y propuesta educativa*, II (10), 1.

Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.

Cortina, A. (1994). *10 palabras clave en ética*. Navarra: Verbo Divino.

Delors, J. (Chairman) (1996). *Learning: The Treasure Within*. París: UNESCO.

Elexpuru, I. y Garma, A. M. (2000). *El autoconcepto en el aula, recursos para el profesorado*. Barcelona: Edebe.

Escámez, J., Pérez-Delgado, E., Domingo, A., Escrivá, V. y Pérez, C. (1998). *Educación en la autonomía moral*. Valencia: Generalitat Valenciana, Consellería de Educación, Cultura y Ciencia.

Ferman, O. I. *Evaluación de impacto en escuelas que desarrollan el proyecto de valores éticos (PROVEE) con el mayor nivel de implementación en primer y segundo ciclos de mejora continua (protocolo de investigación)*. Juárez, Chihuahua:

- Dirección Ejecutiva del PEV. Obtenida el 15 de enero de 2011 de <http://www.educacionyvaloresj.org/>
- Ferman, O. I. y Junco, R. Modelo Educativo del Programa Educación en Valores. Juárez, Chihuahua: Dirección Ejecutiva del PEV. Obtenida el 15 de enero de 2011 de <http://www.educacionyvaloresj.org/>
- Ferman, O. I. y Almeida, R. *Un estudio longitudinal: evaluación de impacto en escuelas que desarrollan el proyecto de valores éticos (PROVEE) con el mayor nivel de implementación en primer y segundo ciclos de mejora continua.* Juárez, Chihuahua: Dirección Ejecutiva del PEV. Obtenida el 15 de enero de 2011 de <http://www.educacionyvaloresj.org/>
- Gardner, R. C. (2003). *Estadística para Psicología Usando SPSS para Windows.* Mexico: Pearson Educación, Prentice Hall.
- Guevara, G. (Compilador) (1992). *La catástrofe silenciosa.* México: Fondo de Cultura Económica.
- Giroux, S. y Tremblay, G. (2004). *Metodología de las ciencias humanas.* México: Fondo de Cultura Económica.
- Gobierno Federal. (1993). *Reforma del Artículo 3o Constitucional y Ley General de Educación.* México: SEP.
- Hansen, D. T. (2002). *Explorando el corazón moral de la enseñanza.* Barcelona: Idea Books. Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado.* Madrid: Morata. Hernández, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación.* México: Mc Graw Hill. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2011). *Principales Resultados del Censo de Población y Vivienda 2010.* México: INEGI. Kerlinger, F. y Howard, L. (2001). *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en las Ciencias Sociales (4a).* ed. México: Mc Graw Hill. Martínez, M. (2000). *El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela.* Bilbao: Desclée De Brouwer. Martínez, M. y Bujons, C. (Coordinadores). (2001). *Un lugar llamado escuela: en la sociedad de la información y de la diversidad.* Barcelona: Ariel. Martínez, M. y Hoyos, G. (Coordinadores). (2004). *¿Qué significa educar en valores hoy?.* Barcelona: Octaedro-Organización de Estados Iberoamericanos. Martínez, M., Tey, A. y Campo. A. (2006). *La educación en valores y el aprendizaje ético en Por preguntar que no quede.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Mugny, G. y Perez, J. A. (Coordinadores). (1998). *Psicología social del desarrollo cognitivo.* Barcelona: Anthropos. Musgrave, P. W. (1999). *The Sociology of Education* (3rd ed.). London: Methuen. Novak, J. D. y Gowin, D. B. (1988). *Aprendiendo a aprender.* Barcelona: Martínez Roca. Ornelas, C. (1995). *El Sistema Educativo Mexicano.* México: Centro de Investigación y Docencia Económicas, Nacional Financiera,

- Fondo de Cultura Económica.
- Ortega, F. J. (2008). Tendencias en la gestión de centros educativos en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. XXXVIII (1-2), 61-79.
- Piaget, J. (1984). *El criterio moral en el niño*. Barcelona, Martínez Roca. Programa Educación en Valores. (2011). *Manual de Procedimientos PROVEE*. Juárez, Chihuahua: Programa Educación en Valores (documento inédito de uso interno).
- Programa Educación en Valores. (2008). *Modelo de Intervención*. Juárez, Chihuahua: Programa Educación en Valores
- Ramírez, M.S.. "Construcción de Instrumentos". Monterrey, Nuevo León: Escuela de Graduados en Educación ITESM. Obtenida el 1 de junio de 2008, de <http://videouv.itesm.mx/ege/ed5004/irpe02/index.htm/>
- Ramírez, M. S. y Murphy, M. A. (Coordinadoras). (2007). *Educación e investigación. Retos y oportunidades*. México: Trillas.
- Rodríguez, N. (2004). El clima escolar. *Investigación y Educación*. 3 (7). Obtenido el 15 de febrero del 2009, en <http://www.csicsif.es/andalucia/modules/>
- Rojas, A. y Lambrecht, N. (2000). *Construyendo autoridad moral desde las escuelas. Reflexiones y propuestas para la acción*. OREALC/UNESCO Santiago: UNESCO.
- Secretaría de Educación Pública. (2001). *¿Cómo transformar las escuelas?. Lecciones desde la gestión escolar y la práctica pedagógica. Resultados del segundo estudio/diplomado de la vertiente de seguimiento del Estudio de Evaluación de la Educación Primaria. Resumen*. México: Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos.
- Secretaría de Educación Pública. *Principales cifras educativas para el ciclo escolar 2008-2009*. México: Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Obtenida el 28 de marzo de 2011, en <http://www.dgpp.sep.gob.mx/principalescifras/>

Fortaleciendo el Clima Moral en escuelas de educación básica en Ciudad Juárez

Oliverio Ismael Ferman Ávila
Subsecretaría Educación, Cultura y Deporte en la Zona Norte
Programa Educación en Valores
ismael.ferman@educacionyvaloresj.org

Resumen

Este artículo pretende aportar elementos conceptuales e instrumentales de la educación en valores, a partir de un esfuerzo de investigación-evaluación de los impactos del proyecto de intervención del Programa Educación en Valores (PEV). En su planteamiento, el PEV se enfoca en el concepto de clima moral, concibiendo a la escuela como el espacio donde se concretan un conjunto de acciones a través de acuerdos sociales y prácticas sistemáticas aunque no siempre realizadas de manera intencional, pero siempre supeditadas a valores y/o actitudes. El PEV pretende influir en la generación de valores morales o éticos, por medio de un planteamiento que se orienta a intervenir en el clima organizacional de la escuela, mediante en dos referentes: El clima moral y las relaciones interpersonales. El PEV ha venido considerando estos dos referentes como las unidades de análisis centrales por medio de las cuales se pretende determinar el avance de los procesos educativos que estimulan acuerdos sociales o valores entre directivos, profesores, estudiantes y padres de familia. El PEV se propone desde dos marcos de investigación: La reconstrucción de valores a través de la orientación transversal de la gestión del currículo; y la construcción de valores y desarrollo de actitudes a través del propio proyecto institucional de gestión escolar. Para ello el PEV realiza una asesoría al colectivo escolar en la elaboración de una propuesta para cada escuela en particular, que permita a la comunidad escolar afianzar valores y acuerdos sociales orientados al desarrollo académico y promover la convivencia armónica dentro de la comunidad escolar (Ferman, 2008).

Palabras clave

Educación en valores, clima escolar, comunicación educativa.

Introducción

El Programa Educación en Valores (PEV), busca por medio de una evaluación de impacto identificar factores contextuales al interior de la escuela, que puedan estar determinando el desarrollo de la conciencia ética y de la ciudadanía de los estudiantes, buscando incidir con ello en el clima moral de la escuela.

Consistentemente la evaluación

que se ha venido planteando en el PEV se centra en el conocimiento de percepciones de directivos, profesores, padres de familia y alumnos; elementos donde se ha venido verificando el impacto de su proyecto de intervención que actualmente se desarrolla en 635 escuelas de educación básica en Ciudad Juárez.

Este trabajo busca dar a conocer algunos elementos indicativos más allá de

las percepciones, aspectos específicos en los cuales la propuesta de educación en valores del PEV se encuentra impactando, y que resultan indispensables en la propia idea del proyecto. Dos elementos indicativos a este respecto los constituyen la Ideología Educativa y el Razonamiento Moral (Anaya, 2012). Como complemento y en atención a la importancia del clima moral, se incluye el Liderazgo en los Centros Docentes; el cual permite realizar una aproximación incluyente y más concreta al estilo de liderazgo ejercido por los directivos, e identificar la existencia de una sinergia con relación al clima escolar percibido por los diferentes participantes del colectivo escolar.

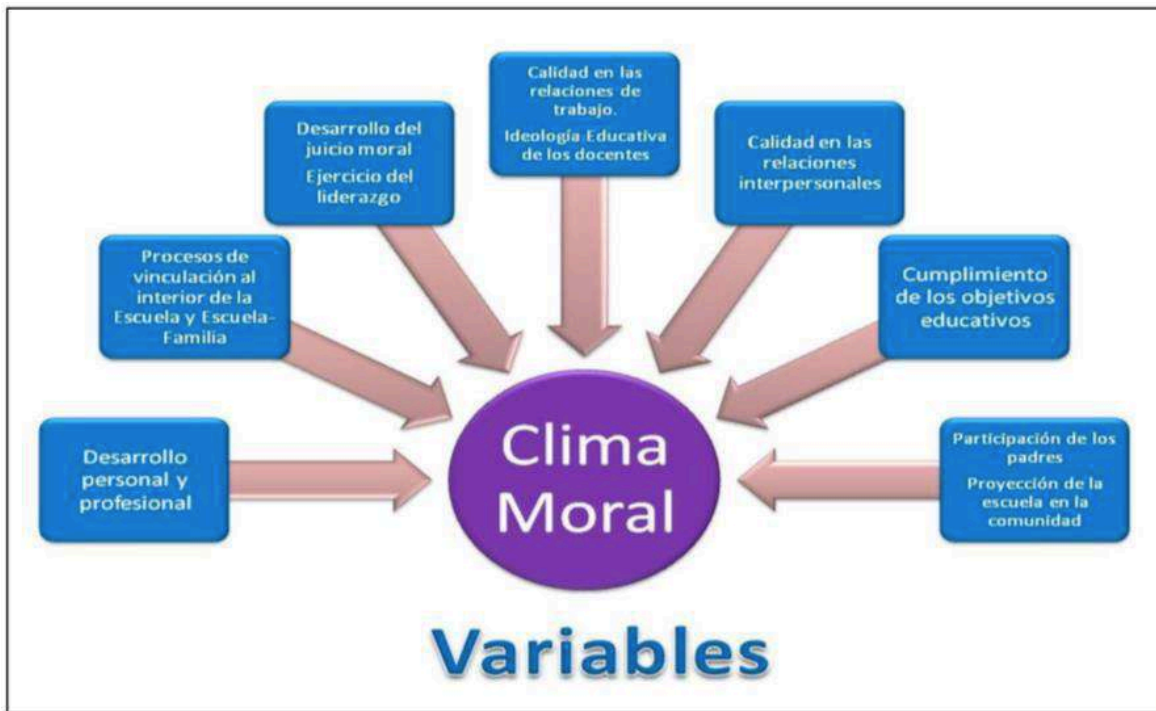
La pregunta central que orientó este estudio es: ¿En qué medida el proyecto de

valores éticos (PROVEE) que desarrolla el Programa Educación en Valores en escuelas del nivel básico en Cd Juárez, Chihuahua contribuye a Mejorar el clima moral de la institución mediante el diseño y/o implementación de un Proyecto de Valores Éticos (PROVEE), y de esta manera permitir que a largo plazo se impacte en la calidad educativa?

En el levantamiento de los datos se establecen a partir de la variable dependiente Clima Moral. Este tiene como referencia los valores inmersos en el clima moral según la propuesta del PEV.

En la propuesta de clima moral se distinguen dos aspectos interrelacionados: a) Propuesta axiológica (los valores) y las variables (aspectos observables en la realidad).





A continuación, se establecen los términos centrales que orientaron el desarrollo de la investigación:

- a) Proyecto de Valores Éticos en la Escuela (PROVEE). Es el proyecto que asesora el Programa Educación en Valores en las escuelas de educación básica en Ciudad Juárez para complementar al proyecto académico y lograr posibilitar un proyecto educativo integral de calidad. Este es considerado el proyecto de intervención del PEV en las escuelas de educación básica de ciudad Juárez.
- b) Proyecto Escolar. Se trata de una propuesta integral que contextualizada en la realidad concreta y definiendo las propias metas de identidad, permite llevar a cabo, de forma coherente y eficaz, los procesos educativos de la escuela.
 - a. Asimismo, es un instrumento que posibilita encontrar justificación o respuesta a las decisiones que se toman, tanto en el Proyecto Curricular y los Programas Específicos de las Áreas, como las relativas a la organización y gestión.
 - b. Su función básica es la de proporcionar un marco global de referencia a la institución escolar, que permita la actuación coordinada y eficaz del equipo docente y de toda la comunidad educativa general.
 - c) Clima escolar. Se valora por la calidad, o bien por la satisfacción, de las relaciones entre sus miembros y los sentimientos de aceptación y de rechazo de los demás. Un buen clima escolar induce a una convivencia más fácil y permite abordar los conflictos en mejores condiciones. Es un factor

- que incide en la calidad de la enseñanza que imparte. Según la propuesta del PEV en el clima moral se encuentran inmersos cuando menos 6 valores: Conocimiento de sí (aprecio por la dignidad propia) – desarrollo personal-; Solidaridad/ empatía; Sentido de justicia y equidad; Convivencia social armónica; Respeto a la vida y aprecio por la dignidad del otro; Responsabilidad en la asunción de tareas; y, Participación social activa.
- d) Razonamiento Moral. Grado de desarrollo- (Kohlberg, 1992). Se considera un elemento significativo en el desarrollo de las cualidades cognitivas, con un alcance mayor al mero razonamiento de lógica formal; además integra una categoría ética del comportamiento. La teoría del desarrollo moral se circunscribe en las tesis fundamentales de Piaget sobre el desarrollo (Reimer y otros, 1983), las cuales plantean que el desarrollo ocurre porque actuamos como intérpretes activos de nuestra experiencia y entonces construimos significados para entenderla. Para ello nos hacemos categorías generales de significados, en donde las experiencias se asimilan y se forman expectativas de posibles consecuencias. Sin embargo, al presentarse nuevas experiencias que no pueden asimilarse en las categorías previas, procedemos a revisar dichas categorías, con lo que se emprende el cambio cognitivo, así el desequilibrio cognitivo es condición para el desarrollo.
- e) Ideología Educativa. (William O'Neill -1981). Comprende el conjunto de opiniones, actitudes y valores acerca de la educación, que tienen los maestros y las maestras. Que implica la perspectiva acerca del propósito de la educación, los objetivos secundarios, el posicionamiento del alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje, la selección del conocimiento válido, la importancia del control disciplinario, la función social y profesional del maestro, los valores deseables a promover, la concepción de la escuela como organización institucional y el diseño curricular de las experiencias educativas que implica la participación de la comunidad en general, y de manera particular, de los padres de familia y del Estado (Loera, 2005; Arroyo, 1998: 67; O'Neill, 1981).
- f) Liderazgo educativo en el centro. El liderazgo ejercido por los directivos en los centros docentes, que distinga entre liderazgos meramente transaccionales, transformacionales o no liderazgos (Pascual, Villa y Auzmendi, 1993), ofrecerá elementos indicadores de las dinámicas bajo las cuales se configurarán e implementarán los proyectos y programas planteados dentro del PEV. Igualmente, permite conocer la manera en que los profesores identifican el liderazgo ejercido por el directivo, para posteriormente realizar los consecuentes contrastes, tanto al interior de la escuela como entre escuelas.
- g) ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros

Escolares). La prueba ENLACE es un instrumento que constituye una serie de procesos tanto de evaluación de resultados como de calidad educativa y por lo tanto, la transparencia de los procedimientos que se llevan a cabo en estos procesos, deben ser custodiados por la sociedad para su efectividad y cumplimiento de objetivos.

Levantamiento de datos para la evaluación

La finalidad del presente estudio fue la de recabar información evaluativa, tanto cuantitativa como cualitativa, en los miembros de las comunidades escolares donde se implementa el Proyecto de Valores Éticos en las Escuelas (PROVEE), en sus diferentes ciclos de implementación. En el siguiente cuadro se especifican muestras que se consideraron para el levantamiento de información cuantitativa:

Cuadro 1. Muestras, criterios de selección y diseño de investigación.

MUESTRA	CRITERIO DE SELECCIÓN	Diseño de Investigación	Muestra (# Escuelas)
A	1. Escuelas que se ubican la Fase V del primer ciclo de implementación del PROVEE.	Diseño no experimental longitudinal de tendencia (trend).	57
	2. Escuelas que se ubican en las Fases I del primer ciclo de implementación del PROVEE. (Escuelas testigo) –muestra no probalística-.	Diseño no experimental longitudinal de tendencia (trend).	20
B	Escuelas que se ubican en la Fase V del segundo ciclo de implementación del PROVEE.	Diseño longitudinal de panel	60
C	Escuelas que se ubican en la Fase V del tercer ciclo de implementación del PROVEE.	Diseño longitudinal de panel	6

Para el levantamiento de información suficiente, tanto cuantitativa como cualitativa, se determinaron diversas

técnicas de recolección de información, que se especifican en el siguiente cuadro:

Cuadro 2. Técnicas de recolección de datos

Técnicas de Recolección de datos	
Cualitativas	Cuantitativas
<ul style="list-style-type: none"> - Entrevistas a profundidad. - Grupo focal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Encuestas de satisfacción de clima moral. - Prueba de definición de Criterios de James Rest (Juicio Moral) - Inventario de Ideologías Educativas de O'Neill. - Cuestionario multifactorial sobre liderazgo educacional. - Rúbrica de evaluación del nivel de implementación de PROVEE. - Indicador de logro académico (ENLACE)

Se aplicaron un total de 12,156 encuestas tanto a padres de familia, alumnos como a maestros de las escuelas, según los rasgos de la selección de la muestra. La siguiente

tabla da cuenta de las encuestas aplicadas en pre-test como en pos-test, organizados por agente y tipo de muestra:

Cuadro 3. Encuestas de satisfacción de Clima Moral

	Número encuestas de satisfacción de Clima Moral¹ aplicadas					
	Maestros		Padres		Alumnos	
	<i>Pres-test</i>	<i>Post-test</i>	<i>Pres-test</i>	<i>Post-test</i>	<i>Pres-test</i>	<i>Post-test</i>
Muestra A.1	311	377	978	1678	1176	1117
Muestra A.2	117	163	356	320	116	170
Muestra B	225	214	890	978	765	868
Muestra C	85	77	326	356	224	269
Total	738	831	2550	3332	2281	2424

Hallazgos

En el siguiente cuadro se presentan los hallazgos agrupados por las variables e

indicadores del clima moral:

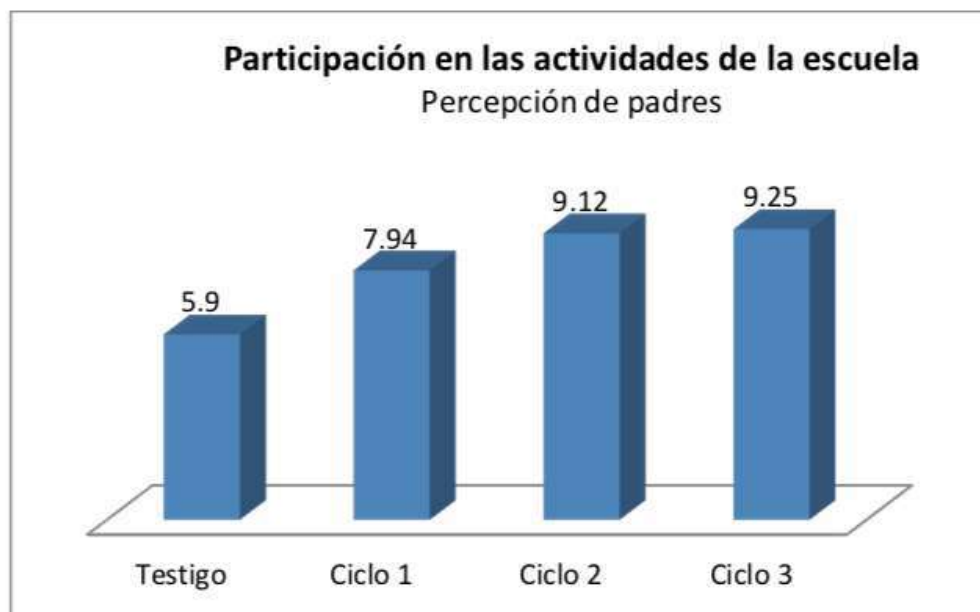
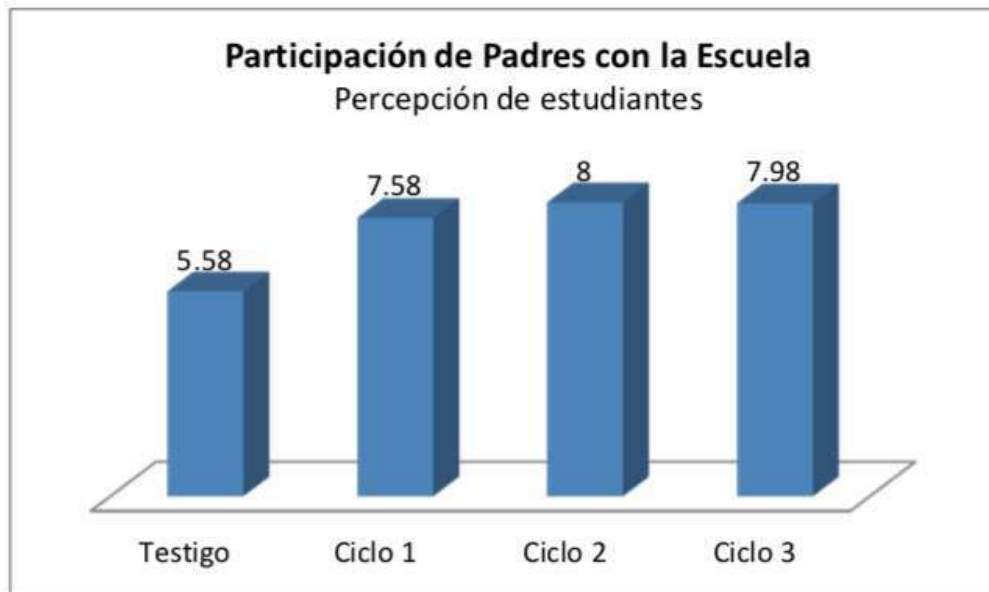
Cuadro 6. Hallazgos organizados por variables e indicadores del Clima Moral.

Valores	Variables	Indicadores observables
Conocimiento de sí (aprecio por la dignidad propia)	Desarrollo personal y profesional	Percepción sobre el desarrollo personal y profesional de los docentes y su impacto en el proceso educativo.



Cuadro 7.

Valores	Variables	Indicadores observables
Solidaridad/ empatía	Procesos de vinculación al interior de la Escuela y Escuela-Familia	Procesos de comunicación e información al interior del colectivo escolar.
		Comunicación y relación de la escuela con los padres.



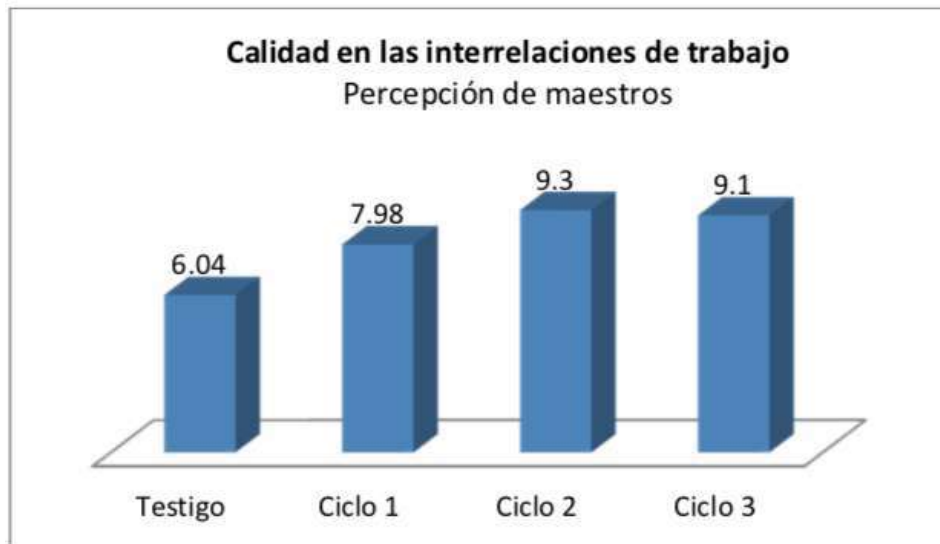
Cuadro 8.

Valores	Variabes	Indicadores observables
Sentido de justicia y equidad.	Desarrollo de juicio moral	Evaluación del nivel de desarrollo del juicio moral.
	Ejercicio del liderazgo.	Diagnóstico de liderazgo

Cuadro 9.

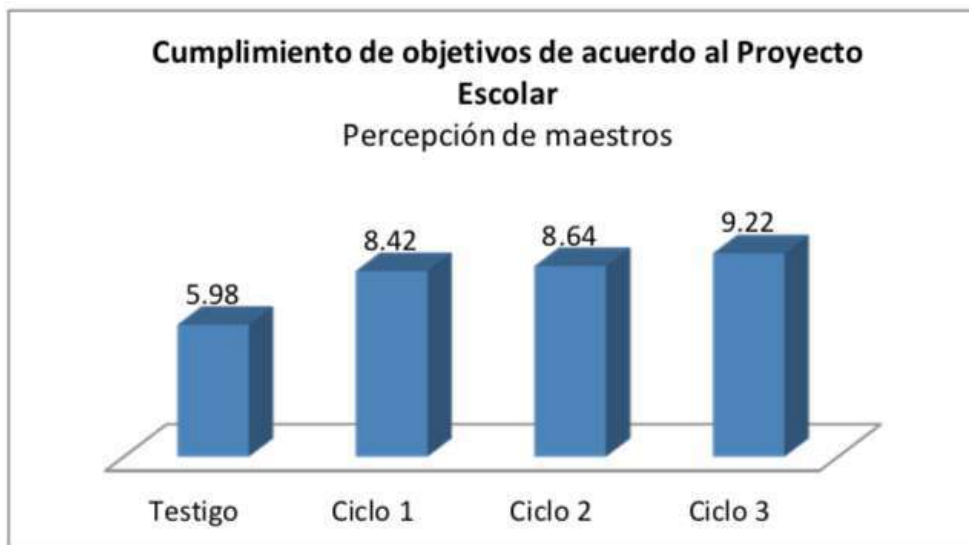
Valores	Variables	Indicadores observables
Convivencia social armónica	Calidad Relaciones Interpersonales	Relaciones interpersonales entre los maestros.
		Relación de los alumnos con los padres.
	Calidad en las relaciones de trabajo y su orientación al cumplimiento de los objetivos educativos.	Percepción sobre la calidad en las relaciones de trabajo
	Ideología educativa de los docentes	Diagnóstico de las ideologías educativas de los docentes.

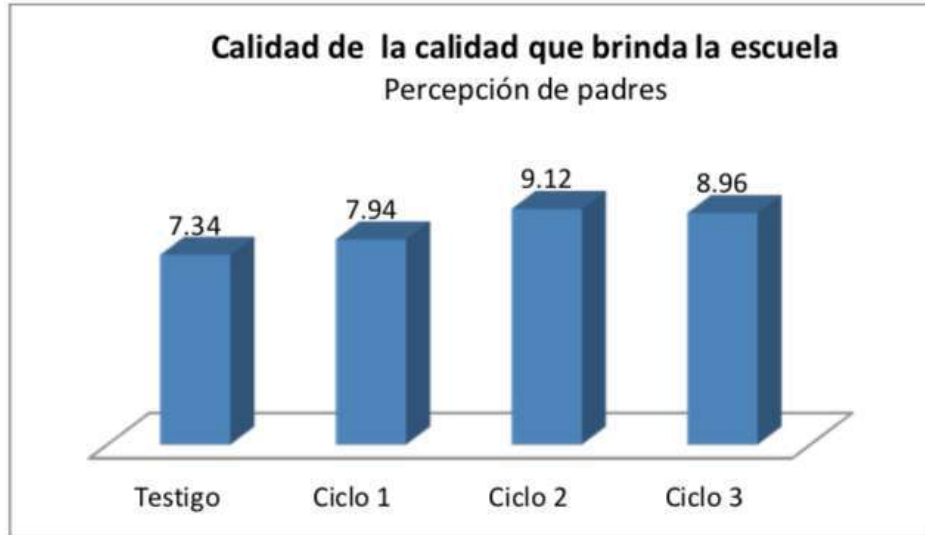




Cuadro 10.

Valores	Variables	Indicadores observables
Responsabilidad en la asunción de tareas	Cumplimiento de objetivos educativos	Establecimiento y cumplimiento de objetivos en el marco del proyecto escolar.
		Conocimiento y apego del colectivo escolar a la misión, visión y valores que la escuela busca a través de su proyecto escolar.





Cuadro 11.

Valores	Variables	Indicadores observables
Participación social activa.	Participación de los padres en la tarea educativa	Percepción sobre la relación de los padres con la escuela.
		Porcentaje de participación de los padres en las actividades de la escuela
	Proyección del trabajo de la escuela en la comunidad inmediata	Participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
		Percepción sobre la calidad de la educación que imparte la escuela.

Conclusiones

Finalmente se presentan las conclusiones generales de la investigación, organizadas

por objetivos específicos:

Cuadro12. Conclusiones particulares y general

	Objetivo(s)	Conclusión
Particulares	1. Determinar el nivel de satisfacción del clima moral en escuelas que desarrollan el PROVEE en un 1er ciclo de mejora continua. (Fases I a la V). ¿En qué medida ha mejorado el clima moral en escuelas que desarrollan el PROVEE en un 1er ciclo de mejora continua (Fase V)?, ¿existe diferencia entre las escuelas ubicadas en la Fase V y la Fase I?	En términos generales, el clima moral de las escuelas que implementan el PROVEE mejora sustancialmente entre la Fase III (diagnóstico) y al término de la fase de implementación (Fase V) que lo hace establece la incidencia de la propuesta del PEV. Existe una diferencia significativa entre los resultados cuantitativos obtenidos entre escuelas de Fase I y escuelas de Fase V, lo que permite establecer que los procesos para la mejora del clima moral de la escuela deben ser desarrollados de manera consciente y a través de acciones específicas, aspectos que considera la propuesta del PEV a través del PROVEE.
	2. Determinar el nivel de satisfacción del clima moral en escuelas que desarrollan el PROVEE en un 2do ciclo de mejora continua (Fases V). ¿En qué medida ha mejorado el clima moral en escuelas que desarrollan el PROVEE en un 2do. ciclo de mejora continua (Fase V)?	A partir del segundo ciclo de implementación del PROVEE los resultados cuantitativos se estabilizan en la mejora, pero la diferencia numérica (medias) de los datos cuantitativos (encuestas) es muy poco. Los datos cualitativos levantados establecen una incidencia del PROVEE en la construcción del Clima Moral de la Escuela (como se puede constatar en los indicadores particulares). Un aspecto que puede considerar es reestructurar el instrumento (encuesta) a fin de hacerlo más exhaustivo.
	3. Determinar el nivel de satisfacción del clima moral en escuelas que desarrollan el PROVEE en un 3er. ciclo de mejora continua (Fases V).	El nivel del clima moral entre segundo y tercer ciclo de implementación del PROVEE se establece como sostenido en un nivel entre satisfactorio-muy

	¿En qué medida ha mejorado el clima moral en escuelas que desarrollan el PROVEE en un 3er ciclo de mejora continua (Fase V)?	satisfactorio. Los datos cualitativos indican una mejora sostenida aún y contra factores de la dinámica del sistema: rotación de personal y cambio de director, por mencionar dos. Se reitera la consideración para reestructurar el instrumento (encuesta) a fin de hacerlo más exhaustivo a fin de que permita establecer, de existir, diferencias en indicadores a través de los instrumentos cuantitativos.
GENERAL	¿En qué medida el proyecto de valores éticos (PROVEE) que desarrolla el Programa Educación en Valores en escuelas del nivel básico en Cd Juárez, Chihuahua contribuye a Mejorar el clima moral de la institución mediante el diseño y/o implementación de un Proyecto de Valores Éticos (PROVEE), y/o con apoyo en el desarrollo de talleres de desarrollo humano a los integrantes de los colectivos escolares, y de esta manera permitir que a largo plazo se impacte en la calidad educativa?	El proyecto de valores éticos (PROVEE) que desarrolla el Programa Educación en Valores en escuelas del nivel básico en Cd Juárez, Chihuahua impacta en la mejora del clima moral en las escuelas. Esta incidencia se da a través el diseño y/o implementación de un Proyecto de Valores Éticos (PROVEE), en la medida en que avanzan en los ciclos de implementación la satisfacción de los agentes (maestros, padres de familia y alumnos) es sostenida. Los talleres de desarrollo humano (Desarrollo Persona, Relaciones Interpersonales y Liderazgo Moral) son un factor que apoya las solución de problemas de índole formativo, primero con el colectivo de maestros y luego con los padres de familia, se visualiza la necesidad de establecer acciones que impacten de manera directa en los estudiantes. En el indicador de ENLACE de las escuelas evaluadas no puede encontrarse un patrón común de la manera que estas escuelas trabajan para mejorar su logro educativo.

Agradecimientos

Agradecimiento especial al Programa Educación en Valores A.C (PEV) de Ciudad Juárez, y a su directora ejecutiva Lic. Juanamary R. de Orozco, por todas las facilidades brindadas para la realización de la investigación que soporta este artículo.

Fundación del Empresariado Chihuahuense- Juárez (FECHAC) y Fundación Rosario Campos de Fernández. Mtro. Guillermo Narro Garza, Director General de Educación en la Zona Norte.

Referencias

- Anaya, R. (2012). *Educación democrática y formación de ciudadanía. Razonamiento moral e ideología educativa en instituciones formadoras y actualizadoras de docentes en el estado de Chihuahua*. Tesis de Doctorado en espera de defensa. Juárez, Chih. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Arroyo, I. (1998) *Filosofía de la educación en Chihuahua*. Edit. Instituto Chihuahuense de la Cultura. Chihuahua, Chih.
- Cortina, A. (1994) *10 palabras clave en ética*. Navarra: Editorial Verbo

- Divino. Cortina, Adela (1997) *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial. Escamez, J., Perez-Delgado, E., Domingo, A., Escrivà, V; Pérez, C. (1998) *Educación en la autonomía moral*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- SEP: Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares. Consultado, en http://www.enlace.sep.gob.mx/noticias/noticia_2/
- Ferman, O. I y Junco, R. I. (2008). *Modelo Educativo del Programa Educación en Valores*. Chihuahua, Chih.: Talleres Gráficos de Gobierno del Estado.
- Garma, A.M.; Elexpuru, I. (1999) El autoconcepto en el aula. Recursos para el profesorado. Barcelona: Edebé.
- Giroux, S. y Tremblay, G. (2002). *Metodología de las ciencias humanas*. Distrito Federal. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hansen, D. (2002) Explorando el corazón moral de la enseñanza. Barcelona: Idea Books. Hargreaves, Andy (1996) *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata. Hernández, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. Distrito Federal. México: Mc Graw Hill.
- Hersh, R. Paolito, D. Reimer, J. (1988). El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg. Madrid: Ed. Narcea, S.A.
- Kerlinger, Fred & Lee, Howard. (2001). Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en las Ciencias Sociales. Cuarta edición. Distrito Federal, México: Mc Graw Hill.
- Kohlberg, L. (1992) *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer. Martínez, Miquel (2000) *El contrato moral del profesorado*. Bilbao, Desclée De Brouwer.
- Martínez, Miquel; Bujons, Carlota (coord.) (2001) Un lugar llamado escuela: en la sociedad de la información y de la diversidad. Barcelona, Ariel.
- Martínez, Miquel; Hoyos, Guillermo (coord.) (2004) *¿Qué significa educar en valores hoy? Barcelona: Octaedro-Organización de Estados Iberoamericanos*.
- Martínez, M.; Tey, A. Campo, A. (2006) «La educación en valores y el aprendizaje ético» en *Por preguntar que no quede*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Novak, J; Gowin, B. (1988) *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- Loera, A. (2005). Filosofía Educativa de los Maestros de las escuelas del Programa Escuelas de Calidad. En Reportes Nacionales fase 3, Evaluación Cualitativa del Programa Escuelas de Calidad. México, Distrito Federal: SEP.
- O'Neill William F. (1981) "Educational ideologies: contemporary expressions of educational philosophy". Santa Mónica, Cal. USA: Edit. Goodyear Publishing Co.
- Piaget, J. (1984) *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Martínez Roca. Pascual, R., Villa, A., y Auzmendi, E. (1993). El liderazgo transformacional en los centros docentes. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Reimer, Paolito y Hersh, (1983). Promoting moral grow from Piaget to Kohlberg. 2a ed. Prospect Heights, Waveland. En Schmelkes,

S. (2004).
Schmelkes, S. (2004). La formación de valores en la educación básica. México: SEP.
Zvokey, D. (1990). Objectivity and moral

judgment: Towards agreement on a moral education theory. Journal of Moral Education, Vol. 19. núm. I, enero. En Schmelkes, S. (2004).

Áreas temáticas

Área 1. Aprendizaje y desarrollo humano

Área 2. Currículum

Área 3. Educación ambiental para la sustentabilidad

Área 4. Educación superior, ciencia y tecnología

Área 5. Educación y conocimientos disciplinares

Área 6. Educación y valores

Área 7. Entornos virtuales de aprendizaje

Área 8. Filosofía, teoría y campo de la educación

Área 9. Historia e historiografía

Área 10. Educación, desigualdad social y alternativas de inclusión

Área 11. Investigación de la investigación educativa

Área 12. Multiculturalismo y educación

Área 13. Política y gestión

Área 14. Prácticas educativas en espacios escolares

Área 15. Procesos de formación

Área 16. Sujetos de la educación

Área 17. Convivencia, disciplina y violencias

Área 18. Educación y género

Área 19. Educación y comunicación

