

ISSN-e: 2594-200X



RECIE

Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa

Vol. 1, núm. 2, enero-diciembre 2013.

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. 2, enero-diciembre 2013) 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: enero de 2013.

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 Eliazar 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

Contenido

La ciencia de la motricidad humana como área de conocimiento <i>Socorro Alonso Gutiérrez Duarte</i>	291
Diagnóstico de la investigación educativa en Chihuahua <i>Rigoberto Martínez Escárcega</i>	299
El estado de conocimiento de currículo. Una experiencia en la construcción del objeto de estudio <i>Juan Carlos Maldonado Payán</i>	309
Equidad educativa en Chihuahua en cifras: 1900-1954 <i>Guillermo Hernández Orozco, Martha Esther Larios Guzmán</i>	317
Síndrome de Burnout en Docentes de las Escuelas Normales del Estado de Chihuahua, México <i>Gabriela Vázquez Delgado, Rosalva Flores Zubía, Anabell Sosa Fierro</i>	323
Asesoría de acercamiento a la práctica docente <i>Otoniel Viramontes Campos</i>	331
Modelo Gestión de Calidad centrado en la formación integral del Médico por Competencias <i>Haydee Parra Acosta, Julio César López González, Ma. Elena Martínez Tapia</i>	339

El trabajo colegiado en la escuela normal <i>Efrén Viramontes Anaya</i>	351
Competencias docentes ante la parálisis cerebral espástica <i>Carmen Lorena Armendáriz Vázquez</i>	359
Los programas de Interculturalidad. Una construcción desde sus actores <i>María Teresa Esparza de la O, Sandra Vega Villarreal</i>	367
La perspectiva de género y su incidencia en el aprovechamiento matemático <i>Berna Karina Sáenz Sánchez</i>	373
Resultados preliminares del estudio de seguimiento de egresados de la Licenciatura en Intervención Educativa, líneas específicas: educación inicial y educación inclusiva, de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Unidad Parral <i>Carlos Alfonso Valenzuela Maldonado, José Luis Rodríguez Canales, Gerardo Roacho Payán</i>	385
El efecto de la estructura de la escuela primaria en el funcionamiento de Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPAs): Un estudio de caso múltiple <i>Eduardo Flores-Kastanis</i>	391
Proyecto Internacional de Directores Exitosos de Escuelas de Nivel Secundaria <i>Eva Méndez Salcido</i>	399
Ámbitos de la competencia comunicativa en el entorno académico <i>Jorge Abelardo Cortés Montalvo, Rigoberto Marín Uribe, Isabel Guzmán Ibarra</i>	409

La ciencia de la motricidad humana como área de conocimiento

Socorro Alonso Gutiérrez Duarte
Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua
alongud@hotmail.com
alongud12@hotmail.com

Resumen

La Ciencia de la Motricidad Humana (CMH) es un nuevo paradigma que rompe con las posiciones epistemológicas dominantes, que durante mucho tiempo estuvieron oprimiendo al ser humano, con prácticas autoritarias y limitando sus posibilidades de trascendencia. Esta racionalidad básicamente occidental se impuso por todo el mundo desde el siglo XVII, lo que llevó a fragmentar al ser humano en cuerpo-mente, concepción que ha sido heredada por la postura filosófica dualista de Descartes, y anterior a él por Platón, ubicando al ser humano en un reduccionismo mecanicista, característico del paradigma positivista. Es así como la Motricidad Humana busca la trascendencia del ser humano recuperando al sujeto que durante mucho tiempo ha estado mutilado, fragmentado, poseedor de un cuerpo y un movimiento cual si fuera una máquina. La intención del nuevo paradigma es recuperar la corporeidad y la motricidad; donde la corporeidad es lo que los sujetos somos, y la motricidad lo que expresamos, estos dos aspectos son una característica que tenemos todos los seres humanos, indisolubles e inseparables. La ruptura epistemológica surgida a inicios del siglo XX con aportaciones de la fenomenología existencialista de Merleau-Ponty y la teoría de la complejidad han proporcionado elementos que contribuyeron para que el portugués Manuel Sergio creara la Ciencia de la Motricidad Humana. En base a estos supuestos es que se está generando una gran cantidad de investigación dando soporte a un nuevo campo del conocimiento científico.

Palabras Clave

Motricidad Humana, campo de conocimiento, corporeidad.

Origen y Conceptualización de la Ciencia de la Motricidad Humana

El pensamiento del hombre durante la época de la modernidad estuvo centrado básicamente en una racionalidad instrumental, dándole lugar al cuerpo humano de herramienta indispensable para la producción en la industria, al que se debe cuidar para obtener mejores resultados. Benjumea cita al respecto a Arboleda, el cual plantea que *“el cuerpo humano es un cuerpo duro, pesado, medido,*

intervenido, segmentado, racionalizado, matérico, mecanizado, objetivado, productivo y producido, un cuerpo para ofrecer fuerza de trabajo” (2010, Pág. 35). Esto generó un incremento en los mecanismos de control sobre el cuerpo y movimiento de los sujetos con el fin de garantizar dicha producción, y generar un mejor cuerpo que sea útil y capaz de desarrollar una fuerza de trabajo. Esta racionalidad, básicamente occidental, se impuso por todo el mundo desde el siglo

XVII, lo que llevó a fragmentar al ser humano en cuerpo-mente, concepción que ha sido heredada por la postura filosófica dualista de Descartes, y anterior a él por Platón, ubicando al ser humano en un reduccionismo mecanicista, característico de dicho pensamiento. Dice Le Boulch, al referirse a Platón, que *“el conjunto de su obra contribuye a fortalecer un dualismo radical que distingue en el ser dos realidades sustanciales distintas”* (1992, Pág.11). Estas dos realidades, el alma y el cuerpo, son diferentes y contrarias entre sí, donde la primera mantiene una superioridad sobre la segunda, debido a que en el alma se encuentra la espiritualidad del ser, por tal motivo la educación debe preocuparse por atender este aspecto. El cuerpo juega un papel secundario, mecánico, que se mueve a partir del espíritu. El alma se manifiesta a través del pensamiento, y es a través de este que se es capaz de querer y de concebir, y el cuerpo se limita únicamente a actuar y depender de lo que el pensamiento manifieste.

Ante este posicionamiento epistémico, emergieron ciencias físico-biológicas con el mismo sustento paradigmático, interesadas en identificar el funcionamiento del organismo, básicamente en el andar humano, Benjumea confirma esto al decir *“...el movimiento... fenómeno de interés teórico y científico a ser estudiado, alcanzando su interés real hacia finales del siglo XVIII y especialmente en el XIX, época en que físicos, anatomistas y fisiólogos dedicaron el estudio al andar humano”* (2010, Pág. 34). Esta misma posición epistemológica generó concepciones en torno al movimiento, definiéndolo como el desplazamiento de un cuerpo en el espacio, lo que deja ver de manera evidente que el cuerpo es considerado

como un objeto, separado de un sujeto que conoce y se relaciona en un espacio y tiempo determinado, por el contrario, defienden que *“el cuerpo es una máquina regida por leyes generales de la mecánica”* (Benjumea, 2010, Pág. 118).

El paradigma dominante y la perspectiva dualista del ser humano dominaron la ciencia y el pensamiento hasta inicios del siglo XX, pensamiento filosófico que como ya se mencionó, caracterizado por un dualismo cartesiano no mostraba muchas alternativas para explicar la complejidad del ser humano, y que lejos de hacerlo el reduccionismo con el que lo definía, generó una serie de prácticas legitimando *“una corporeidad mutilada, fruto de la estigmatizada cultura occidental”* (Rey y Trigo, 2004, Pág. 1).

Ante este contexto, surge una ruptura epistemológica que revolucionó el pensamiento de la humanidad desde diferentes áreas de conocimiento. En relación a las nociones que giran en torno al ser humano, el pensamiento filosófico estuvo influenciado por los aportes de Merleau-Ponty, bajo los fundamentos de la fenomenología existencial, exponiendo principalmente la relación que tiene el hombre con el mundo y reconociendo que es en la corporeidad, la motricidad, la percepción y en la gestualidad donde se capta el conocimiento y se adquiere el sentido a la existencia *“este cambio de paradigma depende de un sujeto posicionado históricamente que, a partir de su búsqueda personal y ética, vivencia instrumentos y procedimientos que permiten un buceo en sí mismo”* (RIIMH, Pág. 252). Este hecho se puede reconocer desde el momento en que el sujeto nace, el cual inmediatamente se puede incorporar en una cultura y se relaciona en una comunidad social ya constituida, en ese momento comienza el proceso de

humanización y de su formación como sujeto; de lo que se trata es de trascender el paradigma de la simplicidad que solo podía explicar al ser humano y sus transformaciones orgánicas desde una sola arista, es decir, de manera unidimensional, entonces, la intención es, rescatar la subjetividad y recuperar al sujeto, reconocer su corporeidad y encontrar otras posibilidades de comprenderlo, pero no sólo a él, sino también al mundo que le rodea y a las interacciones que tiene con los demás y su constante comunicación con el contexto social e histórico. Pero no sólo los aportes de la fenomenología existencialista trataron de recuperar la condición de vida del sujeto, sino que también la Teoría Complejidad ha hecho grandes aportaciones, reconociendo que el ser humano es una realidad compleja, que cohabita en un cuerpo que es el más complejo de los organismos vivos, un cuerpo que es motricidad potencial, una forma concreta de relacionarse con el mundo y con los sujetos, donde la motricidad del sujeto manifiesta un cúmulo de intenciones y significados, los cuales han sido resultado de un devenir histórico, de un proceso evolutivo, de una herencia biológica y una herencia socio-histórico-cultural. Lo detallado en los últimos renglones, nos ubica entonces a otras posiciones teóricas y epistemológicas que también entienden al sujeto como un ser distinto al que la posición dualista cartesiana definía. Es el caso de la neuropsicología y de otras ciencias principalmente sociales y humanas. En pocas palabras la propuesta epistemológica dice Hurtado, es dar *“un paso del paradigma cartesiano al paradigma de la complejidad, del empirismo cartesiano a la fenomenología y a la hermenéutica, de la educación física a la ciencia de la motricidad humana”* (2008,

Pág. 119). Es así como nace una nueva área del conocimiento, la Ciencia de la Motricidad Humana (en adelante CMH), la cual se encuentra muy alejada de los planteamientos mecanicistas y biologists, donde se reconoce que la corporeidad es lo que los sujetos somos, y la motricidad lo que expresamos, estos dos aspectos son una característica que tenemos todos los seres humanos, indisolubles e inseparables, por el contrario, Benjumea dice que la motricidad es la *“manifestación del ser corpóreo, conciencia concreta y creadora, medio de exploración multisensorial, presencia viva de la historia social transformadora y transformada a través del entorno, elemento que sintetiza la capacidad humana para desarrollar permanentemente el propio potencial personal y responder a los retos del ambiente”*, todo lo anterior se concibe como un acto consciente lleno de intenciones, rebasando los aspectos biológicos y neurofuncionales, trascendiendo a los procesos de la complejidad del ser, donde los factores filogenéticos se entrecruzan con los ontogenéticos; la motricidad humana desde el concepto generado por el Dr. Manuel Sergio, fundador de la (CMH) recupera lo anterior diciendo que *“la motricidad es el cuerpo en acto, es virtualidad para la acción, es el movimiento intencional de quien quiere trascender y trascenderse”* (2009, *Pág. 45*). Contrario a todos los supuestos que el paradigma dominante estableció, apoyado de la Educación Física quien privilegió al cuerpo-objeto y a una motricidad que se confunde con el físico y lo fisiológico. Parfraseando a la Doctora Eugenia Trigo (1999) al comentar que una persona que deja de jugar, de realizar movimientos libres y creativos, disminuye la posibilidad de enfrentarse a situaciones nuevas que le permitan desarrollar nuevos

conocimientos y de experimentar nuevas vivencias, por el contrario, ponen de ejemplo a un domador de caballos y las instrucciones que le ordena a sus animales, refiriéndolo de la siguiente manera: *“Ahora, ¡Salta!, vamos, paso, trote ¡Hop!. Vamos, derecha, arriba ¡Hop!*. Esto lo consideran un monólogo donde el único que da las instrucciones es el instructor, es decir el profesor de Educación Física, dirigiéndose a sus alumnos a través de órdenes para la ejecución de movimientos, donde el niño, sólo ejecuta, más nunca experimenta nuevas posibilidades; aquí el concepto motriz responde al funcionamiento de una maquina la cual está diseñada para generar un movimiento a partir de una fuente de energía.

En este nuevo paradigma de la CMH, la motricidad y la corporeidad constituyen las dimensiones del ser, *“el cuerpo de la motricidad es la corporeidad del humano, que siente, piensa, actúa, se relaciona y se mueve con el fin de desarrollar más su carácter de Humano”* (Rey y Trigo, 2004, Pág. 6) se habla de un cuerpo que se construye socialmente, que se humaniza gracias a la educación, de tal manera que es a partir de ello que el termino de corporeidad se recupera para pasar a formar parte de uno de los elementos que constituyen la CMH. El Doctor Manuel Sergio cuando crea la CMH recupera las aportaciones de Merleau-Ponty el cual *“redefine el sentido que se le da a las cosas por la subjetividad del ser corpóreo, otorgando a su vez un papel imprescindible a la corporeidad, la motricidad, a la percepción y a la gestualidad, en la forma en que se capta el conocimiento y se da sentido a la existencia, como un llamado que nos devuelve a crear conexión con la naturaleza, de modo que las reflexiones no surgen de la racionalidad desligada de la realidad vivida, sino de la*

percepción y la relacionabilidad con ella, donde el espacio y el tiempo son uno mismo. En sus palabras El mundo no es lo que yo pienso, sino lo que yo vivo” (Benjumea, Pág. 10).

En este sentido, el Doctor Manuel Sergio al proponer a partir de su tesis doctoral denominada, en portugués, por ser su nacionalidad, *Para uma epistemologia da motricidade humana*, agrupa y entrecruza las aportaciones de distintas teorías, mediante las cuales fundamentan la nueva ciencia (Trigo y Montoya, 2004, Pág. 1), denominada como ya se ha mencionado CMH. Estas teorías son las siguientes:

- Paradigma de la complejidad (Morín, Varela, Maturana)
- Teoría crítica de la sociedad, ciencia política y revolucionaria (T. Kuhn, K. Popper, Feyerabeud, Habermas) (Adorno, Habermas, Benjamín, Marcuse, Horkheimer)
- La teoría del caos (Bohm y Peat, Prigogine)
- La Educación como práctica de libertad y autonomía (P. Freire)
- La inteligencia creadora (Marina, Marín, Maslow, Rogers)
- La teoría del fluir y el ludismo humano (Cikszentmihalyi)
- La teoría de la acción (Blondel, Gabler, Nischt)
- La teoría de la comunicación (Watzlawick, escuela de Palo Alto)
- La teoría ecológica del desarrollo humano (escuela de Kansas, Bronfenbrenner)
- Sujeto epistémico (Zemelman)
- Teoría de las organizaciones (Flichman, Aldana, Kastika)
- Neurofenomenología (Varela, Husserl, Merleau-Ponty)
- Psiconeuroinmunología (Csikszentmihalyi, 1998; Vicens,

1995; Weinstein, 2003)

- Trascendencia.

Elementos constitutivos de la Motricidad Humana

Tras un análisis transdisciplinar publicado en el año de 2010 por Margarita Benjumea donde se determinan los elementos que constituyen la Motricidad Humana, donde realizó una revisión teórica en diferentes disciplinas que retoman aspectos relacionados a la motricidad, como el movimiento, el movimiento humano, la psicomotricidad, etc. donde algunos teóricos los consideran sinónimos y otros los ven como posiciones opuestas. Las disciplinas científicas y teóricas revisadas por esta investigadora son: la biología, la neuropsicología, psicología, sociología, geografía, antropología, filosofía, educación física y La CMH un paradigma emergente, lo que arrojo como elementos constitutivos las siguientes categorías, aclarando que no se mencionan en orden jerárquico:

- Corporeidad: es la consciencia que se tiene de sí como sujeto a la vez que se configura en una unidad significativa del ser humano dadora de sentido, y que permite integrar todas las dimensiones del ser humano. Es el centro de las interacciones de existencia con el mundo y con los otros.
- Movimiento Humano: se puede entender el movimiento como un cambio de posición del cuerpo, a partir de un acto motor o de una fuerza biomecánica, por el contrario gracias a estos aspectos es que el ser humano ha trascendido, el movimiento es un factor fundamental para el desarrollo de la vida, no sólo es una secuencia de ordenada de acciones, sino que es una actitud consciente

que permite que el ser manifieste, exprese, comunique, sus sentimientos, pensamientos, experiencias, mediante su creatividad y por su puesto su motricidad.

- La percepción: este elemento es parte fundamental de la motricidad humana, debido a que es mediante este que el ser humano se hace consciente de lo que es/somos en el mundo, es una actividad intelectual que parte de las sensaciones, aunque sobrepasa la simple recepción de estímulos por los receptores sensitivos, porque no sólo se trata de descubrir el mundo y sus objetos como son, sino más bien de la interpretación individual de los sujetos, para llegar a consolidarse en una actitud consciente. Aquí es donde la corporeidad juega un papel importante al relacionarse directamente con este elemento.
- Intencionalidad-consciencia: estos dos conceptos se relacionan directamente entre sí y a su vez con la motricidad humana, veamos por qué. La intencionalidad cita Benjumea (2010, Pág. 182) a Merleau-Ponty (1975) es la que permite que vivamos las diferentes relaciones en las que estamos situados, esto quiere decir que la manera de actuar que asumimos en los diferentes contextos está plagada de intenciones las cuales forman parte de nuestra consciencia; la consciencia es el mundo que no rodea, y ante ese mundo nos relacionamos con intención de actuar sobre y en él. Esta intención de actuar se da gracias a la consciencia, la consciencia se desarrolla a partir

de la percepción, la percepción se da en la corporeidad del sujeto, la cual lo lleva a la consciencia y a la intencionalidad.

- Espacialidad: pudiera entenderse la espacialidad sólo como la ubicación del cuerpo en el espacio, arriba-abajo, delante-atrás, derecha-izquierda, etc. Desde esta perspectiva, la espacialidad deja de ser el espacio físico para convertirse en un espacio social, donde el ser humano gracias a su corporeidad se constituye como un ser del mundo convirtiéndose así en un sujeto, y no un ser en el mundo que lo conllevaría a ser un objeto. Este elemento junto a la temporalidad tiene un carácter más estructural.
- Temporalidad: la perspectiva temporal es un elemento fundamental para conocer la realidad, solamente en la consciencia es posible tener un sentido del tiempo, el cual nos permite reconocer el pasado y el futuro en cuanto tal, y el presente es un momento privilegiado de la temporalidad donde el sujeto no es el autor del tiempo, pero vive en un tiempo, y está situado en él, en el presente, y con la integración de los demás elementos antes conceptualizados se constituye la motricidad humana y un sujeto que vive en un tiempo y un espacio donde se hace consciente a partir de lo que percibe en su corporeidad. Estos seis elementos son las seis esencias que estructuran la motricidad, y que permiten apropiarse de la realidad social.

Conclusiones

La Ciencia de la Motricidad Humana es un nuevo campo del conocimiento que abre la posibilidad de trascender más allá de los límites del conocimiento. Durante mucho tiempo se ubicó el estudio de la motricidad a determinadas disciplinas en particular, lo que ocasionó un reduccionismo filosófico y epistemológico, que llevó a fragmentar al ser humano. Hoy, gracias al nuevo paradigma de la Ciencia de la Motricidad Humana, se abre la posibilidad de un nuevo campo que puede abarcar una amplia variedad de líneas de investigación, las cuales, a partir de la motricidad y corporeidad, de las experiencias vividas por los sujetos, y de un análisis trasndisciplinar es posible desarrollar nuevas vías para hacer ciencia. Benjumea en su libro *La Motricidad como Dimensión Humana: un abordaje trasndisciplinar* nos comenta “los hallazgos hasta el momento logrados permiten nuevas rutas en lecturas proyectivas de la *motricidad como un campo de conocimiento* de orden interdisciplinar en el cual confluyen un buen número de enfoques y posturas teóricas que contemplan explicaciones valiosas” (2010, Pág. 209). Al mismo tiempo si retomamos los aportes de Bourdieu citados por Benjumea (2010, Pág. 198) al hablar de campo de conocimiento dice que es “*un espacio de relaciones en constante construcción histórica; un conocimiento que es eminentemente relacional y social, que no se puede lograr sin considerar los factores sociales de su producción*”. Finalmente entender un campo de conocimiento como un campo abstracto para la comprensión de la realidad social en el que hay una relación de fuerza entre los diversos elementos constitutivos de la motricidad humana.

Referencias

- BENJUMEA, M. (2010). La Motricidad como Dimensión Humana. Un abordaje transdisciplinar. Colección Léeme. Instituto Internacional del Saber. España-Colombia.
- BENJUMEA, M. (S/F). En la búsqueda de los elementos constitutivos de la motricidad que la configuran como dimensión humana. Consultado el 25 de marzo de 2012. En http://viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/memorias_expo/educacion_fisica/en_la_busqueda.pdf
- HURTADO, D. (2008). Corporeidad y Motricidad. Una forma de mirar los saberes del cuerpo. Consultado el 22 de marzo de 2012. En <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n102/a0729102.pdf>
- LE BOULCH, J. (1978). Hacia una ciencia del movimiento humano. Introducción a la psicocinética. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- REY CAO, A. Y TRIGO AZA, E. Motricidad ¿Quién Eres? Consultado el 20 de marzo de 2012. En http://www.kontraste.com/pdf/articulos_anteriores_2004/motricidad_malaga.pdf
- RIIMH. (2006). La ciencia de la motricidad humana (CMH) como área autónoma de conocimiento: Trayectorias desde la Red Internacional de Investigadores en Motricidad Humana. Consultado el 20 de marzo de 2012. En <http://www.kontraste.com/pdf/riimh/HISTORIA%20CIENCIA%20MOTRICIDAD%20HUMANA.pdf>
- SERGIO, M. TRIGO, E. GENU, M. Y TORO, S. (2009). Motricidad Humana: una mirada retrospectiva. Colección Léeme. Instituto Internacional del Saber. España-Colombia.
- TRIGO, E. (1999). Creatividad y Motricidad. Editorial INDE Publicaciones. Barcelona, España.
- TRIGO, E. Y MONTOYA, H. (2006). Teorías que fundamentan la ciencia de la motricidad humana. Consultado el 18 de marzo de 2012. En www.kontraste.com/pdf/articulos_desde_2004/teorias_cmh.pdf

Diagnóstico de la investigación educativa en Chihuahua

Rigoberto Martínez Escárcega
Centro de Investigación y Docencia
rigomarti@gmail.com

Resumen

La presente investigación da forma a un diagnóstico de la investigación educativa en el estado de Chihuahua hasta el año de 2009. En este diagnóstico se da cuenta sobre la producción generada en cinco dimensiones: por área temática, por tiempo, por acercamiento metodológico, por objeto y por nivel educativo investigado. También se estudia a las instituciones, a los agentes y a las condiciones de publicación y difusión de la investigación educativa en la entidad. Esta investigación forma parte de un esfuerzo más amplio encabezado por la Secretaría de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno del Estado de Chihuahua, para construir una visión integral sobre el estado de conocimiento de la investigación educativa a nivel estatal. El proyecto en su conjunto se realizó de forma participativa e incluyente por parte de las y los académicos de la entidad, organizados por área temática. El diagnóstico estatal es el objeto de estudio del área de El campo de la investigación educativa, a partir de la cual se han articulado relaciones con los académicos del área 11 del COMIE encaminadas a construir elementos comparativos sobre la investigación educativa a nivel nacional.

Palabras clave

Diagnóstico, investigación educativa, Chihuahua.

Problema de estudio

La investigación educativa en México se ha desarrollado desde enfoques marcadamente centralizados. Los autores de las publicaciones de circulación nacional se encuentran, predominantemente, adscritos a instituciones ubicadas en la zona metropolitana del Distrito federal. Prevalece la visión del desarrollo de la investigación educativa nacional a partir del centro. Es por ello, y en el contexto de la federalización de la educación, que cobra importancia conocer el desarrollo de la investigación educativa en los diferentes estados de la república mexicana.

Han pasado tres décadas desde que se inició la elaboración de los estados de conocimiento de la investigación educativa a nivel nacional, y en algunas entidades federativas se han constituido equipos de trabajo, que han publicado diagnósticos sobre la investigación educativa a nivel estatal. Estos esfuerzos han podido identificar las fortalezas y debilidades de la investigación educativa, así como evaluar las condiciones institucionales y el impacto de la investigación en la calidad de la educación.

En el estado de Chihuahua se constituyeron equipos de trabajo, en torno a la convocatoria de la Secretaría de Educación y Cultura, con la participación

de investigadores de la mayor parte de las instituciones de educación superior, que asumieron el reto de dar cuenta sobre los estados de conocimiento de la investigación educativa en la entidad.

Como resultado de la construcción de los estados de conocimiento, se agenda como temática urgente, desarrollar un diagnóstico estatal que pueda dar cuenta de forma sistemática sobre las condiciones personales e institucionales en las que se produce investigación educativa.

Preguntas de investigación

Se plantean las siguientes preguntas de investigación, que sirvieron como hilos conductores en la realización del proyecto:

- ¿Cuál es el estado que guarda la producción de investigación educativa en el estado de Chihuahua?
- ¿Cuáles son los agentes y los grupos de académicos que producen investigación educativa en Chihuahua?
- ¿Cuáles son las instituciones donde se produce investigación educativa en el estado de Chihuahua?
- ¿Cuáles son las condiciones para la publicación y difusión de la investigación educativa en el estado de Chihuahua?

Objetivos

Objetivo general

Impulsar la realización de un diagnóstico de la investigación educativa a nivel estatal, que permita fortalecer la relación entre grupos y redes de académicos, así como propiciar el mejoramiento de las condiciones institucionales de los programas de posgrado que permitan formar investigadores de alto nivel.

Objetivos particulares

- Generar conocimiento sistemático y propositivo sobre las condiciones en que se produce investigación educativa.
- Desarrollar redes de académicos de distintas instituciones, en torno a la producción de investigación educativa.
- Fortalecer las condiciones académicas y materiales de las instituciones participantes a fin de que se puedan incorporar a un padrón nacional de posgrados de calidad.
- Facilitar la incorporación de nuevos académicos a la actividad profesional como investigadores sobre educación.
- Contribuir a la formación de estudiantes en el campo de la investigación educativa.
- Crear espacios de difusión del conocimiento educativo.
- Generar una base electrónica de datos sobre la investigación educativa, que esté abierta al público a través de la red de internet.

Metodología empleada

Las fuentes de información para la elaboración del diagnóstico estatal fueron los estados del conocimiento estatales elaborados hasta el 2008, la participación de los investigadores en los Congresos Nacionales de Investigación Educativa y la información obtenida con la aplicación del instrumento para el diagnóstico estatal elaborado exprofeso. Este proyecto de investigación comprendió un enfoque interpretativo, mismo que se complementó con algunos datos estadísticos de orden descriptivo. Se eligió

un referente teórico y epistemológico común para analizar la información objeto de estudio. En el enfoque interpretativo el investigador ve al escenario y al objeto de estudio en una perspectiva holística, como una totalidad ecológica, compleja y contradictoria; el investigador es sensible a los efectos que él mismo provoca en la interpretación del objeto de estudio; todas las perspectivas son valiosas y, se pondera la visión intersubjetiva en el quehacer científico. Para el desarrollo del diagnóstico se conformaron equipos de trabajo a nivel institucional e interinstitucional. Posteriormente se elaboró un instrumento para recabar la información tomando como base la discusión a nivel nacional. Se aplicó el instrumento a los sujetos de interés. El análisis de la información se llevó a cabo en dos etapas: a nivel institucional y a nivel estatal. Finalmente se elaboró un informe de investigación, que permitió tener parámetros de comparación con las demás entidades federativas del país.

Discusión de los resultados

Producción

Se valoraron 458 productos en total, los cuales se distribuyeron en 10 áreas temáticas. La distribución de la producción por área temática es dispar, mientras que en el área de *Historiografía de la educación* se investigaron 135 productos, en el área de *Crianza y de desarrollo humano* se registraron 8 productos (tabla No. 1). La media de la producción por área temática es de 45.8 productos. Cuatro áreas temáticas se encuentran por encima de la media (*Historiografía de la educación* con 135 productos, *Sujetos* con 78 productos, *Género* con 56 productos y *Currículum* con 55). Otras cuatro áreas se encuentran alejadas de la media con poca producción

(*Crianza y desarrollo humano* con 8 productos, *Aprendizaje y procesos psicológicos asociados* con 17 productos, *Prácticas educativas* con 18 productos y *Política educativa* con 21 productos). Dos áreas se encuentran cerca de la media (*Lenguas* con 40 productos y *La investigación educativa su epistemología y sus métodos* con 30 productos).

La distribución de la producción por área temática permite dar cuenta de forma descriptiva, cómo el desarrollo del campo de la investigación educativa en el estado de Chihuahua es desigual, mientras que en algunas áreas temáticas se tienen una producción constante y abundante en otras áreas temáticas la producción es incipiente.

La producción se distribuyó temporalmente en periodos de cinco años. El primer periodo comprende la producción presentada antes de 1990. El último periodo comprende tres años, ya que la producción valorada llega hasta el 2008.

Al abordar la producción en la dimensión temporal, se puede apreciar de forma contundente una tendencia creciente. Mientras que en el periodo comprendido antes de 1990 se registraron 10 productos, en el periodo comprendido entre 2006 y 2008 se registraron 158 productos (Tabla No. 2).

A partir del periodo 1996 – 2000 la investigación educativa se desarrolla de forma significativa, ya que mientras en los periodos anteriores la producción creció un 100% en este periodo la producción registra un crecimiento mayor al 300%. Estos datos permiten mostrar el impacto directo de los procesos de formación institucionalizados en la producción de investigación educativa, ya que en la década de los noventa se fundaron las principales instituciones de posgrados educativos en la entidad.

Otra dimensión importante de la producción es la clasificación por el posicionamiento epistemológico y metodológico adoptado por los agentes de la investigación. Es importante señalar que el posicionamiento en cuantitativos, cualitativos y mixtos son asunciones realizadas por los autores de los trabajos analizados y no por la perspectiva teórica adoptada en la presente investigación.

La mayor parte de los trabajos se realizaron a partir de un acercamiento metodológico cualitativo, mientras que una escasa minoría define su acercamiento metodológico como mixto. Es clara la hegemonía de los cualitativos sobre los cualitativos (Tabla No. 3).

El predominio de los métodos cualitativos sobre los cualitativos muestra cómo la investigación educativa en Chihuahua es de reciente aparición alejada de la influencia positivista que predominó en el campo de las ciencias sociales durante el siglo XX.

Es importante analizar la producción por objeto investigado. Se puede observar que los *procesos* y los *sujetos* son el objeto de estudio más abordado por los agentes de la investigación educativa en la entidad. En cambio, las *ideas* y las *instituciones* tienen un papel marginal en el campo (Tabla No. 4). Estos datos permiten dar cuenta de cómo los acercamientos empíricos en la investigación educativa predominan de forma significativa sobre las investigaciones de carácter teórico.

Otra dimensión importante de la producción es el nivel educativo investigado. Se aprecia con facilidad que los niveles de educación básica y educación superior son los más investigados, mientras que los niveles de educación inicial y media superior, prácticamente están fuera del interés de

los agentes de la investigación (Tabla No. 5).

Estos datos permiten inferir cuáles son los niveles educativos en donde las políticas públicas y los procesos de gestión escolar están más racionalizados, y cuáles son los niveles educativos en donde se trabaja al amparo de las tradiciones y las inercias que impone el sentido común.

Es importante resaltar cómo una gran parte de la producción que se registra en la entidad no tiene como objeto de estudio algún nivel educativo en particular. Esto se debe a que la mayor parte de la producción se encuentra en el área temática de *Historiografía de la educación*.

En la categoría de otro se encuentran las investigaciones que estudian los niveles de educación especial, educación para el trabajo y otros tipos y modalidades. Estos sectores del nivel educativo estatal se encuentran poco investigados.

Existe un problema serio de concentración de la investigación educativa en la entidad.

Instituciones

Se pueden identificar a diez instituciones en la entidad que tiene más de seis productos. La producción por institución está desequilibrada, por un lado, hay instituciones que tienen 125 productos y por otro hay instituciones que sólo registran menos de seis productos.

Cuatro instituciones se encuentran arriba de la media de producción, otras cuatro se encuentran significativamente debajo de la media y sólo dos se ubican cerca de la media (Tabla No. 6).

La producción por institución permite identificar la antigüedad de los programas de posgrado. Las instituciones con más producción son las primeras que implementaron un programa de posgrado (la UPN unidad Chihuahua, la UACH, el CID y el CCHEP). Por otro lado, están algunas

instituciones con posgrados de reciente creación y poca producción (UPN unidad Juárez, UPN unidad Parral, ITESM).

Hay dos instituciones que a pesar de que la investigación es parte de sus funciones sustantivas, por su naturaleza carecen de espacios formales de formación de investigadores, y esto se ve reflejado en una baja producción (BEENECH y SECD).

Agentes de la investigación

Otra dimensión importante del campo de la investigación educativa son los agentes. La clasificación de los agentes de la investigación educativa de acuerdo al número de productos valorados permite tener una visión más objetiva del campo.

Se valoraron 458 productos de 387 investigadores en total. Se registran 357 investigadores con un solo producto y sólo 2 investigadores con más de seis productos (Tabla No. 7).

Se puede establecer una categorización de los investigadores educativos. En primer lugar, se encuentran los agentes potenciales de la investigación, que tienen un producto de investigación. Con un solo producto no se pueden considerar investigadores en el pleno sentido de la palabra, pero posiblemente se conviertan en investigadores en un futuro inmediato. En segundo lugar, se tiene a los agentes de recién ingreso al campo de la investigación educativa con dos y tres productos. En tercer lugar, se encuentran los investigadores en desarrollo con cuatro, cinco y seis productos. Y en cuarto lugar se ubican los investigadores consolidados con más de seis productos.

Se registran 357 agentes potenciales de la investigación educativa, 19 investigadores de recién ingreso al campo, 9 investigadores en desarrollo y 2 investigadores consolidados.

Esta dimensión permite dar cuenta del desarrollo incipiente del campo de la

investigación educativa en el estado de Chihuahua. Se registra a no más de 30 agentes activos en el campo. El número tan escaso de agentes en el campo de la investigación educativa es un indicador del bajo nivel de racionalización del sistema educativo estatal.

Un problema fundamental en el campo de la investigación educativa en la entidad es la falta de oficio científico, la mayor parte de los agentes no están produciendo conocimiento científico de forma permanente.

Una fortaleza importante del campo de la investigación educativa es la generación de un gran potencial para la investigación, que en un plazo no muy lejano se puede convertir en una gran comunidad académica que influya de forma significativa sobre la racionalización del sistema educativo estatal.

Publicación y difusión

Por último, se tiene un acercamiento al campo de la investigación educativa a partir del tipo de producto generado. Se valoraron libros, capítulos de libros, tesis de maestría, artículos, ponencias, cuadernos de trabajo y documentos electrónicos.

Los datos son contundentes, se registran 204 tesis de maestría de 458 productos valorados en total. Estos productos no fueron publicados ni debatidos en espacios académicos públicos. Sólo se realizaron con fines de acreditación. Esta producción está desvinculada del campo de la investigación educativa. No toma como punto de partida lo producido en el campo ni las necesidades del sistema educativo estatal.

Por otro lado, se encuentra la producción publicada y difundida a nivel local o nacional. Entre libros, capítulos de libro, artículos y ponencias se registran

192 productos (Tabla No. 8).

La mayor parte de la producción publicada y difundida está en manos de los 30 agentes de la investigación con más de un producto en el campo. Mientras que las tesis de maestría pertenecen a los agentes con un solo producto registrado en el campo.

Las tesis de maestría distorsionan la investigación del campo de la investigación educativa en la entidad. La mayor parte de los agentes con una sola producción son egresados de maestría que solo tienen un producto, motivados por un interés credencialista, sin pretensiones de ejercer el oficio de investigador.

Los 192 productos publicados son un dato alentador que da cuenta del surgimiento del campo de la investigación educativa en Chihuahua, el cual empieza a llamar la atención de la comunidad académica a nivel nacional e internacional.

Referentes

García Sánchez, Rafael (2010), *Prácticas educativas en espacios escolares. Estado de conocimiento de la investigación educativa en el estado de Chihuahua*, tomo 9, México, Gobierno del Estado de Chihuahua.

Hernández Orozco, Guillermo (2010), *Historiografía de la educación. Estado de conocimiento de la investigación educativa en el estado de Chihuahua*, tomo 5, México, Gobierno del Estado de Chihuahua.

Hinojosa Luján, Romelia (2010), *Miradas a la educación desde el género. Estado de conocimiento de la investigación educativa en el estado de Chihuahua*, tomo 7, México, Gobierno del Estado de Chihuahua.

Jurado Campusano, Norma (2010), *Política educativa. Estado de conocimiento de la investigación educativa en el estado de Chihuahua*, tomo 8, México, Gobierno del Estado de Chihuahua.
Lara García, Yolanda Isaura (2010), *Crianza y desarrollo humano. Estado de conocimiento de la investigación educativa en el estado de Chihuahua*, tomo 2, México, Gobierno del Estado de Chihuahua.
Madrigal Luna, Josefina (2010), *Aprendizaje y procesos psicológicos asociados. Estado de conocimiento de la investigación educativa en el estado de Chihuahua*, tomo 1, México, Gobierno del Estado de Chihuahua.

Maldonado Payán, Juan Carlos (2010), *El currículum. Estado de conocimiento de la investigación educativa en el estado de Chihuahua*, tomo 2, México, Gobierno del Estado de Chihuahua.
Martínez Escárcega, Rigoberto (2010), *La investigación educativa, su epistemología y sus métodos. Estado de conocimiento de la investigación educativa en el estado de Chihuahua*, tomo 6, México, Gobierno del Estado de Chihuahua.
Sandoval Arana, Jorge (2010), *Sujetos de la educación. Estado de conocimiento de la investigación educativa en el estado de Chihuahua*, tomo 10, México, Gobierno del Estado de Chihuahua.
Vega Villarreal, Sandra (2010), *El campo de lenguas en la investigación educativa. Estado de conocimiento de la investigación educativa en el estado de Chihuahua*, tomo 4, México, Gobierno del Estado de Chihuahua.

Tabla No. 1 Producción por área

Área:	Producción:
Aprendizaje y procesos psicológicos asociados	17
Crianza y desarrollo humano	8
Currículum	55
Lenguas	40
Historiografía de la educación	135
La investigación educativa, su epistemología y sus métodos	30
Género	56
Política educativa	21
Prácticas educativas	18
Sujetos	78
TOTAL	458

Tabla No. 2
Producción por tiempo

Tiempo:	Producción:
Antes de 1990	10
De 1990 a 1995	22
De 1996 a 2000	78
De 2001 a 2005	165
De 2006 a 2008	158
Sin fecha	25
TOTAL	458

Tabla No. 3 Producción por método

Método:	Producción:
Cualitativo	338
Cuantitativo	101
Mixto	19
TOTAL	458

Tabla No. 4 Producción por objeto investigado

Objeto investigado:	Producción:
Ideas	39
Sujetos	165
Instituciones	59
Procesos	195
TOTAL	458

Tabla No. 5 Producción por nivel educativo investigado

Nivel educativo investigado:	Producción:
Educación inicial	8
Educación básica	170
Educación media superior	9
Educación superior	98
Otro	8
No aplica	165
TOTAL	458

Tabla No. 6 Producción por institución

Institución:	Producción:
Universidad Pedagógica Nacional Unidad Chihuahua	125
Universidad Pedagógica Nacional Unidad Juárez	10
Universidad Pedagógica Nacional Unidad Parral	30
Universidad Autónoma de Chihuahua	53
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez	43
Centro de Investigación y Docencia	56
Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado	47
Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua	9
Secretaría de Educación, Cultura y Deporte	12
Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey	6
Otros	67
TOTAL	458

Tabla No. 7 Producción por investigador

Producciones:	Investigadores:
Un producto	357
Dos productos	12
Tres productos	7
Cuatro productos	5
Cinco productos	1
Seis productos	3
Más de seis productos	2
TOTAL	387

Tabla No. 8 Producción por tipo de producto

Tipo de producto:	Producción:
Libro	61
Capítulo de libro	12
Tesis de maestría	204
Artículo	89
Ponencia	30
Otros	62
TOTAL	458

El estado de conocimiento de currículo. Una experiencia en la construcción del objeto de estudio

Juan Carlos Maldonado Payán
Centro de Investigación y Docencia
jcarlosmaldonado7@hotmail.com

Resumen

El tema de la siguiente ponencia es acerca de la experiencia como investigador en la construcción del objeto de estudio, sobre las dificultades y obstáculos epistemológicos que surgen al desarrollarlo. Presenta el acercamiento al objeto de estudio desde la perspectiva teórica y el dato empírico, para reconocer en el campo los aportes teóricos empleados y los que surgen de su estudio.

Palabras clave

Estado de conocimiento, currículo.

Introducción

El inicio de una investigación suele ser confuso, durante la elaboración del estado de conocimiento de currículo; nuestro objetivo de trabajo era trascender la descripción teórico conceptual del currículo, el propósito consistió en elaborar el estado de conocimiento del campo del currículo en Chihuahua, a través de un acercamiento interpretativo a la producción reconocida dentro del ámbito curricular. Entre otro de los aspectos singulares en la construcción del objeto de estudio fue la propia indefinición del campo, las fronteras imprecisas que mantiene con otros campos, al respecto Díaz et al (2003), señalan que:

Existen fronteras débiles en lo curricular por lo que sus desarrollos permanentemente están requiriendo de información de otras disciplinas y campos de conocimiento (las de investigación que se emplean en este ámbito van de la epistemología y la filosofía a

las teorías económicas, de administración y gestión, tomando elementos de diversas escuelas sociológicas, psicológicas, didácticas y etnológicas). Esta visión multidisciplinaria, al mismo tiempo debilita las fronteras del campo. Identificamos trabajos de varios autores donde la parte curricular pareciera tangencial a un planteamiento que podría clasificarse con mayor claridad en otra de las disciplinas mencionadas. Así, las fronteras debilitadas no dejan claridad sobre lo que significa una investigación curricular. Para varios autores su trabajo tiene más sentido en la otra disciplina que en la curricular. Ello explicaría esta migración no migrante. (Díaz, et al, 2003: 252)

El objeto de estudio surge de la zona educativa de interés para el investigador, visible según sean los recursos teóricos que posee, otro de los factores que

posibilitan su construcción es el acercamiento al estado de conocimiento y a la revisión de la literatura. Esas son las fuentes de donde el investigador extrae el sustento para iniciar la construcción del objeto de estudio.

Uno de las primeras acciones fue indagar sobre la producción del campo, al respecto se encontró que la investigación cuyo objeto de estudio es el currículo es escasa; se tienen antecedentes a nivel nacional, en el estudio elaborado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), *“La investigación curricular en México. La década de los noventa.”* (Díaz, et al; 2003); los antecedentes en el estado son la tesis para obtener el grado de maestría *“Un acercamiento al estado de conocimiento de la investigación curricular en el estado de chihuahua”* de Tamayo y Ramos (2007) y *“El currículo. Un estado de conocimiento”* (Carrera, Gutiérrez y Maldonado; 2010). Los resultados señalan que la producción en el campo se centra en el estudio del diseño de currículo para diversos niveles educativos, al análisis y evaluación de propuestas curriculares innovadoras y la formación de docentes. Es notable la ausencia de estudios enfocados en la producción teórica para generar categorías de análisis.

Lo anterior se relaciona con los esfuerzos por delimitar el campo de la investigación educativa, ésta *“...ha sido una acción colectiva y social... en alguna forma, arbitraria, y razonada, insular y social a la vez.”* Su construcción se concatena con las dinámicas de la sociedad y los retos que ésta impone a los investigadores. Sin establecer el debate, la delimitación de los intereses académicos, en México, ha sido una cuestión externa a la investigación, al respecto se puede señalar el tránsito de los investigadores de un grupo a otro, el

financiamiento a ciertos temas por encima de otros, mayor o menor interés académico o político, las perspectivas de organismos internacionales en relación con el financiamiento a la educación y el desarrollo, *“...han sido influyentes en las decisiones acerca de qué investigar en educación, cómo y para qué.”* (Bazdresch, 2005:181).

Ante esas panorámicas, el estado del campo del currículo a nivel nacional y estatal, y las problemáticas a nivel nacional para generar los campos de la investigación educativa. Se inició la construcción del estado de conocimiento del currículo, el punto de partida fue el acopio de la producción referente al campo, esto generó una búsqueda intensa, en las bibliotecas de diversas instituciones de educación superior, que realizan investigación educativa: licenciaturas y posgrados. Al respecto y a manera de ejemplo de estudios elaborados acerca del campo del currículo, se pudo constatar que instituciones como la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) y el Instituto Tecnológico de Ciudad Juárez (ITCJ), elaboraron diseños curriculares innovadores de acuerdo a las nuevas conceptualizaciones del currículo y las perspectivas teóricas actuales, (Carrera, Gutiérrez y Maldonado; 2010).

El caso de la Universidad Pedagógica Nacional plantea para todo el país el diseño de diplomados y especialidades para profesores en servicio; ante esta tendencia, la UPN 081 diseñó maestrías en cuatro líneas: gestión educativa, educación inicial, educación inclusiva y educación intercultural, así como diversos diplomados.

En la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) y en el Tecnológico

de Ciudad Juárez, el diseño curricular integró en su planteamiento, propuestas relacionadas con el cuidado del ambiente. También se realizaron innovaciones en el diseño curricular de los programas de las facultades de Filosofía, Química y Odontología de la UACH, éstos se enfocan a la innovación de acuerdo a las necesidades actuales de la sociedad, con el fin de mejorar las condiciones del ambiente, para ofrecer una mejor calidad de vida; así como al desarrollo de propuestas educativas, con el enfoque de la educación basada en competencias.

Debido a lo expuesto en los párrafos anteriores resultó de importancia fundamental conocer y valorar en un estado de conocimiento los estudios en torno al campo del currículo, las posiciones teóricas asumidas en su delimitación e interpretación, el acercamiento metodológico seguido, cuestiones importantes relativas al desarrollo de la investigación curricular, esta información se buscó en los diversos documentos de trabajo obtenidos en relación al campo del currículo, estos documentos fueron: tesis, investigaciones, ponencias, artículos y un libro; Carrera, Holguín y Maldonado, (2010).

El siguiente paso en la construcción del objeto de estudio fue la elaboración de las preguntas de investigación, adecuadas para acercarse a él, "...una forma de enfrentarse al trabajo investigativo... [es] ...hacerse las preguntas necesarias para asegurar la rigurosidad necesaria para "hacer buena ciencia". (Henríquez y Barriga, 2003: 3). La importancia en la construcción de preguntas de investigación estriba en ir más allá de lo que nuestros sentidos captan de la realidad, se pretende con ellas escrutar en

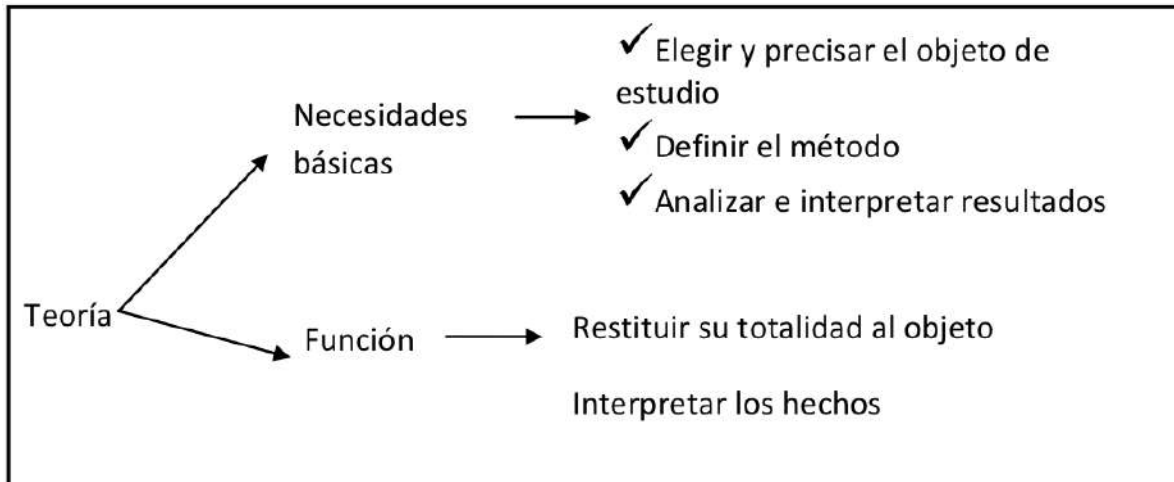
las raíces mismas del objeto de estudio.

En nuestro caso las preguntas de investigación buscaron, como un primer indicio, las temáticas abordadas para conocer el desarrollo del campo del currículo en el estado; algunas preguntas se enfocaron en la búsqueda de las perspectivas teóricas y metodológicas empleadas en la investigación curricular; otras fueron diseñadas para conocer los hallazgos y aportaciones al campo.

El análisis de los documentos divulgados en el estado de Chihuahua, permitió configurar el objeto de estudio; este proceso fue desarrollado alrededor de dos acepciones: los presupuestos teóricos existentes acerca del área y los hallazgos en investigaciones y la construcción teórica en documentos publicados de investigaciones realizadas, en los niveles del ámbito educativo, a los que se tuvo acceso; teniendo como piso fundamental la construcción propia de un posicionamiento teórico del currículo, en cuanto a su conceptualización y los presupuestos teóricos a partir de los cuáles serían analizados los documentos.

La teoría nos ayudó para dos tareas fundamentales: definir el objeto de estudio y restituirle su totalidad después de ser analizado; el papel primordial de la teoría en este punto del proceso fue proporcionar elementos para definir: el objeto de estudio, el método y precisar los procesos de análisis adecuados. Después de realizado lo anterior, la teoría proporcionó los elementos epistemológicos, a partir de los cuales se hizo el análisis del objeto de estudio, y con ellos restituir la totalidad del objeto de estudio (Figura 1).

Figura 1: Papel de la teoría en la construcción y análisis del objeto de estudio (Duhalde, 1999).

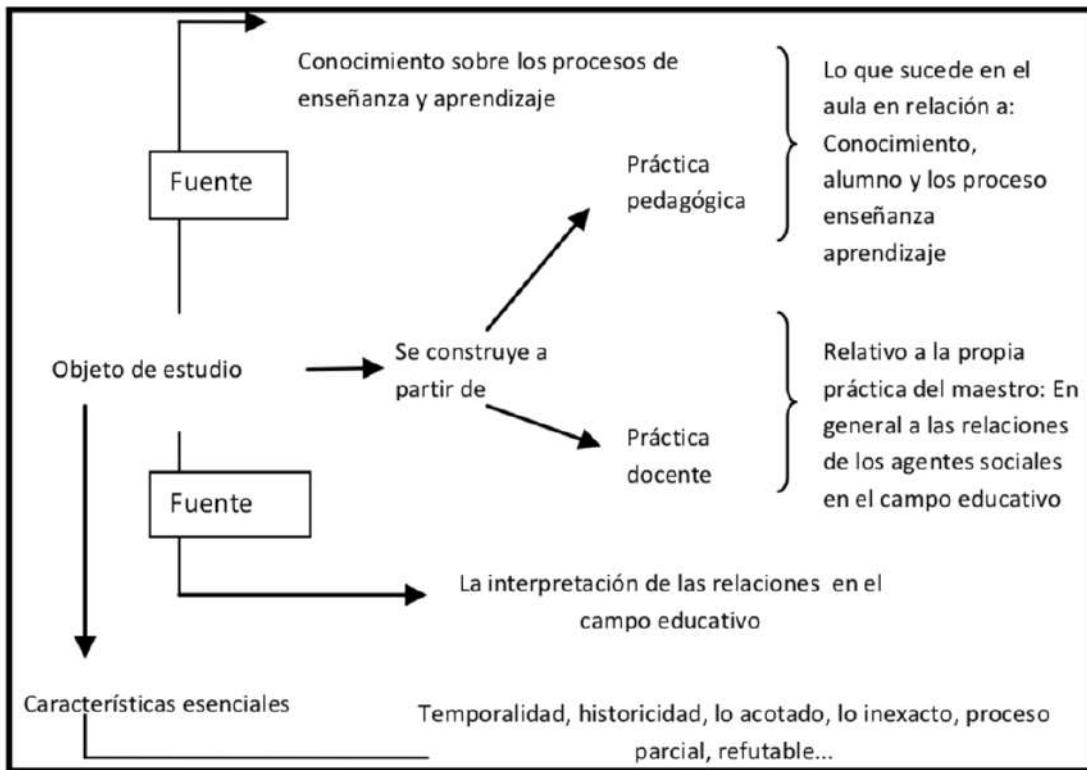


Las fuentes de datos empíricos fueron los resultados de diversas investigaciones, artículos, ponencias y un libro; concentrados en fichas analíticas, de donde se obtuvieron las categorías de análisis; identificamos a cada una de las fichas como un objeto de información con un objetivo de aprendizaje. Por lo que su análisis, se sustentó en las siguientes premisas:

- El proceso de investigación es un constante proceso de construcción, reflexión y, en muchos casos, improvisación ante lo imprevisto.
- Es lo que queremos saber, el fenómeno de interés es el objeto de estudio, la forma de construir su representación es el proceso investigativo.
- Es el acercamiento a la realidad.
- Se delimita y se conceptualiza, de forma empírica, es una interpretación del investigador.

También, de acuerdo a lo propuesto por Duhalde (1999), se elaboró un mapa conceptual, que permitió posicionar el objeto de estudio como una construcción desde la práctica pedagógica y la práctica docente. Por un lado el profesorado dispone de una propuesta curricular oficial, a la que eventualmente acompañan: procesos de rediseño, innovación y adecuaciones; el currículo es desarrollado o puesto en práctica en el aula, donde los maestros y maestras le imprimen sus concepciones teóricas y juicios de valor; esto genera una práctica única para cada situación pedagógica, independiente del currículo formal, pero estrechamente ligada a él; en este juego de procesos académicos el alumnado, la función de directivos y los padres de familia, constituyen una fuerza que debe ser considerada al momento de juzgar el desarrollo de los currículos (Figura 2).

Figura 2. Estructuración del objeto de estudio, (Duhalde, 1999).



La sistematización del contenido de los documentos condujo a su clasificación en cuatro subcampos: Desarrollo del currículo; Procesos y prácticas curriculares; Currículo y formación profesional y Evaluación curricular. Del proceso anterior surgió un informe integrador de la investigación en este campo, en él se indica las perspectivas teóricas utilizadas para abordar las temáticas, así como una primera definición tanto del campo como de los subcampos, Carrera, Holguín y Maldonado (2010).

La construcción del objeto de estudio se sustentó en el análisis de las teorías existentes, en contraste con las realidades analizadas por los diversos investigadores. Fue importante considerar el ámbito en el cual se desarrollaron los estudios documentales y de campo; qué utilizaron como referente teórico, los conocimientos que aportaron, la

operación de los diseños curriculares y las propuestas alusivas al campo. Respecto al ámbito relacionado con el desarrollo y aplicación del currículo, se agruparon aquellos que implicaron procesos de reflexión analítica sobre la práctica docente, cuyo tema central fue la propuesta y el diseño de diversos currículos, así como las conceptualizaciones que se derivaron y sus aportaciones en la identificación del currículo real y el oculto.

Para realizar el análisis de los documentos, se recurrió a las posturas teóricas propuestas por Román y Díez (2000): Académica, Tecnológica-positivista, Interpretativa y Socio-crítica; desde donde se conceptualizó y analizó a las investigaciones referidas al currículo. Al respecto, los autores generan los siguientes supuestos:

- Académica: los saberes se organizan en disciplinas, "la cultura

es una estructura conceptual secuenciada de manera metódica y sistemática.” El currículo se equipara con el programa o plan de estudios.

- Tecnológico-positivista: el currículo se organiza desde un modelo de base conductual, se centra en obtener productos observables, medibles y cuantificables. Se dirigen los esfuerzos a lograr determinados aprendizajes, como una serie estructurada de objetivos a lograr, mediante un conjunto de experiencias planeadas para que los alumnos alcancen las metas propuestas.
- Interpretativa: tiene una doble perspectiva por un lado alude a lo cognitivo del currículo y por otro a lo sociocultural.
- Socio-crítica: el currículo como un análisis crítico-cultural, su función principal es política, liberadora y emancipadora.

Desde la propuesta teórica de Román y Díez (2000), pueden considerarse las dimensiones del currículo de acuerdo con:

- Teorías de la legitimación: es la justificación de un currículo para el logro del desarrollo de los individuos.
- Teorías procesales: el currículo es un “[...] proceso de acción social...”
- Teorías estructurales: el punto de partida es lo que debe enseñarse y aprenderse.
- Teorías de la *implementación* del currículo: desarrollo, aplicación y generalización.

Uno de los principales sustentos en el surgimiento del objeto de estudio, fue el análisis de las temáticas abordadas en los

diferentes estudios acerca del campo del currículo; los temas abordados estaban estrechamente vinculados con el ámbito interno de la escuela, correspondían a: el diseño de currículo, programas y modelos educativos; a procesos de formación profesional, gestión y tecnologías de la información y comunicación. El proceso anterior configuró una de las *facetas* del objeto de estudio. El aula, los actores del proceso educativo, los proyectos escolares, desempeño escolar, entre otros, fueron las unidades de análisis presentes en los documentos analizados, la zona que se perfila, desde estos aspectos, corresponde al espacio teórico y social dentro de la escuela, donde se asentó el objeto de estudio.

Delimitar esa zona, dentro del entorno educativo, donde se hace presente el objeto de estudio, permitió identificar las diversas posturas teóricas presentes en los procesos de investigación; al interior de cada estudio los autores plantearon diversos presupuestos teóricos encaminados a interpretar los hallazgos. Sin embargo, en conjunto los estudios analizados presentaron un marcado acento en lo psicopedagógico, los procesos de enseñanza y aprendizaje; las investigaciones centraron su atención fundamentalmente en dos actores: el alumnado y el profesorado. Esto generó otra de las *facetas* del objeto de estudio: las investigaciones limitan sus análisis y hallazgos al ámbito escolar, por lo tanto, no se establece, una conexión investigativa clara, con el contexto cultural, político, económico y social de la educación.

La manera como el investigador se acerca al objeto de estudio, también lo limita y configura, aunque esta cuestión es reflexiva entre objeto de estudio y método, el objeto de estudio define el método, el método configura el acercamiento

empírico y teórico al objeto. Estos elementos generan otra de las *facetas* del objeto de estudio, aquella que vincula la parte empírica del objeto de estudio con el proceso de investigación.

La conformación del objeto de estudio constituye un proceso complejo de acercamiento hermenéutico, de creación y recreación de la realidad; en mi caso se realizó en el espacio conformado por la confluencia de los aportes del campo, la teoría y los presupuestos teóricos del investigador; nuestra cualidad humana, se pone en juego al momento de recrear la realidad en un todo íntegro, holístico; la reconstrucción del objeto de estudio obedece en gran parte a las premisas anteriores.

Por lo anteriormente expuesto la construcción del objeto, es necesariamente cercana al “...análisis multirreferencial como una lectura plural, bajo diferentes ángulos, de los objetos que quiere aprehender, en función de sistemas de referencias supuestamente distintos, no reductibles los unos a los otros.” El propósito no es extraer de un todo complejo una estructura simple. El análisis clásico reduce lo complejo a estructuras simples desligadas del contexto, tiende a homogenizar lo heterogéneo, presenta una posibilidad útil, al momento de construir el objeto de estudio: plantear límites entre “...la opinión común, la doxa, las creencias, los mitos...”, a pesar de esto el costo del análisis clásico es el desvanecimiento de lo fundamental del objeto de investigación. Acercarse a la comprensión del objeto de estudio, a partir del enfoque de diversos supuestos teóricos tampoco ayuda suficiente, en tal caso lo que se obtiene es una lectura ininteligible de la realidad. Es el análisis multirreferencial una oportunidad que propicia la comprensión, en diferentes niveles de tratamiento al objeto de

estudio, orientado a la “...producción de saber”, Ardoino (1991).

De acuerdo con lo anterior, uno de los retos enfrentados fue controlar la imaginación en el proceso de la investigación, principalmente en la construcción del objeto de estudio, para no suplir la información faltante u *oculta* en los datos, con supuestos propios. Suele ser una práctica productiva en la investigación, la de presuponer y luego confirmar aspectos faltantes de la realidad bajo estudio; llenar *huecos* en la información con ideas propias, genera dinámicas para localizar las ideas correctas faltantes; pero puede desvirtuar el proceso de construcción del objeto de estudio y a la investigación misma, si esto no es una acción intencional del investigador y sometida al control de la teoría, la realidad y el proceso de investigación.

Referencias

- Ardoino, Jacques (1991). El análisis multirreferencial. Consultado en marzo 25, 2011 en G:\No_87; EL ANÁLISIS MULTIRREFERENCIAL.mht.
- Bazdresch, Miguel (2005), “La investigación educativa: notas de un campo problemático”, en Rodríguez, Pedro, ed. (2005) *Linderos. Diálogos sobre investigación educativa*. México: COMIE.
- Carrera, Celia; Gutiérrez, Olga; Maldonado, Juan Carlos (2010). El currículo, un estado de conocimiento. Colección investigación educativa en el estado de Chihuahua # 3. Chihuahua: Fomix-Gobierno del estado de Chihuahua. SEyC.
- Díaz, Barriga; et al (2003). La investigación curricular en México.

La década de los noventa. México:
COMIE.
Duhalde, Miguel Ángel (2009). La
investigación en la escuela.
Editorial CEP Henríquez,
Guillermo; Barriga, Omar (2003).
La presentación del objeto de
estudio. Cinta.

de Moebio. Consultado en febrero
25, 2011 en
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/101/10101702.pdf> Román,
Martiniano; Eloísa Díez (2000).
Aprendizaje y currículum, didáctica
socio-cognitiva aplicada. España:
EOS.

Equidad educativa en Chihuahua en cifras: 1900-1954

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

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

Resumen

La inserción de la mujer en el mercado laboral y el reclamo de la igualdad de derechos y obligaciones de la mujer, subyugada al poder varonil por centurias, trajo en el mundo la necesidad de conformar una cultura igualitaria. Proceso nada sencillo, que dentro de su complejidad históricamente se ha venido construyendo de manera asimétrica entre las diferentes regiones del país. Aquí se trata de ofrecer algunos elementos de ese andamiaje político-académico y cultural desde la perspectiva estadística.

Palabras clave

Historiografía, educación, Chihuahua.

Introducción

La identidad regional se construye con los entramados de diversas variables como: creencias religiosas, costumbres familiares, aspiraciones sociales, grupo social de pertenencia, tiempo histórico, condición económica, educación escolar y hasta latitudes geográficas. Un factor importante es la posición que juega la mujer en la construcción de su propia sociedad. El período que se analiza comprende de 1900 a 1954, ya que al inicio del siglo XX la mujer Chihuahua visiblemente gana espacios educativos, con la creación reciente de la Escuela Industrial para Señoritas, la Escuela Comercial en 1904 y la Escuela Normal en 1906. Para 1954 hay un reacomodo de la matrícula al transformarse el Instituto científico y Literario en universidad.

Este trabajo está realizado a partir de fuentes primarias, todas concentradas

en el Archivo Histórico de la Universidad Autónoma de Chihuahua (AHUACH): correspondencia, informes de los directores, estadística básica que se emitía, listas de asistencia del profesorado, libros de inscripciones y asistencia de alumnos.

Desarrollo

Chihuahua más que otras entidades de la República, favoreció la educación de las mujeres debido quizá a la cercanía con la nación del norte y de donde nos llegaron grandes educadores que implantaron escuelas como el Palmore, el Anáhuac y todos aquellos que establecieron en centros mineros. Hubo Colegios como el alemán o el establecido en la Hacienda Humbolt, en el municipio de Julimes con los inmigrantes de África del Sur, con el grupo Boer (Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Chihuahua, 1906).

Según el informe de gobierno de 1906 había inscritos en educación primaria 12 428 hombres y 7630 mujeres, donde aún se percibe desigualdad en la cantidad de hombres y mujeres que recibían educación. Para 1908 los datos más desglosados indican que recibían educación en primaria elemental 9685 niños y 7618 niñas, mientras que, en la educación primaria superior, es decir el 5o. Y 6o. Grado, hubo 1334 niños y 1325 niñas. Prácticamente era la mitad de cada género (Creel, 1909).

En el caso del Instituto Científico y Literario, en 1906 en la Escuela Preparatoria había 26 hombres inscritos y ninguna mujer. Los estudiantes de Preparatoria tenían la intención de seguir carreras profesionales, las que necesariamente se implicaba trasladarse a México o Estados Unidos, lugares de los más frecuentes. No así a El Paso donde aún no había universidad. En ese año de 1906 en cambio se inscribieron en la Escuela Normal 10 mujeres y ningún hombre y en lo que se refiere a la Escuela Comercial los alumnos sumaban 29 y 10 las mujeres, cifras que pronto se revertirían (Archivo Histórico de la Universidad Autónoma de Chihuahua [AHUACH], 1892).

En el año inicio de la Revolución, en 1910 en la Escuela Preparatoria se inscribieron 30 hombres y aparecen en las estadísticas 5 mujeres. Una de ellas es María Brizándes Marín que 3 años después ingresa a Medicina en la UNAM, siendo la primera mujer que estudió en el ICL y que aparece en dicha carrera. Por lo que se refiere a la Escuela Normal en ese año se inscribieron 13 hombres y 50 mujeres, por su parte en la Escuela Comercial son 29 mujeres las inscritas y 10 hombres.

En 1912 se desata un escándalo en el ICL debido a que el periódico "El País" de la capital de la república publica un

artículo dando cuenta de que en el Instituto ha educación mixta. Para proceder a las aclaraciones pertinentes se reúne la planta de maestros y la coeducación que ellos consideraban normal, en el sur del país no lo era. Ante la pregunta del director que desde cuándo se había iniciado en el Instituto, no recuerdan bien la fecha y se limitan a decir que desde que se acuerdan, la realidad es que en 1892 se inscribió la primera mujer en el Instituto, ella fue Francisca Beltrán del Río, luego le siguió María Velarde y otras 5 antes de finalizar el siglo. Los maestros elaboran un comunicado y se manda publicar en periódicos de Distrito Federal como "Nueva Era" y "El País", Tomás Berlanga es el encargado de que se publiquen (AHUACH, 1912).

Dos años después en 1914 se publica la Ley Reglamentaria de la Escuela Normal Mixta la cual no deja lugar a dudas de que Chihuahua se adelanta normativa y realmente a impulsar la educación vista desde la igualdad de género (Periódico Oficial del Estado de Chihuahua, 1912).

Los próximos años son prolijos en estadísticas que especifican los hombres y las mujeres que estudiaron en el Instituto, así en 1917 en la Preparatoria hay 23 alumnos y ninguna mujer, mientras que en la Escuela Normal solo hay 4 hombres y 53 mujeres, por su parte la Escuela Comercial inscribe a 38 hombres y 45 mujeres. Aun predominaba en el ICL mayor número de hombres. Se estaba oficialmente en el año de la terminación de la Revolución.

Al año siguiente de 1918 se iniciaba un largo, larguísimo periodo de promesas y esfuerzos reales por materializar las utopías y esperanzas de la Revolución, una de ellas es que habría más impulso a la educación, discurso que en la realidad no se podrá alcanzar en los siguientes 20 años, al menos las cifras así lo muestran. La

equidad en la educación también será un discurso reiterativo. En el año de 1919 se inscribieron en el ICL: en Preparatoria 67 hombres y ninguna mujer, mientras que en la Normal ningún hombre y 62 mujeres, por su parte en la otra Escuela del Instituto, la Comercial la matrícula es de 35 hombres y 99 mujeres (AHUACH, 1929). Es la primera vez que en el ICL hay inscritos más mujeres que hombres. Esta será una de las razones por las cuales, con el tiempo, el grupo de poder del ICL representado por los hijos de los que estudiaban la Preparatoria, acaba por separar a las otras dos escuelas. La Comercial en 1924 y la Normal en 1937.

La inscripción en el ICL para 1920 fue de 69 hombres en la Preparatoria y ninguna mujer, mientras que en la Normal fueron sólo 2 hombres y 70 mujeres, por su parte en la Escuela Comercial hubo 29 hombres y 88 mujeres. En cuanto a titulados sólo aparecen de la Escuela Normal, fueron 8 mujeres y ningún hombre.

Los titulados de la Escuela Normal nos muestran el grado de equilibrio existente entre hombres y mujeres. En 1921 son 9 hombres e igual número de mujeres. Para 1922 no se titula ningún hombre y lo hacen 6 mujeres. Al año siguiente de 1923 aparece un varón titulado y 7 mujeres. La desproporción aumenta para 1924 cuando se titula un hombre y 10 mujeres. En 1925 sucede algo similar, hay 3 hombres titulados y 11 mujeres. Continúa esa proporción en 1926 cuando se titula un hombre y 9 mujeres. Al año siguiente no hay hombres titulados y sí 5 mujeres.

Entre 1920 y 1929 el total de titulados en

la Escuela normal es de 20 hombres y de 91 mujeres. Está clara la proporción de más de 4 por 1 lo que indica el fuerte proceso de feminización de la profesión magisterial, pero también se señala como el gran espacio laboral de la mujer, desde luego que prioritariamente en el ámbito educativo.

En cuanto a la inscripción de hombres y mujeres en el ICL entre 1926 y 1932 se muestra que en 1926 en la Escuela Preparatoria hubo 114 hombres y 5 mujeres, mientras que en la Escuela Normal fueron 31 hombres y 131 mujeres. En la Escuela Comercial en liquidación aún quedaban 35 hombres y 99 mujeres.¹ Para 1928 en la Preparatoria se inscriben 173 hombres y 23 mujeres, cantidad altísima si se consideran los años anteriores. Por su parte en la Escuela Normal se matriculan 55 hombres y 107 mujeres.

El año de 1929 es particularmente importante para la educación en Chihuahua, ya que se inicia la Escuela Normal de Educadoras y la Normal Nocturna se integra al ICL, igualmente se designa como Escuela Secundaria para los alumnos que venían estudiando 3 años después de la primaria superior. Ese año se inscriben en la Preparatoria 150 hombres y 26 mujeres, en cuanto a la Escuela Normal Diurna 46 hombres y 131 mujeres, mientras que en la Normal Nocturna la matrícula es de 37 mujeres y ningún hombre. La Escuela Normal de Educadoras inscribe en su primera generación a 35 mujeres y lógicamente ningún hombre.

En el año de 1931 la planta docente está integrada por 10 hombres y 1 mujer en la Preparatoria. En la Escuela Normal

funcionando la escuela, hasta que terminaron sus estudios quienes se encontraban matriculadas.

¹ En 1922 se decretó la supresión de la Escuela Comercial y las nuevas alumnas debían inscribirse en la Escuela Industrial para Señoritas. Por dos años más permaneció

Diurna son 34 maestros y 14 maestras, mientras que en la Escuela Normal Nocturna fueron 8 profesores y 7 profesoras, en cuanto a la Escuela normal de Educadoras se contaba con 2 hombres y 5 mujeres (AHUACH, 1931).

La matrícula de 1932 muestra que en la Escuela Preparatoria hubo 167 hombres y 13 mujeres. En la Escuela Normal Diurna fueron 27 hombres y 160 mujeres. Por lo que se refiere a la Escuela Normal Nocturna fueron 7 hombres y 16 mujeres, mientras que en la Escuela Secundaria fueron 201 hombres y 235 mujeres.

Como puede apreciarse el número de inscritos en el Instituto Científico y Literario, era mayor el de mujeres que el de hombres.

La conformación del ICL de Chihuahua de 1934 a 1954 se concreta en los alumnos inscritos en cada una de sus Escuelas: Normales (Diurna y Nocturna), de Ingenieros Mecánicos y Electricistas, Topógrafos Industriales, Farmacia, Secundaria, Prevocacional, Vocacional y Preparatoria. Desde la inscripción por género ¿cuál fue el comportamiento? Veamos algunas cifras.

En 1933 la matrícula de la Escuela Secundaria fue de 315 de los cuales dominaron los hombres quienes fueron 173 y mujeres 142. Mientras que en la Escuela Preparatoria preponderantemente eran hombres, es decir 64 por 26 mujeres, no así en la Escuela Normal donde la inscripción fue de 10 hombre por 51 mujeres en la Diurna y 6 varones por 23 mujeres. En cuanto a la Escuela de Ingenieros Mecánicos y Electricista sólo hubo alumnos varones: 44. Es decir 297 hombres y 242 mujeres. Aunque son más hombres que mujeres, para la época resulta sumamente interesante considerar casi el equilibrio de

matrículas.

El informe presentado por el director del ICL correspondiente a 1933-1934 señala que en la Escuela Secundaria hay inscritos 179 hombres y 142 mujeres, es decir, prácticamente es una matrícula equilibrada, mientras que en la Escuela Normal únicamente son 10 hombres y 51 mujeres, en cuanto a la Escuela Preparatoria el proceso es inverso, se inscribieron 45 hombres y solamente 1 mujer, mientras que la Escuela de Ingenieros Mecánicos y Electricistas son 53 hombres y ninguna mujer. En total 303 hombres y 194 mujeres (AHUACH, 1936).

Para el ciclo escolar 1934-1935 las inscripciones por sexo en las escuelas del Instituto Científico y Literario fueron: en la Escuela Secundaria 186 hombres por 149 mujeres, mientras que en la Escuela Preparatoria la inscripción de hombres fue de 30 hombres y ninguna mujer, en cuanto a la Escuela Normal se matricularon 13 hombres y 59 mujeres, por su parte en la Escuela de Ingenieros Mecánicos y Electricistas la inscripción fue de 73 estudiantes, todos hombres. En total 302 hombres y 208 mujeres. Como puede apreciarse la relación de estudiantes es de 60% de hombres por el 40% de mujeres (AHUACH, 1935).

En cuanto a la planta del profesorado, considerando el género, fue la siguiente: en 1933, en la Escuela Normal 10 profesores y 2 profesoras. En la Escuela Preparatoria hubo 7 profesores, por lo que se refiere a la Escuela de Ingenieros Mecánicos y Electricistas la planta de maestros estuvo integrada por 6 hombres y una mujer. En total 23 hombres y sólo 3 mujeres.

Al año siguiente, 1934, el profesorado estuvo integrado en la Escuela Secundaria por 24 hombres y 11 mujeres. La Escuela Normal por 12

profesores y 5 profesoras. La Preparatoria por 7 hombres y ninguna mujer, por su parte la EIME contó con 13 profesores y una profesora. En total 56 hombres y 17 mujeres (AHUACH, 1934).

En 1935 la matrícula de la Escuela Secundaria comprendió 189 hombres y 149 mujeres, mientras que en la Preparatoria se inscribieron 30 hombres y ninguna mujer, por su parte en la Normal se matricularon 13 y 59 mujeres, en cuanto a la Escuela de Ingenieros Mecánicos y Electricistas hubo una inscripción de 73 alumnos y ninguna alumna. En cuanto al profesorado estaba integrado en la Escuela Secundaria por 24 hombres y 11 mujeres. En tanto que en la Escuela Normal fueron 12 profesores y 5 profesoras, por su parte en la Escuela de Ingenieros Mecánicos y Electricistas impartieron clases 13 hombres y una mujer, en cuanto a la Preparatoria sólo trabajaron 7 hombres. La Escuela de Ingenieros topógrafos aparece por primera vez con una inscripción de 4 estudiantes todos varones. En síntesis, en ese año el total de la matrícula de las escuelas del ICL fue de 306 alumnos y 208 alumnas, atendidos por 56 maestros y 17 maestras.

Los datos estadísticos de 1936 del ICL muestran que en la Escuela Secundaria se inscribieron 130 mujeres y no aparecen las cifras relativas a los alumnos de las demás escuelas. Ciertamente en ese año, más que escuela funcionó la Cátedra de Derecho Obrero, con una matrícula oficial de 34 estudiantes a los cuales no se les pedía antecedentes escolares sino militancia sindical, pero los datos no señalan cuantos fueron hombres y cuantas mujeres, aunque se presume que casi todos eran varones. Para 1937 en la Escuela Secundaria se matricularon 144 varones por sólo 40 mujeres, cifra que parece sumamente disminuida, si

consideramos las estadísticas relativas a los años anteriores. En la Escuela Preparatoria fueron 26 hombres por 7 mujeres las inscritas. En cuanto a la Normal la inscripción fue de 47 alumnos y 120 alumnas, este fue el último año que esta escuela estuvo integrada al ICL, mientras que en la Escuela de Ingenieros Mecánicos y Electricistas, la inscripción fue siempre de varones, en este año comprendió 83 alumnos, la cifra más alta encontrada en toda su vida académica. Por su parte la Escuela de Ingenieros Topógrafos mantuvo su pobre inscripción de 3 alumnos varones.

La matrícula encontrada de la Escuela Secundaria sólo de sexo femenino fue en 1938 de 54, mientras que la Escuela de Ingenieros Topógrafos matriculó a 9 varones. Para el año siguiente se matricularon 58 varones en la Escuela Secundaria y 12 en la de Ingenieros Topógrafos. En 1940 los datos muestran que en el ICL se inscribieron en la Escuela Secundaria 170 hombres y 44 mujeres, la Preparatoria matriculó a 40 varones y 7 alumnas, por su parte la Escuela de Ingenieros Mecánicos y Electricistas inscribió a 74 estudiantes hombres y la Escuela de Ingenieros Topógrafos aparece con una raquítica matrícula de 9 varones. En el año de 1942 en la Escuela Secundaria se inscribió a 230 hombres y 64 mujeres, para 1944 las cifras encontradas muestran que en esa misma escuela la matrícula fue de 76 varones y 15 mujeres y por primera vez aparecen los datos respectivos de la Escuela Prevocacional con 55 hombres y 2 mujeres, igualmente se desagrega la matrícula de la Escuela Vocacional, cuya inscripción fue de 9 todos varones. Por su parte la Escuela Preparatoria reporta 124 hombres y 22 mujeres. Los datos muestran a lo largo de los años que para las agrupaciones estadísticas se cambiaba de criterio constantemente.

Para 1947 las estadísticas muestran que en la Escuela Secundaria se inscribieron 46 alumnas sin que se haya encontrado el dato de alumnos, mientras que en la Escuela Prevocacional tampoco aparecen cifras relativas a la matrícula, por su parte en la Escuela Vocacional fueron 13 alumnos y ninguna alumna, en cuanto a la Preparatoria fueron 192 los alumnos y 38 las alumnas. Llama la atención el aumento desmedido de las cifras en esta última escuela.

En 1950 al parecer las cifras no están desagregadas por escuelas y se muestran como de la Preparatoria, con una matrícula de 229 hombres y 82 mujeres sólo para la escuela diurna mientras que para la Preparatoria Nocturna son 41 varones los inscritos y 3 mujeres. Aparecen por primera vez los datos de la Escuela de Farmacia con una matrícula de 27 hombres y 63 mujeres.

Un año después, en 1951 los datos arrojan que se inscribieron en la Escuela Preparatoria Diurna 274 hombres y 59 mujeres, mientras que en la nocturna fueron 27 varones y 5 alumnas. Por su parte en la Escuela de Farmacia fueron 39 alumnos y 73 alumnas.

Para 1953 de nuevo aparecen desagregados los datos de la Escuela Prevocacional con una inscripción de 151 hombres y 13 mujeres, mientras que la Escuela Preparatoria diurna arroja cifras de 304 hombres y 40 mujeres, en cuanto a la Preparatoria nocturna se inscribieron 33 estudiantes, todos varones. En la Escuela de Farmacia se matricularon 51 hombres y 128 mujeres.

En síntesis, en la Escuela Secundaria había alta matrícula de mujeres, es decir entre un 30 y 40% , mientras que las escuelas Normal y de Farmacia predominaban la mujeres, en promedio entre un 70 y 75%, mientras que las escuelas Prevocacional, Vocacional, Preparatoria, de Ingenieros Mecánicos y Electricistas como la de Ingenieros Topógrafos lo fueron eminentemente de varones.

Referencias

- AHUACH. (1892). Libro de inscripciones.
AHUACH. (1912). Correspondencia de fecha 30 de agosto de 1912.
AHUACH. (1929). Informe del director.
AHUACH. (1931). Libro de asistencia del personal académico y administrativo del ICL.
AHUACH. (1934). Informe del director del ICL correspondiente al año de 1934.
AHUACH. (1935). Informe del director del ICL.
AHUACH. (1936). Informe correspondiente a 1932 a 1936 del director Francisco García Carranza de fecha 1 de octubre de 1936.
Creel, Enrique (1909). Informe de Gobierno de fecha 1 de junio de 1909. AHUACH.
Periódico Oficial del Estado de Chihuahua. (1906-9). Archivo Histórico Universitario (AHUACH).
Periódico Oficial del Estado de Chihuahua. (1914, diciembre 31). AHUACH.

Síndrome de Burnout en Docentes de las Escuelas Normales del Estado de Chihuahua, México

Gabriela Vázquez Delgado
Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua
gabriela.prf68@hotmail.com

Rosalva Flores Zubía
Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua
rosalvafloreszubia@hotmail.com

Anabell Sosa Fierro
Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua
anabellsofi@hotmail.com

Resumen

El objetivo principal de esta investigación es identificar la presencia del síndrome de Burnout o desgaste profesional y ocupacional (SAD) en profesores de las escuelas normales del estado de Chihuahua. Burnout es una condición que se manifiesta con presencia de estrés (etapa avanzada) en el cuerpo, debido a factores emocionales e interpersonales que se producen en el trabajo. Se utilizó estadística descriptiva (análisis de la varianza). La muestra del estudio es intencional, participando profesores de dos escuelas normales en la primera, una muestra de 55, que representan el 60% y en la otra normal 32 profesores, un 62% de la población. Los instrumentos utilizados fueron una encuesta electrónica (Authorware 4.0), que incluye: MBI (Maslach Burnout Inventory), la historia clínica y un cuestionario sociodemográfico. El MBI consta de 22 ítems que comprenden tres subescalas: agotamiento emocional, despersonalización y realización personal. La historia clínica se integra por antecedentes personales, familiares y su cuestionario sociodemográfico que abarca los aspectos biológico, social, laboral y motivacional. Los resultados parciales permiten observar que la gran mayoría de los profesores encuestados afirman sentir un agotamiento emocional en nivel bajo. Es importante señalar que el análisis llevado a cabo hacer notar que el momento de la aplicación es la clave para arrojar los resultados. Podemos concluir entonces, que los profesores estudiados, en general, presentan síntomas actuales de burnout y los resultados se puede ver en los límites que indican su presencia, por lo que sugiere que se realicen acciones de impacto para el manejo del estrés.

Palabras clave

Burnout, Educación Superior, Docentes

Introducción

El síndrome de Burnout, también conocido como síndrome de desgaste profesional, ocupacional (SDO) o incluso síndrome de quemarse por el trabajo. Maslach, C. y E. Jackson.(1986). Es considerado un padecimiento que se manifiesta en la presencia de estrés (fase avanzada) en el organismo, ante factores estresantes emocionales e interpersonales que se presentan en el trabajo. Puede observarse en el ámbito profesional y por lo tanto en la calidad de vida.

En la Normal de Chihuahua, un aspecto que llama particularmente la atención es que desde hace algunos años se ha dado una fuerte movilidad laboral por jubilaciones y a su planta docente han ingresado maestros que solo han permanecido uno o dos semestres. Estos eventos no se han documentado, es decir no se han estudiado las causas de su corta permanencia.

De manera informal se especula que es la multiplicidad de tareas que se realizan. Se reconoce que las condiciones de trabajo de los maestros de educación básica y las de los docentes de nivel superior, específicamente de las Normales, son muy distintas.

Aunado a lo anterior se observa una incidencia en el absentismo de algunos docentes ocasionado por incapacidades debido a accidentes o enfermedades que en muchas ocasiones tienen origen en el estrés.

En algunos artículos de Hiebert y Farber (1984) pueden encontrarse evidencias para considerar a la docencia como una profesión estresante.

Dworkinn, (1987); Farber, (1991) Señalan que las principales consecuencias que afectan a los docentes en su ámbito de trabajo son: la incapacidad para desconectarse del trabajo, los problemas de sueño, el cansancio aumenta la susceptibilidad a la enfermedad, problemas gastrointestinales, de espalda, cuello, dolores de cabeza, entre otros. Que

están relacionados en ocasiones con el abuso de fármacos, tranquilizantes, estimulantes, abuso de café, alcohol y drogas.

Algunos síntomas más específicos se ven manifestados en cuatro áreas: psicósomáticas (fatiga crónica, trastornos del sueño, desordenes gástricos y tensión muscular) se caracteriza por una ausencia o falta de energía, entusiasmo y sentimiento de escasez de recurso a estos sentimientos pueden sumarse los de frustración y tensión en los trabajadores que se dan cuenta que ya no tienen condiciones de gastar más energía, otros de ellos es considerado de conducta donde una persona se ausenta de su puesto en horarios de trabajo, también se puede considerar algunas adicciones del tabaco, alcohol, entre otras. En el área emocional se puede observar irritabilidad, poca concentración, distanciamiento afectivo y por último el área laboral del trabajador a autoevaluarse de forma negativa. Las personas se sienten insatisfechas con su desarrollo profesional, experimentan una declinación en el sentimiento de competencia y de éxito en su trabajo y en su capacidad de interactuar con las personas.

Al pretender investigar si el personal docente de las Normales del Estado de Chihuahua presenta el Síndrome de Burnout, se aprecia que las condiciones laborales son muy distintas, pues las instituciones tienen una organización diferente, por lo que se descarta el estudio en la Escuela Normal Rural "Ricardo Flores Magón" de Saucillo y la Escuela Normal Particular Yermo y Parres de Creel, ambas con la modalidad de internado y sólo se analiza al personal de la Normal "Ricardo Flores Magón" de la ciudad de Parral, Chihuahua y la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua.

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

Metodología

Para medir el Burnout en docentes se aplica una encuesta en versión electrónica (Authorware 4.0), misma que incluye: el MBI (Maslach Burnout Inventory), historia clínica y un cuestionario sociodemográfico.

El análisis se realiza a partir de la estadística descriptiva.

Instrumentos

El MBI es un instrumento de evaluación, en donde se valoran tres dimensiones a través de tres subescalas. Consta de 22 ítems las cuales incluyen: afirmaciones sobre pensamientos, sentimientos, emociones y conductas del profesional relacionados con su trabajo (Maslach C y Jackson SE, 1981).

Las subescalas están especificadas así:

Agotamiento o cansancio emocional, la descripción de esta subescala se define como la respuesta que manifiesta el individuo ante condiciones que se le presentan en su vida cotidiana y resultan desfavorables, de tal forma que sobrepasan sus recursos para dar respuesta a esa situación de manera adaptable.

Despersonalización: Se considera como la transformación sobre la percepción que se tiene de uno mismo; de tal forma que el individuo se siente "separado" de los procesos mentales o de su cuerpo.

Realización personal: Se define como la forma en que uno se percibe, con la autenticidad, con ser lo que se decide ser y no con lo que se aprende o se construye de forma social o cultural.

En nuestro país Moreno y colaboradores en 1991 hicieron una versión en castellano del MBI y los estudios sobre el síndrome se han realizado en Universidades Mexicanas; ejemplo de ello son: Factores psicosociales y síndrome de burnout en docentes. Universidad del valle de Atemajac de Pando Manuel y cols.(2006), Desgaste laboral en profesores de secundaria de la ciudad de México. Elizalde (2010) y Factores psicosociales laborales y síndrome de Burnout, diferencias entre hombres y mujeres docentes de secundaria. Aldrete y cols. (2008).

Dado que el MBI puede aplicarse fácilmente, ha sido utilizado en personal que está en contacto con servicios humanos como maestros, médicos, psicólogos, trabajadores sociales, entre otros.

Sobre la historia clínica se puede decir que los datos clínicos incorporan sus antecedentes personales, familiares y sus hábitos. En este caso la historia clínica no se limita a ser una exposición de hechos simplemente, sino que contiene una sección de información en donde se incluyen los siguientes cuestionamientos: ¿Padece dolores de cabeza?, ¿Tiene pérdida de apetito?, ¿Tiene alteraciones en el sueño?, ¿Presenta ansiedad?, entre otros.

El cuestionario sociodemográfico engloba los aspectos:

- Biológicos y sociales: donde se incluye el género, la edad, estado civil, número de hijos y más.
- Laborales: Años de experiencia, categorías laborales, número de horas frente a grupo entre otros.
- Motivacionales: factores de satisfacción e insatisfacción en la docencia

Sujetos

Las características que se consideraron para llevar a cabo la investigación fueron:

- Docentes frente a grupo
- Directivos

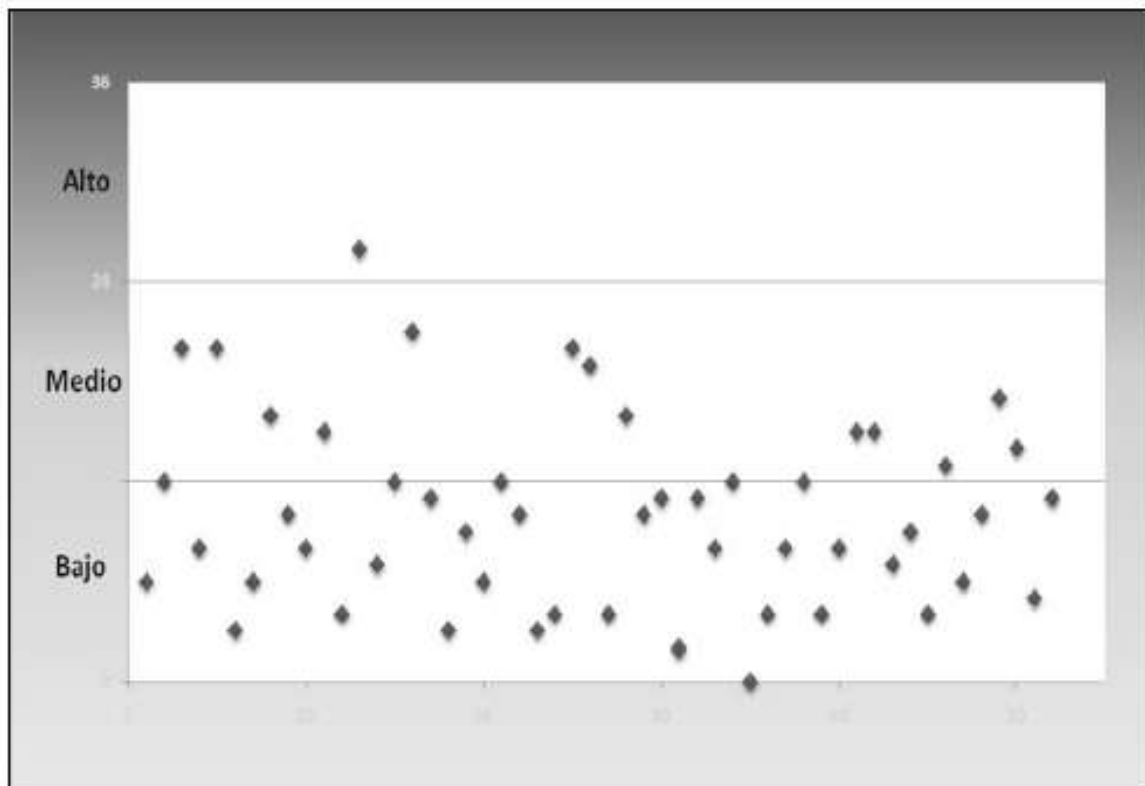
De la aplicación que se lleva a cabo en la IByCENECH se toma en consideración para el estudio a 81 docentes, hombres y mujeres de los cuales solo 52 de ellos responden la encuesta, tenemos entonces que el 64% de la población de docentes participa en la investigación, de la cual 73% son mujeres y hombres 26%. En otro momento se asiste a la

Normal Experimental Miguel Hidalgo ubicada en la Ciudad de Parral, Chihuahua; en donde el total de la población consta de 34 sujetos, de los cuales 21 corresponden a la muestra, quedando cubierto el 62% de la población, por razones de estudio en este apartado se ilustra el análisis detallado de los datos estadísticos y se presenta como ejemplo, los resultados con los docentes de la IByCENECH.

Del análisis estadístico se obtiene la siguiente información:

Resultados preliminares

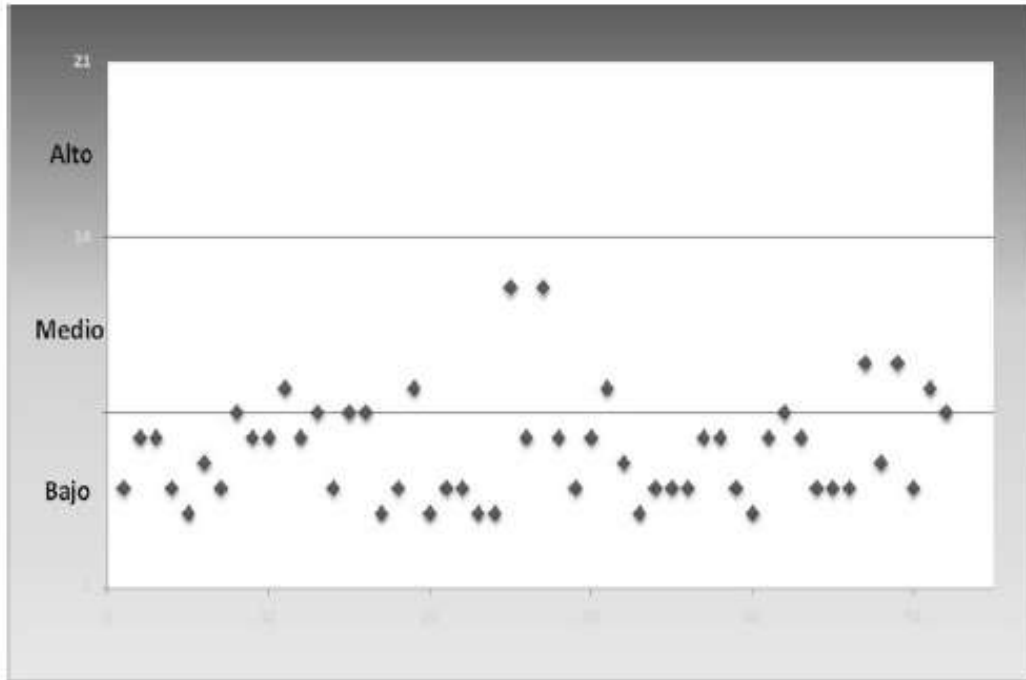
Subescala de agotamiento emocional



Gráfica 1. Dispersión del total de docentes de la IByCENECH, de acuerdo a los niveles de agotamiento emocional.

Como se aprecia en la gráfica 1, la gran mayoría de los docentes dicen sentir un nivel de agotamiento bajo, y sólo el 26 % expresó

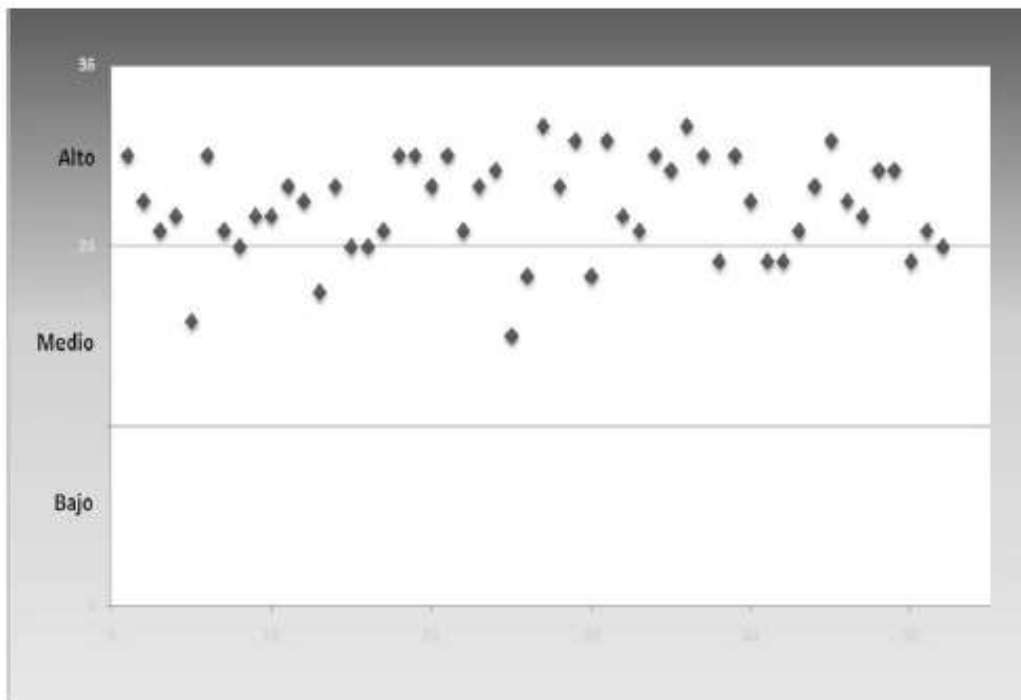
estar en un nivel medio de agotamiento emocional, más sólo una persona resulta en el nivel alto.



Gráfica 2. Dispersión del total de docentes de la IByCENECH con respecto al nivel de despersonalización.

La gráfica 2 nos muestra que sólo el 24% de los docentes de la institución dicen presentar algún signo característico de la

despersonalización, situación que se explica a partir de que la profesión docente se enclava en el área de humanidades.



Gráfica 3. Dispersión del total de maestros de la IByCENECH, ubicados en el nivel de realización personal.

El resultado de la realización personal es muy satisfactorio ya que los maestros se proyectan en un nivel alto como puede observarse en el gráfico 3.

Una de las sublíneas sobre las cuales se trabaja en este estudio es con relación al estudio de género. En las investigaciones en ciencias sociales ha tenido una gran relevancia, y hoy nos ocupa en un sector específico, como es en el educativo; por tradición, un gran número de aspirantes a ingresar a la educación normal son mujeres "feminización docente", menciona González (2009) que en el 2009 se tenía un registro en donde el 76.2% de los docentes eran mujeres, un porcentaje interesante porque permite reflexionar el por y para qué de la elección de esta carrera de vida. Se ha comentado que es un trabajo cómodo, de medio turno, que es compatible con el ser madre de familia, que se tienen prestaciones, entre otras, y es pertinente cuestionarse entonces, por qué las docentes mujeres de la Escuela Normal Experimental "Miguel Hidalgo" en Parral y la Escuela Normal del Estado en Chihuahua "Profr. Luis Urías Belderráin" (IByCENECH), manifiestan sentirse abrumadas con la carga laboral.

Al analizar los datos por género encontramos que la diferencia entre docentes mujeres y hombres no es significativa, sin embargo se aprecia que el género femenino presenta mayor puntaje en la escala de agotamiento emocional. Esto coincide con la literatura revisada (Greenglass y Burke, 1988. Hakanen, 1999).

Algunos estudios señalan que las mujeres trabajadoras tienen más probabilidades de padecer el síndrome de Burnout. En el Estudio de Marín y Paredes (2002) se encontró que el sexo y la edad están relacionados con el desgaste laboral.

Con respecto a la subescala de agotamiento emocional puntuaciones de 27 o superiores indican un alto nivel de Burnout,

entre 19 y 26 puntuaciones intermedias, siendo las puntuaciones por debajo de 19 indicativas de burnout bajo o muy bajo.

Al separar para el estudio a los docentes por género encontramos que los hombres presentan una media de 8 puntos, lo que los ubica en el nivel bajo de agotamiento, al igual que las mujeres docentes, quienes observan una media de 11 puntos esto se ilustra en el gráfico 5.

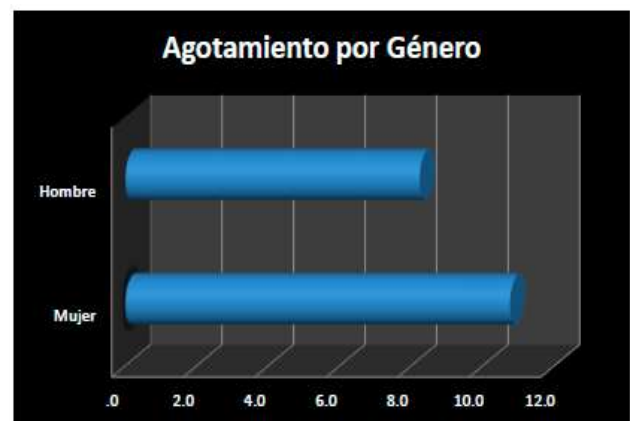


Gráfico 6. Puntajes promedio del agotamiento por género de docentes de la IByCENECH.

Aún cuando en el análisis estadístico no es significativo, se aprecia mayor agotamiento emocional en las docentes mujeres.

En la subescala de despersonalización puntuaciones superiores a 10 sería alto, de 6 a 9 medio y menor de 6, bajo grado de despersonalización.

El análisis de los datos señala que los docentes varones obtienen un puntaje promedio de 5.5, mientras que el género femenino, puntaje similar, 5.1. Ambos refieren un grado bajo de despersonalización.

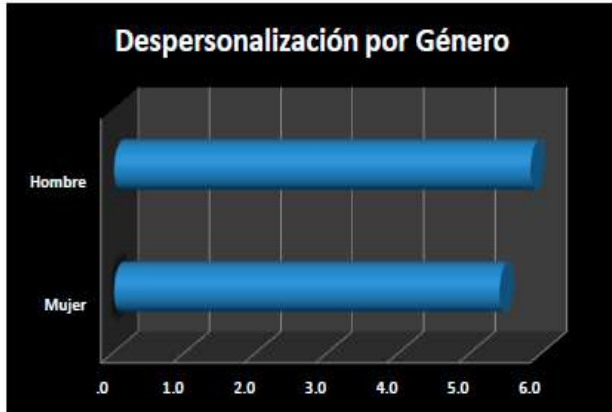


Gráfico 7 Puntaje promedio de despersonalización en docentes.

En lo que respecta a la subescala de realización personal, el puntaje funciona de manera inversa a las anteriores de 0 a 30 indicaría baja realización personal, de 34 a 19 intermedia y superior a 40 sensación de logro.

Los datos analizados permiten advertir que los docentes hombres presentan un puntaje promedio de 14 puntos, mientras que las mujeres alcanzan un promedio de 17 puntos. Ambos se ubican en el nivel bajo de realización personal. De acuerdo con Rubio (2004) un bajo nivel de realización se manifiesta con sentimientos de incompetencia profesional. Ver gráfico 8.



Gráfico 8 Puntajes promedio de realización personal de docentes.

Conclusiones

Podemos concluir entonces, que de manera general los docentes estudiados no presentan el síndrome de Burnout, sin embargo cerca del 20% de los docentes presentan de manera individual el síndrome.

Los resultados indican que con respecto al análisis de los datos, en general, en la muestra global el nivel es medio bajo en sus tres subescalas o dimensiones, no obstante en el caso del agotamiento emocional en las mujeres, se aprecia un mayor puntaje el cual es consistente con la bibliografía revisada y referida en el estudio.

El que las mujeres obtengan unos resultados que impliquen menor bienestar psicológico, puede encontrar explicación en el hecho de que la mujer realiza una doble tarea de acuerdo con la influencia cultural. El cumplir con el rol de ama de casa y como profesionista.

El estudio pone de manifiesto la presencia del síndrome de burnout debido a que la profesión demanda la atención y ofrecimiento de servicios humanos directos.

Hasta el momento, los resultados preliminares permiten advertir la presencia de la variable temporalidad debido a que el instrumento se aplica en el periodo intersemestral, que es el lapso en el que los docentes se encuentran en capacitación y planeación de cursos. Este factor puede incidir en los resultados, por lo que se considera importante una nueva aplicación del instrumento durante la jornada de trabajo frente a grupo, que es cuando el docente se enfrenta a una multiplicidad de tareas. Asimismo, continúa el estudio con el diseño e implementación de estrategias.

Referencias

Aldrete M., Preciado M, Franco S., Pérez, Aranda C. Factores psicosociales laborales y síndrome de Burnout,

- diferencias entre hombres y mujeres docentes de Secundaria, zona metropolitana de Guadalajara México. 2008.
- Álvarez, E. y Fernández, L. El Síndrome de «Burnout» o el desgaste profesional. I: Revisión de estudios. Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría. 991, vol. 11, No39. España.
- Dworkin, A. G. (1987), Farber, B. A. (1991) Citado en International Journal of Clinical and Health Psychology. Estrés y burnout en profesores. Moriana, J. A. Universidad de Córdoba, España. 2004
- Elizalde, Alejandra. (2010) Desgaste laboral en profesores de secundaria de la ciudad de México. González, Rosa María. (2009) Revista mexicana de investigación educativa. Estudios de Género en educación: una rápida mirada. versión impresa ISSN 1405-6666 RMIE v.14 n.42 México jul./sep. 2009. Sección temática: Género en educación.
- Greenglass, E.R. y Burke, R.J. (1988). Work and family precursors of burnout in teachers. Sex differences. Sex Roles, 18, 3-4, 215-229.
- Hakanen, J. (1999) Gender-role related differences in burnout. Työterveys 2. (Small workplace program of the Finnish Institute of Occupational Health). Retrieved September 1, 2000, from the World Wide Web: <http://www.occuphealth.fi/ttl/tiedotus/tyoterv/299engl/burnout7.htm>
- Hiebert y Farber citado en Traves y Cooper (1997). El estrés de los profesores. La presión de la actividad docente. Ed. Paidós. España
- Marin, H., & Paredes, M. (2002). Estudio del Síndrome de Burnout o desgaste profesional en los profesores de la Universidad de los Andes. Educere, Investigación. Año 6 No. 17. Recuperado demayo de 2008 en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=35601704>
- Maslach, C. y E. Jackson.(1986).The MBI Inventory (2ª ed.) Palo Alto, CA
- Moreno B, Garrosa E y González J.(2001). Evaluación específica de los procesos de Burnout: Burnout de profesorado y de enfermería. Revista Interamericana de Psicología Ocupacional. Madrid.
- Pando Moreno, Manuel y col (2006) Factores Psicosociales y Síndrome de Burnout en docentes del Valle de Atemajac, Guadalajara. En Redalyc. Salud en Tabasco, septiembre- diciembre, Año/Vol 12 N° 003. México.
- Rubio, Jiménez Jesús Carlos. 2004. Fuentes de estrés, síndrome de burnout o actitudes disfuncionales en orientadores de IES. <http://www.aidex.es/estres/burnoutorientadorJC.pdf>. 07 de febrero de 2012.

Asesoría de acercamiento a la práctica docente

Otoniel Viramontes Campos
Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón
leprechu@hotmail.com

Resumen

Este trabajo de investigación trata sobre la caracterización de la función del asesor en el área: Acercamiento a la práctica en el programa educativo de la licenciatura de educación preescolar que se desarrolla en la escuela normal rural Ricardo Flores Magón de Saucillo, Chihuahua. El estudio se realiza a través de un enfoque cualitativo con el método etnográfico. Entre otras herramientas se utilizaron la encuesta, observación participante, entrevistas y análisis de diarios de trabajo de las estudiantes. En los resultados se percibieron dos vertientes en la caracterización de la función del asesor: la primera que es eminentemente académica que corresponde a el trabajo que se desarrolla en el aula y en las prácticas profesionales de las estudiantes; la segunda tiene que ver con el apoyo a las actividades extracurriculares que realizan las alumnas durante la formación profesional.

Palabras clave

Asesoramiento, práctica docente, formación de profesores.

Introducción

La práctica docente es un proceso complejo visto desde diferentes ángulos, este trabajo pretende hacerlo desde dentro de la propia práctica, y todavía más rico en el sentido de hacerlo en un espacio donde se forman los docentes.

En este caso se habla de la escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón ubicada en Saucillo, Chihuahua, región caracterizada por ser eminentemente agrícola, con algunos negocios de diversa índole ya establecidos así como la instalación de maquilas que dan sustento y apoyo económico a la comunidad.

Los cursos de Escuela y contexto, Iniciación al trabajo escolar y los de Observación y práctica docente I, II, III y IV se incluyen dentro de la serie de espacios

curriculares de acercamiento a la práctica docente. El mapa curricular define un acercamiento a los diferentes contextos que el propio estado cuenta, o simplemente aquellos a los que se pueda tener acceso, siempre y cuando éstos cuenten con características diversas, aquí la alumna observará cada uno de ellos y verá cómo es que se trabaja con este tipo de características.

En estos cursos es importante que los docentes de las escuelas normales tengan claridad sobre sus funciones de la asesoría en dichos cursos, toda vez que de su desempeño depende la parte central de la formación profesional de las estudiantes.

La observación y práctica se realiza en los jardines de niños de la educación básica. Como principio se establece que la práctica,

que según Lella (2010), frecuentemente se concibe como la acción que se desarrolla en el aula y, dentro de ella, con especial referencia al proceso de enseñar. Pero también a la disposición de aprender y construir, por ende, a realizar una práctica institucional global y sus nexos insoslayables con el conjunto de la práctica social del docente. Es decir, descubren que el docente no sólo es eso, pero esto es tema de otra investigación.

La coordinación de las actividades de la observación y práctica docente de las alumnas requiere de directrices concretas que, aunque sí existen, no todas están explícitas en los planteamientos curriculares, porque además de lo que se establece en el programa educativo, existen una serie de actividades y funciones que se han percibido como necesarias para el desarrollo de la función del asesor de las actividades de acercamiento a la práctica docente de las estudiantes.

Estas competencias se desarrollan a través de la experiencia, de la observación de lo que hacen otros docentes de la escuela, de lo que plantea el programa educativo; pero también de las necesidades que se presentan inesperadamente para la organización, coordinación y asesoría de las actividades de acercamiento a la práctica docente.

A partir de la definición del perfil de egreso es conveniente establecer algunos criterios y orientaciones de orden académico que tienen dos propósitos: precisar los lineamientos más importantes que regulan los contenidos, la organización y la secuencia de las asignaturas y otras actividades establecidas en el plan; y, en segundo lugar, definir ciertos rasgos comunes de las formas de trabajo académico y del desempeño del personal docente, que son indispensables para que los propósitos educativos se alcancen realmente en la práctica. Por esa razón se señala que un plan de estudios, por correcta que sea su formulación, sólo tiene la posibilidad de alcanzar sus objetivos cuando

su aplicación se realiza en un ambiente educativo y bajo prácticas que son congruentes con las finalidades del plan, considerando para ello las adecuaciones necesarias para que las funciones del asesor de las asignaturas de acercamiento a la práctica, las explícitas y las implícitas, se atiendan en lo necesario de acuerdo a los requerimientos específicos y contextuales en que se desarrollan las actividades.

Planteamiento

Realizar una investigación aquí se puede dar en diferentes direcciones, pero en particular, y considerando los años de servicio y la propia novela escolar, se plantea la siguiente interrogante: ¿Cuáles son las actividades que realiza el maestro de observación y práctica docente (OPD)?.

Preguntas de investigación.

1. ¿Cuáles son las tareas que el maestro de OPD realiza? y ¿cuáles se sugieren en el programa educativo?
2. ¿Cómo enfrenta las situaciones que se le presentan?
3. ¿Cuáles son los problemas a los que se enfrenta el asesor de OPD?
4. ¿Cuáles son las actividades que tienen mayor incidencia en la asesoría de OPD?.

Propósitos de la investigación.

1. Comprender qué hace el maestro de OPD
2. Identificar las funciones del asesor de OPD prescritas por el programa educativo
3. Observar cómo resuelve las situaciones a las que se enfrenta
4. Tipificar los problemas a los que se enfrenta
5. Conocer las actividades que mayor incidencia tienen en la formación de las alumnas.

Justificación

Desarrollar esta investigación en la escuela normal, específicamente en lo que corresponde al asesoramiento de OPD, tiene gran relevancia, pues destacar las actividades que en lo normativo deben hacerse así como aquellas que por usos y costumbres se ejecutan, darán una visión integral del quehacer del mismo.

Lo anterior brinda en primer lugar en lo personal una idea de la complejidad de la tarea del formador en OPD, en segundo lugar; a los compañeros, pues en el caso de aquellos que no han tenido acceso a este curso es fácil confundir tareas o asignar papeles al asesor de OPD por desconocimiento en la materia. En un tercer momento se beneficia también a las alumnas porque en la medida que el asesor de OPD y el resto de sus asesores conocen esta complejidad ellas recibirán una atención de mayor calidad en todas sus asignaturas.

Con lo anterior no puede sino aspirarse a que el perfil de egreso sea más congruente y consistente en cada una de las alumnas de la escuela normal rural, pues todos sus maestros trabajarán coordinadamente, ya que se pretende que los resultados de esta investigación se den a conocer en la institución donde se labora y se socialice al respecto de los beneficios de conocer o las zonas de riesgo de no conocer el trabajo global que se debe desarrollar con ellas.

La aportación que en lo personal se considera hacer, es la caracterización en esta materia, pues por lo general se ha desarrollado en lo que se percibe guiados en lo normativo y mucho en lo habitual. La sistematización de la presente permitirá recuperar las visiones de quienes viven y desarrollan esta asignatura: docentes y alumnas.

Metodología

La forma como quedó planteado el problema de investigación en torno a Cuáles son las actividades que el maestro de OPD desarrolla

en la escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón, es un planteamiento de las ciencias sociales, es un fenómeno social, por lo que el enfoque con el que se abordó es cualitativo.

Se inició examinando el mundo social donde se desenvuelve en su sentido práctico, es decir, donde trabaja; se realizó un proceso inductivo que va de lo particular a lo general. También le caracteriza que no se prueban hipótesis, sino que más bien éstas se generan durante la investigación, autores como Hernández et. al (2008), Martínez (2004) y Álvarez (2006) fundamentaron los planteamientos metodológicos que se siguieron.

Otra de las características de los procesos de indagación seguidos son el conjunto de prácticas interpretativas (en este caso, de asesores de OPD y las propias alumnas de esta asignatura) que hacen visible al mundo, lo transforman y convierten en una serie de representaciones, observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos.

El enfoque cualitativo utilizado a veces es referido también como interpretativo o fenomenológico, como su nombre aduce, se enfoca hacia el fenómeno social estudiado y su interpretación. Aballe (2006) hace una descripción de este paradigma y señala que su filosofía es subjetiva, esto porque es desde los sujetos que se trabaja y responde al fenómeno investigado, también advierte lo valioso que en cuanto significado personal adquiere, y con este fundamento, se retoma pues en lo personal se considera que quien mayor conocimiento obtiene de este trabajo es el propio investigador.

El mismo autor menciona que la finalidad de este paradigma es la comprensión, determina significados a las acciones estudiadas y ayuda a explicar el fenómeno que se estudia. Pérez (1990), explica que “no existe una única realidad, sino múltiples realidades interrelacionadas” (p. 27). Como en este caso se explica, es revisar cuál es la percepción que tiene el asesor de

OPD, pero también sus alumnas acerca de lo que consiste su trabajo y las actividades que desempeña.

Se optó por Método etnográfico porque es el que permite hacer viable la interrogante de investigación de caracterizar la tarea de ser asesor de OPD en la escuela Normal, que es el entorno natural (condición necesaria para este tipo de investigaciones) donde se realiza la práctica docente propia.

La Recolección de datos se desarrolló a través de la encuesta, definida desde la práctica como un cuestionario autoadministrado, autores como Hernández, et al. (2010) menciona que es un cuestionario que se proporciona directamente a los participantes, quienes a su vez los contestan sin que haya intermediarios, por lo que ellos eligen y escriben sus propias respuestas. Para fines de este trabajo se diseñaron dos tipos de cuestionario: el primero para los profesores asesores de OPD quienes explicitan la experiencia que tienen en esta materia, el segundo para las alumnas quienes a través del mismo señalan y caracterizan a los docentes de OPD que han tenido.

En la recolección de datos se utilizaron las técnicas de observación participante y no participante, se realizaron al interactuar con el grupo investigado (maestros de OPD, en academias) y en su propio ambiente a través de diario de campo recabado con observación

no participante, es decir, sin ser parte del grupo.

Autores como Hernández, et al. (2010) explican los papeles del observador donde destaca la no participación como en la contemplación de videos, en este caso; como se explica anteriormente las alumnas realizarán el registro de diario de grupo del cual se recabará información sobre el docente que asesora OPD. En la participante activa o completa es cuando se participa en la mayoría de las actividades y/o se mezcla con el grupo por lo que es un participante más del mismo.

El diario de campo, resultó una herramienta invaluable porque en él se registró todo lo que se observó en el aula. Este instrumento se desarrolló en 3 grupos ajenos y en el propio. En los ajenos, el registro se hizo por parte de alumnas en las que se depositó la confianza para hacerlo por sus habilidades descriptivas. En el grupo propio, se desarrolló por el propio asesor y por una alumna con la finalidad de tener elementos de triangular la información.

En cuanto a la unidad de análisis, se consideró que la integrara el propio investigador el resto de docentes que tiene a su cargo la asignatura de OPD en relación con los grupos que se atienden en la escuela normal en este programa educativo, como se indica en la tabla 3.

Tabla 3. Unidad de análisis.

Docente	Grupo	No. Alumnas
1	1 A Preescolar	32
2	2 A Preescolar	25
3	3 A Preescolar	33
4	3 B Preescolar	31

Como se observa, son un total de 121 alumnas que auxilian a caracterizar las actividades que el asesor de OPD desarrolla, así como los 4 asesores darán su información a través del cuestionario diseñado para tal fin.

Otro aspecto metodológico es el método por el cual se realizó el análisis de la información recabada, que en este caso fue a través del método de sistematización de la práctica docente de Mercedes Gagneten (1994), quien establece siete fases para ello.

La primera es la reconstrucción de la práctica, hecha con técnicas e instrumentos mencionados, enseguida se realiza un análisis de la información en la que se tematiza con la información recurrente y se forman categorías o temas abarcativos. La tercera fase se denomina interpretación, y se define como una síntesis personal acerca de lo que se observa en la red o tema encontrado y se confronta con marcos teóricos consultados o se busca nueva teoría para respaldar dicha interpretación, cuidando que no quede en el sentido común.

En un cuarto momento, se exige al investigador realizar otro ejercicio de síntesis personal y elaborar un constructo de lo que su categoría trató en el aquí y ahora, a este momento se le denomina conceptualización. La quinta fase es la generalización, está determinada como el deber ser construido, es decir lo que debe ser en cualquier espacio, por lo que se considera es el deber ser.

La sexta fase son las conclusiones, aquí se dan respuesta a las preguntas de investigación y consideraciones acerca del proceso de investigación. Mientras que la séptima fase es la propuesta, de toda investigación se derivan elementos propositivos que el autor debe abstraer y hacerlos explícitos tanto para sí mismo como para sus participantes en la investigación o

para cualquier lector que se acerque a su investigación.

Resultados preliminares

Los hallazgos que se presentan en la figura 1 y 2 exponen la percepción que se tiene de dos ámbitos que se identifican a cerca de las funciones del asesor de los cursos de acercamiento a la práctica docente en la escuela normal. El primero de ellos es el que se relaciona con las actividades o funciones eminentemente académicas y normativas que realiza el asesor para el desarrollo de dichos cursos. El segundo presenta una serie de funciones que son de carácter extracurricular no académicas en las que el docente, por las obligaciones contraídas dentro de la escuela debe desarrollar para complementar la formación profesional de las estudiantes.

Los elementos principales de la caracterización de la función de asesoría, que fueron identificados por el proceso de esta investigación son los siguientes:

- Espacio para articular los conocimientos en diferentes materias
- Planificación, observación, diálogo con los niños y niñas
- Análisis, reflexión e interpretación de la experiencia
- Poner en práctica conocimientos del semestre
- Pautas para organizar jornadas de observación y práctica
- Desarrollo de competencias didácticas así como de la sensibilidad necesaria para trabajar con los niños, así como establecer relaciones de colaboración con otros profesores, padres y alumnos
- Focalización hacia las actividades que realizan los niños durante su estancia en los planteles.



Figura 1. Problemas y actividades del asesor.

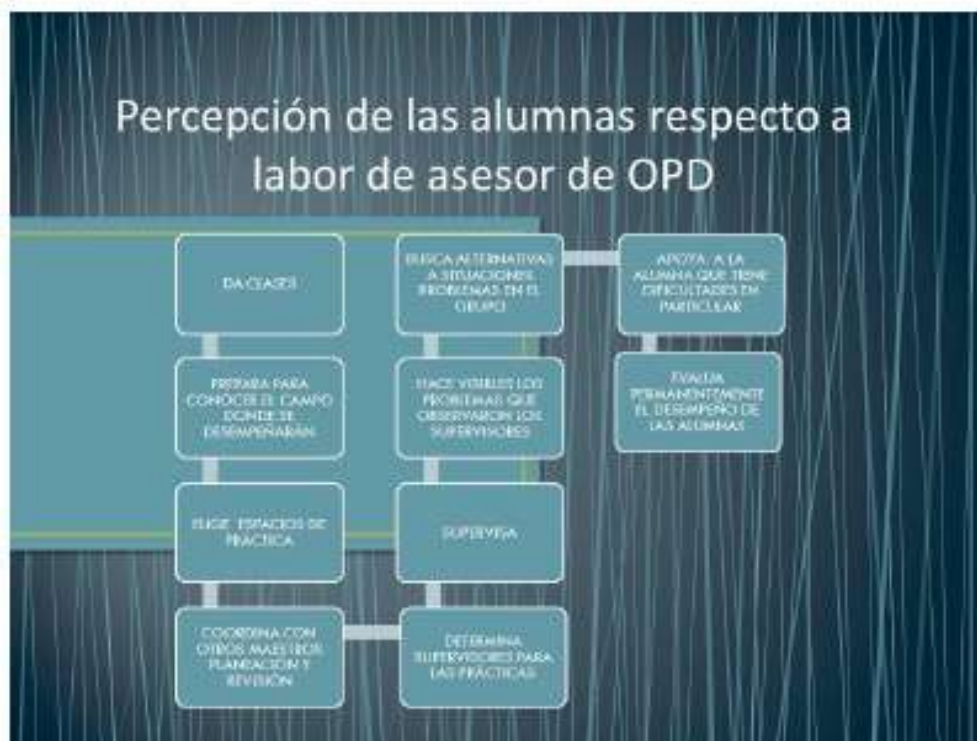


Figura 2. Percepción de las alumnas

Conclusiones

- El asesor es observado desde diferentes perspectivas por las alumnas, de pronto sólo es el asesor del aula cuya incumbencia llega hasta ahí
- Por otra parte, el asesor se convierte en tutor de cada una de sus alumnas y les va guiando positivamente en el camino de formación docente
- El asesor es también un tutor que auxilia en cada una de las contingencias cotidianas que la alumna vive en el internado, cuya naturaleza le da una complejidad específica
- Son múltiples las tareas que el asesor de OPD realiza con su grupo tutorial

Referencias

- Aballe, V. (2007). Metodología de la investigación educativa. Habana, Cuba. Universidad de la Habana. fedvirtual2.fed.uh.cu/dspace/bitstream/.../1/Tesis+maestríaAlea.doc
- Alvarez, G. J, J. L.(2006). Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. México. Editorial Paidós.
- ANUIES. (2000). Programas institucionales de tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior, México. ANUIES.
- Gagneten, M. M. (1990). Hacia una metodología de sistematización de la práctica. Buenos Aires Argentina. Hvmanitas
- García, B. F.J. y Fortea B. M.A. (2006). Contrato pedagógico. España. Universidad Jaume
- Goetz J.P. y Lecompté M.D. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid. España. Ediciones Morata.
- Hernández, S. R. Fernández, C. C. Baptista, L.P. (2005) Metodología de la investigación. México. Editorial Mc. Graw Hill.
- Lella, C. (1999). Modelos y tendencias de la formación docente. Lima Perú. OEI
- Martínez M, M.(1998) La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico práctico. Tercera edición. Editorial trillas.
- Papalia, D. E. S. W. O, R. D. F. (2010). Desarrollo humano. Editorial Mc. Graw Hill. Undecima edición. México.
- Pérez, G. A. (1999). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. España. Editorial Morata.
- Porlán, R. M. J. (2000). El diario del profesor: un recurso para la investigación en el aula. Sevilla: Diada. Fernández-Ballesteros. <http://www.librospdf.net/rafael-porlan-diario-de-un-profesor/1/>
- Rodríguez, G. G. J, G. F. y E,G. J.. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga. España. 1999. Segunda edición. Ediciones Aljibe.
- SEP. (2004). Panes y programas de estudio. México
- Woods, P. (2006). Reseña de la escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Mérida Venezuela. Educere. Universidad de los Andes.

Modelo Gestión de Calidad centrado en la formación integral del Médico por Competencias

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

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

Ma. Elena Martínez Tapia
Facultad de Medicina de la UACH
maelmata@prodigy.net.mx

Resumen

Los resultados de un estudio comparativo entre médicos internos de pregrado (MIP), egresados con el plan curricular tradicional (Flexneriano) y plan curricular por competencias, evidenciaron que existen limitaciones en el desempeño profesional de los Médicos de ambos planes curriculares; no presentaron diferencias significativas. También mostró que existen carencias en la administración educativa del currículo, respecto a la formación del médico en el internado de pregrado y las tutorías clínicas. Precedente para el diseño de un Modelo de Gestión de Calidad de la Facultad de Medicina de la UACH que contribuye al desempeño profesional por competencias del MIP. El método que se utilizó, investigación-acción a través de cinco fases: 1. Formación y actualización del comité de investigación y de los participantes en el diseño del modelo. 2. Identificación y análisis del problema. 3. Precisión de lo que se pretende mejorar en la formación médica durante el Internado de Pregrado. 4. Estructuración del Modelo de Gestión de Calidad. 5. Implementación y seguimiento del Modelo. Los resultados conforman un Modelo de Gestión de Calidad acorde: al programa educativo de la Facultad, los lineamientos del CIFRHS, los estándares propuestos por COMAEM, las políticas y normativas para el internado de pregrado; que contribuye al mejoramiento continuo del proceso formativo de los MIP por competencias a través de cuatro acciones: direccionar, planear, actuar y evaluar; correspondiente a un ciclo de mejoramiento continuo.

Palabras clave

Gestión de Calidad, Competencias, Administración Educativa, Evaluación, Tutorías clínicas.

Introducción

Los problemas de salud en el contexto actual, demandan prestar la atención en la formación

integral de los médicos por competencias. Ante ello, la Facultad de Medicina de la UACH, innovó su currículo en el 2006, mediante un

proceso participativo con 41 docentes y 8 estudiantes y, lo evaluó en el 2009 a través del Comité de Evaluación Académica. Así mismo, al coincidir la primera generación formada con el plan de estudios basado en competencias y la última del plan de estudios tradicional (Flexner) utilizado por más de 50 años en el Internado de Pregrado en Junio de 2010; se consideró oportuno evaluar las dos generaciones a través de un estudio comparativo. Esta investigación integra tres Etapas: I. Diagnóstico, II. Diseño del Modelo de Gestión de Calidad e Implementación, que nos ocupa en este trabajo y, III. Seguimiento y Evaluación del Modelo de Gestión de Calidad.

En la Fase I, se aplicó un Examen Clínico Objetivo Estructurado (ECO) a 56 médicos internos de pregrado (MIP), 28 de cada generación para evaluar la competencia clínica con pacientes estandarizados en 18 estaciones con: lista de cotejo y rúbrica. La información se procesó utilizando la prueba T de Student con un nivel de significancia de $p < 0,05$. Se administró un cuestionario a 266 personas y 365 MIP para analizar la relación entre la administración educativa del plan de estudios basado en competencias y su desempeño. Los resultados del ECOE mostraron que no hay diferencias significativas en ambas generaciones. En la lista de cotejo, el 70% de los MIP obtuvo valores promedio de 53.90 ± 0.57 . Aprobaron 10 de 18 estaciones de acuerdo al pase de estándar, establecido por los médicos evaluadores.

Los resultados del cuestionario mostraron deficiencias en la administración educativa del currículo respecto a: tiempo asignado para análisis de casos, personal de supervisión, asesoría (Tutoría clínica) y evaluación y, en el cumplimiento de los objetivos del internado de pregrado. Otras limitantes referidas son bibliohemeroteca y laboratorio de anatomía patológica. Observándose, que un buen plan de estudios

es esencial para favorecer el desarrollo de las competencias propuestas en el perfil de egreso pero no suficiente, es importante propiciar las condiciones administrativas y académicas que contribuyan a ello. Ante ello se planteó la siguiente interrogante:

¿Qué aspectos administrativos y académicos favorecen una formación médica de calidad por competencias en el Internado de Pregrado?.

Objetivo de investigación

Diseñar un Modelo de Gestión de Calidad de la Facultad de Medicina que contribuya al mejoramiento continuo del desempeño profesional por competencias del médico interno de pregrado, diseñado de forma colaborativa entre: docentes, jefes de enseñanza, residentes y coordinador del internado de pregrado.

Objetivos específicos

1. Contribuir a la formación del comité de investigación y del personal que apoya la formación de los MIP sobre modelos de gestión en la formación médica.
2. Precisar las limitantes y necesidades que se presentan en el desempeño profesional de los médicos y en la administración educativa del currículo, con los MIP y el personal que apoya su formación para plantear estrategias que contribuyan a mejorar el proceso de formación médica en congruencia con el contexto social.
3. Diseñar de forma participativa el Modelo de Gestión de Calidad a través de proyectos que den respuesta a los problemas y necesidades identificados en el internado de pregrado
4. Conformar de forma participativa el manual de procedimientos para la implementación de los proyectos que integran el Modelo de Gestión.

Proceso metodológico

El enfoque de este proceso investigativo es cualitativo. El diseño del Modelo de Gestión de Calidad se realizó mediante un proceso participativo a través de la investigación-acción, un método que pone énfasis en la reflexión de un grupo de participantes para la acción en la acción, con el propósito de transformarla (Barabtarlo, 2005).

Fases

1. Formación y actualización del comité de investigación y de los participantes en el diseño del modelo.

Desarrollo de un Seminario Taller con apoyo de experto en la gestión para la formación en competencias (GESFOC).

2. Identificación y análisis del problema principal de cada uno de los elementos de la administración del currículo.

Análisis de los resultados de la Etapa I de la investigación. Identificación de las limitantes que se presentan en el desempeño profesional de los médicos y en la administración educativa del currículo.

3. Precisión de lo que se quiere mejorar o transformar para mejorar la formación médica en el internado de pregrado.

Equipos de trabajo con asistentes al Seminario taller de acuerdo a los elementos analizados: administración educativa del currículo, organización y estructura de los contenidos, formación y evaluación de competencias, tutorías clínicas e infraestructura y equipamiento. Aplicación de entrevista de grupo focal a médicos internos de pregrado.

4. Estructuración del Modelo de gestión de calidad

A partir de la identificación y análisis del problema, así como de los aspectos a mejorar, diseñar los proyectos que integrarán el Modelo de Gestión de Calidad, considerando las siguientes actividades.

Seleccionar los estándares de calidad propuestos por COMAEM que respondan a lo que se pretende mejorar.

Identificar los indicadores y criterios del acuerdo al estándar.

Diseñar rúbricas y/o mapas para valorar los criterios.

Establecer las actividades factibles y pertinentes que contribuyan al logro del cumplimiento del estándar.

Desarrollar el Gantt (gráfico que permite visualizar la planeación de las actividades, los recursos que se requieren así como los responsables).

Implementación y seguimiento

Diseño del manual de procedimientos que asegure la implementación del modelo de gestión acorde al programa educativo de la Facultad, los lineamientos correspondientes del CIFRHS, los estándares propuestos por COMAEM y a las políticas y normativas para el internado de pregrado.

Participantes

Coordinador del internado de pregrado, jefes de enseñanza, coordinadores de área, residentes, docentes, presidentes de academias y personal que integra el comité de investigación educativa.

Procesamiento y análisis de la información

El análisis de los datos cualitativos se realizó tomando como base los aportes de Creswell (2003) y Rodríguez Gómez et al. (1996) en Guzmán (2009) con la siguiente secuencia de pasos:

1. Organización y preparación de la información recuperada en el seminario-taller.
2. Lectura de la información recuperada en su conjunto para comprender el sentido general y reflexionar sobre el significado global.
3. Análisis de la información e identificación de unidades de análisis; que corresponden lo más representativo que mencionaron los participantes durante el seminario-taller y en las reuniones de trabajo.

1. Construcción de categorías de contenido.
4. Tomando como base los patrones derivados de la separación en unidades bajo el criterio temático; se agruparon categorías. Así mismo, se diseñó un gráfico.
5. Elaboración del informe del Modelo de gestión y de los proyectos generados. Este paso consistió en integrar las categorías construidas en el informe de resultados, tomando como referente el objetivo de investigación

Resultados por Fases

Fase 1. Formación y actualización

Se desarrolló un Seminario-Taller con apoyo del Dr. Sergio Tobón Tobón, donde se proporcionaron las bases teóricas y metodológicas correspondientes a la estructura del modelo de gestión de calidad para la formación de competencias y, se precisaron los elementos que lo conforman: administración educativa del currículo, organización y estructura de contenidos, evaluación de competencias, tutorías clínicas e infraestructura y equipamiento.

Este seminario contó con la presencia de 72 participantes.

Fase 2. Identificación y análisis del problema

En el seminario-taller, los integrantes del comité de investigación educativa, integraron equipos de trabajo con los asistentes de acuerdo a cada uno de los elementos del modelo de gestión para identificar la problemática que subyace en el Internado de pregrado.

El personal que apoya la formación de los médicos internos de pregrado, manifestó que el internado, representa una oportunidad en la formación médica; no obstante, expresan que los médicos internos, no desarrollan las competencias por falta de práctica, iniciativa y apatía. Y que la mayor parte del tiempo que pasan en el Internado lo dedica a cuestiones

administrativas, al llenado de documentación. Así se muestra en los siguientes comentarios:

"Es una oportunidad para desarrollar habilidades medicas dentro de un hospital.

"Les hace falta iniciativa..."

"Les falta disponibilidad, responsabilidad, conocimientos y presentación"

"Considero que hay problemas de actitud, no tanto de conocimientos..."

"Están dedicados solamente a la documentación y/o administrativo del paciente y no a los procedimientos o atención oportuna al paciente hospitalizado"

"El problema es que predominantemente realizan papelería y procedimientos mínimos y repetitivos, falta de horas de enseñanza"

Al ponderar las cuestiones administrativas sobre la práctica médica frente a situaciones clínicas de salud, se observa que la formación integral del estudiante no constituye la justificación del internado de pregrado. (García, Tobón y López, 2009).

Expresaron también, la importancia de conocer los objetivos del internado de pregrado, mejorar la supervisión de los MIP por parte de la Facultad, organizar los servicios y rotaciones así como horarios de guardias y clases.

"Hay que saber cuáles son los objetivos del internado"

"De acuerdo a la estructura hospitalaria considero deberían ser supervisados por la Facultad de Medicina y no dejar todo a cargo del Médico Residente o adscrito del servicio y así cumplirían más los objetivos"

"Que la persona encargada de su supervisión pase más tiempo con ellos"

"Es importante mayor supervisión de las historias clínicas si cumple con las rotaciones básicas de hospitalizaciones pero también deben participar en las consultas externas"

"Hace más falta la rotación por el servicio de urgencia durante las guardias nocturnas y el paso de visita durante los demás turnos no solamente por la mañana con el médico egresado"

Es evidente que se considera necesario tener claridad respecto al objetivo del internado de pregrado: que los médicos en formación manifiesten y desarrollen las competencias que integran su perfil de egreso en situaciones de salud, atendiendo los programas: académico y operación.

Fase 3. Precisión de lo que se quiere mejorar o transformar

Cada uno de los equipos: 1. Administración educativa; 2. organización y estructuración de los contenidos; 3. Formación y evaluación de las competencias; 4. Tutorías Clínicas y 5. Infraestructura y equipamiento. Al tener claro las limitaciones, precisaron que habría de mejorar tomando en cuenta los objetivos del Internado de Pregrado, la Norma Oficial Mexicana Nom. 234, los Estándares de Calidad de la AMFEM.

Para complementar la información, se realizó una entrevista de grupo focal con nueve médicos internos sobre los aspectos que necesitan mejorar en el internado de pregrado. Manifestando lo siguiente:

"... yo no sé cuáles son los objetivos"

"Se supone que es integrarnos a lo práctico, eso es lo que yo creo no, así en si no se cuáles son los objetivos de la UACH"

"Como que en realidad no tenemos este definido que es lo que somos, en cada servicio cambia, es diferente, lo que el residente quiere es lo que vas a hacer"

Ante ello propusieron que se dieran a conocer lo objetivos no sólo a los internos sino también a todo el personal, lo cual puede ser a través de un curso de inducción y valorar su cumplimiento.

Respecto a la supervisión de su práctica profesional los MIP proponen que se realice por parte de las autoridades de la Facultad:

"Yo creo que algo también muy importante sería la supervisión de que se esté llevando a cabo estos puntos no, que autoridades de la misma UACH vengan a ver como se está llevando nuestra formación como médicos internos, que se esté realmente cumpliendo los objetivos, que vengan y vean"

"En general requieren mayor supervisión ya que algunos muestran verdaderamente interés en ciertas áreas de competencia"

Consideran que es importante que la Facultad de Medicina asuma la responsabilidad del cambio e innovación educativa en el internado de pregrado.

De las rotaciones opinaron que se desarrollan de forma distinta, entre un grupo de médicos internos y otro aun cuando sea la misma área, lo cual depende según lo informan del residente:

"... muchas veces entre una rotación de un grupo de internos de rotación y el siguiente aprendemos cosas distintas incluso entre nosotros mismos en otro servicio a lo mejor nos toca con un residente que le gusta enseñar y terminas aprendiendo más que tu compañero que al residente que no le gusta enseñarte entonces si varía mucho el aprendizaje dependiendo de con quién te toque relacionarte"

Para mejorar el proceso de las rotaciones proponen que al "cierre" de las mismas, se explique las actividades a realizar y sus propósitos:

"... que cada dos meses se termine y pues como se puede dar tiempo uno para una reunión y que se expliquen de nuevo, es que hay veces que recuerda unos y olvida otros y que evalúes si se llevaron a cabo los que están pasando en cada una de las rotaciones"

Este planteamiento hace referencia al programa operativo de cada Hospital, donde se precisa la organización de las actividades que realizan los MIP en cada área por las que rotan: medicina interna, pediatría, cirugía general, gineco- obstetricia, urgencias y medicina familiar, de acuerdo al programa académico de la Facultad; en el que proponen incluir aspectos éticos:

"Introducir en el currículo aspectos éticos"

"Enfatizar valores universales y ética médica"

La formación ética, de acuerdo con Aristóteles (en Ferrater, 2001) refiere a que la práctica médica se oriente a la consecución de los propósitos siendo honestos, responsables, comprometidos.... Ello implica para Tobón (2010) la reflexión continua respecto a las consecuencias de las acciones para que se orienten hacia el bienestar y se prevengan errores y situaciones no deseables.

Respecto a las tutorías clínicas, los MIP opinan que es muy necesario contar con este apoyo; siendo los residentes quienes pueden apoyarlos y ser los tutores clínicos:

"...estamos rodeadas de personas capaces que nos pueden orientar."

"y es que por ejemplo estamos nosotros más en relación con los residentes son prácticamente quienes nos enseñan o sea el conocimiento lo adquirimos de ellos si ellos no conocen los objetivos que debemos cumplir."

"Los internos deben tener más tutoría especializada para aprendizaje dirigido en cuanto a habilidades de urgencias y de procedimientos"

"...el residente sería una buena opción, pero como decíamos antes que conociera los objetivos, que supiera más o menos por donde moverse para irnos guiando también a nosotros..."

Es innegable lo importante que es para los MIP contar un tutor clínico, cuya función es orientar y apoyar a los estudiantes en su proceso de formación profesional (Arias, 2000).

Fase 4. Estructuración del Modelo de gestión de calidad

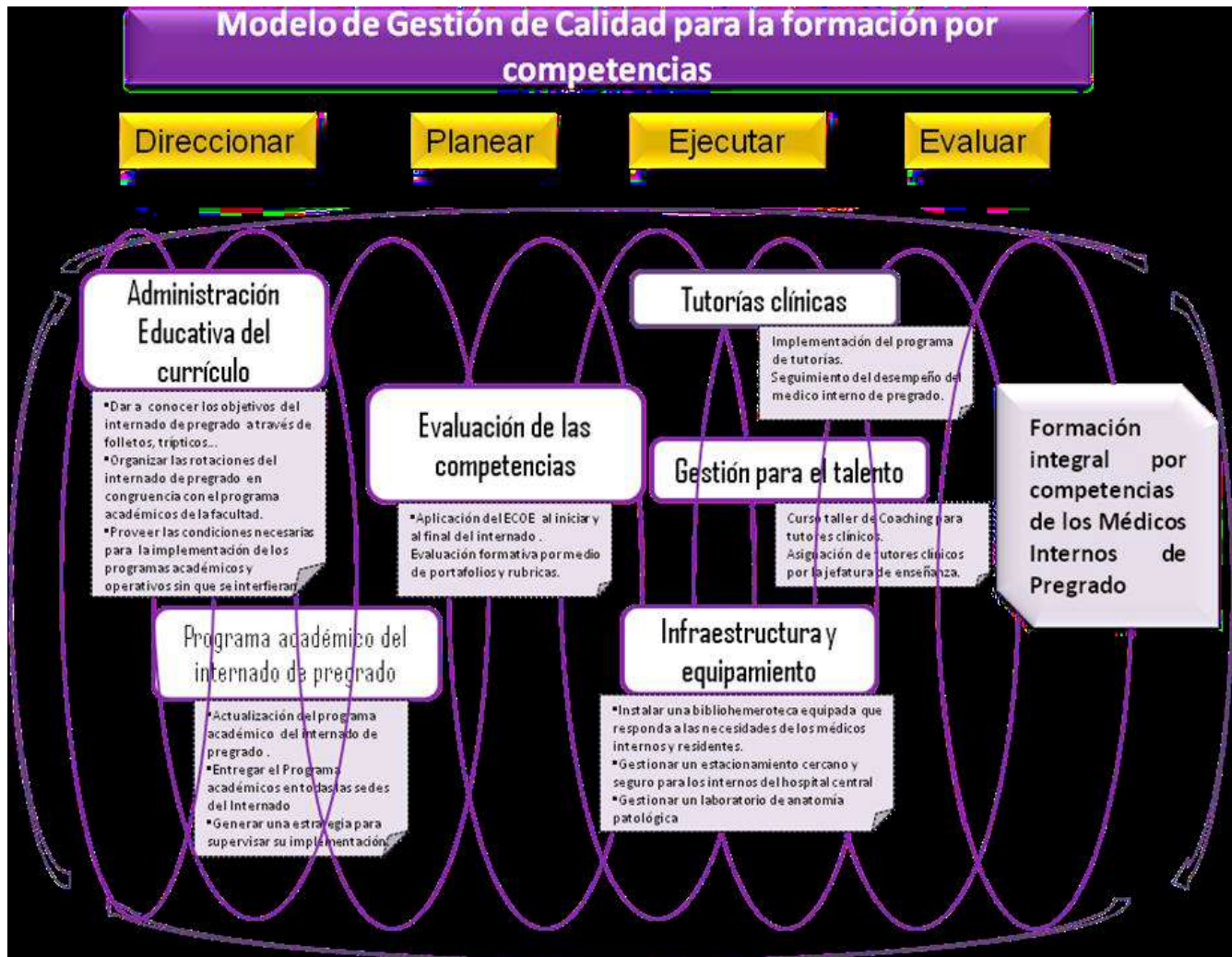
Los resultados de la investigación y la problemática identificada derivó el diseño del Modelo de Gestión de Calidad que tiene como propósito: el mejoramiento continuo de los procesos formativos de los médicos internos de pregrado (MIP) por competencias, a través de una administración educativa del currículo, que plantea objetivos y metas claras (direccionar), planifica proyectos, los ejecuta y evalúa con apoyo de la Secretaría Académica, la Coordinación del Internado de Pregrado de la Facultad, los Jefes de Enseñanza de los hospitales sedes y el equipo de investigación.

Los proyectos que integran este modelo de gestión son:

1. Administración Educativa del Currículo
2. Programa Académico del Internado de Pregrado
3. Evaluación de las competencias
4. Tutorías Clínicas o Coaching y Gestión para el talento
5. Infraestructura y equipamiento.

Estos proyectos constituyen los ejes centrales del modelo de gestión y al desarrollarse en un movimiento continuo, de forma interrelacionada dan respuesta a las necesidades identificadas y contribuyen a la formación integral con calidad de los médicos internos de pregrado.

Este proceso de construcción fue asesorado presencial y virtual por el experto en GESFOC. Dr. Sergio Tobón y Tobón.



Fase V. Implementación y seguimiento

1. Se presentó el Modelo de Gestión de Calidad y el manual de procedimientos al Director y Equipo de Gobierno de la Facultad de Medicina.
2. Se revisaron cada uno de los proyectos que integran el Modelo de Gestión así como el manual de procedimientos para su implementación a través de una reunión con Secretario Académico,

el Coordinador de Integración Académica y el Coordinador del Internado de Pregrado, donde se hicieron sugerencias de cambio que fueron atendidas.

3. Se reprodujeron 20 Ejemplares y 250 folletos de la guía académica del interno de pregrado y se entregaron al personal de Secretaría académica para su implementación en presencia del Director de la Facultad.

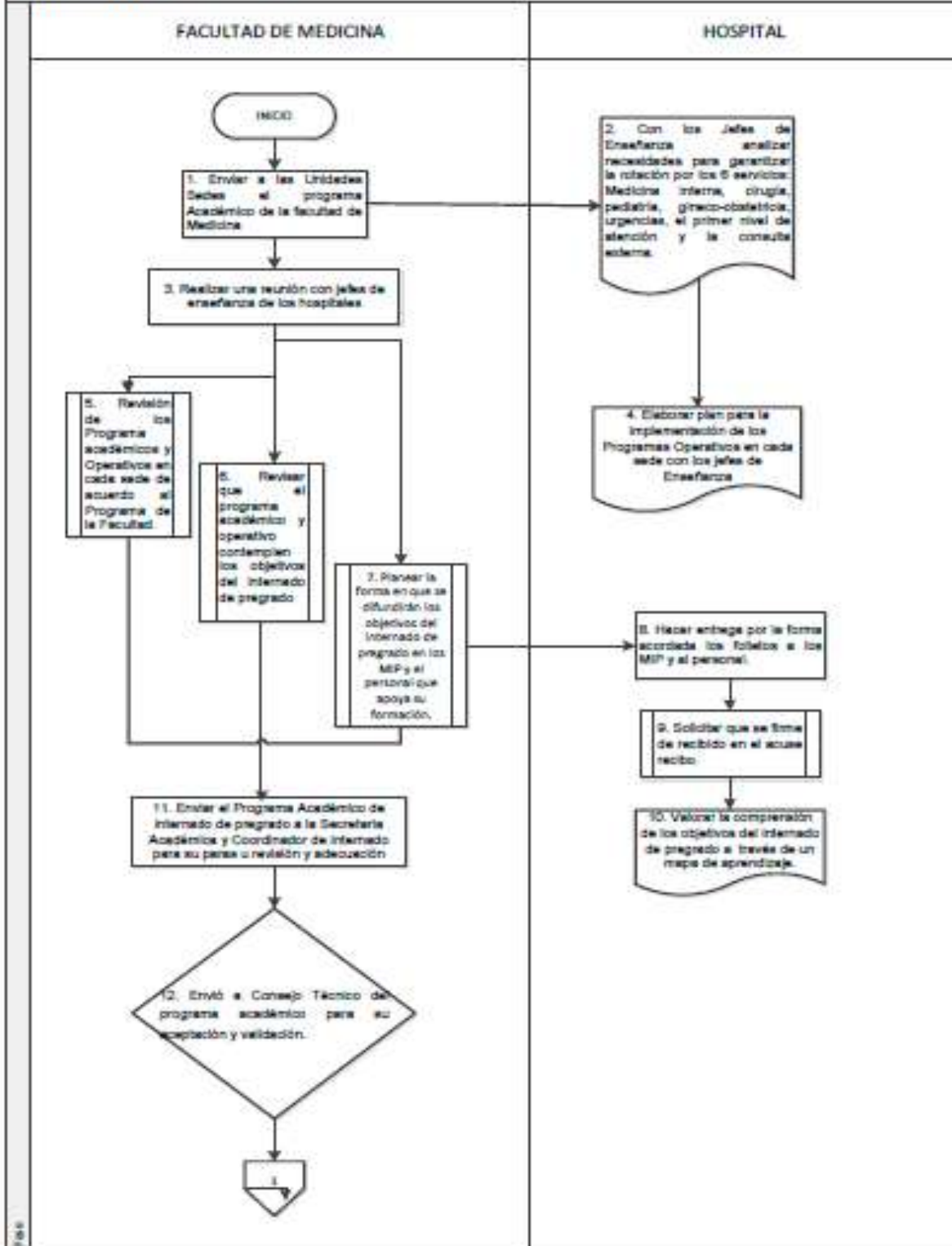
4. Discusión y Conclusiones

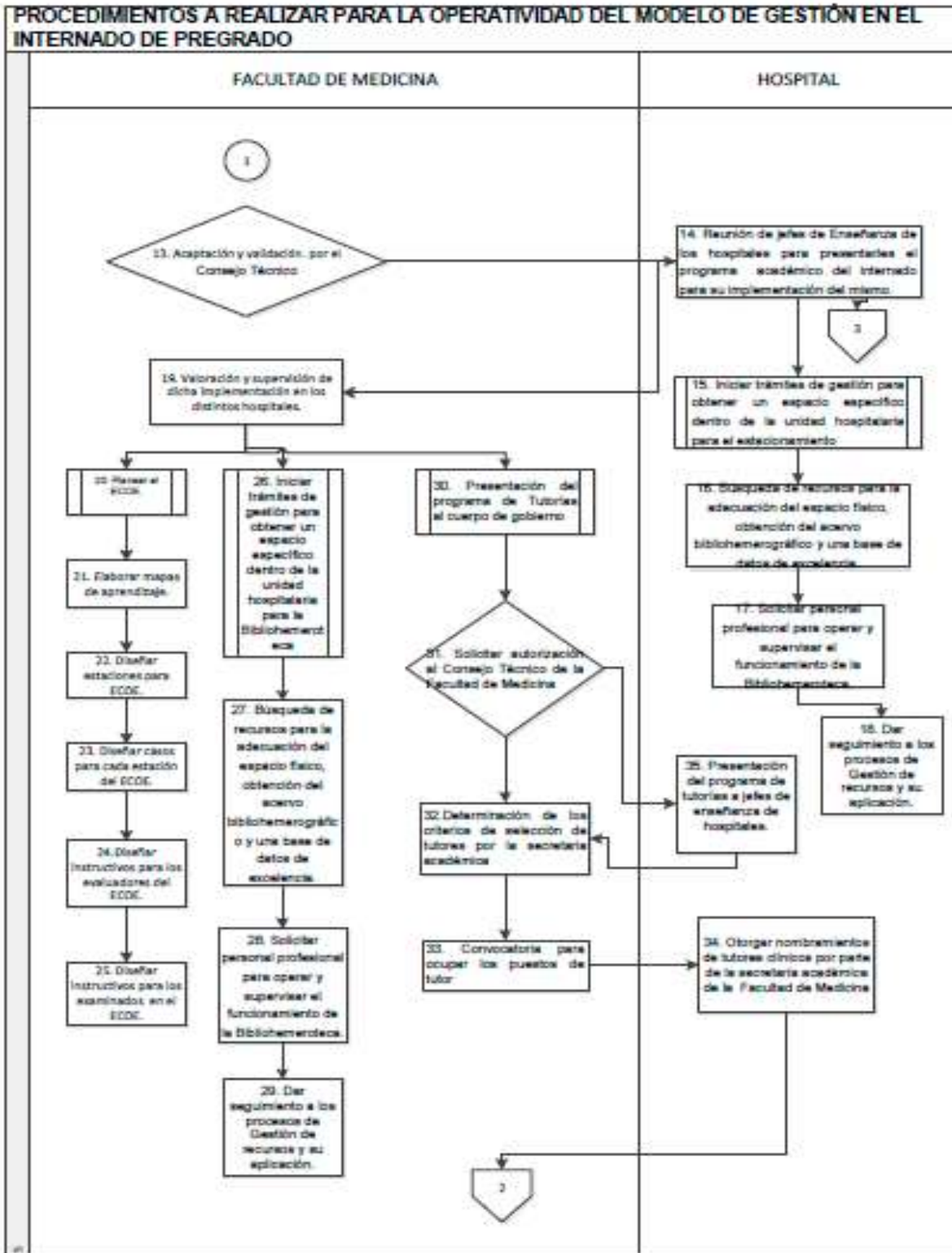
Los resultados muestran que el internado de pregrado es una oportunidad en la formación médica; no obstante, el desconocimiento de sus objetivos y la falta de organización de las rotaciones en congruencia con el programa académico de la Facultad, propicia que los MIP no manifiesten iniciativa e interés por su formación integral y que el personal que apoya su formación no les proporcionen asesorías que contribuyan al mejoramiento de su desempeño profesional; propiciándose que gran parte de su tiempo en el internado lo dediquen a cuestiones administrativas que limitan el desarrollo de las competencias clínicas frente a situaciones de salud.

Las limitantes observadas, reflejo de las carencias que se presentan en la administración del currículo por competencias, motivaron el diseño e implementación de un Modelo de Gestión de

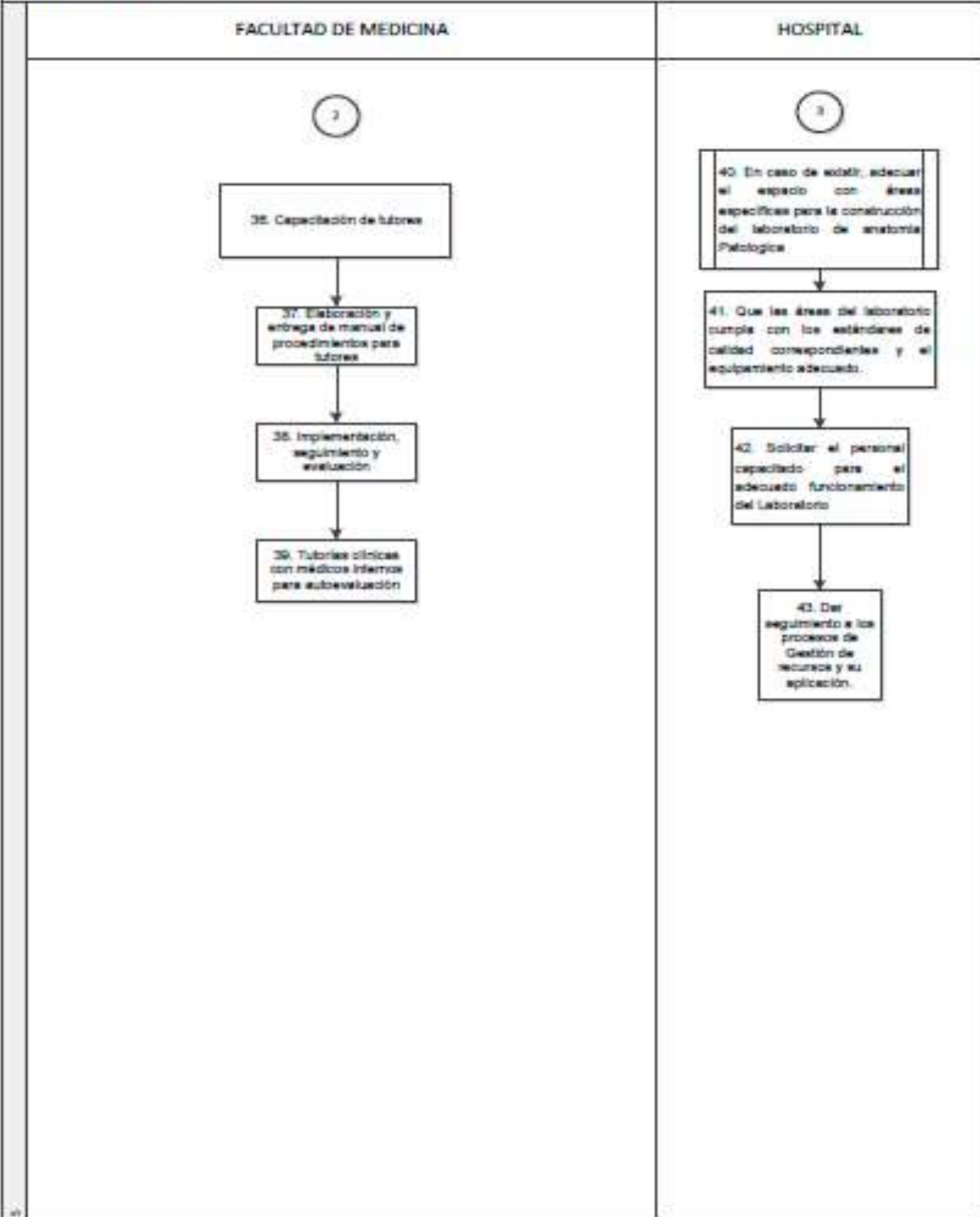
Calidad para la formación de competencias (GESFOC) que plantea cuatro acciones importantes: direccionar, planear, actuar y evaluar (Tobón, 2011); lo cual responde a un ciclo de mejoramiento continuo que genera las condiciones para que el Internado de Pregrado propicie el fortalecimiento de las competencias profesionales de los MIP frente a pacientes en las diferentes rotaciones, con apoyo y asesoría del tutor clínico y del docente. Interesa egresar médicos integralmente desarrollados, que contribuyan a la prevención y den respuesta a los problemas de salud con idoneidad y compromiso ético a través de cinco proyectos: administración educativa del currículo, infraestructura y equipamiento, organización y estructura de contenidos, formación por competencias y tutorías clínicas, generados de forma participativa, que se implementan con soporte en un manual de procedimientos.

PROCEDIMIENTOS A REALIZAR PARA LA OPERATIVIDAD DEL MODELO DE GESTIÓN EN EL INTERNADO DE PREGRADO





PROCEDIMIENTOS A REALIZAR PARA LA OPERATIVIDAD DEL MODELO DE GESTIÓN EN EL INTERNADO DE PREGRADO



Referencias

- Barabatarlo y Z, A. (1995) Investigación-Acción: Una didáctica para la formación de profesores. Universidad Autónoma Nacional. México D.F.
- CIFRHS (1983) Documento: Criterios e Indicadores para estructuración de guías para evaluación de programas en carreras de la salud. XXVII Reunión.
- Duncan, W. J. (2000). Las ideas y la práctica de la administración: los principales desafíos en la era moderna (M. d. P. Carril, Trad.). México, D.F.: Oxford.
- Ferrater, M. J. (2001) Diccionario de Filosofía. ED. Ariel Filosofía.
- FMUACH, (2010) Evaluación Integral al Proceso de Reforma Curricular y Académica.
- Guzmán (2009) Fases y operaciones metodológicas en la investigación educativa. Durango, Durango México.
- Norma Oficial Mexicana Nom-234-SSA1-2003, Utilización de campos clínicos Para ciclos clínicos e internado de pregrado.
- Parra, A. H. et al. (2011) La administración educativa del Currículo y sus implicaciones en el desempeño profesional de los médicos internos. Facultad de Medicina de la UACH.
- Tobón T, S (2010) Formación integral y competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación. 3ra. Ed. Bogotá ECOE Ediciones.

El trabajo colegiado en la escuela normal

Efrén Viramontes Anaya
Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón
efren8000@hotmail.com

Resumen

El objeto de estudio de esta investigación es el trabajo colegiado de un grupo de académicos de la Escuela Normal Rural "Ricardo Flores Magón", pertenecientes al 7º y 8º semestres de la Licenciatura en Educación Primaria. El proceso indagatorio se realizó durante los ciclos escolares 2003-2004 y 2004-2005, abordando dos propósitos principales: uno, sobre la percepción que tienen los docentes de la academia con respecto a sus actividades colegiadas; y, el segundo, en relación al papel que tiene el trabajo colegiado en la escuela normal. La metodología empleada en esta investigación es la etnográfica, el modo epistémico es interpretativo descriptivo y las técnicas empleadas son observación participante, análisis de documentos y entrevista de los integrantes del grupo focal. Los resultados se expusieron en tres partes: lo relacionado con las condiciones generales del trabajo colegiado en la escuela normal, la descripción y análisis del trabajo colaborativo al interior de la academia y el impacto del trabajo colegiado en la formación de las estudiantes y el desarrollo institucional.

Palabras clave

Trabajo colegiado, trabajo académico, escuela normal.

Introducción

En la actualidad son pocas las investigaciones que se han realizado sobre esta temática, Espinosa (2004), representa en la actualidad una de las aportaciones más estructuradas en este tópico. Presenta, además, una relación sobre las investigaciones existentes relacionadas con el trabajo colegiado, señalando cuáles estudios son y de dónde proviene cada uno de ellos:

... de la Nacional de Educadoras, el informe del sabático sobre la puesta en marcha de la Licenciatura en Educación Preescolar y su seguimiento por un año, 1999-2000, donde se analiza, entre otras cosas, el

trabajo colegiado. De la Veracruzana tenemos dos artículos publicados en la revista Didacta, el primero es el previo al plan 97 y, por lo mismo, muestra una reflexión sobre el trabajo de las academias del plan 84; mientras que el segundo se refiere, específicamente, al funcionamiento de la academia con el nuevo plan, en concreto al 4º semestre de la Licenciatura en Educación Primaria. También hay un tercer documento, una investigación más amplia que las anteriores, y trata del seguimiento y de la evaluación de de Educación Primaria en la propia escuela normal, además incluye

una reflexión acerca de las academias o colegio (p. 9).

Problemática

El principio del planteamiento coincide con lo que ya ha sido observado y estudiado por Czarny (2003) en una investigación sobre el trabajo colegiado de las escuelas normales en la que señala que las principales dificultades que percibió fueron las siguientes:

- La falta de participación y la irregular asistencia de todos los profesores y autoridades involucradas.
- La discontinuidad en las reuniones y de los temas que en cada una de ellas de abordan.
- Problemas en las relaciones interpersonales entre los participantes.
- La carencia de tiempo para tratar todos los temas que se requiere, así como la falta de seguimiento a los acuerdos que se toman (p. 33).

A estos señalamientos se pueden agregar otros que de manera particular se tienen en la Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón” como la falta de un espacio temporal común de cada uno de los integrantes del cuerpo docente, la falta de compromiso, la diversidad de posturas políticas y, principalmente la falta de compromiso institucional de algunos maestros. Esta percepción de problemática es la que se tenía al momento de iniciar formalmente con el proceso de investigación de este objeto de estudio. Se pensó que esas situaciones creaban un ambiente de trabajo que hacía más difícil el desarrollo curricular de las Licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar.

Ejes centrales del objeto de estudio.

- ¿Cómo perciben los integrantes de la academia 7º y 8º semestres de la Licenciatura en Educación Primaria el

proceso del trabajo colegiado que se realiza en la Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón?”

- ¿Cuál es el papel del trabajo colegiado en la formación docente, tomando como referencia las exigencias del plan de estudios vigente 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria?

Cuestiones específicas del objeto de estudio.

Los siguientes cuestionamientos que se presentan, tienen una relación directa con los objetivos que se incluyen en esta investigación y han sido planteados de tal forma que en su conjunto respondan a los dos ejes centrales de este estudio.

Además, estas cuestiones específicas me aportaron una directriz muy clara para plantear categorías de análisis que respondan directamente a sus planeamientos, toda vez que representan puntos nodales del objeto de estudio de la investigación.

- ¿Cómo se realiza el trabajo colegiado en la escuela normal?
- ¿Quiénes participan y cómo lo hacen?
- ¿Qué avances se perciben en el mejoramiento de las prácticas docentes de los maestros que participan en las academias?
- ¿Qué impactos se perciben en las estudiantes como resultado del trabajo colegiado?
- ¿Qué problemas se perciben como obstaculizadores del trabajo colegiado?
- ¿Qué tipo de participación tienen los maestros de un grupo colegiado?
- ¿Cómo se manifiesta la cooperación en el desarrollo de las actividades del colegiado?

Objetivos de la investigación

Los objetivos de esta investigación se derivan de los ejes centrales y las cuestiones específicas de este mismo trabajo y se

plantean como el conjunto de expectativas que se tienen para cumplir mediante el proceso investigativo.

1. Caracterizar el trabajo colegiado que se desarrollan al interior de la academia de maestros que fue motivo de estudio.
2. Conocer el impacto que tienen los procesos del trabajo colegiado en el mejoramiento de las prácticas profesionales y en el aprendizaje colectivo de los maestros.
3. Valorar los tipos de participación que tienen los integrantes de un colegiado.
4. Describir las situaciones problemáticas que se viven en el trabajo colegiado.
5. Tener los elementos para elaborar un proyecto de desarrollo e impulso al trabajo colegiado de la escuela normal donde se realizó la investigación.

Referentes teóricos

Los respaldos teóricos principales que se utilizaron en la investigación son los siguientes:

- Enfoque participativo de la gestión escolar y el trabajo colaborativo (Antúnez 1998 y Ball 1994)
- Los estilos del director de la escuela (Antúnez 1998 y Ball 1994)
- Teoría de los grupos operativos (Zarzar Charur, 1980).
- Liderazgo (Schmelkes, 2001)
- Participación (Viñas y Doménech, 1994)
- Planes de estudio y documentos oficiales de la SEP

Metodología de la investigación

Los sujetos que fueron parte de esta investigación son todos los docentes de la Escuela Normal "Rural Ricardo Flores Magón", considerados como parte de las academias establecidas por la estructura organizativa de la escuela. Los docentes fueron la unidad mínima considerada como sujeto de investigación.

Los criterios principales de la selección (diferente a muestra) de los sujetos se realizó conforme a lo establecido por Goetz y LeCompte (1988), específicamente en lo relacionado con la conformación natural de los grupos o unidades iniciales de análisis, considerados como fuentes principales de información: las academias; también por el hecho de que el propósito de esta investigación no es la generalización por inferencia.

Los escenarios en los que se realizó la investigación, generalmente se redujo a los espacios que cada academia tenga determinados, aunque por lo general se desarrollan en la sala de maestros, pero no siempre se hacen ahí.

La presente investigación se ubica en el enfoque cualitativo, toda vez que se desarrollará en un proceso en que los datos serán tratados de manera holística; individual, más que general. En lo que corresponde al paradigma de investigación en el que se sitúa este trabajo es interpretativo.

La ubicación en el paradigma interpretativo tiene la justificación de que, por lo menos en esta primer etapa, las pretensiones son sólo las de describir, comprender e interpretar lo que sucede en las academias; por consiguiente, quedaría lejos de cualquier otro propósito característico de los dos paradigmas restantes.

El tipo de investigación al que se está apuntando hasta el momento, es a la etnográfica, ya que coincide con la idea general que se tiene de la investigación y de sus posibles productos, así como con los objetivos planteados en la misma.

La entrada al "campo" (en términos de la etnografía) no representó ningún problema. En lo general el trabajo de campo se realizó permanentemente en todas las reuniones de la academia durante los ciclos escolares 2003-2004 y 2004-2005.

La recogida de datos que se utilizó como insumo de esta investigación, se realizó

a través de las siguientes técnicas e instrumentos:

Se realizaron entrevistas a los docentes de la academia de 7º y 8º semestre de la Licenciatura en educación Primaria. Las entrevistas se desarrollarán respondiendo al enfoque cualitativo, con preguntas abiertas y no estructuradas.

Otra técnica de acopio de información, utilizado fue la que se denomina “observación participante”, a través de la cual se llevó a cabo la recolección de datos más directos que se produjeron en los escenarios donde se realizó el trabajo colegiado.

Registro de diario de campo, a modo de relatoría, de lo que sucedió al interior de las reuniones de academia.

Registro de academias, misma que se realizó por uno de los miembros de ellas, generalmente fue rotativo: esta actividad se realizó en un diario (cuaderno grande con pastas gruesas), en donde quedó asentado lo que se trató en cada una de las reuniones, mediante un estilo muy variado, desde registros muy detallados hasta escritos totalmente esquemáticos y parcos en la descripción.

El análisis de la información se realizó con base en las actividades de “comparación, contrastación, agregación y ordenación” que propone Goetz y LeCompte (1988).

Para realizar el análisis, se utilizaron o construyeron categorías que permitieron sistematizar la información, organizarla y utilizarla de tal forma que aportara ideas o estructura que dan sentido a los descubrimientos, interpretaciones y descripciones que se realizan.

Para esta investigación se pueden anticipar desde este momento una serie de

categorías iniciales que, fueron necesarias para realizar el trabajo de análisis anteriormente indicado. Las categorías de análisis de la investigación son las siguientes:

- Estilos de trabajo colegiado
- Productos del trabajo colegiado
- Temáticas de las agendas del trabajo colegiado
 - Características que promueven buenos productos y procesos del trabajo colegiado
 - Problemas que afectan un provechoso trabajo colegiado
 - Acciones administrativas en torno al trabajo colegiado
 - Respuesta general de los docentes hacia la participación colectiva
 - Impactos del trabajo colegiado en la formación docente y perfil de egreso de las alumnas
 - Impactos del trabajo colegiado en el aprendizaje de los docentes y el mejoramiento de sus prácticas docentes.

Resultados de la investigación: primera categorización del proceso del trabajo colegiado

Esta primera parte de los resultados contiene un sistema de categorización que se integra y explica a través de la figura 1.

Lo recuadros obscurecidos, muestran la columna principal de categorías de análisis, de las cuales emergen un sistema de subcategorías que intentan dar una interpretación general y específica a la vez de los qué y cómo se hace el trabajo colegiado en la academia de 7º y 8º semestres de la Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón”.

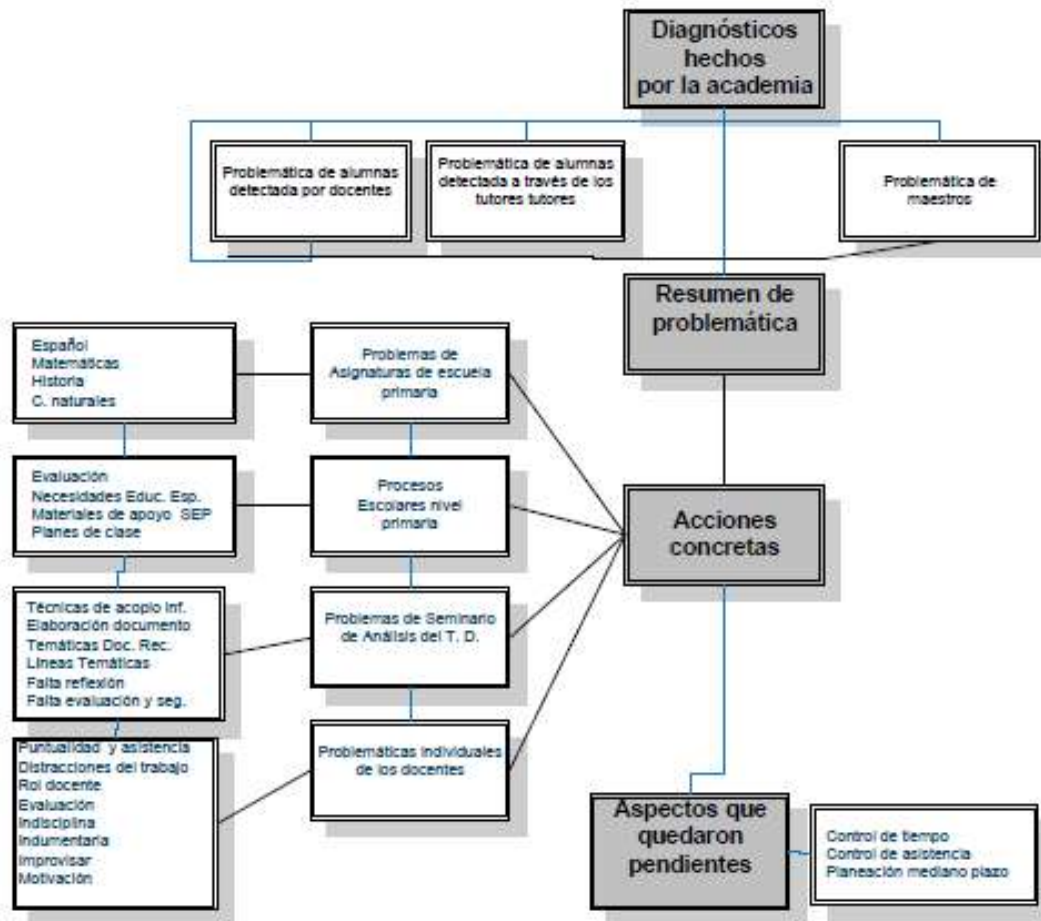


Figura 1. Acciones del Grupo Colegiado

Interpretación del proceso, papel e impacto del trabajo colegiado en la escuela normal

Con el análisis de las categorías que se presentan hasta aquí, combinado con la experiencia y la observación como docente e investigador en torno al objeto de estudio, se dio sentido a un modelo o constructo teórico que ayuda a considerar de manera holística e integral la interpretación del papel del trabajo colegiado y el impacto que tiene en la escuela normal.

Esto se ilustra en la figura 2.

Para hacer esta interpretación global, se consideró hacerlo a través de cuatro partes

fundamentales: la primera, contiene las categorías que hacen alusión a las condiciones generales en las que se desarrolla la academia de 7º y 8º semestres. La segunda, se refiere al análisis de los procesos internos de interacción personal que se vive para la realización del trabajo colaborativo. La tercera, expone todo lo relacionado con las actividades, papel y productos del trabajo colegiado, en las que se puntualizan los elementos que se generan por el colegio. En la cuarta y última se incluyen las categorías que se relacionan con los productos de la actividad de la academia y los ámbitos en que se presenta.

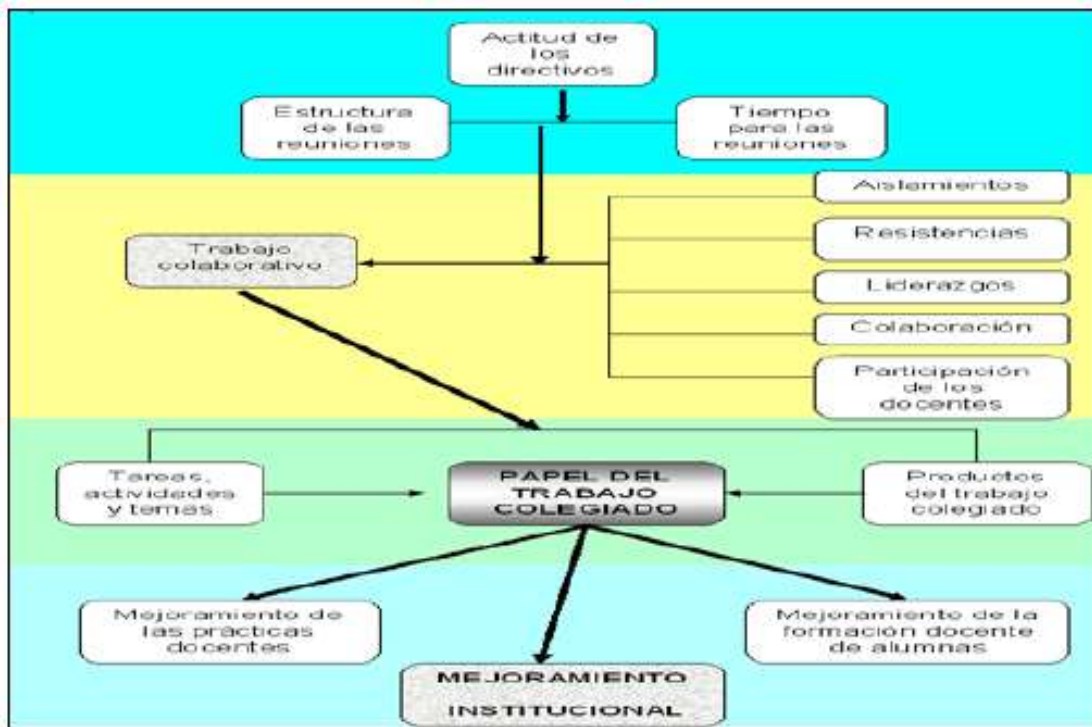


Figura 2. Esquema interpretativo de las condiciones, proceso, papel e impacto del trabajo colwgiado.

Conclusiones

En lo general, como una parte importante de estas conclusiones, se puede afirmar, que existen factores muy variados que caracterizan y condicionan la realización del trabajo colegiado, mismos que van desde que los directivos tengan una actitud de apoyo, promoción y valoración de las actividades colectivas, hasta tener las condiciones, organización, estructura, tiempo y elementos que estén dispuestos a iniciar procesos colegiados; todo esto bajo la sensibilización o creación de un clima de necesidades concretas en la que los integrantes le encuentren sentido a lo que tienen o deben hacer en las sesiones de trabajo.

Respuestas a las preguntas principales de esta investigación:

1) Por un lado se plantea que la manera cómo los docentes de la academia de 7° y 8° semestres perciben el trabajo colegiado es ampliamente limitada al no ser conscientes de lo que realmente se realiza el colectivo, principalmente en lo

relacionado con las actividades y funciones de este grupo;

2) Por otro lado, se percibió de manera más contundente, que el papel que tiene el trabajo colegiado en la escuela normal, impacta decididamente en el mejoramiento de la formación de las estudiantes normalistas; en el mejoramiento de las prácticas de los docentes involucrados en la academia; y, finalmente, en el mejoramiento institucional y de la gestión escolar en lo general.

También se obtuvieron conclusiones sobre las siguientes categorías:

- La actitud de los directivos
- La estructura y formato de las reuniones de academias
- Los procesos interactivos que se dan al interior de las reuniones
- La cooperación o colaboración entre los integrantes del colegio
- Los procesos de colaboración

- El liderazgo
- Aislamiento
- Resistencias
- Tipos de participaciones
- Acciones, productos y papel del trabajo colegiado
- La percepción que los docentes de la academia de 7º y 8º semestre tienen con respecto a las actividades y funciones que realizan en el colegio
- Vinculación con el entorno
- Impacto que tiene el trabajo colegiado en las alumnas, en las prácticas de los maestros y en el mejoramiento general de la institución

Finalmente, es pertinente cerrar este apartado con dos recomendaciones específicas: la primera, dirigida a los maestros de las escuelas normales, para que se animen a participar en los procesos colegiados, tomando en cuenta que pueden mejorar sus prácticas y la formación de sus alumnas, respondiendo al compromiso moral y profesional que tenemos los docentes para con nuestros estudiantes; y, la segunda, enfocada hacia los directivos de las escuelas, para que observen las condiciones en que se desarrolla el trabajo colegiado, la forma en que valoran el hecho de que los maestros se organicen y propongan acciones pedagógicas, organizacionales, administrativas, de vinculación, político-laborales y de convivencia social, sin temerle a los riesgos que pudiera tener, asumiendo una actitud menos egocéntrica, arriesgándose sin importar que en el proceso pueda ser aparentemente sacrificado status en la estructura vertical, en aras de un desarrollo institucional efectivo y genuino que involucre la comunidad normalista

Referencias

Antúnez, Serafín (1999), El trabajo en equipo como factor de calidad: el papel de los directivos escolares. Versión corregida

- de la conferencia dictada en Cancún, Quintana Roo, junio.
- Alberto A. (1998). La federación educativa en México 1889-1994. SEP/COLMEX/CIDE, México.
- Ball, S. J. (1994). La micropolítica en la escuela: hacia una teoría de la organización escolar. Barcelona, Paidós.
- Czarny, Gabriela. (2003) Las escuelas normales frente al cambio: Un estudio de seguimiento a la aplicación del Plan de estudios 1997. México: SEP.
- Espinosa Carvajal, M. E. (2004) El trabajo colegiado: su funcionamiento, sus aportes y dificultades en tres escuelas normales México, SEP-SEByN.
- García Alcaraz, M. G. (1997) Revista La tarea. Guadalajara, Méx. 1997 s/p.
- Gobierno De Los Estados Unidos Mexicanos. Presidencia De La República. El Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006. México: Poder ejecutivo federal
- Goetz, J.P. y LeCompte, M. D. (1988). Etnografía y diseños cualitativos en investigación educativa. "Evaluación del diseño etnográfico". Madrid. Ediciones Morata, S.A.
- Latapí S., P. (2002). ¿Cómo aprenden los maestros? Observatorio ciudadano de la educación. En: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=1008951&pid=S0185-2698201000010000500036&lng=es
- Macías, H. (sin fecha). Comunidades de aprendizaje, modelo paradigmático. <http://kino.tij.uia.mx/~humberto/comun3.html>
- Pourtois, J.P. y Desmet, H. (1994). Las dos tradiciones científicas: en: Antología Básica: Construcción social del conocimiento y teorías de la educación. México, SEP-UPN.
- Rodríguez G., J. y otros (1999). Metodología de la investigación cualitativa Segunda edición. Málaga, Aljibe.

- Schmelkes, S. (2001). Calidad de la educación y la gestión escolar.
- SEP (1997). Plan de estudios y programas de la Licenciatura en Educación Primaria 1997. La importancia del trabajo colegiado. México. SEP.
- SEP-DGN (1998). Propuesta para el desarrollo del trabajo colegiado en las escuelas normales. México: SEP.
- SEP-DGN (2003). El diagnóstico institucional en las escuelas normales. Orientaciones para su elaboración Serie: gestión institucional 3. México: SEP.
- SEP-SEByN (2003). Datos básicos sobre la educación normal en México: en: Gaceta de la escuela normal. Mes de abril. México, SEP-SEByN.
- SEP-SEByN (2003). El mejoramiento de la gestión institucional en las escuelas normales (Elementos para la reflexión y análisis) Serie: Gestión Institucional 2. México: SEP.
- SEP-SEByN (2003). El mejoramiento de la gestión institucional en las escuelas normales (Elementos para la reflexión y análisis) Serie: Gestión Institucional 1. México: SEP.
- SEP-SEByN (2004). Seguimiento y evaluación de las prácticas docentes: una estrategia para la reflexión y mejora de las escuelas normales. México: SEP.
- SEP-SEByN. Normatividad académica. Propuesta para el desarrollo del trabajo colegiado en las escuelas normales que ofrecen la licenciatura en educación preescolar. México: SEP.
- Torres, R.M. (2001). Comunidades de aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje. Barcelona Forum 2004.
- Viñas C., J Y Doménech, F (1994) Toma de decisiones y la participación, en: Joaquín Garín Santillán y Pere Darder Vidal (coords.) Organización de los centros educativos. aspectos básicos, Barcelona, Praxis (Praxis Universidad),
- Zarzar Charur, C. (1980). Grupos de aprendizaje. Nueva imagen. México.

Competencias docentes ante la parálisis cerebral espástica

Carmen Lorena Armendáriz Vázquez
Escuela Normal Superior del Estado de Chihuahua
loremom_68@hotmail.com

Resumen

El trabajo que a continuación se describe es producto de tesis doctoral concluida en torno al análisis de diferentes tipos de práctica docente; cuyo análisis aporta elementos suficientes para plantear y describir las necesidades de innovación al currículo de la Licenciatura en educación secundaria Plan 99, en beneficio del desarrollo de competencias docentes centradas en la atención de alumnos con barreras para el aprendizaje, principalmente asociados a parálisis cerebral espástica. Un profundo análisis del estado del arte que gira en torno a la atención de la parálisis cerebral espástica al interior de las aulas de la escuela regular muestra que son múltiples y enriquecedoras las indagaciones al respecto, que aunado a la obtención de datos proporcionados por informantes relacionados directamente con el objeto de estudio, ponen de manifiesto las competencias docentes que se requieren para la atención de alumnos con espasticidad. Para lo anterior se diseñó una indagación de corte Cualitativo por medio de un Estudio de caso con la utilización de técnicas como: observación directa, entrevista cara a cara, historia de vida e historia oral y grupo focal a informantes que viven o han vivido de cerca prácticas docentes centradas en la atención de la parálisis cerebral espástica como principal barrera de aprendizaje. En análisis de resultados expone claramente las modificaciones, e incorporaciones específicas que deben considerarse a corto plazo en el Plan de estudios 1999 de la Licenciatura en educación secundaria; específicamente en aspectos clave del Perfil de egreso y en algunas de las asignaturas; y en las orientaciones didácticas para los formadores de docentes; de tal forma que se garantice que los docentes en formación egresen con la competencias de respaldo adicional que les permita la atención profesional de este tipo de alumnos.

Palabras clave

Parálisis cerebral, espasticidad, formación docente, competencias docentes, educación secundaria.

Introducción

La atención que se oferta en Educación Especial en México cuenta ya con más de ciento cincuenta años, este recuento se menciona en el Programa de desarrollo educativo 1995-2000, explicando que durante el gobierno Juarista se expidieron los decretos

que dieron origen a la fundación de la Escuela Nacional para Sordomudos en 1867, y la Escuela para Ciegos en 1870; a principios de siglo XX se funda el Instituto Médico Pedagógico del cual surgió la primera Normal de Especialización. De igual forma se menciona que, ante las necesidades de la

época, en 1950 se crea el Instituto de Rehabilitación para Niños Ciegos. Conformando de este modo el grupo de instituciones pioneras de los procesos de integración al desarrollo social de alumnos que presentan necesidades educativas especiales (nee) y barreras para el aprendizaje asociadas a discapacidad.

Las acciones enunciadas permitieron que lo que ahora se conoce como Educación especial consolide su funcionamiento como uno de los sub-niveles de educación básica, que presta sus servicios en el estado de Chihuahua desde hace más de veinte años. En este sentido, las decisiones de política educativa, se fundamentan en la filosofía de la educación y en los derechos humanos universales; de igual forma en las sugerencias y recomendaciones posteriores a evaluaciones del Sistema educativo nacional mexicano realizadas por organismos internacionales como la OCDE.

Varios de los principios pedagógicos que sustentan en actual Plan de estudios para la educación básica, reconoce que el docente de este momento educativo, requiere entre otros aspectos una práctica docente que logre: centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje; planificar para potenciar el aprendizaje; generar ambientes de aprendizaje; trabajar en colaboración; desarrollar competencias: evaluar para aprender y favorecer la inclusión para atender la diversidad.

Atender los enfoques y las indicaciones técnico-pedagógicas planteados en el Plan de estudios 2011 hace imprescindible la presencia de un docente que ostente una preparación profesional más allá de lo que actualmente está considerado en la currícula de respaldo que cursaron docentes que prestan sus servicios en la educación secundaria; ya que se deben movilizar competencias profesionales no desarrolladas en su formación; que les permitan la atención

especializada y de calidad a una amplia variedad de necesidades presentes en sus alumnos.

Es por ello que este trabajo se centra en identificar:

¿Cuáles competencias docentes deben favorecerse para eficientar la atención de los alumnos de educación secundaria con barreras para el aprendizaje centradas en la parálisis cerebral espástica?

De tal manera que el principal objetivo es:

Exponer diferentes prácticas docentes actuales para plantear y describir las necesidades de innovación al currículo de la Licenciatura en educación secundaria Plan 99, en beneficio de una formación docente que desarrolle competencias para la atención de alumnos con necesidades especiales asociados a parálisis cerebral espástica.

Marco conceptual

La actual administración federal ha permitido en este país el desarrollo de una política pública que se anuncia con la intención de procurar la elevación de la calidad educativa, por ello se han articulado los principales niveles educativos en lo que se actualmente se conoce como educación básica, sin embargo, se hace necesario precisar que durante la educación secundaria o bien durante el 4º periodo escolar del actual mapa curricular, existen adolescentes con características muy específicas que marcan la diferencia en la atención que requieren y esa variable se acentúa al incluir casos de parálisis cerebral espástica con características adicionales de cuadriplejía, con los cuales, también se hace necesario orientar el trabajo diario en el logro de los aprendizajes y los Estándares curriculares de tal forma que se consolide en el mayor porcentaje posible de los rasgos enunciados en el perfil de egreso de la Educación Básica.

La significación de los alumnos en mención requiere de puntualizaciones como las de Sánchez, Botías e Higuera (2002:235) quienes consideran que la parálisis cerebral es un “Desorden permanente y no inmutable de la postura y el movimiento debido a una lesión del cerebro antes de que desarrollo y el crecimiento sean completos”. Para Atkinson (1998:356) la Parálisis Cerebral obedece a una lesión o funcionamiento anómalo del sistema nervioso central en el lactante o niño pequeño, que se caracteriza por posturas y movimientos anormales, además de alteraciones en el tono muscular. Refiere también, que ésta puede ser congénita o adquirida y sus diferentes causas son identificadas como: Agenesia o desarrollo defectuoso de las neuronas. y/o lesión encefálica o deterioro de las neuronas intracraneales por nutrición defectuosa del encéfalo la cual puede suceder antes, durante y después del parto.

A partir de las causas identificadas anteriormente; Atkinson (1998) explica que la parálisis cerebral dará lugar a diferentes formas de manifestación conocidas como diplejía, triplejía, paraplejía, hemiplejía, monoplejía y cuadriplejía en la cual se ven afectados los cuatro miembros y severamente desaparece un control voluntario del cuello del afectado, por lo que requieren de diferente tratamiento desde el punto de vista educativo.

Además de la clasificación anterior la parálisis cerebral se puede clasificar (según las coincidencias expresadas por Bobaht en el año 1997 y las de Atkinson en 1998) por la capacidad de movimiento que se tiene y dicha clasificación se encuentra definida en: Atetosis, Ataxia y Espasticidad, que se caracteriza por un aumento de tono generalizado donde prácticamente se llega a la rigidez o a la tensión y se puede apreciar tanto en músculos flexores como extensores, dependiendo de la postura que se adopte, además presenta patrones primitivos

patológicos y según se experimenta pueden ir fácilmente de la hipotonía a la hipertonia.

Unidos entonces los términos de cuadriplejía y espasticidad (Bobaht, 1997) el cuadro es desalentador, principalmente porque en estos casos la comunicación se torna un elemento muy significativo para el alumno ya que debido a su restringida movilidad, depende en gran medida de que las personas que están a su alrededor le comprendan para satisfacerle lo que necesita, asimismo por la necesidad natural de pertenecer a un grupo, le es esencial estar comunicado, aunado a su interés de consolidar su educación básica.

En ese sentido, la práctica docente que este país exige de los docentes que laboran en Educación Básica, debe ser inclusiva a partir de crear escenarios áulicos fundamentados en los derechos humanos y el respeto a la dignidad humana, de tal forma que cada uno de los alumnos, independientemente de sus condiciones desarrolle sus habilidades y competencias intelectuales, sociales, emocionales y físicas.

Además, es imprescindible que los docentes sean empáticos con una cultura actual y diferente de desarrollar su tarea diaria y de igual forma con las necesidades de los alumnos que pueden ser distintas a sus concepciones. Entendiendo que la inclusión real requiere de estrategias de aprendizaje y enseñanza diferenciadas, observando y salvando las barreras para el aprendizaje con el fin de promover y ampliar, en la escuela y las aulas, oportunidades de aprendizaje, accesibilidad, participación, autonomía y confianza en sí mismos, ayudando con ello a combatir actitudes de discriminación.

Método

La utilización del enfoque cualitativo se define a partir de identificar que “proporciona descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables,

incorporando la voz de los participantes, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal y como son expresados por ellos mismos". (Sandín, 2003:121) de ahí, que una vez seleccionado el método y las técnicas e instrumentos puede ser analizada en su totalidad la realidad en estudio.

La utilización de la investigación cualitativa y la selección del estudio caso como método principal de investigación se da, inicialmente; en función de que según Stake (1995) existen variados principios teóricos de la investigación cualitativa presentes en el estudio de casos, que a su vez constituyen un conjunto de métodos de investigación de carácter naturalista, holístico, fenomenológico, etnográfico y biográfico; que a su vez permitieron bajo una dimensión analítica e interpretativa y dentro de lo que se puede llamar: una visión retrospectiva de las escalas de valores, la identificación de los compromisos, actitudes y necesidades formativas en torno a la parálisis cerebral de los docentes.

La concreción del estudio de caso se pudo construir a partir de participar de observaciones concretas, realizar entrevistas cara a cara, y de documentar historias de vida e historias orales a los principales informantes en torno a la identificación de las características de la práctica docente que da respuesta efectiva a los requerimientos de la parálisis cerebral en alumnos de secundaria.

Resultados

Los docentes requieren actualización, capacitación y formación profesional

Para lograr interpretar las razones que tienen los docentes de apoyo para actuar o realizar ciertas acciones ante la atención de las necesidades educativas especiales asociadas a secuelas de parálisis cerebral espástica se hace necesario retomar lo expresado por Ardiles (2005) cuando menciona que la

capacitación y actualización de docentes es la creación institucional de espacios de trabajo académico que permiten a los profesores recuperar sus saberes y prácticas, ponerse en contacto con los de otros y conocer o reconocer nuevos aspectos de la práctica docente con lo cual los maestros están en posibilidades de desarrollar más eficazmente su labor.

Se entiende entonces que lo anterior, indudablemente puede ser tomado como un sinónimo de perfeccionamiento docente que al realizarse debe ser fundamentado en una estrategia de cambio educativo que imprime reflexión educativa; esta reflexión educativa que permite actualizar y capacitar docentes viene a subsanar las debilidades provenientes de una formación docente no suficiente para las tareas educativas a desarrollar.

“No debemos olvidar que el docente basa su profesionalidad en un conjunto de conocimientos adquiridos a través de su formación y experiencia práctica y además en el desarrollo de aquellas aptitudes personales que mejor puede poner en juego en su tarea de estimular el progreso de los alumnos que atiende”. (Puigdellivol: 2007).

Normativa técnico-pedagógica de apoyo

Al analizar en significado de normativa en el contexto educativo es posible identificar que se refiere a todo lo relacionado con indicaciones técnico-pedagógicas que deben ser atendidas por los docentes al frente de los grupos en la educación básica. “un lineamiento es una tendencia, una dirección o rasgo característico que indica las normas técnicas que han seguirse para llevar a cabo la tarea educativa; se trata de un conjunto de medidas, normas y objetivos, que se encuentran en sintonía con las finalidades de la educación”.

Cuando los docentes analizan los escasos contenidos a los que han tenido

acceso y que les indican cual debe ser su función en atención a los lineamientos normativos se encuentra que mencionan situaciones como las siguientes: ORT4 “quisiera que alguien me explique porque el personal de educación especial no tiene más de tres documentos que nos permiten conducir nuestro trabajo” refiriéndose a los diferentes documentos de carácter normativo no conocidos ni aplicados por todos.

Atención específica

La 4ª línea de acción del Programa de Fortalecimiento a la educación especial y de la integración educativa marca claramente que una de las principales tareas de esta programa es: “Garantizar que el personal de educación especial, educación inicial y básica cuente con las competencias necesarias y el compromiso ético para atender eficazmente a los alumnos con necesidades educativas especiales, prioritariamente a los que presenten alguna discapacidad”.

Por ello, se puede iniciar por mencionar variadas opiniones que reconocen abiertamente el desconocimiento por múltiples razones de las formas de diseñar los tratamientos específicos de ahí que en el CDA3 se reconoce, “yo creí que en educación especial iba a trabajar con niños con problemas de aprendizaje ya que de algún modo, si me prepararon para ello en la normal; no me pasó por la mente trabajar con niños con alguna discapacidad”.

Incluso se intenta explicar que solamente se hace una parte de la tarea educativa al expresar que CDA1 “lo que se hace con ellos está más encaminado a que aprendan contenidos y quienes no sabemos dejamos de lado lo medular, que es la atención específica de su discapacidad”; la crítica al sistema no se hace esperar y se dice CDR6 “¿en qué momento se considera que un docente normalista puede dar atención especializada a alumnos que requieren conocer del

funcionamiento y atención de músculos dañados?”.

Organización interinstitucional

Los datos empíricos muestran una realidad de la zona escolar en estudio no congruente en muchas de las ocasiones con lo que se entiende por trabajo colaborativo, lo que inicialmente queda demostrado durante las observaciones realizadas a una de las sesiones de capacitación, OSC1 donde se expresa “¿Para usted cuáles son las razones por las cuales no existe comunicación efectiva entre las USAER que atienden secundaria por las cuales no todos trabajamos de la misma forma”.

Los asistentes de las reuniones con carácter de técnico-pedagógicas tratan de buscar las formas de solucionar las faltas de organización que perciben y expresan: OSC1 “con lo avanzado que están las cosas en educación especial sería muy benéfico que organizáramos o diseñáramos algún plan de trabajo local que nos facilite el trabajo diario con los docentes de las primarias en cuanto a atención”; OSC1 “de hecho la organización debe existir, sin duda que incluyendo a los personales completos de las escuelas regulares con los que trabajamos a diario”; y conocen tan bien la realidad y la falta de organización que hubo un momento en el que alguien se dio cuenta de que OSC1 “nadie escucha al personal regular cuando dice que necesitamos estar cerca de ellos para llevar a cabo las acciones en conjunto y con objetivos comunes”.

Se percibe que la necesidad que los docentes expresan no es algo que mencionen solo por buscar algo para estar en contra del sistema; de igual forma, no queda claro si para ellos esta necesidad de trabajo colaborativo está fundamentada en alguna indicación o lineamiento técnico o de carácter teórico; sin embargo, la consulta a los expertos hace válidos sus reclamos ya que desde 1981, Toledo, ha expresado que para llevar a un alumno con necesidades educativas

especiales a la escuela regular, se hace necesario atender algunas líneas generales que lleven a la ejecución de un plan que permita realizar con éxito esta encomienda.

La imagen del docente ante sí mismo

La categoría final que se muestra permite definir claramente la situación en que los docentes participantes de esta investigación se ven a sí mismos; la utilidad de esta categoría estriba en el reconocimiento de las razones de algunas de sus acciones; acertadas o no tan acertadas pero muchas de ellas tiene un argumento fuerte; EFD1 “tengo toda la voluntad del mundo pero en realidad atender a estos niños sobrepasa mis conocimientos, yo salí de una normal en la que no nos preparaban para atenderlos y no me gusta simular que si se y solo tenerlos en mi salón”.

Discusión y conclusiones

La interpretación de los datos anteriores hace inminente la innovación y actualización a corto plazo del Plan de estudios de la Licenciatura en educación secundaria 1999 a partir de las siguientes incorporaciones.

En el Perfil de egreso

Aspecto referente al dominio de los propósitos y los contenidos de la educación secundaria, se requiere que además se dominen los tipos de adecuaciones existentes para la atención de las diferentes necesidades educativas especiales.

En cuanto a competencias didácticas se requiere que el docente diseñe las adecuaciones al currículo y plan de clase conforme a la necesidad específica de igual forma que conozca, seleccione y domine la implementación de los materiales que cada necesidad específica necesita.

En Identidad profesional y ética es necesario que se identifique como un agente de cambio social que asume la

responsabilidad de promover escuelas inclusivas.

En lo referente a capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela se hace imprescindible que el docente procure favorecer un cambio de cultura en beneficio de la atención la eliminación de barreras para el aprendizaje.

En el apartado de Criterios y orientaciones para la organización de las actividades académicas es conveniente incorporar acciones específicas en cada asignatura del Plan 1999, que orienten a los formadores de docentes en la incorporación paulatina de las indicaciones que se precisan en los principios pedagógicos del plan de estudios 2011.

En las asignaturas

La asignatura de Propósitos y contenidos de la educación básica debe ser actualizada y atender el estudio y análisis reflexivo del Plan de estudios 2011 para la Educación básica, donde se prevee la atención efectiva de las necesidades educativas de aprendizaje.

La correspondiente al desarrollo del adolescente debe también además de actualizar el contenido vigente, ampliar el campo de estudio e incluir el desarrollo de los adolescentes atendiendo al conocimiento y análisis de las diferentes discapacidades y/o barreras de aprendizaje.

La asignatura de Gestión escolar requiere actualizar sus contenidos en pro de incorporar los fundamentos del Liderazgo estratégico que impera en este momento educativo a fin de que los docentes en formación privilegien entre otros aspectos no menos importantes; la colaboración entre iguales que requieren para la atención de las necesidades educativas especiales.

En los cursos sobre Observación y Práctica Docente y los de Planeación de la Enseñanza y Evaluación del Aprendizaje se

hace imprescindible la integración del enfoque por competencias para el análisis profundo de la realidad y la simultánea reflexión en torno a las teorías que respaldan este modelo educativo en la educación secundaria.

En las asignaturas de cada una de las especialidades se requiere incorporar de manera práctica la presencia de las adecuaciones curriculares dependiendo de la atención a las necesidades específicas.

Referencias

- Ardiles Martha., (2005). El desarrollo profesional de los docentes de la escuela media. Experiencias y aprendizajes cotidianos. Córdoba:editorial Brujas
- Atkinson W. Hellen. (1998). Neurología para fisioterapeutas, Trillas: México.
- Bobath Bertha y Bobath Karel. (1997).Desarrollo motor en los distintos tipos de parálisis cerebral. Argentina:Editorial Médica Panamericana.
- Puigdemívol I., (2007). La educación especial en la escuela integrada: una perspectiva desde la diversidad. Barcelona: Grao.
- Sánchez C. J, Botías P. F., Higuera E A., (2002) Supuestos prácticos de Educación Especial. 4º reimpresión.
- Sandín, M. P. (2003). Investigación cualitativa en educación; Fundamentos y tradiciones. España:Mc Graw Hil
- Secretaría de Educación Pública. (2002). Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. México:Taller de libros de texto gratuitos.
- Stake, R.E. (1995). Investigación con estudio de casos, 3ª ed., Ediciones Morata, ISBN 978-84-7112-422-7
- Yin, R. K. (1993). Applications of case study research Newbury Park, CA: Sage.

Los programas de Interculturalidad. Una construcción desde sus actores

Esparza de la O María Teresa
Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Unidad Chihuahua

Vega Villarreal Sandra
Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Unidad Chihuahua
svegavillarreal@gmail.com

Resumen

El presente documento expone de manera sintética los resultados la primera etapa de una investigación – acción que se está desarrollando con profesores del medio indígena en la sierra tarahumara. La etapa centró su atención en cómo enfrentar los retos de la interculturalidad que exige el nuevo contexto social a partir del desarrollo de programas educativos que coadyuven a resolver la problemática concreta que representa el bilingüismo la cual, se identificó como la problemática principal que enfrentan los actores educativos, así como la comunidad. El documento describe cómo se llevó a cabo la construcción de las acciones pedagógicas, las formas de evaluar y cómo se replantearon los proyectos generados por la colectividad.

Palabras clave

Interculturalidad, programas educativos, bilingüismo, investigación–acción.

Introducción

El presente trabajo evidencia de manera sintética los resultados de una investigación acción realizada con profesores de educación indígena en la sierra de Chihuahua. El estudio se coordina con catedráticos de la Universidad Pedagógica Nacional y estudiantes de la maestría en interculturalidad que ofrece la institución. Por tanto, el contexto de trabajo son comunidades serranas donde los estudiantes desarrollan su función como docentes, todas ellas del municipio de Bocoyna.

El esfuerzo por desarrollar este tipo de investigación surge de la necesidad apremiante de transformar la realidad de los

profesores, alumnos y comunidad, poniendo en primer término la falta de comunicación por la predominancia de la población monolingüe entre los involucrados. Este problema se vuelve más urgente ante las exigencias que la Educación Básica demanda de los profesores con la Reforma Educativa a nivel Nacional en el cual se presenta la reformulación y adecuación de la realidad multi e intercultural de la población serrana.

La metodología utilizada en este estudio es la investigación acción, pues busca el conocimiento y transformación de una realidad concreta, permite la adquisición del conocimiento colectivo. Combina la investigación social, el trabajo educativo y la

acción. Tiene alcances comunitarios y es precisamente la comunidad quien controla el proceso global de investigación (Rodríguez, 2002).

Objeto de estudio

Aunque de manera oficial se han conformado proyectos y programas interinstitucionales para la transformación circular de la formación docente que define el perfil de maestro en educación primaria intercultural bilingüe, matrices circulares por asignatura, plan de estudios, no se atiende el problema de fondo, pues los involucrados en la comunidad permanecen al margen del diseño y operación de estos proyectos, los cuales se implementan. Así mismo cabe reflexionar en que existen comunidades donde por las características geográficas, climáticas, sociales, económicas y culturales, así como el problema de la comunicación y el transporte, el acceso a la educación en los municipios y comunidades rurales es precario. Muchas veces esta inaccesibilidad acompañada de la carencia de plazas y salarios para contratar nuevos maestros, además de la falta de condiciones mínimas de infraestructura y equipamiento.

Ante este complejo contexto con tantas necesidades apremiantes de atender y con una realidad tan adversa, surgen de manera colectiva las siguientes preguntas de investigación:

¿Cómo desarrollar una educación intercultural que atienda los problemas de bilingüismo?

¿Qué proyectos pedagógicos pueden generar la transformación de la realidad educativa indígena a partir del uso de la lengua?

¿Cómo evaluar y reorientar los proyectos generados?

El objetivo principal de la presente investigación fue transformar la comunicación entre profesores, alumnos y 20 comunidades indígenas a partir del

bilingüismo. Mismo que se considera una etapa de la transformación de la realidad que viven estos agentes educativos.

Referentes teóricos

Es de suma importancia reconocer que el concepto intercultural no solo se limita a la población indígena, sino que es un concepto en construcción que cada día todos los involucrados debemos pensar en la otredad. La interculturalidad requiere análisis rigurosos que favorezcan la comprensión de los conflictos que necesariamente surgen en este contexto (riesgo de asimilación de pérdida de identidad cultural, de marginación social entre otros.) y que aporten elementos para definir políticas críticas capaces de enfrentar lo que constituyen los auténticos obstáculos en este camino: la injusticia y la desigualdad.

La inspiración de los pueblos originarios indígenas en el resto de la región latinoamericana y de las comunidades étnicas, tiene que ver con los derechos del medio ambiente y con el manejo racional del mismo, de modo que tales recursos sirvan para generar empleo y para satisfacer necesidades de vida. Se busca entonces, elementos de análisis que permitan plantear pedagógicamente la vinculación entre los manejos territoriales y medio ambiente en el marco de los principios éticos referidos a la salvaguarda de toda forma de vida y de la biodiversidad. Es importante la previsión de la investigación como un recurso metodológico y pedagógico más allá de los textos escolares. Estos materiales de apoyo deberán ser contruidos con el propósito de promover el autoaprendizaje sustentándose en fundamentos y principios del aprendizaje infantil del niño en su propia región y en su propia etnia.

Este trabajo describe la importante investigar los procesos de estandarización de las normas escritas de las lenguas indígenas y

etnias sin olvidar el reto que significa el desarrollo de las metodologías de enseñanza de las segundas lenguas y por supuesto la capacitación de los docentes en el uso de las mismas, pero desde la construcción de los actores.

Discusión de resultados

La primera fase de la investigación acción desarrollada fue diagnosticar de manera colectiva la problemática concreta de la comunidad (Yopo, 1999). El centro de la discusión en los diferentes círculos de cultura giró en torno a la importancia de llevar a la acción y proyectos comunitarios promoviendo así una cultura educativa, que facilite la integración de toda población en función de proyectos colectivos que vayan más allá del aula escolar. Estos proyectos incluyen la formación y conocimiento de sus derechos, y es necesario orientar a la comunidad educativa en la evaluación de las prácticas educativas, pedagógicas y de aprovechamiento escolar, una evaluación orientada al mejoramiento de los procesos educativos con el propósito de contribuir a la toma de decisiones, y no sujetos a requisitos administrativos tomados con criterios ajenos a procesos educativos comunitarios.

En la segunda fase de la investigación consistente en la priorización de las necesidades comunitarias (De Shutter, 1998), se definió como prioridad el diseño de acciones de formación docente y de producción de materiales en el ámbito de la enseñanza de una primera lengua teniendo un puente a la enseñanza de una segunda lengua en el marco del bilingüismo y de la interculturalidad.

En la fase de acción pedagógica, se diseñó y se planeó la implementación de un proyecto educativo que centra su interés en la escritura, intereses que lleva varios años y el foco no solo a la producción escrita sino a la indagación sobre las condiciones educativas que brindan apoyo o no al desarrollo de la

escritura, y lo más relevante es la práctica de la enseñanza de la escritura en el contexto bilingüe. Clay (1983) como la escritura crea una representación permanente de significados por lo que esto conlleva la importancia de que el maestro construya su propia metodología de trabajo en 1er y 2do Grado partiendo de los intereses del niño y del conocimiento de su realidad, creando así textos que le den sentido y significado a el niño que realiza un proceso de aprendizaje.

En base a las investigaciones se afirma que la lengua materna plenamente desarrollada proporciona la base lingüística para el desarrollo del lenguaje y la alfabetización. Como (Cummins, 1994) que la instrucción de la lengua materna permite a los alumnos a trabajar a su propio nivel cognitivo. Se ha señalado la importancia de la alfabetización de la lengua materna, así como una segunda lengua aun cuando ambos tienen sistemas de escritura distintos (Cummins, 1994) y se han encontrado como resultados cuando la alfabetización de la lengua inicia primero que cuando se trabaja simultáneamente con la segunda. Motivo por el cual este trabajo manifiesta el avance de un proceso de investigación donde se pretende que el maestro-alumno LEPEPMI'90, sea capaz de construir su propia metodología regional partiendo de la realidad del niño en la elaboración de materiales que permitan el uso y función de textos con significado para el niño raramuri, pima, tepehuan, partiendo de su región o comunidad. El saber leer y escribir en la lengua materna facilita el aprendizaje de una segunda lengua, por la transferencia de conocimientos y procesos de aprendizaje (Collier, 1992).

Las estrategias que componen el proyecto se fueron aplicando, evaluando y reorientando, en los casos que se consideró pertinente. En cada una de las estrategias se puso como centro el desarrollo de los procesos de aprendizaje situados en la educación indígena. En las actividades se

incorporaron elementos comunes para toda la educación básica del medio indígena. Sin embargo, un aspecto nodal fue reconocer de manera explícita los valores, los modos de vida y la diversidad cultural que confluye en la comunidad para el diseño de cada actividad.

Bajo los preceptos anteriores la acción pedagógica abarca una serie de acciones. La primera de ellas fue la construcción de códigos comunicativos entre la comunidad y la escuela. Esto se llevó a cabo a través de la confluencia de lenguas y la construcción de significados comunes a partir de los significantes concretos de la comunidad y la escuela. Todo este trabajo de meses de intercambio lingüístico permitió la elaboración de un diccionario bilingüe, que en una propuesta inicial fue elaborado por los profesores y los alumnos y corregido y redefinido por la comunidad, hasta que se obtuvo el producto deseado.

Otra de las estrategias que constituyeron este proyecto fue la "historia sin voz" la cual consiste en la reconstrucción de la historia de la comunidad desde una visión compartida entre dos culturas. Al hacer esto se promueve el análisis y la reflexión sobre las cosmovisiones culturales que convergen en un mismo espacio. Se debatieron en círculos de cultura (Freire, 1999) las cuestiones culturales que permiten la convivencia a través del bilingüismo.

Dentro de la acción pedagógica también se realizaron una serie de actividades culturales bajo la diada escuela – comunidad. Una muy importante fue la construcción colectiva de cuentos raramuris. Éstos se elaboraron originalmente en la lengua materna de los diferentes actores y entre todos los fueron transformando a la lengua de los otros, de tal manera que los cuentos que quedaron al final fueron aquellos que la comunidad consensó en significado e hizo suyos como una integración cultural.

Una acción muy parecida fue el de cantos y juegos raramuris, donde con la participación de todos se logró recopilar una serie de cantos y juegos de la comunidad que se trabajaron de la misma manera de los cuentos. Esto mostró que el debate y el consenso son la forma de interculturalidad más genuina para la transformación cultural.

Finalmente y como estrategia más importante se desarrolló entre estudiantes y maestros un proyecto pedagógico para trabajarse dentro del aula. Este proyecto consistió en construir una metodología colectiva, que les permitiera acceder a los procesos de lecto-escritura. Esta fase implicó algunos meses de debate sobre los significados lingüísticos y culturales para el desarrollo de los contenidos de aprendizaje del castellano y del raramuri, así es que tuvieron que generarse una serie de recursos, aparte del directorio existente que les estuvieran apoyando de manera permanente en ese debate. Una de las características centrales de la metodología construida es que establece prioridades en lo que desde su cultura, los estudiantes necesitan aprender. La diseñan desde su cultura, su experiencia de vida y utilizan sus saberes para transformar su realidad más allá de la escuela.

Conclusiones

La investigación acción es un proceso permanente y continuo de educación para la reflexión y la acción, por lo que no termina con la conclusión de un proyecto de acción pedagógica, sino que se establece como forma de vida de la comunidad y la escuela.

El proyecto desarrollado en esta primera etapa muestra que cuando los programas educativos surgen de los involucrados en la problemática tienen un gran impacto de transformación, a diferencia de los que implementan actores ajenos al contexto.

Con respecto al bilingüismo, este proyecto demostró que más allá de enseñar una segunda lengua, se promovió el encuentro intercultural donde dos o más culturas se encuentran, se identifican, debaten y consensan formas de convivencia, sin que haya una invasión cultural, sino un proceso dialógico y educativo genuino.

Referencias

COLLIER, Jane, 1992. Programa Nacional de la medicina indígena tradicional. México, UNAM.

CUMMINS, Jim, 1994. ¿Qué sabemos de la educación bilingüe? Perspectivas

psicolingüísticas y sociológicas. Revista de Educación No. 326 "Educación y bilingüismo". España, Ministerio de Educación.

FREIRE, Paulo, 1999. Extensión o comunicación, México. Siglo XXI editores.

DE SHUTTER, Anton, 1998. Método y proceso de la investigación-acción en la capacitación rural. México, cuadernos CREFAL.

YOPO, Boris, 1999. Metodología de la investigación participativa. México, Cuadernos CREFAL.

La perspectiva de género y su incidencia en el aprovechamiento matemático

Sáenz Sánchez Berna Karina
Esc. 24 de Febrero No. 2645, SECyD
bernasaenz@hotmail.com

Resumen

La perspectiva de género va cobrando auge en nuestro tiempo, como una alternativa de igualdad entre hombres y mujeres; a pesar de ello, existe tendencia a considerar que los hombres y las mujeres presentan diferencias significativas en el desarrollo lingüístico y las habilidades matemáticas. El propósito de esta investigación fue determinar si hay diferencia entre hombres y mujeres en el desarrollo de estas habilidades, partiendo de la premisa de que las mujeres desarrollan mejor las habilidades lingüísticas y los hombres habilidades matemáticas. Para ello se realizaron dos estudios, en el primero se parte de las creencias que manejan los docentes con respecto al género y en el segundo se aplicó el Test WISC-R a 486 alumnos de la zona 92 del nivel primaria, para establecer la diferencia en habilidades lingüísticas y matemáticas entre hombres y mujeres, obteniendo como resultado que las mujeres desarrollan más el área lingüística, los hombres la ubicación espacial, pero no se mostró diferencia en el desarrollo de habilidades matemáticas.

Palabras clave

Habilidades lingüísticas, habilidades matemáticas, ubicación espacial.

Introducción

El aprendizaje es un elemento inherente de la vida en todos sus ámbitos. Se aprende de la experiencia y de los procesos de enseñanza intencionales o espontáneos que se sitúan en la familia, escuela y en las demás instituciones de la organización social que forma parte del contexto del individuo.

La escuela como institución es el principal agente encargado de educar, teniendo como sustento un diseño curricular. La propuesta curricular que propone los planes y programas de estudio presenta una serie de contenidos programáticos a desarrollar a lo largo de la

escuela, mediante una dosificación por asignaturas. Entre dichas asignaturas destacan por su importancia, la de español y la de matemáticas; consideradas como punto de partida en evaluaciones nacionales e internacionales y determinar la calidad de la educación en el nivel básico.

De acuerdo a los resultados presentados por la prueba ENLACE (Evaluación Nacional de Logros Educativos en Centros Escolares) aplicada en el 2008 se observa que 61.4% de los alumnos se ubican en el nivel elemental, 21% en el rango suficiente, el 16% en el nivel bueno y sólo el 1.6% en el nivel de

excelente, lo anterior manifiesta un quebrante en el aprendizaje de habilidades matemáticas en alumnos de nivel elemental. Con respecto a las habilidades lectoras el 20.7% en el nivel suficiente, el 58.1% de los participantes se ubican en el nivel elemental, el 19.6% se encuentra en el nivel bueno y sólo el 1.7% destaca en el nivel de excelente (SEP, 2010).

En evaluaciones internacionales como PISA (Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes) que evalúa ciencia, lectura y matemáticas en el 2006, México se ubicó en el lugar 49 en ciencias, 48 en matemáticas y 43 en lectura. Esto orilla al planteamiento ¿la escuela está satisfaciendo las necesidades educativas de aprendizaje de los alumnos?

Esta problemática en la baja eficiencia de resultados nacionales e internacionales conlleva a pensar en una serie de factores estructurales y contextuales que limitan el trabajo dentro de las aulas, aunado a las condiciones socioeconómicas, cognitivas y de género que afectan la calidad educativa.

En el presente documento se muestran los resultados obtenidos al trabajar con una investigación de corte mixto, es decir cualitativo y cuantitativo, mediante la recolección de creencias de los docentes en una encuesta y a través de la aplicación de un instrumento estandarizado (WISC-R) para los estudiantes de nivel primaria. Los resultados, muestran que las creencias de los docentes con respecto al desarrollo de habilidades matemáticas en sus estudiantes son en función de su sexo y los resultados obtenidos del test, muestran que tal como lo sustenta la teoría las mujeres desarrollan las habilidades lingüísticas de una mejor manera con respecto a los hombres, que los hombres

desarrollan mejora la ubicación espacial, pro no se encontraron elementos que pongan de manifiesto una diferencia significativa entre hombres y mujeres con respecto al desarrollo de habilidades matemáticas.

Conceptualización teórica

Schmelkes (1996), sostiene que la calidad educativa es un concepto muy complejo, siendo necesario para su definición tomar en cuenta diversos aspectos que ayuda a mejorar la educación, como la oferta real que se ofrece a la sociedad, eficiencia en el logro de los objetivos previstos por la currícula, la equidad educativa y la eficiencia en el logro de los resultados; si no se cumple con estos elementos surge el fracaso escolar.

Un elemento condicionante del fracaso escolar es el bajo rendimiento del alumno en una materia en específico. Para García (2001), el bajo rendimiento es un curso es una consecuencia de la falta de interés que presenta el alumno, la poca motivación por parte del maestro y los problemas emocionales o baja autoestima que puede presentar el educando.

En términos evaluativos, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2004) considera que cuando los alumnos permanecen en el sistema con un rendimiento inferior al promedio, están presentando bajo rendimiento lo cual contribuye a disminuir, la calidad de la educación.

Con respecto al bajo aprovechamiento en la asignatura de matemáticas, Saint-Onge (2000), expone que se debe a los procedimientos de enseñanza que se han orientado principalmente a la memorización más que a la comprensión de las reglas del pensamiento lógico-matemático, al poco gusto que muestra el docente por impartir

la asignatura, a la inadaptación curricular, al desinterés de los alumnos hacia la materia y las diferencias de aprendizaje que se llevan a cabo entre los mismos alumnos.

Estas diferencias de aprendizaje se han visto a nivel mundial, mediante una comparación del aprovechamiento que logran los niños y las niñas en las pruebas aplicadas. De acuerdo al Fondo de las Naciones para la Infancia (INICEF, 2004), hay diferencias en el aprendizaje entre hombres y mujeres, situación que es más evidente en los contextos socioeconómicos desfavorecidos. En América Latina y el Caribe, los varones presentan mayores tasas de repetición y rendimiento académico en comparación con las niñas.

Hay que reconocer que aunque en nuestro tiempo se pregona una educación de igualdad, rara vez se ve garantizada en la práctica concreta educativa. En este sentido, Fainhloc (1994) expone:

Si bien no se hace distinción alguna a los objetivos pedagógicos entre uno y otro sexo, los textos y materiales didácticos, contenidos, estrategias de enseñanza y evaluación, implican valores que ponen en primer plano al papel familiar de la mujer, sin requerir de ellas otras responsabilidades potenciales o en el mejor de los casos reproducen para la mujer las expectativas sociales ocupacionales y domésticas (p.51).

Ante esto, se hace necesario plantear una cuestión esencial: ¿en dónde se inicia esta diferenciación y exclusión sexual dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas? La respuesta es compleja, por lo que es necesario analizar diversas perspectivas que van desde la biológica hasta la sociocultural sin dejar de lado la visión psico-educativa.

Desde el punto biológico, una de las primeras diferencias que se hacen entre

hombres y mujeres parte de su condición sexual. Para López (2003), el sexo se ubica en el plano eminentemente biológico que no es susceptible a cambio y que se constituye de las atribuciones fisiológicas y anatómicas del individuo.

En las aportaciones de Blum (1997) se encuentra que existen diferencias en el funcionamiento y la estructura cerebral entre hombres y mujeres, debido al tamaño del cerebro, el cual es mayor en los varones pero en las mujeres el ritmo de envejecimiento cerebral es más lento.

Estudios llevados a cabo por Rogers (2001) exponen que los niveles desiguales de testosterona en los sujetos se asocian de manera diferente en las tareas espaciales, donde se explica que el razonamiento matemático está relacionado con los niveles de testosterona en hombres, aunque no en mujeres. Sin embargo, los niveles de estrógeno en las mujeres se asocian con cambios en la fluidez verbal, velocidad perceptiva y destreza manual.

Liaño (1998) hace una diferenciación neurológica del cerebro entre hombres y mujeres, determinando que el cerebro masculino está mejor dotado para el cálculo, aritmética y cuestiones espaciales; en tanto el cerebro femenino está mejor dotado para el procesamiento del lenguaje (fluidez verbal) y la inteligencia emocional, al ser más capaz de intuir el estado afectivo y emocional de los interlocutores.

Pease (2002) considera que en la estructura cerebral, el sexo juega un papel importante en la formación de la conducta. Los cerebros masculino y femenino no son idénticos; el hombre tiene más desarrollada ciertas áreas como la del sentido espacial, mientras que el cerebro femenino posee más conexión entre los hemisferios, lo que explica su mayor facilidad para el lenguaje.

Estas explicaciones en la diferencia estructural del cerebro a partir del plano biológico se ponen a la vez de manifiesto en las diferencias que se encuentran entre hombres y mujeres desde la perspectiva psicoeducativa.

Whyte (1987) manifiesta que la escuela es un lugar propicio para desarrollar en las niñas un rol de conducta femenina y a los hombres un rol masculino. Además, la perspectiva de padres y maestros son diferentes, ya que se espera que los hombres presenten mejores resultados en aprendizaje cognitivo y las mujeres en conducta y obediencia.

Miguez (2003) sostiene que hasta ahora, la escuela transmite un sistema de género con carácter androcéntrico, es decir, propone una jerarquía de géneros que sitúa a la mujer en un plano marcadamente inferior al hombre. Esta desigualdad se podría reflejar en la manera como el docente se conduce al actuar como mediador entre los planteamientos propuestos en el currículum nacional y las necesidades y perspectivas del alumno.

Para ello, González (2000) considera que el profesor es el que reafirma las diferencias de enseñanza por sexo, al considerar que los intereses son diferentes; lo que conlleva a una interacción y trato diferenciado, donde las expectativas que se tienen por sexo son muy importantes.

Según Whyte (1987) el profesorado considera que los niños tienen más dificultades en la lectura en los primeros años escolares y que las niñas la tienen en matemáticas y ciencia. En tanto Dumais (2002), expresa que los niños y las niñas llegan al colegio a los 5 o 5 años con destrezas similares, pero las niñas tienen un mejor lenguaje y los niños tienen un

mejor rendimiento de relación espacial.

Diversos investigadores (Sueto-Ling Pong 1997, Lummis y Stevenson 1990, Fainhloc 1994, Feingold 1988, González 2004) han encontrado diferencias en el aprendizaje de las matemáticas y las cuestiones verbales entre hombres y mujeres, sin embargo, se manifiesta que la brecha que separa estas diferencias a partir del género cada día se están acortando, debido a que las diferencias de aprendizaje en estos rubros se dan en función de las condiciones de enseñanza.

Aunado a ello, se encuentran las condiciones socio-culturales que están presentes en estas diferenciaciones. Por un lado se tiene el papel que juega la mujer en la sociedad el cual es atribuido por el trabajo manual que debe de llevar a cabo y por el otro lado está el papel intelectual que realiza el hombre. De acuerdo con Ander (1972), es necesario que la mujer deje de caracterizarse solamente por su imagen materna y emotiva, ya que esta concepción la lleva a ser menos intelectual y lógica que el hombre y a la vez más intuitiva que él.

Esta concepción, lleva a pensar que los estereotipos de género se manifiestan como realidades subjetivas, teniendo como consecuencia que las matemáticas sean patrimonio del hombre (Fainhloc, 1994).

Lo anterior permite plantear diversas preguntas para ser investigadas: ¿cuáles son las ideas que expresan los docentes de educación básica sobre las semejanzas y diferencias que tienen los niños y niñas en su rendimiento escolar en matemáticas? ¿cuáles son las semejanzas y diferencias que se manifiestan entre los profesores y profesoras, en relación con la manera como enseñan competencias en los niños y niñas? Y ¿existen diferencias

entre alumnos y alumnas en habilidades matemáticas y lingüísticas como una función de su género?

Metodología

Estudio 1

Para conocer las ideas que expresan los docentes de educación básica sobre las diferencias que tienen los niños y niñas en el rendimiento escolar y qué diferencias se presentan en los maestros y las maestras de este nivel en la enseñanza de las matemáticas se llevó a cabo un estudio de tipo exploratorio, en el cual participaron 40 docentes de educación primaria de 7 escuelas de las ciudades de Chihuahua y Santa Eulalia elegidos por medio de un muestreo experimental y aplicando la técnica de la encuesta y la entrevista. El 77.5% fue del sexo femenino y el resto del sexo masculino, 20% con estudios de Normal Básica, 67.5% con nivel licenciatura, 10% con maestría y 2.5% omitió este dato. Los años de servicio tuvieron un rango mínimo de un año y un máximo de 29 años con una $ds=1.66$ y una media de 12 años de servicio.

A todos los participantes se les hicieron tres preguntas abiertas, a 23 de ellos (57.5%) se les aplicó la encuesta y al resto 17 (42.5%) mediante una entrevista. Las preguntas se hicieron con la finalidad de conocer las ideas que expresan los

docentes sobre: a) rendimiento, b) el aprendizaje y c) la enseñanza de las matemáticas considerando las diferencias entre niños y niñas. Las respuestas se organizaron en categorías conforme a su frecuencia, utilizando para ello, la técnica sugerida por Ajzen y Fishber (1997, 1982).

Las respuestas se analizaron en dos etapas. En la primera se escribieron todas las respuestas que los participantes expresaron y posteriormente se agruparon por similitud semántica, de tal forma que cada expresión tuviera un sentido único. En la segunda etapa, se listaron todas las expresiones y se registraron las frecuencias en que se mencionó cada una. Luego se colocaron en orden descendente y, en una tabla, se indicaron sus valores de frecuencia, frecuencia relativa y frecuencia acumulada.

Considerando el valor de frecuencia relativa acumulada, se eligieron las expresiones que agruparan del 75 al 80% de todas las respuestas, conforme al criterio sugerido por Ajzen y Fishber (1972, 1982), los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Tabla 1. Respuestas a la pregunta: ¿Qué diferencias encuentra en el rendimiento de matemáticas entre hombres y mujeres?

AFIRMACION	F	FR	FR
			A
Es igual entre ambos, ya que tienen la misma capacidad de razonamiento	6	15.8	15.8
		8	
Por dedicación, interés y comprensión las mujeres aprenden más que los hombres	6	15.8	31.6
		8	
Las mujeres tienen mayor rendimiento en matemáticas que los hombres	5	13.2	44.7
		2	
Las mujeres tienen más altos índices de reprobación	4	10.3	55.3
		5	
El hombre tiene más facilidad para aprender matemáticas	3	7.9	63.2
Hombres y mujeres tienen las mismas posibilidades y limitaciones de aprendizaje	3	7.9	71.1
No hay diferencia de género, el plan de estudio no tiene un enfoque sexista	3	7.9	78.9
Otras expresiones	7	18.4	21.1
		4	
Total	38		100
	8	100	

Los símbolos de las columnas significan: F= Frecuencia, FR= Frecuencia Relativa y FRA= Frecuencia Relativa Absoluta

En tanto la segunda pregunta ¿Qué diferencias encuentra en la manera de aprender matemáticas entre hombres y mujeres? Conformó el grupo de aprendizaje matemático, el cual también

fue analizado de manera cualitativa mediante el agrupamiento de expresiones dadas por los participantes. Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Tabla 2. Respuestas a la pregunta ¿Qué diferencias encuentra en la manera de aprender matemáticas entre hombres y mujeres?

AFIRMACION	F	FR	FR A
Las niñas tienen mayor concentración y facilidad para aprender a razonar las matemáticas	8	21.	21.6
		6	
Los niños son más intuitivos en el cálculo mental que las niñas	7	18.	40.5
		9	
Hombres y mujeres tienen las mismas posibilidades de aprendizaje matemático			
El hombre es más lento para aprender matemáticas, porque es más inquieto, distraído y desinteresado	5	13.	54.1
		5	
Es más fácil que el hombre aplique las matemáticas en la vida cotidiana que la mujer	4	10.	64.9
		8	
Las niñas son más lentas para aprender matemáticas	3	8.1	73.0
Por su naturaleza masculina el hombre capta más rápido las matemáticas	2	5.4	78.4
Otras expresiones	2	5.4	83.8
Total	6	16.	100.
		2	0
	3		
	7	100	100

Por su parte, la pregunta 3 ¿Qué diferencia(s) encuentra en la manera de cómo enseña la/el maestra(o)

matemáticas a hombres y mujeres?, se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 3. Respuesta a la pregunta: ¿Qué diferencias encuentra en la manera de cómo enseña el/la maestra(o) matemáticas a hombres y mujeres?

AFIRMACION	F	FR	FR A
El docente planea las mismas actividades para hombres y mujeres	8	21.	21.2
		2	
Las maestras son más pacientes y creativas para enseñar las matemáticas	6	16.	38.9
		7	
Se planea en forma general, no hay un estilo para enseñar primero a las niñas y luego a los niños	6	16.	55.6
		7	
La maestra es más meticulosa, el maestro más práctico en la enseñanza de las matemáticas	3	8.3	63.9
El aprendizaje depende del esfuerzo del docente por impartir la asignatura de matemáticas y no del género	2	5.6	69.4
La diferencia de aprendizaje está en la manera de cómo el docente aborda la materia, no del género del estudiante	2	5.6	75.0
	2	5.6	80.6
El profesor se interesa más por el resultado del aprendizaje, la maestra se centra en el procedimiento	2	5.6	86.1
Más que el género influyen la edad, material didáctico, estrategias y trabajo del docente en enseñanza de matem.	5	13.	100
		9	
Otras expresiones	3		100
	6	100	
Total			

Discusión del estudio 1

Como se puede observar en la primera pregunta, la categoría con mayor número de respuestas denota que no hay diferencia entre niños y niñas para el aprovechamiento de las matemáticas,

pero si se consideran las dos respuestas descendientes se considera que las mujeres tienen un mayor aprovechamiento en matemáticas que los hombres.

En la segunda tabla se observa que

la categoría con mayor frecuencia manifiesta que las niñas tienen más alto nivel de aprendizaje de matemáticas que los niños, en tanto las dos siguientes preguntas en frecuencia arrojan que el niño tiene más alto nivel de aprendizaje o que ambos (niños y niñas) tienen las mismas posibilidades de aprendizaje.

En la tercer tabla se detecta que la categoría con mayor frecuencia indica que no hay diferencia en la enseñanza, ya que se planea de manera general, pero en las respuestas siguientes hay una clara evidencia que compara el trabajo de maestras y maestros, donde la maestra se considera más creativa y paciente para enseñar matemáticas, las maestras y los maestros atienden de manera individual a quien tenga problema con la materia.

Lo anterior permite determinar que hay elementos que ponen de manifiesto que el docente si tiene una perspectiva de género con respecto a la enseñanza de las matemáticas, ya que la mayoría de las maestras, coinciden en que la mujer aprende más fácilmente la asignatura y los maestros consideran que el niño le lleva la delantera a la niña.

Estudio 2

El presente estudio tiene como propósito el comprobar si el género es una condición determinante que muestra diferencias en el desarrollo de habilidades lingüísticas y matemáticas entre hombres y mujeres de educación básica. Basándose en las ideas manejadas por Pérez (2002):

El estudio psicológico de las diferencias sexuales en habilidades cognitivas informa de una superioridad masculina en habilidad matemática y espacial y una superioridad femenina en habilidades verbales

Desprendiendo la siguiente hipótesis de investigación:

“El sexo es un factor determinante

en el desarrollo de habilidades matemáticas, habilidades lingüísticas y ubicación espacial de los y las estudiantes de nivel primaria”, pretendiendo determinar si el aprovechamiento matemático de los niños es mayor que el de las niñas. Planteando la siguiente pregunta: ¿Existen diferencias entre alumnos y alumnas en habilidades matemáticas y lingüísticas como una función de su género?

Para ello, participaron 486 sujetos pertenecientes a 8 escuelas del nivel básico de la Zona 92 de la cd. de Chihuahua; los estudiantes cursaban de 4º a 6º grado y con una edad fluctuante entre los 8 y 15 años. De los 486 participantes, 243 (50%) fueron del sexo masculino y 243 (50%) del sexo femenino, 2 participantes eran de 8 años, 31.1% de 9 años, el grueso de los participantes fue de 10 años (32.5%), 42 participantes fluctuaron entre los 12 y 14 años y solo 1 de 15 años.

Para corroborar la hipótesis se les aplicaron tres subtest, de la escala de Weschler para niños, revisada (WISC-R, 1974), el cual contó con 44 reactivos de las cuales 4 son variables sociodemográficas, 14 para medir habilidades matemáticas a través del planteamiento oral de problemas aritméticos, 17 reactivos para medir las habilidades lingüísticas, específicamente de comprensión de preguntas planteadas de manera oral y el resto de los reactivos fueron para medir ubicación espacial mediante la resolución de 8 laberintos.

Para determinar si se presentaron diferencias con respecto al desarrollo de habilidades matemáticas, lingüísticas y ubicación espacial entre niños y niñas de educación primaria, se hizo un análisis descriptivo con el Statistic Pachege for Social Sciences (SPSS) de las respuestas obtenidas por el total de variables,

agrupadas en: total de habilidades matemáticas, total de habilidades lingüísticas y total de ubicación espacial; para obtener las medidas de tendencia central y de variabilidad.

Posteriormente se hizo un análisis mediante la homogeneidad de la varianza para determinar la significatividad de cada total de variables agrupadas, con un grado

de libertad para cada uno de los grupos. Por último se realizó un análisis factorial de varianza para determinar mediante la suma de los resultados obtenidos por grupo (masculino y femenino) el grado de significatividad que había en las diferencias entre uno y otro grupo, cuyo criterio es que fuera $<.05$.

Tabla 4. Comparación de medias en el total de habilidades evaluadas. (M= media, DE= desviación estándar, F= Razón de Fisher, La prueba de Levene es la información sobre la homogeneidad de la varianza y la probabilidad de independencia al azar)

Afirmaciones	Hombres (N=243)		Mujeres (N=243)		Comparación		
	M	DE	M	DE	Prueba de Levene	F	Probabilidad de error tipo I
Total de habilidades matemáticas	8.6	2.2	8.3	1.9	.161 p>.05	1.97	p>.05
Total de habilidades lingüísticas	13.1	3.6	13.8	3.6	.023 p<.05	5.18	<.05
Total de ubicación espacial	20.8	3.3	19.9	1.1	.021 p<.05	5.32	p<.05

La tabla anterior permite visualizar que no se observó una diferencia significativa entre el desarrollo de habilidades matemáticas entre hombres y mujeres, ya que la significatividad fue de $p>.161$.

En cuanto a las habilidades lingüísticas se obtuvo un índice de significatividad arrojado por el análisis de varianza comparativo con un grado de libertad fue de $p<.023$ y una razón (F) de 5.18, lo cual muestra una diferencia en el desarrollo de habilidades lingüísticas entre sexos, favoreciendo con ello a las mujeres, ya que son ellas quienes tienen

más alto desarrollo en este rubro.

Con respecto a la ubicación espacial, se obtuvo que los hombres presentaron un puntaje más alto en este subtest, de acuerdo al análisis de varianza, con un grado de libertad, se obtuvo una razón (F) de 5.322 y una significatividad de $p<.021$, es decir, los hombres presentan mayor ubicación espacial con respecto a las mujeres.

Discusión

El estudio anterior fue crucial en la investigación para contrastar los

supuestos teóricos sustentados en el marco teórico y determinar las diferencias en habilidades lingüísticas y matemáticas que presentan hombres y mujeres; donde de acuerdo a los datos obtenidos no hay una diferencia en el razonamiento matemático entre hombres y mujeres, más no así en el desarrollo de habilidades lingüísticas en las cuales se ven favorecidas las mujeres, tal como lo manifiesta Liaño (1998) quien sostiene que las mujeres tienden a desarrollar las habilidades lingüísticas (procesamiento del lenguaje y fluidez verbal).

En tanto en ubicación espacial se tuvo una significatividad que favoreció a los hombres, confirmando con ello lo dicho por Feingold (1988) los hombres tienen una superioridad en mecánica y visión espacial y Liaño (1998) quien manifiesta que por su estructura cerebral el hombre tiende a desarrollar más las áreas de aritmética, cálculo y visión espacial

Referencias

Ander, E. y otros (1972) Opresión y marginalidad de la mujer. Buenos Aires: Humanitas.

Fainholc, B. (1994) Hacia una escuela no sexista. Buenos Aires: Aique.

Feingold, A. (1988) Cognitive Gender Differences Are Disappearing. *American Psychologist*, vol. 43, No. 2, p. 95-103. February 1998.

García, P.M. (2011) Fracaso escolar en educación primaria y secundaria y trastorno por déficit de atención con hiperactividad. Madrid: Bilbao

González, J. (2004) Género y matemáticas: balanceando la ecuación. México:

Porrúa/UPN.

González, J. (2000) Políticas públicas en material de género y educación: análisis del caso mexicano. En: *Construyendo la diversidad de nuevas orientaciones en género y educación*. México: Porrúa.

INEE (2004) Resultados de la prueba Pisa 2003 y 2004 en México

Liaño, H. (1998) *Cerebro de hombre, cerebro de mujer*. Barcelona: Ediciones.

López, L. (2003) ¿Te asusta el feminismo? En: 10 años de la ACU. p. 7-12 México: Asociación Colimense de Universitarios.

Miguez, F. (2003) Género y estilos de aprendizaje en secundaria. Documento: resumen de reporte de investigación. Estudios de género en educación. México: UPN.

Pease, A. y Pease, B. (2003) Por qué los hombres y las mujeres somos tan diferentes. *Dos sexos en lucha*. Muy interesante, año XX, No. 5, p.74-78. Mayo 2003.

Roger, L. (2001) *Sexing the brain*. Columbia University, New York

Saint-Onge, M. (2000) Yo explico pero ellos...¿aprenden? México: SEP/FCE.

Schmelkes, S. (1996) La evaluación de los centros escolares. Presentación en el taller sobre Evaluación docente y de centros educativos. México: CINESTAV/IPN/SEP.

Whyte, J. (1987) *La educación de lo femenino*. Barcelona: Aliorna.

Resultados preliminares del estudio de seguimiento de egresados de la Licenciatura en Intervención Educativa, líneas específicas: educación inicial y educación inclusiva, de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Unidad Parral

Carlos Alfonso Valenzuela Maldonado
Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua
Unidad Parral
carlos_alfonsov@hotmail.com

José Luis Rodríguez Canales
Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua
Unidad Parral
joseluisrodri48@hotmail.com

Gerardo Roacho Payán
Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua
Unidad Parral
groacho@gmail.com

Resumen

El estudio surge de la necesidad de información que permita analizar la función educativa de la Universidad reflejada en el papel que los egresados de la LIE actualmente desempeñan en la sociedad; así mismo de tener una visión del desarrollo y tendencias de las líneas profesionalizantes; además, poder contar con un directorio de egresados que posibilite su localización. En consecuencia, se inicia un estudio de corte mixto con prioridad cuantitativo y ejecución secuencial de corte descriptivo – transversal para observar, describir y presentar en dos momentos la opinión de los egresados desde diferentes ámbitos recabados mediante el análisis de documentos y expedientes institucionales, así como la aplicación de un instrumento de recopilación mixto compuesto de preguntas abiertas y cerradas de tipo escala de opinión previamente diseñado, piloteado y sustentado bajo la metodología sugerida por ANUIES (2003), todo lo anterior con el objetivo de: a) conocer la opinión de los egresados acerca de la formación académica recibida y sobre su proceso de integración al mundo laboral; y, b) constituir un banco de datos y materiales de información acerca de los egresados. Se inicia la aplicación del instrumento con egresados del año 2009, muestra compuesta por 43 personas, de las cuales se hace contacto con 36, quince alumnos de educación inclusiva y veintiuno de educación inicial, los datos recabados se concentraron en una base de datos diseñada con SPSS, lo cual ha permitido el análisis, descripción y

presentación de la información, así como la extracción del directorio de contacto de egresados.

Palabras clave

Seguimiento, egresados, LIE.

Introducción

La Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, está viviendo un proceso de cambio radical en su organización, administración, gestión y procesos universitarios, lo cual ha permitido que en unos cuantos meses, haya emprendido una serie de trabajos a favor del mejoramiento y transformación. Entre los proyectos que la Universidad se ha propuesto llevar a cabo, son los estudios de seguimiento de egresados para los programas de Maestría en Educación Básica (MEB) y Licenciatura en Intervención Educativa (LIE).

En este sentido abordaremos los avances que para el programa de la LIE existen, para lo cual hemos definido un apartado para la definición del problema de estudio, el cual ha sido sustentado desde la importancia de los estudios de seguimiento de egresados; así mismo, se hacen necesarios desde la perspectiva de los requerimientos de organizaciones e instituciones que se encargan de la evaluación de las instituciones de educación superior; finalmente se plantea la necesidad de contar con un directorio que permita una comunicación más eficiente con los egresados.

Posteriormente se enuncian los objetivos que guiaron el proceso de la investigación y mediante los cuales se ha diseñado el proceso metodológico, el cual viene enunciado en el apartado III y que está compuesto por el tipo y diseño de la investigación, así como de la descripción del instrumento utilizado para la

recopilación de la información; así mismo, se describe el proceso de selección de la muestra; para finalmente, hacer referencia al diseño de la base de datos que nos permitió la cristalización de los datos para iniciar con la redacción del reporte preliminar del estudio de seguimiento de egresados.

Posteriormente, se realiza un análisis de las variables de mayor relevancia según los objetivos que hemos definido al inicio de proceso.

I. Problema de estudio.

Los estudios de seguimientos de egresados representan una necesidad que permiten recabar, analizar y presentar información de trascendental importancia en los procesos de gestión institucional, sobre todo a lo que tomas de decisiones se refiere. "La evaluación de las actividades de las IES encuentra en los estudios de egresados una fuente de información vital, pues a partir de ellos la institución se autoanaliza en conexión con su entorno" (Valenti y Varela, 2003, p.32)

Así mismo, representan uno de los requerimientos no menos importantes de instituciones y programas como ANUIES, FOMES y CIEES, ya que permiten tener una visión clara del desarrollo y tendencias de las líneas profesionalizantes de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE).

Por otro lado, las Instituciones de Educación Superior (IES), requieren de un contacto efectivo que permita mantener una relación de cooperación mutua con los

egresados, con el fin de adquirir las experiencias y recabar las necesidades que desde el ámbito laboral puedan aportar a la Universidad.

Por lo anteriormente anotado, se plantea la necesidad de iniciar con un estudio de seguimiento de egresados para la LIE, líneas profesionalizantes educación inicial e inclusiva, el cual brinde los elementos necesario para establecer criterios de mejora continua en los procesos académicos que se llevan a cabo en la institución, así como también permita la construcción de un directorio de egresados de la Institución.

II. Objetivos

Los fines que se persiguen en un primer momento se dirigen en 2 direcciones:

Evaluar el impacto de la tarea educativa emitida por la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (UPNECH), Unidad Parral, en la formación de interventores educativos, tomando en cuenta la atención recibida durante su estancia en la UPNECH y el contexto laboral en el que actualmente se desempeñan y;

Construir un directorio con información de egresados.

III. Consideraciones Metodológicas.

Se realiza un diseño de investigación de corte mixto con prioridad cuantitativo y ejecución secuencial de corte descriptivo – longitudinal, ya que: “los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta”. (Hernández, 2010, p.546)

El diseño anterior permitió recabar, analizar, interpretar y presentar de una manera sistematizada la opinión de los

egresados desde los diferentes ámbitos recabados mediante el análisis de documentos institucionales e instrumento compuesto de preguntas abiertas y escalas de opinión previamente diseñado, piloteado, modificado y sustentado bajo la metodología sugerida por ANUIES.

Cabe mencionar que el instrumento está compuesto por diez módulos los cuales se enuncian a continuación: módulo de datos generales, de estudios en la institución, continuación de la formación, empleo durante los estudios, búsqueda de empleo al egresar de la institución, empleo actual, opinión sobre la formación recibida y sobre la institución, escolaridad y ocupación del padre o jefe de familia, actualización de directorio y valoración; en su conjunto conforman un total de 84 preguntas.

La tarea de recopilación de la información, se realizará en dos momentos, ya que así es sugerido por diversos investigadores. “El estudio de seguimiento de egresados en seguir longitudinalmente a los egresados y entrevistarlos al menos en dos momentos posteriores al egreso. La experiencia muestra la conveniencia de que la primera encuesta se realice al menos tres años después de que egresaron y la segunda se realice entre el quinto y sexto años posteriores a la misma fecha”, (Valenti y Varela, 2003, p.26).

Por otro lado, “en un estudio longitudinal a la población objeto de estudio se le consulta en varios momentos de su proceso de inserción laboral. Un buen parámetro para la comparación de resultados es el contar con al menos tres aplicaciones de la encuesta a lo largo del tiempo previsto” (Ramos, 2006, p. 32); también encontramos que: “...la observación de las características de los egresados de la carrera de licenciatura se estudian los mismos sujetos, pero, en por

lo menos, dos momentos distintos...”
(Ontiveros, 2006, p.12)

Se elige iniciar la aplicación del instrumento con egresados del año 2009, muestra conformada por 43 personas, de las cuales se hace contacto con 36, quince de educación inclusiva y veintiuno de educación inicial.

Para el proceso de recopilación de la información se consideró a los alumnos becarios quienes mediante entrevistas y medios tecnológicos – electrónicos recuperaran la información ya que en algunos casos se hizo contacto con egresados que se encontraban incluso fuera del estado.

Mientras tanto se diseñó la base de datos con el programa SPSS, lo cual ha permitido el análisis, descripción y presentación de la información que ha posibilitado la elaboración del reporte de resultados preliminares.

IV. Resultados.

A. Población

La población estudiada corresponde a la generación 2005-2009, en donde se puede percibir que el sexo masculino es de un 33.3%, mientras el 66.7% son mujeres, se infiere que está es una carrera predominantemente feminista, por el porcentaje considerable de mujeres universitarias egresadas, como se puede apreciar es el doble.

La edad de las y los encuestados fluctúa al momento del egreso entre los 22-40 años, se observa que sólo un 21.2% de jóvenes ingresaron a la carrera en tiempos correspondientes a la secuencia de sus estudios, es decir, sin interrupción y un 9% corresponden a personas de la población adulta y el 91% son jóvenes.

El estado civil mayoritario son solteras (as) con un porcentaje del 54.5, esto les facilitó dedicarle tiempo a sus

estudios, mientras un 24.2% casadas las dificultades eran más notorias por la condición de su estado civil, asimismo los padres/madres solteras que constituyen un 6.1%, el resto presenta diferentes situaciones, entre ellos, divorciadas, viudas y unión libre.

Los y las egresadas en las dos líneas; Inclusiva e Inicial, ofertadas en la institución, hubo una preferencia del 60.6% hacia la línea de Inicial, y en la línea de Inclusión un 39.4%, reflejando promedios con una media de 9.25, en el rango desde un 8.06 a 9.93, siendo los de mayor frecuencia: 9.0, 9.4 y 9.8.

B. Competencias Generales

Los alumnos egresados de ambas líneas están formados bajo las siguientes competencias generales profesionales: crear ambientes de aprendizaje, realizar diagnósticos socioeducativos, diseñar programas y proyectos pertinentes para ámbitos formales y no formales, asesorar a individuos, grupos e instituciones, planear procesos, acciones y proyectos educativos, identificar, desarrollar y adecuar proyectos educativos, evaluar instituciones, procesos y sujetos y desarrollar procesos de formación permanente.

Tomando en cuenta las categorías más seleccionadas o donde más se concentraron las respuestas, los egresados opinaron sobre la relación existente entre las competencias y las actividades que desarrollan en sus ámbitos laborales:

1.- Crear ambientes de aprendizaje:

De 36 egresados 19 expresaron con una frecuencia de “siempre”, tener la experiencia de hacer uso de esta competencia en sus ámbitos laborales, lo cual representa un 48.7 % de la muestra entrevistada.

2.- Realizar diagnósticos

socioeducativos:

De la muestra entrevistada, un total de 17 egresados manifestaron que siempre han utilizado o puesto en práctica la presente competencia, lo cual representa un 47.2 % de los egresados entrevistados.

3.- Diseñar programas y proyectos pertinentes para ámbitos formales y no formales:

En la aplicación y desempeño de la presente competencia profesional, 13 de los 36 entrevistados, expresaron realizar esta actividad, lo cual viene a representar un 36.1 % de la muestra que participo.

4.- Asesorar a individuos, grupos e instituciones:

De los 36 egresados que emitieron su respuesta, 15 aceptaron realizar esta actividad de una manera ordinaria, lo cual viene a representar un 41.6 % de la muestra a la que se le consulto.

5.- Planear procesos, acciones y proyectos educativos:

En esta competencia profesional, un total de 24 egresados manifestaron realizarla de manera cotidiana, tomando en cuenta que la muestra está compuesta por 36 personas, viene a representar el 66.6 %.

6.- Identificar, desarrollar y adecuar proyectos educativos:

En lo que se refiere a las actividades en donde se pone de manifiesto la presente competencia profesional, de 36 entrevistados 18 respondieron realizarla de manera cotidiana, lo que representa un 50 % de la muestra.

7.- Evaluar instituciones, procesos y sujetos:

De la misma manera el 50 % de la muestra entrevistada, afirmaron poner en práctica la presente competencia profesional de una manera cotidiana.

8.- Desarrollar procesos de formación permanente:

Finalmente, 18 de 36 entrevistados afirmaron poner en práctica las actividades que hacen uso de la presente competencia, lo cual representa un 50 % de la muestra.

C. Eficiencia terminal

La eficiencia terminal se considera muy alta, debido a que el 97% está titulado(a), y de estos el 78.8% lo hizo de manera inmediata, con una opción de tesis del 97%, contemplando esta forma de titulación como la más formativa con un 33.3%, mientras 48.4% lo percibe como lo más fácil, accesible y por ser el procedimiento establecido respectivamente.

D. Empleo actual

Nuestros ex estudiantes están empleados en un 97%, siendo solo un 3% que no lo tiene.

La necesidad de entrar al campo laboral es importante, para ello, el 69% lo consiguió en menos de 3 meses, mientras que el 21.2% lo logró entre 3 a 6 meses, el 3.0% que tardó de 6 meses a un año, quedando que el 6.1% tardó más de un año.

Se desempeña un 97.8% en el sector Público, ante un 15.2% en el sector privado y solo un 3.0% se desempeña de manera independiente, de tal manera que el ramo donde tienen su quehacer profesional es en Educación en un 97% del total de alumnos.

En cuanto a los medios que utilizaron para conseguir el empleo, el 39% fue por iniciativa propia, mientras que el 30% por medio de Convocatorias, cabe resaltar que por recomendación fue el 18.2%. Finalmente el 6.1% a partir de la Bolsa de empleo y el 3.0% fue en el periódico.

V. Conclusiones

Una vez que se han presentado una parte

de los resultados que pueden ser extraídos gracias a la aplicación del instrumento de recopilación de la información y sobre todo de la base de datos diseñada para concentrar la información, podemos decir que actualmente la UPNECH, Unidad Parral, cuenta con información científica que le facilite la toma de decisiones en diferentes ámbitos como lo son: capacitación, docencia, contratación, impacto, factibilidad de la líneas, entre otras; así mismo cuenta con un punto de vista externo sobre los procesos educativos que en la Universidad se llevan a cabo, por lo que pueden ser evaluados para emprender estrategias o acciones en favor.

Por otro lado, se inició la concentración de la información generada por el modulo I (datos generales) y IX (actualización de directorio) con el fin de contar con un directorio de egresados que

permita la búsqueda para la participación, cooperación y mutuo apoyo entre la Universidad y los egresados de la misma.

Referencias

- Hernández, R. (2010) Metodología de la Investigación. McGraw Hill. Quinta edición. México.
- Ontiveros, I. (2006) Seguimiento de Egresados de la Licenciatura en Artes Visuales de la Escuela de Pintura, Escultura y Artesanías de la UJED. UPD. México.
- Ramos, T. (2006) Manual de Instrumentos y Recomendaciones sobre el Seguimiento de Egresados. ALFA. México.
- Valenti, G., Varela, G. (2003) Diagnóstico sobre el estado actual de los estudios de egresados. México. ANUIES.

El efecto de la estructura de la escuela primaria en el funcionamiento de Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPAs): Un estudio de caso múltiple

Eduardo Flores-Kastanis
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad Autónoma de Chihuahua
efloresk@uach.mx

Resumen

El estudio busca identificar posibles efectos de la estructura de la escuela primaria sobre el funcionamiento de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CAPs). Ser presentan los resultados parciales de una investigación terminada en lo que se refiere a las 3 escuelas de la ciudad de Chihuahua. En estas tres escuelas se realizó una intervención para facilitar la creación y funcionamiento de CPAs, pidiendo a los maestros que libremente seleccionaran una programa estratégico de la escuela que les interesara resolver, y dándoles tiempo y márgenes de decisión amplios para poder establecer y trabajar en su agenda dentro de su margen de trabajo. Se realizó un estudio de casos múltiple con las 3 escuelas, buscando los patrones similares a las 3. Se encontró que la práctica común de crear “comisiones” parece tener un efecto debilitador en las CPAs. Dos CPAs lograron mejoras en su práctica, en el entendimiento de esa práctica, y en las condiciones bajo las cuáles la práctica se lleva a cabo cuando no afectó (ni para bien ni para mal) la práctica de “asignar comisiones” en la composición del grupo o en la estrategia sobre la cuál querían trabajar. En general 7 de 10 CPAs lograron mejoras en sus escuelas, aunque cinco de las CPAs no lograron cambios en su práctica individual ni mejoraron las condiciones organizacionales bajo las cuales trabajan.

Palabras clave

Comunidades Profesionales de Aprendizaje, Educación Básica, Aprendizaje organizacional, Organización Escolar, Trabajo docente.

Introducción

Presentamos resultados parciales de un proyecto de investigación realizado con escuelas primarias públicas en Chihuahua, Monterrey y Hermosillo donde se llevó a cabo una intervención para facilitar la formación de comunidades profesionales de aprendizaje (CPAs) relacionadas con proyectos de mejora consensuadas por los maestros y directores. El proyecto busca responder la pregunta: ¿Cómo afecta la estructura organizacional el

funcionamiento de Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPAs) en la escuela primaria? y a la vez contribuir a resolver problemas prácticos presentes en escuelas primarias públicas en México, para aumentar la probabilidad de que los mismos maestros mejoren su trabajo y las condiciones bajo las cuáles ese trabajo se realiza.

Planteamiento del Problema

En los últimos años se ha generalizado la

idea en el sistema educativo público sobre las ventajas de establecer CPAs entre maestros de escuelas de educación básica. Las CPAs son grupos de maestros que se integran entre colegas de la misma escuela o de otras escuelas al compartir un interés común establecido por ellos mismos, con el propósito de contar con un espacio de interacción regular que les permita aprender más sobre su tema de interés, y realizar de manera conjunta acciones planteadas por ellos mismos que mejoren los resultados de su trabajo en formas que sean aceptables para sus integrantes y sostenibles a largo plazo (DuFour, Eaker, & DuFour, 2005; Lieberman & Miller, 2008; McLaughlin & Talbert, 2001, 2006; Whitford & Wood, 2010). Esta práctica, como otras que se han planteado en la literatura sobre administración educativa en los últimos 10 años, se deriva de la investigación cada vez más frecuente sobre aprendizaje organizacional en escuelas en muchos países (Stoll et al, 2006), incluyendo México (Flores Kastanis, et al., 2007, 2009).

La tendencia a implantar este tipo de práctica, se justifica en términos de supuestas ventajas asociadas a esta forma de trabajo y como una respuesta a los problemas del sistema educativo. Desde una perspectiva eminentemente racional tienen sentido y difícilmente podrían refutarse. Sin embargo, y a pesar del atractivo racional que despierta la idea de las CPAs, hay muy poca evidencia empírica de lo que realmente ocurre cuando se pone en práctica esta forma de trabajo en las escuelas. Esta ausencia de evidencia empírica es importante ya que la investigación sobre aprendizaje organizacional parte del reconocimiento de que la actual estructura organizacional de la escuela, derivada de principios eminentemente industriales, actúa en

contra del trabajo de conocimiento que caracteriza mejor el trabajo del maestro que el trabajo industrial (Flores-Kastanis, 2010). Las CPAs, como práctica, buscan ser una alternativa a la organización industrial que fundamenta la estructura de la escuela. Sin embargo se intentan implantar en escuelas que mantienen esa estructura tradicional. Implantar la práctica de las CPAs requiere, en consecuencia, ajustes en la estructura. Pero qué tanto necesita cambiar la estructura para facilitar el trabajo de conocimiento sigue siendo, en muchos sentidos, un planteamiento meramente teórico. Sin investigación empírica que valide estos planteamientos teóricos, los cambios en las prácticas administrativas de la escuela tendrán un efecto limitado, e incluso contraproducente. Ejemplos de esta problemática abundan en las iniciativas actuales que pretenden innovar la gestión en las escuelas de nivel básico sin hacer ningún cambio en las condiciones organizacionales bajo las cuáles estas nuevas formas de gestión deben llevarse a cabo. No sólo no mejoran la situación. Incluso empeoran la persistente sensación de sobrecarga que los maestros vienen sufriendo desde mediados de la década pasada (Hargreaves, 1996).

Ya existe investigación en primarias mexicanas que ha ayudado a identificar algunos efectos de la estructura organizacional sobre el trabajo del maestro (ver a Flores-Kastanis et al 2007, Flores-Kastanis et al 2009, Flores Fahara y Torres Herrera, 2010, Flores-Kastanis y Ruiz Cantisani, en prensa). Entre otros se ha encontrado que el aprendizaje organizacional se ve favorecido en las escuelas por las disciplinas del dominio personal y el uso de diferentes modelos mentales, mientras la ausencia de

pensamiento sistémico y la dificultad de generar una visión compartida generada por la estructura lo dificulta, siguiendo el modelo de Senge (2006) sobre aprendizaje organizacional. La generación de soluciones independientes es el activo de conocimiento más importante con el que cuentan las escuelas y que se favorece y protege con la estructura actual de la escuela (Flores-Kastanis et al 2007). Pero el compartir abiertamente estas soluciones novedosas se ve coartado por una cultura escolar que castiga el compartir formas diferentes de trabajar en la escuela (Flores-Kastanis et al 2009), aunado a la importancia excesiva que le da el maestro a “su grupo” y a “cumplir con el programa” (Flores-Kastanis y Ruiz Cantisani, en prensa). Esta cultura reduce considerablemente el valor de generar soluciones independientes. El conocimiento generado con estas soluciones se comparte poco o no se comparte, reduciendo enormemente la posibilidad de que sea reutilizado por otros maestros.

Este conocimiento sobre los efectos de la estructura sobre el trabajo del maestro permitió identificar algunos aspectos estructurales que podrían modificarse para facilitar, por lo menos teóricamente, el funcionamiento de CPAs en las escuelas públicas. Sin embargo, los efectos derivados de cambios estructurales necesitan validarse empíricamente. En función de este propósito, la pregunta de investigación de este proyecto es:

¿Cómo afecta la estructura organizacional el funcionamiento de Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPAs) en la escuela primaria?

Método

Se realizó un estudio de casos múltiple

(Stake, 2006; Yin, 2009) de octubre de 2011 a junio de 2012 con la ayuda de una intervención utilizada como “disparador”. La investigación no busca evaluar la intervención. La intervención se lleva a cabo para generar un evento que permita responder la pregunta de investigación, ya que en condiciones normales la situación de interés no se presenta. El uso de intervenciones para generar condiciones que no se presentan de manera cotidiana no es nuevo, sobre todo en el caso de prácticas altamente institucionalizadas como la organización escolar. La investigación-acción parte de este supuesto. Durante más de 30 años y en diferentes disciplinas se ha realizado este tipo de investigación (ver a (Noffke & Somekh, 2009) para educación, y a Reason & Bradbury (2008) para otras disciplinas). El uso de “disparadores” combinado con otros métodos, como el estudio de casos múltiple (Yin, 2009; Stake, 2006) es relativamente nuevo, pero ha probado ser efectivo para entender mejor innovaciones que buscan cambiar condiciones existentes más que prácticas específicas. Permite plantear, como argumenta Yin (2009), generalizaciones analíticas. Si en X número de casos independientes se presentan las mismas características podemos suponer que también se presentarán en otros, mientras no haya evidencia en contrario.

El “disparador” del proyecto fue la realización de un seminario en tres localidades diferentes (Chihuahua, Hermosillo y Monterrey) sobre la relación entre las CPAs y la planeación estratégica, donde participaron todos los maestros y directivos de la escuela. El seminario fue un ejercicio participativo de planeación para identificar 2, 3 o 4 programas estratégicos que fueran del interés de la comunidad escolar. Se pidió a los miembros de la escuela que seleccionaran

de manera completamente voluntaria el programa que más les interesara, y que estos grupos formados por interés trabajarían como CPAs. Se harían los arreglos para que en su horario de trabajo tuvieran por lo menos una hora a la semana para reunirse como CPA. Cada comunidad decidiría la agenda, los alcances de lo que querían hacer y las acciones que realizarían. Integrantes del equipo de investigación asistirían a las escuelas semanalmente para asesorar a las comunidades a solicitud de las mismas.

En Chihuahua participaron tres escuelas de características similares (número de maestros, alumnos y grupos). Las tres son primarias completas pertenecientes al subsistema federalizado, ubicadas en el área urbana. Sirven a comunidades con características socio-económicas similares, y se encuentran en mismo sector de la ciudad. Una de ellas es una escuela de tiempo completo, con un horario de 8 a 3. Las otras tienen un horario de 8 a 12:30. Este trabajo se refiere a los resultados en estas tres escuelas. La investigación consistió en tres estudios de caso. Cada escuela se consideró como un caso independiente. En cada escuela participó un asistente de investigación realizando observaciones en el sitio con visitas 4 días a la semana durante toda la jornada laboral entre enero y mayo del 2012. También se entrevistaron a las maestras y directoras de las 3 escuelas en el mes de mayo. Y se recolectaron documentos generados por maestros y directores durante el año escolar. La fuente principal de datos fueron las notas de campo, triangulándose con las entrevistas y los documentos recabados.

Resultados

Se conformaron 10 CPAs en las 3 escuelas de Chihuahua. Éstas se conformaron en

octubre. Para ese momento del año escolar las escuelas ya tenían su plan de trabajo anual, y utilizaron la estructura típica de "comisiones" que caracteriza a las escuelas primarias. Cada maestro pertenecía a una "comisión" y responsable de alguna función de la escuela o algún proyecto del plan anual, normalmente incluido a petición de la autoridad. Aunque en el ejercicio de planeación participativa se identificaron una serie de necesidades que los maestros consideraban importantes para su escuela, al momento de que cada maestro seleccionó la necesidad más relevante para integrar las CPAs, la mayoría de los grupos se conformaron en función de la comisión a la que ya estaban asignados sus integrantes, y no en función de la necesidad que cada maestro, en lo individual, consideraba importante.

Sí me quedó claro que la idea era integrarse a una CPA de manera voluntaria, y con la CPA de la estrategia que uno consideraba más importante. Pero como ya estábamos en una comisión pensamos quedarnos los mismos, y trabajar con la comisión y con lo de la CPA. ¿Para qué estar en dos grupos? Luego iban a ser más reuniones, más actividades mejor con los mismos, aunque fuera algo distinto yo creo que eso evitó que avanzáramos, ya que a mí me interesaba más el proyecto de valores que el de los padres, que fue donde terminé (Maestra 2, Escuela C).

Nosotras avanzamos mucho, pero es porque ya habíamos trabajado juntas, y quedamos en la misma comisión este año. Así que cuando nos tocó la comunidad de los recreos pues ya estábamos juntas. Pero hubo otros, como las de matemáticas, que quedaron en esa comisión por sorteo ya que no decían en cuál querían estar. Y batallaron mucho porque no se conocían, y porque a unas ni las

matemáticas ni lo de su comunidad les llaman la atención (Maestra 6, Escuela A),

Incluso en un caso las CPAs se integraron, con la idea de hacerlo “rápido”, como estaban sentados en la mesa de trabajo sin ninguna consideración por el tema o los integrantes.

Quedamos en la misma comunidad porque llegamos temprano al seminario, y nos sentamos juntas porque nos llevamos bien. Pero los demás que llegaron tarde se sentaron donde había lugar, y cuando nos pidieron integrarnos a comunidades alguien dijo: “Así como estamos sentados”. Así le hicieron el año pasado y el año anterior con las comisiones, porque hay gente con la que nadie se apunta. Y pues así quedamos. La CPA que no sabía para qué estaban juntos y que terminó deshaciéndose fue la de los que llegaron al final en [lugar de la sesión] (Maestra 4, Escuela B).

Este aspecto relacionado con la forma habitual de trabajo en la escuela tuvo un impacto importante en el funcionamiento de las CPAs. En dos casos facilitó el funcionamiento, cuando la “comisión” a la que pertenecían los maestros estaba relacionada directamente con la estrategia que se había incluido en la planeación. Este fue el caso de la CPA de “inclusión”, formada por un grupo de maestros interesados en mejorar las prácticas y condiciones de la escuela para atender a niños con necesidades diferentes, fuera porque tenían niños con estas necesidades en su grupo, o porque anticipaban que tendrían niños con estas necesidades el ciclo escolar siguiente. Ésta era una situación que estaba presente desde hace 3 años en la escuela e iba en aumento.

Lo que pasa es que todos estamos preocupadas por los niños especiales. Y cada año llegan más. Pensamos que mejor trabajamos esto de una vez y no

hasta que nos obliguen. O como dice [Maestra], “Mejor voy familiarizándome, porque me va a tocar [niña] y luego no voy a saber qué hacer”. Pues sí. Si yo hubiera hecho eso el año pasado seguro hubiera batallado menos con [niño] de lo que batallé a principios del año (Maestra 1, Escuela C).

Pero de las 10 CPAs fue la excepción, al igual que otra CPA interesada en organizar los recreos para reducir los problemas y accidentes entre los niños por falta de espacio en la escuela. Esta estrategia se desarrolló en la escuela por indicación de la autoridad para hacer algo en respuesta al “bullying”, una situación que se daba en la escuela sólo en tres casos muy identificados.

A mí siempre me ha interesado que los niños y las niñas tengan sus espacios, y que las niñas no sientan que los niños son los “dueños” de la escuela en el recreo. También que los grandes cuiden a los chicos, ya que corren y no se fijan y atropellan a los chiquitos. No es por mala intención. Es porque salen corriendo y no los ven. Y esto también le preocupa a [Maestra 6] y [Maestra 3]. El año pasado hablamos de hacer algo, y cuando nos preguntaron quién quería estar en la comisión de los recreos pues de inmediato nos apuntamos. Otra maestra nueva también quiso entrar a la comisión, y realmente hemos trabajado muy a gusto porque a ella también le interesa esto (Maestra 7, Escuela A).

La CPA estaba interesada en mejorar el ambiente en la escuela y que la distribución de espacios de recreación fuera más equitativo entre niños y niñas. En este caso las integrantes de la CPA aprovecharon la oportunidad de trabajar en este proyecto, independientemente de la razón formal de tener la comisión (i.e. la petición de la autoridad de hacer algo relacionado con el “bullying”).

Las otras 8 CPAs no se conformaron realmente en función de su interés en la estrategia planteada. A pesar de la posibilidad de hacerlo, la mayoría de los maestros prefirió mantenerse con el grupo de “su comisión” y adherirse al proyecto que “les tocaba”. Esta idea de “la comisión que me toca” se repitió en casi todas las entrevistas, incluso en las de las maestras de las dos CPAs que sí alinearon su comisión con la estrategia que iban a trabajar y su interés personal en tema, aprovechando el mandato de la autoridad. En consecuencia, el funcionamiento de las CPAs varió, aunque se dieron las condiciones organizacionales para que contaran con un espacio semanal para reunirse.

Identificamos 3 tipos diferentes de CPAs en términos de su funcionamiento a lo largo del año que podían anticiparse por la forma en la que la actividad de “integrar comisiones” impactó la integración de las CPAs,, independientemente de la directriz de integrarse de manera voluntaria en grupos con maestros basándose en intereses comunes.

1. CPAs orientadas al aprendizaje. Es el caso de las dos CPAs descritas (inclusión y recreos) que sí se conformaron basándose en intereses comunes. En estos dos casos (cada uno en una escuela diferente) los grupos funcionaron como está descrito en la literatura. Reflexionaron sobre lo que querían hacer y llegaron a acuerdos aceptados por todos. Se registró evidencia clara de crecimiento profesional y personal, y tomaron acciones con sus grupos y en sus clases que repercutieron en mejoras concretas a su práctica. Hacia el final del año ambas CPAs sabían qué actividades específicas incluir formalmente en el plan de trabajo anual.

2. CPAs orientadas a la acción. Este segundo tipo caracteriza a cinco de las

CPAs que se conformaron. En estos casos (presentes en las 3 escuelas) el grupo centraba sus discusiones, acuerdos y acciones a realizar programas diseñados por la CPA que respondían a necesidades planteadas de manera externa, ya fuera por la directora o por las autoridades educativas. Eran CPA ejecutoras. El hecho de poder reunirse y que tuvieran margen de decisión de lo que se iba a hacer llevó en por lo menos tres de los cinco casos a que se intentaran nuevas formas de enfrentar los problemas, como el caso de una comunidad que diseño, llevó a la práctica y ajustó una nueva forma de organizar a los padres de familia en la entrada y la salida de la escuela. O el caso de otra CPA que se organizó para que sus alumnos de 5º y 6º trabajaran juntos para que no se atrasaran los alumnos cuando las maestras tuvieran que faltar por una serie de cursos obligatorios ordenados por la autoridad. A pesar de que en un mes estas 3 maestras faltaron en días diferentes por atender cursos, sus alumnos tuvieron clases completas todos los días. En otros casos de su escuela y de otras los niños que no tenían maestra no iban a la escuela esos días. En mayor o menor medida estas cinco CPAs diseñaron, ejecutaron y evaluaron proyectos concretos de mejora relacionados con su práctica.

3. CPAs orientadas a la normatividad. En estos tres casos (uno por escuela) los grupos se reunían en el tiempo asignado, pero sólo para realizar lo que normativamente les correspondía. Ejecutaban lo que correspondía a su comisión, y el tiempo asignado para trabajo como CPA se utilizaba para darle seguimiento a su comisión, o en su defecto a realizar tareas individuales (revisión de trabajos, atender a padres de familia, etc.). En los tres casos hubo maestros que sistemáticamente no se reunían con su

CPA. Y una de estas CPAs se deshizo de un día para otro, cuando tres de sus cinco integrantes abandonaron la escuela (dos jubilaciones y un cambio). Los dos integrantes restantes se integraron a otra CPA de su escuela. Pero al preguntarles en qué estaban trabajando antes como CPA, ninguno de los dos pudo indicar explícitamente el propósito de esa CPA. "Creo que era algo académico. ¿Tal vez matemáticas" (Maestro 11, escuela B).

Conclusiones

Los hallazgos sugieren dos posibles conclusiones. En primer lugar la evidencia sugiere que prácticas administrativas como las CPA si pueden funcionar permitiendo que los maestros logren mejoras para toda la escuela que a la vez les permita aprender sobre temas de su interés y mejorar su práctica en el aula. Y que incluso pueden llevar a que los maestros logren mejoras en la escuela aunque estas mejoras no vayan acompañadas de mejoras en la práctica en el aula o a aprendizaje para resolver problemas en el futuro. En 7 de los 10 casos se lograron mejoras tangibles para las escuelas, El caso de las tres CPAs orientadas a la normatividad puede deberse a que algunos maestros trabajan en grupo de manera meramente nominal, una situación común en organizaciones educativas y en otras similares donde los profesionales tienen altos niveles de autonomía y donde la responsabilidad por el desempeño es individual (Mintzberg, 1997).

En segundo lugar la evidencia indica que las formas de organización tradicionalmente utilizadas en escuelas (la organización por "comisiones" en este caso) para asegurar el cumplimiento de demandas externas por medio de la participación de los maestros (lo que Hargreaves (1996) ha identificado

claramente como "colonización administrativa") actúan en contra de la integración de CPAs y reducen considerablemente la posibilidad de que los maestros aprendan y mejoren su práctica en el aula al mientras hacen mejoras para la escuela. La evidencia de este estudio sugiere que pedirle a los maestros que contribuyan a mejorar la escuela dándoles más espacio para decidir qué problema tratar de resolver y cómo hacerlo, de preferencia en el proceso de elaboración del plan anual, puede ayudar a potenciar los resultados que la literatura sostiene pueden obtenerse con la práctica de CPAs. Valdría la pena hacer estudios en un futuro próximo asegurando realmente que las CPAs se integren en términos del interés por los maestros en la problemática específica a resolver y no en función de la práctica tradicional de las "comisiones" que se asocia a los planes anuales de trabajo.

Referencias

- DuFour, R., Eaker, R., & DuFour, R. (Eds.). (2005). *On Common Ground: The Power of Professional Learning Communities*. Bloomington, IN, EUA: Solution Tree.
- 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. In C. E. E. Bonilla (Ed.), *Reseñas de Investigación en Educación Básica, Convocatoria 2003* (pp. 26). México, D.F.: Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica.
- Flores Kastanis, E., Flores Fahara, M., García Quintanilla, M., Rodríguez Bulnes, G., Holguín Ruiz, L. T., Olivas

- Maldonado, M., et al. (2009). Las escuelas públicas como comunidades de aprendizaje: Segunda parte. In L. A. Durán (Ed.), *Reseñas de Investigación en Educación Básica, Convocatoria 2004* (pp. 28). México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- Flores-Kastanis, E. (2010). El maestro como trabajador de conocimiento y la promesa de una nueva escuela pública. In M. Flores Fahara & M. Torres Herrera (Eds.), *La escuela como organización de conocimiento* (pp. 23-35). México, D.F.: Trillas.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad: Cambian los tiempos, cambia el profesorado* (P. Manzano, Trans.). Madrid: Morata.
- Lieberman, A., & Miller, L. (Eds.). (2008). *Teachers in Professional Communities: Improving Teaching and Learning*. Nueva York: Teachers College Columbia University.
- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2001). *Professional Communities and the Work of High School Teaching*. Chicago: The University of Chicago Press.
- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2006). *Building School-Based Teacher Learning Communities: Professional Strategies to Improve Student Achievement*. Nueva York: Teachers College Press.
- Mintzberg, H. (1997). *La Organización Profesional* (Editorial, Trans.). In H. Mintzberg, J. B. Quinn & J. Voyer (Eds.), *El Proceso Estratégico: Conceptos, Contextos y Casos* (Breve ed., pp. 308-320). México, D.F.: Prentice-Hall Hispanoamericana.
- Noffke, S. E., & Somekh, B. (Eds.). (2009). *The Sage Handbook of Educational Action Research*. Londres: SAGE.
- Reason, P., & Bradbury, H. (Eds.). (2008). *The Sage Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice* (2a. ed.). Londres: SAGE.
- Senge, P. M. (2006). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization* (Revised ed.). Nueva York: Doubleday / Currency.
- Whitford, B. L., & Wood, D. R. (Eds.). (2010). *Teachers Learning in Community: Realities and Possibilities*. Albany, NY, EUA: State University of New York Press.

Agradecimientos

Esta investigación fue financiada por el Fondo Sectorial SEP/SEB-CONACYT (Convocatoria 2009). Agradezco al CONACYT, a la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP, y a las autoridades educativas del estado de Chihuahua por su apoyo. Sobre todo agradezco a los maestros y directores de las 3 escuelas que participaron en el proyecto para mejorar el aprendizaje de sus alumnos. Fue un privilegio acompañarlos durante la mayor parte de un año y ver lo mucho que hacen por sus alumnos.

Proyecto Internacional de Directores Exitosos de Escuelas de Nivel Secundaria

Eva Méndez Salcido
Escuela Normal Superior "Profr. José E. Medrano"
e.mendez@ensech.edu.mx

Resumen

Este trabajo presenta los hallazgos preliminares del proyecto ISSPP por sus siglas en inglés (International Successful School Principalship Project). El reporte de investigación del caso CHI_01 es parte del proyecto de investigación internacional que tiene como objetivo documentar casos de directores de secundaria exitosos con el propósito de generar conocimiento que permita el desarrollo académico y profesional de directores de escuela actuales y futuros mediante la identificación de características y estrategias de administración y liderazgo exitoso en las escuelas secundarias.

Palabras clave

Directores, secundarias, teoría de la estructuración, agentes de cambio.

Introducción y Contexto

El trabajo presenta los hallazgos preliminares del estudio de caso CHIH_01 del proyecto ISSPP por sus siglas en inglés (International Successful School Principalship Project). El proyecto es parte de una investigación internacional donde participan instituciones de educación superior de 18 países. Tiene como objetivo documentar casos de directores de secundaria exitosos con el propósito de generar conocimiento que permita el desarrollo académico y profesional de directores de escuela actuales y futuros basándose en competencias identificadas.

El proyecto iniciado en el 2001 por Dr. Christopher Day de la Universidad de Nottingham en el Reino Unido, actualmente cuenta con 18 países participantes. En el caso de México docentes investigadores de 10 instituciones de educación superior han

formado un grupo de investigación llamado Red ISSPP México. Estas instituciones son: Tecnológico de Monterrey, Universidad Pedagógica Nacional Unidad 261 de Hermosillo, Escuela Normal Superior de Jalisco, Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato, Escuela Normal de San Luis Potosí, Escuela Normal "Miguel F. Martínez" de Monterrey, Escuela Normal Superior de Yucatán, Escuela Normal Rural de Mactumactzá en Tuxtla Gutiérrez, Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen" y la Escuela Norma Superior "Profr. José E. Medrano R."

La red ISSPP México consiguió en 2010 fondos de CONACyT para documentar 27 caso de directores exitosos en 9 ciudades de la república. En Chihuahua los investigadores Ildefonso Ruiz Benítez y Eva Méndez, profesores de la Escuela Norma Superior "Profr. José E.

Medrano R." documentaron los casos de directores exitosos en la ciudad de Chihuahua. La selección de los directores fue mediante el cumplimiento de los criterios preestablecidos en el protocolo internacional. Cabe mencionar que dos de los 3 directores seleccionados pertenecen al subsistema federalizado y uno del subsistema estatal; dos de las 3 secundarias son modalidad general y una es modalidad técnica, lo que asegura diversos contextos escolares y formas de trabajo, enriqueciendo aún más los hallazgos en esta investigación.

El estudio de caso CHIH_01 documenta el caso del Profr. Carlos Avitia Aguilar que al momento del trabajo de campo contaba con dos años como director de los dos turnos de la escuela secundaria federal No.11, la cual se encuentra ubicada en la periferia de la zona urbana de la ciudad de Chihuahua.

Marco teórico

El objetivo del proyecto se centra en identificar y examinar las características y estrategias de una administración y liderazgo exitoso en las escuelas secundarias. Para tal efecto se toma como punto de partida al director como el actor que lleva a cabo la administración y guía los procesos en dichas instituciones.

Giddens (1995) menciona en su teoría de la estructuración la influencia que ejerce el actor en las prácticas sociales y cómo esas prácticas sociales obran en el actor generando un proceso dinámico, interdependiente y situacional. Este proceso interdependiente desarrolla en el director la capacidad para producir y transformar circunstancias, convirtiéndolo en un agente de cambio.

Partiendo de la teoría de estructuración y de la idea de que el director es el agente de cambio que influye

en las prácticas generadas dentro de la institución educativa se documenta el caso de un director de nivel secundaria para identificar las prácticas directivas que fomentan un mejoramiento en los resultados que se miden mediante los indicadores educativos.

Metodología

La metodología utilizada es de corte cualitativo, inductivo, utilizado para interpretar subjetivamente una realidad o situación. Es decir, se va de lo general a lo particular, explorando, describiendo y comprendiendo de manera inductiva (Bonilla & Rodríguez, 2005). Se busca definir y explicar cualidades de un fenómeno, en este caso las características de un director exitoso y sus estrategias que contribuyen al éxito de la institución que dirige. En el enfoque cualitativo no se prueban hipótesis ya que estas se generan conforme avanza el proceso y se van modificando de acuerdo a los datos recopilados. Es muy importante que en los datos recopilados queden plasmados los puntos de vista y perspectivas de los participantes. Dado lo anterior y siguiendo los lineamientos de protocolo generado por la red internacional el trabajo de campo consistió en 3 entrevistas al director, entrevistas a padres de familia, a docentes y la realización de un grupo focal con alumnos de la institución, además de un cuestionario al director. El análisis de la información recabada se realizó mediante la triangulación de las diferentes fuentes de evidencia (Taylor y Bogdan, 1987): directores, profesores, padres y alumnos, organizando la información en las 5 categorías dadas por el protocolo antes mencionado.

La selección de los directores para el estudio de caso se basó en 6 criterios preestablecidos:

1. Ser director de secundaria urbana de la ciudad de Chihuahua que sea exitoso(a).
2. Criterio de éxito: evidencia de mejoramiento en los indicadores que se usen en el estado desde la llegada del director(a).
3. De dos a cinco años en el puesto.
4. Que las autoridades lo consideren un buen director(a).
5. Que sus colegas lo consideren un buen director.
6. Que los padres y maestros lo consideren un buen director.

La selección inicial se realiza con los criterios 1, 2, 3, 4 y 5, el último criterio se verifica durante el trabajo de campo.

Las 5 categorías para la clasificación de la información son:

1. Los principales retos de la escuela (identificados desde la llegada del director).-
2. Estrategias que se utilizaron con éxito para enfrentar estos desafíos.
3. Cualidades percibidas y contribuciones del director y del equipo administrativo (perspectiva multi-actor)
4. Integración de alumnos procedentes de diferentes entornos sociales y culturales y la elevación

de los niveles de logros.

5. Persistencia de problemas y nuevos desafíos: liderazgo propuesto y estrategias de administración

Resultados

Siguiendo el protocolo generado por la red internacional y buscando dar respuesta al objetivo del proyecto que se centra en identificar y examinar las características y estrategias de una administración y liderazgo que juegue un rol en el exitoso de las escuelas secundarias; para el caso CHIH_01 y a partir del trabajo de campo (entrevista: 3 al director, 7 a maestros, 6 a padres de familia y grupos focales: 2 grupos de alumnos) y después de relacionar inductivamente la información recolectada, los resultados obtenidos en función de las 5 categorías dadas son: Retos principales: comunicación, infraestructura, atención/trato a alumnos, atención por parte de los padres de familia. Estrategias: presencia y comunicación. Características: estricto, accesible, involucrado. Logros: académico, infraestructura, reconocimiento. Retos persistentes: académico.

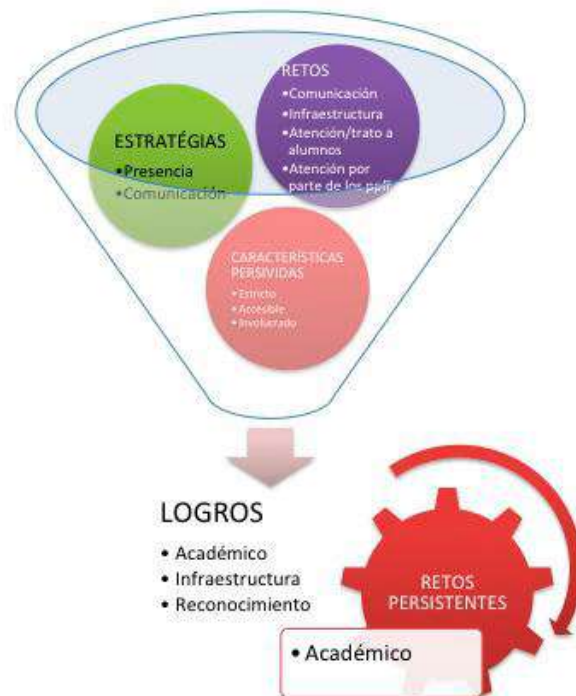


Figura 1.- Diagrama de categorías y subcategorías

A continuación se presentan las definiciones de las subcategorías identificadas en el caso CHIH_01, con respecto a las categorías las estrategias y características.

1. Los principales retos de la escuela (identificados desde la llegada del director).-

- Comunicación.- se refiere a la transmisión de información entre todos los actores, requerida para que los actores estén en conocimiento de los asuntos de interés.
- Infraestructura.- se refiere a las instalaciones físicas y equipamiento para el desarrollo de la enseñanza- aprendizaje.
- Atención / trato con alumnos.- Se refiere a que tan involucrados o al pendiente están los docentes de sus alumnos y sus necesidades tanto

escolares como en otros ámbitos.

- Atención por parte de padres de familia.- Se refiere a que tan involucrados o al pendiente están los padres de familia de sus hijo y sus necesidades, tanto escolares como en otros ámbitos

2. Estrategias que se utilizaron con éxito para enfrentar estos desafíos.

- Presencia.- se refiere a la percepción de los diferentes actores de lo visible que es el director en todos los ámbitos y espacios de la institución.
- Comunicación.- se refiere a la transmisión de información entre todos los actores, requerida para que los actores estén en conocimiento de los asuntos de interés y se pueda detectar problemáticas u oportunidades de mejora en el servicio que se brinda.

3. Cualidades percibidas y contribuciones del director y del equipo administrativo

- Estricto.- este concepto se maneja con relación a la forma de actuar del directo, cuando se necesita ser enérgico o serio lo es. Esto para hacer cumplir la normatividad y que las tareas se realicen.
- Accesible.- se refiere a que el profesor siempre se muestra abierto a atender a los padres de familia que necesiten ayuda o tengan alguna duda. Para él atenderlos es parte fundamental de su trabajo pues ellos son los beneficiarios del servicio de la escuela. Por lo que esta dispuesto a tomarse su tiempo para atenderlos.
- Involucrado.- se refiere a que el profesor es una persona que no cuida su imagen de autoridad como solamente Director, coordinador u organizador de las actividades, además de eso, él participa activamente en las diligencias y proyectos que se dan en la escuela.

4. Integración de alumnos procedentes de diferentes entornos sociales y culturales y la elevación de los niveles de logros. (Perspectiva multi-actor).

- Académico: al hablar de académico nos referimos al avance o no de los aprendizajes de los alumnos, el cual tiene como instrumento de medición las pruebas estandarizadas (ENLACE).
- Infraestructura: se refiere a los logros obtenidos en las instalaciones físicas y equipamiento para el desarrollo de la enseñanza- aprendizaje.
- Reconocimiento: se refiere a la opinión positiva que se tiene y se expresa de la institución educativa.

5. Persistencia de problemas y nuevos

desafíos: liderazgo propuesto y estrategias de administración

- Académico: al hablar de académico nos referimos al avance en el aprendizaje por parte de los alumnos, el cual se mide mediante instrumentos estandarizados a nivel nacional (ENLACE).

En la figura 2: Categorías y subcategorías, se presentan las subcategorías encontradas en cada una de las categorías, indicando los actores que lo mencionaron, así como citas textuales tomadas de las transcripciones de las entrevistas y los grupos focales como evidencia de soporte.

En la categoría Principales Retos la subcategoría infraestructura es mencionada por los padres de familia, los maestros, alumnos y director; otra subcategoría es la comunicación mencionada por 3 actores, donde los maestros mencionan que se necesita una comunicación más activa y las otras dos subcategorías son atención/ trato con alumnos y atención por padres de familia que lo sugieren los maestros, padres de familia y el mismo director.

Como se puede observar en la gráfica en la categoría de estrategia una subcategoría es la presencia del director percibida por los padres de familia, los maestros y los alumnos, así como la mención del mismo director que intencionalmente toma como una práctica en su rutina diaria (Giddens, 1995) hacer sentir su presencia como parte de las actividades del director. Así mismo la comunicación es una subcategoría de la categoría estrategia mencionada por los 4 actores entrevistados.

En la categoría Cualidades se observa que las subcategorías accesible es mencionada por los padres de familia, los maestros y los alumnos; los alumnos y los maestros concuerdan en las subcategorías estricto; y los maestros y los padres de

familia conciben al director como un actor involucrado. Por su parte el director menciona las tres subcategorías de la categoría Cualidades como elemento discursivo que busca de manera intencionada dar estructura a una dinámica institucional para generar y adoptar una rutina específica en la escuela (Celis y Guatames, 2004).

En la categoría Integración de los alumnos y la elevación de los niveles de logro se observa que las subcategorías académico es mencionada por los 4 actores, que concuerdan que la prueba enlace ha sido un logro ya que tienen un

alto nivel en ella; otra subcategoría señalada por todos los actores es el reconocimiento en ella se destaca las opiniones positivas de la institución motivo por el cual se da un carecimiento en la matrícula. Por ultimo infraestructura que es mencionada por los maestros, padres de familia y alumnos.

La última categoría es la Persistencia de problemas y nuevos desafíos y su subcategoría académico es mencionado por los padres de familia, maestros y el director los cuales tienen como objetivo elevar su nivel.

	Principales cuestiones o temas	Evidencia de Soporte (actores que lo mencionaron)	Citas
1. Los principales retos de la escuela (identificados desde la llegada del director).-	1.- COMUNICACIÓN	MAESTROS, PFFF Y DIRECTOR	<p>1M... una comunicación más entre todos, que no se quede sólo en unos cuantos, sino que haya una comunicación globalizada entre todos y viendo sobre todo las prioridades y necesidades de la secundaria</p> <p>1P. si las planeaciones, es que el director revise pues algunas cosas que los maestros manejen con los alumnos, eso sí me gustaría saberlo, que revise u diga pues que va a enseñar, que planeación trae y por qué, ... , si me gustaría que estuviera más al pendiente de los programas que traen los profes</p> <p>1D. a veces encuentra uno con algunas situaciones, eso un hace poquito ríspida la relación para con algunos, sobre todo algunos que han dado motivos de, pues de acercamos y tratar de cuestionar algunas prácticas que pues que indudablemente se tienen que tratar, es por eso que la relación para con los profesores es buena hasta el margen donde a veces no tocamos acciones laborales, ya cuando alguna de las dos partes, el director o el profesor dice ahí es que el profesor me llamó la atención, o dice uno al es que este está fallando, es cuando se vuelve un poquito más frío.</p>
	2.- INFRAESTRUCTURA	PFFF, MAESTROS, ALUMNOS Y DIRECTOR	<p>1M... , que tuviéramos los edificios que nos faltan, o sea nos hace falta la dirección, la biblioteca</p> <p>1P. pues aquí hay mucho terreno verdad, se pudiera hacer más salones, no se para darle oportunidad a mas a más alumnos a que entren y y tengan oportunidad de aprender aquí,</p> <p>1A... Por ejemplo hay un alumno que tiene discapacidades y que la escuela se adaptara para que se reconozca la escuela, por si llega a venir otro estudiante así que él no batallara, algo para las escaleras para que no se le vuelva tan pesado.</p> <p>1D nos atiendan las necesidades que hay física estructurales aquí en el edificio, que le inviertan a lo que es la tecnología</p>
	3.- ATENCIÓN/ TRATO CON ALUMNOS	MAESTROS, PFFF Y DIRECTOR	<p>1M siento que hay profesores que no, no se aplican o será que su materia se presta más ...</p> <p>1P. hay maestros que... no se preocupan por las criaturas, les va y les viene, a veces no llegan a clases, ... que estamos comprometidos con nuestro trabajo, que la educación de sus hijos es lo más importante para nosotros</p> <p>1D mi desafío es que reconozcan también una situación distinto, distinto de cada uno de los alumnos... el desafío más grande es que, tenemos que ir orientando a los maestros en tratar de entender a los alumnos</p>
	ATENCIÓN POR PARTE DE PADRES DE FAMILIA	MAESTROS, PFFF Y DIRECTOR	<p>1M Que es absorbe mucho tiempo y si tenemos niños de padres que no trabajan o madres que están en el hogar pero ni se notó su presencia estan poco participativas o no sé por qué.</p> <p>1P pero puedes por los padres hay muchos padres que no se responsabilizan por sus hijos y evitar lo acabamos de ver, acabamos de tener una junta, estábamos en el salón 17 personas, póngale que llegaron 20 de 40 y tantos que son como más de 40 ... Pues yo creo un poco más de compromiso de los papás para que avancen más de lo que estaba,</p> <p>1D los padres de familia que que traen grandes problemas y que a veces son los propios hijos los que la llevan porque están trabajando tantas horas para poder solventar tantos bienes o tantos servicios, pues la verdad es que es una gran problemática, aquí tenemos a grandes alumnos muchos alumnos que están solos en su casa</p>

2. Estrategias que se utilizaron con éxito para enfrentar estos desafíos.	PRESENCIA	PPFF, MAESTROS, ALUMNOS Y DIRECTOR	2M Realmente con el profe Ávila es una persona muy, éste, activa es una persona, que está pendiente de que estemos trabajando en ocasiones tenemos observaciones en el grupo, rondines. 2P. ... casi siempre lo encontramos, ya ve que en la mayoría de las veces los directores pues no están... Incluso una vez también que hubo aseo general no vinieron los papás que citaron, algunos cuantos y el director ahí andaba barriendo 2A Que siempre se anda paseando en las clases y en el receso 2D me gusta esperar al maestro en el salón de clases cuando está llegando un poquito retrasado y no le digo nada, pero lo espero ahí y el maestro entiende por que estoy yo ahí
	COMUNICACIÓN	PPFF, MAESTROS, ALUMNOS Y DIRECTOR	1M ...cuando hay algún problema a algún un poquito más fuerte en que tal vez alguno tiene conocimiento de las situaciones o de cómo manejar el problema puedes se habla con se le manda directamente con el subdirector o el director y ellos atienden ese tipo de casos hasta el momento nos ha ido bien 2a los profes son muy abiertos y podemos contar con ellos... 2a Dándonos consejos 2P muchos padres de familia le ven de que no está tan cerrado, que sí hay manera de expresarse ciertas inquietudes que tienen a veces 2D. cuando ellos (PPFF) anteponen alguna situación para con los maestros pues vamos con el maestro y decimos oye profe se trata de esto. a mí me gusta tener contacto con los padres de familia y ayudarlos en lo que yo pueda y los alumnos... condescender con sus inquietudes y con los maestros... 2D. damos espacio para que los maestros tengan sus academias locales y que puedan intercambiar sus opiniones
3. Cualidades percibidas y contribuciones del director y del equipo administrativo (perspectiva multi-actor)	ESTRICTO	MAESTROS, ALUMNOS Y DIRECTOR	3D hay momentos en el que somos muy ecuanimes, hay momentos estamos muy serios, demostramos, cierta inconformidad a nuestra manera 3M el sabe donde, como trabajar con flexibilidad y cuando trabajar con un poquito de energía, estricto 3A El director, pues me cae bien es muy divertido, es muy disciplinado y sabe hacer como hacer la escuela educada, estricto
	ACCESIBLE	PPFF, MAESTROS, ALUMNOS Y DIRECTOR	3M muy accesible a la mayoría si no es que todos los atiende 3P siempre está dispuesto a atender a los padres de familia aunque haga una fila siempre está dispuesto a atenderlo a la hora que sea 3A Que es una persona muy abierta
	INVOLUCRADO	PPFF, MAESTROS Y DIRECTOR	3D yo también puedo levantar una basura cualquiera, para cooperar y de esa manera encarrillarlos 3M Yo le digo se involucra demasiado profe, porque si se trata de barrer en la ayuda, si se trata de repartir boletas 3P. está al pendiente, de lo que están sucediendo afuera verdad entre los jóvenes
4. Integración de alumnos procedentes de diferentes entornos sociales y culturales y la elevación de los niveles de logros.	ACADÉMICO	PPFF, MAESTROS, ALUMNOS Y DIRECTOR	4D. Hay resultados en ENLACE. 4M ENLACE, pues poco a poquito vamos subiendo... Ha subido el nivel académico. 4P La prueba ENLACE es un gran logro verdad 4A Que tiene alto nivel académico
	INFRAESTRUCTURA	PPFF, MAESTROS, ALUMNOS	4M Ha atendido las necesidades de la infraestructura 4P Han avanzado mucho en trabajos de de ampliación verdad 4A Que están haciendo la cafetería, plantar árboles y todo eso
	RECONOCIMIENTO	PPFF, MAESTROS, ALUMNOS Y DIRECTOR	4P La demanda ha crecido bastante 4M Me parece muy buena escuela... Yo me fijé en esta escuela por los comentarios que había escuchado 4A Que ésta es una de las mejores secundarias que hay en el estado 1D. El reconocimiento ese es el orgullo el orgullo que tenemos aquí los logros más grandes son los que vienen de allá para acá, y si nuestras autoridades también reconocen por que también hemos tenido buenos
5. Persistencia de problemas y nuevos desafíos: liderazgo propuesto y estrategias de administración.	ACADÉMICO	MAESTROS, PPFF Y DIRECTOR	1M, tenemos un mismo objetivo, mejorar los niveles estándar de la educación, y abatir el índice de reprobación 1P., sobre todo en las materias que siempre son los más difíciles, como son las matemáticas, español que son las básicas, como asesorías, se mostró un poco más atrasadones o que no se les da, sino un poco más de atención, yo creo yo creo que sería algo bueno, un poco más asesorías, de apoyo más en las materias más difíciles 1D, por ejemplo en ENLACE, hoy salimos mejor que el año pasado y a los alumnos que los tengo yo, ahora no debemos estar dentro del 15 debemos estar dentro del 10, no lo logramos, pero avanzamos y eso es lo que vamos a decir que así como los alcohólicos tener metas así inmediatas para ir cumpliéndolas

Conclusiones e implicaciones

Este trabajo de investigación sobre la documentación del caso CHI_01 director exitoso de escuela secundaria de Chihuahua nos describe las cualidades: estricto, accesible e involucrado, y las principales estrategias: presencia y comunicación, que el director en cuestión pone en práctica al administrar y liderar con éxito la escuela secundarias que preside y dar frente a los principales retos, reconociendo que el reto persistente es el nivel académico aun y cuando se reconoce cierto logro al respecto.

Estos resultados nos dan un punto de partida para generar formas de desarrollo profesional que permita a directores y/o candidatos a una dirección desenvolverse como administradores educativos exitosos.

Cabe señalar que si bien a nivel internacional existen más de 100 casos de directores exitosos documentados, parte de las implicaciones de este proyecto es ampliar la documentación de casos en la

región del estado de Chihuahua que permitan visualizar de manera más profunda los atributos con los que debe contar un director de escuela secundaria para asegurar el éxito de la labor educativa.

Referentes

- Bonilla, E. & Rodríguez, P. (2005). Más allá del dilema de los métodos. Colombia: Editorial Nomos S.A.
- Celis, J. E. y Guatame, P. C., (2004). La institución educativa y la teoría de la estructuración de Anthony Giddens. Revista Iberoamericana de Educación No. 33/9
- Giddens, A. (1995). La Constitución de la Sociedad. Bases para teoría de la estructuración. Buenos Aires. Amorrortu.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. (J. Piatigorsky, Trad.) Barcelona, España: Paidós.

Ámbitos de la competencia comunicativa en el entorno académico

Jorge Abelardo Cortés Montalvo
Universidad Autónoma de Chihuahua
jcortes@uach.mx

Rigoberto Marín Uribe
Universidad Autónoma de Chihuahua
rmarin@uach.mx

Isabel Guzmán Ibarra
Universidad Autónoma de Chihuahua
iguzman@uach.mx

Resumen

Este documento da cuenta breve de la construcción de un modelo que identifica los ámbitos de la competencia comunicativa, en su calidad de básica, genérica y transversal, en una visión del académico universitario que trasciende su función áulica y en un esquema que sugiere ir más allá de la multialfabetización de tipo digital, informacional y mediática.

Palabras clave

Competencia comunicativa, tecno-competencia, info-competencia, media-competencia.

Introducción

La propuesta de Bolonia y el Proyecto Tuning fueron detonadores para iniciar un proceso de renovación y reingeniería de la labor académica en las universidades. Las bases en que se fincan se hacen extensivas y cobran valor en Latinoamérica y en México en particular, donde, sobre la base de una propuesta de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 1999), se redimensiona el trabajo del profesor universitario y se adopta el modelo de competencias académicas centrado en el aprendizaje (Marín, 2003), se instala el programa institucional de tutorías y se replantean las tareas del profesor de carrera buscando un balance entre docencia frente a grupo, tutorías académicas, gestión y el cultivo de una

línea de generación y aplicación del conocimiento. Para esta última actividad se propone la integración de los profesores a grupos de investigación o Cuerpos Académicos, en un primer momento, y posteriormente, en la constitución de redes que agrupen a varios C.A. en el desarrollo de proyectos comunes y conjuntos, que reflejen el impacto de sus trabajos en esferas cada vez más amplias

Las actividades redefinidas del profesor universitario, incorporan funciones que van más allá de la práctica docente. Precisa de un esfuerzo que abarca también el diseño, implementación y evaluación de competencias académicas, en toda su extensión, que comprende no sólo el trabajo en el aula, sino fuera de ella, en la tutoría, la gestión y la investigación.

¿Cuáles son las competencias

académicas que requiere el profesorado para cumplir con esta encomienda? No tenemos respuesta puntual a semejante pregunta, pero creemos que entre el conjunto de competencias desplegadas en el proceso de enseñanza aprendizaje, de atención a estudiantes, de generación creativa de obra artística y productos de conocimiento y desde luego de su trabajo frente a grupo, destacan los ámbitos relacionados con la competencia comunicativa o comunicacional.

El desiderátum de ser competente

Ser competente es el fetiche de los tiempos que corren, además la exigencia de las instancias empleadoras, de la sociedad globalizada inmersa en la información y el conocimiento, y de la estructura educativa en cualquiera de sus niveles.

El concepto ha sido ampliamente trabajado, (Perrenoud, 2007, Le Boterf, 2000, Zabalza, 2003, Cano, 2007, García, 2008, y otros) y promovido por diversas organizaciones internacionales (UNESCO, 2003, OCDE, 2006), y desde luego, ha sido un tema polémico (Sacristan, 2008, Barnett, 2001). Con todo, el modelo de competencias ha logrado imponerse como paradigma en la redefinición de los objetivos de la educación superior.

Todas las definiciones coinciden, en términos generales con la instituida por el proyecto para la definición y selección de competencias clave, DeSeCo, (OCDE 2006) la cual establece que “una competencia se define como la habilidad para satisfacer con éxito exigencias complejas en un contexto determinado, mediante la movilización de prerrequisitos psicosociales que incluyen aspectos tanto cognitivos como no cognitivos”. Según esta definición, el foco de atención se pone en los resultados obtenidos por el individuo “mediante la acción, decisión o forma de

comportarse con respecto a las demandas que se le plantean, relacionadas, por ejemplo, con una posición profesional concreta, un papel social o un proyecto personal determinados” (Moreno, 2009).

La consolidación del enfoque de competencias en la educación parece ser una exigencia del momento histórico anclado en la economía, y eso se debe tener en cuenta para asumir un discernimiento crítico en su empleo. En lo social, la educación se concibe ahora no como un mecanismo de ilustración, sino como una estrategia de formación permanente para la vida y para el trabajo, claro, siempre lo ha sido, pero el énfasis ha pasado de la mera transmisión de la información y la acumulación de saberes, a la autoformación utilitaria. Con la paulatina emergencia de la sociedad del conocimiento, lo más importante no es acumular conocimientos, sino saberlos buscar, procesar, analizar y aplicar de forma adecuada y con idoneidad, es decir, gestionar la información y el conocimiento (De Fontcuberta 2003).

Con respecto a lo económico, ha crecido la demanda de las empresas, organizaciones y demás entidades del entorno laboral a las instituciones educativas para que formen profesionales competentes, hábiles para continuar aprendiendo después de su paso por las aulas escolares y universitarias, de tal manera que esto les permita rehacer y actualizar sus competencias, y, en consecuencia, mantener vigente su competitividad según los estándares de empresas nacionales e internacionales. En síntesis, el auge de las competencias en la educación se corresponde con una mayor implicación de la sociedad del conocimiento fincada en la economía de mercado, en la cultura de la calidad, la globalización y la competitividad

empresarial.

La competencia comunicativa

Recordamos la célebre frase de Watzlawick (1981) “Es imposible no comunicar” y de pronto parece que todo es comunicación. Encontramos sus particularidades, inevitablemente, en algún momento del análisis en cualquier materia o disciplina. La comunicación, suele estar presente en todos los contextos y circunstancias humanas y es la base de cualquier proceso de conocimiento e interacción de los individuos. Se constituye en el proceso natural de las personas para intercambiar constante y permanentemente mensajes, tanto de forma directa como indirecta a través de infinidad de mecanismos y medios.

Por otra parte, es atinada la apreciación de Ana Ornelas (2007, pág. 11) cuando dice que cualquier individuo; “forma parte y participa cotidianamente de un universo comunicativo en el que las fronteras del conjunto de lo social y lo particular de su vida cotidiana se diluyen cada vez más, gracias al poder de los medios de difusión masiva y a las nuevas tecnologías de comunicación.”

De alguna manera, a lo largo de nuestra vida desplegamos la capacidad comunicativa, con mayor o menor dominio en algunos de sus atributos. Adquirimos un repertorio lingüístico que se va ampliando hasta convertirse en un depósito enorme de términos y expresiones, desarrollamos habilidades de interacción intersubjetiva y también, cómo no, formas intermediarias de comunicación; como la escritura y el lenguaje digital suficiente para manejar los dispositivos electrónicos. En suma, alcanzamos, con mayor o menor nivel de dominio, la competencia comunicativa.

Los esquemas explicativos tradicionales situaban en el plano del

lenguaje o de la semiología a la competencia comunicativa, en el rincón de la capacidad empática y de interacción intersubjetiva docente alumno. Será durante la primera década del presente siglo cuando se reconozcan otras dimensiones o ámbitos que comprende la competencia comunicativa, que tienen que ver con el manejo y uso de la información, los medios o circuitos en que la comunicación tiene lugar, y con ellos, el dominio de la estructura tecnológica en que se basa en nuestros días el cifrado e intercambio de mensajes.

La competencia comunicativa en educación

Comunicación y educación son campos estrechamente interconectados, Zambrano (2006), parafraseando a Márquez señala que “la labor que realizan los profesores en el marco pedagógico, es esencialmente un proceso de comunicación”; García Matilla (2001) también ha dejado en claro que “tanto el educador - profesor de cualquier nivel-, como el profesional de los medios, son mediadores en el proceso de comunicación educativa”. Por su parte, Sierra (2009), conjetura que “la inevitable y progresiva integración metodológica entre las Ciencias de la Educación y las Ciencias de la Información, entre la Teoría de la Comunicación y la Pedagogía configura un campo previsible de intersección transdisciplinaria que apunta a la determinación histórica del contexto social que actualmente perfilan las nuevas tecnologías de la información.”

Mario Kaplun, por su parte, cuestiona tanto la posición que sostiene que la educación y la comunicación son disciplinas subsidiarias, una de la otra, como aquella que asegura que son una y la misma cosa (Kaplun, 1992), y llega a la conclusión, según la demostración de

Freinet, que se educa y se aprende generando mensaje, es decir, practicando la comunicación.

En el ya mencionado proyecto DeSeCo,, se considera que las competencias clave, además de conocimientos y destrezas, comprenden también la capacidad para abordar demandas complejas en contextos específicos (OCDE, 2006). A modo de ejemplo, la habilidad de comunicarse de forma efectiva es una competencia compleja integrada por las competencias lingüísticas del individuo, el dominio instrumental de las tecnologías, cierto dominio de la información y por la capacidad de empatía con quienes deseamos comunicarnos además del medio por el que lo hacemos.

Dominios de la competencia comunicativa

Los expertos saben lo que dicen cuando aseguran que los niveles de dominio del conjunto de elementos que conforman cualquier competencia, esto es, conocimientos, habilidades, capacidades, actitudes, etc., son graduales y progresivos; además, la competencia no es algo que se tiene o no se tiene, sino que su adquisición y desarrollo sigue un proceso permanente de reconversión, transformación, transferibilidad y perfeccionamiento (Sacristan, 2008, pág. 29).

Recuperamos el concepto de Martínez de Toda (1999), según el cual, por educación 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”. Entre las tipologías de alfabetización, hay tres perspectivas que inciden en la concepción del origen de la competencia comunicativa, que abarca dominios de tipo

digital, mediático y el tratamiento de la información, éstas son:

La alfabetización en comunicación audiovisual o educación para los medios (media literacy)

Joán Ferres (2007, pág. 105), define la competencia en comunicación audiovisual como: “La capacidad de un individuo para interpretar y analizar, desde la reflexión crítica las imágenes y los mensajes audiovisuales y para expresarse con una mínima corrección en el ámbito comunicativo. Esta competencia está relacionada con los medios de comunicación y con el uso básico de las tecnologías multimedia necesarias para producirla.”

La alfabetización informacional o educación para la información (information literacy)

Es un concepto que define las habilidades de tratamiento de la información: búsqueda, selección, procesamiento para transformarla en conocimiento y generación y circulación de nueva información.

La alfabetización digital o educación para las TIC (computer literacy/ICT literacy)

se refiere, básicamente a la utilización, a nivel de usuario, de recursos elementales de hardware y software, así como a dispositivos periféricos y la navegación en Internet.

Durante las últimas décadas se ha puesto entre los estudiosos de la educación y la comunicación especial empeño en estas modalidades de alfabetización, sin embargo y concediendo que siempre habrá en alguna parte necesidades de desplegar esfuerzos de formación elemental, hablar de alfabetismos es posiblemente una

condición generacional que, dependiendo desde luego de la región geoeconómica, pronto pasará. En realidad se trata ahora de generar competencias en distintos niveles de ejecución, desde nociones básicas hasta trabajo experto. Consideramos que media una gran distancia entre los procesos elementales de 'alfabetización' y los más evolucionados en el desarrollo de competencias.

Las Normas sobre Competencias en TIC para Docentes (NUCTICD, UNESCO, 2008), son claras en la definición de su objetivo, que es mejorar la mano de obra de los distintos países y fomentar su crecimiento económico, sobre la base de tres enfoques que corresponden a planteamientos diferentes respecto a los niveles de ejecución, aunque con elementos comunes:

a) integrar competencias tecnológicas en los planes de estudios (enfoque de nociones básicas de tecnología), que corresponde a formas elementales de alfabetización.

b) Incrementar la capacidad de la mano de obra para utilizar los conocimientos con miras a añadir valor a los resultados de la economía, aplicando dichos conocimientos para resolver problemas complejos y reales (enfoque de profundización de los conocimientos), que supone la ampliación de dominios, y

c) Aumentar la capacidad de la mano de obra para innovar, producir nuevos conocimientos y sacar provecho de éstos (enfoque de creación de conocimientos). que denominamos propiamente 'competencias'.

Elena Cano sigue por esta ruta al señalar que se avanza en los niveles de complejidad de dominio que va de lo elemental, una suerte de alfabetización, a lo complejo; propiamente la competencia. (Cano, 2007). Esto es razonable en virtud de que decir que un individuo es

competente significa afirmar que sus acciones alcanzan un cierto estándar. Dichos estándares –como bien señala Barnett –pueden ser muy exigentes. Decir que alguien se maneja en un nivel 5 de competencia puede significar que ha alcanzado estándares más exigentes que los que demanda un nivel 1.

El nivel 1 requerirá de evidencia elemental de alfabetismo en el desempeño de actividades que constituyen la rutina principal y predecible, el nivel 5 será aplicable a factores de innovación y aportación creativa, vale decir que la competencia en el nivel de educación superior será aún más exigente. Cuando más alto sea el nivel de competencia, más exigentes serán los estándares esperados." (Barnett, 2001, págs. 108-109).

Los dominios varían pues, en cuanto a exigencia y complejidad en el establecimiento y desarrollo de competencias. Los referidos a la competencia comunicativa quedan englobados en, al menos, cuatro ámbitos de carácter instrumental integrados en un contexto de tipo axiológico comprensivo, un quinto elemento que los contiene:

- Competencia en la adquisición y manejo de lenguajes
- Competencia en el manejo del conjunto de recursos y dispositivos tecnológicos, digitales y electrónicos, desde el nivel de usuario hasta el de diseño y modificación.
- Competencia en cuanto a la identificación de requerimientos de información, su búsqueda, localización, recuperación, aplicación y regeneración.
- Competencia en la identificación y manejo de circuitos y medios para la colocación de mensajes.

- La propuesta de Manuel Area (Area & Pessoa, 2012), incorpora a este modelo un quinto ámbito que no puede ser soslayado, el ético- emocional, que considera las ausencias habituales de los currículums como objetivo de largo alcance:

mejoramiento de la calidad de vida, vigencia de valores, equidad, solidaridad, multiculturalidad-transculturalidad, la aspiración por una sociedad deseable y el esfuerzo hacia una sociedad posible-

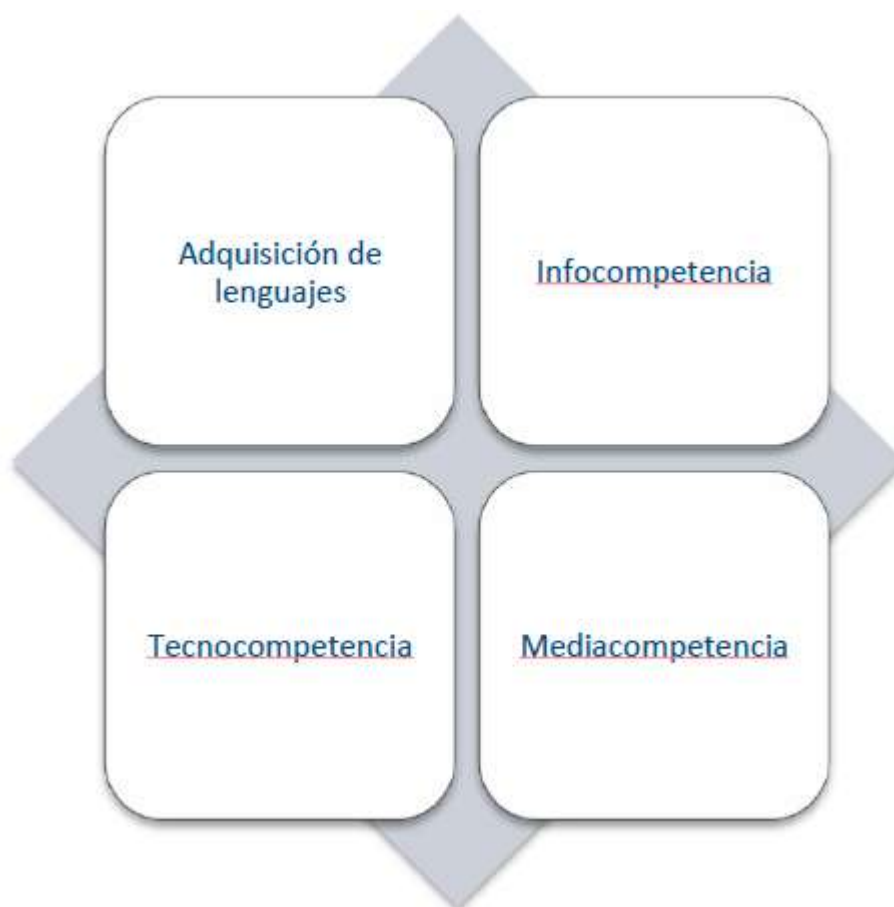


Fig. 1.- Ámbitos instrumentales de la competencia comunicativa, el rombo central representa el ámbito no instrumental de carácter ético-emocional que los contiene.

Una vez establecidos los ámbitos, el siguiente paso, que se analizará en alguna futura oportunidad, es identificar acciones e indicadores que puedan ayudar a la toma de decisiones institucionales, por ejemplo, para diseñar estrategias de actualización y capacitación de académicos en

instituciones universitarias.

Conclusiones

Los ámbitos reconocidos e identificados en la actualidad de la competencia comunicativa, van más allá de los componentes y contenidos asociados a la

lingüística, sintaxis, gramática, semántica, semiótica y semiología, o a la comunicación oral, gestual y escrita. Así mismo, y en virtud de que el contexto en TIC de las generaciones emergentes es casi natural, los alfabetismos en manejo de tecnología, información y medios elevarán sus estándares para constituirse en exigencias de adquisición de verdaderas competencias con diferentes niveles de dominio.

La competencia comunicativa no es más relevante para disciplinas o carreras profesionales asociadas a la comunicación que para cualquier otra disciplina o área de formación académica, sino que es genérica, transversal y de base metodológica para toda profesión, actividad y proceso de conocimiento.

En consecuencia, los profesores, tutores, gestores, investigadores, instructores y guías académicos, en cualquier campo del conocimiento y en función de la multiplicidad de tareas que reviste la labor académica, están obligados al dominio de los más elevados niveles de los ámbitos de la competencia comunicativa.

Referentes

ANUIES, 1999. La Educación Superior en el siglo XXI: Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES. [En línea] Available at: <http://www.anui.es/index1024.html>

Area, M. & Pessoa, T., 2012. De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. Comunicar. Revista científica de educomunicación. Nº 38 Vol. XIX, pp. 13-20.

Barnett, R., 2001. Los límites de la competencia, el conocimiento, la educación superior y la sociedad.

Barcelona: GEDISA.

Boterf, G. L., 2000. Construire les compétences individuelles et collectives,. Paris: Éditions d'Organisation.

Cano, E., 2007. Cómo mejorar las competencias de los docentes: guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado. Barcelona: GRAO.

De Fontcuberta, M., 2003. Medios de comunicación y gestión del conocimiento. [En línea] Available at: <http://www.rieoei.org/rie32a05.htm> [Último acceso: 02 10 2009].

García Matilla, A., 2001. Educación y comunicación. Ponencia inaugural de las Jornadas de Formación del Profesorado. Gobierno de Cantabria, Consejería de Educación y juventud.

García, C. B., Rueda, M., Luna, E. & Loredó, J., 2008. Modelo de evaluación de competencias docentes para la evaluación media y superior. [En línea] Available at: http://www.rinace.net/rie/numeros/vol1-num3_e/art8.pdf

González, J., Waganaar, R. & Beneitone, P., 2004. Tuning América Latina: una proyecto de las universidades. Revista Iberoamericana de Educación, Mayo - Agosto. Issue 35.

Kaplun, M., 1992. A la educación por la comunicación, la práctica de la comunicación educativa. Santiago: s.n.

Marín, U. R., 2003. El modelo educativo de la UACH: elementos para su construcción. Chihuahua: UACH.

Martínez de Toda y Terreros, J., 1999. Las seis dimensiones de la Educación para los Medios. Roma: Universidad Gregoriana.

Moreno, O. T., 2009. Competencias en

- educación superior: un alto en el camino para revisar la ruta de viaje. *Perfiles educativos*, XXXI(124), pp. 69-92.
- OCDE, 2006. LA DEFINICIÓN Y SELECCIÓN DE COMPETENCIAS CLAVE: Las competencias clave para el bienestar personal, económico y social, París: OCDE.
- Ornelas, A., 2007. *Comunicación, Doble Vínculo y educación en la Sociedad Contemporánea*. México: UPN-Plaza y Valdéz.
- Perrenoud, P., (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: GRAO.
- Sacristan, G. (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: MORATA.
- Sierra Caballero, F., 2009. *Capitalismo cognitivo y educomunicación, crítica y reto de las políticas democráticas de socialización del conocimiento*. La Habana, Cuba, s.n., p. 21.
- UNESCO-UIT, 2003. *Cumbre mundial sobre la sociedad de la información*. [En línea] Available at: http://www.itu.int/wsis/documents/doc_multi.asp?lang=es&id=1161|0 [Último acceso: 19 09 2009].
- Watzlawick, P. B. y. J. S., 1981. *Teoría de la comunicación humana. Interacciones, patologías y paradojas..* 2ª ed. Barcelona: Herder.
- Zabalza, M. Á., 2003. *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: NARCEA.
- Zambrano, A. A., 2006. *La Comunicación Educativa en el Proceso de Formación Profesional por Competencias*. [En línea] Available at: <http://www.monografias.com/trabajos60/comunicacion-educativa/comunicacion-educativa.shtml> [Último acceso: 05 01 2011].

Nota

Este proyecto ha sido financiado con fondos para la integración de redes de Cuerpos Académicos del Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP-SEP), como parte de las acciones llevadas a cabo por la Red para el Desarrollo y Evaluación de Competencias Académicas (REDECA), iniciada por el Cuerpo Académico UACHIH-034 de "Educación y Comunicación" en el 2009.

Desempeños efectivos de alumnos de educación primaria

Esteban García Hernández
Heurística Educativa
estebangarcia_h@yahoo.com

Resumen

En este trabajo se presenta uno de los instrumentos diseñados para realizar el monitoreo de la propuesta del Consejo Nacional de Fomento Educativo, denominada Dialogar y Descubrir, que es considerada como central para brindar educación primaria a niños de 6 a 14 años que habitan en comunidades rurales, indígenas o campamentos agrícolas. El instrumento de investigación se conforma por una serie de 12 actividades que se construyeron para rescatar información en relación a los conocimientos de los alumnos que cursan su educación primaria en Centros Comunitarios, además del tipo de tareas social y culturalmente significativas que son capaces de realizar. Los datos que se recaban de la aplicación del instrumento permiten un análisis de tipo inductivo del que se deriva la identificación de diferentes niveles de desempeño de los alumnos, además en el marco del monitoreo brindan elementos para la explicitación de prácticas pedagógicas que se desarrollan por instructores comunitarios que reciben capacitación para aplicar la propuesta denominada Dialogar y Descubrir.

Palabras clave

Educación básica, monitoreo, aprendizaje, desempeños efectivos.

Contexto

El Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) ofrece el servicio de primaria comunitaria a niños de 6 a 14 años, en localidades con un máximo de 29 niños con este rango de edades, además de niños migrantes que residen en campamentos agrícolas o albergues. La organización de las primarias comunitarias es multinivel: Nivel I. Equivale a primero y segundo grados en el sistema regular, Nivel II. Equivale a tercero y cuarto grados en el sistema regular y Nivel III. Equivale a quinto y sexto grados en el sistema regular.

Los alumnos son atendidos por

instructores comunitarios que son capacitados para trabajar una propuesta educativa, con el apoyo de los libros de una serie denominada Dialogar y Descubrir. Dicha propuesta integra los contenidos curriculares del Plan y programas de estudio de la Secretaría de Educación Pública.

Durante el Ciclo escolar 2008-2009, Heurística Educativa, equipo de investigación y consultoría en educación radicado en la ciudad de Chihuahua, llevó a cabo el monitoreo de Dialogar y Descubrir, en una muestra de 16 Centros Comunitarios ubicados en 13 entidades federativas. Uno de sus objetivos

generales del monitoreo fue la valoración de los recursos del modelo a partir de diversos elementos, tales como los aprendizajes efectivos de los estudiantes.

Características y descripción del instrumento

La base fundamental para valorar el modelo Dialogar y Descubrir, así como para identificar las estrategias más adecuadas para su enriquecimiento, fue el aprovechamiento académico de los alumnos. En muchos de los casos únicamente se contaba con resultados de pruebas estandarizadas (ENLACE).

En referencia al aprendizaje de los alumnos, el interés se focalizó en identificar información que permitiera conocer dos aspectos: lo que ellos saben y el tipo de tareas social y culturalmente significativas que son capaces de realizar.

Para lograr lo anterior se diseñó un instrumento para realizar una valoración de desempeños efectivos de alumnos que asisten a Centros Comunitarios CONAFE, con este instrumento se buscaba observar el desempeño de los alumnos, con la presentación de tareas o situaciones que les permitían demostrar de manera individual, su comprensión de un concepto o procedimiento en situaciones prácticas, a partir de la construcción de una respuesta, la realización de una acción o la creación de un producto. Shagoury y Miller (2000, p. 68) plantean que las producciones de los alumnos son fuentes importantes para entender procesos escolares y presentan una serie de técnicas, instrumentos y procedimientos que se pueden realizar en las aulas, incluso por los docentes que se interesan en asumir prácticas de investigación.

El instrumento se conformó por un total de 12 actividades, las dos primeras se subdividieron dos, por lo que se valoran

un total de 14 desempeños de los alumnos a quienes se aplicó. Los fundamentos para el diseño de las actividades fueron los siguientes:

- Permiten obtener evidencias de aprendizajes y habilidades de los alumnos.
- No requieren el dominio de conceptos o procedimientos convencionales.
- Consideran contenidos programáticos y forman parte de acciones didácticas sugeridas tanto en el Plan y programas de estudio 1993 como en los manuales para el Instructor Comunitario de Dialogar y Descubrir.
- Es posible ubicarlas en una escala que permita observar niveles de logro.

Las actividades específicas que se diseñaron, presentan además las siguientes características:

- Hacen referencia a la comunidad inmediata de los alumnos; la totalidad de las actividades parten del contexto del niño y los saberes que pudiera tener de éste, incluso permiten realizar consultas sencillas con los adultos de la comunidad.
- Permiten además obtener información de la comunidad; los datos que los alumnos reportan posibilitan contar con datos adicionales de las actividades que en la comunidad se realizan, las formas de organización que se presentan, los problemas que existen y los cambios que se han observado de manera reciente, con esta información es posible complementar reportes de caso o triangular información.
- En general actividades propuestas son las mismas para los alumnos de los Niveles I, II y III; esto tienen la intención de establecer contrastes para identificar diferencias cualitativas en el desempeño de los alumnos.
- Los productos que se busca que

los alumnos generen a partir de las actividades son:

Dibujos

Croquis

Ubicación de puntos cardinales en un plano.

Representaciones gráficas

Expresión oral (descripción con base en un dibujo y descripción y narración acerca de temas o procedimientos determinados).

Expresión escrita (registro de datos específicos, escritura con base en un organizador y con base en cuestionarios cortos).

A continuación se presentan las actividades que los evaluadores aplicaron.

Actividad 1A. Así es mi comunidad.

Actividades del evaluador:

Pedir al alumno que realice un dibujo de su comunidad en el que identifique elementos naturales (montañas, valles, ríos, lagunas, sierras), casas, caminos y los principales lugares que la conforman y anote su nombre. Con base en el dibujo que presente el alumno, solicitarle que describa las características de los lugares señalados y las actividades que en ellos se realizan.

Actividad 1B. Así es mi comunidad.

Actividades del evaluador:

Indicar al alumno que identifique los puntos cardinales en un espacio abierto y posteriormente pedirle que los señale en el dibujo de su comunidad.

Actividad 2A. ¿En dónde se localiza mi comunidad?

Actividades del evaluador:

Solicitar al alumno que elabore un croquis en el cual se ubique su comunidad, las comunidades aledañas y el camino para llegar a la cabecera municipal.

Actividad 2B. ¿En dónde se localiza mi comunidad?

Actividades del evaluador:

Preguntar al alumno acerca de las características específicas del croquis que realizó: lugares identificados caminos accidentes geográficos símbolos utilizados.

Actividad 3. Las plantas y los animales de la comunidad.

Actividades del evaluador:

Pedir al alumno que mencione el nombre de las plantas y animales de su comunidad y algunas de sus características. Solicitar al alumno que observe una planta de su comunidad, la dibuje y anote los siguientes datos: Nombre, lugar donde crece, descripción (color, forma, tamaño) y usos que tiene.

Actividad 4. ¿Quiénes formamos la comunidad?

Actividades del evaluador:

Pedir al alumno que haga un dibujo de su familia. Cuestionar al alumno acerca de las características de su familia y las familias de la comunidad con las que se relaciona (tipos de familia, integrantes, parentesco, actividades que realizan).

Actividad 5. ¿Cómo nos comunicamos en nuestra comunidad?

Actividades del evaluador:

Solicitar al alumno que observe en su comunidad portadores de texto (material escrito) y lo lleve a la escuela (puede ser en físico o una copia de éste). Pedir al alumno que lea el material colectado y comente: ¿Qué dice el texto?, ¿dónde estaba escrito?, ¿a quiénes va dirigido el mensaje?, ¿qué se pretende con dicho mensaje?

Actividad 6. ¿Qué actividades realizamos en la comunidad?

Actividades del evaluador:

Dialogar con el alumno acerca de los oficios y trabajos que se realizan los habitantes de su comunidad, cómo los llevan a cabo y la importancia de éstos. Pedir al alumno que escriba la información en un cuadro como el siguiente:

¿Qué oficios o trabajos se realizan en tu comunidad?

¿En qué consisten?

¿Por qué son importantes?

Actividad 7. ¿Cómo compramos y cómo vendemos?

Actividades del evaluador:

Pedir al alumno que describa una situación de una transacción comercial (actividad de compra, venta o intercambio) en la que haya participado de manera reciente. ¿Qué compraste o qué vendiste? Describe cómo le hiciste para saber ¿cuánto cobrar o cuánto pagar? Anota las cuentas que hiciste.

Preguntar al alumno del Nivel I: ¿Qué puedes comprar con una moneda de 10 pesos? Describe con detalle ¿cómo lo sabes?, ¿cuánto dinero te sobraría? Solicitar al alumno que escriba su procedimiento en papel y explique las acciones que realizó.

Preguntar al alumno del Nivel II: ¿Qué puedes comprar con un billete de 20 pesos? Describe en detalle ¿cómo lo sabes?, ¿cuánto dinero te sobraría? Solicitar al alumno que escriba su procedimiento en papel y explique las acciones que realizó.

Preguntar al alumno del Nivel III: ¿Qué puedes comprar con un billete de 50 pesos? Describe en detalle ¿cómo lo sabes?, ¿cuánto dinero te sobraría? Solicitar al alumno que escriba su procedimiento en papel y explique las acciones que realizó.

Actividad 8. Nuestros juegos diarios.

Actividades del evaluador:

Solicitar al alumno que describa juegos en los que participa en los que tenga que realizar cálculos. Describa los cálculos que realiza en los juegos y anote ejemplos de estos.

Actividad 9. ¿Cómo contamos y cómo calculamos

Actividades del evaluador:

Cuestionar a los alumnos acerca de cómo miden (se le puede preguntar de manera secuenciada por la medición de longitudes, áreas, volúmenes y tiempos), los habitantes de su comunidad (se puede decir que, al construir, preparar mezcla, preparar alimentos, trazar terrenos, sembrar, alimentar animales). En caso de que el alumno no lo haya mencionado se le puede preguntar directamente por las unidades de medida que utilizan.

Actividad 10. ¿Cómo nos organizamos en la comunidad?

Actividades del evaluador:

Pedir al alumno que investigue con sus familiares o algún vecino: ¿Existe alguna autoridad en la comunidad? ¿Qué nombre recibe? ¿Cuáles son sus funciones? ¿Qué reglas existen en la comunidad para organizarse y tener buenas relaciones? La actividad anterior se encarga como una tarea extraescolar que se pide que registre, y al siguiente día se cuestiona al alumno acerca de las respuestas que presenta, con el fin de obtener mayor información que la que fue capaz de escribir.

Actividad 11. ¿Cómo resolvemos los principales problemas en mi comunidad?

Actividades del evaluador:


Comentar con el alumno acerca de los problemas que se presentan en la comunidad y qué actividades se llevan a

cabo para darles solución. Pedir que se llene la siguiente tabla.

Actividad 12. El pasado de mi comunidad.
Actividades del evaluador:

Solicitar al alumno que pregunte a personas mayores cómo era antes la comunidad. A partir de lo anterior indicarle que elabore dibujos (Nivel I), elabore un cuadro comparativo (Nivel II) o redacte un texto (Nivel III) en donde muestre los principales cambios identificados. Esta es una actividad extraclase.

Cada una de las actividades se incorporaron en dos cuadernillos. En el Cuadernillo 1, se presentaron las instrucciones para aplicaciones específicas de cada una de las actividades y las guías de registro para los investigadores, en el Cuadernillo 2 se ubicaron los formatos para recopilar las evidencias de los desempeños de los alumnos. A continuación se muestra un ejemplo de la presentación de una de las actividades, tal y como se incluyeron en los mencionados cuadernillos.



ACTIVIDAD 1.

Actividades de desempeño de los alumnos **CUADERNILLO UNO**
INSTRUMENTO NÚMERO 1.2

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	Niveles donde se aplica	ACTIVIDADES DEL EVALUADOR
1. Así es mi comunidad	I, II, III	<p>Pedir al alumno que realice un dibujo de su comunidad en el que identifique elementos naturales (montañas, valles, ríos, lagunas, sierras), casas, caminos y los principales lugares que la conforman y anote su nombre.</p> <p>Con base en el dibujo que presente el alumno, solicitarle que describa las características de los lugares señalados y las actividades que en ellos se realizan. Indicar al alumno que identifique los puntos cardinales en un espacio abierto y posteriormente pedirle que los señale en el dibujo de su comunidad.</p>

Registro de la ACTIVIDAD 1. Así es mi comunidad.

Fecha de aplicación: Hora de inicio: Hora de término:

Preguntas al alumno al terminar de realizar la actividad

¿Qué pensaste para hacer el dibujo?

¿Por qué piensas que es la respuesta correcta?

Aspectos a considerar sobre el desarrollo de la tarea

	Descripción	Descripción	Descripción
Actitudes y expresiones que el alumno presenta en torno a las actividades.	<div style="border: 1px solid gray; height: 60px; width: 100%;"></div>	Factores que el investigador considera que facilitaron la actividad.	<div style="border: 1px solid gray; height: 60px; width: 100%;"></div>
		Factores que el investigador considera que dificultaron la actividad.	<div style="border: 1px solid gray; height: 60px; width: 100%;"></div>

Figura 1. Actividad: Así es mi comunidad. (Tomado del Cuadernillo 1).



Figura 2. Actividad: Así es mi comunidad. (Tomado del Cuadernillo 2).

Definición de la muestra

La aplicación del instrumento de desempeños efectivos se realizó con alumnos de aprovechamiento académico polarizado, inscritos en cada uno de los

tres niveles de los 16 Centros Comunitarios en donde se realizó el monitoreo. (Ver Tabla 1).

Tabla 1. Aplicación del instrumento de desempeños efectivos

Caso	Nivel I		Nivel II		Nivel III		No. de alumnos
	Alto	Bajo	Alto	Bajo	Alto	Bajo	
Chiapas I	1	1	0	1	0	1	4
Chiapas II	1	1	1	0	1	1	5
Chiapas III	1	0	1	1	1	1	5
Chihuahua	1	1	1	1	1	1	6
Durango	1	1	1	1	1	1	6
Guerrero I	1	1	1	1	1	1	6
Guerrero II	1	1	1	1	1	1	6
Jalisco	1	1	1	1	1	1	6
Edo. México	1	1	1	1	1	1	6
Michoacán	1	1	1	1	1	1	6
Oaxaca	1	0	1	1	1	0	4
Querétaro	1	1	1	1	1	1	6
Sinaloa	1	1	1	1	1	1	6
Tabasco	1	1	1	1	1	1	6
Tamaulipas	1	1	1	1	1	1	6
Veracruz	1	1	1	1	1		5
Total	16	14	15	15	14	14	89
	30		30		29		

Procedimiento de análisis

Para analizar la información obtenida de cada una de las doce actividades planteadas, se procedió de manera inductiva, la información se concentró en bases de datos que permitieron identificar aspectos recurrentes relacionados con procedimientos seguidos por los alumnos y los resultados obtenidos, además de las declaraciones al ser entrevistados y las características de las actividades realizadas.

En la Figura 3 se presenta un ejemplo de los resultados parciales obtenidos de la aplicación de la Actividad

1. Así es mi comunidad, que presentó Soraida (Nivel 1), una alumna de un Centro Comunitario de Tamaulipas.

El análisis se basó en la teoría fundamentada o teoría emergente (Grounded Theory) que fue originalmente desarrollada por Glaser y Strauss. Este proceso de análisis facilitó la comprensión de los procesos de conceptualización de los alumnos, la identificación de patrones emergentes que surgen a partir de la información.

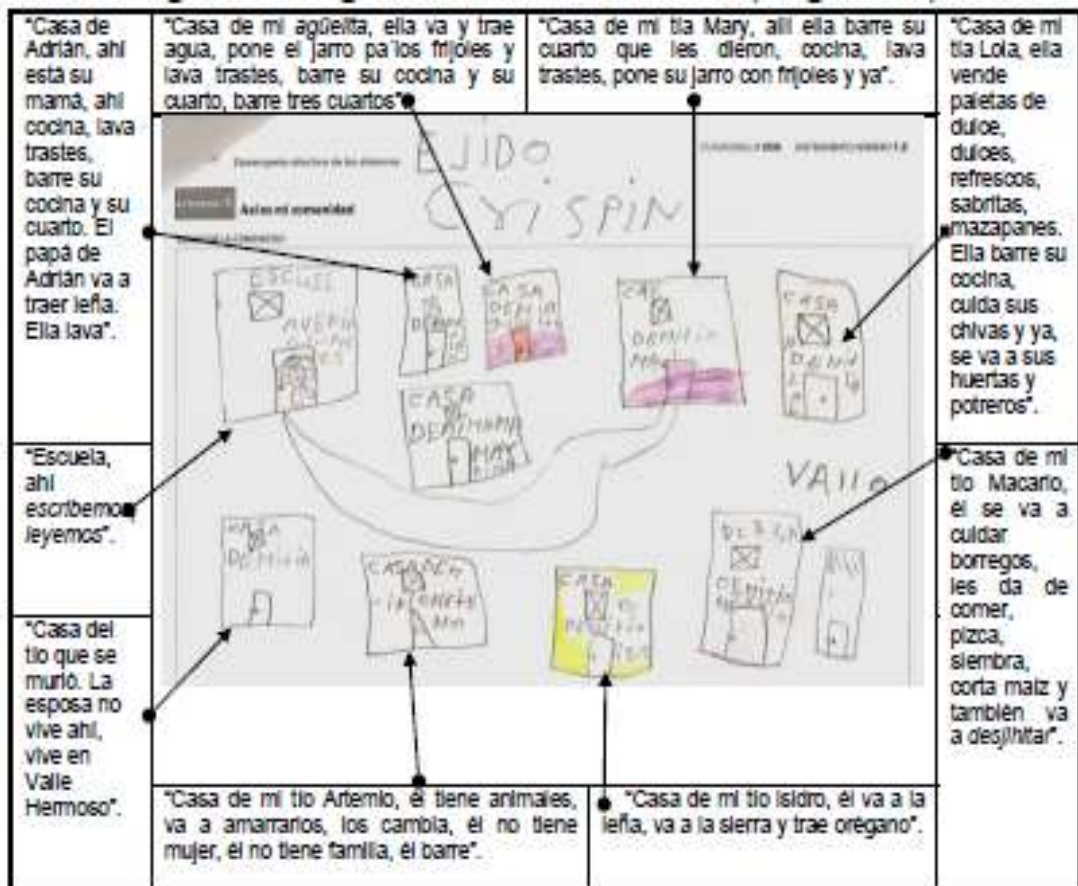


Figura 3. Registro de la Actividad 1 (fragmento).

A partir de los resultados del análisis de los desempeños de los alumnos, fue posible elaborar rúbricas en donde se identificaron diferentes niveles de ejecución para cada una de las actividades, para esto se consideraron las características de la aplicación y los resultados que realmente presentaron los

niños, aunque inicialmente se habían estructurado rúbricas con base en los desempeños esperados de los alumnos, de acuerdo a lo establecido en el Plan y programas de estudio.

En la Figura 4, se muestra un ejemplo de la rúbrica correspondiente a la Actividad 1.




Niveles de desempeño		Ejemplo del desempeño	
Desempeño Alto (DA)	El alumno representa e identifica con claridad algunos elementos de su comunidad (naturales y lugares que considera importantes).	Yovani (Nivel IIIA) Jalisco	
Desempeño Medio (DM)	El alumno representa algunos elementos de su comunidad (naturales o lugares que considera importantes).	Andrea (Nivel IB) Chiapas I	
Desempeño Bajo (DB)	El alumno presenta un esbozo de su comunidad.	Héctor (Nivel IB) Michoacán	

Figura 4. Rúbrica para valorar la Actividad 1

Los hallazgos derivados de la aplicación del instrumento de desempeños efectivos se agruparon en los siguientes temas:

Conocimiento del contexto inmediato; natural y social.

Características de la lectura.

Manejo de la lengua escrita.

Funcionalidad atribuida a las matemáticas.

El instrumento resultó funcional para conocer los desempeños de alumnos en aspectos curriculares básicos y contribuir al análisis de formas de enseñanza que se realizan en Centros Comunitarios del CONAFE.

La elaboración de un reporte de los hallazgos permitió el logro de uno de los propósitos del Monitoreo de Dialogar y Descubrir, presentar a directivos de CONAFE, resultados de la aplicación de instrumentos sin ningún tipo de interpretación, para detonar reflexiones y

conversaciones en torno a la situación que desde este estudio se percibían en relación a los aprendizajes observados en los alumnos. Sin embargo la información derivada del análisis de los resultados arrojados, de acuerdo con Strauss y Corbin (2004) puede también revisarse al considerar fundamentos teóricos, estos autores plantean en esta actividad las siguientes ventajas: Los conceptos derivados de la literatura pueden proporcionar elementos para realizar comparaciones entre los datos que emergieron del estudio. Establecer semejanzas, coincidencias y divergencias con los de la literatura. La revisión de la literatura puede permitir analizar alguna información que en apariencia puede parecer intrascendente y cobrar significancia. Incluso propiciar que emerjan nuevas categorías e información adicional a las que del estudio surgieron,

estimula preguntas al identificar posibles discrepancias entonces, se extienden validan y refinan los conocimientos que se presentan. En síntesis, la literatura sobre los hallazgos se puede utilizar como una herramienta analítica que contribuya a la mejora de la conceptualización lograda.

Limitaciones del instrumento

La información obtenida requiere triangularse con datos derivados de otras técnicas procedimientos e instrumentos, para ampliar la posibilidad de comprensión de las prácticas pedagógicas.

Las principales limitaciones que los investigadores reportaron en referencia al instrumento, tienen relación con el tiempo requerido para su aplicación. Las actividades se desarrollaron por los alumnos de manera individual y se establecía respetar sus ritmos de trabajo, estas situaciones afectaba la programación para aplicar otros instrumentos durante la semana destinada para el trabajo de campo.

Resulta necesario contar con la totalidad de actividades resueltas por los alumnos seleccionados y que cada una reporte un mínimo de información. Esto no siempre fue posible, en el Caso Chiapas II, no se presentaron suficientes evidencias para valorar las actividades de Adrián (Nivel IIB) y Lisbeth (Nivel IIA) se enfermó y no concluyó la aplicación. En dos casos Chiapas III María (Nivel IB) las actividades desarrolladas por la alumna fueron mínimas, la alumna habla poco español, su lengua es el Chuj, al igual que en el Caso Oaxaca donde se suspendió la aplicación de actividades con Karina (Nivel IB) e Irma (Nivel IIIB) debido a que ambas niñas hablan en Chinanteco.

Aprendizajes derivados

En el ámbito educativo se hace necesario diseñar instrumentos que permitan ampliar las posibilidades de información y develar los resultados de prácticas pedagógicas en contextos específicos, además de documentar las experiencias obtenidas de su aplicación.

La identificación de desempeños efectivos de los alumnos a partir de un formato de actividades cotidianas permitió observar como los alumnos hacen uso de sus conocimientos y habilidades. Esta estrategia supera las limitaciones que presentan los denominados exámenes de lápiz y papel.

Referencias

- Consejo Nacional de Fomento Educativo (2006). Manual del Instructor, Nivel I y II. México, D.F.: Editora Xalco.
- Consejo Nacional de Fomento Educativo (2006). Manual del Instructor, Nivel III. México, D.F.: Editora Xalco.
- Shagoury, R., Miller B. (2000). El arte de la indagación en el aula. Manual para docentes-investigadores. Madrid: Gedisa editorial.
- Strauss, A., Corbin, J. (2004). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Bogotá: Editorial Universidad de Antioquia.

Agradecimiento

Al Dr. Armando Loera Varela, director de Heurística Educativa e investigador principal del Monitoreo Dialogar y Descubrir, por las sugerencias y comentarios planteados para las actividades que conformaron el instrumento.

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

