

ISSN-e: 2594-200X



RECIE

Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa

Vol. 2, núm. 1, enero-diciembre 2014.

RED DE INVESTIGADORES EDUCATIVOS CHIHUAHUA



Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC

Consejo directivo 2013-2014

Presidente:

Jesús Adolfo Trujillo Holguín

Secretario:

Pedro Covarrubias Pizarro

Tesorera:

Romelia Hinojosa Luján

Coordinadora de Formación:

Lourdes Elizabeth Carrillo Vargas

Coordinadora de Difusión:

Carmen Griselda Loya Ortega

Coordinador de Admisión:

Albertico Guevara Araiza

Coordinador de Estados de Conocimiento:

Efrén Viramontes Anaya

Coordinadora de Vinculación

Martha Esther Larios Guzmán

Coordinadora de Evaluación y Seguimiento:

Hermelinda Bañuelos Bustillos

Responsable de la Revista de Investigación Educativa:

David Arzola Franco

Responsable del Programa de Radio:

Rosa Isela Romero Gutiérrez

Imagen de portada: Producción académica en el campo de la investigación educativa. (Fotografía de Jesús Adolfo Trujillo Holguín, 2014).

Comité Editorial

Jesús Adolfo Trujillo Holguín
Coordinación General

Comité Científico

Sandra Vega Villarreal
Coordinadora de Comité Científico

Albertico Guevara Araiza
Carmen Griselda Loya Ortega
Celia Carrera Hernández
David Manuel Arzola Franco
Efrén Viramontes Anaya
Eva América Mayagoitia Padilla
Francisco Alberto Pérez Piñón
Laura Irene Dino Morales
María Olivia Trevizo Nevárez
María Silvia Aguirre Lares
Myrna Rodríguez Zaragoza
Patricia Islas Salinas
Pedro Covarrubias Pizarro
Rafael García Sánchez
Ricardo Fuentes Reza
Romelia Hinojosa Luján
Rosa Isela Romero Gutiérrez
Integrantes

RECIE. REVISTA ELECTRÓNICA CIENTÍFICA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (vol. 2, núm. 1, enero-diciembre 2014) 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). Editor responsable: Jesús Adolfo Trujillo Holguín. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo: 04-2018-091213301700-102, ISSN: 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, Carmen Griselda Loya Ortega (Efrén Ornelas 1406, col. Obrera, Chihuahua, Chih. México, C.P. 31350). Fecha de la última modificación: septiembre de 2014.

Dictaminadores

Área 1. Aprendizaje y desarrollo humano

Irma Laura Cantú Hinojosa
Pedro Covarrubias Pizarro
Gabriela De la Cruz Flores
Laura Irene Dino Morales
Vicente Granados Rivera
Yolanda Isaura Lara García
Alfredo Meneses Matilde
Pedro Rubio Molina
Berna Karina Sáenz Sánchez

Área 2. Currículum

María Concepción Barrón Tirado
Celia Carrera Hernández
Patricia Covarrubias Papahiu
Nancy Leticia Hernández Reyes
Juan Carlos Maldonado Payán
Juan Carlos Mijangos Noh

Área 3. Educación ambiental para la sustentabilidad

Raúl Calixto Flores
Blanca Estela Gutiérrez Barba
Josefina Madrigal Luna

Área 4. Educación superior, ciencia y tecnología

Luis Felipe Abreu Hernández
Laura Irene Dino Morales
John Farrand Rogers
Jorge Alejandro Fernández Pérez
Sergio Martínez Romo
Pedro Rubio Molina
Bertha Ivonne Sánchez Luján

Área 6. Educación y valores

María Silvia Aguirre Lares
Guadalupe Teresinha Bertussi
María Concepción Chávez Romo
Pedro Covarrubias Pizarro
Celia Ramírez López
José Matías Romo Martínez

Ana María Salmerón Castro

Área 7. Entornos virtuales de aprendizaje

Alma Delia Campos Arroyo
Albertico Guevara Araiza
Cándido Manuel Juárez Pacheco
María Soledad Ramírez Montoya
Bertha Ivonne Sánchez Luján

Área 8. Filosofía, teoría y campo de la educación

Dulce María Cabrera Hernández
Miguel Ángel Campos Hernández
Marcela Gómez Sollano
Leticia Pons Bolans
Claudia Beatriz Pontón
Ramos Sandra Vega Villarreal

Área 9. Historia e historiografía

Mirtea Elizabeth Acuña Cepeda
María Esther Aguirre Lora
Elida Lucila Campos Alba
Cirila Cervera Delgado
Armando René Espinosa Hernández
Mireya Martí Reyes
Lucia Martínez Moctezuma
Amalia Nivón Bolán
Vicente Paz Ruiz
Francisco Alberto Pérez Piñón
María del Rosario Soto Lescale
Jesús Adolfo Trujillo Holguín
María Candelaria Valdés Silva

Área 10. Educación, desigualdad social y alternativas de inclusión

María Silvia Aguirre Lares
Pedro Covarrubias Pizarro
Romelia Hinojosa Luján
Javier Martínez Morales
Eva América Mayagoitia Padilla
Rosa Isela Romero Gutiérrez
Gonzalo Aquiles Serna Alcántara

Área 11. Investigación de la investigación educativa

Romelia Hinojosa Luján
Martha López Ruíz
Esperanza Lozoya Meza
Jaime Morales Vázquez
Jesús Adolfo Trujillo Holguín
Sandra Vega Villarreal

Área 12. Multiculturalismo y educación

Rafael García Sánchez
Olga Hernández Natividad
Eva América Mayagoitia Padilla
José Roberto Mendirichaga Dalzell
Amalia Nivón Bolán
Martha Vergara Fregoso

Área 13. Política y gestión

Gloria Ofelia Aguado López
Silvia Margarita Araiza Mendoza
Hermelinda Bañuelas Bustillos
Lourdes Elizabeth Carrillo Vargas
Armando René Espinosa Hernández
Ricardo Fuentes Reza
Gisela Hernández Millán
María de la Luz Jiménez Lozano
Carmen Griselda Loya Ortega
Mireya Martí Reyes
María Esther Méndez Cadena
María Guadalupe Olivier Téllez
José Raúl Osorio Madrid
Felipe de Jesús Perales Mejía
José Guadalupe Ramos Trevizo
Sara Torres Hernández
María Candelaria Valdés Silva

Área 14. Prácticas educativas en espacios escolares

Rufo Estrada Solís
Rafael García Sánchez

Albertico Guevara Araiza
Patricia Islas Salinas
José Roberto Mendirichaga Dalzell
Alma Elizabeth Vite Vargas

Área 15. Procesos de formación

Maritza Alvarado Nando
Hilde Eliazer Aquino López
María Guadalupe Moreno Bayardo
Zaira Navarrete Cazales
Cecilia Salomé Navia Antezana
Iván Alexis Pinto Díaz
Gerónimo Reyes Hernández
Rosa Martha Romo Beltrán
Lesvia Rosas Carrasco
Javier Damián Simón
Efrén Viramontes Anaya

Área 16. Sujetos de la educación

Lourdes Elizabeth Carrillo Vargas
Laura Irene Dino Morales
Alma Elena Figueroa Rubalcava
Ricardo Fuentes Reza
Carmela Raquel Güemes García
Albertico Guevara Araiza
Hortensia Hickman Rodríguez
Sara Aliria Jiménez García
Myrna Rodríguez Zaragoza
Jorge Sandoval Aldana
María Olivia Trevizo Nevárez

Área 17. Área de convivencia, disciplina y violencias

Claudia Lucy Saucedo Ramos
Sara Torres Hernández

Área 18. Educación y género

María Silvia Aguirre Lares
Cirila Cervera Delgado
Olga Hernández Natividad
Myrna Rodríguez Zaragoza

Contenido

Presentación <i>Jesús Adolfo Trujillo Holguín</i>	7
Trayectorias de padres hacia la integración educativa de sus hijas con Discapacidad <i>Melody Araceli Guillén Moreno</i>	9
Análisis de la acción tutorial durante el proceso de estadía como factor que influye en el índice de titulación en la carrera de Mantenimiento Industrial de la UTCH <i>María del Rocío Flores Licón, Adolfo Valles Chávez, Martha Lina Castillo Pérez</i>	17
La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) en la planeación, desarrollo, materiales y evaluación por competencias <i>Héctor Mario Armendáriz Ponce, Salvador Ruiz López y Daniel Alarcón Nakamura</i>	27
Los profesores como sujetos, un diseño curricular de Maestría en Educación Media Superior <i>Laura Verónica Herrera Ramos</i>	37
Estudio de viabilidad para la apertura de la Licenciatura en Enfermería en la Universidad Metropolitana de Tlaxcala <i>Agustín Placeres Vergara, Gisela Chamorro Díaz, Norma Elisa Muñoz Cornejo</i>	45
Descripción de las Competencias Básicas Digitales 2.0 de los alumnos de la Licenciatura en Intervención Educativa del campus Parral de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua. Uso de la tecnología <i>Carlos Alfonso Valenzuela Maldonado</i>	53
El Reglamento Lancasteriano en Chihuahua: 1825 <i>Francisco Alberto Pérez Piñón, Guillermo Hernández Orozco y Jesús Adolfo Trujillo Holguín</i>	61
La desigualdad social en Chihuahua: implicaciones en la educación básica en un horizonte de doce años <i>Ricardo Almeida Uranga</i>	67
La formación de investigadoras en la educación preescolar a través de la Investigación-Acción <i>Romelia Hinojosa Luján, Rosa Angélica Rodríguez Arias</i>	77
La participación de los padres de familia en el ámbito de la RIEB <i>Carmen Griselda Loya Ortega, David Manuel Arzola Franco y Héctor Mario Armendáriz Ponce</i>	85

Infraestructura y equipamiento en las escuelas de educación primaria, en tres municipios del estado de Chihuahua <i>Olivia Torres Moreno, Claudia Celina Gaytán Díaz, María Aracely Gutiérrez Reyes</i>	97
Satisfacción laboral y condiciones laborales de los docentes de educación primaria <i>Daniel Alarcón Nakamura, Ricardo Fuentes Reza, Salvador Ruiz López</i>	103
Estándares de Desempeño Docente, ¿llegaron para no quedarse? <i>Claudia Celina Gaytán Díaz, Irma Mercedes Cano Medrano, María Araceli Gutiérrez Reyes</i>	113
La formación del profesorado en el contexto de la RIEB: Un asunto para reflexionar <i>María Araceli Gutiérrez Reyes, Héctor Mario Armendáriz Ponce, Olivia Torres Moreno</i>	123
Developing a System for Collaborative Teacher Education Action Research in International Settings: Representative Research in Progress in Mongolia <i>Candace Kaye</i>	131
Los saberes docentes en los contextos de la Sierra Tarahumara: hacia la reconstrucción social e identidad <i>Lilia Rey Chávez, Federico J. Mancera-Valencia, Rosa Isela Romero Gutiérrez</i>	141
Factores de Influencia en la Vulnerabilidad Escolar de los Estudiantes de Educación Media Superior <i>Ana Guadalupe Romero Marrufo, Hermila Loya Chávez, José Antonio Ávila Quevedo</i>	149
Las Representaciones Sociales de los directores de la UATx en torno a los Procesos de Acreditación de Programas Educativos <i>Eduardo Hernández de la Rosa, María Mercedes Corona Serrano</i>	159
Relación entre sobrecarga, ansiedad y depresión con la calidad de vida de cuidadores de alumnos con discapacidad <i>Norma Graciela López Márquez</i>	167
Ser hombre: significados y construcciones en jóvenes de ciudad Juárez, Chih., México <i>Juan Carlos García Valtierra</i>	185

Presentación

La educación es el pilar fundamental sobre el cual se edifica una sociedad. En la medida en que avanzamos en la construcción de un sistema educativo de calidad, la población puede aspirar a mejorar sus condiciones de vida y a contar con un mundo más equitativo, justo y humanitario. A pesar de que el tema educativo se encuentra en la palestra de la discusión política en México, lo cierto es que la intención por establecer una educación de mayor calidad no siempre viene acompañada de acciones que permitan incidir en los factores de fondo que hoy por hoy son los condicionantes que impiden obtener resultados sustanciales en el trabajo cotidiano en las escuelas, tal es el caso de la pobreza, desintegración familiar, desigualdad, violencia, falta de pertinencia de las políticas educativas, rezago, entre otros.

Las reformas educativas recientes se han caracterizado por una concepción unilateral acerca de la raíz de las problemáticas educativas de nuestro país y de las alternativas para superarlas. El reto que tenemos enfrente es aportar elementos para entender el fenómeno educativo desde sus múltiples aristas, para generar estrategias y acciones que permitan alcanzar mayores niveles de calidad desde posturas más plurales y realistas. En tal sentido, la investigación educativa tiene frente a sí el reto de aportar elementos fundamentados en la indagación científica, que puedan tener una incidencia directa en la toma de decisiones.

La Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC (REDIECH), en el ánimo de aportar significativamente en el análisis y discusión de los retos que enfrenta la educación en nuestro país, se propuso -hace ya más de cuatro años- generar espacios de encuentro entre las y los investigadores educativos de la entidad, con la intención de propiciar -en un primer momento- el reconocimiento entre pares y posteriormente ayudar en la generación de proyectos encaminados a obtener resultados más pertinentes comparados con los que tradicionalmente se alcanzaron con el trabajo aislado. Esto motivó a la organización y desarrollo del Primer Congreso de Investigación Educativa en el Estado de

Chihuahua (I CIEECH) en 2012, mismo que sería replicado en periodos bianuales.

En su emisión 2014, el Segundo Congreso de Investigación Educativa en el Estado de Chihuahua (2o CIEECH) extiende su horizonte y abre el abanico de participación, convocando a las y los investigadores nacionales y extranjeros para que presentaran propuestas a manera de ponencias, simposios, mesas redondas, conversaciones educativas, paneles y presentaciones de libros.

Para lograr su objetivo, la REDIECH emprende este esfuerzo al lado de dos instituciones educativas de la ciudad de Chihuahua -la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Campus Chihuahua (UPNECH) y el Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado (CCHEP)- y una más de Ciudad Juárez -el Colegio de Chihuahua (COLECH)- con quienes coincidimos en la tarea de llevar a cabo un congreso abierto y plural en el que se pongan a consideración de la comunidad académica las reflexiones, críticas y hallazgos derivados de la investigación educativa. En este recorrido fueron sumándose otras voluntades como la colaboración brindada por la Secretaría de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno del Estado de Chihuahua, la Presidencia Municipal de Chihuahua y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa

(COMIE).

La difusión de la convocatoria para el 2o CIEECH fue amplia y permitió la llegada de propuestas de participación de prácticamente todas las regiones del estado de Chihuahua y de otras entidades como Durango, Sonora, Colima, Tlaxcala, Tamaulipas, Puebla, Jalisco, Morelos y el Estado de México. Es de resaltar que esta emisión del congreso motivó la participación de académicos del extranjero, presentándose dos propuestas de autores y autoras los Estados Unidos.

Para el proceso de evaluación de trabajos, la REDIECH agradece enormemente el apoyo brindado por las y los académicos que atendieron la invitación para participar como dictaminadores, quienes fueron invitados tomando como principal criterio el que tuvieran experiencia y reconocimiento en el campo de la investigación educativa, por lo que la gran mayoría se encuentran afiliados al COMIE, al Sistema Nacional de Investigadores (SIN) y a la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación AC (SOMEHIDE). Además se sumaron las y los académicos pertenecientes a la REDIECH y a las instituciones convocantes.

Del total de propuestas que fueron sometidas a consideración del Comité Científico se incluyen en esta memoria las 53 ponencias que resultaron con dictamen favorable. En términos generales este número corresponde a un 58% de aceptación, lo que garantiza que los trabajos presentados cumplen con los criterios necesarios para aportar nuevos hallazgos en las respectivas áreas temáticas que se incluyeron en la convocatoria.

La REDIECH y las instituciones convocantes del 2o CIEECH reconocemos el esfuerzo de todos los participantes y celebramos que las y los investigadores de la educación sometan al escrutinio de sus colegas el trabajo que están desarrollando. Al mismo tiempo hacemos patente nuestro compromiso de llevar las conclusiones derivadas de la discusión en las mesas de trabajo a una publicación adicional a esta memoria, en la que se presenten las recomendaciones de política pública derivadas del congreso, la cual nos dará gusto compartir con ustedes en los días posteriores al evento.

Dr. Jesús Adolfo Trujillo Holguín
Presidente de la REDIECH

Trayectorias de padres hacia la integración educativa de sus hijas con discapacidad

Melody Araceli Guillén Moreno
Universidad Autónoma del Estado de Morelos
melodyaguillen@gmail.com

Resumen

El presente texto es el reporte de resultados parciales de una investigación que busca explorar las representaciones sociales que sobre discapacidad y paternidad circulan hoy en día en la escuela que debe hacer efectiva la educación para todos. Es un estudio de corte cualitativo bajo el diseño narrativo en donde el elemento clave de análisis son las experiencias personales de padres de familia que han decidido incorporar a sus hijos con discapacidad a la escuela regular. Los diálogos recabados fueron obtenidos por medio de la entrevista de historia de vida, a través de la cual contaron su historia como una cronología de experiencias y hechos: pasados (antes de ser padre de una niña con discapacidad), hechos presentes (ser padre de una niña con discapacidad) y sus perspectivas a futuro en relación a sus hijas con discapacidad (a corto, mediano y largo plazo) Se realizaron entre los meses de octubre de 2013 a abril de 2014, en el contexto educativo en el que se encuentran sus hijas. En este trabajo se expone lo más significativo de las narrativas de una madre de una hija con sordera bilateral sindrómica quien cursa el tercer año de educación preescolar en un Jardín de Niños oficial regular; otra madre con una hija con parálisis cerebral de seis años de edad, que asiste a un Jardín de Niños que pertenece al sistema Desarrollo Integral de la Familia; y un padre con una hija con autismo atípico que cursa el tercer grado en una escuela primaria particular.

Palabras clave

Integración educativa, educación especial, padres de familia, discapacidad.

Introducción

La discapacidad ha sido entendida de formas diferentes a lo largo del tiempo, recorrido que ha implicado profundos cambios en la manera de ver la alteridad y la otredad (Skliar, 2008), mismos que han penetrado en los argumentos legales, políticos y académicos.

En las últimas cuatro décadas, las políticas educativas tanto a nivel internacional como nacional han colocado el énfasis en el reconocimiento a la diversidad y la inclusión social y educativa de las personas con discapacidad, transformándose la Educación Especial.

Hoy en día, las políticas dictan que todas las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras (Arnaiz 2003), generándose un discurso de atención a la diversidad y de educación para todos.

Transitar hacia una sociedad más inclusiva y hacia una escuela sin exclusiones (López, 2004) ha promovido la presencia, cada vez mayor, de la discapacidad en las escuelas regulares, lo que ha generado diferentes maneras de

ver y de relacionarse con la alteridad “imperfecta” (Skliar, 2011)

Este fenómeno ha generado varios cuestionamientos a los esquemas y presupuestos inconscientemente asumidos (Ferreira, en Bustos y Martínez Sánchez, comp., 2010) surgiendo necesidad de una nueva concepción de discapacidad.

En ese proceso de transformación, la presencia de los padres de familia ha sido relevante y son ellos, como principales actores quienes, a manera de espejo, nos pueden decir cuáles son las estructuras simbólicas que deben transformarse para no negar ni excluir al discapacitado, en una sociedad que postula por el respeto a las diferencias.

Rescatar aquéllos aspectos de su vivencia cotidiana, cada trayectoria particular de los padres de hijos con discapacidad que han decidido incorporar a sus hijos no a una escuela especial sino a la escuela regular, nos revela qué percepciones, juicios, valores, creencias e ideas, sobre la discapacidad y su educación hay hoy en día en la sociedad y en la escuela.

Este trabajo presenta lo más representativo de los testimonios de dos madres y un padre de familia con una hija con discapacidad, narrativas que expresan lo que significa reconocer, reinterpretar y actuar en el mundo de la “normalidad” y la discapacidad (Padilla, 2012).

Los diálogos recabados fueron obtenidos a través de la entrevista de historia de vida, historia hecha con la palabra hablada que informa sobre una realidad exterior y sobre el universo mental de los individuos (Galejac, Rodríguez, Taracena, 2005) Se realizaron entre los meses de octubre de 2013 a abril de 2014, en el contexto educativo en el que se encuentran sus hijas y fueron

audiograbadas previa autorización de los participantes.

Bajo un guion de entrevista, contaron su historia como una cronología de experiencias y hechos pasados (antes de ser madre o padre de una niña con discapacidad, hechos presentes (ser madre o padre de una niña con discapacidad) y sus perspectivas a futuro (a corto, mediano y largo plazo).

Trayectorias

Trayectoria 1. Madre de una niña con sordera bilateral sindrómica.

Madre. Madre soltera de 31 años de edad, su familia es originaria del pueblo de Capulhuac, allá vivió los doce primeros años de vida; es católica, se ocupa como empleada doméstica y su escolaridad es de nivel primaria.

Niña. Tiene cinco años y medio de edad, cursa el tercer grado, su segundo año en la escuela. Su talla y su peso son de una niña de menor edad. Es hija única. Su sordera está asociada con malformaciones del oído externo y con alteraciones en otros órganos y sistemas que están en estudio médico.

Contexto educativo: Jardín de Niños oficial regular. Escuela ubicada al poniente de la Ciudad de México. Está conformado por tres grupos de niños, uno para cada grado escolar, su población es de 47 niños y niñas. En el grupo de tercer grado, conformado por cuatro niñas y 14 niños, está la única niña con discapacidad en toda la escuela.

“Es la niña más chiquita. La quiero”

“Se porta mal, chupa todos los materiales, las crayolas, la plastilina. Y le da besos a todos”

“Está enferma”

“No sabe hablar”

(Trayectoria 1, opiniones de los compañeros, 24 de octubre de 2013).

Testimonios.

Antes de ser madre de una niña con discapacidad.

“Yo tengo un hermano con parálisis cerebral, [es el hermano menor] pero, es que, que yo recuerde, él nació bien, nada más que, creo que tuvo temperatura y ya cuando se lo llevaron al doctor convulsionó, no sé bien bien qué pasó. Yo tenía como quince años cuando eso pasó, entonces, mi hermano ya tiene ahorita 16, y no habla, no camina. Mi mamá pocas veces se lo estuvo llevando a rehabilitación pero dejó de llevarlo”.

“Mi papá hasta la fecha dice: tu hermano está malito... pero yo digo: mi hermano no está malo, tiene su discapacidad, como, como todos pero, no está malo porque sabe lo que hace y sabe lo que está pidiendo. Él siempre lo ha vivido así, tu hermano está malo, está enfermo y ya... Yo creo que mi mamá también lo veía así” (Trayectoria 1, primera entrevista, 17 de octubre de 2013).

Ser madre de una niña con discapacidad.

“Primero, yo no sabía que tenía discapacidad, siempre la traté pues, eee, normal. A lo mejor sí la sobreprotegí, ¿no?... No sabía lo que me esperaba todavía, ¿no?... Ya hasta que veo que empieza a crecer y es que yo veo que algo no estaba bien... Ya cuando dije: no, es que esto ya está mal, que [mi hija] no hable bien, que no corra bien, que no... Y ya le dije a mi hermana: no,

la voy a llevar al centro de rehabilitación que es en donde yo sabía que habíamos llevado a mi hermano antes. Y fue ahí donde: ¿señora por qué no la ha metido a la escuela..., ya le hubiera ayudado muchísimo! y ese tipo de cosas... - ¿Ya la va a meter? -Si” (Trayectoria 1, segunda entrevista, 24 de octubre de 2013).

“Un doctor [mientras la revisaba], cuando [mi hija] tenía un añito, creo: -¿Por qué no la ha llevado a genética?... ¿Le han dicho que su hija es normal?... -Pues si... Pero nunca me explicó”.

“Yo de lo único de que me he dado cuenta es de su orificio [de su oreja], está más cerrado pero, este, nunca le vi como que la oreja, y ellos [los médicos] también así como que, ¡y mira la orejita! y ¡mira esto!... Pero no, nunca le vi, algo así [diferente]” (Trayectoria 1, tercera entrevista, 31 de octubre de 2013).

“Pues la primera [información sobre la discapacidad de mi hija] fue la del DIF... al de Xomalli [Centro Nacional de Rehabilitación] y al Hospital Infantil, han sido básicamente esos tres...”

“... cuando a mí me dicen lo de audición, lo de Audiología, fue algo así como que ¡y ahora cómo le tengo que hacer!..., me desespera que grite, yo sé que es porque ella no escucha, y me dice la doctora: es que grita por lo mismo, porque ella piensa que ella escucha lo que todos los demás escuchan, entonces para ella es un volumen, es un nivel perfecto... me tiene que gritar..., pero ya cuando tenga sus auxiliares y aprenda a usarlos va a modular su volumen...” (Trayectoria 1, cuarta

entrevista, 08 de noviembre de 2013).

Perspectivas a futuro.

“Ahorita lo que urge son los aparatos [auditivos], que ella pueda escuchar y avanzar más en el vocabulario... Y que, pues no sé, se dé a entender más fácil con todos... que empiece a comunicarse mejor”
“¿a mediano plazo?, pues yo creo que todo depende del primer plazo ¿no?, de cómo evolucione, cómo tome esto que viene... Yo espero que, a lo mejor, en unos tres años, cuatro años más, [mi hija] esté como todos los niños, quisiera yo ¿no?”

“A mí sí me gustaría que, pues no sé, que mi hija tuviera, no sé, estudios ¿no? Preparatoria, que pueda llegar a la Universidad. Yo sí me quiero imaginar que sí...” (Trayectoria 1, quinta entrevista, 15 de noviembre de 2013).

Trayectoria 2. Madre de una niña con cuadriparesia espástica

Madre. Mujer de 24 años de edad que se dedica al hogar, vive en unión libre con el padre de su hija, su única hija, desde hace siete años. Ella es originaria de La Trampa Grande y su pareja de San Juan Palo Seco, ambos pueblos forman parte de un municipio del Estado de México. Viven solos como familia en un departamento rentado que está en el segundo piso, en la delegación Álvaro Obregón, allí llevan viviendo cuatro años. Su religión es evangelio y su nivel de estudios es secundaria.

“Si mi hija está bien, yo estoy bien”
(Trayectoria 2, primer encuentro, 11 marzo de 2014).

Niña. Tiene cinco años y medio, cursa el tercer grado, es una de las seis niñas que conforman ese grupo en donde también convive con dos niños. En su salón tiene una silla especial, que le hizo su papá, en donde permanece sentada, sujeta a ésta con un fajero que le confeccionó su mamá, para evitar que se caiga.

En su expediente puede leerse: “Niña con cuadriparesia espástica (sus cuatro miembros están paralizados), presenta estrabismo y nistagmo (movimientos rápidos e involuntarios de los ojos) Su funcionalidad es limitada, así como la relación con su medio dado que requiere apoyo físico”

Otra de sus características son las crisis gelásticas que presenta, éstas son crisis epilépticas no convulsivas, manifestadas como una risa estereotipada e inapropiada y por movimientos repetitivos poco coordinados.

Contexto educativo: Jardín de niños oficial regular “Rehabilitación DIF” Está dentro del Centro de Rehabilitación DIF, se ajusta a la dinámica tanto de DIF como de Preescolar. Hay tres grupos, uno para cada grado. Su población es de 21 niños, todos con algún tipo de discapacidad motora. Tienen maestra de inglés, dos maestros de Educación Física, maestra de Enseñanza Musical, seis cuidadores de DIF, su educadora titular y un apoyo de CAPEP: especialista en trastornos neuromotores.

Testimonios.

Antes de ser madre de una niña con discapacidad.

“Pues, como que, consciente, consciente no estaba de la realidad. Si había visto algunos niños con discapacidad pero nunca me imaginaba el vivir con ellos, cómo sería. Para mí era como tener un bebé, así de sencillo y ya. Nunca me

di cuenta de lo que hay que hacer por ellos, no es tenerlos como un bebé acostados, sino que trabajar con ellos ¿no?” (Trayectoria 2, primera entrevista, 18 de marzo de 2014).

Ser madre de una niña con discapacidad.

“Me di cuenta como a los seis meses... bueno, a los dos meses yo veía como que no llevaba el avance como bebé, pero como ella fue prematura [es sietemesina], yo decía: como que debía darle tiempo nada más, porque como nació antes pues mi pensar era: necesita tiempo, recuperar ese tiempo que le faltó en el vientre. Entonces no la atendí a tiempo, ya a los seis meses como que ya me empezó a preocupar un poco”.

“Cuando ella tenía seis meses el único diagnóstico que yo recibí era retardo psicomotor..., era según un DIF del Estado de México” (Trayectoria 2, segunda entrevista, 26 de marzo de 2014).

“Primero fue el servicio de aquí, del DIF... aquí empecé con terapias..., y la psicóloga me comentó que si la llevaba al CAM (Centro de Atención Múltiple)..., No, es que siento que esta chiquita, tenía creo dos años, a maternal”.

“Año y medio que estuvo en el CAM se la paso llorando... Decidimos cambiarla [al Jardín de Niños Rehabilitación]. Yo vi el cambio con ella..., ella muy emocionada...”

“La llevaba al centro de salud a control de peso y ya me dijo el doctor es que [la niña] tiene estrabismo... Y ya me dio referencia para ir al Instituto del Nacional..., dos servicios son los que le están

dando ahí de Oftalmología y Neurología”.

“A veces la información que te dan, a veces, como que, cuando te la dan te pesa ¿no?, como que te frustras y como que te bloqueas” (Historia 2, cuarta entrevista, 08 de abril de 2014).

Perspectivas a futuro.

“A corto plazo, en la educación pues para mí es que ella se quedará en la Primaria de aquí... La psicóloga dice que su nivel es más bajo... pero yo digo que ella no está ni para una escuela regular ni para una de menor nivel, y por eso como que el medio es aquí y logramos quedarnos aquí”.

“Yo para mí, ahorita va siendo como que lo básico, este, Primaria y Secundaria. Ya Prepa, pues, yo quisiera ver si tiene nivel, la verdad, porque a veces no sé hasta dónde va a llegar su estudio..., pero si ella no tiene la capacidad pues tampoco la puedo exigir. En dado caso de que haga Secundaria, pues sí quisiera que tomará como un curso, en que ella pueda ejercer ese curso y que no siempre este pendiente de nosotros. Mi idea es como un café internet [Ella] no se mueve pero puede sentada, lo puede atender” (Trayectoria 2, quinta entrevista, 13 de mayo de 2014).

Trayectoria 3. Padre de una niña con autismo atípico

Padre. Es abogado de profesión, con estudios de maestría en Derecho y doctorado en alta dirección. Se dedica a la docencia y a administrar una empresa de la cual es socio minoritario. Tiene 42 años. Casado, por el régimen civil y por la iglesia cristiana, con la madre de sus hijos. La

familia vive en una casa propia de tres recámaras.

“Su discapacidad es parte de mí”
(Historia 5, sexta entrevista, 09 de abril de 2014).

Niña. Tiene nueve años de edad y cursa el tercer grado de educación primaria con dispensa de edad, porque sus padres solicitaron a la Secretaría de Educación Pública (SEP) que repitiera el tercer año de preescolar. Su único hermano tiene cuatro años.

Contexto educativo: Escuela Primaria Particular. La escuela es bilingüe, situada al noreste de la Ciudad de México, atiende a 214 estudiantes en los tres niveles de Educación Básica, seis de ellos con discapacidad. Cuenta con cámaras de circuito cerrado a las que pueden acceder todos los padres de familia a través de la web para ver en tiempo real lo que sucede en horas de clase.

“...se mete al baño”

“...es amable”

“...no obedece. Es muy amigable”

“...quita mucho los colores”

“...es muy cariñosa, pues no es grosera. Es muy divertida”
(Trayectoria 3, opinión de los compañeros, 11 de noviembre de 2013).

Testimonios.

Antes de ser padre de una niña con discapacidad.

“No [me miraba como papá], la verdad es que no porque imagen paterna no tuve, desear una familia pues tampoco...”

“¿Concepciones sobre la discapacidad?, la verdad es que ninguna, no sabía lo que era, no tenía conocimiento sobre lo que era la discapacidad, si llegaba a ver gente que era distinta y la verdad es

que no me detenía yo a cuestionar, nada más los veía yo como una situación que pasaba” (Trayectoria 3, primera entrevista, 04 de diciembre de 2013).

Ser padre de una niña con discapacidad.

“De repente, yo siempre dije, alguna vez que he podido comentar con mi esposa esto, es como si le hubieran desconectado el cable de luz, osea de la noche a la mañana se desconectó”

“En ningún momento se pensó en una discapacidad, se pensó en un retardo en el desarrollo... Hubo un momento en que empezamos a ver que las cosas no eran adecuadas”

“Empezamos a ir a las referencias que a [mi esposa] le daban. La primera referencia fue en el Instituto Nacional de Rehabilitación y ahí hablaron de un trastorno generalizado del desarrollo y la canalizaron al Hospital Psiquiátrico, en ese momento no aceptamos que [mi hija] tuviera que estar en el Hospital Psiquiátrico...”

“Siempre esperando que eran conductas que se le iban a pasar. Al principio siempre fue una negación”

“No sabíamos a qué nos estábamos enfrentando... No nos decían qué. Hasta que conocí al doctor Jorge Escoto de quien tenía muchas referencias como un reconocido neurólogo..., me le acerque en una comida y le dije: mire doctor la situación está así con mi hija, y me dijo llévala al consultorio y ya nos quedamos con el hasta ahora. Él es uno de los iniciadores de investigación en México del autismo” (Trayectoria 5, segunda

entrevista, 10 de diciembre de 2013).

“Yo considero como si le hubieran puesto una vacuna que le hizo reacción y ahí la perdimos, así yo lo percibo, así de repente ¡pum! No sé si sea congénito, no, no sé... Ojalá que antes de que yo fallezca podrá la ciencia saber el origen de esto, por lo menos para saber, incluso sabiendo no se puede hacer mucho pero que se sepa qué” (Trayectoria 3, tercera entrevista, 12 de febrero de 2014).

“...dentro de lo poco que nos han dicho, y que nos han podido informar, no es lo más conveniente tener a [mi hija] con iguales por los estereotipos y por el comportamiento que parece tener... sino que lo mejor es tenerla en aspecto de cierta integración..., buscar la situación de la inclusión social” (Trayectoria 3, cuarta entrevista, 20 de febrero de 2014) Perspectivas a futuro.

“A corto plazo esperamos de [mi hija] que siga teniendo ese avance que a veces muestra... Que sus compañeros sigan viéndola como parte del grupo...”

“A mediano plazo pues, esperar a cómo se van dando las situaciones, cómo se va generando un proceso de desarrollo, es eso, es que en estas situaciones es esperar, o sea, tal vez la planeación no es buscar, sino esperar qué es lo que más pasa, qué es lo que sigue”.

“[A largo plazo] me visualizo con ella, no me visualizo separado de ella, me visualizo con [mi hija]...Y me aterrorizar verme enfermo y no poderla cuidar, mientras yo pueda cuidarla, ahí voy a estar...”

“Las perspectivas a futuro es un tema muy difícil de tocar, porque es un tema muy complicado..., son de esos temas o de esos asuntos que no quieres ni pensar en tu vida, te hacen daño y no los puedes resolver” (Trayectoria 3, quinta entrevista, 09 de abril de 2014).

Referencias

- Arnaiz, P. (2003). Educación Inclusiva: una escuela para todos. España: Aljibe.
- Ferreira, M. (2010). Discapacidad y corporalidad: una aproximación genealógica, En: Cuerpo y discapacidad: perspectivas latinoamericanas, México, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Nuevo León. México, pp. 55-87.
- Gaulejac V., Rodríguez S., Taracena E. (2005) Historia de vida. Psicoanálisis y Sociología Clínica. Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro.
- López, M. (2004). Construyendo una escuela sin exclusiones. España: Aljibe.
- Padilla Arroyo, Antonio (coord.). (2012), Arquetipos, memorias y narrativas en el espejo. Infancia anormal y educación especial en los siglos XIX Y XX. México: Juan Pablos editor. Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Skliar, C. (2008). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Recuperado 02 de octubre de 2008, de http://www.vocesenelsilencio.org.ar/notas/Poner_en_tela_de_juicio_la_normalidad.rtf
- Skliar, C. (2011). ¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia.

Argentina: Ediciones Marina
Vite/Miño y Dávila.

Análisis de la acción tutorial durante el proceso de estadía como factor que influye en el índice de titulación en la carrera de Mantenimiento Industrial de la UTCH

María del Rocío Flores Licón
Universidad Tecnológica de Chihuahua
rflores@utch.edu.mx

Adolfo Valles Chávez
Universidad Tecnológica de Chihuahua
advalles@utch.edu.mx

Martha Lina Castillo Pérez
Universidad Tecnológica de Chihuahua
mcastillo@utch.edu.mx

Resumen

El objetivo de la presente investigación es demostrar la importancia de la acción tutorial dentro del proceso de estadía en la Carrera de Mantenimiento Área Industrial de la Universidad Tecnológica de Chihuahua, con el fin de lograr el índice de titulación que marca la Coordinación General de Universidades Tecnológicas y Politécnicas, dentro del Modelo de Evaluación de la Calidad del Subsistema de UT. Por resultados obtenidos en investigación anterior, se decide estudiar a 139 alumnos en período de estadía en la generación 2011-2013 para comparar dichos resultados y dar continuidad a una de las líneas de investigación del cuerpo académico “Análisis Estadístico de Índices Educativos”. La pregunta de investigación es: ¿Influye en el índice de titulación la acción tutorial durante el período de estadía? El diseño metodológico utilizado en este estudio es descriptivo, cuantitativo no experimental.

Palabras clave

Acción tutorial, estadía, índice de titulación.

Introducción

El desempeño de las Universidades Tecnológicas es medido por el Modelo de Evaluación de la Calidad del Subsistema de Universidades Tecnológicas (MECASUT) en el cual existen varios parámetros; uno de ellos es el índice de titulación, por lo que es importante alcanzar dicho indicador, debido a que las Universidades

Tecnológicas (UTs), fueron diseñadas con la finalidad de titular al 100% de los egresados (MECASUT 2003). La presente investigación se lleva a cabo con el objetivo de demostrar la importancia de la tutoría dentro del proceso de la estadía con el fin de lograr el indicador de titulación que marca la Coordinación General de Universidades Tecnológicas y

Politécnicas (CGUT y P), para lo cual se pretende monitorear durante el proceso de estadía a 139 alumnos de la generación 2011-2013 de la carrera de Mantenimiento Área Industrial de la Universidad Tecnológica de Chihuahua.

Para titularse como TSU los alumnos de la UTCH, es necesario que cursen el sexto cuatrimestre dentro de una empresa, este período es denominado estadía, en el cual se desarrolla un proyecto de mejora pertinente a su carrera. Para realizar este proyecto, el alumno cuenta con el apoyo de dos tutores, uno por parte de la universidad y otro por la empresa.

El cuerpo académico “Análisis Estadísticos de Índices Educativos” en el año 2010 estudió el índice de titulación de la generación 2007-2009 de TSU en el cual el resultado fué que el acompañamiento por parte del tutor en el proceso de estadía es de vital importancia, ya que el 92.3% de los egresados contestó que el tutor sí sugiere, orienta, motiva y ayuda durante la estadía a los alumnos y sólo el 7.7% indicó que no recibió sugerencias, orientación, motivación y ayuda por parte de su tutor durante la estadía, por lo que se considera importante el acompañamiento del tutor en este proceso. De los alumnos que recibieron apoyo por parte del tutor durante la estadía el 80% se tituló.

En base a experiencias anteriores se pretende aplicar nuevamente la encuesta a la generación 2011-2013 para dar continuidad a la línea de investigación del cuerpo académico. Lo que se pretende con esta investigación es demostrar la importancia que tiene la acción tutorial del maestro en la culminación exitosa de la estadía del alumno y en consecuencia en la titulación, por lo que nuestra pregunta de investigación es la siguiente: ¿Influye

en el índice de titulación la acción tutorial durante el período de estadía?

La presente investigación se considera viable por las siguientes razones: El equipo investigador labora actualmente en la UTCH, facilitando con esto el acceso a la información; se tiene registro de las generaciones egresadas durante los 13 años que tiene de fundada la UTCH, además se dispone de datos en relación a las trayectorias académicas de los alumnos.

Este proyecto es de gran interés para la universidad, ya que con los datos que arroje esta investigación se detecta la importancia de la acción tutorial como factor que influye en el índice de titulación y estar en posibilidad de tomar acciones correctivas para el logro del indicador.

Fundamentos

Fundamento Teórico

Antecedentes de Titulación en IES.

Los Países se han dado la tarea de evaluar a las IES en base a sus índices de titulación y eficiencia terminal. Algunos de ellos los miden en base a la cohorte es decir en base a los alumnos que ingresaron y lograron terminar sus estudios, así como otras que lo miden en base a los egresados y los que lograron obtener su título, encontrando en la mayoría que los porcentajes de estas mediciones no son los esperados.

La inquietud sobre este problema se manifestó desde principios de la década de los setenta y ha sido objeto de preocupación en diversos foros, entre los que destacan las Reuniones Nacionales de ANUIES en Villahermosa y Tepic, donde se planteó que una de las posibles causas de los bajos índices de titulación, podría deberse a la rigidez de los mecanismos de acreditación, tanto académicos como administrativos. De esas reuniones surgieron varias propuestas dirigidas a

flexibilizar tales mecanismos para que existiera un mayor índice de titulación en las IES (López Bedoya, Salvo, García, 1972).

En la investigación Un Modelo para medir la eficiencia terminal en las Universidades por Bolancé y Contreras (2006) comenta que la falta de eficiencia terminal supone para el sistema educativo importantes pérdidas de recursos. El abandono de los estudios provoca un consumo de recursos que finalmente no se traduce en la obtención de un título universitario. También, el retraso en la obtención del título es causa de ineficiencia en la asignación de recursos.

Por este motivo varias Universidades han llevado a cabo estudios que les ayuden a encontrar los factores que están influyendo a que estos índices no sean los esperados.

En la investigación realizada por Talavera, Noreña, Melgar y Plazola (2006), mencionan que en promedio sólo el 50% de los alumnos de licenciatura y alrededor del 40% de los que cursan postgrados logran concluir estudios y titularse, lo que representa tanto un gasto de los recursos destinados a la educación como la frustración de legítimas aspiraciones personales. Los tiempos para lograr la titulación o graduación son significativamente mayores y en la mayoría de las instituciones la diversidad de las opciones para la titulación es escasa y los procedimientos burocráticos-administrativos constituyen un obstáculo.

En una propuesta en relación al problema de bajo índice de titulación se observa que éste no sólo está relacionado con las opciones que tienen los estudiantes para terminar con sus estudios, sino también con algunos trámites y procedimientos ya sea administrativos, académicos o legislativos. (UABC, 2008).

Sin embargo, el problema no es sólo de orden burocrático-administrativo sino que es necesario revisar y cuestionar aspectos académicos referidos a la formación que reciben los estudiantes durante su carrera profesional, es decir, habría que analizar si esa formación es lo suficientemente sólida para que el egresado pueda cubrir los requisitos académicos que la obtención del título exige, y de ser necesario, buscar nuevas opciones para demostrar los conocimientos, capacidades y habilidades de los estudiantes. Por otro lado, habría que tomar en cuenta también los factores exógenos, como por ejemplo la relación entre el fenómeno de la titulación y el mercado ocupacional dentro del contexto social actual. (Pérez-Rocha, 1972).

Para poder entender la titulación y sus procesos habrá que enmarcarla como una manifestación del rendimiento escolar dentro de un sistema escolar, en nivel superior, en este caso se han efectuado pocos estudios referentes al fenómeno de la titulación, a lo largo de la vida de las diferentes universidades nacionales. Podemos ubicar, dentro de este contexto, a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), donde encontramos un primer antecedente de este tipo de trabajos.

Uno de ellos, realizado por Garza (1986), se dió seguimiento a veintinueve generaciones de estudiantes (1955-1975), desde su ingreso a la universidad hasta la obtención del grado. En el estudio se incluye los porcentajes de titulación de doce facultades, a saber, Arquitectura, Ciencias, Ciencias Políticas y Sociales, Contaduría y Administración, Derecho, Economía, Filosofía y Letras, Ingeniería, Odontología, Psicología, Química y Veterinaria.

Antecedentes de Tutoría.

En estudio realizado del Impacto de la Tutoría en la FES Zaragoza UNAM: Evaluación 2007, nos refiere que la facultad de estudios superiores Zaragoza, UNAM, en el año 2002 implanta un programa de tutoría académica retomando las propuestas de la ANUIES y la DGEE, y con la finalidad de elevarlo al rango de institucional, el Programa de Tutoría se insertó en los Planes de Desarrollo 2000-2006 y en el actual 2006-2010 de la Facultad, como parte de los programas que pretenden mejorar el desempeño académico de los alumnos por medio de la atención personalizada y la formación integral, así como la retroalimentación al proceso de enseñanza-aprendizaje, el desarrollo de habilidades y hábitos de estudio, apoyo y orientación educativa, bajo la figura de un tutor.

El programa institucional de Tutoría de la FES-Zaragoza atiende aspectos cognitivos, afectivos y sociales de los alumnos de las siete licenciaturas de la Facultad, por lo que considera a la tutoría como “un conjunto de actividades psicopedagógicas que tienen como propósito acompañar y apoyar a los alumnos durante su proceso de formación integral, orientándolos a partir del conocimiento de sus necesidades académicas, así como de sus inquietudes y aspiraciones profesionales. Promueve la disciplina en el trabajo y estimula la motivación del estudiante hacia su proceso formativo; fortalece sus habilidades para aprender a aprender y convertirse en aprendiz autónomo. Es una opción complementaria que no substituye las tareas del docente frente a grupo”. (Gómez, Y. González, M. Palestino, F 2010).

Antecedentes de la Tutoría en el Subsistema de Universidades Tecnológicas.

En las Políticas para la Operación, Desarrollo y Consolidación del Subsistema de Universidades Tecnológicas en el artículo V referente al personal académico en el punto 67 indica: Los profesores de tiempo completo deberán distribuir sus 40 horas semanales de la siguiente manera: 15 horas en clase frente a grupo, y 10 en proporcionar atención a los alumnos del grupo bajo su responsabilidad, conducir y supervisar sus estadías en la empresa y 15 a desarrollar materiales didácticos e investigación sobre los mismos. (CGUT 2002).

En el artículo X Egreso y Titulación en el punto 115 indica que los requisitos que debe cumplir el egresado de cada Universidad Tecnológica para titularse son, además de la estadía, la presentación del informe de la misma. (CGUT 2002).

En el punto 116 nos dice que las Universidades Tecnológicas bajo la responsabilidad del profesor de tiempo completo a cargo de cada grupo, deberá dar seguimiento y apoyo a los estudiantes que realizan su estadía para que avancen desde el primer momento, en la planeación y elaboración del informe sobre la misma. (CGUT 2002).

Al término de la estadía, el alumno tendrá un plazo de 15 días naturales para presentar ante el Director de Carrera el reporte debidamente requisitado, en original y copias simples. (UTCH 2005).

Con la constancia de que el reporte presentado fué satisfactorio, se consideran cumplidos los requisitos académicos para la obtención del título de T.S.U. (UTCH 2005).

Diseño Metodológico

El diseño metodológico de la investigación es descriptivo porque únicamente pretende medir y recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren, así como los estudios explorativos sirven fundamentalmente para descubrir y prefigurar, los estudios descriptivos son útiles para mostrar con precisión las dimensiones de la situación. (Sampieri, 2010). Además es una investigación no experimental cuantitativa, ya que se puede definir como la investigación que se realiza sin manipular deliberadamente variables. Es decir, se trata de estudios donde no hacemos variar en forma intencional las variables independientes para ver su efecto sobre otras variables. Lo que hacemos en la investigación no experimental es observar fenómenos tal como se dan en su contexto natural para posteriormente analizarlos. Es una investigación no experimental porque las variables independientes ocurren y no es posible manipularlas, no se tiene control directo sobre dichas variables ni se puede influir sobre ellas, porque ya sucedieron, al igual que sus efectos. La investigación no experimental es un parteaguas de varios estudios cuantitativos, como son las encuestas de opinión, los estudios expost-facto retrospectivos y prospectivos. En esta investigación las inferencias sobre las relaciones entre variables se realizan sin intervención o influencia directa, y dichas relaciones se observan tal como se ha dado en su contexto natural. (Sampieri, 2010).

Para efectos de esta investigación se diseña una encuesta con la finalidad de conocer si la acción tutorial durante el período de estadía influye en el índice de titulación; dicha encuesta es aplicada al término del sexto cuatrimestre y recabar

los datos necesarios para la realización de este estudio.

La encuesta consta de 10 preguntas tales como: ¿Tú tutor te dió a conocer el programa de estadía?, ¿recibiste capacitación sobre el reporte de estadía?, ¿te hubiera gustado seleccionar a tú tutor de estadía?, ¿tú tutor te sugiere, orienta, motiva y ayuda durante el período de estadía? ¿tú tutor te exige cumplir con el programa de estadía? ¿hubo empatía con tú tutor de estadía? ¿el proyecto que se te asignó fué de tú agrado? entre otras.

Se realizó una prueba piloto del cuestionario, el cual se aplica a 10 maestros y 10 alumnos de la UTCH para revisar el nivel de redacción y comprensión de las preguntas incluidas en el instrumento, arroja como resultado la identificación de los reactivos que mostraban ambigüedad en su comprensión los cuales fueron redactados de nuevo para mejorar la comprensión de los mismos.

La aplicación del cuestionario se realiza en las instalaciones de la UTCH a una muestra representativa de 53 alumnos de la generación 2011-2013 de la carrera de Mantenimiento Área Industrial. Para fines de la captura de la información primero se enumeraron los cuestionarios en orden alfabético del apellido paterno con la finalidad de ordenar e identificar cada sujeto entrevistado para la validación de la información.

El siguiente paso es capturar los datos en el software estadístico para ciencias sociales (SPSS) y posteriormente compararlos con los resultados obtenidos de la generación 2007-2009 para detectar el impacto del acompañamiento del tutor durante el proceso de estadía y concientizar al mismo sobre la importancia que tiene su función en relación al índice de titulación.

Algunos de los resultados obtenidos en estudio previo de la generación 2007-2009 fueron:

- En la pregunta que se les formuló a los alumnos si les hubiera gustado seleccionar a su tutor de estadía el 43% contestó que sí mientras el 56.4 % que no.
- El 92.3% de los alumnos encuestados respondió que el tutor sí sugiere, orienta, motiva y ayuda durante la estadía a los alumnos y sólo el 7.7% indico que no recibió sugerencias, orientación, motivación y ayuda por parte de su tutor durante la estadía.
- El 96.2% de alumnos encuestados contestó que el tutor sí le exige dar cumplimiento al programa de

estadía y sólo 3,8 % externó que no.

- De los alumnos encuestados el 87% considera que sí hubo empatía con su tutor de estadía y sólo el 13% no se sintió bien con el tutor asignado.
- De los alumnos encuestados el 91% respondió que su tutor sí visitó la empresa donde realizó su estadía y sólo el 9% contestó que su tutor no visitó la empresa.
- Los datos obtenidos de la generación 2007-2009 de TSU se pretenden comparar con la actual generación 2011-2013 que cursa la estadía en el sector productivo.

Resultados

Tabla No. 1 comparativa de resultados del estudio realizado sobre Análisis de la acción tutorial durante el proceso de estadía como factor que influye en el índice de titulación en la carrera de Mantenimiento Industrial de la UTCH entre la generación 2007-2009 y la generación 2011-2013.

No.	PREGUNTA	PORCENTAJE DE LA GENERACIÓN 2007-2009 %		PORCENTAJE DE LA GENERACIÓN 2011-2013 %	
		si	no	si	no
1	¿Tú tutor te dió a conocer el programa de estadía?	95	5	100	
2	¿Recibiste capacitación sobre el programa de estadía?	92	8	100	
3	¿Consideras complicados los trámites administrativos?	40	60	41	59
4	¿Te hubiera gustado seleccionar a tú tutor de estadía?	43	57	43	57
5	¿Tú tutor te sugiere, orienta, motiva y ayuda en la estadía?	92	8	96	4
6	¿Tú tutor te exige cumplir con el programa de estadía?	96	4	98	2
7	¿Hubo empatía con tú tutor de estadía?	87	13	91	9
8	¿Tú tutor visitó la empresa en donde realizaste la estadía?	91	9	81	19

9	¿El proyecto que se te asignó fue de tu agrado?	95	5	98	2
10	¿Trabajas además de tus horas de estadía?	19	81	53	47

Observando la tabla en donde se capturan los resultados arrojados de las encuestas realizadas se concluye que en general el acompañamiento que brinda el tutor en el proceso de estadía ha mejorado, sólo hubo baja en la pregunta 8 ¿Tú tutor visitó la empresa en donde realizaste la estadía? bajando de un porcentaje del 91% al 81% y en la pregunta 10 ¿Trabajas además de tus horas de estadía? Aumentando de un 19% de alumnos que trabajaban a un 53%. Consideramos que esta es la causa por la cual de los 139 alumnos que egresaron sólo 78 se titularon, lo cual equivale a un 56%.

Respondiendo a nuestra pregunta de investigación ¿Influye en el índice de titulación la acción tutorial durante el período de estadía? se confirma que sí es importante dicho acompañamiento ya que en la generación 2007-2009 se tituló el 80% de los alumnos egresados. Si lo analizamos por cohorte como lo mide la CGUTYP se tituló el 52% estando por arriba de la media nacional, la cual es de 45%. En la generación 2011-2013 aún no se obtienen los resultados finales a estas fechas por estar en el proceso de titulación, ya que éste culmina el 15 de septiembre.

Actualmente en el año 2014 se implementan las siguientes estrategias con el objetivo de titular al 100% de los egresados:

- Se nombra un coordinador general de estadías en la carrera que será encargado de dar seguimiento a todo el proceso, iniciando desde el mes de febrero hasta noviembre culminando con la ceremonia de graduación.

- Se imparte curso del proceso de estadía a los alumnos del 5° cuatrimestre próximos a egresar por parte del departamento de Vinculación y Secretaría Académica.
- Adicionalmente la carrera de Mantenimiento Industrial ofrece seminario de titulación a todos los jóvenes próximos a egresar con el objetivo de reafirmar el proceso de estadía, haciendo incapié en los motivos por los cuales algunos de los compañeros no culminan su estadía, quedando fuera del proceso de titulación.
- Los alumnos de estadía se distribuyen a los maestros tutores de acuerdo al perfil del proyecto a realizar durante su estadía, perfil y experiencia del maestro.
- Se distribuye a los alumnos y tutores de estadía vía electrónica los documentos oficiales de la estadía tales como: formato APA 6.0 para elaboración de reporte, calendario con fechas establecidas para revisión de documentos, formato oficial de autorización de proyecto, etc.
- Los tutores de grupo brindan apoyo para localizar empresas en donde el alumno pueda realizar sus estadías.
- Seguimiento personalizado de los tutores hacia los alumnos que cursan su estadía.
- A los alumnos repetidores de estadía se les entrega minuta donde se explica que solo hay dos

oportunidades de cursar la misma, quedando sobre aviso que si fallan quedan fuera de la UT y en consecuencia del proceso de titulación.

Estas acciones implementadas con la generación 2012-2014 podrán ser cuantificadas hasta el mes de septiembre en que finaliza el tiempo estipulado para titulación y estar en posibilidad de evaluar dichas estrategias.

Referencias

(CGUT) MECASUT, 2008-2009 Resultados del "Modelo de Evaluación de la Calidad del Subsistema de Universidades Tecnológicas" consultado el 21/01/2011 en http://www.ses.sep.gob.mx/wb/ses/el_subsistema_de_universidades_tecnologicas_en

Contreras, A. Bolancé, C. Cuevas, E. (2005), "Eficiencia terminal en las universidades", *Expresión Económica*, Revista de Análisis, julio-diciembre 2006, ISSN 1870-5960, Universidad de Guadalajara, Centro de Investigaciones Sociales y Económicas, ediciones de la noche. Pp. 41-53.

Melgar, A. Noreña, S. Plazola, S. y Talavera R (2006). Factores que afectan la reprobación en estudiantes de la Facultad de Contaduría y Administración, UABC, unidad Tijuana, Congreso. Puebla, Puebla, México consultado en

http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%206/Eje%202/Ponencia_82.pdf

Pérez Rocha, Manuel. (1972) " Algunos aspectos de la reestructuración académica de la enseñanza superior: cursos semestrales, salidas laterales y sistemas de

titulación", en *Revista de la Educación Superior*, Vol. 1. No. 4, Octubre-Diciembre, 1972.

UABC (2008) Indicadores de eficiencia terminal y titulación, Dirección de Planeación, UABC (2008). Consultado el 25/02/2011

http://www.uabcs.mx/ddie/index.php?option=com_content&view=article&id=58&Itemid=81

Garza (1986) La titulación en la UNAM, pág. 11 Datos globales de titulación Books.google.com.mx/books?id=6nASzDFfFcOC&pg=PR5&dq=L

UNAM (2010) Impacto de la tutoría en la FES Zaragoza, UNAM Evaluación 2007-2010 www.tutoria.unam.mx/EUT2010/..../GomezGutierrezYolanda.pdf

ANUIES. México. 2002. Programas institucionales de tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) consultado el 25/09/2010 en http://www.anuies.mx/la_anuies/que_es/laanuies.php

(Gómez, Y. González, M. Palestino, F. 2010). Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. Programa Institucional de Tutorías

<http://www.tutoria.unam.mx/EUT2010/memoriaEUT/htmls/memoria/HTMLS/Eje5/GomezGutierrezYolanda.pdf>

CGUT (2002) Políticas para la operación, desarrollo y consolidación del subsistema.

<http://cgut.utleon.edu.mx/images/stories/CGUT/cgut/politicaselineamientos.pdf>

UTCH (2005) Reglamento de Titulación.
www.utch.edu.mx
(Sampieri, 2010). Hernández, R.
Fernández, C. y Baptista, M. (2010).

Metodología de la Investigación. 5^a
Edición. Chile: Mc Graw Hill.

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) en la planeación, desarrollo, materiales y evaluación por competencias

Héctor Mario Armendáriz Ponce
Centro de Investigación y Docencia
armendariz58@hotmail.com

Salvador Ruiz López
Centro de Investigación y Docencia
salvador.ruiz@cid.edu.mx

Daniel Alarcón Nakamura
Centro de Investigación y Docencia
daniel.alarcon@cid.edu.mx

Resumen

Este estudio forma parte de un proyecto de investigación más amplia que se está realizando por docentes que pertenecen al Cuerpo Académico de Política y Gestión en Educación en el Centro de Investigación y Docencia de Chihuahua, México. En la presente etapa se buscan rescatar apreciaciones y opiniones de maestros, estudiantes, directivos, ATP,s y supervisores de varias escuelas primarias de los municipios de Ahumada, Chihuahua y Juárez, quienes viven a diario la aplicación del plan de estudios vigente, que se deriva de la Reforma Integral de la Educación Básica. Entre los asuntos a analizar se pueden apreciar temas como: si con el enfoque por competencias creen los docentes que se promueven los aprendizajes esperados y se pueden lograr los estándares curriculares, o si con el enfoque por competencias se impacta en la mejora de la práctica pedagógica; o también si esta estrategia de política educativa y el plan curricular derivado de ella impactarán en el mejoramiento de la calidad educativa mexicana.

Palabras clave

RIEB, docentes, currículo, alumnos, enfoque.

Introducción

En México, el nuevo ciclo de reformas inició en 2004 con la educación preescolar, en secundaria en mayo de 2006, y en 2009 comenzó el proceso de Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), encaminado a la articulación curricular entre esos dos niveles educativos y el de primaria.

El objetivo primordial de esta reforma es la de mejorar la formación de profesores; la actualización de programas de estudio, contenidos, enfoques pedagógicos, métodos de enseñanza y recursos didácticos; el mejoramiento de la gestión escolar y el equipamiento tecnológico (SEP, 2009a).

El currículo para la educación primaria, al igual que el de los otros dos niveles de educación básica responde a un enfoque por competencias:

La educación básica debe formar en los alumnos las competencias que requieren para incorporarse con éxito en la sociedad del conocimiento...al mismo tiempo que se les brinda una formación integral para la vida y el desarrollo humano (SEP, 2009b).

Ante este escenario, se requiere de información que permita construir una visión acerca de la experiencia educativa que se está viviendo en las escuelas primarias en el marco de implementación de la RIEB y con ella, del nuevo plan y programas de estudios. Es necesario reunir evidencias para documentar la visión que los actores involucrados han tejido en torno a su quehacer cotidiano con relación a las aspiraciones oficiales (expresadas en los documentos normativos y curriculares de la reforma), y las prácticas escolares concretas (presentes en las formas en que los profesores asimilan el contenido, toman decisiones y llevan a cabo acciones a nivel escuela y salón de clases). Con esa intención, en esta parte del estudio el interés se centra en conocer: ¿De qué manera se está llevando a cabo esta tarea en los centros educativos? ¿Cuál es la percepción de los docentes, directivos, estudiantes, ATP,s y supervisores con respecto a la incorporación del enfoque por competencias en la enseñanza y en los procesos de aprendizajes de los alumnos?

Objetivo

Conocer la opinión de los docentes, directivos, estudiantes, ATP,s y supervisores de educación primaria acerca de los efectos que produce la

orientación pedagógica de la Reforma en la práctica docente y en la calidad de la educación.

Análisis de referentes

Los procesos educativos que generan y también los que se derivan de la interacción entre los planes, programas y materiales de la reforma educativa, los profesores, los alumnos, sus padres y otros agentes, se identifican como elementos constitutivos del currículo; por esa razón, dicha categoría teórica se convierte en este apartado del estudio en el marco de referencia que permite analizar los diferentes elementos implícitos en la práctica pedagógica, pues como afirma Chamorro (citado por Ruiz, 2001), el currículo es un proceso dinámico, continuo y participativo, pues no sólo es el diseño del plan de estudios sino que abarca también su puesta en marcha y su evaluación. Incluye los procesos de ejecución: las acciones docentes, los comportamientos de los alumnos, los métodos de enseñanza, las formas de interacción entre maestros y alumnos y en general, la relación entre lo que existe en el aula y las normas y lineamientos del plan curricular. Es “un sistema que abarca la planeación, implantación y evaluación del currículo”, agregaría Beauchamp (citado por Ruiz, 2001).

Desde el punto de vista de Gimeno Sacristán (en Stenhouse, 2003), el proyecto curricular modela decisivamente la práctica concreta de la enseñanza porque la calidad en los procesos de enseñanza depende de la concepción curricular que ellos construyen, lo cual les permite diseñar y aplicar ideas y alternativas más adecuadas a las necesidades de aprendizaje de sus alumnos.

Para otros académicos el concepto de gestión pedagógica se identifica con las tareas que se definen como práctica pedagógica. Un ejemplo es De Arruda en Barrero y Mejía 2005) quien lo expresa como:

Proceso en el cual se desarrolla la enseñanza con una intención de favorecer el aprendizaje. Enseñar y aprender por tanto son dos términos unidos por una intención de producir apropiación del conocimiento y competencia por parte de las personas que deciden implicarse en este proceso educativo (p. 89).

Metodología

Para llevar a cabo la consulta general, se optó por trabajar con el método de la encuesta y para ello se aplicaron cuestionarios autoadministrables a una muestra representativa seleccionada mediante un procedimiento aleatorio, de 150 escuelas primarias, 1112 docentes frente a grupo, 169 directivos, 106 asesores técnico pedagógicos (ATP), 69 supervisores y 1467 estudiantes de quinto y sexto grados, en los municipios de Juárez, Ahumada y Chihuahua.

Los instrumentos fueron diseñados por el equipo de investigación con la colaboración de los alumnos de tres grupos de maestría y se sometieron a una prueba piloto para conocer su confiabilidad mediante un test-retest con dos semanas de diferencia entre la primera y la segunda aplicación. Los estadísticos de prueba utilizados fueron "r" de Pearson para las preguntas de opción múltiple, y Alpha de Cronbach para las escalas.

A los sujetos considerados en la muestra se les entregaron cuestionarios que incluían una serie de aseveraciones relacionadas con aspectos de su

experiencia, historia personal y profesional, infraestructura escolar, interrelación con los otros sujetos con quienes convive en el ambiente de la escuela, de gestión, decisiones y acuerdos; elementos de sus condiciones laborales, aspectos de su formación inicial y continua, etc. presentes en el contexto de la implementación de la RIEB; en algunos casos se les pidió que eligieran alguna respuesta en una escala Likert que generalmente contenía cinco opciones, en otros casos la cantidad de opciones variaba dependiendo del aspecto a que se refería el ítem; y en muy pocos casos la respuesta era libre, sin opciones.

Para llevar a cabo el análisis, se concentraron las respuestas de todos los reactivos emitidas por los sujetos encuestados en una base de datos específica para cada tipo de informante. Posteriormente se fueron considerando reactivos específicos o bloques de reactivos relacionados con la temática de este apartado para procesar los datos en tablas y gráficos, analizar las relaciones entre ellos e interpretar tales relaciones.

Dentro de los análisis se destacan algunas preguntas que se relacionan directamente con el currículo, se seleccionaron diferentes ítems de cada uno de los cinco instrumentos: docentes, directivos, estudiantes, ATP,s y supervisores; para cada caso se observaron bloques de preguntas y de ahí se seleccionaron reactivos relacionados o correspondientes a la pregunta principal del instrumento de docentes, para con ellos hacer cruzamientos con los otros reactivos similares en cuanto a la temática de cada cuestionario.

Como un ejemplo de lo anterior, tenemos que en el instrumento que se aplicó a directivos, supervisores, ATP,s y docentes, que expliquen a través de diferentes preguntas y aseveraciones,

relacionadas entre sí, sobre sus percepciones sobre cómo consideran que el enfoque por competencias del Plan de Estudios 2011 de la Educación Básica ha modificado o no sus formas de trabajo.

Todos ellos nos refieren en sus respuestas algunas situaciones que aclaran si han modificado o no su manera de trabajar; y cómo se refleja esto en las planeaciones de las clases, actividades, relaciones entre pares, trabajos por equipo, diseño y elaboración de materiales de apoyo y didácticos, su respectiva aplicación, planeación e instrumentación de estrategias, dinámicas de aprendizaje y sus respectivas evaluaciones de los procesos, entre otros.

Análisis de resultados

-Opiniones sobre la aplicación del enfoque por competencias propuesto por el Plan 2011 al realizar la planeación de clases y en el diseño de materiales de apoyo.

Para el análisis de las respuestas sobre la planeación de las clases, se compararon las respuestas y opiniones sobre cómo se refleja el enfoque por competencias en las planeaciones de las actividades diarias antes, durante y después de las clases.

En el siguiente cuadro podemos observar que las 2 de cada tres docentes, directivos y ATP,s, consideran que sí se ha modificado la planeación de las clases y el diseño de materiales de acuerdo al enfoque por competencias propuesto por el Plan 2011; los estudiantes concuerdan con ellos al responder casi un 90% de ellos que sus maestros les comentan en cada clase los propósitos de los temas que van a tratar en clase.

Es así como lo observamos en las siguientes tablas.

Tabla 1.

DOCENTES	DIRECTIVOS	ESTUDIANTES	ATP	SUPERVISORES
¿Aplica el enfoque por competencias del Plan 2011 al realizar la planeación de clases?	¿En qué medida considera que el enfoque del Plan 2011 ha modificado la planeación de clases?	Mis maestros nos comentan en cada clase el propósito del tema que vamos a tratar	¿En qué medida consideran los maestros el enfoque del Plan 2011 en la planeación de clases?	¿En qué medida consideran los maestros el enfoque del Plan 2011 en la planeación de clases?
Casi Siempre y Siempre	Suficiente y Mucho	Casi Siempre y Siempre	Suficiente y Mucho	Suficiente y Mucho
85 %	72 %	89 %	69%	54%

En este cuadro (2) podemos visualizar que tres cuartas partes de los actores manifiestan que los profesores, efectivamente diseñan, preparan y utilizan materiales de apoyo para las clases, de acuerdo al enfoque por competencias del Plan 2011.

Tabla 2.

DOCENTES	DIRECTIVOS	ESTUDIANTES	ATP	SUPERVISOR
Aplica el enfoque por competencias del Plan 2011 cuando diseña material de apoyo	En qué medida considera que el enfoque del Plan 2011 ha modificado la forma de trabajo en el diseño de materiales didácticos de apoyo	Los maestros preparan con anticipación los materiales que vamos a usar en clase	En qué medida considera que el enfoque del Plan 2011 ha modificado la forma de trabajo en el diseño de materiales didácticos de apoyo	En qué medida considera que el enfoque del Plan 2011 ha modificado la forma de trabajo en el diseño de materiales didácticos de apoyo
Casi Siempre y Siempre 77%	Regular y Suficiente 72%	Casi Siempre y Siempre 85%	Regular y Suficiente 78%	Regular y Suficiente 80%

Por lo anterior, es necesario reflexionar sobre la necesidad de trabajar más ampliamente sobre el tema del diseño de los materiales de apoyo, ya que hay una gran homogeneidad en las respuestas de los diferentes actores, es decir coinciden en las respuestas, aunque es necesario anotar también que al menos dos de cada diez de estos actores no concuerda con estas percepciones es decir, se ubican en otro nivel de respuesta. Esto significa que entre el 20 y el 30% de los actores que laboran en la educación primaria no concuerdan con la percepción de que se planea de acuerdo al enfoque del plan de

estudios y se diseñan los materiales de estudio en correspondencia con el mismo.

-Opiniones respecto a la aplicación de la RIEB y el desarrollo de competencias para alcanzar los estándares curriculares.

Respecto al enfoque por competencias pero en el aspecto de la planeación de actividades y el desarrollo de las mismas, se observa por parte de los cinco actores en cuestión, que presentan porcentajes muy similares con tendencias positivas, tal y como lo vemos en la tabla 3.

Tabla 3.

DOCENTES	DIRECTIVOS	ESTUDIANTES	ATP	SUPERVISORES
En qué medida considera que el enfoque del Plan 2011 ha modificado su trabajo al poner énfasis en el	En el plan de trabajo de sus maestros aparecen las competencias específicas	Lo que estudiamos en clase lo aplico en la vida diaria	Respecto a la aplicación de la RIEB opinan que el desarrollo de competencias permite alcanzar los estándares curriculares	Respecto a la aplicación de la RIEB opinan que el desarrollo de competencias permite alcanzar los estándares curriculares

desarrollo de competencias				
Suficiente y Mucho 78%	Casi Siempre y Siempre 77%	Casi Siempre y Siempre 89%	De acuerdo y Totalmente de Acuerdo 86%	De acuerdo y Totalmente de Acuerdo 91%

Consideran el enfoque plan 2011 para trabajar en la aplicación de estrategias y dinámicas de aprendizaje.

Para esto, será primordial cuidar la generación de estrategias y dinámicas de aprendizaje adecuadas con el enfoque por

competencias, en este tema se registraron las siguientes consideraciones.

Tabla 4.

DOCENTES	DIRECTIVOS	ATP	SUPERVISORES
Aplica en su trabajo el enfoque por competencias al aplicar estrategias y dinámicas de aprendizaje	Consideran el enfoque plan 2011 para trabajar en la aplicación de estrategias y dinámicas de aprendizaje	Qué tanto ha modificado el enfoque del Plan 2011 la aplicación de estrategias y dinámicas de aprendizaje	Qué tanto ha modificado el enfoque del Plan 2011 la aplicación de estrategias y dinámicas de aprendizaje
Casi Siempre y Siempre 82%	Suficiente y Mucho 62%	Regular y Suficiente 74%	Suficiente y Mucho 52%

Describiendo lo anterior, aproximadamente las 4 de cada 5 docentes expresan que sí aplican estrategias y dinámicas indicadas por la RIEB para el mejor logro de los aprendizajes.

Pero la percepción de los directivos baja en un 20% respecto a lo expresado por sus maestros y en este tenor los supervisores bajan considerablemente su opinión al respecto pues 1 de cada 2 supervisores, apenas la mitad, afirman positivamente que los maestros han modificado la aplicación de estrategias y dinámicas de aprendizaje de acuerdo a el enfoque del Plan 2011; pero lo destacable de este aspecto es que hay otro tanto de supervisores que no opina lo mismo y su

visión no coincide con lo expresado por los otros actores, principalmente difieren de los maestros.

Este punto de la aplicación de estrategias y dinámicas de aprendizaje resulta relevante como uno de los ejes principales para las clases, ya que de las actividades se generan las relaciones de aprendizaje que se deben generar en el salón de clases, tal y como nos comenta el siguiente autor:

Las secuencias didácticas como conjuntos de actividades nos ofrecen una serie de oportunidades comunicativas, pero que por sí mismas no determinan lo que constituye la clave de toda enseñanza: las relaciones que se establecen entre el profesorado, el alumnado y los contenidos de aprendizaje. Las actividades son el medio para movilizar el entramado de comunicaciones que se pueden establecer en clase; las relaciones que allí se establecen definen los diferentes papeles del

profesorado y el alumnado. De este modo, las actividades, y las secuencias que forman, tendrán unos u otros efectos educativos en función de las características específicas de las relaciones que posibilitan (Vidiella, 2000, pág. 91).

Considera que el enfoque del Plan 2011 ha modificado el trabajo de los maestros al evaluar los procesos de aprendizaje.

En este tema de la evaluación, los maestros, directivos, estudiantes, ATP,s y supervisores, nos relatan sus experiencias al respecto cuando responden lo siguiente:

Tabla 5.

DOCENTES	DIRECTIVOS	ESTUDIANTES	ATP	SUPERVISORES
Aplica el enfoque por competencias del Plan 2011 al momento de evaluar los procesos de aprendizaje	Considera que el enfoque del Plan 2011 ha modificado el trabajo de los maestros al evaluar los procesos de aprendizaje	Para mejorar mis calificaciones tengo que aprenderme las cosas de memoria	Aplican los maestros el enfoque del Plan 2011 al momento de evaluar los procesos de aprendizaje	Considera que el enfoque del Plan 2011 ha modificado la evaluación de los procesos de aprendizaje
Casi Siempre y Siempre 78 %	Casi Siempre y Siempre 63%	Casi Siempre y Siempre 62 %	A veces y Casi Siempre 79%	Regular y Casi Nada 52%

Aquí podemos observar que 2 de cada 3 docentes, directivos, ATP,s, y supervisores se pronuncian en que sí se toman en cuenta las indicaciones y lineamientos propuestos por el enfoque de la RIEB al momento de evaluar los procesos de aprendizaje.

Con un porcentaje muy parecido pero en sentido contrario, los estudiantes opinan que Casi Siempre y Siempre para mejorar sus calificaciones tienen que aprenderse las cosas de memoria, datos que nos pudiera indicar que no coinciden con lo expresado por maestros, directivos y ATP,s, quienes respondieron 3 de cada 4 de éstos, que sí aplican el enfoque por competencias del Plan 2011 al momento de evaluar los procesos de aprendizaje y

donde la memorización mecánica ha sido superada y el examen deja de ser la única referencia para aprobar o reprobar.

Hay que observar varios aspectos en las diferencias respecto a las posiciones ocupadas para la evaluación, sería oportuno destacar ciertas distancias entre visiones y experiencias de quién es evaluado y de quien evalúa. Viene a lugar para clarificar un poco más sobre el tema, algunas de las finalidades de la evaluación.

La toma de posición respecto a las finalidades de la enseñanza en torno aun modelo centrado en la formación integral de la persona comporta cambios fundamentales, especialmente en los contenidos y el sentido de la evaluación. Además, cuando en el análisis del hecho evaluador introducimos la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje como referente psicopedagógico, el objeto de la evaluación deja de centrarse exclusivamente en los resultados obtenidos y se sitúa prioritariamente en el proceso de enseñanza/aprendizaje, tanto del grupo-clase como de cada uno de los alumnos. Por otro lado, el sujeto de la evaluación no sólo se centra en el alumno, sino también en el equipo docente que interviene en el proceso. (Vidiella, 2000, pág. 206).

Impacto de la aplicación de la RIEB

¿Qué tanto están de acuerdo los docentes en que a través de la RIEB se han mejorado los procesos de enseñanza y de aprendizaje?

Se aclara que en este apartado sólo se consideraron las opiniones de los docentes porque para cerrar este ejercicio pensamos centrar la atención en los aspectos concretos de la práctica pedagógica.

A pesar de todas esas consideraciones en donde la mayoría coincide con las afirmaciones positivas a favor de aspectos pedagógicos que trae consigo la reforma, al hacer una valoración general sobre su opinión con relación a si han visto mejoría en los procesos de enseñanza y de aprendizaje como consecuencia de su implementación, el porcentaje de maestros que expresan acuerdo al respecto es bajo si se compara con los que o no están de acuerdo o se declaran ni de acuerdo ni en desacuerdo, pues solamente un poco más de la tercera parte (35%) de ellos opina que con la reforma ha habido mejoría tanto en el aprendizaje de los niños como en la intervención pedagógica. Por el contrario, los que no comparten esa opinión (el 61%), son casi las otras dos terceras partes restantes de los encuestados (Tabla 6).

Tabla 6.

PORCENTAJES DE RESPUESTAS	A través de la RIEB se han mejorado los procesos de enseñanza y aprendizaje
Totalmente de acuerdo	6
De acuerdo	29
Suma de las opciones Totalmente de acuerdo y De acuerdo	35
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	40
En desacuerdo	15
Totalmente en desacuerdo	6

Suma de las opciones Totalmente en desacuerdo, En desacuerdo y Ni de acuerdo ni en desacuerdo	61
No contestó	4
Total	100

Algunas conclusiones

- Se nota una marcada asimilación de los elementos pedagógicos planteados en la reforma, pero en su percepción aparecen como los más significativos primeramente los que son la razón central de su trabajo cotidiano: 1) Promover los aprendizajes esperados, 2) Poner énfasis en el desarrollo de competencias; Planificar para generar ambientes de aprendizaje y Evaluar para aprender.
- Casi la totalidad de los profesores tienen la percepción de que el enfoque pedagógico marcado en el Plan de estudios 2011 ha provocado modificaciones en su práctica educativa.
- La mayoría de los actores coincide con afirmaciones positivas y a favor sobre algunos de los aspectos pedagógicos que ha traído en su práctica la reforma y sus enfoques.
- El enfoque, el plan y programas y la RIEB en lo general, están presentes como contenidos de conocimiento en sus saberes gracias a las estrategias de capacitación y actualización que han recibido de manera sistemática, pero una vez que arriban al nivel de la práctica con sus alumnos, al diseñar y promover aprendizajes con el enfoque por competencias y evaluar los resultados de la aplicación, es el momento en que realmente se manifiestan las dificultades para concretar la implantación de esta reforma curricular, lo que indica que en la realidad el proceso de apropiación y aplicación de la reforma

es un proceso altamente complejo y tardado, más allá incluso de los tiempos oficiales estimados.

La presente valoración es significativa si se considera el alto nivel de impacto que dicen los actores docentes ha trascendido en sus prácticas generando cambios en la manera en que entienden, orientan, diseñan y aplican el enfoque, especialmente, por el poco tiempo que tiene en operación la presente reforma en el nivel de educación primaria.

Referencias

- Barrero Rivera, Floralba y Mejía Vélez, Blanca Susana (2005). La interpretación de la práctica pedagógica de una docente de matemáticas. Artículo publicado en Acta Colombiana de Psicología, vol. 8, núm. 2, 2005, pp. 87-96. Universidad Católica de Colombia. Bogotá, Colombia. Consultado el 19 de mayo de 2014 en <http://www.redalyc.org/pdf/798/79815374007.pdf>
- Ruiz Larraguivel, Estela (2001). Propuesta de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior, una orientación cualitativa. Cuadernos del CESU, México, pp. 19-26.
- Ruiz, A. V. (2007). Aprendizaje Basado en Competencias. BILBAO: Ediciones Mensajero, S.A.V.
- SEP (2009a). Plan de estudios de educación primaria. Secretaría de Educación Pública. Consultado el 24 de septiembre de 2010, en: <http://formacioncontinua.sep.gob.m>

- [x/sites/ReformaIntegral/RIEB/Plan de Estudios.php](http://x/sites/ReformaIntegral/RIEB/Plan_de_Estudios.php)
- SEP (2009b). Reforma Integral de la Educación Básica 2009. Diplomado para Maestros de Primaria, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México y la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio de la Subsecretaría de Educación Básica, de la Secretaría de Educación Pública. Consultado el 3 de octubre de 2010, en: <http://formacioncontinua.sep.go.b.mx/sites/ReformaIntegral/RIEB/Diplomado.php>
- SEP. (2011). Plan de Estudios 2011, Educación Básica. Cd. de México: SEP.
- Stenhouse, L. (2003). Investigación y desarrollo del curriculum. Morata. 5ª ed. Madrid.
- Vidiella, A. Z. (2000). La Practica Educativa. Cómo Enseñar. Barcelona, España: Editorial Graó, de Serveis Pedagògics.

Los profesores como sujetos, un diseño curricular de Maestría en Educación Media Superior

Laura Verónica Herrera Ramos
Instituto de Pedagogía Crítica
veronica19732014@gmail.com

Resumen

El panorama de la Educación Media Superior (EMS) reclama atención cuando se observan tres aspectos importantes: primero, en el estado de Chihuahua la escasa eficiencia terminal y la deserción escolar de los estudiantes, en segundo, los docentes de este nivel son profesionistas de otras disciplinas diferentes a la educación; y por último; el modelo educativo de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) que deposita en los maestros un rol de receptáculos y operadores técnicos de los planes y programas. Ante estas condiciones un grupo de académicos se propone construir la propuesta curricular Maestría en Educación Media Superior (MEMS) con el propósito que los maestros sean los sujetos de la educación. Este trabajo de investigación problematiza las relaciones sociales, los instrumentos de dominación y algunas contradicciones que constituyen el currículo de la EMS, para luego proponer un trabajo que declara una postura política que interpela al enfoque de mercado en el nivel bachillerato, con el fin de que los maestros abran paso a una conciencia crítica y con una mirada compleja hagan posible la transformación de su práctica.

Palabras clave

Currículo, cosificación, sujeto, praxis.

Introducción

Ser sujeto implica tomar parte y acción en un proceso, las personas pueden ser sujetos de distintos modos en las relaciones sociales, sin embargo hay prácticas que segmentan la integralidad del sujeto dividiéndolo no solo en su ser sino también en su relación con los otros (Foucault, 1983) extraviando su capacidad de pensamiento y acción. En la EMS se producen sobre los maestros “prácticas divisorias” (Ibíd, pág.3) que los diluyen y casi desaparecen a no ser porque son vistos como sujetos productivos generadores de un capital cultural requerido por la sociedad capitalista, se trata pues de hacer un aporte para que los

profesores puedan reconocerse a sí mismos como sujetos y caminan hacia la reconstrucción de la escuela desde su propio contexto y visión docente

Planteamiento del problema

El nivel de EMS en el estado de Chihuahua actualmente atiende 128 mil 494 estudiantes este número constituye un problema cuando se contrasta con la eficiencia terminal, ante este dato la EMS es calificada por el estado como un nivel expulsor, al respecto:

..., el número de jóvenes que egresan en relación a los que ingresaron tres años antes, ha sido y sigue siendo bajo en la entidad. En el ciclo escolar

2009-2010 el indicador para el profesional medio fue de 49.8 por ciento mientras que en el Bachillerato fue de 58.6 por ciento,... (Secretaría de Educación Cultura y Deporte, 2011:29)

Además de los antecedentes de deserción en la EMS se obtienen datos que muestran que los profesores que se encuentran trabajando en este nivel cuentan en su mayoría con una profesión disciplinar diferente a la educación; en este problema los docentes constituyen un factor fundamental para la calidad de la educación encontrándose ante la exigencia de aportar una práctica educativa que genere un amplio significado en el conocimiento de los alumnos con el fin de transformar la escuela y no sea esta sólo un espacio para la escolarización de los estudiantes.

Ante la alerta del alto índice de deserción tanto en el contexto estatal como nacional se instrumenta la RIEMS para responder a las necesidades de cobertura, equidad y calidad educativa; en esta última, los docentes son formados en un marco curricular común con base en referentes teóricos y metodológicos que coadyuven a transformar su práctica mediante la incorporación de estrategias basadas en la construcción de competencias; dentro de las reformas sustantivas en la EMS se encuentra la creación del Programa de Formación Docente en Educación Media Superior (PROFORDEMS) que ha consistido sólo en una habilitación técnica de los maestros donde son dirigidos a un conocimiento fragmentado en una escuela aislada de sus influencias históricas y sociales; aunque la RIEMS se ejecuta desde el año 2008, seis años después adolece al evidenciar el sesgo pedagógico e interdisciplinar en la formación de los(las) profesores(as), de

esta forma la escisión entre alumno y conocimiento en vez de ser mediada por el(la) maestro(a) se fractura por no estar contextualizada y estar solamente supeditada a los intereses políticos del capitalismo, con ello se puede afirmar que el maestro ha sido cosificado al ejercer solo un papel de operario técnico didáctico.

Ante este panorama se plantean las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuál es la realidad que genera el problema del currículo en la formación de profesores en la educación media superior? ¿Qué fundamentos científicos ofrece la propuesta curricular de Maestría en Educación Media Superior? ¿Por qué el diseño curricular de la MEMS concibe el maestro como sujeto de praxis? Para encontrar respuesta, desde un enfoque cualitativo se utilizó el método de la hermenéutica crítica cuyo propósito es trascender los sesgos de las “fuerzas sociales, políticas y económicas” (Alvarez-Gayou, 2003:83) al interpretar y cuestionar documentos oficiales de la política educativa como la RIEMS y el Programa de Formación Docente de la EMS (PROFORDEMS), considerando además los datos arrojados sobre el estado en que se encuentra la profesionalización docente en la región sur del estado; de estos factores pudieron interpretarse algunos diálogos, rupturas y contradicciones de la realidad con la teoría.

Objetivo general

Ofrecer una alternativa curricular de profesionalización a los docentes de la EMS con la propuesta de “Maestría en Educación Media Superior” (UPNECH, 2014) que contribuya a que los maestros desarrollen una postura política con base en fundamentos teóricos y metodológicos

para una conciencia crítica con un enfoque interdisciplinar y humanista que brinde herramientas para contextualizar su práctica y así contribuya a la praxis.

Fundamentos

Partiendo del concepto de Grundy (1994) el currículo no es un documento oficial que debe hojearse para seguir instrucciones, el currículo más bien lo encontramos en las relaciones sociales que se instauran entre las personas y las instituciones influidas por circunstancias históricas, económicas, políticas y sociales que a la vez constituyen una compleja visión cultural cuyos principios guían la sociedad; asimismo para la comprensión de los significados que integran la educación ha de tomarse en cuenta el “conjunto de prácticas educativas humanas” (Ibídem,20). Para el estudio del estado actual de la EMS se toman fundamentos teóricos de la cuestión histórica que atraviesan los diferentes intereses en la educación; se revisa el currículum como teoría y meta teoría de Kemmis, S. (1993) para diferenciar que el currículum técnico proviene de un paradigma con una “visión positiva del mundo” (Grundy,1994:28) caracterizado por un pragmatismo pedagógico, dirigido a la gestión escolar de un ambiente concreto, definido y exacto que controla el aprendizaje del alumno obteniendo un resultado controlado, este interés cognitivo denota una estrecha relación entre el saber y el control que convierte al sujeto en objeto, haciéndolo cosa; obedece a disciplinas madres como la filosofía, sociología, psicología que aun careciendo de concordancia entre sí son aplicadas a la educación como una serie de fórmulas para lograr sus objetivos; con este tipo de educación los resultados del estado industrial fueron la reproducción social en la escuela y la educación de masas con las

cuales se mostró que el enfoque técnico del currículo estaba muy lejos de la realidad escolar. Esta mecanización de la educación genera en Schwab la reacción de rechazar tres aspectos del currículo técnico: primero, las reglas teóricas que le componen como fórmula de eficiencia, segundo, que los maestros solo tengan un rol de operarios técnicos del currículo y tercero, que las decisiones vengan de agentes externos a la educación; convencido de que el currículo debía ser más práctico con argumentos axiológicos y políticos y con una conexión práctica con la sociedad. Por otra parte la perspectiva crítica del currículo pone sobre la mesa de debate la relación entre la educación y la sociedad, en cómo la escuela sirve a los intereses del estado, y es precisamente en este nodo de la escuela-sociedad-estado donde el currículo moderno activa ciertos valores específicos (y no otros) y como el estado representa ciertos valores de la sociedad contemporánea (y no otros) (Kemmis,1993:79) si antes la educación se presentaba como la reproducción del saber, las habilidades e interacción social como algo inmutable, ese esquema social se rompe al ver en la escuela el lugar para una emancipación que supera las limitaciones conceptuales de lo técnico y lo práctico, el individuo frente a la sociedad, la naturaleza frente a la educación y los problemas de comprensión que surgen con estos dualismos (ibídem, 82) por ejemplo para entender la complejidad de la identidad de un individuo hay que conocerlo en relación con su constitución biológica, su ambiente natural y social, y los procesos evolutivos personales e históricos que le constituyen: los dualismos no separados en el pensamiento dialéctico son una unidad de lo opuesto en un todo que hay que estudiar de forma holística y dinámica, la interacción del individuo con

su ambiente concreto que haga posible la reflexión y acción humana. Los problemas de la sociedad no pertenecen a un grupo o individuo determinados, sino que se deben estudiar las relaciones y dinámicas de todo el complejo paisaje del sujeto, de igual forma en la educación se pretende ver cómo los maestros están influidos por la escuela, la sociedad y el estado en un nodo de circunstancias históricas culturales como un sujeto multifactorial y no como la causa o efecto.

Resultados preliminares

Los resultados preliminares están enfocados en la crítica del discurso de la RIEMS que genera las siguientes categorías, además de la respuesta que se ofrece con el diseño curricular.

El falso discurso de la educación contextualizada

Se encuentra que el discurso histórico que sostiene la RIEMS es la tendencia actual de la educación manejada desde las instituciones financieras internacionales, la cual pugna por una educación acorde a las necesidades de cada región pero contradictoriamente se concreta en homogenizar un perfil común de egresados de la EMS, el perfil de egreso no solo es común en los subsistemas de la EMS en México sino también a nivel global; para el modelo educativo de la RIEMS tiene el mismo valor curricular un egresado de un bachillerato europeo que uno egresado en México; supone que poseerá las mismas capacidades y obtendrá una certificación que lo avala para trabajar en cualquier trasnacional; este señalamiento anula la intención de contextualizar la educación, entonces el papel del maestro en esta visión se asemeja al del estudiante, mientras pretende mediar entre el estudiante y el

conocimiento para lograr los saberes, habilidades y actitudes esperados de sus alumnos lo hace bajo el techo de un sistema cerrado que caracteriza a un interés técnico del currículo.

El maestro en el aparato conceptual de la RIEMS

El discurso que produce el papel del maestro lo ubica en una posición bajo el horizonte del poder, el maestro en la RIEMS es una categoría lingüística, pero aun así debe formar a los estudiantes como “personas integrales” (RIEMS; 2008) presumiblemente con un pensamiento crítico y reflexivo que le haga participe de su sociedad; sin embargo esta competencia se pronuncia en el discurso para el egresado de bachillerato sin que sea una característica necesaria que sus profesores, es así como la educación, el maestro y el alumno se ven como cosas separadas.

El problema de la EMS no es la reforma en sí, sino las relaciones sociales que se establecen en torno a los maestros a través del currículo, no sólo se trata de una operación epistémica de reduccionismos que tiene como propósito controlar la producción del conocimiento, sino que también niega los alcances que tiene la docencia más allá de operar planes y programas. Ante esta mutilación en la capacidad de pensar y actuar de los maestros será mejor aplicar cierta desconfianza, los maestros no deben aceptar la formación técnica de la RIEMS como un criterio de verdad, deben más bien romper con el fetiche del buen maestro que aplica el currículo tal cual y empezar a dudar para que puedan dar cabida a otros conocimientos; los profesores no están determinados para resolver de tal o cual forma los problemas de la escuela, no se puede ser un maestro

que forma alumnos con un pensamiento crítico y reflexivo sin él mismo ejercer esta práctica, llegar a ser el maestro que se indica en la RIEMS es una faramalla ontológica.

La despolitización de los profesores está presente en muchos aspectos de la RIEMS, por ejemplo, en este modelo educativo no se encontraron elementos para analizar las implicaciones políticas que le subyacen al imperialismo económico ni a la violencia que esconde la globalización en relación a la política educativa de la EMS; se encuentra que el discurso del enfoque por competencias es el eje y contenido transversal de las prácticas docentes, se puede ver que para el enfoque de la RIEMS no es importante el conocimiento del pensamiento pedagógico, mucho menos se proporciona una metodología con técnicas e instrumentos que acerquen a los profesores al conocimiento científico de la realidad para concretar una práctica educativa situada sino que encierra al profesor en un monismo metodológico bajo el techo de competencias ad hoc al contexto capitalista, en este sentido el enfoque por competencias es la máxima del discurso de la RIEMS haciendo de la educación “un proyecto hegemónico” y “clave potencial de desarrollo” (Díaz barriga, A. 2003:7) que no hace más que producir educación en serie viendo a la escuela como el instrumento para lograrlo; por ello es ingenuo esperar que la reforma educativa de la EMS lleve la intención de formar docentes críticos pues los maestros sólo pueden encontrar un significado genuino de la educación construido por el propio descubrimiento de la realidad.

El constructivismo de la RIEMS en el pico del Iceberg

El enfoque constructivista en la RIEMS constituye solo el pico del iceberg al que se pretende mostrar como la vanguardia en pedagogía sin embargo este pertenece a un aparato conceptual que lo inhabilita por tomarse de manera aislada sin relacionarlo con otras disciplinas y una marcada debilidad en el aspecto epistemológico. En el modelo de la RIEMS solo se alcanza a ver el constructivismo, como un el método simple y llano, escondiendo bajo la superficie las dimensiones epistemológica y ontológica de la educación, el constructivismo se aplica en la formación de maestros dentro de la RIEMS como un corsé pedagógico cuando pudiera ser parte de una compleja metodología con una visión filosófica y pedagógica más amplia en interdisciplinariedad con otras ciencias, pero lejos de ello este abordaje aislado priva al maestro de conocer el constructivismo como paradigma, como ciencia y en relación con otras disciplinas, la RIEMS convierte al constructivismo en un discurso muy masticado y ausente de significado.

El maestro como sujeto de la educación

Este trabajo de investigación hermenéutica que concluye con el diseño curricular de la Maestría En Educación Media Superior representa la posibilidad de una interpelación de los maestros como sujetos ante la imposición del currículo de la EMS, los maestros pueden permanecer pasivos ante una reforma castradora contemplando la cosificación que las reformas europeas hacen de ellos asumiendo un discurso que disfraza la realidad de la escuela matando a los sujetos intelectual y humanamente como una forma de dominar al otro, o bien, los profesores pueden buscar la posibilidad de pasar a un estado de conciencia donde se auto determinen como sujetos, es pues

esta propuesta una forma de resistencia a las reformas del capitalismo, es así como los maestros buscan desde su propia visión los cambios necesarios.

La investigación educativa que se realiza para la construcción del currículum puede por un lado, legitimar las relaciones de “violencia simbólica” (Bourdieu y Passeron, 2001) y por otro, puede servir de puente para las posibilidades de transformar la escuela y la sociedad, el posicionamiento de los profesores al generar un plan curricular es lo que distingue su práctica educativa; se puede permanecer inerte ante el currículo y que los maestros se adapten a una sociedad permeada por las relaciones de poder y subordinación y convertirse en cómplice de su propia opresión, o bien, afirmar una postura política consciente de la realidad que vaya a la acción en la escuela.

La elaboración del currículum de la MEMS devela que la educación puede verse como un fenómeno político de lucha y resistencia en las prácticas escolares cotidianas, un trabajo con el cual se resisten a estar pasivos ante los dictámenes de las reformas educativas totalitarias; al construir como objeto de estudio el currículo asumen una posición política bajo el lente de la pedagogía crítica donde los profesores son ahora el punto de encuentro de circunstancias históricas y políticas con un papel activo y dinámico entre escuela, sociedad y estado, un sujeto potencial de transformación. El diseño curricular de la MEMS se muestra parcialmente (anexo. Figura 1.)

Referencias

- Alvarez-Gayou, Juan Luis. 2003 *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Ed. Paidós. Méx.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. 2001. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Libro 1*, editorial Popular. España
- Díaz Barriga, A. 2003 (reimp.) *Ensayos sobre la problemática curricular*. Ed. Trillas. 5ª. Ed. ANUIES. México
- Foucault, M. (s.f.) *El sujeto y el poder*. disponible en URL [http:// www.philosophia.cl/Escuela de Filosofía Universidad ARCIS](http://www.philosophia.cl/Escuela de Filosofía Universidad ARCIS) (consulta 2 de enero 2014)
- Grundy, S. 1994. *Producto o praxis del currículum*. Ed. Morata. 2ª. Ed. Madrid
- Kemmis, S. 1993. *El currículum, más allá de la teoría de la reproducción*. Ed. Morata. 2ª ed. Madrid
- Reforma Integral de Educación Media Superior, 2008.
- Secretaría de Educación, Cultura y Deporte. 2011. *Programa Sectorial de Educación. 2011-2016*. Chihuahua, Octubre.
- UPENECH. 2014. *Programa de Maestría en Educación Media Superior*. Secretaría de Educación Cultura y Deporte del estado de Chihuahua. Campus Parral.

Anexos. Figura 1.

Malla curricular de la Maestría en Educación Media Superior (UPNECH, 2014, pág. 50).

Especialización	Cuatrimestre	Módulo	Unidad modular		
Formación en competencias para la docencia	1	Reconocimiento de la Práctica 39 Créd.	Reconocimiento del Quehacer Docente 13 Créd.	Conocimiento del Adolescente 13 Créd.	Política Educativa 13 Créd.
	2	Elaboración del Diagnóstico 39 Créd.	Diagnóstico en el contexto sociocultural 13 Créd.	Mediación pedagógica 13 Créd.	La REIMS y el proceso educativo 13 Créd.
	3	Propuesta de Intervención 39 Créd.	La Intervención 13 Créd.	La Estrategia 13 Créd.	Evaluación 13 Créd.
Formación en competencias para la construcción de objetos de aprendizaje.	4	Aplicación de la Intervención 39 Créd.	Aplicación de la Intervención 13 Créd.	Seguimiento de la Intervención 13 Créd.	Procesos Interactivos 13 Créd.
	5	Sistematización de la Intervención I 39 Créd.	Organización de la información 13 Créd.	Estrategias de intervención 13 Créd.	Campos de intervención I 13 Créd.
	6	Sistematización de la Intervención II 39 Créd.	Elaboración del Informe 13 Créd.	Desarrollo del aparato crítico 13 Créd.	Campos de intervención II 13 Créd.

Estudio de viabilidad para la apertura de la Licenciatura en Enfermería en la Universidad Metropolitana de Tlaxcala

Agustín Placeres Vergara
Universidad Metropolitana de Tlaxcala
placeresagustin@gmail.com

Gisela Chamorro Díaz
Universidad Metropolitana de Tlaxcala
kids_28@hotmail.com

Norma Elisa Muñoz Cornejo
Universidad Metropolitana de Tlaxcala
enfermeriaumt@hotmail.com

Resumen

El presente estudio de viabilidad es el resultado de una investigación realizada por la Universidad Metropolitana de Tlaxcala en 2012 para la incorporación de la Licenciatura en Enfermería, a la Universidad Nacional Autónoma de México, dada la gran relevancia que tiene dicha institución en el país y la necesidad de ofrecer en el Estado de Tlaxcala un Programa Educativo con un alto nivel académico. En la Investigación se obtuvieron resultados muy interesantes, de los cuales es significativo resaltar que existe un interés relevante de la comunidad escolar de educación media superior en la entidad, por disciplinas en el área de la Salud, siendo Enfermería una de las carreras de mayor interés, aún por arriba de Odontología, Nutrición y Biotecnología.

Palabras clave

Educación superior, educación superior en Tlaxcala, licenciatura en enfermería.

Introducción

En el Estado de Tlaxcala, según estimaciones del INEGI 2010, la población asciende a 1,169,936 habitantes, de los cuales 604,161 son mujeres y 565,775 hombres (INEGI, 2011). Considerando la tasa de crecimiento poblacional y una proyección al 2020, Tlaxcala tendrá el mayor porcentaje de gente adulta y en una mayor proporción serán mujeres, demanda de empleo y particularmente de seguridad social para este tipo de

población, obviamente atendiendo al otro grueso de la población que será la gente joven y en un menor porcentaje a la población infantil de la población total del Estado, situación que refleja una sobrepoblación, misma que demanda servicios en general, y de manera particular mayor infraestructura educativa.

En cuanto a salud de manera particular y según el interés de este estudio, existen estadísticas que muestran

que “en los últimos 50 años se produjo en México un descenso muy importante de la mortalidad en todos los grupos de edad. Este descenso se acompañó de un cambio igualmente significativo en las principales causas de discapacidad y muerte”. Por contraparte aumentaron las muertes por enfermedades no transmisibles, los padecimientos asociados a una larga vida, como la diabetes y la hipertensión, las lesiones por accidentes o violencia fenómenos estrechamente relacionados con la transición demográfica y la desigualdad económica que estamos viviendo. “El 85% de las muertes en México, son por lesiones por accidentes o violencia y el 15% corresponden a muertes por enfermedades asociadas con la pobreza, como las infecciosas, la desnutrición y las que tienen que ver con la reproducción”. El cuadro más frecuente de enfermedades contagiosas sigue siendo expresión de la falta de una cultura elemental de la salud en muchas de nuestras comunidades. Los padecimientos transmisibles más frecuentes en nuestro país son, en orden de importancia, infecciones respiratorias, diarrea, tuberculosis y enfermedades de transmisión sexual.

El mejorar las condiciones de salud de la población, proporcionar servicios de salud con calidad, lo cual deberá de verse reflejado no sólo en la infraestructura y los recursos materiales del Sistema de Salud Estatal, sino también en la capacidad de los recursos humanos (médicos) para proporcionar atención médica general, con dominio de las bases científicas de la medicina, con profesionalismo, calidad y ética. Qué participen de manera responsable y comprometida en el Sistema Nacional de Salud.

Esos cambios estadísticos inciden en la atención a la demanda de bienes y servicios, las tareas de gobierno y la presión sobre los recursos naturales. Por ello habrá que adecuar los programas y las acciones de gobierno destacando principalmente, aquellas que tienen que ver con los servicios públicos fundamentales como la educación, la salud, el empleo, la vivienda, el transporte y la dotación de infraestructura básica, que afectan, en grado variable, a los diversos grupos de edad de la población (PED, 2011-2016).

Considerando lo anterior, fue posible inferir que se requiere, una oferta educativa más amplia y de calidad y competitiva, en todos los niveles educativos pero muy especial en Educación Superior considerando la densidad de la población en edad de estudiar en el presente y en el futuro inmediato, lo que implicará también propiciar una mayor oferta de puestos de trabajo permanentes y bien remunerados.

Sistema de Salud en Tlaxcala

El OPD Salud de Tlaxcala, cuenta con la siguiente infraestructura hospitalaria (pública y privada) y de recursos humanos hay avances. La entidad cuenta con 45 hospitales, 43 generales y 2 de especialidad, con una tasa de 4.0 por cien mil habitantes, ocupando el quinto lugar entre las entidades federativas, específicamente en lo que se refiere a hospitales generales presenta una tasa de 3.8 por cien mil habitantes, ocupando así el cuarto nivel nacional (INEGI).

Cuadro 1. Sistema de Salud en el Estado de Tlaxcala.

Salud Ver básicos Tlaxcala		
 Población derechohabiente, 2010		720,545
 Población no derechohabiente, 2010		441,828
 Derechohabientes en el IMSS, 2010		211,711
 Derechohabientes en el ISSSTE, 2010		71,598
 Personal médico, 2009		2,310
 Personal médico en instituciones de seguridad social, 2009		707
 Personal médico en el IMSS, 2009		571
 Personal médico en el ISSSTE, 2009		126
 Personal médico en PEMEX, SEDENA y/o SEMAR, 2009		0
 Personal médico en otras instituciones de seguridad social, 2009		10
 Personal médico en instituciones de asistencia social, 2009		1,603
 Personal médico en la Secretaría de Salud del Estado, 2009		1,535
 Personal médico en el IMSS-Oportunidades, 2009		0
 Personal médico en otras instituciones de asistencia social, 2009		68
 Unidades médicas, 2009		273
 Familias beneficiadas por el seguro popular, 2009		179,147

Estas unidades médicas cuentan con, 128 consultorios, 289 camas censables, 56 quirófanos y cuatro laboratorios de análisis clínicos, ocupando una posición media en la infraestructura nacional de salud; salvo en el caso de los laboratorios de análisis clínicos donde se ubica en el último lugar entre las entidades federativas.

Por lo que se refiere al personal médico, el sistema estatal de salud pública, cuenta con 1,535, de los cuales 622 son

médicos generales y 605 especialistas, el resto son médicos en formación. El personal paramédico asciende a 1,723 personas, de las cuales 1,592 son enfermeras y 139 prestan servicios de auxiliares de diagnóstico y tratamiento. El resto realiza otras tareas (PDE, 2011-2016).

Debe señalarse, que los indicadores de los servicios médicos en las instituciones públicas de salud en el estado, tanto en recursos físicos como en

recursos humanos por mil habitantes, son semejantes a los que se registran como promedio nacional, pero hay estados que ocupan una mejor posición.

Pues existen marcadas diferencias en los servicios de salud públicos entre los estados de la República. Mientras que en Aguascalientes y Colima cuenta con 8 médicos y de 10 a 15 enfermeras por cada mil habitantes, en Tlaxcala, Puebla y Veracruz tienen menos de un médico y una enfermera por cada mil (SINAIS 2006-2007).

Se destacó que sea insuficiente tanto el número de unidades médicas que lo conforman, como también de la dotación de recursos humanos certificados, equipos e instrumentos, medicinas y elementos de curación; no existen los recursos para impulsar programas de capacitación para que el personal médico logre un mejor desempeño, además de brindar una atención cálida y

respetuosa; y se mencionó la inadecuada ubicación de las unidades médicas en el ámbito rural, que afecta en buena medida la atención oportuna (PED, 2011-2016).

Es necesario promover mejoras al Sistema de Salud Estatal para enfrentar los retos actuales, por lo que no solamente se requiere ampliar la infraestructura física y los recursos humanos, también es importante hacerlo con eficacia, con calidad, equidad y así fortalecer la capacidad de afrontar la creciente demanda social de servicios de salud.

Demanda Educativa en el Estado de Tlaxcala

Las instituciones educativas que imparten bachillerato en la zona de influencia, así como el número aproximado de egresados en el presente ciclo escolar, se mencionan en el siguiente cuadro:

Cuadro 2. Número de egresados por Instituciones Educación Media Superior del Estado de Tlaxcala

Nº	Institución	Nº Aproximado de Egresados
1.	Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios No. 03.	500*
2.	Colegio de Bachilleres de Tlaxcala Plantel No. 10	415
3.	Colegio de Bachilleres de Tlaxcala Plantel No. 02	430
4.	Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado No. 7	500*
5.	Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios No. 212	500*
6.	Colegio de Bachilleres de Tlaxcala Plantel No. 06	345
7.	Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado No. 10	400*
8.	Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado	400*
9.	Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios No. 61	500*

10.	Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado No. 8	500*
11.	Fray Pedro de Gante A.C.	98
12.	Instituto Zaragoza.	122
13.	José María Morelos	77
TOTAL		4787

*Número aproximado en relación a otras instituciones con infraestructura similar.

Las escuelas mencionadas anteriormente, concentran la mayor matrícula de la región en el último grado de estudios (SEP, 2012).

En el Estado de Tlaxcala, existen en la actualidad únicamente tres instituciones que ofertan un plan igual o similar al que se desea incorporar, las cuales se mencionan a continuación:

Oferta Educativa en el Estado de Tlaxcala

Cuadro 3. Instituciones que ofertan la Licenciatura en Enfermería o similar

Nº	Institución	Ubicación
1.	Escuela Isabel de Hungría	Zacatelco y Apizaco
2.	Escuela de Enfermería "Zaragoza"	Zacatelco
3.	Universidad Autónoma de Tlaxcala	Zacatelco

Cabe resaltar que la Escuela de Enfermería "Zaragoza", así como la Universidad Autónoma de Tlaxcala, se encuentran a 36.2km de nuestra institución y la Escuela Isabel de Hungría (Campus Apizaco) se encuentra aproximadamente a 5km de la Universidad Metropolitana de Tlaxcala, es decir que dos de las instituciones que ofertan la carrera de enfermería, se encuentran fuera de nuestra zona de influencia y una se encuentra a una distancia muy próxima a la UMT.

Descripción del Tipo de Estudio

A continuación se detalla el tipo de estudio que se llevó a cabo para obtener la viabilidad de la Licenciatura en Enfermería en el área de influencia.

El objetivo general del estudio es obtener información sobre las preferencias y expectativas de formación de estudiantes de educación media superior de la zona de influencia de la Universidad Metropolitana de Tlaxcala.

La metodología utilizada fue de corte descriptivo-analítico por encuesta. La técnica de recolección de información fue el cuestionario auto administrado.

El tipo de muestra considerada para el estudio fue probabilística aleatoria simple.

Se aplicó el cuestionario a 423 estudiantes de los 4787 del total de alumnos que egresarán en el año 2013 de las instituciones tanto públicas como privadas de la zona de influencia de la UMT.

Las variables de estudio son: perfil del entrevistado, expectativas de estudio, conocimiento de la carrera demanda y preferencia estudiantil, y expectativas generales.

Resultados

Respecto a la primera pregunta, 61.1% de los encuestados mencionó que continuaría estudiando una licenciatura o ingeniería, 26% respondieron que continuarán estudiando y trabajarían al mismo tiempo,

55 opinaron que deseaban estudiar una carrera técnica y trabajar al mismo tiempo 4.8% de los encuestados manifestaron que dejarían de estudiar y trabajarían y por último 3.1 % de los alumnos dijeron que desearían continuar estudiando una carrera técnica. En la segunda pregunta, 33.65 de los encuestados, es decir 146 estudiantes manifestaron un gran interés por el campo de conocimiento Químico-Biológicas y de la Salud. Además, a los alumnos que eligieran dicha área de conocimiento se les remitía inmediatamente a la pregunta tres, en la cual se mencionaban 15 carreras pertenecientes a dicha área, entre las que se mencionaba la Licenciatura en Enfermería.

Los resultados fueron los siguientes: el 18% de los 146 encuestados que eligieron el campo de conocimientos Químico-Biológicas y de la Salud, es decir 26 estudiantes, eligieron la carrera de Medicina, el 12.4% (18 alumnos) eligieron la carrera de Enfermería incluso, por encima de carreras como Odontología, Nutrición y Biotecnología.

En el caso de la cuarta pregunta, se le solicitó al grueso de la muestra (423 encuestados) cual licenciatura elegirían como opción entre nueve licenciaturas (Derecho, Psicología Clínica, Gastronomía, Tecnologías de la Información, Arquitectura, Psicopedagogía, Administración de Instituciones, Enfermería y Medicina), los entrevistados mencionaron como principal opción la carrera de Medicina con el 18.6%, seguida de Enfermería con el 12.3%, en tercer lugar la carrera de Arquitectura con el 9.5% del total de la población y la carrera de Criminología es demandada por el 9% del total de la población, el resto de las

licenciaturas presentaron un porcentaje menor.

Por otra parte en la respuesta cinco sobre qué tipo de institución elegirían para continuar sus estudios (institución pública o privada) el indicador resultó similar ya que 210 contestaron que estudiaría si el sistema privado y la misma cantidad opino que elegiría el sistema público, 3 de los encuestados no contestaron.

En la sexta pregunta, la principal motivación para elegir un sistema (público o privado) es el plan de estudios 45.4% de la población, seguida del prestigio con el 19.1% y en tercer lugar con el 15.2% la infraestructura con que cuenta la institución.

Las respuestas a la séptima y octava pregunta, demostraron que el 72.2% sí conoce la institución en donde se imparte la licenciatura de su preferencia, en comparación con el 23.9% que no conoce donde se encuentra su opción de estudios, el resto de los encuestados no contestó.

Por último, a la pregunta de si ha escuchado hablar de la oferta educativa de la Universidad Metropolitana de Tlaxcala el 35.7%, respondió conocer la oferta educativa de la Institución, mientras que el 57.7% contestó que no la conoce, el resto no contestó.

Análisis de la Factibilidad

El tema de la salud nunca dejará de ser un asunto del interés social por lo que entre otras necesidades por atender en este ámbito, resulta prioritaria la formación de los recursos humanos en la salud, formar profesionales competentes de la Enfermería cuya función sea la de prestar cuidados de una forma racional, lógica, sistemática, de manera personalizada y comunitaria a las personas y a la sociedad,

en la salud y en la enfermedad, a través de la Institución Hospitalaria o en la práctica independiente, ya que es una de las tareas más nobles pero también de mayor urgencia.

En el estado de Tlaxcala, según estimaciones del INEGI 2010, la población asciende a 1, 169, 936 habitantes, de los cuales 604, 161 son mujeres y 565, 775 hombres. Un dato representativo con relación a lo anterior es que el mercado al cual está dirigido el proyecto educativo (habitantes entre 15 y 29 años), representa el 27.3% del total de la población¹.

Como se mostró en el cuadro de rubro de la demanda, en el ciclo escolar 2012-2013, la matrícula estimada que egresará en la zona de influencia de la Universidad Metropolitana de Tlaxcala es de 4, 787 alumnos, cifra que resulta muy prometedora, de acuerdo con el estudio realizado.

Por otro lado en el estado de Tlaxcala, existen únicamente tres instituciones que ofertan la carrera de Enfermería: la Escuela Isabel de Hungría con Licenciatura y Técnico en Enfermería en dos campus ubicados en Zacatelco y Apizaco, Enfermería "Zaragoza", ubicada en el municipio de Zacatelco y la Universidad Autónoma de Tlaxcala, ubicada en Zacatelco, Tlaxcala.

Como se puede observar, la oferta en el Estado de Tlaxcala para la licenciatura que se pretende incorporar es escasa. De acuerdo a los resultados obtenidos en el estudio y realizando una proyección del total de egresados en el ciclo 2012-2013 estimamos que el 12% de los 4787 alumnos que aproximadamente

egresarán de bachillerato traducen en 579 alumnos, que podrían elegir la licenciatura de en Enfermería, porcentaje que nos resulta favorecedor, ya que nuestra institución, en la actualidad, cuenta con la infraestructura, recursos materiales así como docentes, para recibir por lo menos 60 alumnos en dos grupos, turno matutino.

La UMT, se ha venido perfilando, como una institución educativa de primer nivel, por su proyecto y oferta educativa, sus instalaciones y su compromiso social pero sobre todo buscar alternativas educativas, que coadyuven a cumplir con las tareas del Sistema Nacional y del Estado.

Conclusiones

La incorporación a la Licenciatura en Enfermería permitirá a la Universidad Metropolitana de Tlaxcala ser la primera institución incorporada a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en el Estado de Tlaxcala, lo que representaría para nuestra Institución, perfilarse como la mejor opción para estudiar dicha carrera por la calidad educativa y la trayectoria que representa en América Latina: la Máxima Casa de Estudios de México.

Lo anterior representa, para nuestra institución, en primer lugar un honor pero también un gran compromiso, lo cual nos colocaría ante la posibilidad de atender a los estudiantes con un programa educativo de calidad, para formarlos no solamente en los aspectos teóricos y clásicos de la Enfermería, sino además desde la experiencia en la práctica del cuidado, la atención, la prevención y promoción de la salud.

¹ Serie Boletín de Estadísticas Continuas, Demográficas y Sociales. Educación Básica, Media Superior y educación Superior. INEGI. www.inegi.gob.mx, Edición 2004.

A nivel regional, resultaría benéfico ampliar las oportunidades educativas en especial en el campo de la salud, lo que permitirá formar ciudadanos capaces de enfrentarse a los retos actuales, como vivir en una sociedad en constante cambio, formar ciudadanos que se adapten sin mayor problema a los diferentes contextos en los que se desenvuelven, y que en su conjunto sean profesionales que coadyuven al desarrollo de nuestra entidad.

Finalmente, el incremento de profesionales de la enfermería, debidamente capacitados y competentes, promoverán en el futuro mejorar los niveles de atención y promoción de la salud, tanto local, regional y estatal.

Referencias

- Secretaría de Educación Pública (2012) Sistema Nacional de Información de Escuelas SEP. México. D.F. Consultado en <http://www.snie.sep.gob.mx/SNIE/SC/>
- Serie Boletín de Estadísticas Continuas, Demográficas y Sociales. Educación Básica, Media Superior y educación Superior. INEGI. www.inegi.gob.mx, Edición 2004.
- Plan Estatal de Desarrollo 2011-2016, Gobierno del Estado de Tlaxcala
- Indicadores SINAIS 2006-2007, <http://www.sinais.salud.gob.mx/indicadores/index.html>, Página consultada el 15/06/12.

Descripción de las Competencias Básicas Digitales 2.0 de los alumnos de la Licenciatura en Intervención Educativa del campus Parral de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua. Uso de la tecnología

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

Resumen

El presente trabajo describe el uso de la tecnología a partir de un estudio más amplio sobre las Competencias Básicas Digitales que los alumnos de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, del Campus Parral, han adquirido y hacen uso para sus procesos académicos. El objetivo principal es describir las COBADI que los alumnos de la LIE manejan, por lo cual la pregunta que se plantea versa en torno a este objetivo. Se rescatan los planteamientos teóricos de Cabero (2007) y Castells (2001) para apropiarnos del marco teórico que nos permitirá interpretar los resultados que arrojó el instrumento que se ha diseñado, piloteado y validado a través del juicio de expertos y el cual fue aplicado a 46 alumnos, para su posterior análisis e interpretación. La metodología que se siguió, corresponde a un tipo de estudio descriptivo y a un diseño de investigación no experimental de tipo transversal, ya que no se pretende manipular variables y solo se requiere de una consulta o toma de datos para llevar a cabo la recogida de la información, misma que se realiza con el diseño, pilotaje y validación de un instrumento. Finalmente se presentan los resultados arrojados respecto al uso-consumo de la tecnología, mismos que se analizan en la presentación de los resultados, así mismo se abordan las conclusiones a las que se han llegado después de concretar el estudio.

Palabras clave

Competencias, educación y tecnología, Tecnologías de la Información y Comunicación.

I. Problema de Estudio

El arribo de las tecnologías de la información y comunicación al ámbito educativo es un proceso que se viene implementando con mucha insistencia en los últimos años en el nivel superior, para ser más precisos hacemos referencia a la UPNECH campus Parral, en donde la complejidad de los procesos académicos y administrativos hace necesaria la

adopción de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) como herramientas de apoyo a las actividades inherentes al programa de la LIE.

La Universidad en su trayectoria de más de 30 años, oferta sus planes y programas en diferentes modalidades, al respecto: "La UPN ha desarrollado planes de estudio en modalidades presenciales (escolarizada, semiescolarizada e

intensiva) y no presenciales (abierta y a distancia)” (UPN, 2002, p.43), a decir verdad, el campus Parral únicamente a ofertado modalidades presenciales, por lo que es necesario saber, por lo pronto, si es por causa de las habilidades digitales de los alumnos.

Además, no se cuenta con un diagnóstico o estudio que nos permita dar cuenta de las COBADI que los alumnos de la Institución han desarrollado a lo largo de su formación académica, de tal manera que viene a representar un vacío que no permite avanzar sobre piso firme en la implementación responsable y emanada de los rigurosos procesos de la investigación educativa.

El campus, cuenta con la infraestructura tecnológica necesaria para la implementación de las modalidades no presenciales sobre todo bajo su categoría a distancia, que la UPN ha venido desarrollando a lo largo de su trayectoria y que en el campus Parral solo se existen destellos o esfuerzos aislados.

II. Objetivos

Describir las Competencias Básicas Digitales (COBADI) que los alumnos de la LIE dominan y hacen uso en las actividades académicas y sociales dentro y fuera de sus horarios escolares.

III. Preguntas de Investigación

Las preguntas que se han planteado y a las cuales se pretende dar respuesta mediante el proceso de la investigación son las siguientes:

- ¿Cuáles son los principales medios tecnológicos de los que los alumnos de la LIE hacen uso y tienen acceso?
- ¿Cuál es el uso que los alumnos de la LIE hacen con relación a los medios tecnológicos que tienen a su alcance?

- ¿Cuáles son las acciones que más desarrollan los alumnos mediante el uso de los medios tecnológicos?

IV. Marco Referencial

Los estudios de Cabero y otros, proporcionan un marco interpretativo excepcional sobre todo cuando definen la sociedad de la información y sus rasgos característicos, al respecto la Comisión Sociedad Información definen la sociedad como: “un estadio de desarrollo social caracterizado por la capacidad de sus miembros para obtener, compartir y procesar cualquier información por medios telemáticos instantáneamente desde cualquier lugar y en la forma que se prefiera” (Cabero, 2007, p.2).

Por lo anterior es importante resaltar que el gran cúmulo de información al alcance de las personas resulta ser la característica más importante de esta sociedad; por lo que el aprendizaje de los medios para acceder a ella, de manera que pueda ser procesada por el alumno, representa una de los obstáculos más importantes de la educación formal.

Entre las características más importantes de la sociedad de la información, se resalta el aprender a aprender, al respecto: “estamos por tanto hablando de una sociedad del aprendizaje, que son aquellas que se refieren a un nuevo tipo de sociedad en la que la adquisición de conocimientos no está relegada a instituciones formales de educación, así como que los periodos de formación no se limitan a un periodo concreto de la vida de la persona” (Cabero, 2007, p. 3).

En ese sentido la información y la globalización son ingredientes en los que recae la conformación de una nueva sociedad en donde sus instrumentos y

mecanismos han configurado una organización social al margen de las instituciones del estado, al respecto: “con la excepción de una pequeña elite de *globopolitas*, en todo el mundo las personas sufren una pérdida de control sobre sus vidas, sus entornos, sus puestos de trabajo, sus economías, sus gobiernos, sus países y, en definitiva, sobre el destino de la tierra” (Castells, 2001, p. 92).

Por lo anterior, el papel de las Universidades e instituciones formadoras y profesionalizantes de docentes, viene a representar una posibilidad para abordar, por medio de las funciones sustantivas, la compleja situación que hoy en día ocasiona el conocimiento de las tecnologías de la información y comunicación.

V. Metodología

Se plantea un estudio de tipo descriptivo ya que se busca “especificar las propiedades y las características de personas, procesos, grupos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (Hernández, 2006, p. 102).

Respecto al diseño de la investigación, se considera de tipo trasversal no experimental los cuales se definen como: “observación de los fenómenos tal como se dan en el contexto natural, para después analizarlos” (Hernández, 2006, p. 205); en ese sentido la manipulación de variables no representa una actividad a realizar.

Se realizó un ejercicio con 46 alumnos de la LIE, a los cuales se les aplico

un instrumento de investigación, el cual fue debidamente rediseñado y piloteado por un grupo de 12 alumnos, así mismo fue validado mediante el juicio de expertos.

El instrumento está compuesto por tres bloques además de los datos generales y un módulo de datos sobre el uso de la tecnología. El bloque 1 da cuenta del uso de las TIC en la comunicación social y el trabajo colaborativo; el bloque 2, rescata el uso de la tecnología en la búsqueda y tratamiento de la información; finalmente el bloque 3 permite conocer las competencias interpersonales en el uso de la plataforma Moodle. Cabe hacer mención que el presente documento aborda solo los resultados relacionados al bloque 1.

VI. Resultados

Los resultados que se obtuvieron a partir de la sistematización de la información con el programa informático SPSS, se presentan a continuación de manera ordenada bajo las categorías: descripción de la población estudiada y uso de la tecnología.

La información se presenta bajo formato figura de apoyo y la correspondiente explicación de la misma.

A. Descripción de la población estudiada

Respecto al género de los alumnos investigados tenemos que el 76% son mujeres y el resto hombres, así mismo las edades oscilan entre los 18 y más de 25 como se muestra en la siguiente gráfica:

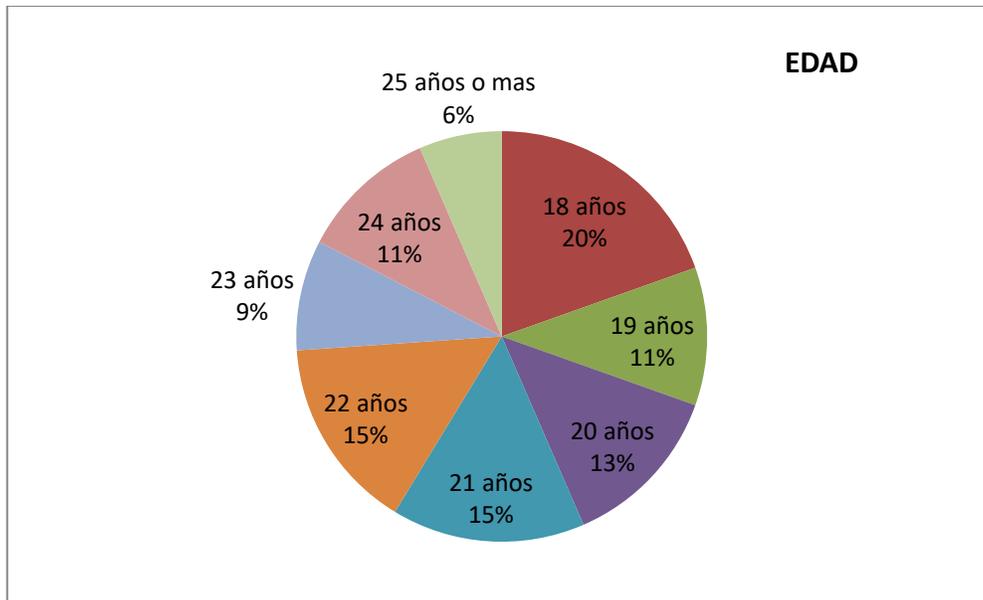


Figura 1. Edades de los sujetos estudiados

Además, los alumnos forman parte de todos los semestres ofertados en la institución, es así que 19% son de segundo, 24% de cuarto, 29% de sexto y 28% de

octavo; respecto a la línea profesionalizante que cursan se muestra en la siguiente gráfica:

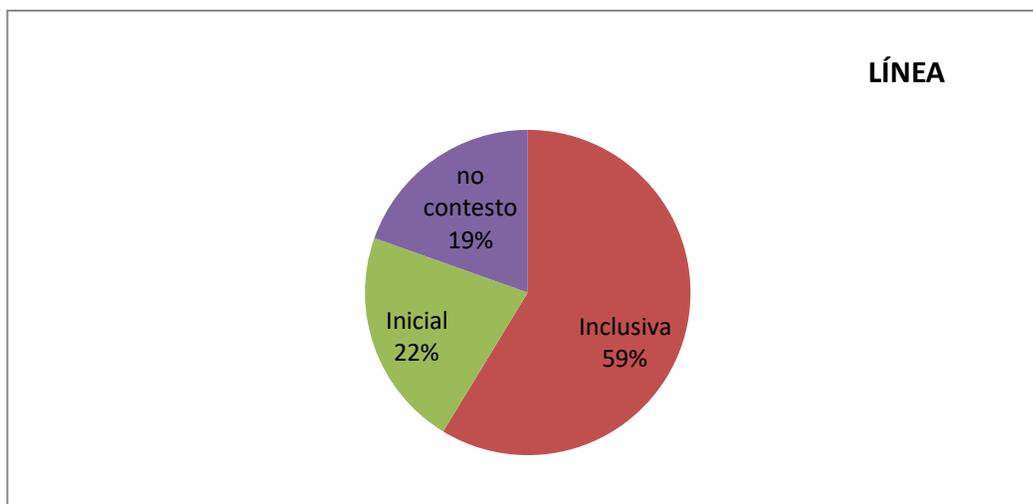


Figura 2. Línea profesionalizante de los sujetos estudiados.

Cabe hacer mención que los alumnos de segundo semestre aún no elegían su línea de estudio.

B. Uso de la tecnología.

Sobre los medios tecnológicos que el alumno tiene a su alcance para el desarrollo de sus actividades diarias, se encuentra que el 52% cuenta con una computadora, 2% Tablet y el 26% ambas:

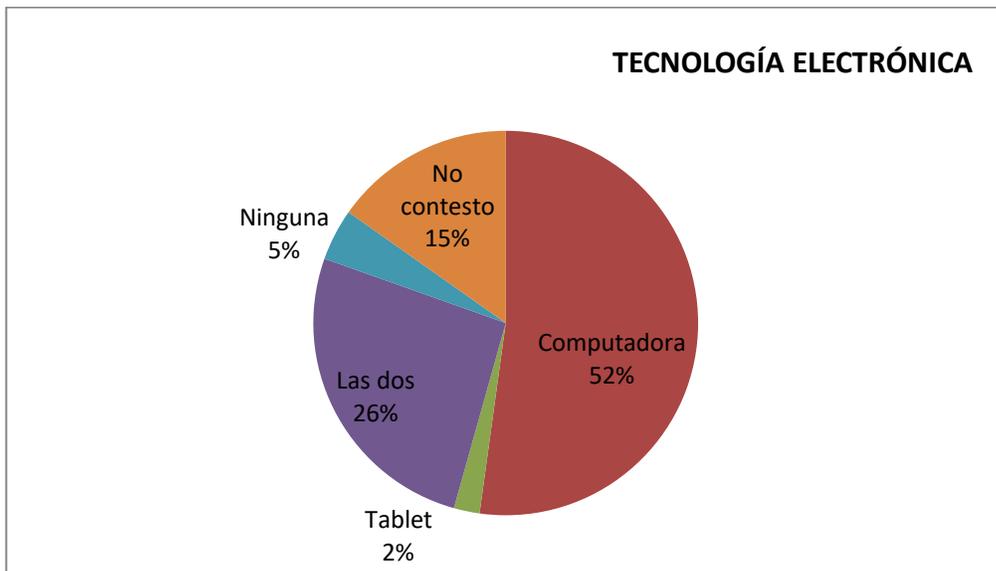


Figura 3. Tecnología con la que cuentan los alumnos.

Respecto a los lugares desde donde los alumnos se conectan a internet, el 37% dijo que en casa, 24% en la Universidad,

22% de donde puede y 15% cuenta con conexión en su teléfono móvil:

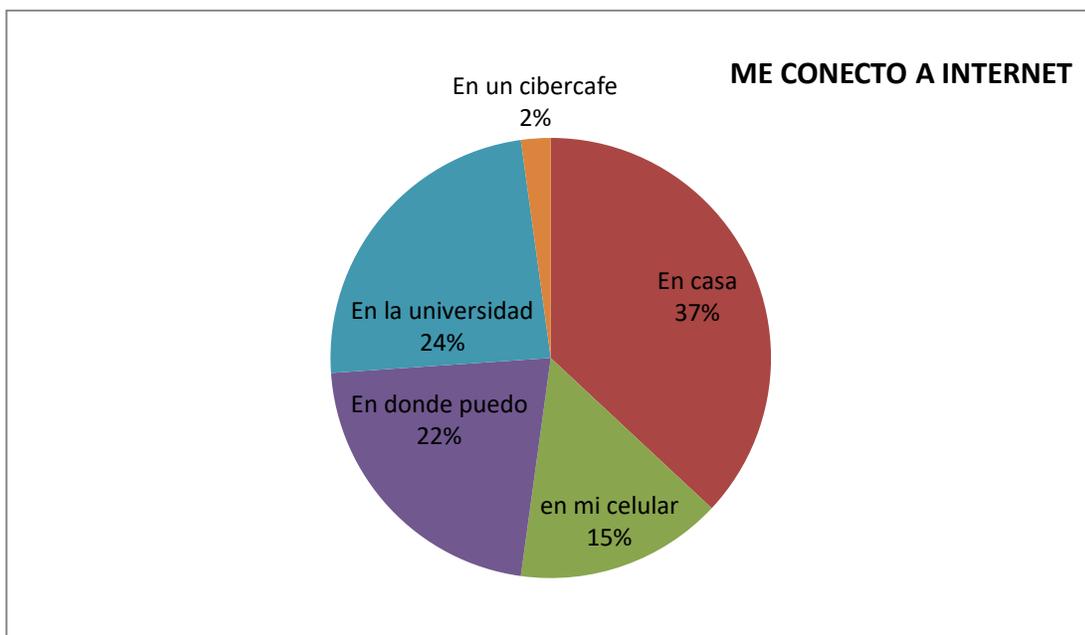


Figura 4. Lugares desde los que se accede a internet.

El tiempo que los estudiantes dedican
semanalmente para navegar en Internet:

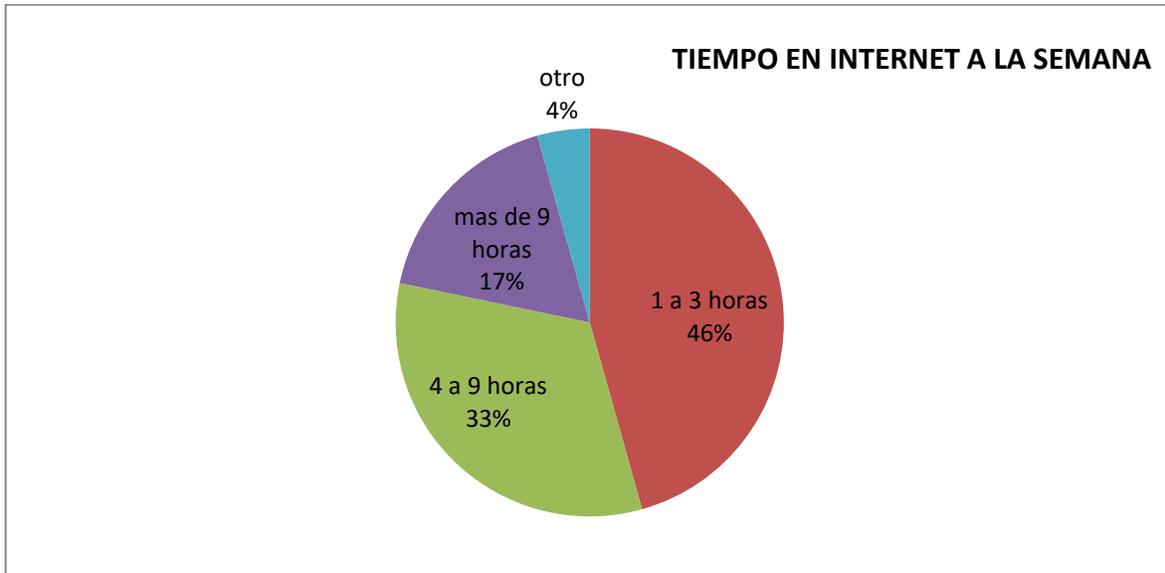


Figura 5. Tiempo que se emplea en Internet.

Cuando se les pregunto sobre las temáticas
que les interesa en Internet, el 34% dijo
que las redes sociales, 28% para

cuestiones académicas, 19% buscan
entretenimiento y 4% belleza.

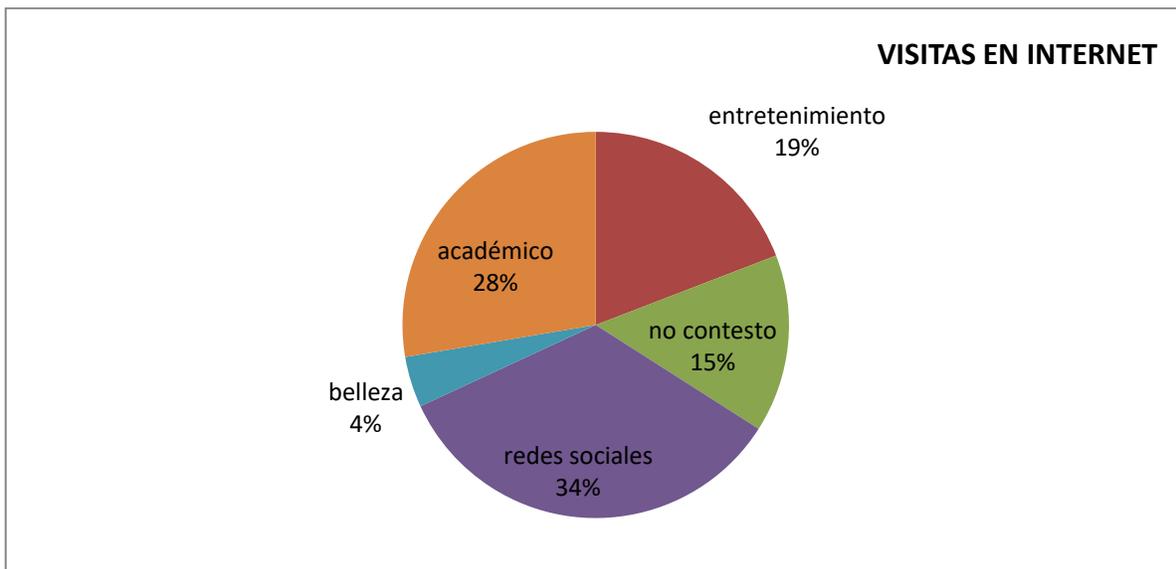


Figura 6. Contenidos que visitan en Internet.

Cuando se preguntó sobre los temas en los
que no perdería su tiempo, el 43% no supo
contestar, el 26% dijo que en pornografía,

el 8% en política, el 6% en redes sociales al
igual que en juegos y un 2% en
matemáticas.

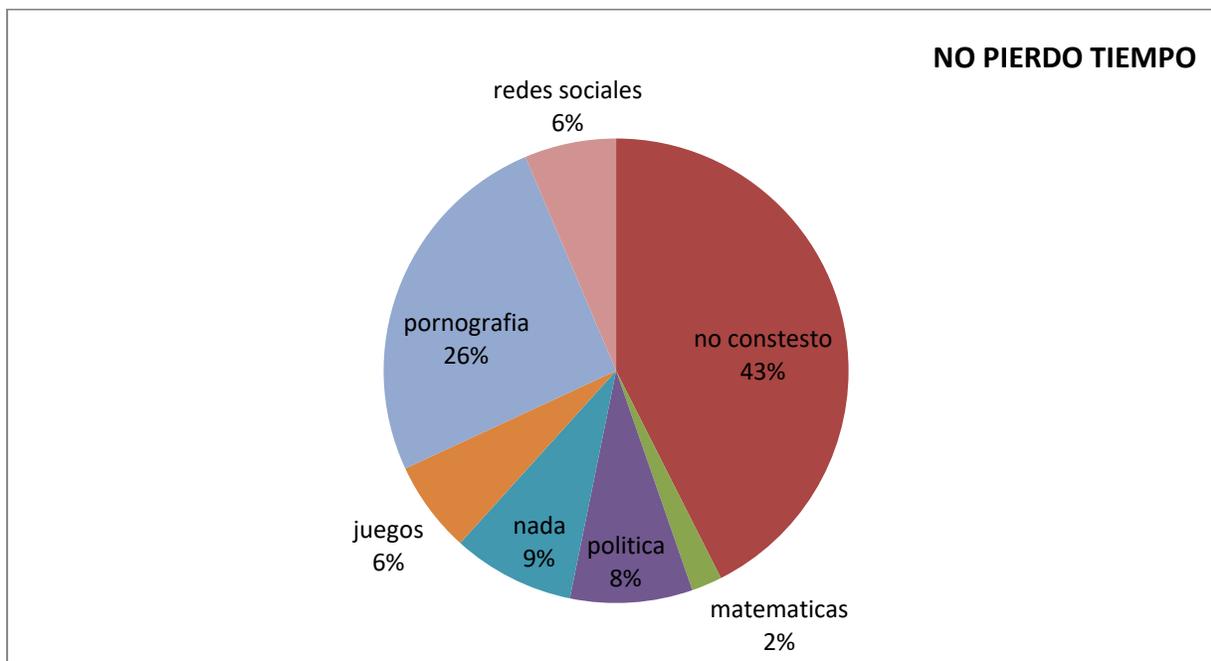


Figura 7. Actividades en las que no pierden el tiempo.

Finalmente, se presentó una lista de actividades que se pueden realizar en internet, entre las que destacan: ver televisión, escuchar la radio, informarme sobre temas personales, informarme sobre temas profesionales, distribuir videos/fotos, buscar información sobre los trabajos de la LIE, bajar o escuchar música, bajar o ver películas, jugar en línea, buscar amigos en las redes sociales y conversar en el chat; con 34% la actividad de buscar información personal es la que más se realiza y con 79% la actividad que menos se realiza es la de jugar en línea; con 66% las actividades que se realizan poco son: distribuir fotos/videos, bajar música y chatear.

VII. Conclusiones

Al realizar la presente investigación nos permitió obtener información sobre el uso que los alumnos de la LIE hacen respecto a las TIC, estos a partir de un estudio más amplio sobre la descripción de las COBADI.

Al respecto, es posible enunciar las siguientes conclusiones:

Las edades de los alumnos, representan un indicador muy importante ya que ante la mayoría de edad se puede observar como la adquisición y desarrollo de sus competencias digitales ha sido en los niveles previos a la Universidad y por consiguiente fuera de las instituciones de educación formal.

Respecto al acceso a internet, se puede observar como la Universidad no representa un referente importante en los alumnos, lo que hace suponer que no existe un mecanismo supervisado o guiado por un especialista o peor aún fuera de las actividades encaminadas a su formación profesional, lo cual ligado a que el 50% de los encuestados invierte más de 4 horas en internet, representa un área de oportunidad en la que se debe actuar bajo mecanismos propios a los fines de la propia institución, al respecto:

¿Qué puede hacer internet aplicada a la educación? Permite ampliar los

escenarios de comunicación y de información compartida. Desde el ámbito educativo nos permite abrir la escuela a innumerables fuentes de información, materiales educativos y a personas; ampliar los escenarios de aprendizaje y las experiencias educativas a contextos distintos al aula presencial; extender las experiencias educativas con otros compañeros o profesores; y con metodologías de trabajo basadas en la participación activa del alumno y la investigación (Cabero, 2007, p.191).

En cuanto a los contenidos que son visitados en Internet, solo el 28% responde que visita contenidos con fines académicos, pero si redes sociales y entretenimiento, lo que viene a representar un importante hallazgo a través del cual se pueda dar inicio a los mecanismos mediante los cuales se puedan o dar entrada a las TIC, al menos en las actividades que acompañan al currículo formal de la licenciatura, al respecto Robinson (2011) dice:

Mi experiencia es que la mayor parte de nuestros sistemas educativos están desfasados. Son anacrónicos. Se crearon en el pasado, en una época distinta, para responder a retos diferentes. Con el tiempo, se han vuelto cada vez más limitados. En todas partes del mundo hay intentos de reformar la educación, y uno de los grandes mantras es que hay que elevar los estándares. Y me hace gracia, porque ¡por supuesto que deberíamos mejorarlos

siempre!, ¡pero no sirve de nada aumentarlos si están equivocados! (Punset, 2011).

Finalmente, mencionar que los resultados que se mencionan son parciales y susceptibles de otros niveles de análisis con el fin de abrir nuevas áreas de investigación que permitan la retroalimentación de los procesos académicos, así como para la comprensión del complejo fenómeno cultural que han traído consigo las TIC.

VIII. Referencias

- Amador, R. (2008). Educación y tecnologías de la información y la comunicación. Paradigmas teóricos de la investigación. México: Plaza y Valdés.
- Cabero, J. (2007). Nuevas tecnologías aplicadas a la educación. México: Mc GrawHill.
- Castells, M. (2001). La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Tercera edición. México: Siglo XXI.
- Hernández, R., Fernández – Collado, C., Baptista, P. (2006). Metodología de la investigación. Cuarta edición. México: McGraw Hill.
- Punset, E. (2011). El sistema educativo es anacrónico. Consultado en: <http://www.rtve.es/alacarta/videos/redes/redes-el-sistema-educativo-es-anacronico/1044110/>
- UPN (2002). Programa de reordenamiento de la oferta educativa de las Unidades UPN. México: UPN.

El Reglamento Lancasteriano en Chihuahua: 1825

Francisco Alberto Pérez Piñón
Universidad Autónoma de Chihuahua
aperezp@uach.mx

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

Jesús Adolfo Trujillo Holguín
Universidad Autónoma de Chihuahua
jtrujillo@uach.mx

Resumen

El presente escrito hace referencia a la narrativa y su correspondiente interpretación del Reglamento Para la Escuela Pública en Chihuahua, es una fuente primaria a la que se ha tenido acceso y en ella se menciona en los doce capítulos que comprende, la organización de la escuela en nuestro estado y nos ilustra de los adelantos que se estaban dando en relación a la lectura y la escritura y en menor medida en la aritmética, la idea para realizar el trabajo respondió a la pregunta planteada de, por qué no se consideró “la cartilla lancasteriana” que estaba circulando en distintos estados de la república como modelo de organización escolar desde el año de 1824 y cuáles fueron las razones de hacer un reglamento que en mucho se parece a la cartilla mencionada, pero además, siendo el presbítero Antonio Cipriano Irigoyen quien asistió a la ciudad de México a estudiar el método lancasteriano en ese año y quien lo pone en práctica a su regreso a Chihuahua, por qué tomarse el trabajo de elaborarlo de puño y letra en el año de 1825.

Palabras clave

Lancasterianismo, Reglamento, Escuela Pública, Chihuahua.

Introducción

Permeados por las ideas del posmodernismo en el área de la historia e historiografía de la educación, nos conduce a hacer interpretaciones, en el entendido de que esta será una más de las que ya existen y otras que vendrán y que en definitiva, no es posible narrar el pasado o su reconstrucción tal y como sucedió, porque éste ya no existe

físicamente y lo que se hace en esta reconstrucción de los hechos es una aproximación comprensiva de lo ocurrido; la razón es simple, cuando llegan a nuestras manos fuentes primarias nos motivan a tratar de penetrar en los hechos y en ese sentido aportamos nuestra subjetividad que nos despierta el espíritu de conocer a mayor profundidad lo que los documentos mencionan, es el caso del

presente escrito el resultado de la fuente primaria a la que se ha tenido acceso, de nombre “Reglamento: instructivo para el régimen interior de la escuela pública en Chihuahua” fechado a 3 de febrero de 1825 y firmado por quien lo ideó y escribió a mano, el presbítero Antonio Cipriano Irigoyen.

Desarrollo

Pero cuál era la intención de hacer el reglamento, si en la actualidad ya había evidencias de la edición de la primera cartilla lancasteriana en el México Independiente, según Vaga (1999) “cinco hombres prominentes de la ciudad de México se reunieron para crear la primera asociación civil con el fin de brindar educación a los menesterosos de la ciudad capital” y la denominaron La compañía Lancasteriana de México. Fueron varias las vicisitudes que dicha asociación tuvo que sortear, entre ellas hacerse de las distintas publicaciones de dicho método, así como la documentación de las distintas experiencias realizadas en los países en los que se había generado un gran éxito, como en Francia Inglaterra y España; sin embargo, su edición se hizo en el año de 1824 y fue tanta su difusión en la república mexicana que se realizó una reedición en 1833.

Era una novedad ésta cartilla ya que llevaba aparejada la enseñanza de la lectura y de la escritura, que en esos tiempos se realizaban de manera separada, lo primero era la enseñanza de la lectura y posteriormente como actividad suntuosa se procedía a la escritura, las actividades de enseñanza podían ser atendidas por un solo preceptor, el cual se apoyaba en los alumnos más destacados en el ramo educativo (cursos o materias del currículum) a quienes se les denominaba

monitores que eran los estudiantes más avanzados de la clase y posteriormente podían convertirse en preceptores dependiendo de su buen desempeño, era un método centrado en la educación lancasteriana de la época.

Pero quién era Antonio Cipriano Irigoyen (Hernández 2013 p. 87) nos ilustra al describir el perfil del presbítero, quién inició la primera escuela pública de primeras letras en chihuahua, la escuela normal lancasteriana en el año de 1826 y la refundó en el año de 1833, tuvo la visión de crear los estudios de nivel superior en 1827 con la cátedra de latinidad, posteriormente la de filosofía y teología y en el año de 1835, sus ideas pedagógicas son el sustento para la creación del instituto literario de chihuahua, el antecedente de la creación de la universidad autónoma de chihuahua. Fue el padre Irigoyen un personaje innovador y comprometido con la educación de nuestro Estado.

A continuación se describen algunos párrafos del Reglamento lancasteriano, mismo que consta de 12 capítulos y al interior de ellos se desglosan en artículos, el título reza de la siguiente forma Reglamento: Instructivo para el régimen interior de la escuela pública de chihuahua y se inicia con una máxima de Séneca: “No hace un servicio inferior a la república el que enseña a la juventud e inclina su espíritu a la virtud, que el que se ocupa de la guerra y la paz”.

El pensamiento anterior no está descontextualizado, no en balde habíamos pasado la guerra de independencia, misma que se había firmado con los españoles en el año de 1821 y a escasos cuatro años ya se estaba reestructurando la educación y normando de la manera más adecuada a los adelantos pedagógicos del momento; con el firme ideal de formar a los

ciudadanos que se requerían en estos tiempos independentistas.

En el capítulo primero se describe el artículo único en el cual se declara el patrono de la escuela. “La escuela anhelando ante todas cosas por la protección divina para el feliz éxito de los laudables fines que se propone, admita solemnemente por: especial patrono al angelical joven jesuita San Luis Gonzaga, bajo cuyos auspicios implorará a la divina providencia el acierto en las continuas tareas por medio de la fiesta anual que el 21 de junio celebrará con la solemnidad posible”.

Este joven es considerado el patrón de la Juventud Católica, San Luis Gonzaga, nació el 9 de marzo de 1568 en Lombardía, quien desde niño dio muestras de ser ejemplar, fue novicio modelo y terminó sus estudios en Roma, su participación con sus semejantes fue de bondad y de ayuda, como en el caso de su participación en el sanatorio que abrieron los jesuitas ante la epidemia fiebre en el año de 1591. San Luis falleció en la octava del corpus Christi, entre el 20 y 21 de junio de 1591, a los 23 años de edad. Fue canonizado en 1726 según el documento de la página Aciprensa (<http://www.aciprensa.com>).

En lo que se refiere al capítulo segundo. Nos menciona la división lateral del salón y contiene tres artículos. En los que se narra la manera de emular a los niños, dividiendo el salón en dos partes laterales, denominados República Mexicana y República de Colombia.

Así mismo la división de las clases de cada una de la República, estableciendo para ello que “Cada Republica contendrá siete clases de lectura y seis de escritura. La 1ª. clase de escritura será la de los Ciudadanos que escriben desde la quinta regla hasta hacerlo con falsa y sin ella. Los de la 2ª. Los que escriben en la tercera y 4ª. Regla con caídos y sin ellos. Los de la 3ª. los

que están en la 1ª. y 2ª. Regla. Los de la 4ª. Los que escriben con gises en yeso en pizarra. Los de la 5ª. Son los de la clase uno 1º. lugar en el ciudadano en aprovechamiento y escriben en arena. Los de la última o 6ª. aquellos cuyo primer lugar se titula ciudadano en aplicación y escriben también en arena.

La primera clase de lectura será la de los ciudadanos que escriben en papel. La segunda a los de la clase de escrito. La 3ª. a la de los aspirantes al mérito. La 4ª. A la de los del aprovechamiento. La 5ª. La de los de aplicación. La sexta la de los del silabeo. La 7ª. La de los del simple conocimiento en letras”.

Las Repúblicas al estar en constante debate y al menos semanal o mensualmente se establecería la entrega de una insignia representativa del mérito obtenido; es necesario mencionar que las cartillas utilizadas eran la del padre Fleury y la del padre Ripalda al principio la enseñanza consistía en el conocimiento del alfabeto y la junta de las letras para formar palabras, el método de trabajo era el del catecismo, posteriormente se evolucionó al silabeo, utilizando el silabario de san miguel y hasta llegar al fonetismo de las letras, para formar sílabas y posteriormente palabras, todo esto se realizó de manera progresiva.

En el capítulo tercero, se hace alusión a las funciones que se les asignaban al presidente y vicepresidente de cada una de las Repúblicas, mismos que ocupaban lugares distinguidos en la mesa del director, y ambos eran estudiantes sobresalientes de la clase: las cuales iban desde el cuidado del orden, escuchar las quejas, permisos, el cuidado de los deberes por parte de los instructores de la clase, instruidos en el corte de plumas antes del inicio de las sesiones “aplicar por si mismo la pena y genuflectión u otra que parezca oportuna la presencia del Director”...el

Presidente o Vice de la República vencedora tendrá la prerrogativa de señalar con la campanilla las horas o distribución, y en caso de empate alternaran por días” ... “Nombraran según el orden de la numeración de las mesas para escribir en papel, dos de cada clase en escrito que asistirán media hora antes en la a la Escuela a rayar el papel. Y a los penados y últimos de cada clase eligiran los aptos y suficientes para asear diariamente el salón”.

En el capítulo cuarto. Se explicitan las actividades de los Instructores generales de Lectura y Aritmética, asignando dos instructores para cada república y eran escogidos de los estudiantes más aventajados y podían llegar a ocupar los cargos de presidente y vicepresidente. Cuidaban que las lecciones se realizan en los tiempos programados, y repasándolas cuando encontrara torpezas en los estudiantes, invitar al director para que observara el avance de los estudiantes a quienes tenían en su cargo, podían ascender de clase superior a quienes estuvieran “aprobos” con el conocimiento del director, además de tener la misma autoridad de los presidentes y vicepresidentes de escritura.

En el capítulo quinto. Se hace referencia a los Instructores Particulares en Clase, “Art. 1º. Cada clase en una y otra República en su instrucción respectiva tendrán su Instructor Particular”... “Art.2º. De las tres que escriben en papel y forman una sola en lectura lo serán particularmente los Presidentes y Vices en la correspondiente hora. De la segunda en lectura, 4ª. En escritura denominada en mérito serán los dos que se poseen ya en escribir ya en leer a sus respectivos Vice Presidentes. En la de aspirantes al mérito, tercer en lectura, lo serán el ciudadano al mérito y el que inmediatamente le suceda.

En la 4ª. De lectura denominada del aprovechamiento ya en escritura, serán para lo primero el primer ciudadano aspirante y el que le suceda; y para lo segundo los dos más aventajados en la segunda clase de escritura. Para la 5ª. en lectura 6ª. en escritura denominada Aplicación servirán para la primera el ciudadano en aprovechamiento y el que le siga a los segundos los dos más aventajados en la tercera clase de escritura. Para el silabeo que es la 6ª. En lectura el ciudadano en aplicación y el que le siga. Para el simple conocimiento de letras que es la séptima clase última en lectura desempeñaran el primero y segundo lugar el silabeo”. Los encargos mencionados en el artículo primero y segundo imperarán solo media hora por la mañana y media por la tarde y además tenían las obligaciones de: cuidar la limpieza de manos y compostura, cuidar la atención, cuidar los vicios en la lectura, llamar en orden las letras, sílabas, palabras, hacer las correcciones necesarias y ascender a lugar superior a los estudiantes destacados, dar cuenta al director de lo sucedido en clase. Los instructores particulares tenían la facultad en dar permiso a los encargados de ocupar el asiento presidencial para pasar a las acciones necesarias del cuerpo y en ocasiones lo podían hacer ellos mismos sin permiso, haciéndose responsables del abuso de frecuencia o demora en la aplicación del castigo. Se menciona que los instructores de clase no debían abandonar, hasta la conclusión del horario y después de poner en conocimiento las faltas en las que se incurrió.

En el capítulo sexto. Se explicitan en el artículo único “Desde 21 de marzo de cada año hasta igual día de septiembre comenzarán los trabajos en la escuela por la tarde desde las 3 a 6 ½ y el 21 de

septiembre al preciado día de marzo de 2 ½ a 5 ½. Por la mañana se dará principio en todo el tiempo desde las 8 ½ a 11 ½”.

En el capítulo séptimo se enuncia las actividades correspondientes a la distribución del trabajo por día, cuyas actividades se iniciaban a las 8 de la mañana, pero media hora antes debían realizarse las actividades del cortado del papel por los señalados así como de hacer el aseo del salón por los penados, los presidentes y vice presidentes ayudaban al director en el corte de las plumas, se iniciaba la clase con la presencia del director y los demás arrodillados para pedir ante el auxilio divino éxito en las tareas, así como el rezo de un padre nuestro y un ave maría, posteriormente se iniciaba la clase de lectura a las 8 a 9 de la mañana y de 9 a 10 se continuaba con la escritura, exceptuando los de la 3ª, 6ª, y 7ª clase no tienen que leer, se ocuparán de la doctrina cristiana. De las 10 a las 11 se les exige a los presidentes y vices de lectura, para que estos lo hagan con los escribientes en papel, con preferencia a los más aventajados que han de bajar a la segunda clase, en donde se le tomará primeramente al caballero al mérito que bajará inmediatamente a la de aspirantes, para que se continúe con el ciudadano en aprovechamiento y así progresivamente hasta que ninguna clase quede sin haber dado lección, de todo esto se avisará del cumplimiento de las lecciones al director.

En el artículo sexto se hace mención de que de nueve a diez y media será la revisión común y estrecha del director de los escribientes en papel que concluyan su tarea de escribir de Ripalda y a otro autor que trate de moral o política; en el séptimo artículo se menciona que el director explicará y preguntará la inteligencia de los elementos de la correcta pronunciación a toda la escuela y finalizarán con un gracias a la madre de

dios y su advocación a Guadalupe con una salve.

El capítulo octavo, comprende ocho artículos los cuales dan cuenta de las competencias obtenidas de los alumnos, las cuales se constataban todos los días, a mañana y tarde y semanales, verificándose los sábados por la tarde para infundir estímulos al progresivo aprovechamiento. Para el caso de ocupar la silla de presidente y vicepresidente de las repúblicas, esto se realizaba cada mes, con base en las calificaciones obtenidas de la lectura y la escritura. Cualquier ciudadano podía obtener tan prestigiado puesto. Es este capítulo la narrativa de cómo se avanzaba en las clases de lectura y de escritura y como se podían remover desde los instructores de las clases y la de los presidentes y vicepresidentes de las repúblicas en las que estaba dividido el salón.

En el capítulo noveno, se hace referencia a los exámenes mensuales y semestrales, comprende seis artículos y en ellos se explica, como los días 21 de cada mes sin ser festivos, había exámenes gratuitos para aspirar a ser presidentes o vicepresidentes o la censura correspondiente realizada por notables invitados, así como un representante del Ayuntamiento y los exámenes semestrales eran públicos para exponer los frutos obtenidos y con el fin de dar lucimiento se convocaba a una comisión vestidos de etiqueta para dar inicio a la función.

El capítulo décimo, tiene siete artículos en los que se describen los premios con el fin de estimular el trabajo sobresaliente, mismos que se repartían en ínfimos que correspondían a medio real, medios también a medio real y supremos de un real, provenían de los réditos de quinientos pesos que se juntaban los días 25 de cada mes. Los supremos se asignaban a los presidentes de lectura y

escritura cuya República en competencia hubiera vencido por dos semanas; el medio a los dos ciudadanos principales al mérito y los dos aspirantes al mérito; el ínfimo a los dos primeros lugares de las demás clases de la República ganadora. Los Instructores recibían el premio medio por su fiel desempeño alternadamente cada semana; dichas premiaciones tenían lugar al finalizar el acto de los exámenes gratuitos públicos.

El capítulo décimo primero, reglamenta los castigos en cinco artículos, los cuales eran dependiendo de la falta, desde la reconvenida, a la advertencia y la “genoflección” simple o en cruz con algún peso en las manos; realizar trabajos en la escuela por el tiempo conducente; uso moderado de las palmetas; signos bochornosos que indiquen la desaplicación realizada; deshabilitarlos para recibir premios; se podía llegar a la reclusión y expulsión de la escuela para quienes no se tenga esperanza de corrección y lo mismo ocurría para quien desobedeciera gravemente al director. Sin embargo, en el último artículo se menciona algo muy importante y que no es congruente con los castigos mencionados anteriormente “El castigo o flagelación degradante por su naturaleza a la dignidad del hombre queda abolido”.

En el capítulo duodécimo y último del reglamento, se mencionan las inasistencias como afectación del aprovechamiento escolar, para lo cual se permitían hasta sesenta faltas en cada semestre, sin responsabilidad para el director de la escuela.

A manera de conclusión

La idea del presente escrito surgió después de haber encontrado el artículo de La Cartilla Lancasteriana que se

menciona en el cuerpo del trabajo y en las referencias a continuación y ante la necesidad de conocer por qué no se reprodujo en Chihuahua dicho documento ya acabado que incluía por una parte la reglamentación de la organización escolar y la forma de trabajar, la razón considero, está por un lado, hacer su adecuación a nuestra niñez y contexto de la época y a lo concerniente a los castigos, cuando se menciona en su capítulo décimo primero artículo segundo “...podrán aplicarse algunas de estas penas que usa la escuela lancasteriana en México...” A manera de aforismo, lo que indica que se conocía dicha cartilla, posteriormente se abolían los castigos que implicaran la flagelación de los niños, lo que sí ocurría en la escuela lancasteriana en México.

Agradecimientos

Agradecemos a la Universidad Autónoma de Chihuahua y a la Universidad Pedagógica del Estado de Chihuahua, las facilidades y los apoyos que nos brindan para realizar investigación en el área de historia e historiografía de la educación.

Referencias

- Hernández, G.; Pérez, F.A.; y Trujillo, J.A. (2013). *Debates por la Historia II*. Chihuahua: Universidad Autónoma de Chihuahua.
- Irigoyen, A. (1825). *Reglamento. Instructivo para el régimen interior de la Escuela Pública en Chihuahua*. Archivo Histórico Universitario.
- Vaga, M. (1999). La Cartilla Lancasteriana. *Tiempo de Educar*, 1(2), julio-diciembre, pp. 157-179. Universidad Autónoma del Estado de México. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31100208>

La desigualdad social en Chihuahua: implicaciones en la educación básica en un horizonte de doce años

Ricardo Almeida Uranga
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez,
Instituto de Ciencias Sociales y Administración
ralmeida@uacj.mx

Resumen

Loera (1996) realizó un primer diagnóstico del sistema de educación estatal con datos de primaria y secundaria del ciclo escolar 1994-95 sobre el grado de asociación (r de Pearson y coeficiente de determinación) entre la eficiencia terminal, la reprobación y deserción de educación básica (primaria y secundaria), y la absorción (de secundaria) versus el índice de marginalidad en los 67 municipios del estado de Chihuahua. Se realizó un segundo análisis de correlación con datos correspondientes al ciclo escolar 2006-07. Los resultados son: en ambos ciclos escolares hay una alta asociación entre marginalidad municipal y los indicadores educativos que se emplearon lo que corrobora la tesis reproducciónista en educación (Bourdieu y Passeron, 1973, 1977; Bowles y Gintis, 1985). Las asociaciones se dan en estos sentidos. A mayor marginalidad municipal, menor eficiencia terminal en primaria, mayor tasa de reprobación en primaria; y mayor deserción en primaria. Los indicadores de secundaria muestran asociaciones inexistentes y no resultan ser significativas. En base a los resultados se recomiendan orientaciones en la política y en el diseño de programas y proyectos públicos de educación para contrarrestar el determinismo contextual en los resultados educativos.

Palabras clave

Administración pública, análisis estadístico, cambio educacional, deserción, discriminación social.

Introducción

Contextualización y método

Ubicación geográfica del estado de Chihuahua

De acuerdo a la información proporcionada por la Secretaría del Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT, diciembre 2007) el estado mexicano de Chihuahua se localiza al norte de la República Mexicana. Chihuahua es el estado con mayor extensión territorial en

el país equivalente a 247,087 km², que representa el 12.56% del territorio nacional.

Encuadre general del estudio

Un estudio en el área educativa que analiza las asociaciones entre indicadores educativos e indicadores socioeconómicos (como lo es el índice de marginalidad municipal) se circunscribe dentro de la perspectiva reproducciónista en

educación (Baudelot y Establert, 1971; Bourdieu y Passeron, 1973,1977; Bowles y Gintis, 1985) y se trata de un abordaje de estudio que se lleva a cabo desde los campos disciplinares tanto de la sociología como de la educación. Las reformas sociales y educativas que reflejaron el espíritu de la década de los sesentas buscaron la transformación social a través de la acción educativa. La apuesta fue ofrecer una educación de calidad con igualdad de oportunidad de acceso, permanencia y logro para los diversos grupos y estratos sociales esperando lograr con ello un impacto para disminuir las brechas socioeconómicas de la población atendida (Aguilar, 2002; Connell, 1997). La perspectiva reproductivista de estudios en educación ha encontrado evidencia de que esta apuesta sociopolítica no ha tenido de manera predominante los resultados que se buscaron. Asimismo, dicha perspectiva ha elaborado diversas interpretaciones teóricas alrededor de la función reproductiva de la educación (Elboj, García y Guarro, 2005), tal como la de Bourdieu (1977) que estudió la dinámica de la transmisión cultural a través del sistema educativo, y de cómo determinados grupos sociales tienen garantizado el éxito o el fracaso escolar de manera discriminativa. Otra elaboración teórica relacionada con esta perspectiva es la realizada por Baudelot y Establert (1971) en la que ofrecen explicaciones acerca de cómo la división del trabajo en la sociedad corresponde a una división social producida por el propio sistema educativo.

Los estudios empíricos y de corte cuantitativo

Dentro de esta vertiente se llevan a cabo estudios realizando análisis de asociación lineal entre indicadores de desempeño del

sistema educativo (Secretaría de Educación y Cultura, 2010) e indicadores socioeconómicos (Correa y Restrepo, 2002; Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 2010). El presente análisis se inscribe dentro de dicha perspectiva.

Antecedentes

El Gobierno del Estado da origen a la Coordinación de Investigación y Desarrollo Académico en 1996 (ClyDA). Este organismo surge como consecuencia de una coyuntura donde convergen los siguientes procesos: (a) la crisis del sistema político mexicano; (b) un proceso de alternancia política; (c) las consecuencias del conflicto entre el gobierno estatal de extracción panista y la dirigencia magisterial; (d) y el inicio del nuevo pacto federal para transferir la parte federal del sistema educativo al gobierno estatal. A raíz de lo anterior Loera (1996) realizó un primer diagnóstico del sistema de educación estatal con datos de primaria y secundaria del ciclo escolar 1994-95 sobre el grado de asociación (r de Pearson y coeficiente de determinación) entre la eficiencia terminal, la reprobación y deserción de educación básica (primaria y secundaria), y la absorción (de secundaria) versus el índice de marginalidad en los 67 municipios del estado de Chihuahua. Los indicadores educativos que se utilizaron en el análisis publicado en 1996 por Loera correspondientes al nivel de primaria fueron: la eficiencia terminal, la deserción y la reprobación. Se obtuvieron los grados de asociación y los coeficientes de determinación de los indicadores educativos, desagregados a nivel municipal, con el índice de marginalidad municipal (IMM) desarrollado por el Consejo Nacional de Población (CONAPO, 1990). Para su análisis, Loera (1996)

empleó datos de inicio de cursos dados a conocer por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el ciclo escolar 1994-1995.

Fuentes de información y procedimiento de análisis de los datos

En el presente análisis se lleva a cabo un contraste de los principales hallazgos y conclusiones alcanzados en el estudio mencionado (Loera, 1996). Para ello se utilizan los mismos indicadores correspondientes a la información proporcionada por la SEP, también de inicio de cursos, pero en esta ocasión del ciclo escolar 2006-2007. Es decir, doce años después. Nuevamente se calculan los grados de asociación y los coeficientes de determinación entre los indicadores educativos y el IMM con datos del CONAPO (2000). Esto da pie para realizar el contraste entre los resultados obtenidos para el ciclo escolar 2006-2007 con el informe presentado por Loera en 1996, con datos del ciclo escolar 1994-1995. Esta contrastación constituye un primer momento de un seguimiento longitudinal que abarca otros dos ciclos escolares: 2009-2010 y 2014-2015 (la información de este ciclo se generará hasta la segunda mitad del año 2015). Por razones de extensión, en este trabajo se presentan únicamente los resultados del primer ciclo escolar considerado (2006-2007).

Asociación entre marginalidad municipal y educación

Resultados

En el presente análisis se contrastan los resultados de las diferentes asociaciones obtenidas previamente para el ciclo escolar 1994-1995 (Loera, 1996) con la información correspondiente al ciclo escolar 2006-2007 (ver Tablas 1 a la 3). Para la apreciación de los diferentes niveles de asociación se consideran

fuertes las mayores a .60; débiles a las asociaciones entre .59 y .24; e inexistentes, a las menores de .24. Para las asociaciones del ciclo escolar 2006-2007, dos asteriscos (**) indican un nivel de significancia estadística de .01; un asterisco (*) indica un nivel de significancia estadística de .05.

La marginalidad municipal se relaciona de la siguiente manera con los indicadores que se mencionan (ver tabla 1):

- a) A mayor marginalidad menor eficiencia terminal de primaria en ambos ciclos escolares considerados. La asociación es fuerte y significativa. La variabilidad de la eficiencia terminal es explicada en un 61% para los datos de 1994-1995 y en un 46.4% para los datos del ciclo escolar 2006-2007.
- b) A mayor marginalidad mayor tasa de reprobación de la primaria. La asociación es fuerte y significativa para ambos ciclos escolares considerados. De hecho, el nivel de asociación y el coeficiente de determinación son iguales para ambos ciclos escolares: .76 y .58 respectivamente.
- c) A mayor marginalidad municipal mayor deserción de la primaria. El nivel de asociación es débil y significativo. La variabilidad de la tasa de deserción en el ciclo escolar 1994-1995 se explica por la marginalidad municipal en un 33% y en el ciclo escolar 2006-2007 en un 16.8%. Es decir, se explica en menor proporción la variabilidad de la deserción en primaria en el ciclo escolar 2006-2007.
- d) La tasa de absorción en secundaria se encuentra negativamente asociada con la marginalidad municipal. La asociación es débil y

- significativa. El nivel de asociación lineal entre ambas variables se ha mantenido en el mismo nivel entre 1994 y 2007.
- e) La marginalidad municipal se encuentra relacionada a nivel de primaria con menor tasa de alumnos por grupo y menor tasa de alumnos por escuela. Estos niveles de asociación son fuertes y significativos en ambos ciclos escolares considerados. La asociación fue ligeramente más en el ciclo escolar 2006-07. La variabilidad de la tasa de alumnos por grupo en primaria se explica en un 45% por la marginalidad municipal en el ciclo escolar 1994-1995 y en un 50% en el ciclo escolar 2006-2007. La variabilidad de la tasa de alumnos por escuela se explica en un 44% por la marginalidad municipal en el ciclo escolar 1994-1995 y se explica en la misma proporción doce años después. Lo anterior es indicativo de que en las zonas más pobres del estado hay menor población y mayor dispersión de la misma.
- f) La asociación entre la tasa de alumnos por maestro en primaria y la marginalidad municipal es débil y significativa en ambos ciclos escolares considerados. El porcentaje de variabilidad explicado por la marginalidad es muy baja, el 15% en el ciclo escolar 1994-1994 y el 23% en el ciclo escolar 2006-2007.
- g) Los indicadores de secundaria muestran asociaciones inexistentes y no resultan ser significativas con la marginalidad de los municipios. Esto puede ser indicativo de una mayor capacidad del sistema escolar para ofrecer iguales oportunidades de logro, permanencia y egreso de los estudiantes de este nivel. Es decir, hay una disociación entre las condiciones de marginalidad municipal por un lado y los indicadores de comportamiento del sistema educativo a nivel de secundaria por otro lado.
- h) En primaria, la reprobación y la deserción se encuentran inversamente asociadas con el nivel de eficiencia terminal (ver tabla 2). Es decir, a mayor reprobación y a mayor deserción, menor eficiencia terminal de primaria. Esta asociación es fuerte y significativa en ambos ciclos escolares. Sin embargo, la asociación de reprobación (-0.74 en 1994-1995 y -0.62 en 2006-2007) es más alta que la de deserción (-0.62 y -0.60 respectivamente). Esto indica que una menor eficiencia terminal está más fuertemente determinada por la reprobación que por la deserción.
- i) También se puede apreciar en la tabla 2 que a mayor número de alumnos por escuela y por grupo, la eficiencia terminal es mayor. Esta asociación en el ciclo escolar 1994-1995 fue fuerte, y en el ciclo escolar 2006-2007 se considera débil y significativa. Dicha asociación perdió fuerza en el transcurso de 12 años, al igual que el porcentaje de la población estatal que vive en el municipio (0.29 y .183 respectivamente) y su asociación con la tasa de eficiencia terminal de primaria. Esto indica que el tamaño de la población estudiantil en las

escuelas, el tamaño de los grupos y la cantidad de población viviendo en el municipio son variables que han perdido asociación lineal con la eficiencia terminal. Esto ocurre seguramente porque se han establecido dinámicas distintas al interior de las escuelas y de las aulas, que hacen independientes el número de estudiantes de su permanencia y terminación del nivel de estudios de primaria.

- j) Los índices de asociación que se muestran en la tabla 3 tienen que ver con una serie de indicadores educativos y de población. Ninguno, a excepción del que se comenta a continuación muestran algún tipo de asociación con la eficiencia terminal de secundaria. En el ciclo escolar 2006-2007, muestra una asociación fuerte la deserción de secundaria con la eficiencia terminal del mismo nivel. La relación es inversa. A mayor deserción durante el ciclo escolar, la eficiencia terminal es menor. El grado de asociación lineal entre ambas variables se incrementó al doble en el lapso de los doce años

entre los dos ciclos escolares considerados. La tasa de reprobación, en cambio, del ciclo escolar 2006-2007 se considera débil y equivale a la mitad que la asociación de deserción y eficiencia terminal. Nuevamente, a nivel de secundaria la dinámica entre indicadores es distinta que en primaria. En este nivel, la deserción es una variable más fuertemente asociada con la eficiencia terminal que la reprobación.

Conclusión

En los dos periodos considerados para el análisis de los datos (1994-95 y 2006-07) se hace evidente que el contexto socio-económico tiene una influencia determinante en los resultados educativos en el estado de Chihuahua y que esta condición se mantiene de manera inercial. Es necesaria una revisión profunda de la política educativa, de los programas y proyectos educativos para que el sistema educativo estatal mejore el nivel de impacto de sus procesos de enseñanza de manera mayormente igualitaria a los diferentes segmentos de la población en el estado.

Sección de tablas

Tabla 1
 Indicadores educativos asociados con el índice de marginalidad municipal.

	Coeficiente de correlación		Coeficiente de determinación	
	Ciclo escolar 1994 - 95	Ciclo escolar 2006 - 07	Ciclo escolar 1994 - 95	Ciclo escolar 2006-07
1. Tasa de eficiencia terminal de la primaria	-0.78	-.688 (**)	0.61	.464
2. Tasa de reprobación de la primaria	0.76	.769 (**)	0.58	.586
3. Tasa de alumnos por grupo en primaria	-0.67	-.712 (**)	0.45	.500
4. Tasa de alumnos por escuela en primaria	-0.66	-.670 (**)	0.44	.441
5. Tasa de deserción de la primaria	0.58	.429 (**)	0.33	.168
6. Tasa de absorción de la secundaria	-0.53	-.595 (**)	0.28	.341
7. Tasa de alumnos por maestro en primaria	-0.38	-.494 (**)	0.15	.232
8. % de la población estatal que vive en el municipio	-0.24	-.231	0.05	.039
9. Tasa de reprobación de la secundaria	-0.09	-.224	0.12	.036
10. Tasa de deserción en secundaria	-0.09	.226	0.009	.036
11. Tasa de eficiencia terminal de la secundaria	0.02	-.122	0.0004	-.001

Tabla 2
Indicadores educativos asociados con la tasa de eficiencia terminal de primaria.

	Correlación	
	Ciclo escolar	Ciclo escolar
	1994-1995	2006-2007
1. Índice de marginalidad municipal	-0.78	-.688 (**)
2. Tasa de reprobación de primaria	-0.74	-.628 (**)
3. Tasa de alumnos por escuela	0.68	.463 (**)
4. Tasa de alumnos por grupo	0.65	.428 (**)
5. Tasa de deserción de la primaria	-0.62	-.605 (**)
6. Tasa de absorción de la secundaria	0.45	.388 (**)
7. Tasa de alumnos por maestro	-0.30	.323 (*)
8. % de la población estatal que viven en el municipio	0.29	.183
9. Tasa de reprobación de secundaria	0.28	.151
10. Número de escuelas de primaria	0.21	.052
11. Tasa de eficiencia terminal de secundaria	0.06	.093
12. Tasa de deserción de secundaria	-0.04	-.373 (**)

Tabla 3
Indicadores educativos asociados con la tasa de eficiencia terminal de secundaria.

	Correlación	
	Ciclo escolar	Ciclo escolar
	1994-1995	2006-2007
1. Tasa de alumno por maestro	0.31	-0.155
2. Tasa de deserción de secundaria	-0.30	-.606 (**)
3. Tasa de alumnos por grupo	0.13	-.048
4. Tasa de alumnos por escuela	0.13	.023
5. % de la población estatal que vive en el municipio	0.09	.059
6. Tasa de absorción de la secundaria	0.08	.187
7. Tasa de eficiencia terminal de la primaria	0.06	.093
8. Tasa de deserción de la primaria	-0.04	.092
9. Número de escuelas primarias	0.03	.012
10. Índice de marginalidad municipal	0.02	-.122
11. Tasa de reprobación de secundaria	-0.02	-.312
12. Tasa de reprobación de primaria	-0.01	-.052

Agradecimientos

Se agradece el apoyo recibido por las siguientes instancias:

- a. Secretaría de Educación Pública (Fondo Sectorial 2007).
- b. Subsecretaría de Educación Básica (Fondo Sectorial 2007).
- c. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (SNI 2008-2010 y 2014-2016)
- d. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (Programa de Estímulos 2007 a 2014).

Dichos respaldos se han utilizado para realizar el proyecto de investigación titulado: “*El estado de la educación en Chihuahua en 1997 y en el 2013: avances, retrocesos y propuestas*”. El presente reporte es un producto parcial de dicho proyecto.

Referencias

Aguilar, M. (2002). La educación en México (1970-2000): de una estrategia Nacional a una estrategia Regional. Obtenida el 7 de abril de 2010, de <http://www.latarea.com.mx/index.htm/>

Baudelot, Ch. y R. Establet. (1976). *La Escuela Capitalista en Francia*. Madrid, España: Siglo XXI.

Bourdieu, P. y J.-C. Passeron. (1973). *Los Estudiantes y la Cultura*. Buenos Aires, Argentina: Labor.

Bourdieu, P. y J.-C. Passeron. (1977). *Los Estudiantes y la Cultura*. Barcelona, España: Laia.

Bowles, S. y H. Gintis. (1973). *La Instrucción Escolar en la América Capitalista*. Buenos Aires, Argentina: Labor.

Connell, R. W. (1977). *Escuelas y Justicia Social*. Madrid: Morata.

Correa, S., Puerta, A. y Restrepo, B. (2002). *Investigación Evaluativa: Especialización en Teoría, Métodos y*

Técnicas de Investigación Social. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.

Elboj Saso, C., C. García Yeste y A. Guarro Pallás. (septiembre 2005). “*La Sociología ante las Prácticas Escolares Transformadoras*”. Presentación en la XI Conferencia de Sociología de la Educación. Santander, España.

Esquivel, G. (30 de enero de 2009). “*El Mercado Laboral Rural en México: Caracterización y Agenda de Investigación*”. Naciones Unidas Comisión Económica para América Latina y el Caribe - CEPAL. (Distribución limitada), 1-101.

Hernández Sampieri, R., C. Fernández-Collado y P. Baptista Lucio. (2010). *Metodología de la Investigación* (5ª ed.). México: Mc-Graw-Hill Interamericana.

Loera, A. (1996). Educación Básica y Marginalidad Municipal. *Foro 2, 3*, 3-6.

Loera, A. (1998). Fijan Chihuahuenses sus Bases Educativas. *Foro 21, 11*, 1.

Martínez Pérez, L. (1994). Reseña de Chihuahua: Historia de una Alternativa de Alberto Aziz Nassif. *Perfiles Latinoamericanos, 005*, 167-169.

Ordaz Díaz, J. L. (enero 2009). México: Impacto de la Educación en la Pobreza Rural. *Sede Subregional de la CEPAL en México – Serie Estudios y Perspectivas, 105*, 1-40.

Ornelas, C. (1995). *El Sistema Educativo Mexicano*. México: Centro de Investigación y Docencia Económicas, Nacional Financiera, Fondo de Cultura Económica.

Pardo, M. del C. (coordinadora). (1999). *Federalización e Innovación Educativa en México*. México: El

Colegio de México.
Secretaría de Educación Pública. (2006).
Sistema de Indicadores Educativos de los Estados Unidos Mexicanos. Conjunto Básico para el Ciclo Escolar 2004-2005. 1ª ed. México: Dirección General de Planeación y Programación, SEP, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Secretaría de Educación y Cultura. (2010).
Servicios Educativos del Estado de Chihuahua, Indicadores educativos 2005-2006. Obtenida el 15 de enero de 2011, de. <http://seech.gob.mx/>
SEMARNAT. Mi Chihuahua Hoy. Monografía del Estado. Chihuahua, Chih. México 1995-96. Recuperado el 13 de diciembre de 2007, de www.semarnat.gob.mx.

La formación de investigadoras en la educación preescolar a través de la Investigación-Acción

Romelia Hinojosa Luján
Secretaría de Educación, Cultura y Deporte,
Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, Departamento de Investigación
rome.hinojosa@yahoo.com.mx

Rosa Angélica Rodríguez Arias
Secretaría de Educación, Cultura y Deporte,
Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, Departamento de Investigación
angelica.de.jordan@yahoo.com.mx

Resumen

La transformación de la práctica no puede lograr por decreto. Si bien la Reforma Integral de la Educación Básica plantea como necesidad la mejora de las competencias docentes y pone en el centro de la acción el trabajo en colectivo a través del funcionamiento de los Consejos Técnicos, ya desde el Programa de Renovación Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar (SEP, 2006) plantea la necesidad de la educadora de establecer un proceso en el que se valore continuamente el trabajo docente con la finalidad de mejorarlo. El Departamento de Investigación de la Secretaría de Educación, Cultura y Deporte interesado en promover la investigación educativa, mejorar las condiciones educativas y fortalecer la formación de los agentes de la investigación genera un proyecto de investigación-acción que busca: Impulsar el uso del diario de trabajo como herramienta de investigación y transformación de la práctica docente en el nivel preescolar; así mismo formar y empoderar a las educadoras para la realización de procesos de investigación. Por otro lado, la generalidad de las prácticas que se realizan en la educación preescolar y la educación en general, no se documentan ni sistematizan. En el caso del preescolar, normativamente se tiene que realizar un registro de las actividades cotidianas, sin embargo, este ejercicio lo único que arroja es un diario de trabajo como elemento de control administrativo. Los resultados muestran que hay muchas experiencias valiosas que se viven, pero al no escribirse, registrarse y analizarse, quedan sin existencia. A esto contribuye el proyecto de trabajo mencionado. El proceso apenas inicia, se realizaron ya los procesos de capacitación de las participantes, en colaboración con la Universidad Estatal de San Francisco. El trabajo sistematiza los aprendizajes que las educadoras asistentes obtuvieron de esta etapa del proyecto. Cabe hacer mención que está en construcción las etapas subsiguientes y que el equipo se ha posicionado como un grupo operativo dispuesto a mejorar sus prácticas a través de la Investigación-Acción y con el diario de trabajo como herramienta fundamental. Se está entonces formando investigadoras desde la práctica.

Palabras clave

Investigación-acción, formación de investigadores, educación preescolar.

Introducción

La Reforma Integral de la Educación Básica (Secretaría de Educación Pública, 2011), es una política pública que impulsa la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de Estándares Curriculares, de Desempeño Docente y de Gestión.

En el nivel de preescolar, (Secretaría de Educación Pública, 2011) se ha demostrado que los niños y las niñas muestra progresos que rebasan los alcances y planteamientos señalados en el programa de estudio para dicho nivel educativo, e incluso el perfil de los niños que ingresan a primaria es alto respecto al esperado.

El Plan de Estudios 2011, incorpora Estándares Curriculares y aprendizajes esperados en el desarrollo de las competencias, centra la tarea de la práctica docente en el aprendizaje, los alumnos desarrollan competencias para la vida y los maestros generan ambientes propicios para el aprendizaje colaborativo. Este proyecto quedó sustentado en el Artículo Tercero Constitucional, la Ley General de Educación, el Programa sectorial de Educación y el Plan Estatal de desarrollo 2010-2016. Tiene sus antecedentes en la Reforma Integral de la Educación Básica, el Plan de estudios 2011 y el Programa de Educación Preescolar 2011.

Para el logro de estos fines es necesario tomar en cuenta los Principios pedagógicos:

- 1) Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje.
- 2) Planificar para potenciar el aprendizaje.

- 3) Generar ambientes de aprendizaje.
- 4) Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje.
- 5) Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados.
- 6) Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje.
- 7) Evaluar para aprender.
- 8) Favorecer la inclusión para atender a la diversidad.
- 9) Incorporar temas de relevancia social.
- 10) Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela.
- 11) Reorientar el liderazgo.
- 12) La tutoría y la asesoría académica a la escuela. (Secretaría de Educación Pública, 2011, pp. 30-41)

El énfasis central en este proyecto de investigación-acción, se centra en el principio pedagógico: Evaluar para aprender, el cual menciona lo siguiente:

- El docente es el encargado de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos y quien realiza el seguimiento, crea oportunidades de aprendizaje y hace modificaciones en su práctica para que éstos logren los aprendizajes establecidos en el Plan y los Programas de estudio.
- La evaluación de los aprendizajes es el proceso que permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación.
- En educación preescolar, los referentes para la evaluación son los aprendizajes esperados

establecidos en cada campo formativo, que constituyen la expresión concreta de las competencias; los aprendizajes esperados orientan a las educadoras para saber en qué centrar su observación y qué registrar en relación con lo que los niños hacen. (Secretaría de Educación Pública, 2011, pp. 35-38).

La evaluación del aprendizaje es un proceso se basa en la información que la educadora recoge, organiza e interpreta en diversos momentos del trabajo diario y a lo largo de un ciclo escolar. El mejoramiento del proceso y de los de resultados educativos requiere de la reflexión constante de la educadora para revisar críticamente sus decisiones respecto al proceso educativo, las formas en que promueve (o no) el trabajo de los niños y la cooperación entre ellos, así como las concepciones que sustentan su intervención en el aula.

La función de la Educadora tiene un papel clave en el proceso educativo, ella es quien tiene conocimiento de los alumnos que atiende en el grupo, constantemente interactúa con ellos, por lo tanto identifica las mejores formas del diseño, organización, coordinación y seguimiento a cada una de las actividades que realiza en el grupo, se da cuenta de los procesos de aprendizaje de los alumnos y el nivel de alcance en el logro de las competencias, así como las dificultades que presentan y sus posibilidades de aprender.

El registro en el diario de trabajo de todas estas cuestiones, la recolección de evidencias que le permiten recuperar la información, las notas sobre el desarrollo de las actividades al final de la jornada de trabajo o acerca de algunos niños constituyen la fuente de información para valorar, a lo largo de un periodo escolar,

cómo inició cada alumno y cómo ha evolucionado en sus aprendizajes, pero también es un apoyo para la evaluación y la mejora constante y continua en la labor docente.

El diario de trabajo (Secretaría de Educación Pública, 2011), es el instrumento donde la educadora registra una narración breve de la jornada de trabajo y, cuando sea necesario, de otros hechos o circunstancias escolares que hayan influido en el desarrollo del trabajo, se registra también la actividad planteada, la forma como se organizó y desarrolló la actividad; los sucesos sorprendentes o preocupantes así como las reacciones y opiniones de los niños sobre las actividades realizadas y sobre su propio aprendizaje.

Sustento legal

Esta investigación está basada en el Artículo tercero Constitucional, la Ley General de Educación, el Programa Sectorial de Educación y el Plan Estatal de Desarrollo 2010-2016.

El llevar a cabo esta investigación, es pertinente para propiciar que el uso del diario de trabajo sea una herramienta de evaluación que permita la transformación de la práctica docente.

Planteamiento del problema

Se ha observado que a través de la implementación de la Reforma a la Educación Preescolar, el uso del diario de trabajo ha sido únicamente como un requisito administrativo que se debe entregar al directivo, y pocas veces se retoma como instrumento de evaluación y autoevaluación de la propia práctica docente como lo establece el Programa de Educación Preescolar desde el año 2004. Por este motivo se plantea el problema El uso del diario de trabajo como herramienta fundamental para la

investigación-acción en la transformación de la práctica docente.

Para ello que se establecen los siguientes objetivos:

- ✓ Impulsar el uso del diario de trabajo como herramienta de investigación y transformación de la práctica docente con educadoras chihuahuenses.
- ✓ Intercambiar experiencias de investigación y transformación de la práctica docente derivada del uso del diario de trabajo con educadoras de la ciudad de San Francisco, California, E.U.A.
- ✓ Empoderar a las educadoras para la realización de procesos de investigación.

Preguntas de investigación

- ¿Cuál es el uso que se le da al diario de trabajo en el nivel de preescolar?
- ¿Cómo involucrar los procesos de investigación-acción en la práctica docente?
- ¿Cuáles son las condiciones que se requieren para la transformación de la práctica docente a partir del uso del diario de trabajo?

Metodología

El presente proyecto de investigación tiene entre sus bases metodológicas de acuerdo a los postulados de Habermas, al paradigma interpretativo, cuya base metodológica es cualitativa, el método interpretativo está basado en la investigación-acción, las técnicas utilizadas fueron la observación, la narrativa y el grupo en conversación.

Para llevar a cabo la investigación, fueron seleccionadas trece docentes del nivel preescolar (ver tabla 1) a través de una convocatoria con formato de concurso y fungieron como jurado las autoridades

del nivel de preescolar de ambos subsistemas, la selección fue de quienes consideraron más pertinentes a partir de la función que están desempeñando, así como sus expectativas en la participación dentro del proyecto. Se consideró muy importante incluir entre las participantes del proyecto a docentes frente a grupo, directoras, asesoras técnico-pedagógicas, supervisoras y formadoras de docentes.

Durante el desarrollo del trabajo en San Francisco, California, se visitaron algunas escuelas del nivel de preescolar, donde se observó, se dialogó y se tomaron evidencias del trabajo sobre investigación-acción en el aula, también se conoció, la manera de registrar aspectos sobresalientes de la práctica docente (ver figura 1).

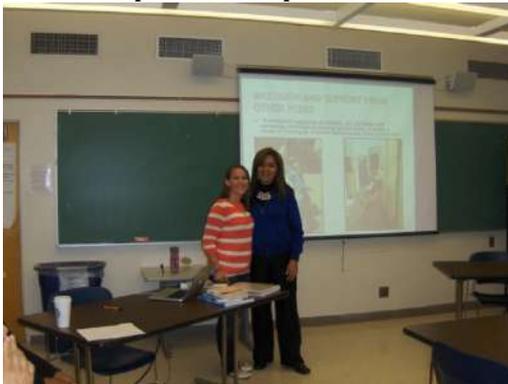
Figura 1
Registros de los y las alumnas



Se presenciaron nueve ponencias en torno al uso de la investigación-acción con el nivel preescolar, estas temáticas fueron diversas, entre ellas se habló sobre la transformación y el cambio a través de los procesos de investigación, la integración sensorial, el uso de la tecnología para el análisis de la práctica docente y análisis de videos, estimulación sensorial, apoyo a las escuelas a través de actividades en el museo, construyendo confianza y confort por medio de libros ilustrados, niños

transnacionales en México: barreras y sistemas de ayuda, cómo escribir historias y los maestros siguen el ejemplo de los niños que ceden el control (ver figura 2).

Figura 2
Exposición de ponencias



Posteriormente, se continuó con el trabajo con al análisis y categorización de los aprendizajes adquiridos y necesidades detectadas a partir de las experiencias personales.

Esta es la primera fase del proyecto de investigación, se continúa trabajando y planeando con el grupo operativo de transformación de la práctica en preescolar y el acompañamiento a los centros de trabajo, también se plantea llevar a cabo reuniones de tipo virtual, porque las docentes son de diversas regiones del estado de chihuahua, se pretende establecer el impacto de la transformación de la práctica docente en un foro de experiencias exitosas con el uso del diario de trabajo y la investigación – acción.

Resultados

Los resultados muestran que hay muchas experiencias valiosas que no se documentan porque no se sabe de qué manera se puede hacer, cómo es el proceso de sistematización de la información y de qué manera se obtiene lo más relevante

para llevar a cabo el registro en el diario de trabajo.

En muchas ocasiones, se ha observado que la información relevante corresponde sólo a lo que hacen y dicen los niños y las niñas, es decir a su proceso de aprendizaje se focaliza hacia el expediente y se deja de lado la intervención docente, esto da como resultado, que al diario de trabajo se le encuentre poca utilidad o se use sólo para recuperar algunos aspectos de los y las alumnas.

Para recuperar una información valiosa que permita la verdadera transformación de la práctica docente se necesita analizar ¿qué falta en el diario?, ¿para qué se elabora? ¿Qué hacer con esa información?, se tiene que reenfocar la sistematicidad hacia temáticas concretas. Hay que tener preguntas de investigación. Documentar las experiencias del grupo y de la práctica docente en general.

En el diario de trabajo, más allá de escribir lo que sucede, hay que analizarlo a través de un proceso sistemático: releer, categorizar, reflexionar, etc. Debe ser hecho por convicción no por obligación. Hay que encontrarle el sentido pedagógico que tiene y utilizarlo para evaluar la práctica docente.

Se tiene desconocimiento sobre lo que es Investigación-acción, por lo tanto no se aplica como tal, queda incompleto el proceso y ya no se logra retomar.

Con relación a los aprendizajes obtenidos en la ciudad de san Francisco, California, se recuperó que los ambientes de trabajo de las escuelas son ecológicos los trabajos que producen los niños y niñas pueden ser un objeto excelente para la ambientación del salón. Se observó la práctica en un ambiente de trabajo inclusivo y con accesibilidad a los materiales. Se atiende la multiculturalidad, hay niños y niñas de diversos países y son atendidos en su idioma materno, se utiliza

de manera transversal el trabajo con el campo formativo de desarrollo personal y social.

Los temas de estudio para los pequeños, son adecuados para poder llegar a sociedades democráticas, con valores, con humanidad.

Se tiene más libertad en la aplicación del currículo y se adecúan las necesidades de los infantes, se registran sus avances de manera sistemática apoyados con evidencias fotográficas y

análisis de las mismas, así como la recuperación de conversaciones de los niños.

La actitud que expresan las y los docentes en San Francisco es de apertura y colaboración, reflexión y análisis de su práctica, permiten la observación hacia la mejora y se apoyan entre sí, utilizan los procesos de investigación-acción para la solución de problemáticas reales presentadas en sus aulas.

Tabla 1. Docentes participantes del proyecto de investigación-acción

No	Función	Lugar de trabajo	Subsistema	Localidad
1	Docente de Educación Especial	USAER 7614	Estatad	Chihuahua
2	Formadora de docentes	Escuela Normal de Saucillo	Federal	Saucillo
3	Supervisora Escolar	supervisión Zona 21	Federal	Camargo
4	Formadora de docentes	Escuela Normal del Estado	Estatad	Chihuahua
5	Jefa del Departamento de Investigación	Departamento de Investigación	Estatad	Chihuahua
6	Docente frente a grupo	J.N.Miguel de Cervantes Saavedra 1381	Estatad	Saucillo
7	Docente frente a grupo	J.N. Juan Escutia 1093	Estatad	Saucillo
8	Formadora de docentes	Escuela Normal de Parral	Federal	Parral
9	Colaboradora del Departamento de Investigación	Departamento de Investigación	Estatad	Chihuahua
10	Coordinadora del Equipo Estatal de Apoyo Académico	Equipo Estatal de Apoyo Académico	Estatad	Chihuahua
11	Asesora Técnico Pedagógica	Equipo Estatal de Apoyo Académico	Estatad	Chihuahua
12	Asesora Técnico Pedagógica	Equipo Estatal de Apoyo Académico	Estatad	Chihuahua
13	Directora	J.N. DIF San Rafael 1139	Chihuahua	Chihuahua

Referencias

Cámara de diputados. (n.d.). Retrieved 2013 йил 01-julio from <http://www.diputados.gob.mx>

Mexicanos, C. P. (n.d.). Retrieved 2013 йил 4-junio from cámara de diputados:

<http://www.diputados.gob.mx>
Pública, S. d. (2011). *Plan de Estudios 2011 Educación Básica*. México, D.F: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan de Estudios*. México, D.F.: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.

Agradecimientos

A la Secretaría de Educación, Cultura y Deporte.

A la Universidad Estatal de San Francisco, California E.U.A.

A los organizadores de la Universidad de San Francisco:

- Daniel Meiller
- Mina Kim

A las escuelas de educación Preescolar:

- Cow Hollow School
- Las Americas
- ASI Early Childhood Education Center

A los ponentes:

- Bryn Potter
- Megan Chisum
- Nasley Proa
- Michael Escamilla
- Belen Ham
- Ali Borjian
- Stephanie Sisk Hilton
- Luvy Vanegas Grimaud
- Martha Melgoza

La participación de los padres de familia en el ámbito de la RIEB

Carmen Griselda Loya Ortega
Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado
grisloya@cchep.edu.mx

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

Héctor Mario Armendáriz Ponce
Centro de Investigación y Docencia
armendariz58@hotmail.com

Resumen

La familia como grupo social desempeña diversos roles en la formación de los individuos, por tanto, es de esperarse que en el ámbito educativo exista un interés legítimo por propiciar la inclusión de estos agentes en aras de incentivar su intervención en los procesos de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes. La participación de padres y madres de familia en el entorno escolar que se reporta en el presente trabajo ubica las opiniones de diversos agentes de escuelas públicas de tres municipios del estado de Chihuahua para describir la forma en el que se asume a la participación en dos sentidos: La participación en los procesos de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, y aquella que se centra en la participación de la familia en los procesos de gestión escolar. La opinión sobre la participación de los padres de familia se recuperó a través de la fase cuantitativa de una investigación emprendida en los municipios de Juárez, Chihuahua y Ahumada en el estado de Chihuahua en escuelas primarias públicas de la entidad. El estudio en general recupera las percepciones de docentes, directivos, estudiantes, asesores técnico pedagógicos, supervisores e inspectores.

Palabras clave

Educación básica, Padres de familia, Participación de la familia, Reforma educativa.

Introducción

La participación de los padres de familia en el ámbito educativo de nuestro país encuentra como referente formal y directo al Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica signado en 1992; en este documento se sientan las bases para propiciar una participación de sectores más amplios de la sociedad.

El Acuerdo 592 resalta la trascendencia del compromiso de los padres de familia para el logro de la calidad y la mejora continua de los centros escolares.

Objetivos

A partir del estudio que del que se desprende el presente documento se pretende conocer las dinámicas institucionales que se están gestando en el

marco de la implementación de la RIEB a partir de las opiniones y las experiencias que están viviendo diversos agentes; en este reporte parcial se busca:

- Conocer las opiniones de docentes, directivos, inspectores y supervisores sobre la participación social en el marco de la implementación de la Reforma de la Educación Primaria, en escuelas públicas de los municipios de Juárez, Ahumada y Chihuahua.

Bosquejo de Fundamentos

Que posibilite actuar de manera corresponsable con la generación de mayores niveles de aprendizaje.

Las interacciones entre niños, niñas, jóvenes, familias, escuela y comunidad, determinan el funcionamiento del centro educativo, así como el rendimiento académico de los alumnos (Bronfenbrenner, 1986). Se trata de un modelo ecológico en donde la participación conjunta de las diferentes figuras involucradas es fundamental para contribuir a la cohesión social que permite establecer acuerdos, normas y valores compartidos (En Barrios y Vázquez, - See more at:

<http://educacionyculturaaz.com/analisis/la-participacion-de-los-padres-de-familia-en-la-educacion/#sthash.ywI5QuW2.dpuf>) en la gestión escolar mediante estrategias, acciones y recursos que promuevan el vínculo estrecho entre la familia y la escuela, con la finalidad de ofrecer a los niños, niñas y jóvenes las condiciones que posibiliten el logro de los aprendizajes establecidos en los planes y programas de estudio vigentes. - See more at:

<http://educacionyculturaaz.com/analisis/la-participacion-de-los-padres-de->

[familia-en-la-educacion/#sthash.4jzKjrdH.dpuf](http://educacionyculturaaz.com/analisis/la-participacion-de-los-padres-de-familia-en-la-educacion/#sthash.4jzKjrdH.dpuf)).

La participación de los padres y madres de familia vista desde dos ámbitos: por una parte, aquella que incide directamente en los procesos de aprendizaje de los estudiantes y por otra, aquella que se vincula con la participación de los padres de familia en la gestión escolar.

Lineamientos generales para la formación del documento

A continuación, se presentan los lineamientos generales para la formación del documento:

El desarrollo de la vida diaria en los centros escolares, impone retos para la participación efectiva de los padres de familia por lo que resulta evidente la necesidad de promover y favorecer la correcta y oportuna triangulación entre el rol del maestro, alumno y padre de familia para hacer de las metas educativas compromisos compartidos que suponen la corresponsabilidad de acciones encaminadas a garantizar el aprendizaje de los alumnos (Cristy González Gil).

Los esfuerzos de este segmento del estudio que se reporta se enfocan en la generación de conocimiento que permita evidenciar ¿Cuáles son las opiniones de los directivos, docentes, asesores técnico pedagógicos (ATP), supervisores e inspectores de tres municipios del Estado de Chihuahua con respecto a la participación social en el ámbito educativo?

Objetivos

A partir del estudio que del que se desprende el presente documento se pretende conocer las dinámicas institucionales que se están gestando en el marco de la implementación de la RIEB a

partir de las opiniones y las experiencias que están viviendo diversos agentes; en este reporte parcial se busca:

Conocer las opiniones de docentes, directivos, asesores técnico pedagógicos, inspectores y supervisores sobre la participación social en el marco de la implementación de la Reforma de la Educación Primaria, en escuelas públicas de los municipios de Juárez, Ahumada y Chihuahua.

Fundamentos

Si asumimos a la educación que se brinda en los centros escolares de educación básica, específicamente en el nivel primaria como una de las instancias idóneas para contribuir en la formación integral de los seres humanos de nuestro país, la labor se cataloga como amplia. El involucramiento de diversos agentes, especialmente los padres y madres de familia constituye “un instrumento eficaz para tratar de garantizar el desarrollo del derecho fundamental a la educación.” (Antúnez, 2006, p. 65) Por tanto, la participación de los responsables familiares se concibe como un insumo para promover un sistema de interacciones cuidadosamente diseñado para organizar y operar diversas acciones que generen una influencia recíproca entre los integrantes de un equipo. (Galindo y Valenzuela, 2013).

Son múltiples las rutas de gestión (con denominaciones distintas y mecanismos de operación diversos) cuya naturaleza y propósitos resultan adyacentes a la tendencia oficial de generar prácticas sociales enfocadas en el fortalecimiento de la participación de diversos agentes para coadyuvar en el logro de las finalidades educativas y que resultan también congruentes con la tendencia de propiciar ambientes incluyentes y democráticos.

El involucramiento de los responsables familiares constituye una de esas vías que posibilitan la prestación de un servicio integral que permita brindar respuesta a las necesidades educativas que surgen al interior de las escuelas primarias. Esa participación no se limita a la que Asociación de Padres de Familia los cuales se integran con el propósito de promover la participación activa de diversos agentes en las tareas educativas. (SEP, 2010a) Es a partir de 1992 con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) cuando se empieza a delinear la política pública que nos encaminaría a definir formalmente lo que ahorita conocemos como los Consejos de Participación Social que se conforman en distintos niveles del sistema con lineamientos específicos para su composición y ámbitos de acción definidos en los Acuerdos Secretariales 260, 280 y 535. Se asume a los Consejos como “instancias de consulta, orientación, colaboración y apoyo que tiene como objeto promover la participación de la sociedad en acciones que permitan elevar la calidad de la educación básica y ampliar la cobertura de estos servicios educativos” (SEP, 2000, p. 2).

La apertura de los centros escolares a la participación de otras entidades o agentes, en este caso la ciudadanía, las organizaciones sindicales, autoridades locales, organizaciones civiles, empresas, instancias del sector salud, agentes de seguridad pública, entre otras; guarda relación con el seguimiento a procesos democratizadores que pretenden brindar mayores niveles de autonomía a las instituciones.

La presencia de diversos agentes queda justificada si asumimos que “la complejidad de la gestión del centro escolar reclama la presencia numerosa de

personas para que puedan colaborar según sus capacidades y competencias.” (Antúnez, 2006, p. 65) En este sentido, la participación social constituye un instrumento de gestión, ya que posibilita la inserción y participación de otros actores. Al expresar que la apertura se asume como un instrumento, no se le atribuye un carácter utilitarista, nos referimos ante todo a la necesidad de propiciar mecanismos organizativos en los que el poder se redistribuye y el ejercicio del mismo para la toma de decisiones se comparte (Portela en González, 2003).

El reto para estas instancias es lograr la concertación entre los diversos agentes de tal forma que permita emplearla como vehículo para fomentar la responsabilidad individual al promover que cada individuo se comprometa con el encargo educativo y por tanto contribuya al logro de los fines que se pretende impulsa en los destinatarios del servicio educativo.

La gestión escolar se conceptualiza para efectos del estudio, como la forma específica “que cada escuela asume y materializa en acciones concretas el encargo que tiene de conducir el proceso educativo de los alumnos, como resultado de la acción directiva en conjunción con las prácticas de los maestros, alumnos y padres de familia” (Fierro, 2006, p. 46), sin dejar de considerar el proceso dialéctico que forzosamente debe existir con respecto de otras partes del sistema que le dan forma y permiten alcanzar los objetivos que se tienen propuestos al brindar los servicios educativos en cada centro.

El establecimiento de metas comunes es el primer paso para favorecer el compromiso que posibilitará el arribo a la solución de los conflictos que va planteando el medio. Uno de los

principales retos se relaciona con la generación de un nivel de motivación que permita cohesionar a los integrantes y los mantenga implicados en las acciones que permitirán la consecución de los fines planteados.

Un trabajo de esta índole permite maximizar los resultados a través de la correlación activa de los integrantes del colectivo escolar. Las diferencias se asumen como ventaja, pues permiten la complementariedad al momento de distribuir o asignar por consenso las responsabilidades que es necesario cumplimentar. Los beneficios se producen en el contexto de los desacuerdos y de los esfuerzos por resolverlos; los desacuerdos estimulan los movimientos tendientes a la negociación, la reconstrucción, “la co-construcción hace referencia a la significación que tiene el hecho de compartir objetivos...comunes y que el resultado alcanzado no sea la simple yuxtaposición de información, sino su elaboración, reformulación y construcción conjunta entre los participantes” (Galindo y Valenzuela, 2013, p. 53).

Metodología

A través de ese estudio intentamos conocer las experiencias, dificultades y avances que perciben distintos agentes involucrados en las escuelas primarias de la entidad, por tanto, contribuye en la generación de conocimiento respecto de los primeros ciclos escolares en los que se pone en marcha la RIEB con su plan de estudios 2011 en el nivel de primaria.

La investigación se realiza en dos fases. La primera permitió generar una visión global del proceso de generalización de la reforma en las escuelas de nivel primaria, esta fase se efectuó como un estudio cuantitativo con alcance descriptivo que emplea los resultados de

una encuesta para describir a partir de la percepción de los participantes la implementación de la RIEB. La segunda fase se realiza a través de la etnografía; no obstante, para efectos del presente trabajo sólo se reportan elementos de la fase cuantitativa del estudio.

Los instrumentos para la fase cuantitativa fueron diseñados y aplicados por el equipo de investigación constituido por docentes investigadores de dos instituciones de nivel superior que ofertan programas de maestría para docentes de educación básica en la entidad. El equipo ampliado de investigadores se conformó con alrededor de 40 estudiantes de los programas de maestría de ambas instituciones. Los cuestionarios se sometieron a un proceso riguroso de pilotaje que incluye la realización de un test-retest con dos semanas de diferencia entre la primera y la segunda aplicación. La estabilidad de los ítems fue valorada mediante el coeficiente de correlación de "r" Pearson para los ítems de opción múltiple y alfa de Crombach para los ítems con escalas de valoración, ello permitió conocer el grado de estabilidad de cada reactivo y hacer los ajustes necesarios. La validez de constructo se aplicó a los ítems de valoración semántica, asociación libre de palabras y las escalas de actitud a través de un análisis factorial confirmatorio.

La selección de los informantes se efectuó a través de un muestreo aleatorio simple por municipio a fin de cuidar la representatividad de cada uno de los agentes en los municipios participantes (Juárez, Ahumada y Chihuahua). A partir del proceso de aplicación efectuado del 18 de febrero al 8 de marzo de 2013 se recuperó un total de 169 cuestionarios de directivos, 1112 docentes, 1467 estudiantes, 106 ATP y 66 supervisores e inspectores; no obstante en este reporte se omiten las aportaciones de los estudiantes.

Resultados

En la actualidad, la participación de los padres de familia y de los miembros de la comunidad ha adquirido importancia para el éxito de la escuela, de tal manera que se asume que el trabajo pedagógico que se realiza en las instituciones no es suficiente para asegurar el éxito del proceso educativo si éste no va acompañado de la orientación oportuna, pertinente y eficaz a los padres de familia; pues son ellos quien finalmente se convierten en función de nuestra intervención como facilitadores u obstaculizadores; los esfuerzos para mejorar la escuela tienen mayor peso cuando los padres de familia poseen un entendimiento sobre sus responsabilidades.

A fin de brindar una respuesta a las necesidades educativas que surgen al interior de las escuelas, se contemplan diversas formas de apoyarla, una de ellas es la conformación de los Consejos Escolares de Participación Social y la Asociación de Padres de Familia los cuales se integran con el propósito de promover la participación activa de diversos agentes en las tareas educativas. (SEP, 2010a).

La participación de los padres de familia ha sido un asunto importante para los docentes, aunque la forma en la que se promueve varía de institución a institución. Algunas escuelas han asumido el compromiso de la integración de padres de familia con responsabilidad al desarrollar estrategias para involucrarlos, sin embargo, se presume que en la mayoría de las instituciones éste asunto ha quedado pendiente.

El trabajo con padres de familia, regularmente se mantiene aislado del aula, las formas clásicas de promoción de participación de éstas figuras se relacionan con la solicitud de apoyo con la tarea extra escolar y pocas veces se vincula directamente con las labores que se

emprenden en el entorno específico del aula o la institución educativa.

En un entorno ideal de participación, los padres de familia se constituirían en el vínculo para continuar con el trabajo que se realiza en las aulas, en cambio se les toma como agentes externos, su participación es deficiente para apoyar el proceso de aprendizaje que efectúa su hijo en la institución educativa, aunque se les toma en cuenta para afianzar los conocimientos que se pretende que los educandos adquieran, se hace de manera aislada con actividades extras que en ocasiones no tienen sentido para los padres.

Los fines educativos demandan la promoción de un trabajo colaborativo entre el personal docente y administrativo del centro, los padres de familia y todas aquellas instancias que sean requeridas para satisfacer las necesidades que puedan presentarse.

Este análisis de la problemática permitió pensar en formular un modelo de participación que trascienda la

conformación de participación social y se vincule directamente con el desarrollo de los seres humanos en el entorno escolar. Para esto se requieren de fuertes enlaces con los líderes de la comunidad de padres y madres de familia, seguido de la formulación de compromisos, responsabilidades y el desarrollo de la confianza, así como el establecimiento de buenas relaciones.

Ítem 57 Docentes. Renovar el pacto entre E-M-P

En el cuestionario para docentes se incluyó una serie de ítems para valorar en qué medida se ha modificado la forma de trabajo de los docentes a partir de la implementación del Plan de estudios 2011; en ese apartado se valoraron las opiniones en torno de la atención a los principios pedagógicos, uno de los principios pedagógicos se vincula con la renovación del pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela; entendido como “*****”

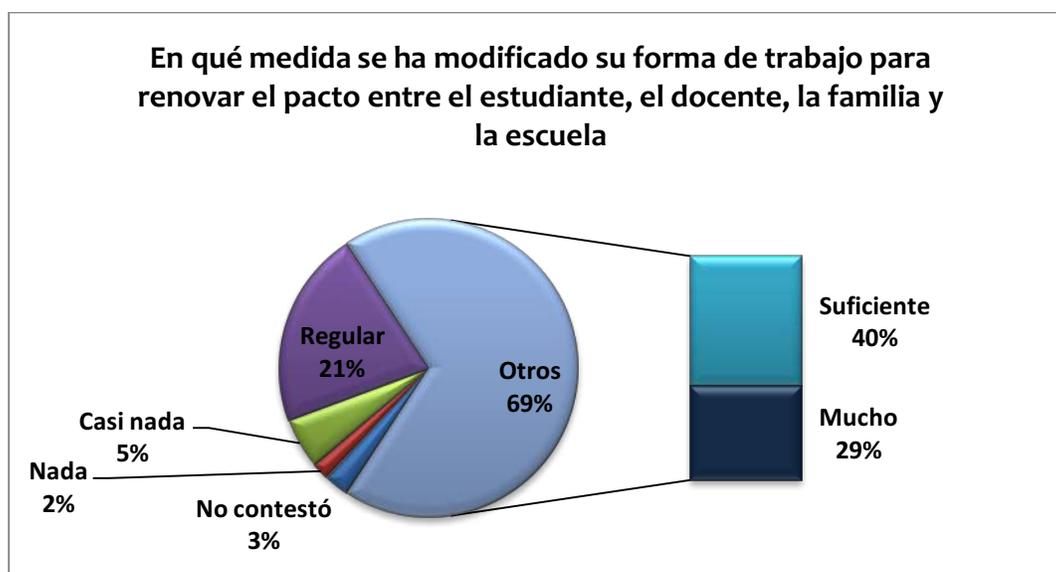


Figura 1. ¿En qué medida se ha modificado su forma de trabajo para renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela?

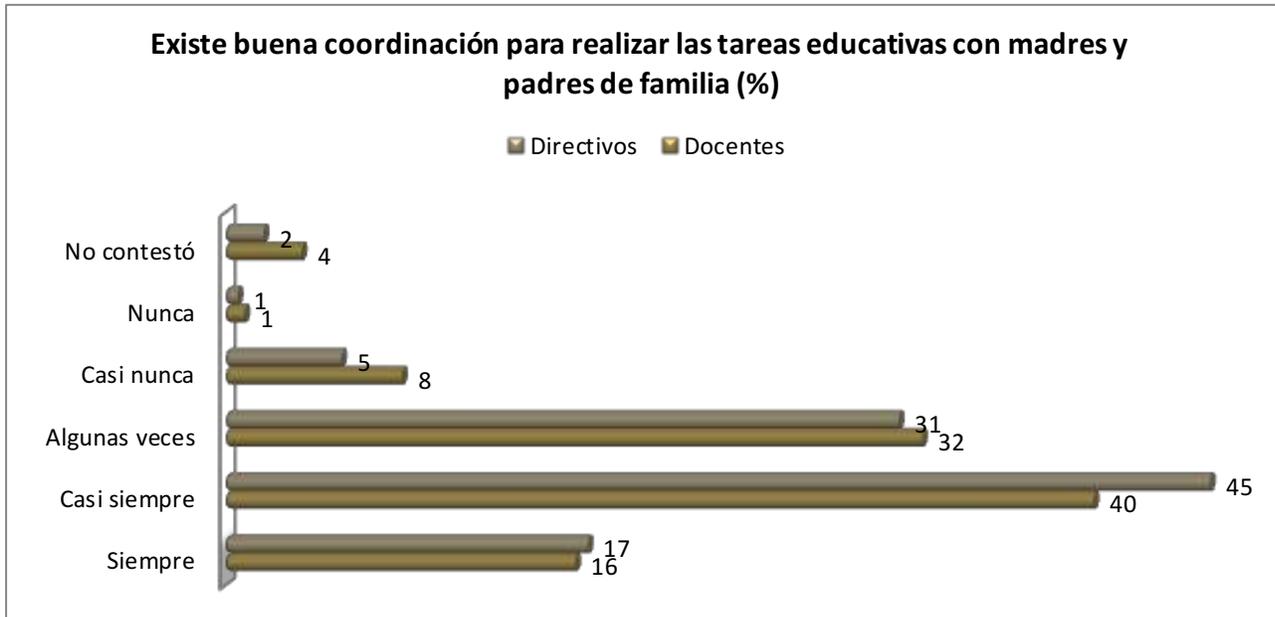


Figura 2. Opinión de docentes y directivos sobre la coordinación para realizar tareas educativas con madres y padres de familia.

Ítem 38 Cuestionario Estudiantes, Maestro mantiene informados a los padres.

Ítem 47 Cuestionario Estudiantes, Profesores platican con los padres.

No obstante, al cuestionar a los estudiantes respecto de asuntos que permitiesen evidenciar la forma en la que los docentes establecen contacto con sus padres o tutores se encuentran respuestas como las que se incluyen en la figura ***. En ella es posible percatarse de que la mayor parte de los estudiantes...

Intentar transitar a niveles de participación que trasciendan el nivel de información, tal y como lo caracteriza Antúñez...

Los docentes informan Ítem 38 estudiantes.

Al plantear a los docentes la pregunta ¿En qué medida considera que el enfoque del Plan de Estudios 2011 de la Educación Básica ha modificado su forma

de trabajo respecto de la renovación del pacto entre estudiantes, el docente, la familia y la escuela?

Intensificar la puesta en práctica de acciones que reafirmen la corresponsabilidad de los padres de familia a partir de la promoción de una relación equilibrada y responsable entre las partes involucradas en el hecho educativo para mejorar la educación que se brinda en el centro escolar.

La información que emana de las evaluaciones que efectúa el profesor (incluso la que procede de evaluaciones que efectúan agentes externos) constituyen una condición sine qua non para incrementar el grado de implicación del estudiante en su propio proceso, esto le posibilita tener un proceso activo en su aprendizaje dado que es un insumo para iniciar con la fase de retroalimentación

que lleve a los estudiantes a alcanzar los niveles de logro establecidos.

Parte sustancial de realimentar el proceso formativo se efectúa cuando los docentes informan a los responsables familiares sobre los resultados que obtienen sus hijos o pupilos. En el cuestionario para estudiantes se preguntó si los profesores platican con los padres para que puedan ayudar a sus hijos cuando están reprobados; las respuestas se plasman en la Figura 3.

Figura 3. Los estudiantes opinan si los profesores platican con los padres para que puedan ayudar a sus hijos cuando están reprobados.

La información que se brinda a los padres de familia constituye un recurso del cual puede echar mano el docente y la institución escolar pues con base en ese conocimiento los responsables familiares están en condiciones de presionar a quienes integramos el sistema para

impulsar el cumplimiento de las metas y al mismo tiempo posibilita mayores niveles de involucramiento para coadyuvar en la consecución de los aprendizajes que se espera que obtengan sus hijos o pupilos. Proporcionar información a distintos agentes demanda esfuerzo que seguramente se traducirá en el mejoramiento equitativo de los resultados que estamos obteniendo con cada destinatario del servicio educativo, no sólo con quienes reprobaban

Parte sustancial de realimentar el proceso formativo se efectúa cuando los docentes informan a los responsables familiares sobre los resultados que obtienen sus hijos o pupilos. En el cuestionario para estudiantes se preguntó si los profesores platican con los padres para que puedan ayudar a sus hijos cuando están reprobados; las respuestas se plasman en la Figura 3.

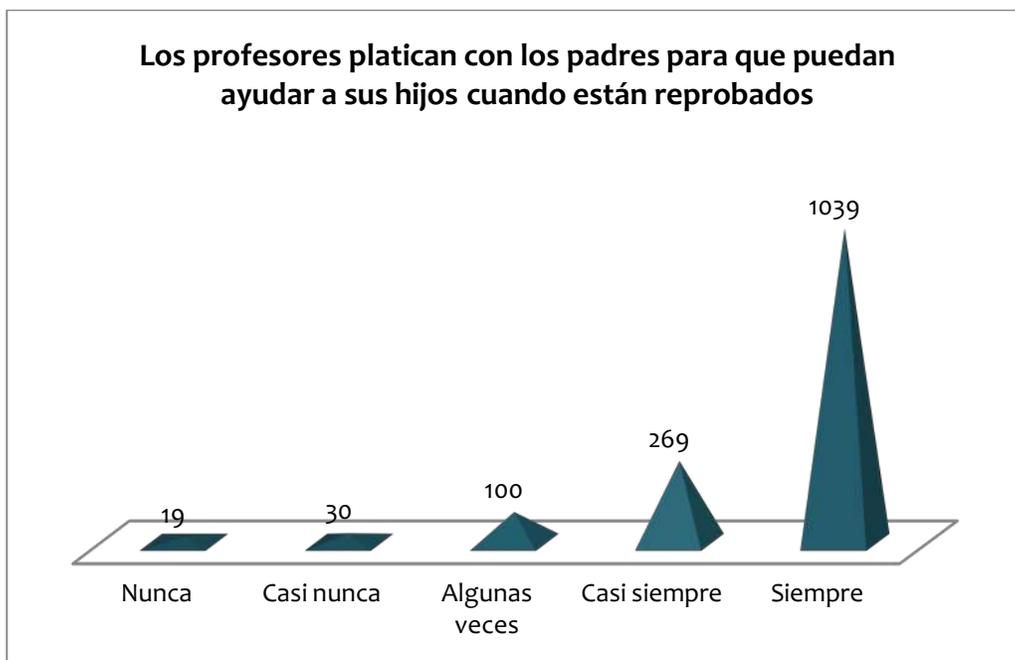


Figura 3. Los estudiantes opinan si los profesores platican con los padres para que puedan ayudar a sus hijos cuando están reprobados.

La información que se brinda a los padres de familia constituye un recurso del cual puede echar mano el docente y la institución escolar pues con base en ese conocimiento los responsables familiares están en condiciones de presionar a quienes integramos el sistema para impulsar el cumplimiento de las metas y al mismo tiempo posibilita mayores niveles de involucramiento para coadyuvar en la consecución de los aprendizajes que se espera que obtengan sus hijos o pupilos. Proporcionar información a distintos agentes demanda esfuerzo que seguramente se traducirá en el mejoramiento equitativo de los resultados que estamos obteniendo con cada destinatario del servicio educativo, no sólo con quienes reprueban.

En la evaluación que tradicionalmente venía efectuándose (cotidianamente vinculada o equiparada con la acción de calificar) se le atribuía al sujeto toda la responsabilidad por el resultado obtenido. De acuerdo con los elementos que marca el Principio pedagógico número siete, el resultado de la evaluación demanda un sentido de corresponsabilidad, y por tanto implica al docente no solo informar al estudiante, sino acompañarlo en el proceso de detección de los obstáculos que impidieron alcanzar el nivel de logro esperado y conducirlo para que con base en el reajuste de las acciones de intervención pedagógica sea posible que desarrolle las habilidades, domine los conocimientos y practique los valores que son sujeto de evaluación. El proceso evaluativo demanda bases firmes, esto se obtiene en la medida en la que se echa mano de diversos recursos.

En un intento por brindar autonomía a las instituciones educativas en lo particular y a las entidades federativas en lo general... brindar elementos en la práctica para la democratización del sistema al inmiscuir en la toma de decisiones.. No sólo en asuntos referidos al financiamiento y la consulta a otros entes que se consideraban fuera del sistema educativo. Trastocan la cultura organizacional al permitir que emerjan diversas manifestaciones de participación con una tendencia a transformarla en un espacio más abierto y ya no solamente enfocada o reducida a la aportación de cuotas, apoyo en la gestión, la disciplina y asistencia escolar (Zurita, en SNTE, 2011) promover una mayor

Ello demanda en los responsables de la dirección de los centros escolares y de los distintos niveles de la estructura el desarrollo de habilidades que posibiliten el “reconocimiento de los integrantes de sus comunidades como actores que tienen derecho para expresar su opinión, hacer propuestas, tener acceso a la información, intervenir en diversos asuntos escolares y asumir las responsabilidades que tienen en educación” (Zurita en SNTE, 2011, p. 157) Para que independientemente del lugar en el que se ubique el centro escolar sea factible la promoción de mejoras

Dado que la responsabilidad que tiene el directivo respecto de la obtención de aprendizajes por parte del alumnado que asiste al centro escolar que él dirige no se puede delegar (Antúnez y Gairín, 2009) las formas de propiciar una cultura cooperativa demanda el involucramiento directo de todos los agentes a fin de evidenciar los principios que caracterizan a esta cultura; tales principios se relacionan con la corresponsabilidad, cooperación, reciprocidad, intercambio, apoyo mutuo, articulación, apertura a la diversidad, coordinación y todas aquellas que “auspicien el continuo despliegue de

las potencialidades” (Ferreiro, 2003, p. 6) de quienes conforman el colectivo escolar.

Hay concepciones profundamente arraigadas no sólo entre los distintos miembros de las comunidades escolares, sino, incluso entre las propias autoridades escolares que afectan... al reducir la participación social a la de los padres de familia y, todavía más, al limitar la participación de éstos a la aportación de cuotas, al apoyo al mantenimiento de la infraestructura y mobiliario escolar o a la realización de ciertas actividades (cívicas, sociales y deportivas) en las escuelas (Zurita en SNTE, 2011, p. 157).

Aun y cuando se instalen en las instituciones su funcionamiento tal y como se encuentra estipulado está en duda. “los factores que inciden en este peculiar desarrollo. Acordes con un país que posee una escasa tradición y cultura participativas” (Zurita en SNTE, 2011, p. 158)

[...] la confusión de atribuciones específicas de las Asociaciones de Padres de Familia y dichos Consejos y la oposición permanente –y casi institucional—al desarrollo de una cultura participativa (Zurita en SNTE, 2011, p. 159).

La promoción de la participación social en educación demanda de la consolidación de gestores que se orienten por principios innovadores, ello implica la formación de autoridades educativas bajo los modelos de la nueva gestión para que sean capaces de “gestionar relaciones de mayor apertura, confianza, horizontalidad y nuevas prácticas que permitan conformar una escuela que responda a las necesidades y prioridades del siglo XXI.” (SEP, 2012, p. 204)

La necesidad de continuar considerando a estos órganos de participación como un medio para consolidar una cultura participativa que encamine a los centros escolares a brindar mayores oportunidades de aprendizaje a sus estudiantes.

La participación de los padres de familia ha sido un asunto importante para los docentes, aunque la forma en la que se promueve varía de institución a institución. Algunas escuelas han asumido el compromiso de la integración de padres de familia con responsabilidad al desarrollar estrategias para involucrarlos, sin embargo, se presume que en la mayoría de las instituciones éste asunto ha quedado pendiente.

El trabajo con padres de familia, regularmente se mantiene aislado del aula, las formas clásicas de promoción de participación de éstas figuras se relacionan con la solicitud de apoyo con la tarea extra escolar y pocas veces se vincula directamente con las labores que se emprenden en el entorno específico del aula o la institución educativa.

En un entorno ideal de participación, los padres de familia se constituirían en el vínculo para continuar con el trabajo que se realiza en las aulas, en cambio se les toma como agentes externos, su participación es deficiente para apoyar el proceso de aprendizaje que efectúa su hijo en la institución educativa, aunque se les toma en cuenta para afianzar los conocimientos que se pretende que los educandos adquieran, se hace de manera aislada con actividades extras que en ocasiones no tienen sentido para los padres.

Los fines educativos demandan la promoción de un trabajo colaborativo entre el personal docente y administrativo del centro, los padres de familia y todas

aquellas instancias que sean requeridas para satisfacer las necesidades que puedan presentarse.

Este análisis de la problemática permitió pensar en formular un modelo de participación que trascienda la conformación de participación social y se vincule directamente con el desarrollo de los seres humanos en el entorno escolar. Para esto se requieren de fuertes enlaces con los líderes de la comunidad de padres y madres de familia, seguido de la formulación de compromisos, responsabilidades y el desarrollo de la confianza, así como el establecimiento de buenas relaciones.

Conclusiones

Ambos padres tienen responsabilidades fuera del hogar, se construye una especie de discurso ideal en torno de la participación, pero poco apegado a las condiciones y circunstancias que afrontan los padres y madres de familia. Lo único que hace uno es recoger la boleta. Hasta que punto es... El tema de la participación social atañe ... evolución adecuada de las condiciones de los contextos y la búsqueda de las ... para que eso ocurra ¿Cómo incluir a los padres y madres de familia es la gran pregunta? No habría una respuesta, sino tantas respuestas como familias existan. Existen medios en los que los padres de familia en los que pueden ser.

Justamente los medios en los que se requieren los padres de familia, los medios desfavorecidos. Si no son los padres los que pueden participar en el mejoramiento de la institución... cómo incluir a la comunidad.

Saber más de la manera en la que se establecen este tipo de procesos al menos para avizorar alternativas. Efectuada de esta forma la evaluación cumplirá con su función social en concordancia con el acuerdo por el que se establece la

articulación de la educación en el que se plantea que “los juicios sobre los aprendizajes logrados durante el proceso de evaluación buscan que estudiantes, docentes, madres y padres de familia o tutores, autoridades escolares y educativas, en sus distintos niveles, tomen decisiones que permitan mejorar el desempeño de los estudiantes” (SEP, 2011, p. 23) logrando concatenar el esfuerzo con el resultado. Así, diversos instrumentos y agentes evaluando las acciones y productos de la intervención pedagógica permitirán comprender los procesos educativos y derivar conocimientos útiles que orienten la retroalimentación del proceso de enseñanza y de aprendizaje. La comprensión permitirá dosificar los apoyos específicos que permitan fortalecer lo que se realiza desde el aula en lo particular y desde el sistema educativo en lo general.

Se observan pocos indicios de ruptura de las dinámicas de trabajo individualistas dada la inexistencia de cambios en las estructuras organizativas de los centros escolares que favorezcan la gestión de tiempos y espacios explícitamente diseñados para propiciar el trabajo colaborativo entre los miembros del colectivo escolar. Además, se distingue la ausencia de mecanismos clave y expresamente destinados a promover la participación más allá de los órganos de formales que ya existían antes de la implantación de la RIEB (CEPS y CTE).

Faltan eslabones para que cada integrante del colectivo asuma la participación como un derecho y un deber, por tanto, resulta relevante conocer a través de estudios posteriores qué tanto se está haciendo en los centros para capacitar al personal en torno de la forma de integrar y trabajar con eficacia en equipo, qué tantos espacios (temporales y físicos) dentro del horario y fuera de él al interior

de la institución y fuera de ella se están destinando para que docentes, estudiantes y otros actores del hecho educativo se reúnan.

Falta indagar respecto de otros procesos participativos que se orienten a finalidades como la colaboración en la toma de decisiones sobre aspectos curriculares, los espacios en los que se promueven interacciones de docentes y otros agentes, lo que se está haciendo para favorecer la comunicación y reflexión en torno de la articulación entre los diversos niveles de educación básica, las acciones que se emprenden para promover la autoformación de los colectivos escolares y la forma en las que se da cabida en la práctica a diversas voces y acciones para contribuir al funcionamiento y organización de los centros; la fase del estudio con el diseño etnográfico permitirá seguramente complementar la investigación en este sentido.

El reto para cada colectivo de los centros escolares continúa siendo la detección de los factores que están obstaculizando la participación de sus miembros y la conformación de grupos de trabajo cooperativo, pues en la medida en la que se identifiquen y se planteen acciones tendientes a superar esas deficiencias se avanzará hacia la conformación de colectivos más aptos para brindar una atención de calidad a las generaciones de estudiantes que transitan por la educación primaria.

Con base en el estudio continuamos asumiendo a las dinámicas que le van dando forma a los procesos de institucionalización de las reformas educativas como oportunidades para dar respuesta a las necesidades que surgen en los diversos sectores poblacionales; sin embargo, es preciso contemplar cada uno

de los elementos constitutivos del sistema incluida la puesta en juego y la explicitación de la normatividad vigente en los diversos momentos del proceso administrativo del sistema, desde su fundamentación (para contar con un sustento sólido), su planeación, su puesta en marcha, su seguimiento y evaluación. Un sistema se realimenta constantemente con base en el seguimiento efectivo; por ello se le atribuye trascendencia a la puesta en marcha de proyectos como el que se presenta aquí, a fin de avanzar en la generación de conocimiento respecto de la implementación de la reforma y de las modificaciones que se asumen como ineludibles para el mejoramiento de la prestación del servicio educativo.

Para los tomadores de decisiones, el trabajo tiene el potencial de brindarles información relevante, se trata de contribuir en los procesos de mejora de la educación primaria, y la educación básica en general. En la medida en que se lleven a cabo estudios relacionados con esta temática, se brindará la posibilidad de contar con una perspectiva integral de los cambios que se están gestando, así como el alcance de los mismos en términos de resultados educativos.

Referencias

Barrios, C. y Vázquez, M. (**). La participación de los padres de familia en la educación. En *Revista de Educación y Cultura AZ*. Recuperada en junio de 2014 en <http://educacionyculturaaz.com/analisis/la-participacion-de-los-padres-de-familia-en-la-educacion/#sthash.ywI5QuW2.dpuf>

Infraestructura y equipamiento en las escuelas de educación primaria, en tres municipios del estado de Chihuahua

Olivia Torres Moreno
Centro de Investigación y Docencia
olivia.torres@cid.edu.mx

Claudia Celina Gaytán Díaz
Centro de Investigación y Docencia
claudia.gaytan@cid.edu.mx

María Aracely Gutiérrez Reyes
Centro de Investigación y Docencia
araceli.gutierrez@cid.edu.mx

Resumen

La implementación de la Reforma Integral a la Educación Básica (RIEB) reconoce que las y los docentes de la escuela primaria atraviesan por un momento histórico que demanda cambios que impactan necesariamente en la infraestructura y equipamiento de las escuelas para potenciar el aprendizaje y la calidad educativa. La RIEB señala acciones hacia la articulación curricular entre los tres niveles educativos; la formación de profesores; la actualización de programas de estudio, así como los contenidos y enfoques pedagógicos, métodos de enseñanza, el mejoramiento de la gestión escolar; y el equipamiento tecnológico y recursos didácticos (bibliográficos, audiovisuales e interactivos) (SEP, 2009). Podemos encontrar entre los resultados obtenidos que la infraestructura y equipamiento en las escuelas primarias si bien existen aulas y canchas deportivas así como equipos de aire y calefacción equipamiento en algunas aulas, los docentes afirman que no cuentan con el servicio de internet para utilizar como herramienta útil para el aprendizaje del alumnado en un mundo donde sabemos que la tecnología es indispensable para potenciar los procesos de enseñanza aprendizaje tanto de profesores como de alumnos que impacte una calidad educativa de acuerdo a las necesidades de la sociedad en que docentes y alumnos se desarrollan de manera integral.

Palabras clave

Docentes, educación primaria, RIEB, infraestructura y equipamiento.

Introducción

El Centro de Investigación y Docencia a través del cuerpo académico de política y gestión en colaboración con estudiantes de la maestría con el fin de investigar cómo viven los docentes y alumnos de primaria el proceso de implementación de la RIEB, se aplicaron encuestas donde los docentes mencionan las condiciones de la infraestructura de sus instituciones así como la existencia y condiciones de equipamiento para potenciar el aprendizaje de sus alumnos.

A través de las encuestas a docentes y alumnos indagamos sobre la existencia y condiciones de infraestructura en las escuelas primarias y equipamiento como aulas suficientes, canchas deportivas, bebederos, baños de igual manera existencia de bibliotecas escolar y del aula, equipo multimedia servicio de internet ya que como lo establece la RIEB los recursos didácticos. que los y las docentes de primaria deben utilizar para potenciar el aprendizaje del alumnado.

En torno a la RIEB toda institución educativa del nivel primaria requieren de elementos mínimos de infraestructura y equipamiento en las escuelas y como lo señala el principio 1.6 del acuerdo:

1.6 Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje:

Una escuela en la actualidad debe favorecer que la comunidad educativa además de utilizar el libro de texto emplee otros materiales para el aprendizaje permanente, como:

- Acervos para la biblioteca escolar y la biblioteca del aula.
- Materiales audiovisuales, multimedia e INTERNET, articulan códigos visuales, verbales y sonoros que

generan un entorno variado y rico de experiencias

- Materiales y recursos educativos informáticos como:
 - Objetos de aprendizaje (ODA)
 - Planes de clase
 - Reactivos
 - Plataformas tecnológicas y software educativo
- Los materiales educativos empleados por el colectivo escolar permiten el disfrute en el uso del tiempo libre, la creación de redes de aprendizaje y la integración de comunidades de aprendizaje (Acuerdo 592).

Sin embargo no existe información de la existencia y condiciones que operan en las escuelas primarias públicas de los subsistemas federal y estatal en tres municipios de Chihuahua se tomó una muestra que nos permitió analizar los resultados de lo que opinan docentes y alumnado de la relevancia del uso de INTERNET.

Estrategia metodológica

En este caso, la encuesta nos permitió recabar información general, relacionada con las opiniones de los actores involucrados directamente en el proceso de implementación de la reforma. Para ello se tomaron una muestra representativa de los docentes de las escuelas primarias federalizadas ubicadas en los municipios de Juárez, Chihuahua y Ahumada.

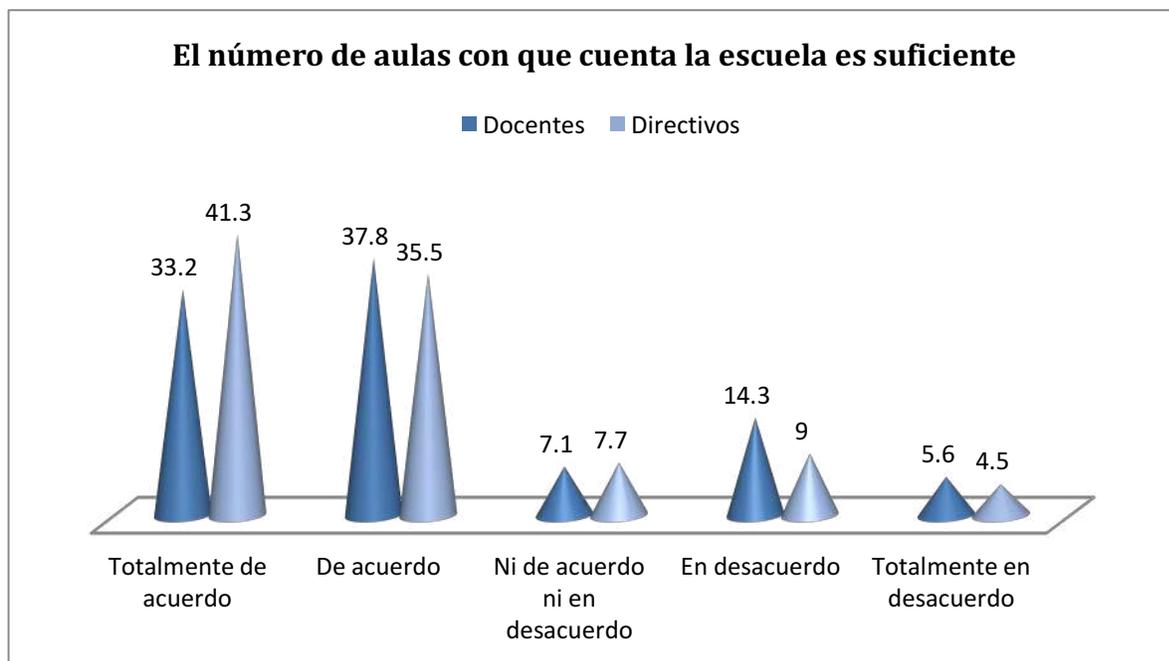
Los instrumentos se sometieron a una prueba piloto para conocer su confiabilidad, lo cual se realizó mediante un test-retest con dos semanas de diferencia entre la primera y la segunda

aplicación. Los resultados fueron analizados mediante el coeficiente de correlación de "r" Pearson para conocer el grado de estabilidad de cada reactivo y hacer los ajustes necesarios.

Para calcular la muestra se utilizó el programa STAST, con un error máximo aceptable de 5%; Finalmente con un instrumento confiable se procedió a aplicar en un total de 89 escuelas primarias federalizadas, seleccionadas mediante un procedimiento aleatorio, la muestra comprende a 1112 docentes.

Analisis de resultados

El primer criterio operativo de ese estándar se relaciona con que la escuela cuente con la cantidad de aulas necesarias para cubrir la demanda educativa (SEP, 2012, p. 111). En este aspecto la Figura 1 aporta datos de las opiniones de docentes y directivos. No se encuentran diferencias notorias entre ambos agentes; sin embargo, es posible percibir una opinión más optimista por parte de los directivos.



Los estudiantes que valoraran si las condiciones físicas de las aulas son adecuadas el 38% de los alumnos están de acuerdo con la afirmación y 29% muy de acuerdo. Sólo 1 de cada diez estudiantes conforma el bloque de opinión de quienes expresan que están en desacuerdo y totalmente en desacuerdo con la afirmación de que las condiciones físicas de su aula son adecuadas.

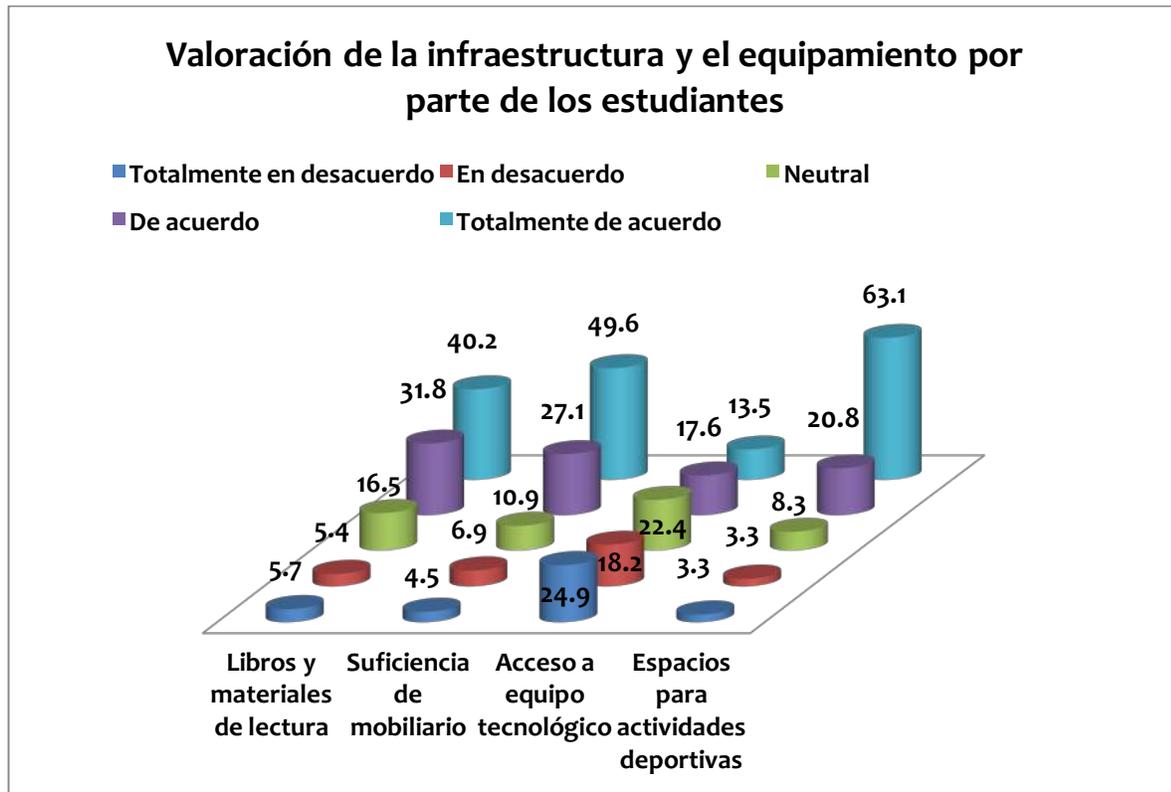
Las opiniones de los estudiantes resultan relevantes, dado que son ellos los usuarios directos de los diversos medios

para el aprendizaje que se mencionan en la Figura 2.

El 72% de los estudiantes conforman el bloque de quienes opinan que están totalmente de acuerdo y de acuerdo en que la escuela dispone de suficientes libros y otros materiales de lectura o consulta que se requieren cotidianamente en la escuela. Un porcentaje similar (76.8%) de estudiantes que abarca esos dos puntos de la escala de valoración (totalmente de acuerdo y de acuerdo) opina que son suficientes las

bancas, sillas, escritorios, estantes, pupitres y pizarrones que ha en el aula. Los estudiantes también expresan un juicio positivo sobre la infraestructura para efectuar actividades deportivas, pues al

pedirles que valoraran si su institución cuenta con las instalaciones deportivas y recreativas necesarias para el desarrollo del alumnado, el 63.1% manifestó su total acuerdo con la afirmación.



En el plan y programas 2011 cita uno de los principios pedagógicos que han de tomarse en cuenta es " usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje"(1.7), por ello en la existencia y condiciones del equipamiento en las aulas se puede observar que la mayoría de las escuelas cuentan con calefactores en las aulas, con aparatos de aire acondicionado y equipos de enciclopedia.

El uso de TIC es también uno de los temas relevantes para el apoyo a los procesos de mejoramiento de la calidad educativa, y aunque vemos que las escuelas tienen equipos de enciclopedia, solo el 10% reportan que están en buenas condiciones.

La crisis de nuestro sistema educativo responde a un factor global, relacionado con los profundos cambios provocados por la revolución científica tecnológicos y la consecuente transformación de las formas productivas y de la comunicación.

Cuando cuestionamos sobre la existencia de televisores y reproductor de videos en las aulas un 56.8% sin embargo las condiciones de las mismas solo un 36% afirma que se encuentran en condiciones regulares.

Actualmente con el síndrome de la tecnología la existencia de bibliotecas tanto en el aula como en la escuela poco a poco se han sustituido con la nueva tecnología al cuestionar si existen

bibliotecas en la escuela un 74.6% y 79% en el aula sin embargo es relevante las buenas condiciones en que se encuentran son de un 26% y 29% respectivamente.

La incorporación de las TIC en la educación ha abierto grandes posibilidades para mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Sin embargo, no es suficiente con dotar a las escuelas de computadores. Según los datos de esta investigación un 37.3% existen en las aulas centros de cómputo solamente un 12% el equipo se encuentra en buenas condiciones.

Hace falta abordar, al mismo tiempo, un cambio en la organización de las escuelas y en las competencias digitales de los profesores. También es necesario avanzar en la incorporación de las nuevas tecnologías en los entornos familiares para reducir la brecha digital. El papel que desempeñan las nuevas tecnologías, y profundiza en el debate sobre el sentido educativo de las TIC.

Al preguntar a los docentes de la existencia de internet en las instituciones de primaria solo un 30% existe el servicio y las condiciones del mismo son buenas en un 30%.

Hoy en día saber manejar sistemas computacionales como los de Microsoft office es útil para procesar, revisar y presentar información. Así mismo el saber navegar en la internet nos permite aprovechar el acceso e intercambio de información de un amañera rápida y sencilla, es importante el espacio y la infraestructura que los y las docentes de nivel primaria cuenta para considerar la actualización y preparación del uso de las TIC como herramienta indispensable. De los docentes encuestados un 21.9% tienen sala de maestros y un 13% sala de audiovisual para el maestro.

Es interesante destacar la opinión de los estudiantes en el rubro donde se les

pidió que valoraran si disponen de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) suficientes para el desarrollo de sus actividades cotidianas, pues el 24.9% de los estudiantes encuestados está totalmente en desacuerdo con la afirmación, a esta apreciación negativa se suma el 18.2% de alumnos que opina que están en desacuerdo con que disponen de las TIC para el desarrollo de sus actividades cotidianas. La insuficiencia de estos medios restringe el acceso a información que coadyuva en la consecución de los aprendizajes esperados que están planteados para los estudiantes de este nivel (Figura 2).

Para una educación integral no solo se requiere en los procesos de enseñanza y aprendizaje atender el área intelectual y socio afectivo sino es relevante el área deportiva y artística la RIEB incluso proporcionó libros de texto para el alumno en educación física. De los docentes encuestados un 76.3% afirma la existencia de canchas deportivas sin embargo ellos consideran las condiciones de las mismas que son buenas un 25%.

En cuanto al área artística es relevante las cifras solo un 29.0% indican que existen espacios específicos para la realización de actividades artísticas un 9% en buenas condiciones.

Conclusiones

Las opiniones de los distintos agentes que participaron en la investigación respecto de la infraestructura y equipamiento resultan relevantes debido a que aunque la mayoría de los centros escolares se ubica en propiciar el aprendizaje de los estudiantes, las condiciones físicas de las instituciones son trascendentes al momento de promover ambientes favorables para desarrollar competencias en quienes aprenden. Por ello es necesario

atender los criterios operativos para encaminar a las instituciones a que brinden un servicio a los destinatarios del sistema educativo en instalaciones dignas. Vivimos en un entorno altamente virtual el uso de la tecnología como herramienta útil para el aprendizaje requiere materiales audiovisuales, multimedia e internet la gran mayoría de las escuelas primarias carecen del servicio de internet.

Los principales protagonistas de la educación sabemos que es el docente frente a grupo y las condiciones y la existencia de equipamiento en el aula lugar privilegiado donde se pone en escena las más fieles y verdaderas interacciones entre los maestros y estudiantes falta mucho para lograr que los actores involucrados potencien el aprendizaje del alumnado y la enseñanza del profesorado, con una infraestructura y equipamiento que impiden el disfrute en el uso del tiempo que permanecen en la escuela y la creación de redes de aprendizaje significativo. Que, aunque existe infraestructura y equipamiento la

calidad es mínima.

Referencias

- SEP (2009b). Reforma Integral de la Educación Básica 2009. Diplomado para Maestros de Primaria, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México y la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio de la Subsecretaría de Educación Básica, de la Secretaría de Educación Pública. Consultado el 3 de octubre de 2010, en: http://formacioncontinua.sep.gob.mx/sites/ReformaIntegral/RIEB_Diplomado.php
- Spector, P. (2002). Psicología industrial y organizacional: investigación y práctica. México: El Manual Moderno.
- Principios pedagógicos que sustentan el plan de estudios 2011. Acuedo 592 (parte I).

Satisfacción laboral y condiciones laborales de los docentes de educación primaria

Daniel Alarcón Nakamura
Centro de Investigación y Docencia
daniel.alarcon@cid.edu.mx

Ricardo Fuentes Reza
Centro de Investigación y Docencia
ricardo.fuentes@cid.edu.mx

Salvador Ruiz López
Centro de Investigación y Docencia
salvador.ruiz@cid.edu.mx

Resumen

En este estudio se presentan los resultados sobre la percepción que tienen los docentes frente a grupo de educación primaria, en los municipios de Ahumada, Chihuahua y Juárez en relación con su satisfacción laboral, ya que de acuerdo con la literatura el rendimiento del docente se debe a distintas variables organizacionales, normativas y personales que impactan en la motivación, satisfacción y bienestar y al mismo tiempo influyen en el desempeño laboral y como consecuencia se refleja en los resultados de la calidad educativa. Se realizó un estudio cuantitativo con el método de la encuesta, consultando a docentes de escuelas primarias federalizadas a partir de una muestra de 150 escuelas seleccionadas mediante un procedimiento aleatorio y a 1112 docentes, estos resultados también se comparan con algunas otras variables para determinar el grado de satisfacción laboral que perciben los docentes, tales como: antigüedad laboral y seguridad en el empleo. Podemos encontrar entre los resultados obtenidos que la satisfacción laboral se relaciona sistemáticamente con tener cubiertas las necesidades de los profesores, a partir de lo cual ellos se muestran motivados para mejorar su desempeño, lo cual se refleja en su labor cotidiana, esto se obtiene cuando van adquiriendo mejores condiciones laborales y por consecuencia sienten mayor estabilidad laboral e impacta en la calidad educativa.

Palabras clave

Satisfacción laboral, condiciones laborales.

Introducción

La satisfacción en el trabajo y condiciones laborales

De acuerdo con Spector (2002), la satisfacción laboral produce importantes efectos vinculados con los empleados y las organizaciones, desde el desempeño laboral hasta la salud y la longevidad. Por eso, es importante el estudio de la satisfacción laboral de los trabajadores y el impacto que produce en la organización.

El concepto de satisfacción está centrado en ciertos y determinados factores condiciones laborales, pero siempre enunciando que la satisfacción se logra a través de los diversos factores motivacionales, de ahí se desprende que el bienestar laboral se descompone en dos columnas básicas: la satisfacción de las necesidades y las aspiraciones o expectativas de los individuos, ambos en relación con el trabajo.

Los contextos escolares son múltiples y heterogéneos, ya que el rendimiento y la calidad de los resultados se deben a distintas variables organizacionales, normativas legislativas, sociales y personales, que impactan en la motivación, satisfacción y bienestar del docente (Marchesi, 2007) que influyen no solo en las situaciones laborales sino también en factores personales y el tipo de tarea que realizan.

El modelo explicativo del malestar/bienestar docente en el trabajo que cuenta con mayor evidencia confirmatoria y que más se ha utilizado en los estudios recientes, es el modelo "demanda - control - apoyo social" conocido como modelo JDC-S o modelo de Karasek. Este modelo plantea, en su primera versión que, a mayor nivel de demanda laboral y menor grado de control sobre el propio trabajo, se elevarían los niveles de malestar y disminuirían los

niveles de satisfacción laboral (Karasek y Theorell, 1990).

Las condiciones laborales son un área interdisciplinaria relacionada con la seguridad, la salud y la calidad de vida en el empleo. Son todos aquellos efectos derivados de elementos normativos que determinan obligaciones y derechos de los trabajadores contratados para ejercer su función (Ezpeleta, en Fuentes, 2011).

Los estudios sobre trabajo y bienestar en profesores han proliferado en las últimas décadas debido a las reformas y crisis socio-culturales que golpean de lleno el corazón de la escuela y del magisterio, poniendo en riesgo la identidad del docente, y el deterioro de su imagen social.

Pero una cosa es cierta, ya no es el oficio que era hace unas décadas y no es que sea mejor o peor sino simplemente diferente debido al grado de complejidad e incertidumbre que lo rodea, ello debido a la explosión de información y de conocimiento y, en consecuencia, a la necesidad de renovación y actualización que viven día tras día los docentes (Gimeno, 2006).

De ahí que resulta particularmente importante conocer la percepción de los docentes, con relación a algunos aspectos directamente relacionados con sus condiciones laborales. De ahí la pregunta:

¿Existe relación entre la satisfacción laboral de los docentes de educación primaria - federalizados y estatales- de los municipios de Ahumada, Chihuahua y Juárez, y sus condiciones laborales en el contexto de reformas que vivimos en México?

Estrategia metodológica

Para desarrollar la investigación se optó por trabajar con la metodología

cuantitativa con “el método de la encuesta, y es que este tipo de investigación es uno de los muchos instrumentos de investigación de que dispone hoy los investigadores sociales” (Babbie, 1988, p. 66). Debido a que a través de ella se pueden obtener una gran cantidad de datos de manera relativamente económica.

En este caso, la encuesta nos permitió recabar información general, relacionada con las opiniones de los actores involucrados directamente en el proceso de implementación de la reforma, sobre temas tales como: la organización y funcionamiento de los centros educativos; la formación continua; la evaluación; el desarrollo profesional, la vida laboral. Para ello se tomaron una muestra representativa de los docentes de las escuelas primarias federalizadas ubicadas en los municipios de Juárez, Chihuahua y Ahumada.

Los instrumentos se sometieron a una prueba piloto para conocer su confiabilidad, lo cual se realizó mediante un test-retest con dos semanas de diferencia entre la primera y la segunda aplicación. Los resultados fueron analizados mediante el coeficiente de correlación de “r” Pearson para conocer el grado de estabilidad de cada reactivo y hacer los ajustes necesarios.

Para calcular la muestra se utilizó el programa STAST, con un error máximo aceptable de 5%; Finalmente con un instrumento confiable se procedió a aplicar en un total de 150 escuelas primarias federalizadas y estatales, seleccionadas mediante un procedimiento aleatorio, la muestra comprende a 1112 docentes.

De acuerdo con la encuesta aplicada nos damos cuenta que los maestros mencionan en un 75% que ellos se sienten satisfechos laboralmente, pero

no mencionan porque motivo se expresan de esa manera, por lo que nos dimos a la tarea de identificar las variables asociadas a las expresiones de satisfacción por lo que estadísticamente se cruzaron aquellas variables que podrían dar indicios de su satisfacción como: el tipo de nombramiento que tienen los docentes ya que eso les genera estabilidad laboral al tener una plaza base, otra variable es la de antigüedad por considerarse importante y que pudiera abonar a la variable satisfacción laboral otra variable es la de capacitación y actualización ya que ellos dicen que deben estar capacitados para desarrollar mejor su desempeño docente, otra variable es la de vivienda ya se considera que tener cubiertas sus necesidades básicas puede contribuir en la estabilidad en su trabajo, como también la variable de estado de salud se considera importante para el estudio ya que puede ser un factor importante para estar satisfechos con lo que hacen, otra variable que se anexo al estudio fue la de la distribución de las cargas de trabajo, ya que esa variable es fundamental para sentirse motivado para desarrollar sus funciones, y por último la variable de los sistemas de promoción, porque está unida a su crecimiento laboral y personal así por medio del método de correlación de pearson para descubrir cual variable estaba más relacionada con la variable de satisfacción laboral.

Con apoyo del programa estadístico SPSS se presenta un análisis utilizando el método de la regresión lineal múltiple que permite establecer una relación que se produce entre una variable dependiente y un conjunto de variables independientes (X_1, X_2, \dots, X_k). Y este método de regresión lineal múltiple trata de explicar los fenómenos, hechos y procesos sociales, con una serie de variables que, directamente o indirectamente participan

en su concreción. Además posibilita poder introducir por el investigador las variables independientes y definir aquellas que se utilicen como dependientes. Por otro lado es factible eliminar en cada uno de los modelos de análisis las variables menos significativas. Para el desarrollo de este trabajo se utilizan los siguientes elementos estadísticos que arroja el programa:

Coefficiente de correlación de Pearson

Es un método estadístico que permite analizar la relación entre dos variables que fueron medidas por datos cuantitativos. "El coeficiente de correlación de Pearson se calcula a partir de las puntuaciones obtenidas en una muestra de dos variables. Se relacionan las puntuaciones obtenidas de una variable con las puntuaciones obtenidas de otra variable, en los mismos sujetos e Indica la dirección de la correlación (positiva-negativa) y el valor numérico o magnitud de la correlación entre las variables."

Esta indica la relación de la correlación entre la variable satisfacción laboral y la de condiciones laborales (positiva o negativa) y el valor numérico o magnitud de la correlación entre variables y puede variar de -1.00 a +1.00 y se utiliza la siguiente tabla para conocer la dirección de la correlación (positiva o negativa) y el valor numérico o magnitud de la correlación.

Regresión lineal

Tiene una gran relación con el método anterior y su característica principal es que permite establecer el efecto de una variable sobre otra. Al contrario del anterior se pueden constituir una variable independiente y otra dependiente con el fin de conocer la causalidad de estas. Permite trabajar con datos expresados en

intervalos o razón al igual que el método anteriormente descrito.

Nivel de significancia

Este nos muestra el grado de error y por lo tanto el nivel de confianza que se puede tener de la validez de la correlación entre las dos variables de estudio.

Coefficiente de correlación múltiple (R1)

Señala el coeficiente de correlación encontrado en el modelo de análisis, el indicador que describe la satisfacción laboral y los indicadores que intervienen en la variable de condiciones laborales.

Coefficiente de determinación (R2)

Cuando el coeficiente de Pearson se eleva al cuadrado (R2) el resultado muestra la varianza de los factores comunes. Es decir, el porcentaje de la variación de una variable debido a la variación de otra variable y al contrario respecto a la otra, es decir en qué grado una variable explica a la otra donde permite establecer el porcentaje en que la variable dependiente satisfacción laboral explica la existencia de la variable independiente (condiciones laborales).

Con la ayuda de estos elementos estadísticos es posible establecer un orden de importancia de los indicadores de condiciones laborales respecto a su relación con la variable satisfacción laboral, que permite observar cuales de estos indicadores tiene mayor influencia en el logro de la satisfacción laboral en cada docente y cuales son menos importantes. Este proceso de jerarquización se realiza eliminando en cada uno de los modelos el indicador de condiciones laborales que tiene menor importancia para el logro de la satisfacción laboral, hasta lograr obtener un orden

descendente de todos los indicadores de condiciones laborales.

LAS VARIABLES SATISFACCION LABORAL Y CONDICIONES LABORALES.		
VARIABLES	INDICADORES	PORCENTAJE
CONDICIONES LABORALES.	ANTIGUEDAD	69.5
	CAPACITACION Y ACTUALIZACION	56.4
	VIVIENDA PROPIA	50.7
	SISTEMAS DE PROMOCION	43.1
	CARGAS DE TRABAJO	59
	TIPO DE NOMBRAMIENTO	73
	PADECE ALGUNA ENFERMEDAD CRONICA	43
SATISFACCION LABORAL	SATISFACCION LABORAL	75

En la figura anterior se muestra la matriz que contiene las dos variables de la investigación, con los indicadores que definen a cada una de ellas con los cuales fueron creados los instrumentos de investigación.

El procedimiento utilizado consiste en introducir en un primer modelo los siete indicadores de condiciones laborales para compararlos con la variable satisfacción laboral. En segundo modelo se elimina del análisis el indicador de condiciones laborales que haya obtenido el menor valor de significancia y así sucesivamente hasta obtener los dos principales indicadores de condiciones laborales que explican de mejor manera la

existencia de la satisfacción laboral que sienten los docentes de las escuelas con las que fue factible utilizar el modelo de análisis.

Modelo 1 **Satisfacción laboral vs siete indicadores de condiciones laborales**

Se incorporan al programa los siete indicadores que conforman la variable de condiciones laborales, para compararlos con la variable satisfacción laboral, con la finalidad de eliminar el menos importante de acuerdo al grado de significancia alcanzado.

Correlación de pearson

INDICADORES DE CONDICIONES LABORALES	Antigüedad	Vivienda propia	Sistemas de promoción	Tipo de nombramiento	Cargas de trabajo	Capacitación y actualización	Sistemas de promoción
CORRELACION CON SATISFACCION LABORAL	0.19	0.59	0.34	0.47	0.48	0.11	0.49

En la tabla de arriba se muestra que los siete indicadores de condiciones laborales, solo la vivienda propia con un (0.59) tiene una correlación positiva media respecto al factor de calidad y los seis restantes mantiene una correlación positiva débil. Se puede mencionar entonces que los siete indicadores de condiciones laborales tienen una correlación positiva, que se encuentran en un rango de débil a media.

Coefficiente de correlación múltiple (R¹).

MODELO	R ¹	R ²
1	0.76	0.57

El coeficiente de correlación múltiple expresa que los siete indicadores de condiciones laborales tienen una correlación de (0.76) respecto al factor de satisfacción laboral, la cual se describe como una correlación positiva considerable según lo establece la tabla de correlación de Pearson.

Coefficiente De Determinación (R²)

Se puede apreciar que los siete indicadores de condiciones laborales explican en un 57% la existencia de la satisfacción laboral. Es decir, los indicadores de condiciones laborales influyen con este porcentaje para que los docentes se sientan satisfechos laboralmente en su institución.

Coefficiente De Significancia

INDICADORES DE CONDICIONES LABORALES	Antigüedad	Vivienda propia	Sistemas de promoción	Tipo de nombramiento	Cargas de trabajo	Capacitación y actualización	Padece alguna enfermedad crónica
NIVEL DE SIGNIFICANCIA	0.032	0.019	0.0307	0.103	0.355	0.367	0.051

El modelo de análisis en su conjunto muestra un grado de significancia de (0.005) lo cual representa que existe un 5% de probabilidad de error y un 95% de confianza de que la correlación entre las dos variables sea correcta.

El nivel de significancia indica el porcentaje de error que la correlación entre la variable condiciones laborales y

satisfacción laboral sea verdadera y por lo tanto podemos deducir el grado de confianza. De acuerdo con la figura anterior se observa que la capacitación y actualización con un nivel de significancia de (0.367) representa el grado de error mayor de que exista correlación entre las dos variables por lo tanto es el indicador de condiciones laborales que se elimina

para efectos del siguiente modelo. Y así sucesivamente con los seis modelos...

Hallazgos y conclusiones

Es posible desarrollar del modelo los siguientes comentarios:

Una vez analizados los seis modelos para establecer la relación entre las variables encontramos que para los docentes los tres indicadores de condiciones laborales que más influyen en la satisfacción laboral en orden de importancia son: la seguridad de tener una vivienda propia, en segunda instancia su tipo de nombramiento o su seguridad de tener una plaza base y la tercera es la antigüedad ya que con la antigüedad adquiere algunos beneficios.

1. Vivienda propia
2. Tipo de nombramiento
3. Antigüedad

1. Los costos de vivienda consumen una gran proporción del presupuesto familiar y representan el gasto individual más grande para muchas personas y familias, al sumar elementos como el alquiler, gas, energía eléctrica, agua o reparaciones es por eso que contar con una vivienda adecuada parece ser en la muestra estudiada uno de los aspectos más importantes en la vida de una persona. La vivienda es esencial para cubrir las necesidades básicas, como la necesidad de abrigo, pero no se trata sólo de tener cuatro paredes y un techo. La vivienda debe ser un sitio para dormir y descansar en el que las personas se sientan protegidas y gocen de privacidad y un espacio personal; en pocas palabras, un lugar donde puedan formar una familia. Todos estos

elementos ayudan a hacer de una casa un hogar.

2. Los contratos temporales son a menudo considerados como un importante componente del mercado laboral, los docentes temporales pueden ser despedidos sin incurrir en pago o restricciones impuestas por la legislación sobre derechos, sufren de menor posibilidad de formación y promoción, no generan antigüedad laboral y reciben salarios más bajos y en la que en los primeros años no podrán contar con una plaza base y siempre estarán condicionados a los resultados de evaluaciones y esto puede ocasionar una disminución de la satisfacción laboral, mientras al contar con una plaza base con una alta protección sindical, los docentes disfrutan de una mayor estabilidad laboral y eso les genera su seguridad en el empleo, teniendo más beneficios o prestaciones y sin estar estresados con que su contrato terminara en cualquier momento.
3. Otro beneficio potencial para la satisfacción laboral es la antigüedad que se va generando con el tiempo de laborar diariamente, y es que los docentes con un alto nivel de antigüedad tienden a tener alta seguridad de trabajo y esto se debe a las normas específicas del sindicato, ya que por lo general la antigüedad te hace llegar a alcanzar mayor ingreso por las promociones verticales y/o horizontales.

Los indicadores de condiciones laborales que menos contribuyen para que los docentes encuestados se sientan satisfechos laboralmente de acuerdo a su orden de importancia son los siguientes:

4. Padece alguna enfermedad crónica
 5. Sistemas de promoción
 6. Cargas de trabajo
 7. Capacitación y actualización
-
4. Los factores psicosociales suponen una base para fomentar las acciones dirigidas a mejorar la salud y a prevenir los riesgos que pueden derivarse de la interrelación entre las personas, los equipos y la organización.
 5. Tener una percepción de que la normatividad es clara, justa y libre de ambigüedades al momento de promocionarse favorecerá la satisfacción laboral. Las promociones dan la oportunidad para el crecimiento personal, mayor responsabilidad e incrementan el estatus social de la persona.
 6. El trabajo como una actividad más de las personas, ha de ser capaz de ofrecer lo que se espera de él, no sólo una recompensa económica, sino también la posibilidad de aplicar las capacidades y conocimientos, poder relacionarse con otras personas, sentirse útil y reconocido. En estas condiciones, la persona está motivada y satisfecha, y realiza su trabajo de forma eficaz.
 7. Un sistema educativo que no cuente con los mecanismos para la actualización y capacitación de su personal operativo de manera permanente, cae en la obsolescencia. Es por eso la importancia de la capacitación y actualización de docentes y se entiende como aquellos 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.

Referencias

- Babbie, Earl R. (1988). *Practica de sociología*, ed. Paperback, Teacher's Edition of Textbook).
- Ezpeleta, Justa. "Factores que Inciden en el Desempeño Docente: Las condiciones de trabajo de los Maestros". Córdoba - Argentina, 1987.
- Hernández Sampieri Roberto, "metodología de la investigación", Ed. Mcgraw hill, México, 1996, p.384.
- Karasek, R.A., y Theorell, T. (1990). *Productividad estrés laboral saludable y la reconstrucción de la vida laboral*. Nueva York: Basic Books.
- Marchesi, Alvaro (2007). *Sobre el bienestar de los docentes: Competencias, emociones y valores*, Editorial Alianza.
- Sacristán, Gimeno J. (2006). *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*. Gobierno de Cantabria, Madrid, Morata.
- SEP (2009b). *Reforma Integral de la Educación Básica 2009*. Diplomado para Maestros de Primaria, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México y la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio de la Subsecretaría de Educación Básica, de la Secretaría

de Educación Pública. Consultado el 3 de octubre de 2010, en: http://formacioncontinua.sep.gob.mx/sites/ReformaIntegral/RIEB_Diplomado.php

Spector, P. (2002). Psicología industrial y organizacional: investigación y práctica. México: El Manual Moderno.

Estándares de Desempeño Docente, ¿llegaron para no quedarse?

Claudia Celina Gaytán Díaz
Centro de Investigación y Docencia
claudia.gaytan@cid.edu.mx

Irma Mercedes Cano Medrano
Centro de Investigación y Docencia
irma.cano@cid.edu.mx

María Araceli Gutiérrez Reyes
Centro de Investigación y Docencia
claudia.gaytan@cid.edu.mx

Resumen

El profesorado de la escuela primaria atraviesa por un momento histórico: se le presentan distintos planteamientos curriculares que demandan cambios en sus prácticas pedagógicas, lo que conlleva a insertarse en procesos de formación continua que coadyuven a mejorar su desempeño en el aula, que será evaluado a través de distintos mecanismos. En el presente artículo se describen los resultados de una investigación que tiene el objetivo de identificar las Representaciones Sociales (RS) que el profesorado de educación primaria ha construido sobre la propuesta de evaluación basada en Estándares de Desempeño Docente, partiendo de una perspectiva teórica ubicada en la psicología social a la que se adscribe la teoría de las RS desarrollada por Serge Moscovici y utilizando un diseño metodológico fundamentado en los estudios de la Escuela de Ginebra, cuyo máximo exponente es Willen Doise. Para ello, se diseñó y aplicó un cuestionario que integra dos técnicas de recolección de datos (asociación libre de palabras y escala de valoración semántica). Dentro de los principales resultados fue posible identificar una gran dispersión en cuanto al diccionario de palabras identificado. Además, a partir de la contextualización en el ámbito educativo, se definieron cuatro categorías que conforman el campo de representación: a) Niveles de medición; b) Formación docente; c) Objetivos planteados y, d) Inapropiados y, través del análisis de resultados de la Escala de Valoración Semántica, se identificó un porcentaje considerable que manifiesta que los Estándares de Desempeño Docente son: ineficaces, desconocidos, ambiguos, inadecuados e incongruentes con su práctica docente.

Palabras clave

Representaciones Sociales, Estándares de Desempeño Docente, Educación Primaria, Docentes.

Introducción

De acuerdo con Aboites (2012), “a partir de 1990 con la llegada de la evaluación moderna cambia en México radicalmente la concepción y práctica de lo que era antes una actividad académica principalmente a cargo de los maestros, escuelas y universidades” (pág. 14).

Normativamente, a través de la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), suscrita entre el Gobierno Federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), en el Eje V <Evaluar para Mejorar>, se estableció el objetivo de que la evaluación sirva para elevar la calidad educativa, favorecer la transparencia y rendición de cuentas, y propiciar el diseño adecuado de políticas educativas (SEP, 2011; 1).

A partir de entonces, se han buscado mecanismos que den cuenta del desempeño de alumnos, profesores e instituciones escolares. Concretamente, como propuesta complementaria para evaluar el desempeño del profesorado en educación básica (ya que únicamente se tomaban en cuenta los resultados académicos de su alumnado en pruebas estandarizadas), se desarrollaron los Estándares de Desempeño Docente:

...en colaboración con la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura y el Centro de Estudios Educativos, buscando orientar de manera precisa e informada la transformación de las prácticas de los docentes de Educación Básica, lo que implica un proceso sistemático que contribuirá, de manera significativa, a establecer una cultura de evaluación para la mejora continua (SEP, 2011; 21).

De acuerdo con Carlos (2013), los Estándares de Desempeño Docente “describen lo que los docentes deben

saber y saber hacer; es decir, lo que deben aprender y cómo deben desempeñarse” (pág. 225).

Pero, ¿Cómo recibieron esta nueva propuesta de evaluación las y los profesores de primaria?, ¿De qué manera ha permeado el discurso normativo sobre este planteamiento de evaluación en la escuela?, concretamente, ¿Cuáles son las Representaciones Sociales que el profesorado de primaria ha construido sobre los Estándares de Desempeño Docente?

Desarrollo

Para Moscovici (1986), las representaciones buscan determinar los cambios del pensamiento de la sociedad actual, cómo la novedad y la innovación se convierten en parte de la vida social, además indica que:

En tanto que fenómenos, las RS se presentan bajo formas variadas, más o menos complejas, imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado, categorías que sirven para clasificar circunstancias, fenómenos e individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos: y, a menudo, cuando se les comprende dentro de la realidad concreta de nuestra vida social, las representaciones sociales son todo ello junto (p. 472).

De esta manera, la teoría de las RS, en el campo de la psicología social, se distancia no solo del enfoque sociológico planteado por Durkheim, sino también de las explicaciones psicológicas basadas en el conductismo, y más recientemente, en el cognitivismo, y a través de ellas, del individualismo (Alvarado et al, 2008; 43).

El estudio de las RS implica el reconocimiento tanto de aspectos psicológicos (cognitivos) de los sujetos como aspectos sociológicos (de pertenencia a grupos).

Al considerar dichos aspectos, se reconoce que las y los docentes de primaria tienen una historia de vida personal, además una formación inicial específica, se han integrado a comunidades escolares en las que han ejercido su profesión, en las aulas han experimentado un sinnúmero de situaciones, enmarcadas dentro de contextos socioeducativos muchas veces adversos, como grupo, han sido blanco de innumerables críticas y expuestos a la opinión pública a través de los medios de comunicación debido a los “pobres” resultados del alumnado en pruebas estandarizadas (ENLACE en educación primaria) que ha sido uno de los ejes rectores de la política educativa propuesta por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2010) y que ha recibido innumerables críticas (que, por cierto, no se dan a conocer a través de medios masivos de comunicación) debido a que presenta “una visión exageradamente funcional instrumental, lógico, formal, contable, administrativa, gerencial” (Moreno, 2012; 31).

Dentro de esa misma lógica, se enmarca el planteamiento de los Estándares de Desempeño Docente, para recuperar los elementos que permitan conocer la diferencia entre las actuaciones docentes llevadas a cabo hasta ahora con las que se espera que se desempeñen (a partir de la implementación de la RIEB).

Los cambios esperados están en función de las sugerencias que emiten la OCDE, y en función de los lineamientos prescritos (oficialmente), nuevamente “al margen de consideraciones de diversidad

y desigualdad económica, social y cultural” (Moreno, 2012; 33) para evaluar la actuación del profesorado en las aulas; se pretende que como nueva propuesta se acepte y, en función de ello, se actúe en consecuencia, esto puede estar alejado de lo que los actores educativos construyen sobre la misma, es decir, sus RS, que “nos permiten entender la comprensión que el público tiene de la ciencia” (Farr, 2003; 158), refiriéndose a público como las personas a las que se dirige e implica una nueva teoría, propuesta, modelo o idea.

Procedimiento metodológico

De acuerdo con Pereira de Sá (citado por Araya, 2002,) una línea de investigación para el estudio de las RS (a la que se adscribe el presente trabajo) es la Escuela de Ginebra (sociológica), cuyo máximo exponente es Willen Doise, que se centra en las condiciones de producción y circulación de las RS (pág. 47). Para Doise (citado por Flores, 2005):

...la significación de la representación está determinada doblemente por efectos de contexto: en primer lugar por el contexto discursivo a través de las cuáles será formulada o descubierta una RS, en segundo lugar por el contexto sociocultural, es decir, por una parte el contexto ideológico y por la otra, el lugar que ocupa el individuo o el grupo en el sistema social (p. 14).

Las RS nos permiten construir una perspectiva para situarnos como seres (individuales y sociales) en el mundo, comprender y explicar los objetos y fenómenos y, en consecuencia, justificar nuestras acciones; están integradas por tres dimensiones: el campo de representación, la actitud y la información.

El campo de representación está conformado por los elementos que actúan

en una RS como lo son: creencias, valores, vivencias, imágenes y opiniones que se organizan en un todo mediante el proceso de objetivación (Araya, 2002).

La actitud es el aspecto afectivo de las RS ya que es la reacción emocional acerca del objeto o del hecho. Puede ser positiva o negativa, favorable o desfavorable. La información está integrada por todos los conocimientos que se tienen acerca de del objeto o del hecho social. La información delata en la actitud según haya sido la cantidad o la calidad de ésta. Aunque tenemos que tener en cuenta que los diferentes grupos sociales mediatizan la cantidad y la precisión, además de que también debemos considerar el origen, pues es muy diferente si se obtiene de un contacto directo con el objeto o por medio de la comunicación social (Araya, 2002; 40).

En síntesis, conocer o establecer una RS implica determinar que se sabe (información), que se cree, cómo se interpreta (campo de la representación) y que se hace o cómo se actúa (actitud) (Araya, 2002; 36).

Partiendo de lo anterior y con el objetivo de identificar en las dimensiones de las RS se integraron dos técnicas de recolección de datos: a) asociación libre de palabras (a través del término inductor *Estándares de Desempeño Docente*, puesto que “favorece la espontaneidad y naturalización de la situación de

intercambio, al tiempo que permiten reducir en gran medida la apropiación por los sujetos de los contenidos representacionales de que es portador el investigador” (Banchs, 2000; 15) y, b) escala de valoración semántica, puesto que “los repertorios lingüísticos o universos semánticos producidos por los sujetos contienen aspectos cognitivos, simbólicos y afectivos, dan sentido y direccionalidad a la representación y son los elementos que permiten construir una representación” (Banchs, 2000; 15).

La versión final del instrumento se aplicó a una muestra estratificada de 422 docentes de la ciudad de Chihuahua. La captura y análisis de los datos se realizó en el Statistical Package for the Social Sciences (SPSS, por sus siglas en inglés), con apoyo del programa computacional Excel, a través de generación de tablas (diccionarios de palabras, campos de representación) y gráficos.

Resultados

De acuerdo con Doise (2005) “para delimitar el universo semántico de una RS, puede ser útil obtener información mediante una técnica de asociación de palabras, con términos que se sabe que se utilizan para asociar una imagen al objeto de la representación” (pág. 34).

De esta manera a través de la técnica de asociación libre de palabras se incluyó el término inductor *Estándares de Desempeño Docente* y se obtuvo el diccionario de palabras que se presenta a continuación:

Términos asociados a Estándares de Desempeño Docente	Frecuencia	Porcentaje
Profesionalización	11	3.0%
Regulación	14	3.9%
Logros	14	3.9%
Indicadores	15	4.2%
Competencias	16	4.4%
Calidad	16	4.4%
Metas	16	4.4%
Medición	19	5.3%
Capacidad docente	20	5.5%
Escuela	22	6.1%
Mejora	24	6.6%
Perfil	25	6.9%
Nivel de desempeño	25	6.9%
Formación continua	26	7.2%
Inadecuados	30	8.3%
Ideal	32	8.9%
Evaluación	36	10.0%
Totales	361	100.0%

Tabla 1. Diccionario de palabras que el profesorado de primaria asocia con Estándares de Desempeño Docente.

Entre los términos con mayor número de menciones, se puede identificar que uno de cada diez profesores asocia los Estándares de Desempeño Docente con la *Evaluación*, mientras que el 8.9% lo asocia con un *Ideal*, el 8.3% considera que son *Inapropiados* y el 7.2% con la *Formación Continua*, el 6.9% hace alusión al *Nivel de Desempeño*, también el 6.9% menciona el *Perfil* (docente), la *Mejora*, con el 6.6% de menciones y *Escuela* con el 6.1%.

Después de identificar el diccionario de palabras que el profesorado asocia al término inductor analizado, se procedió al análisis de los conceptos, se realizó la organización de los mismos de acuerdo a lo que engloba el campo de representación (lo que las personas creen y lo que interpretan), que constituye la contextualización en el ámbito educativo y se determinó una

definición de las categorías, posteriormente se integraron las frecuencias en cada una de ellas y se realizó la distribución porcentual, para determinar la proporción específica del campo de representación que las y los docentes han construido sobre el término inductor analizado, que está integrado por cuatro categorías) Niveles de Medición, b) Formación Docente, c) Objetivos planteados y, d) Inapropiados, cuyas proporciones se detallan a continuación:

Categorías	Porcentaje
Niveles de medición	38.7%
Formación docente	27.0%
Objetivos planteados	26.0%
Inapropiados	8.3%

Cuadro 1. Campo de representación sobre Estándares de Desempeño Docente.

En la primera categoría, el profesorado hace referencia a *Niveles de Medición*, con el 38.7% de menciones. A través de términos como *Indicadores, Medición, Metas, Logros, Evaluación, Niveles de Desempeño y Regulación*, el profesorado indica que los Estándares de Desempeño Docente se asocian con medidas, esto es con evaluaciones de tipo numérico que los posicionan en algún nivel acorde a la consecución de resultados previamente establecidos. Esto, de alguna manera, contraviene lo que, de acuerdo a la OEI (2010) se propone:

“los estándares de desempeño docente en el aula son un instrumento para la reflexión, el diálogo y el intercambio. Aunque valoran una acción, no pretenden ser una herramienta para elaborar clasificaciones (ranking) de maestros o escuelas, ni mucho menos promover sanciones. La reflexión con base en parámetros es un mecanismo efectivo para la mejora de la práctica docente. Por ello, se construyeron referentes que se basan en una configuración de la profesión docente y se ha pensado en su uso como parámetros, de tal manera que se involucre a los pares y a diversos actores educativos” (pág. 16).

La segunda categoría se denomina *Formación Docente* e integra el 27% de menciones en las que el profesorado hizo alusión a términos como *Profesionalización, Competencias, Capacidad docente, Perfil y Formación Continua*, como elementos o aspectos que el docente debe desarrollar para desempeñar su práctica. De esta manera, se está de acuerdo con que: “el colocar en el centro el desarrollo de competencias para la vida trae como consecuencia la

necesidad de transformar la forma de enseñar (OEI, 2010; 17).

La tercera categoría titulada *Objetivos planteados*, está conformada por el 26% de menciones a través de las cuales el profesorado asocia los Estándares de Desempeño Docente con términos como *Calidad y Mejora*, que tienen que ver con lo que se pretendía alcanzar, desde el ámbito normativo, a través de su implementación:

Los estándares de desempeño docente tienen como propósito acompañarlo (al docente) en un proceso de reflexión y autoevaluación, con base en elementos (referentes) comunes sobre algunos asuntos centrales de su práctica. Algunos de los objetivos son motivar procesos individuales y colectivos de reflexión y evaluación, la identificación de necesidades reales y comunes de formación y sobre todo, el establecimiento de procesos de mejora continua de la práctica docente y de la escuela (OEI, 2010; s/p). Además, se asocia la evaluación a procesos de mejora continua del desempeño docente, por lo que la evaluación tiene la posibilidad de ser permanente y significativa para la mejora profesional de los maestros, incluso de manera independiente a procesos de contratación, promoción o de estímulos (OEI, 2010; 9).

Finalmente, la cuarta categoría se integra únicamente por el término *Inapropiados*, a través del cual, el 8.3% del profesorado indica que los Estándares de Desempeño Docente no están acordes con una evaluación adecuada de su práctica; se denota cierto grado de descontento y/o rechazo hacia el establecimiento de esta forma de evaluación de su desempeño

profesional. Aboites (2012) aborda esta temática e indica que:

Medir a una nación pluricultural y compleja, con instrumentos burocráticos únicos y, como las pruebas, discriminatorias en términos de género, socialmente sesgadas y, de muy limitado alcance, significa reducir drásticamente el sentido de pertenencia, de identidad, de proyecto futuro... reduce lo complejo -de un individuo, de una institución o una nación- a un número abstracto...(pág. 18).

Una vez identificado el campo de representación se prosiguió a identificar las actitudes (otra dimensión de las RS) que las y los docentes tienen con respecto

a la RIEB en general, cabe destacar que es un acercamiento inicial, puesto que habrá que identificar las actitudes con respecto a los núcleos figurativos que conforman el campo de RS general. Para ello, se realizó el análisis de un ítem de la escala de valoración semántica que fue contestado por el profesorado.

Esta escala presentó a las y los maestros cinco pares de palabras opuestas a partir de la aseveración inicial que indicaba: *los estándares de evaluación del desempeño docente son, ineficaces/eficaces, desconocidos/conocidos, ambiguos/claros, inadecuados/adecuados y, acordes con mi práctica/no acordes con mi práctica*, con una escala del 1 al 7, donde los tres primeros valores corresponden a una posición negativa y los tres últimos con una posición positiva. Los resultados se presentan a continuación:

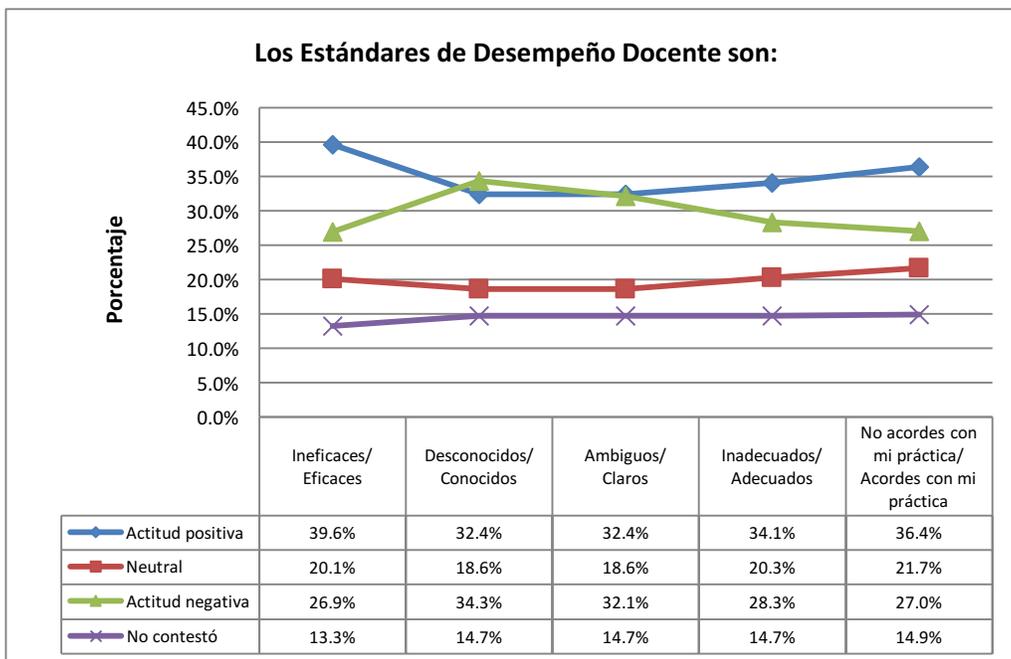


Gráfico No.1. Actitudes manifestadas por el profesorado con respecto a los Estándares de Desempeño Docente

Se puede observar que el profesorado que manifiesta una actitud positiva (con respecto al par de palabras presentado) sobre los Estándares de Desempeño Docente no alcanzan el 40%, mientras que, entre el 18.6 y 21.7% mantienen una posición neutral, entre el 26.9 y 34.3% manifiesta una actitud negativa y entre el 13.3 y 14.9% no contestó. Entre lo que se puede rescatar, es el hecho de que casi el 40% del profesorado manifiesta que los Estándares de Desempeño Docente son “eficaces”, sin embargo, el 34.3% no los conoce.

Conclusiones

El diccionario de palabras identificado sobre los Estándares de Desempeño Docente como forma de evaluación del profesorado es muy amplio; esta dispersión es un indicador de poca claridad del término para los docentes y es lógico porque hasta la fecha dichos estándares se han quedado solo en una promesa. Al contextualizar dichos términos e identificar el campo de representación, es posible observar que, un sector importante del profesorado (38.7%) observan en ellos una medición, lo que dista de una evaluación que rescate realmente su desempeño profesional; otro grupo (27%) resalta la importancia de la formación docente como medio para alcanzarlos y, de esta manera obtener mejores resultados en las evaluaciones de su desempeño; un sector más (26%), se ha apropiado del discurso normativo al hacer mención de la calidad y la mejora, que han sido algunos de los principales términos que abanderan la reforma educativa; un grupo (8.3%) que, aunque es el más reducido, los considera inapropiados.

Sin embargo, este último porcentaje se incrementa al indagar sobre aspectos más concretos sobre los

Estándares de Desempeño Docente ante los cuáles no se obtuvieron altos porcentajes en las actitudes positivas con respecto a la eficacia, conocimiento, claridad, adecuación y congruencia con la práctica docente del profesorado y, de esta manera, al parecer, los resultados obtenidos “abonan” o se unen a la crítica realizada por algunos sectores magisteriales y autores (Aboites, 2012) hacia las propuestas de evaluación estandarizadas, que sostienen que “la resistencia no solo ha obligado a modificar los términos en que originalmente se pensaba implantar el proyecto, sino que ha generado demandas y visiones mucho más amplias y distintas de lo que puede ser la educación y la evaluación en el país” (pág. 19).

Referencias

- Aboites, H. (2012). La disputa por la evaluación en México: historia y futuro. *El cotidiano* 176. Noviembre - diciembre de 2012. Págs. 5-17.
- Aboites, H. (2012). *La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México. Historia de poder y resistencia*. México: Ítaca/UAM/CLACSO.
- Acuerdo de Cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas. *Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México. Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos para docentes: Consideraciones para México. Resúmenes ejecutivos* (2010). Disponible en <http://www.oecd.org/edu/school/46216786.pdf>
- Alvarado, S.V., Botero, P. y Gutiérrez, M.I. (2008). *Representaciones sociales. Una mirada a la teoría Moscoviciiana*.

- En P. Botero. *Representaciones y ciencias sociales. Una perspectiva epistemológica y metodológica*. Buenos Aires: Espacio editorial.
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. Cuaderno de Ciencias Sociales 127. Recuperado el 11 de octubre de 2012 en: <http://flacso.or.cr/index.php/publicaciones-jb-br-jb-i-labor-editorial-jb-i/cuadernos/336-cuaderno-no-127>
- Banchs, M. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Paperson social representations*. Volumen 9 (págs. 3.13.15)
- Carlos, G. (et al) (2013). *Del currículum al aula. Orientaciones y sugerencias para aplicar la RIEB*. México, D.F.
- Doise, W., Clemence, A. y Lorenzi, F. (2005). *Representaciones sociales y análisis de datos*. México: Antologías Universitarias.
- Farr, R. (1986). Las representaciones sociales. En S. Moscovici. *Psicología social II. Pensamiento y vida social*. *Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.
- Flores, J.I. (2005). Presentación. En Willem Doise. *Representaciones sociales y análisis de datos*. México: Antologías Universitarias.
- Moscovici, S. (1986). *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.
- Moreno, P. (2012). *La política de la calidad y las competencias: deshumanización, alienación y fragmentación del sujeto educativo*. Revista de Investigación Educativa de la REDIECH. Octubre de 2011 – Marzo de 2012. Págs. 29-36.
- Organización de Estados Iberoamericanos (2010). Estándares para la Educación Básica en México. Documento base. Recuperado el 25 de marzo de 2014 en: <http://cee.edu.mx/referentes/4-2.pdf>
- SEP (2011). *Plan de estudios de educación primaria*. Secretaría de Educación Pública. Disponible en: http://formacioncontinua.sep.gob.mx/sites/ReformaIntegral/RIEB/Plan_de_Estudios.php

La formación del profesorado en el contexto de la RIEB: Un asunto para reflexionar

María Araceli Gutiérrez Reyes
Centro de Investigación y Docencia
araceli.gutierrez@cid.edu.mx

Héctor Mario Armendáriz Ponce
Centro de Investigación y Docencia
hector.armendariz@cid.edu.mx

Olivia Torres Moreno
Centro de Investigación y Docencia
olivia.torres@cid.edu.mx

Resumen

El presente documento da cuenta de los resultados de un estudio cuantitativo llevado a cabo en el Estado de Chihuahua por académicos del Centro de Investigación y Docencia (CID) en escuelas primarias de los municipios de Ahumada, Chihuahua y Juárez, pertenecientes a los subsistemas estatal y federalizado. La información recabada por medio de un cuestionario aplicado a los profesores, directores, Asesores Técnico Pedagógicos, supervisores y alumnos permitió recobrar información sirvió para afinar el análisis a través de un estudio comparativo. En esta ponencia los resultados se organizan en tres apartados: El primero integra elementos que permiten caracterizar el nivel académico en él se incluyen datos sobre la formación inicial de los docentes, directores, Asesores Técnico Pedagógicos (ATP) – como se les llamará a partir de este momento- y supervisores de los tres municipios que participaron en el estudio, el segundo se ha denominado Formación del profesorado en el contexto de la RIEB y el tercero integra los aspectos relacionados con la valoración en relación a la formación recibida para la implementación de la RIEB, particularmente aquellos que se han emprendido como parte de las estrategias para diseminar la nueva propuesta curricular; así como la valoración sobre la función que desempeñan en el sistema educativo.

Palabras clave

Actualización, formación de profesores, reforma educativa.

Introducción

L Esta ponencia tiene su origen en el proyecto de investigación: *La educación primaria, funcionamiento institucional y reforma educativa*, que desarrolló un

equipo de académicos del Centro de Investigación y Docencia, integrantes del Cuerpo Académico de Política y Gestión en Educación.

Los hallazgos que se detallan corresponden a la fase cuantitativa desarrollada en 150 escuelas primarias estatales y federalizadas, de tres municipios en la entidad (Ahumada, Chihuahua y Juárez); se recuperó información a través de la aplicación de cuestionarios a 1112 profesores, 467 alumnos; 169 directores; así como a 106 Asesores Técnico Pedagógicos (ATP) y 68 supervisores. Se organizaron en cinco ejes: 1º Currículo, 2º evaluación, 3º condiciones laborales, 4º formación docente y 5º organización y gestión institucional en el contexto de implementación de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB). En este documento se tomó como referente el tema cuatro.

Marco normativo para la formación de los profesores en México

Este asunto tiene un espacio toral en el debate educativo, lo que ha generado una tendencia en el país hacia la búsqueda de estrategias políticas que permitan por un lado, llevar a cabo la evaluación permanente del sistema educativo en todas sus dimensiones y por otra, la formación de los profesores, como los dos ejes que favorezcan la añorada calidad de la educación y posicionen a México en las grandes ligas de la competitividad internacional. Este proceso, no está exento de contradicciones, críticas y descontento de los involucrados lo que constituye un desafío importante para la educación y su política.

En la década de los noventa con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB, 1992) se sentaron algunos precedentes que hoy día tienen impacto en las líneas estratégicas que le precedieron, se reconocía el papel protagónico del

docente en la transformación del sistema educativo convirtiendo esta circunstancia en un objetivo central de la política educativa en nuestro país.

Al respecto de la formación, el discurso del ANMEB (1992) señalaba:

[...], todos los establecimientos dedicados a la formación magisterial pasan a ser jurisdicción estatal, [...] asumirán la responsabilidad de integrar un sistema, [...], para la formación del maestro. [...] que articule esfuerzos y experiencias en los ámbitos [...] inicial, actualización, capacitación, superación e investigación. [...] (para) la formación profesional inicial, se diseñará un modelo con un tronco básico general y opciones orientadas a la práctica preescolar, primaria y secundaria. [...] [en cuanto a la] actualización, capacitación y superación profesional del magisterio en ejercicio, [...] se conviene el establecimiento de un Programa Emergente de Actualización del Maestro [para] fortalecer, en el corto plazo, los conocimientos de los maestros y de coadyuvar así a que desempeñen mejor su función. (p.12). Este fue el detonante para recuperar una antigua problemática en torno a la formación, como lo expresa Rosas (2000), citando a Honoré (1980), [se trata de] “un problema planteado, no resuelto” (p.3).

Con la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE, 2008), lo medular fue la profesionalización de los maestros y de las autoridades educativas al señalar que “quienes dirigen el sistema educativo, los centros escolares y quienes enseñan a

nuestros hijos sean seleccionados adecuadamente, estén debidamente formados y reciban estímulos e incentivos que merezcan en función del logro educativo de niñas, niños y jóvenes” (p. 13).

La carta fuerte de la formación, la constituye la creación del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio (SNFCSP) y las instancias formadoras a nivel estatal que para Chihuahua se denomina Instancia Estatal de Formación Continua para Maestros en Servicio (IEFCMS Chihuahua).

Con la adopción del enfoque basado en competencias en el proceso de implementación de la Reforma, nuevamente se centra la atención en los docentes y su formación. Tomando como marco normativo el Acuerdo 592. (SEP, 2007), según Ruiz (2012):

[En primer lugar] Revisar y fortalecer los sistemas de formación continua y superación profesional de los docentes en servicio, de modo que adquieran las competencias necesarias para ser facilitadores y promotores del aprendizaje de los alumnos [en segundo lugar], enfocar la oferta de actualización de los docentes para mejorar su práctica profesional y los resultados de aprendizaje de los educandos (p.11).

El discurso expresado por la Secretaría de Educación Pública (2007) al respecto de la formación docente planteaba entonces que ésta fuera factor de mejora en los centros escolares con estrategias que pudieran garantizar el acceso a procesos de formación continua y la superación profesional de forma oportuna y suficiente. Estos aspectos, se encuentran en este momento en niveles de alcance diferenciado ya que transitar de la

actualización a la formación no ha sido tarea sencilla.

A partir de estos antecedentes con esta investigación se realizó un acercamiento a la forma en la que el profesorado del estado de Chihuahua concibe la formación profesional. Particularmente interesó conocer ¿Cuáles son las opiniones de quienes laboran en los municipios de Juárez, Ahumada y Chihuahua con respecto a los procesos de formación en el marco de la implementación de la Reforma de la Educación Primaria?

Objetivo

Analizar la perspectiva del profesorado de tres municipios del estado de Chihuahua con respecto a los procesos de formación que se han implementado en el marco de la RIEB.

Estrategia metodológica

El instrumento utilizado contaba con 158 ítems organizados en 6 apartados; uno de ellos el relacionado con la formación docente. El piloteo se llevó a cabo a través del coeficiente de correlación de Pearson, con un índice de 0.819 para los ítems de opción múltiple.

La aplicación se llevó a cabo por los integrantes del Cuerpo Académico de Política y Gestión en Educación del CID apoyados por 40 colaboradores que son parte del alumnado de la institución. El cuestionario para docentes, se piloteó con 190 ítems, que finalmente se redujeron a 158, en los que se combinaron algunos de opción múltiple, escalas likert, de valoración semántica e ítems de asociación libre de palabras; como señala Hernández, Fernández y Baptista (2010) las encuestas de opinión (*surveys*) son consideradas (...) como un diseño que permite generar informes descriptivos o correlacionales-causales y generalmente

utilizan cuestionarios, como instrumentos para recuperar información.

La sistematización de la información se efectuó a través del Programa Computacional SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*).

Discusión de resultados

La formación docente se encuentra supeditada a una serie de factores relacionados con la identidad, el trayecto de formación inicial y los procesos de formación continua a los que acceden los profesores durante su ejercicio como profesionales de la educación, al respecto Ferry (2008) afirma que:

Si la formación se inscribe dentro de una política innovadora que reconoce como objetivo la mejora de las prácticas institucionales y pedagógicas, es necesario que el personal formador pueda modificar las estructuras y modos de funcionamiento de su entorno profesional. Y eso sólo puede llevarse a buen término si las instancias locales disponen de un margen de iniciativa suficiente (p.46).

Las opiniones expresadas por ellos permitieron visualizar lo que ocurría en las escuelas con la implementación de la RIEB. Aquí se presentan los resultados más significativos.

I). Nivel académico del profesorado

La mayoría del profesorado ingresaron con licenciatura en educación o normal básica sin licenciatura. Seis de cada diez docentes; así como cuatro de cada diez directores y ATP estudiaron una licenciatura en educación. Y ocho de cada diez supervisores la normal básica sin licenciatura.

El 7% de los docentes frente a grupo ha cursado una maestría; los directores 27% tienen el grado de

maestría. Los supervisores son los que ocupan un porcentaje más alto en este rubro un 60% y los ATP, 37% de la muestra.

En lo relativo a las instituciones donde cursaron estudios de maestría la mayoría ha transitado por tres instituciones básicamente, el Centro Chihuahuense de estudios de Posgrado (CCHEP), la Universidad Pedagógica Nacional del estado de Chihuahua (UPNECH) y el Centro de Investigación y Docencia (CID).

Las instituciones donde cursaron estudios de doctorado se mencionan a continuación: Instituto Regional de Estudios de la Familia (IREFAM), Colegio Nueva Vizcaya, Instituto de pedagogía crítica (IPEC), Universidad Pedagógica Nacional del estado de Chihuahua (UPNECH); Universidad Autónoma de Coahuila (UADEC). Unidad Saltillo, Universidad de Durango, de Tijuana, Normal Superior de Tamaulipas y Durango Santander.

El 70% de los docentes y ATP manifiestan que desean continuar sus estudios a nivel superior; mientras que los supervisores ocupan 60% y los directores 55%.

En relación al perfil de ingreso para la carrera docente, el profesorado está en desacuerdo con la idea de que la licenciatura sea suficiente para garantizar un buen desempeño en el aula: Los ATP y supervisores con (64% y 56%) respectivamente. Los directores y docentes con 40% y 39%. Se posicionan a favor de una mayor escolaridad para el desempeño en su trabajo.

II) Formación del profesorado en el contexto de la RIEB

La visión que sustenten los profesores sobre la formación, es un punto importante ya que como declara Ferry (2008) “no se trata de adquirir conocimientos para cambiar simplemente su nivel de conocimientos, se trata de asimilar conocimientos para adquirir capacidades para ejercer [la] profesión [docente]” (p.60).

Para él, la formación no se imposta, sino que se construye a través de la vida misma del sujeto, sus experiencias y conocimientos como un proceso de mediación. A través de “ponerse en forma, [de] transformarse en contacto con la realidad y en el transcurso de la formación volverse capaz de administrar uno mismo su formación” (pp. 68-69).

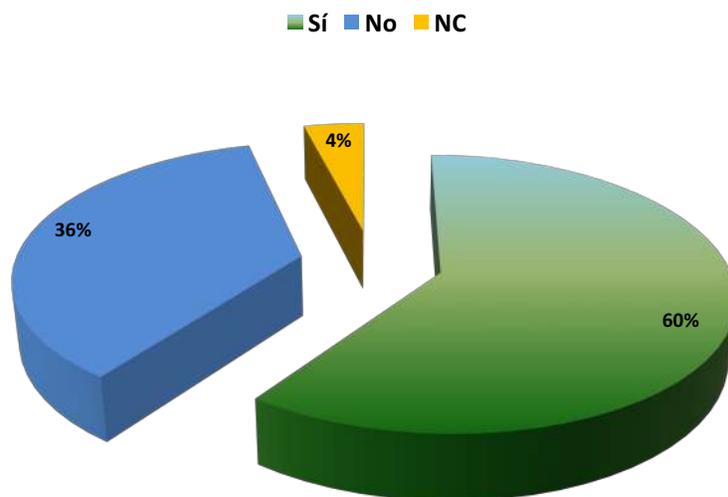
En cuanto a cómo conceptualizan la *formación docente*. En todos los casos, dos de cada diez docentes asoció formación con actualización docente.

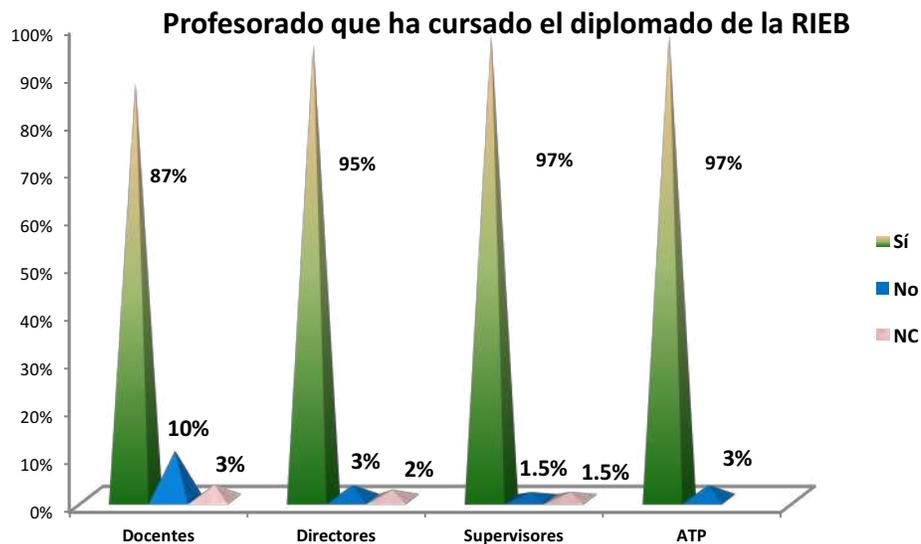
Dos de cada diez supervisores y ATP asociaron formación con capacitación.

Uno de cada diez docentes, directivo, supervisores y ATP; asociaron la palabra formación con continua. En general, formación es para ellos sinónimo de actualización, capacitación y le otorgan el adjetivo de continua. El discurso oficial ha permeado al profesorado a través de los procesos implementados la estructura oficial para acercarlos a la RIEB y sus aspectos relevantes.

Al respecto de los cursos y diplomado para acceder a los procesos de formación continua, se cuestionó al profesorado que labora en el subsistema federalizado -ya que los estatales no cuentan con el esquema de carrera magisterial y para ellos los cursos y diplomados no son obligatorios- en cuanto a su participación en el diplomado de la Reforma Integral a la Educación Básica. Los datos se muestran en los siguientes gráficos.

Proporción de ATPs que impartieron el diplomado de la RIEB





En cuanto a la importancia que el profesorado otorga a los cursos como asunto de formación, y apoyo a la práctica docente, los valores porcentuales más altos se ubicaron en el indicador *algunas veces*, de la siguiente forma: Docentes 27%, directores 40%, supervisores 51% y ATP 48%.

Pues como declara Alonso (2006): [...] la “reflexión” como un dispositivo pedagógico general que sólo es posible con “un otro”: formador, tutor, par, grupo, que entran en procesos reflexivos. No es una reflexión en soledad hay un “otro”, existe una relación, que al mismo tiempo esa relación en tanto fenómeno del mismo proceso es objeto de reflexión; [...] que facilitaría la posibilidad de establecer relaciones y articulaciones dialécticas y dialógicas entre la teoría y la práctica, de generar actitudes de reflexión acerca de la práctica de tal manera que las teorías académicas

y las teorizaciones del [docente] encuentren la vía para relacionar y articular esos encuadres teóricos con la acción y no simplemente con el acervo del conocimiento [...] que todo sujeto posee. (p.2)

Hay una tendencia del profesorado - independientemente de la función que realizan- a la aceptación de que *su actualización favorece el desarrollo de competencias en el estudiantado*; nueve de cada diez docentes, directores y supervisores; así como ocho de cada nueve ATP de acuerdo, con este planteamiento.

En cuanto a la *asesoría y acompañamiento oportunos*, La tendencia a favor se muestra como sigue: Los supervisores y los ATP (49%) respectivamente. Los directivos (36%), y 28% los docentes.

III. Valoración del profesorado en relación a la formación recibida para la implementación de la RIEB

En este apartado se rescataron opiniones con respecto a sus experiencias en el

proceso de formación planteado como estrategia gubernamental para la actualización del profesorado en los tres municipios que se investigaron. A través de la técnica de valoración semántica de ítems, con una escala de valoración que fluctuaban del 1 al 7, (Uno/negativo) y (siete/positivo) se valoró el posicionamiento del profesorado ante dos ideas dicotómicas en términos de:

- a) *Inadecuada/adecuada.* La tendencia es hacia lo adecuado: Los supervisores ocupan el 49%, los ATP y los directivos, 41% respectivamente y los docentes 32%.
- b) *Insuficiente/suficiente.* Una tercera parte de los docentes, directivos y ATP consideran que la formación recibida para la implementación de la RIEB fue suficiente, y casi la mitad de los supervisores se ubican en esta posición. Otra tercera que fue insuficiente. Cerca de una cuarta parte se ubicaron en la neutralidad.
- c) *Inoportuna/oportuna.* Los supervisores y los directores coinciden en que es oportuna. Los docentes y los ATP opinan que es inoportuna. Casi una cuarta parte de los docentes, supervisores y ATP opina en la neutralidad. El 20% de los directores-no respondió.
- d) *Descontextualizada/contextualizada.* Los supervisores, ATP y directivos en su mayoría dicen que **II.** es contextualizada. Los docentes, opinan en sentido contrario (descontextualizada).

Cinco o seis de cada diez profesores opinan que ha mejorado notablemente los procesos de *formación continua*. Quienes opinan que han empeorado, ocupan porcentajes menores al 8% en todos los grupos estudiados. Al parecer existe

aceptación por parte del profesorado hacia la forma como se ha planteado la formación, han introyectado de alguna manera la propuesta oficial y de alguna manera la validan

Al respecto de la *función que desempeñan*, en general es valorada altamente en sentido positivo por los integrantes de todos los grupos en estudio. En síntesis:

Nivel académico:

La formación con la que ingresaron al servicio los sujetos estudiados se puede separar entre los que estudiaron normal básica sin licenciatura y los que estudiaron la normal con licenciatura. En el primer caso -los que ingresaron al servicio sin licenciatura- se ubican principalmente los supervisores (83%), seguidos de los directores (47%). Mientras que la mayoría de los docentes (64%) estudiaron la normal con licenciatura. (60%). En el caso de los ATP, la proporción es de cuatro por cada diez para normal básica y licenciatura en educación.

- El 97% respectivamente de los directivos, supervisores y ATP; así como el 99% de los docentes no han cursado estudios de maestría.
- Estudiaron de manera general en CID, UPN y CCHEP
- Se posicionan a favor de una mayor escolaridad para el desempeño en su trabajo.

Formación del profesorado en el contexto de la RIEB

- Han interiorizado el discurso que plantea la propuesta oficial. Asocian formación con actualización, capacitación y en algunos casos con la palabra continua.
- La mayoría opina que los cursos les ayudan a mejorar su práctica y a

desarrollar competencias en los estudiantes. Aunque solamente una tercera parte de los *docentes* piensa que son novedosos e interesantes. Consideran que si son oportunos la asesoría y el acompañamiento.

III. *Valoración del profesorado en relación a la formación recibida para la implementación de la RIEB*

- La mitad tiene una opinión favorable respecto de los cursos de la RIEB pues expresan que son suficientes, oportunos y contextualizados, aunque una proporción importante los considera inadecuados. Como ya se mencionó se observa aceptación hacia las formas en que se ofrece la propuesta oficial de formación continua y quizá un proceso de introyección por parte del profesorado que los lleva a aceptar tácitamente los procesos que se les ofertan.
- La mayoría considera que la formación permite la mejora de sus prácticas docentes.

- En general valoran de manera positiva su función.

Referencias

- Alonso, M. (2006). *Dispositivos de acompañamiento en la formación docente*. Resistencia, Chaco. Argentina. Facultad de Humanidades – Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Comunicaciones Científicas y Tecnológicas.
- Ferry G. (2008). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. México, D.F.: Mc Graw Hill.
- SEP. (2007). *Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de los Maestros en Servicio*. México: SEP.
- Ruiz, A. (2001). *Educación superior y globalización*. Colombia: Plaza.

Developing a System for Collaborative Teacher Education Action Research in International Settings: Representative Research in Progress in Mongolia

Candace Kaye
New Mexico State University
kaye@nmsu.edu

Abstract

Action research in teacher preparation programs has been evolving over several decades. However, a robust international supportive process is still only in the beginning stages within teacher preparation communities. This presentation reports on an organized and maintained international venue in Mongolia for participatory investigations relating to teaching, learning, collaboration, policy, and practice in teacher education as reflected in action research projects. Conceptualization, content, and contexts of international issues in teacher education action research make up the first part of the discussion. The ongoing study is then presented as a systematic investigation for the purpose of building and sustaining a faculty research community in Mongolia's only teacher training university. The case for the international action research in teacher education network is based on the knowledge that conceptual frameworks are imperative to keep abreast of globalization of policy and practice.

Keywords

Education reform, participatory research, higher education, teacher education, learning communities.

Introduction

The last decade has been characterized by large-scale reforms of educational systems, including initial planning for organized and accessible professional development of teacher educators. Unfortunately, such efforts are often ineffective and unsustainable, relying on traditional teacher-centered, didactic pedagogy that emphasizes passive rather than active learning (Altbach, Reisberg, & Rumbley, 2009; Anderson, 1997; Heyneman, 1993; Tessema, 2007).

The ongoing study reported on here systematically investigates how to build and sustain a faculty research community in Mongolia's only teacher training university. Specifically, this internationally collaborative process promotes use of action research to support (a) public good within a participatory context and (b) educational reform as an agent rather than the object of change in an attempt to answer the underlying research question, "How can an international action research network for teacher educators

(a) provide individual and collaborative support for action research scholarship, (b) build a sustained and supportive network for active learning, modeling, and transmitting innovative action research while supporting the (c) use of culturally based approaches and perspectives for teaching and learning in teacher education?”.

The collaborative project with the support of a foreign scholar has created opportunities to apply theoretically based action research processes within a previously marginalized higher education community with limited access to a variety of methodologies. The project studies the collaboration needed to create and implement a shared vision for the use of action research in order to learn better ways to enhance participatory learning as a result of action research projects (McTaggart, 1997). To that end, the International Professional Community Working Team meets on a regular basis to discuss professional development learning community needs, including topics generated by university interest, organization of pedagogy, and development of an action research program that may lead not only to reform but also to the creation of a presence in the international educational research community.

Community building within the project is based on the Community of Practice (CoP) model (Lave & Wenger, 1991). Thus, the focus is on learning and shared leadership in action research in teacher education, which includes (a) commitment to planning, presentation of publishable papers on a regular basis of implemented teacher education action research projects of Mongolian university faculty and students, (b) international discussions within scheduled network

forums, and (c) subsequent collaborative conference presentations and publications. The specific CoP model used includes the three principles of social presence, motivation, and collaboration.

Social Presence

Communicating with others in a community of practice involves creating *social presence*. Tu (2002) defined social presence as “the degree of salience of another person in an interaction and the consequent salience of an interpersonal relationship” (p. 38). Additionally, social presence is believed to affect how likely an individual is to participate in a CoP (especially in technologically based environments) (Tu, 2002).

Motivation

Motivation to share knowledge is critical to success in a community of practice. Studies show that members are motivated to become active participants in a CoP when they view knowledge as meant for the public good, a moral obligation, and/or as a community interest (Ardichvili, Page, & Wentling, 2003).

Collaboration

Collaboration is essential to ensuring that communities of practice thrive. Certain factors have been found to indicate a higher level of collaboration in knowledge exchange within a network (Sveiby & Simon, 2002). For example, Sveiby and Simons found that more seasoned colleagues tend to foster a more collaborative culture. Additionally, they noted that a higher educational level also predicts a tendency to favor collaboration.

Description of Purpose

The purpose of the study is to develop an ongoing network for the creation,

implementation, and sustainability of an international professional development action research community in Mongolia. Specifically, the network includes the building of an international, culturally sensitive professional development learning community for teacher educators (a) to discuss and learn from a variety of action research approaches that include both western and non-western scientific perspectives that emphasize culturally specific models and (b) to use collaborative action research projects as a support for educational reform as an agency rather than an object of change (McTaggart, 1997). The subsequent goals are as follows:

- To create an international platform for teacher educators to share action research projects.
- To facilitate conversations among teacher educators interested in action research from diverse perspectives.
- To exchange opinions and promote discussion of culturally specific action research methodology.
- To establish a global network of action research teacher educators who focus on this approach for their inquiry.
- To facilitate collaboration among researchers internationally to examine key components of action research that impact teaching and learning based on the inquiry process found in the action research process.
- To collate documentation of action research in teacher education with the purpose of providing practitioners with highly reflective pedagogical processes in a well organized format.

- To have a professional voice on teacher education action research to influence policy makers by working through appropriate networks.

•

Outreach and Process for Adding Scholars

Outreach and process for adding action research scholars include the following:

1. Initial participants invite faculty colleagues and undergraduate and graduate students [at both the master's and doctoral level] to participate.
2. Action research presentations at international and national conferences, including information about the organization.
3. Initial participants seek university support for to develop and attend action research seminars and participation in global virtual space meetings that include conferences and web-based communication.
4. Initial participants create institutional platforms for a scholarly space for action research in teacher education meetings.
5. Contributions at national symposia and keynote sessions also serve as a venue for extending membership.

Ongoing Work Plan and Expected Scholarly Outcomes

The following areas of implementation and sustainability continue to be the basis of the work plan:

- (a) development of an international working team model, to include monthly

online meetings with an agenda to include updates on action research projects, both individual and collaborative;

(b) development of network responsibility using a Communities of Practice model (discussed in Expected Outcomes);

(c) network community building with a focus on learning and shared leadership in action research in teacher education;

(d) planning and presentation on a regular basis of teacher education action research projects in scheduled network forums;

(e) development of a method for self-assessment and evaluation;

(f) support of a democratic and dialogic theoretical framework as the foundation for the working model of educating teacher educators to become the change agents on whose leadership their nation's advancement depends (Darling-Hammond & Lieberman, 2012).

Thus, participating action researchers have created a platform for creating numerous opportunities for international collaboration in key research areas of teacher education.

Theoretical Framework

A sociocultural approach is the foundation of the inquiry based on the assumption that learning and motivation are socially and culturally situated and that educational reform activity within emerging democratic nations such as Mongolia must be inclusive, imbedded, and owned by the culture itself (Altbach et al., 2009; Heyneman; Innes, 2007; Tessema, 2007). The project uses a democratic, dialogic framework for the higher education professional development reform model. This framework supports faculty and students

to think critically and become problem-solvers in their own right, thus (a) shifting from outside perspectives to a more culturally sustained interactive model (Gardenfors, 2007) and (b) practicing problem solving, experimentation, and discovery so they can return to classrooms to demonstrate participatory learning and research.

Additionally, the work of Cochran-Smith and Lytle (2009) is emphasized whereby the inquiry is considered a democratic process and all stakeholders, including students, faculty, and administrators, are part of a transformational center of reform.

Approach to Inquiry

Data collection and analysis of source data are guided by five purposes within a mixed-methods paradigm (Onwuegbuzie, 2012; Onwuegbuzie & Combs, 2010): (a) triangulation; (b) elaboration; (c) initiation (i.e., discovering paradoxes and contradictions that led to reframing of research objectives); (d) development (i.e., using findings of qualitative and quantitative data to support each other); and (e) expansion (i.e., seeking to expand the range of research by using different methods for different inquiry components).

Methodological triangulation is sustained through all stages of (a) dialogue and development of action research projects, (b) application of findings within design and implementation, and (c) activities, including development of a specific action research program of study.

Data Collection and Analysis

Data are collected in relation to social interaction and individual functioning within the sociocultural context (McNiff, 2013). Data sources include work group

documentation, action research products, observations, individual interviews, and focus group narrative for exploration of personal meaning.

Mixed-methods analysis incorporates Creswell's (2008) conceptualization of research design as follows.

Data transformation. Quantitative data were converted into narrative data to be analyzed qualitatively (i.e., qualitized).

Data correlation. Quantitative data were correlated with the qualitized data.

Data consolidation. Quantitative and qualitative data were combined to create new data sets.

Data comparison. Data from the qualitative and quantitative data sources were compared within the sets.

Data integration. As the final stage, quantitative and qualitative data were integrated into a coherent whole for coding.

Coding process. The coding process is derived from grounded theory (Strauss & Corbin, 1998) with coding based on the research question. Additionally, the researchers use a constant comparative process with (a) questions posed while reviewing raw data, (b) pertinent source citations, and (c) analytical note taking. The resulting coding analysis is framed into formative conclusions and data-saturated themes.

Themes. The results of a preliminary study analysis indicate the following themes of successful implementation and sustainability of the action research process within the higher education community:

- development of an international working team model;
- decentralization of responsibility as a Community of Practice model continues to be developed;

- community building with the focus on faculty learning and shared leadership;
- learner-centered, constructivist action research projects; and
- faculty-developed methodology for self assessment and evaluation.

Preliminary Findings

The collaborative international network has created a dynamic opportunity for further analytically based research, especially concerning marginalized scholarly communities in areas of the world that have limited access to a variety of methodologies that include action research as a tool for both their own scholarship and for classroom pedagogy. The theoretical framework continues to involve the role of ideology, values, and beliefs in the implementation and direction of higher education professional development reform. Internationally, this systemic shift to a participatory focus within reform is contingent upon the concept of an educated citizenry being ready to accept the responsibilities of democratic leadership. Thus, based on the ongoing Work Plan and initial implementation and sustainability, progress for the purposes of the ongoing research study has begun to be achieved.

Projected Conclusions and Implications

The results of this continuing study suggest the development of the following areas for continued sustainability of the process:

- a continuance of the working team model to include regularly scheduled meetings, both face-to-face and online, with an agenda that includes updates on action research projects both individual and collaborative;

- designated online responsibility using a Communities of Practice model;
- based on the Communities of Practice model, a network community building continuance with a focus on learning and shared leadership in action research in teacher education;
- planning and presentation on a regular basis of implemented teacher action research projects in scheduled network forums;
- development of a method for self-assessment and evaluation;
- support of a democratic and dialogic theoretical framework as the foundation for a working model of educating teaching educators to become the change agents on whose leadership their nation's advancement depends (Darling-Hammond & Lieberman, 2012).

This Mongolian higher education action research community has adopted an active, reflective, dialogic model with ongoing motivation to impact (a) the building of a higher education professional development learning community and (b) the facilitation of explicit action research projects that impact the nation's educational reformation with organized outcomes leading to further action.

The case built for establishing a network for comparative and international action research in teacher education is based on the knowledge that conceptual frameworks and instrumentation are imperative to keep abreast of globalization of policy and practice (Cloete, 2006; Dimmock & Walker, 2002). Strategic partnerships among participating international scholars underscore the importance of

cultural awareness and interconnectedness in terms of action research, collaboration, cooperation, and critical thinking skills within action research in teacher education.

Based on ongoing planning and suggestions that have emerged, scholarly products will continue to include but are not be limited to:

- an organizational flowchart of the international working team model to include monthly online meetings with agendas that include planning, implementation, and documentation of updates on action research projects, both individual and collaborative. This flowchart is considered to be helpful for documentation, archiving of information, and review of systemic changes.
- a systematized documentation representing the network responsibility using a Communities of Practice model that includes the three principles of social presence, motivation, and collaboration discussed previously.
- network community building based on the Community Practice model with a focus on learning and shared leadership in action research in teacher education;
- planning and presentation with publishable papers on a regular basis of implemented teacher education action research projects in scheduled network forums;
- development of a distinct methodological process for self-assessment and evaluation including the use of rubrics;
- written articulation of a democratic and dialogic theoretical framework as the foundation for the working

model of educating teacher educators to become the change agents on whose leadership their nation's advancement depends (Darling-Hammond & Lieberman, 2012).

Successes

National reform programs are not uniform in terms of the success of implementation (DeYoung, 2002; Gardenfors, 2007; Heyneman, 1995). Analysis guided by the formation of coded categories served as a basis for forming preliminary conclusions that include the following:

1. Understanding national educational reform is important as a beginning perspective.
2. Emphasis on learner-centered content informs the building of the community.
3. Building the community involves an ongoing reflective process by the entire learning community.
4. Exploration of the paradigm shift from teacher- to learner-centered instruction is an important reform topic.

Challenges

Results to date of this continued study have made it clear that issues related to reform are not simple. International development and support is important, but it cannot take the place of previous experience for building new academic understanding as well as the predispositions of involved individuals. Our study shows that tolerance for uncertainty is significant and central for developing the scholarly community.

Lessons Learned and Next Steps

This collaborative study has created a dynamic opportunity for analytically based research on previous marginalized

scholarly communities that have limited access to the study of a variety of methodologies, both for their own scholarship and for classroom pedagogy. The kind of analysis undertaken in this project supports significant and specific foci for educational reform work led by scholarly communities using learner-centered pedagogy.

The study's perspective addressed the social context of Mongolia's educational reform movement. The theoretical framework involved the role of ideology, values, and beliefs in the implementation and direction of higher education reform. Why is this important? Systemic change within reform is contingent upon preparing an educated citizenry ready to accept the responsibilities of a democratic leadership. Only by educating people to think critically and become problem-solvers in their own right can a nation grow educational leadership internally rather than continuing to depend on NGOs and, thus, be disproportionately influenced by foreign constructs. The findings of this study support a democratic and dialogic theoretical framework on which a workable education reform model can rest—a sustainable model for educating Mongolia's teachers and students to become the change agents on whose leadership their nation's advancement depends.

Additional research is needed to analyze dialogues for their effective use of the higher levels of reflection (Innes, 2007). For those interested in developing a dialogic model for professional development reform, many questions remain, including: Does analysis of such dialogues contain evidence of growth in the level of reflective thinking? What are the direct and indirect connections between the quality of dialogues and the

quality of learning? In general, according to Innes, “additional research is needed that focuses more sharply on understanding how the *transaction* between the sociocultural and cognitive aspects of learning operates in the construction of useful knowledge” (p. 11). Democratic school cultures are those where, in Bruner’s words, “being natively good at something implies, among other things, helping others get better at that something” (1996, p. 82). Echoing Bruner’s words, it is possible to teach the skills that are needed for democratic educational leadership in the classroom and for reform through the development of a professional learning community such as this.

Relevant Research Literature

- Altbach, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. (2009). *Trends in global higher education: Tracking an academic revolution*. Boston, MA: Center for International Higher Education.
- Anderson, L. W. (1997). Teacher preparation for post-modern schools: the necessary integration of training and education. In W. K. Cummings & N. F. McGunn (Eds.), *International handbook of education and development: preparing schools, students and nations for the 21st century* (pp. 55-83). Oxford, UK: Pergamon.
- Ardichvili, A., Page, V., & Wentling, T. (2003). Motivation and barriers to participation in virtual knowledge-sharing communities of practice. *Journal of knowledge management*, 7(1), 64-77.
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Cloete, N. (Ed.). (2006). *Transformation in higher education: Global pressures and local realities* (Vol. 10). Taylor & Francis.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. Teachers College Press.
- Creswell, J. (2008). *Research design (international student edition): Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Los Angeles, CA: Sage Publications.
- Darling-Hammond, L., & Lieberman, A. (2012). (Eds.). *Teacher education around the world: Changing policies and practices*. New York, NY: Routledge.
- DeYoung, A. (2002). West meets east in central asia: Competing discourses in secondary education reform in the Kyrgyz Republic. *International Journal of Educational Research, Policy, and Practice*, 3(3), 1-45.
- Dimmock, C., & Walker, A. (2000). Developing comparative and international educational leadership and management: A cross-cultural model. *School Leadership & Management*, 20(2), 143-160.
- Gardenfors, P. (2007). Understanding cultural patterns. In M. M. Suarez-Orozco (Ed.), *Learning in the global era: International perspectives on globalization and education* (pp. 67-84). Berkeley and Los Angeles, CA: University of California Press.
- Heyneman, S. P. (1993) Educational quality and the crisis of educational research. *International Review of Education*, 39(6), 511-517.
- Innes, R. B. (2007, January). Dialogic communication in community problem solving groups.

- International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 1(1), 1-19.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- McNiff, J. (2013). *Action research: Principles and practice*. New York: Routledge.
- McTaggart, R. (1997). *Participatory action research: International contexts and consequences*. New York, NY: SUNY Press.
- Onwuegbuzie (2012) Introduction: Putting the *MIXED* back into quantitative and qualitative research in educational research and beyond: Moving toward the radical middle. *International Journal of Multiple Research Approaches* 6:3, 192- 219.
- Onwuegbuzie, A. J., & Combs, J. P. (2010). Emergent data analysis techniques in mixed methods research: A synthesis. *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*, 2.
- Reich, K. (2007). Interactive constructivism in education. *Education & Culture*, 23(1), 7-26.
- Rentfro, E. R. (2007, Winter). Professional learning communities' impact on student success. *Leadership Compass*, 5(2). Retrieved from http://www.naesp.org/resources/2/Leadership_Compass/2007/LC2007v5n2a3.pdf
- Straus, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Stringer, E. E. (2008). *Action research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Tu, C. H. (2002). The measurement of social presence in an online learning environment. *International Journal on E-learning*, 1(2), 34-45.
- Sveiby, K. & Simon, R. (2002). Collaborative climate and effectiveness of knowledge work - an empirical study. *Journal of Knowledge Management* 6 (5): 420-433.
- Tessema, K. D. (2007). The teacher education reform process in Ethiopia: Some consequences on educators and its implications. *Teaching Education*, 18(1), 29-48.

Los saberes docentes en los contextos de la Sierra Tarahumara: hacia la reconstrucción social e identidad

Lilia Rey Chávez
Centro de Investigación y Docencia
Doctoranda en Pedagogía Crítica

Federico J. Mancera-Valencia
Centro de Investigación y Docencia
Candidato a Doctor en Pedagogía Crítica

Rosa Isela Romero Gutiérrez
Centro de Investigación y Docencia
Maestría en Educación

Resumen

El planteamiento del estudio fue conocer los saberes socialmente construidos de los docentes de educación básica que gestan en los contextos de interacción formal e informal, en tiempos y espacios geográficos diversos y que confluyen en la Sierra Tarahumara. Se realiza en tres fases metodológicas, en la primera se realiza a través de la teoría de las representaciones sociales un autodiagnóstico, la segunda es una introspección teórica y práctica en el sujeto-docente que se gesta por las reflexiones que giran alrededor de la práctica educativa, a través de la experiencia individual y colectiva del análisis del contexto en conjunto con los docentes que laboran en los contextos de la sierra tarahumara. Como última fase, es el desarrollo de observaciones y entrevistas a profundidad.

Palabras clave

Saberes socialmente construidos, representaciones sociales, historia, creatividad, sujetos sociales, docentes.

Introducción

El capitalismo en fusión con la modernidad de occidente, contrajo una regulación de los individuos, en todas dimensiones que como sujetos de participación y conocimiento le incluyen en una sociedad. Significa un colonialismo expresado con base en todo su discurso y práctica e indica que no solamente reprimió y controló la regulación económica bajo el amparo de un futuro transformador global. Lo más violento hacia el individuo, es la

observación del objeto y la difuminación de sujeto observada esta condición del paradigma dominante.

Por tanto, el despliegue de la concepción como ser humano, el origen social, cultural, de pertenencia a un espacio y grupo, y la conciencia histórica del pasado y presente sobre el futuro se suprimen. Las subjetividades constituyentes de cada individuo se fragmentan, por consiguiente, la colonización de la modernidad en el

sujeto, “se define por la concepción del otro como objeto y, consecuentemente el no reconocimiento del otro como sujeto”. (De Sousa, 2003:31).

Se le atribuye en la formación en el individuo una historia fragmentada una delimitación de conocimiento y por tanto una epistemología única. De Souza, lo señala que “no se trata de un paradigma social cultural global o universal, pero sí de un paradigma local que se globalizó con éxito, un localismo globalizado”, (2003). A través de la ciencia experimental nacida en occidente ha logrado perpetuar desde el siglo XIX, a nivel internacional los contextos, en consecuencia el conocimiento y las formas se generalizan.

En el siglo XXI con mayor transparencia cada gobierno se viste con políticas globales, se construyen en expresiones de transformación, pero con resultados sin cambios estructurales, incluyen pero excluyendo. Por ejemplo el racismo, es decir las desigualdades sociales, económicas, culturales avanzan en discurso pero no la práctica. Bolivia es un caso de acciones de resistencia reconocibles en el sentido de reconocerse ante el otro de sujeto a sujeto, con su propia lengua, cultura, conocimientos y ciencia popular, es decir sus propias formas de acceder al conocimiento (Rivera, 2013).

Los tejidos de la sociedad, de cada país, insiste en generar un solo tipo de educación: enfoques, estrategias, aspectos curriculares. Inciden en fabricar una sola forma de ver el mundo, de obtener conocimientos universales y por ende cada individuo debe de apropiarse los mismos contenidos a nivel mundial; independiente de su contexto, cultura, etnia, etc. Para evaluar estos conocimientos, se realizan evaluaciones a través de estándares educativos, por

ejemplo PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes), ENLACE (Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares), entre algunos. El primero es la aplicación de pruebas estandarizadas a estudiantes de 15 años de edad, y el segundo es un examen que se aplica a estudiantes de tercero a sexto de primaria, de primero a tercera de secundaria y a tercer grado de bachillerato.

Frente a lo anterior, derivado de los planes de gobierno, el Programa Sectorial de educación (Prosedu), expresa “elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional” (p.11). Aunado a lo anterior, la Alianza por la Calidad de la Educación – acuerdo por el gobierno federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación-, señalan “impulsar la reforma de los enfoques, asignaturas y contenidos de la educación básica”, (p.22).

Se menciona en estos textos, como estrategia resolutoria, la creación de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB, 2009), donde expresa, “mediante la formación de ciudadanos íntegros y capaces de desarrollar todo su potencial, y en coadyuvar al logro de una mayor eficiencia, articulación y continuidad entre los niveles que conforman este tipo de educación (SEP).

Asimismo, el 31 de mayo de 2011 se genera en el marco de la Alianza por la Calidad educativa, el Acuerdo para la Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio de Educación Básica, con el objetivo de incrementar la calidad educativa, favorecer la rendición y transparencia de cuentas, y propiciar el diseño adecuado de políticas educativas.

Entre los principales aspectos y con respectivos puntajes son: los resultados de aprovechamiento de ENLACE de los estudiantes (50p.), competencias profesionales (50p.), en este punto de distribuyen de la siguiente manera:

- a) Preparación Profesional. Exámenes estandarizados, que se aplicarán cada tres años de acuerdo al nivel educativo.
- b) Desempeño Profesional. Con base en los estándares o instrumentos y estrategias que para efecto emita la Secretaría de Educación Pública.
- c) Formación Continua. En trayectos formativos focalizados en las áreas de oportunidad detectadas a través de la evaluación del aprovechamiento escolar, así como de la preparación y desempeño profesionales.

Con base en lo anterior, se evidencia que a través de la Secretaría de Educación Pública en complicidad con el Gobierno Federal y el Sindicato Nacional para los Trabajadores de la Educación, que el saber y necesidad de los docentes son determinados por lo que expresen estas figuras, es decir, lo que deben conocer, así como las estrategias y contenidos formativos.

Esta somera reflexión, lo más violento es como se le gesta al sujeto, un pensamiento fragmentado. En este punto, es el interés de este estudio, escudriñar, encontrar en las fragmentaciones un acercamiento a las particularidades, y significados de los docentes y contextos. Al docente se le violenta con un trato de operador del sistema educativo. Los planes de estudio expresan los cambios de reformas, donde actualmente se manifiestan en lo laboral, profesional y por tanto personal. Significa que sus saberes

que se gestan y construyen por las interacciones que tienen en los contextos con los otros y con las particularidades de cada uno que tienen en el desarrollo de toda su vida profesional y personal, es decir en su vida formal e informal.

Planteamiento del problema

Ante estos referentes, es necesario reconocer la importancia de los significados de los actores educativos que configuran los contextos escolares, y cómo enfrentan estas condiciones en su práctica y plantear ¿cuáles son los saberes de los docentes de educación básica que construyen en el tiempo y espacio para atender diversos problemas y necesidades de su práctica educativa, que laboran en los contextos de las localidades aledañas a los municipios de San Juanito, Urique, Bocoyna, Maguarichi, De Ocampo, Guerrero, Cuauhtémoc, Namiquipa de la sierra tarahumara del estado de Chihuahua?

Objetivo

Conocer los saberes socialmente construidos de los docentes de educación básica que llevan a cabo para atender en su práctica educativa.

Objetivos particulares

- Analizar las condiciones en las que los saberes y prácticas pedagógicas se construyen.
- Conocer la forma en que trabajan los docentes para desarrollar su enseñanza
- Identificar la valoración que tienen de sus saberes socialmente construidos
- Incidir en la política educativa a través de la voz de los docentes de la recuperación de sus saberes, identidad y reconstrucción social.

Preguntas de investigación

- ¿Cuáles son las perspectivas que tienen ante su práctica docente?
- ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza que llevan a cabo en su trabajo pedagógico?
- ¿Cuáles son las experiencias que está impuesta en el desarrollo de su trabajo pedagógico?
- ¿Cuáles son los perfiles profesionales de los docentes?
- ¿Cómo son las historias de vida de los docentes?

El posicionamiento de este estudio es basado en una pedagogía crítica que considera, ofrecer nuevas formas de pensar, de una manera crítica y de actuar con autoridad en las aulas, que cuestionen su realidad global como inmediata y para asumir su responsabilidad de intervención en el mundo que construyen, que habitan (Giroux, 2003).

Referentes Teóricos

Saberes Socialmente Productivos

Son los saberes que modifican a los sujetos enseñándoles a transformar la naturaleza y cultura modificando su habitus y enriqueciendo el capital cultural de la sociedad o la comunidad (Puigrrós y Gómez, 2013). Son los que tienen que ser apropiados como parte de su vivencia y declarados como significativos, valiosos, necesarios y útiles por los agentes de las prácticas pedagógicas.

Sujeto y subjetividad

Refiere a que la cuestión de sujeto social no puede desvincularse de las cuestiones básicas del conocimiento social. Donde ninguna realidad concreta puede entenderse sin la presencia de algún tipo de sujeto; y de otra que, a pesar de la importancia de estos, se enfrenta la dificultad para comprenderlos en toda su

complejidad (Zemelman, Transformación Social y Creación Cultural).

Conciencia histórica

La introspección teórica que se propone al docente, sería doloso realizar una conciencia histórica, sin atender algunos elementos previos. En el sentido de esta dosificación, se recupera alguna definición de historia, seguramente queda limitada; es necesario para ir dimensionando la misma. Castoriadis, (1987:1), "Historia: no entiendo por ello solamente la historia hecha, sino también la historia haciéndose y la historia por hacer. Esta historia es, esencialmente, creación -creación y destrucción-".

En esta conjunción de historia y creación, la historia, no es sinónimo de pasado inacabado, sino que depende del dominio del ser humano, para recrear la historia, vivir el presente y visionar el futuro. El sujeto en sociedad, es una corresponsabilidad de los hechos; significa que no se puede señalar a la historia como responsable de lo que somos, porque los mismos sujetos somos los partícipes para hacer historia y para recrear la historia. Los fenómenos sociales, políticos, culturales, son marcados por los sujetos, no por si mismos; lo que se interprete y el cómo, es la diferencia de recrear la historia.

Creatividad

La creatividad, es un juicio social, no una cosa o una cualidad (Bazán y González, 1998:1). Se posiciona la creatividad la que se encuentra en el plano social y cultural, en el contexto dependiente. Lo que aquí se inscribe es dar lectura a la posibilidad de cambiar, en la búsqueda a la interpretación desde otras perspectivas, otras formas de observar el mundo, donde exista una autonomía de los sujetos en

conjunto con los demás del grupo social, “en la capacidad de pensar por uno mismo y actuar concertadamente con otros y la posibilidad de vivir juntos sin necesidad de una geometría jerárquica y que nos organice” Castoriadis (citado por Salvater, 2005:96).

Sujetos Sociales

Los sujetos, insertos en determinados contextos, en una estructura de múltiples relaciones, de reciprocidades, construyen conocimiento de acuerdo a la capacidad de despliegue de los sujetos. (Zemelman, 2011). Así, considerar el cúmulo de experiencias, conocimientos que los docentes-sujetos han apropiado por el largo de su vida, de las interacciones en otras sociedades, grupos, ó contextos. Por tanto, lo que se impregna en cada uno, vierte diferentes significados e incide en dar lectura de poder leer y aprehender lo constituyente de los docentes, es lo que complementa la subjetividad de los mismos y ser llamados sujetos sociales.

Apartado Metodológico

Eminentemente el estudio que se propone a desarrollar es desde un enfoque cualitativo, que según Hernández (2005), la investigación, cualitativa se caracteriza por no buscar replica, conducirse básicamente en ambientes naturales, los significados se extraen de los datos y no se fundamenta en la estadística. Tiene un proceso inductivo y recurrente, analizando de forma subjetiva la amplitud de ideas obtenidas.

Primera fase

Las Representaciones Sociales como estrategia de autodiagnóstico.

El conocimiento y análisis desde la psicología social, el contexto, derivará a poder tomar posición sobre él, a

configurar la realidad, y a construir una identidad.

Moscovici “[...] se sitúan entre lo psicológico y lo social, constituyendo modalidades de pensamiento práctico, socialmente elaborado y compartido, orientado a compartir y dar sentido y explicar los hechos e ideas de nuestro universo vital.(1984).

Segunda fase

En esta fase es de tipo teórica y práctica, se invita al docente a realizar una introspección hacia el mismo y los demás en relación. De manera enfática apoyar la construcción del docente al sujeto-docente. A través de un autodiagnóstico individual y colectivo en búsqueda de un análisis del contexto desde las representaciones sociales. Seguido a la profundización teórica de conciencia histórica, sujetos sociales, creatividad.

Tercera fase

Se realizara a través de observaciones y diario de campo. Y entrevistas a profundidad.

Es en el sentido de realizar un análisis del discurso, hermenéutico, desde la lingüística, donde el todo discurso se realiza como acontecimiento, que se comprende como significado. Lo que se quiere comprender no es el acontecimiento, hecho fugaz, si no su significado que es perdurable. Ricœur (2002)

Avances de resultados

Los significados relevantes que se encontraron en el estudio, son cómo los docentes enfrentan y asumen los procesos de evaluación, con base a una postura crítica muy sentida. Construida por un arraigo de pertenencia basado en una forma de conocimiento, que a su vez le permite tomar decisiones en su práctica.

Esto alude a definir una identidad, es decir, una condición de situar a los individuos “en el campo social, [...] compatible con el sistema de normas y valores social e históricamente determinados” (Mugni y Carugati, 1985, citado por Abric, 2001:15). En otras palabras, el discurso, no es solamente una forma reproductiva ó descriptiva, interviene el acervo cultural (Piña, 2003), de los docentes, carga implícita formativa que les constituye. Además intervienen las estructuras desplegadas del contexto, que apropian por su función social con los otros en la vida cotidiana. Por lo tanto los procesos de evaluación, son significativos y acordes, pero porque los trabajan de acuerdo al contexto, y por ende las evaluaciones estandarizadas las concretan como un objeto conocido, familiar pero ubicado en una jerarquía menor en lo constituyente.

I. El contexto escolar y la comunidad

De acuerdo con Cabrera y Pons (2011), señalan que el contexto, región, regionalización, este límite de fronteras, le implican, factores transversales como:

(...) Las fronteras “de la región”, nos introducimos en la discusión de lo interior y lo exterior de la región, lo que implica necesariamente pensar en procesos de inclusión y exclusión, así como en procesos de constitución de lo regional como lo distinto, particular, con cierta identidad distinta al conjunto. (...) las fronteras como forma de demarcación de lo interior y lo exterior de la región, los límites, y de los procesos de constitución de la misma (p. 129).

En el mismo sentido, Doise, (1992, citado por Flores) afirma, el contexto socio-cultural, es una parte el contexto ideológico y por la otra, el lugar que ocupa

el individuo o el grupo en el sistema social. Una representación social está siempre imbricada o anclada en significaciones más generales que intervienen en las relaciones simbólicas propias a un campo social dado (p. 14).

¿Cuáles son las características principales del contexto que rodea a la escuela? La comunidad se encuentra ubicada a 16 km de la cabecera municipal, no cuenta con ningún servicio público, las casas de los alumnos se encuentran dispersas, no hay distractores debido a que no hay circulación vehicular y no hay tiendas, la mayoría de los padres de familia no tienen trabajo y los pocos que tienen trabajan en jornadas de pesca en ciudades alejadas y las condiciones económicas son deplorables.

¿Se ha enfrentado a dificultades en su práctica en el aula? (...) Sí a muchísimas, la principal es que la escuela en la que laboro atiende a 60 alumnos y solo cuenta con una aula y una cancha en condiciones adecuadas, la cocina escolar y las demás aulas están en condiciones precarias ya que son unas instalaciones que están fuera del terreno escolar, es decir, son instalaciones que se consiguieron con personas de la comunidad ya que la escuela carece de instalaciones y servicios públicos. Los alumnos llegan a la escuela con hambre, tienen muchas dificultades ni siquiera cuentan en sus casas con un lugar para estudiar tienen tan solo un cuarto donde viven más de cinco personas y a parte no hay apoyo de los padres de familia ya

que son analfabetas (Docente: 1:196-2297:2308).

¿Cuáles son las características principales del contexto que rodea a la escuela? El contexto es trabajado en agricultura y ganadería, existe escases de agua por la contaminación de pozos. Por lo tanto la población se abastece de agua del río o charcos.

Frente a lo anterior, independientemente de las adversidades que viven los docentes rurales, en el trabajo más cercano con la tarea del docente rural, es la relación hacia el contexto, como: las condiciones que enfrentan de pobreza, la falta de agua, contaminación, entre algunos son factores que entorpecen el apego a estos lineamientos. Pero asimismo, se identifica el reconocimiento en la desvalorización de la profesión, “el oficio de los medios de comunicación de estar sirviendo a intereses económicos y para ello deben hablar mal de esta labor” (Docente: 1:56-517:519), y otras expresiones, manifiestan el significado de su trabajo:

¿Qué significado tiene realizar su práctica educativa en la escuela rural? Muy bonito y de gran valor, es un medio donde se carece de muchas cosas, la nueva reforma creo que no considera este tipo de localidades y es muy difícil adaptarla, pero es un reto muy grande para todo docente comprometido pues a pesar de todas las dificultades que se presentan, sacar adelante a los alumnos en base a lo que se pide en ella es una labor muy importante, creo que es aquí donde verdaderamente se demuestra la vocación, pero igualmente es también muy gratificante trabajar en estos contextos, pues en ellos

todavía se valora la labor del docente (Docente: 1:94-921:942).

La representación social infundada en esta categoría, alude a centrarla en una dimensión de actitud caracterizada como favorable. Donde los significados, se apegan más hacia su vocación, focalizada hacia una transformación. Sin embargo, se identifica una práctica educativa, aislada del mundo, donde esta educación y docencia, solo se conoce entre ellos mismos.

Los avances de este estudio enmarcan que la introspección desde la historia, y de creación, invita a que los procesos se trabajen de forma permanente en la práctica educativa. El panorama implica paralelamente, apropiar políticas y estrategias deliberadas y consistentes de información, comunicación; así como de formación docente, dirigidas a desmantelar los viejos y nuevos estereotipos y construir un nuevo imaginario colectivo en torno a los docentes como *profesionales, sujetos y aliados* del cambio, y para contribuir a un paradigma emergente que concilie con modelos emancipadores basado en expresar los silencios, en las ruinas, escombros “y con capacidad y voluntad para explotar tales posibilidades”(Souza, 2009:17).

Referencias

- Cabrera, J. C. (2011). Epistemología e Investigación Educativa Regional. Paisajes epistemológicos de la investigación educativa. Doble Hélice. ISBN 978-607-9086-29-9. Chihuahua, México
- Castoriadis, C. (1987). Transformación social y creación cultural. Comunicación. Estudios Venezolanos de Comunicación N° 81. Consultado el día 6 de enero de 2013 en

- <http://www.infoamerica.org/teoria/articulos/castoriadis01.pdf>.
- De Souza, B. (2009). Epistemologías del sur. Video consultado el día 25 de octubre en <http://www.youtube.com/watch?v=WVtMzklvr7c>.
- Crítica a la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia. Para un nuevo sentido común: la ciencia, el derecho y la política en la transición paradigmática. Editorial Desclée de Brouwer, S.A., Henao, 6 - 48009 Bilbao, impreso en España.
- Flores, J. (2005). Representaciones Sociales y Análisis de Datos. Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora. ISBN 970-684-121.0. México, D. F.
- Giroux, H. (2003). Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza: una antología crítica. Primera Edición. Talleres Gráficos color Efe. ISBN 950-518-829-3 Provincia de Buenos Aires, Argentina
- Moscovici, S. (citado por Jodelet, 1984). Représentations Sociales: Phénomènes, concept y théorie en Serge Moscovici (De) Psychologie Sociale París: PUF
- Perera, Maricela, (1999) Apropósito de las Representaciones Sociales. Apuntes Teóricos, Trayectoria y Actualidad.
- Piña, J.M., Gutiérrez S. y Arbesú M.I. (2008). Educación Superior. Representaciones Sociales. Ediciones Gernika, ISBN 978-970-637-170-6. México, D. F.
- Ricœur. P. Del texto a la Acción, Ensayos de Hermenéutica II, Segunda edición, México 2002.
- Salvater, A. (2005). (2005). ¿Por dónde pasa hoy la fidelidad al legado político de Castoriadis?. Consultado en <http://www.castoriadis.com.ar/invitados.php>, Buenos Aires, Argentina.
- SEP (2009b). Reforma Integral de la Educación Básica 2009. Diplomado para Maestros de Primaria, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México y la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio de la Subsecretaría de Educación Básica, de la Secretaría de Educación Pública. Consultado el 3 de octubre de 2010, en: http://formacioncontinua.sep.gob.mx/sites/ReformaIntegral/RIEB_Diplomado.php
- SEP (2011) Acuerdo para la Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio de Educación Básica. Consultado el 10 de mayo de 2013 en <http://www.evaluacionuniversal.sep.gob.mx/acuerdo.pdf>
- Zemelman, H. (2011). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. Polis [En línea], 27 | Puesto en línea el 18 abril 2012, consultado el 20 mayo 2013. URL : <http://polis.revues.org/943> ; DOI : 10.4000/polis.943

Factores de Influencia en la Vulnerabilidad Escolar de los Estudiantes de Educación Media Superior

Ana Guadalupe Romero Marrufo
Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua
son_kaze@yahoo.com

Hermila Loya Chávez
Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua
loyahermila@gmail.com

José Antonio Ávila Quevedo
Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua
avilantonio@gmail.com

Resumen

Se presenta el modelo de análisis IFCI, creado mediante una revisión sistemática del estado del arte, desde una perspectiva cualitativa, sobre investigaciones que versan acerca de los factores implicados en la afectación de los estudios de jóvenes de educación media superior. El modelo integra cuatro dimensiones identificadas que influyen en los sujetos, tanto en su logro escolar como en la permanencia en la escuela, siendo la individual, la familiar, la contextual y la institucional. El modelo fue creado con el propósito de contar con una herramienta de análisis que permita estudiar cuáles son los factores que pueden hacer vulnerable a un estudiante y que provocan que pasen del estado de inclusión al de exclusión educativa.

Palabras clave

Vulnerabilidad Escolar, Exclusión, Riesgo Escolar, Logro Académico.

Introducción

El INEGI (2011) estima que la población chihuahuense comprendida en la edad de 14 años es de 31 996 niños y 31 550 niñas, mismos que se encuentra en la proximidad de cursar la educación media superior. La educación media superior ha sido decretada como obligatoria mediante rango constitucional, DOF (2012), por lo cual se obliga al Estado a garantizar la cobertura general en un plazo máximo del

año 2022. Esta meta del gobierno mexicano será alcanzada si se aseguran las condiciones de los jóvenes para que cursen este nivel de estudios.

La deserción, según el INEGI (2013), en el nivel de bachillerato es de 18.5% y la reprobación de 35.1%, lo cual deja una eficiencia terminal de sólo 58.3%, lo cual coloca al 41.7% restante en situación de riesgo de exclusión educativa.

Estos índices condujeron a plantear una pregunta de investigación que implica: ¿cuáles son los factores a los que se ven expuestos los estudiantes del nivel medio superior que los llevan a interrumpir o a abandonar sus estudios?, ya que un joven que se encuentre en la situación de exclusión escolar en este nivel, se puede deber a diversos factores que no son imputables, exclusivamente, a su ser individual sino puede deberse a las condiciones estructurales, políticas, económicas y sociales, que finalmente pueden estar relacionadas, positiva o negativamente, con las trayectorias estudiantiles. Ante esta situación todo estudiante puede presentar una condición de riesgo escolar, o de incertidumbre para terminar los estudios del nivel medio superior.

La búsqueda de conocimiento de los factores que hacen caer en riesgo de interrumpir o abandonar los estudios es un planteamiento diferente al de preguntar cuáles son las causas que han provocado que otros estudiantes abandonen la escuela. Es decir, se trata de investigar qué factores los colocan en condición de vulnerabilidad para contrarrestarlos y esbozar una trayectoria deseada para los estudiantes. Por tal razón se revisó en la literatura concerniente al estado del arte si existe algún modelo de análisis que permitiera conocer como determinar si un estudiante se encuentra en una situación de riesgo, no encontrando modelo alguno en las investigaciones realizadas, pero si se encontraron diversas aportaciones que condujeron a plantear la pregunta: ¿Es posible integrar un modelo de análisis con las aportaciones del estado del arte que pueda ayudar a aproximarse al conocimiento de esta realidad?

En este sentido, el propósito de la investigación es generar un marco de análisis que permita aprehender el fenómeno de la vulnerabilidad escolar de los estudiantes del nivel medio superior.

La vulnerabilidad escolar, sucede en el plano de los procesos que surgen en la dinámica institucional, personal y social del alumno, mismos que juegan un papel preponderante en el camino académico del estudiante, pues orientarán el cauce escolar de cada uno de ellos. La importancia de explorar los factores que inciden en que un estudiante ingrese a situación de riesgo escolar conllevaría a buscar como blindar, en lo posible, a cada uno de los alumnos, una vez que se conozca la situación por la propia escuela. La noción de vulnerabilidad escolar remite a la estructura social, económica y cultural en la que los estudiantes desarrollan sus vidas, para interpretarla se acude al concepto de vulnerabilidad social propuesto por Adamo (2012) quien la considera como un fenómeno multidimensional caracterizado por la reducción o eliminación de la habilidad de una persona o grupos de personas de responder, en el sentido de resistir, recobrase, o adaptarse, a amenazas externas o presiones sobre sus medios de vida y su bienestar.

También comprende la relación entre la exposición a amenazas físicas al bienestar humano así como la capacidad de las personas y las comunidades, para hacer frente a estas amenazas, las cuales se derivan de una combinación de procesos físicos y sociales, que confluyen en el riesgo o probabilidad de que los individuos o los grupos cambien su situación ante las dinámicas externas e internas.

Para hacer visible la vulnerabilidad social se requiere de generar un marco ideal que permita analizar si los individuos no ejercen sus derechos civiles. El estado ideal permitirá visualizar dos valores mediante los cuales se pueda expresar la situación: estos son la inclusión y la exclusión.

La vulnerabilidad escolar derivada del concepto de vulnerabilidad social analizaría la situación que guardan los sujetos en el plano de la inclusión-exclusión, para hacer visibles los factores que pueden incidir en que un estudiante arriesgue su estado de inclusión y caer en el de la exclusión educativa.

A partir de los propósitos educativos, centrados en el aprovechamiento escolar, la vulnerabilidad es integrada por dos elementos: el abandono y el rendimiento escolar como factores que integran el fenómeno, es decir, puede darse el caso de que un estudiante registre un rendimiento escolar promedio y sin embargo sea vulnerable y tenga que abandonar la escuela por factores que le limitan su permanencia en la institución o, por lo contrario, puede haber un estudiante que tenga un bajo aprovechamiento, sin embargo no abandone la institución escolar. Es decir, no necesariamente la vulnerabilidad implica el abandono de los estudios.

La deserción es el fenómeno registrado por el abandono de la escuela por parte de un estudiante, considerando que no cuenta con las herramientas necesarias para cubrir los requerimientos de la institución. En este caso corresponde tanto a los estudiantes expulsados por la escuela como los que se retiraron orillados por una serie de factores que imposibilitan su permanencia en la institución.

El rendimiento escolar es el fenómeno de ajuste a la escuela respecto

del propósito de logro de aprendizajes, evidenciado por el registro de calificaciones que permiten valorar el grado de implicación del estudiante con su desempeño y los requerimientos curriculares e institucionales, que los puede situar en condiciones de riesgo.

Al considerar la vulnerabilidad desde este punto de vista se hace referencia a los factores que posibilitan el riesgo y la fragilidad del individuo dentro del ámbito escolar. Con el modelo IFCI no se analiza al estudiante desde la perspectiva única de sus carencias, sino desde las condiciones personales, institucionales y sociales que lo ponen en condición de riesgo respecto a su permanencia y rendimiento escolar, ya que una vez fuera del sistema educativo, es muy complejo que el individuo pueda retomar sus estudios.

Método

Para llevar a cabo este trabajo se realizó una búsqueda de artículos que hablaran sobre vulnerabilidad, riesgo y su relación con la escuela de nivel medio superior; esta búsqueda se llevó a cabo tomado en cuenta artículos revisados por pares, los cuales fueron ubicados a través de diversas bases de datos, EBSCO, IRESIE, Tesis UNAM, Tesis UPN, Tesis UACH, y REDALyC.

Para el análisis se elaboró una matriz donde se rescató información acerca de los diversos artículos, que permitió realizar una contrastación a través de la cual se pudieron identificar cuales era las categorías principales aportadas en esos estudios.

La matriz incluyo los siguientes campos: Autor, Título, Lugar, Enfoque, Objeto de Estudio, Fundamentación, Paradigma, Estructura Metodológica, Referente Empírico, Debate Actual, Tendencias y Aportaciones.

Con la matriz se estableció por comparación cuales eran los factores que se presentan cuando hay situaciones en las cuales el sujeto está en una condición de vulnerabilidad.

La matriz, al considerar factores que van más allá de las categorías de análisis,

permitió tener una visión más amplia de lo que se buscaba en las investigaciones, con lo que se generó un acercamiento de mayor profundidad a las dimensiones y las categorías que las componen, para poder conformar el modelo IFCI presentado a continuación

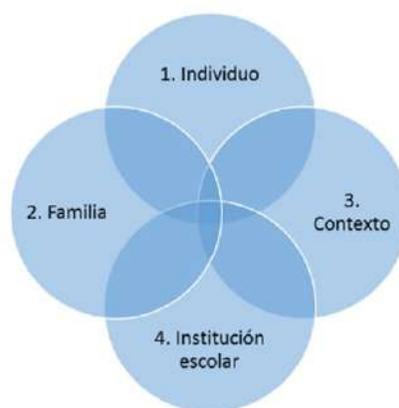


Figura 1. Muestra las tres dimensiones que integran el modelo analítico.

El Modelo IFCI

Los hallazgos han aportado suficientes datos para generar una base analítica cuyo cimiento la integran cuatro dimensiones, mostradas en la Figura 1.

Cada dimensión contiene una serie de elementos que le dan soporte y que permiten la integración de datos.

I. La dimensión Individuo se refiere a las características que presentan los estudiantes derivada de los siguientes aspectos: Salud, Veytia, et al. (2012), nutrición, García, et al. (2005), condición de migración, Ramírez (2009), pertenencia étnica, Winkler y Cueto (2004), conducta, Paquentin (2009),

autoestima, Garaigordobil, Dura, y Pérez (2005), enamoramiento, Hernández González (2011) cultura de género, Flores Bernal (2005), implicación cognitiva y emocional, Ibáñez (2002), discapacidad física, Heagarty (1994), discapacidad intelectual, Peralta, González Torres y Sobrino (2005), discapacidad emocional, Cova, et al. (2007), noviazgo, Osorio Guzmán y Ruiz Ortega (2011), desarrollo de la sexualidad, Díaz y Rivera (2008), situación de embarazo, Licano Ramírez (2013), situación de adicción, Hurtado Sierra, Bernardo Crespo, Bosque Robles Valerino Maceo (2012). La dimensión individual forma parte de este modelo

debido a que las investigaciones precedentes muestran que existen implicaciones de las particularidades individuales en el rendimiento y en la permanencia en la escuela.

II. La dimensión Familia se refiere a las características funcionales y estructurales de la familia del estudiante en relación al apoyo económico, estabilidad emocional y certidumbre para que el estudiante desarrolle seguridad durante el proceso de sus estudios, se deriva de los siguientes elementos: apoyo académico Valderrama Alarcón et al. (2007), apoyo económico, Cano Ortiz (2005), violencia, Arango Chao (2003), relaciones familiares, estructura familiar, Cruz y Estrada (2011), ausencia de los padres, Chouhy, (s. f.), clima familiar Paz, Rodríguez y Martínez (2009), severidad y omisión de cuidados Moreno Ruiz, Estevez López, Murgui Pérez y Musito Ochoa (2009), cohesión familiar, García Zabaleta (2004), expectativas familiares, García Patiño (2007). Esta dimensión se extrae de las investigaciones precedentes que muestran que los indicadores enumerados inciden directamente en el rendimiento y permanencia escolar.

III. La dimensión Contexto se refiere a las características del contexto en el cual el estudiante desenvuelve su vida y que tienen influencia en las condiciones materiales necesarias para incorporarse a la escuela y en las expectativas de su estudio. Se deriva de los siguientes elementos: Vecindario, Gaxiola Romero et al. (2012), comunidad de residencia, Pereda (2003), zona rural, urbana y suburbana, Estévez García (2009), percepción de la inseguridad, Fierro Evans (2013). Esta dimensión se extrae de las investigaciones precedentes que muestran que los indicadores enumerados inciden directamente en el rendimiento y permanencia escolar.

IV. La dimensión Institución Escolar se refiere a las características organizacionales, operativas, de gestión, de vinculación con la comunidad, de evaluación y calidad en la enseñanza que impactan en la integración del alumnado. Se deriva de los siguientes indicadores: Relación alumno-profesor, Mejía Custodio y Ávila Meléndez (2009), escuelas de procedencia, Anguiano et al. (1999), clima escolar, Solís Palomares, (2010), políticas sociales, Fleury (1999), respuesta a necesidades, Hormigo Valencia et al. (1999), orientación y asesoría, calidad de enseñanza, Román (2003), materiales didácticos, Román (2003), atención a la diversidad, García García et al. (2012), atención a NEE, Knoll y Fediuk (2012), expectativas curriculares, Amatea, et al. (2004), orientación y apoyo social, Martínez (2013), conexiones con el medio social, Escamilla Guerrero (2003), recursos escolares para su distribución, UNID (s. f.), organización institucional para la evitar la exclusión, Fleury (1999), coordinación y planificación institucional, Caminero Melero (2012), organización del centro educativo, Fernández (2005), Procedimientos de evaluación, Arribas (2012). Esta dimensión se extrae de las investigaciones precedentes que muestran que los indicadores enumerados inciden directamente en el rendimiento y permanencia escolar.

Conclusiones

Al plantear este modelo de análisis de la vulnerabilidad escolar, se pretende, a partir del rescate de la investigación empírica, generar un instrumento que permita medir y valorar los rasgos que influyen en la emergencia de situaciones de riesgo, que lleven a los jóvenes que cursan el nivel medio superior a una situación donde queden excluido del derecho a recibir educación.

Referencias

- Adamo, S. B. (2012). Vulnerabilidad Social. Center for International Earth Science Information Network (CIESIN) Columbia University.
- Amantea, A., Cappeletti, G. L., Cols, E. B., & Feeney, S. (2004). Conceptions About Curriculum, School Content and The teachers in the process to produce texts Curriculum in Argentina. *education policy analysis archives*, 12, 40. doi:10.14507/epaa.v12n40.2004
- Anguiano, J., Martínez, A., Ponce, R., Colina, C., Cerritos, A., & Rodríguez, R. (1999). Desempeño académico en los exámenes de los alumnos de la licenciatura de Médico Cirujano y su relación con el bachillerato y plantel de procedencia. *Revista de la Educación Superior en Línea*, (112).
- Arango Chao, G. E. (2003). *La violencia intrafamiliar y el aprovechamiento escolar en la escuela secundaria publica*. Universidad Autonoma Metropolitana, México, D.F.
- Arribas, J. M. (2012). El rendimiento académico en función del sistema de evaluación empleado., 18(1). Recuperado a partir de http://www.uv.es/RELIEVE/v18n1/RELIEVEv18n1_3.htm
- Caminero Melero, J. M. (2012). *Competencias de la dirección escolar para una gestión de calidad*. Universidad de Valladolid, Palencia.
- Cano Ortiz, M. (2005). *Condiciones familiares y rendimiento académico en los alumnos de la escuela secundaria. Un estudio comparativo entre alumnos con y sin asignaturas reprobadas en la escuela secundaria diurna N° 25*. UNAM, México D.F.
- Chouhy, R. (s. f.). *Función Paterna y familia monoparental, ¿Cual es el costo de prescindir del padre? Crecer sin padre: cambios y tendencias en la estructura de la familia norteamericana. Perspectivas Sistémicas*. Recuperado a partir de <http://www.redsistemica.com.ar/chouhy.htm>
- Cova Solar, F., Alvial S, W., Aro D, M., Bonifetti D, A., Hernández M, M., & Rodríguez C, C. (2007). Problemas de Salud Mental en Estudiantes de la Universidad de Concepción. *Terapia psicológica*, 25(2), 105-112. doi:10.4067/S0718-48082007000200001
- Cruz, M., & Estrada, E. (2011). *Las condiciones familiares de los alumnos de 4to y 5to año de primaria que presentan trastornos de comportamiento. Escuela Martina Islas*. UNAM, México, D.F.
- Díaz Vega, L. B., & Rivera Mena, A. (2008). *Representaciones sociales y prácticas de la sexualidad de un grupo de jóvenes del Cantón de Esparza*. Universidad de Costa Rica, Costa Rica.
- DOF. (2012, febrero 9). DECRETO por el que se declara reformado el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 3o., y la fracción I del artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. México, D.F.
- Escamilla Guerrero, M. (2003). *Vinculación de la escuela con la comunidad: acercamiento del director, como promotor, al conocimiento y valoración de la historia de la comunidad circundante*. UPN, México, D.F.

- Estévez García, D. (2009). *Análisis comparativo del rezago educativo en escuelas secundarias técnicas oficiales del Distrito Federal propiciado por la deserción escolar en áreas urbana y rurales*. UPN, México, D.F.
- Fernández, M. A. A. (2005). Propuesta de indicadores del proceso de enseñanza/ aprendizaje en la formación profesional en un contexto de gestión de calidad total. *RELIEVE*, 11, 63-82.
- Fierro Evans, M. C. (2013). Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (40), 63-80.
- Fleury, S. (1999). Política social, exclusión y equidad en América Latina en los años noventa. Centro de Documentación en Políticas Sociales. Recuperado a partir de http://reservaecologica.gov.ar/areas/des_social/documentos/documentos/15.pdf
- Flores Bernal, R. (2005). Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 67-86.
- Garaigordobil, M., Durá, A., & Pérez, J. I. (2005). Síntomas psicopatológicos. problemas de conducta y autoconcepto-autoestima: Un estudio con adolescentes de 14 a 17 años. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 1, 53-63.
- García Espinosa, M. G., Padrón Rosenberg, J. A., Ortiz-Hernández, L., Camacho Ramírez, M. M., & Vargas Ortiz, R. (2005). Efecto de la desnutrición sobre el desempeño académico de escolares. *Revista Mexicana de Pediatría*, 72(3), 117-125.
- García García, M., García Corona, D., Niencinto López, C., & Asensio Muñoz, I. (2012). Medidas eficaces en atención a la diversidad cultural desde una perspectiva inclusiva. *Revista de Educación*, 358, 258-281.
- García Patiño, N. M. (2007). *La influencia de la familia y la escuela en la construcción del proyecto de vida en el estudiante de educación secundaria*. UNAM, México, D.F.
- García Zabaleta, E. (2004). *Conductas desadaptativas de los adolescentes en Navarra: El papel de la familia y la escuela*. Universidad Pública de Navarra, Pamplona.
- Gaxiola Romero, J. C. G., González Lugo, S. G., & Contreras Hernández, Z. G. C. (2012). Influencia de la resiliencia, metas y contexto social en el rendimiento académico de bachilleres. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(1). Recuperado a partir de <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/306>
- Heagarty, S. (1994). Educación de niños y jóvenes con discapacidades, principios y práctica. UNESCO.
- Hernández González, J. (2011). Las relaciones afectivas en el bachillerato como parte de la identidad estudiantil. En *Memorias*. México D.F.
- Hormigo Valencia, T., Águila Garrido, M. C., Carreras de Alba, M. R., Flores Cristóbal, M. J., Guil Bozal, R., & Valero Martín, S. (1999). Conductas conflictivas en el Centro Escolar. Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. Recuperado a partir de <http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Materiales/Bible>

- stinv/Andalucia_Conductas_conflictivas_Centro_escolar.pdf
- Hurtado Sierra, M., Bernardo Crespo, I., Bosque Roble, Y., & Valerino Maceo, M. (2012). Las adicciones y los efectos adversos en Adolescente masculino. *Revista Médica Electrónica de Portales Medicos*. Recuperado a partir de <http://www.portalesmedicos.com/revista-medica/adicciones-efectos-adversos-adolescente-masculino/>
- Ibáñez, N. (2002). LAS EMOCIONES EN EL AULA. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (28), 31-45. doi:10.4067/S0718-07052002000100002
- INEGI. (2011). *Censo de Población y Vivienda (2010) Panorama sociodemográfico de Chihuahua / Instituto Nacional de Estadística y Geografía*. México: INEGI.
- INEGI. (2013). Anuario estadístico y geográfico por entidad federativa 2013.
- Knoll, M., & Fediuk, F. (2012). PHYSICAL EDUCATION FOR CHILDREN AND YOUTH WITH DISABILITIES IN THE SPECIAL EDUCATION AND GENERAL SCHOOL SYSTEMS IN GERMANY. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 5(1).
- Licano Ramírez, F. L. (2013). *La Deserción en Chihuahua: Una Política Publica para su atención*. UACH, Chihuahua.
- Martínez Rodríguez, E. (2013). *La orientación como auxiliar en la vida personal, social y académica del adolescente*. UNAM, México, D.F.
- Mejía Custodio, A., & Ávila Meléndez, L. A. (2009). Relaciones sociales e interacción en el aula en secundaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(41), 485-513.
- Moreno Ruiz, D., Estévez López, E., Murgui Pérez, S., & Musitu Ochoa, G. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(1), 123-136.
- Osorio Guzmán, M., & Ruiz Ortega, N. G. (2011). Nivel de maltrato en el noviazgo y su relación con la autoestima. Estudio con mujeres universitarias. *Uaricha Revista de Psicología*, 8(17), 34-48.
- Paquentin Falcon, V. I. (2009). Conductas Parentales y Problemas de Conducta en la Escuela Secundaria: La Perspectiva de los Adolescentes. Recuperado a partir de http://admin.udla.mx/mrs/index.php?view=article&catid=9%3Acatlch&id=62%3Aarticulo-62&format=pdf&option=com_content&Itemid=6&lang=es
- Paz Navarro, L., Rodríguez Roldán, P. G., & Martínez González, M. G. (2009). Funcionamiento familiar de alumnos con bajo rendimiento escolar y su comparación con un grupo de rendimiento promedio en una preparatoria de la Universidad de Guadalajara. *Revista de Educación y Desarrollo*, 10, 5-15.
- Peralta, F., González Torres, M. C., & Sobrino, Á. (2005). Creencias y conocimiento de los profesores acerca de la conducta autodeterminada en personas con discapacidad cognitiva. *Revista de Investigación Educativa*, 23(2), 433-448. doi:10.6018/rie.23.2.97791

- Pereda, C. (2003). *Escuela y comunidad. Observaciones desde la teoría de sistemas sociales complejos. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Recuperado 5 de julio de 2014, a partir de <http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=55110110>
- Ramírez, D. C. (s. f.). Conflicto escolar: vulnerabilidad e desenvolvimiento de habilidades sociales.
- Ramírez Hernández, A. (2009). *El Efecto de la Migración del Padre sobre la Deserción Escolar de sus Hijos en México*. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Roman, M. (2003). "¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos vulnerables? *Persona y Sociedad*, 17(1), 113-128.
- Solís Palomares, M. (2010). Clima escolar y expectativas de los padres de familia: un estudio correlacional. *Revista Electrónica de Investigación Educativa Sonorense*, 2(7), 22-41.
- Universidad Interamericana para el Desarrollo. (s. f.). Módulo I: Administración Escolar. Recuperado a partir de http://brd.unid.edu.mx/recursos/Modulo_Uno_Admin_Escolar/Modulo_I_Sesion_1.pdf
- Valderrama Alarcon, M., Behn Theune, V., Perez Villalobos, M. V., Diaz Mujica, A., Cid Henriquez, P., & Torruella Puente, M. (2007). Factores de riesgo biopsicosocial que influyen en el fracaso escolar en alumnos vulnerables de escuelas municipalizadas de la comuna de San Pedro de la Paz, 2005. *Ciencia y enfermería*, 13(2), 41-52.
- Veytia López, M., Fuentes, G. A. L., Ivonne, N., Andrade Palos, P., & Oudhof, H. (2012). Depresión en adolescentes: El papel de los sucesos vitales estresantes. *Salud mental*, 35(1), 37-43.
- Winkler, D. R., & Cueto (Eds.). (2004). *Etnicidad, Raza, Género y Educación en América Latina*. Santiago de Chile: Preal.

Las Representaciones Sociales de los directores de la UATx en torno a los Procesos de Acreditación de Programas Educativos

Eduardo Hernández de la Rosa
Universidad Autónoma de Tlaxcala
ehere3@live.com.mx

María Mercedes Corona Serrano
Universidad Autónoma de Tlaxcala/E
mmcorse9@gmail.com

Resumen

El presente documento muestra la ruta de una investigación que se encuentra en proceso, asimismo se agrega parte del estado del arte que se desarrolló para la articulación teórica de esta investigación. Se parte de una postura epistémica Interpretativista (Martínez Miguelez, 2004) y otra ontológica de corte fenomenológico, que se integran bajo un enfoque cualitativo de corte transversal y descriptivo trazando como método el de las Representaciones Sociales (RS) (Moscovici, 1979). Se desarrolla una justificación que básicamente consiste en la aportación que un estudio como este traerá para conocer el sentido de las prácticas que llevan a cabo los directivos en torno al proceso de Acreditación, aunado a esto, se problematiza la importancia de estas consideraciones planteando la pregunta guía ¿Cuáles son las representaciones Sociales de los Directores de la UATx en torno al proceso de Acreditación? Seguida de una fundamentación teórica estructurada por antecedentes que van descritos de manera inductiva, es decir, se diserta a partir de sus orígenes hasta la conformación de lo que hoy día se comprende sobre las nociones implicadas en el estudio. Finalmente se disertan algunas conclusiones preliminares que han surgido en la marcha de la investigación.

Palabras clave

Acreditación, Representación Social, Directores.

Planteamiento del Problema

La comprensión que exigen las interacciones que existen dentro de las Instituciones de Educación Superior (IES) trae consigo realidades poliédricas y por consiguiente, formas complejas de asimilarlas. El mundo académico universitario se ha insertado en los procesos denominados de calidad y con

ello la influencia de la homogeneización bajo la sombra protectora de un Estado Evaluador (Villaseñor García, 2003) y sus diferentes mecanismos, entre ellos la Acreditación.

En una realidad compleja y llena de interacciones dinámicas, estructurales y sistémicas es necesario identificar las formas en las que se asimila dicha realidad,

más aun, se vuelve prioritario conocer las formas en las que el conocimiento de la realidad de procesos tan importantes como el de la Acreditación de los Programas Educativos (PE) de una Institución de Educación Superior (IES), son desarrollados y concebidos por los Directores de Facultad, quienes son “empujados” a responder, desarrollar o aplicar mecanismos de regularización que detonen en el Diagnóstico, Planificación, Organización, Dirección y Control de dichos procesos, de lo contrario, sobresalen la pérdida de reconocimiento social y de un posible financiamiento en el mejor de los casos.

Dicho lo anterior, el estudio de las RS de los Directivos en torno al proceso de Acreditación de los PE nos brindara pautas que contribuyan al conocimiento de las situaciones que trastocan las preocupaciones contemporáneas de la Educación, sobre todo cuando el pensamiento cotidiano tiene influencias tan contundentes en el quehacer universitario. A partir de lo cual, comprender las guías de acción que los Directores realizan en su quehacer como dirigentes es de vital importancia. De esta manera nos preguntamos: ¿Cuáles son las representaciones Sociales de los Directores de Facultad entorno al Proceso de Acreditación? & ¿Cómo sobrellevan los directores el proceso de acreditación de sus Programas Educativos? Estas interrogantes iniciales nos brindarán la pauta para futuras interrogantes que guiaran nuestro proceso investigativo.

Justificación

Generar investigaciones en torno a la educación es de vital importancia para comprender a las sociedades, pues es ahí donde las actividades se desarrollan con la finalidad de dar los últimos retoques al

hombre que participara en el drama social de su tiempo –para el caso- el mundo laboral. Sin duda alguna, los procesos (evaluación, enseñanza, comunicación, interacción, impacto) que se generan en las IES, ya han estado en la mira de muchos investigadores, estudiosos o epistemofilos de la educación (Parcerisa Aran, 2008; Valenti & Varela, 1997; Baptista Lucio, 2007; Gutiérrez, Carrera, Marín, Narváez, Pérez, 2006; García Pérez, 2010; Puebla Espinoza, 2013), no obstante, es menester el estudio de todos los actores involucrados, para el caso, de los dirigentes de instituciones como lo son los Directores, pues comprender su acción enmarcada dentro de las instituciones de nivel superior, arrojará luz en el continuum de la mejora educativa.

El avance acelerado y preciso de procesos enfocados a la calidad durante la segunda guerra mundial, pronto abarcaría a otras disciplinas, una de las cuales fue la educación y en el nivel superior, el proceso denominado “acreditación” que fungirá desde su creación como un instrumento de control que lograría inmiscuirse en los mecanismos de regulación que la “autonomía” de las IES había intentado rescatar y de la cual celosamente protegerían, no obstante, al lado de la “modernización y la accountability” (UNESCO, 1998) ese ideal fue matizándose a favor de fines evaluadores. En la Autónoma de Tlaxcala la acreditación ha estado en boga desde hace algunos lustros, las implicaciones que trae consigo esta actividad, además del reconocimiento social y la posibilidad de gestionar proyectos de financiación, son de carácter desconocido y poco estudiado, principalmente en cuanto a la representación social en los niveles administrativos más altos de cada PE. Es por ello que se encuentra como foco de

estudio los directores de cada facultad de la UATx, para identificar las RS que surgen en torno al proceso de acreditación, pese a la pequeña muestra de sujetos, la particularidad de sus funciones hace de esta investigación necesaria, sobre todo en razón al impacto que sus prácticas conllevan para las Facultades y el colectivo que tienen bajo su resguardo.

Fundamentación teórica

El vertiginoso avance de la ciencia y la tecnología aunado a una macroeconomía volátil han coincidido con los acuerdos internacionales en pro de la mejora y por ende de la estandarización. En el marco de las observaciones anteriores el contexto educativo también se ve sometido a estos procesos de control, dentro de estos la Acreditación, que aparece como alternativa de control muy peculiar.

La acreditación puede ser definida como “(...) un proceso tendiente a reconocer un alto nivel de calidad para los programas e instituciones que lo ameriten, a partir del cumplimiento de determinados estándares” (Goyes Moreno & Uscátegui de Jiménez, 2004). Dividiremos el estudio de la acreditación “en tres modelos básicos el americano, el europeo continental y el británico” (Orozco, 1999, citado por Goyes Moreno & Uscátegui Jiménez, 2004) con la intención de abordar de manera rápida y concisa los aspectos de mayor relevancia de cada modelo.

Para el caso del modelo *americano* es necesario destacar que el proceso de acreditación tendría en este contexto como antecedentes con *Middle States Asociation for Colleges and Schools* (Llarena, 2004) en el año de 1885, empero, José Ginés Mora (1991) atribuye a Hugues el primer ejercicio de acreditación institucional en 1925. Años más tarde fueron notorios los esfuerzos en esta labor pues pudieron reflejarse en función de “(...) un interés

nacional, interno (...)” (Vargas Porras, 2002), dirigido principalmente por gremios de Medicina, preocupados por la calidad y calificación de cada carrera todas ellas encaminadas por la movilidad de estudiantes de ese país. Actualmente en dichos procesos solo en excepciones se usan los resultados de la evaluación con objeto de financiamiento, sin embargo, es fácil observar que la evaluación se propicia para encaminarse a la verificación tanto de metas como de estándares institucionales; en suma, su carácter se desarrolla para dar fe pública de la calidad de los programas educativos.

Mientras que el modelo *europeo continental*, los procesos de acreditación se orientan más a la satisfacción de los gremios profesionales y “*certificar la calidad frente al gobierno*” (Goyes Moreno & Uscátegui Jiménez, 2004) al mismo tiempo dicho modelo toma en cuenta tanto a los usuarios como al financiamiento, esto en razón a que la acreditación no es prolífica, aunque tampoco lo son las auto-evaluaciones y la constatación académica.

Finalmente, en el modelo *británico*, es de notarse que en él se desarrollan amplias investigaciones con propósito de comparación, asimismo se establecen parámetros que enmarquen características de los cursos y programas de investigación en pro del reconocimiento. La financiación estará supeditada a la administración de costos en cuanto al desempeño de cada institución.

Para el caso de Latinoamérica los procesos con objeto de *Acreditación* han sido implantados “(...) en el marco de la *homogenización de la educación superior, como parte de los procesos de globalización (...)*” (Vargas Porras, 2002), es bien sabido que hay diversas posturas en torno a la educación superior, y principalmente concatenadas por su autonomía. Francisco

Barnés (citado por Cordera Campos & Pantoja Morán, 2000) identifica dos extremos de imaginar el porvenir de la universidad pública, los unos inclinados a desaparecerla, los otros con el sostén radical de la autonomía, asignando "(...) *al Estado el esfuerzo total de financiamiento (...)*" (Cordera Campos & Pantoja Morán, 2000) dos visiones nada alentadoras. Mientras que hay quienes ven en estos mecanismos de evaluación un reflejo "(...) *de los criterios de control por parte de los grandes poderes económicos.*" (Consejo de redacción, 2005).

No obstante, la realidad nos demuestra que el contexto tanto local, regional, internacional y mundial se sumerge en procesos ligados a la ideología de la eficiencia social. El Estado y el mercado han acorralado a las instituciones y académicos para hacerlos introducirse "(...) *en un campo donde se privilegia la competencia y se premia el desempeño basados en patrones de evaluación previamente establecidos.*" (Buendía Espinosa, 2007) dichas connotaciones han encaminado a conceptualizaciones intrigadoras tales como el de Slaughter & Larry (1997) "(...) *Capitalismo Académico (...)*" que básicamente son comportamientos motivados por un incentivo económico externo. Ahora bien, dentro de estos procesos de estandarización como lo es la Acreditación se ven involucrados diversos agentes que contribuyen al desarrollo de dichos procesos y donde la mayoría de estos se ven anclados a la figura institucional del Director.

Objetivo

Identificar las representaciones sociales de los directivos que se desarrollan en torno al proceso de acreditación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Metodología

Desde los orígenes del tiempo del hombre en sociedad, las formas de aprehender la realidad han ido cambiando de poco en poco, tanto en la manera de percibirlo, como de pensarlo y valorarlo. Es por ello, que los paradigmas, disciplinas, enfoques y perspectivas han ido moldeándose a una realidad dinámica, sistémica y por ende compleja. En este propósito se establece una postura epistémica Interpretativista que apueste por la comprensión del fenómeno, es decir, concebimos a los sujetos, cognoscentes, como un ente en constante interacción con su realidad, cuya acción estará en búsqueda de una aprehensión de los objetos con los que tiene relación dinámica compleja. Mientras que el marco ontológico es entendido de manera estructural y sistémica cuyos elementos estarán imbuidos de interacciones sociales, simbólicas y significativas, que presentan al ser humano un marco de acción compleja en lo que ha denominado cultura. Así entendido, el marco ontológico que se retomará en esta investigación se refugia en una realidad cambiante e interpretada dinamiza con las dimensiones socio-culturales de la vida cotidiana, sobre todo en cuanto a las denominas de sentido común.

Sin embargo, unos marcos ontológicos y epistémicos necesitan de un método que dirija el ascenso investigativo. Por ello, nos abocaremos a las RS elaborado por Serge Moscovici (1979) y ampliado por Denisse Jodelet (1986). Con un corte psico-sociológico ha convencido a muchos investigadores sobre sus bondades para "(...) acceder a una serie de fenómenos múltiples que se observan y estudian a variados niveles de complejidad, individuales y colectivos,

psicológicos y sociales” (Gutiérrez & Piña, 2008). Dentro del ámbito Educativo, estas aseveraciones han motivado el estudio de múltiples manifestaciones educacionales (Borgucci, 2005; Domínguez, 2001; Farr, 1983; Vergara Quintero, 2008; Wagner & Flores Palacios, 2010). Para comprender la funcionalidad del método es necesaria la atención al desarrollo histórico del mismo, sus antecedentes se remontan a otros planteamientos teóricos, siguiendo a Silvia Gutiérrez & Juan Manuel Piña (2008) sus orígenes se rastrean en la psicología experimental de Wilhem Wundt, la psicología social, el interaccionismo simbólico de George Herbert Mead al lado de pensadores como Williams James y John Dewey e incluso en la sociología Durkhemiana.

Hechas las consideraciones anteriores, las interpretaciones de las RS que pudieran existir se enmarcaran bajo elementos que le dan pauta para ser objeto de las mismas. Siguiendo a Silvia Gutiérrez & Juan Manuel Piña (2008) “(...) dicho objeto debe aparecer en las conversaciones cotidianas y estar presente en los medios de comunicación y segundo se debe apoyar en valores variables según los grupos sociales que les asignación significación”. En este propósito, el objeto de las RS deberá estar bajo el marco de acción de los sujetos en cuestión, con la finalidad de dar sentido a la actividad que desarrollan. De todo esto se desprende que los elementos que conformaran una representación social obedecerán a una doble lógica, de un lado la psicología social, y del otro la sociológica.

Hoy día se pueden diferenciar dos aproximaciones a la teoría de las Representaciones Sociales: Una Europea y otra Americana. De acuerdo con la primera aproximación se da importancia a la articulación de métodos cualitativos privilegiando los fenómenos intergrupales

y por ende sociales. Sin embargo, emprender el estudio de las RS planteara “(...) dos problemas metodológicos considerables: el de la recolección de las representaciones y el del análisis de los datos obtenidos (Abric, 2001, p. 53), por lo que será necesario el acompañamiento de técnicas etnográficas que nos permitan acceder a la descripción e interpretación de la realidad. La investigación se orientó al descubrimiento de categorías que se obtuvieron a partir de observaciones, descripciones empíricas y una fundamentación teórico-metodológico. Proceso de abstracción en el que las unidades de análisis se fueron revelando en el transcurso de los procesos mencionados.

En este estudio se utilizan dos instrumentos Y) Guías de observación y Z) Entrevistas a profundidad. Dentro de las guías de observación, se componían los siguientes apartados: 1.) *Datos de identificación* (7 datos para ubicar el contexto). 2.) *Contextualización de la observación* (6 preguntas guía) 3.) *Descripción de la observación* (14 preguntas guía). Dicha guía funcionará únicamente para las facultades en las cuales se manifiestan procesos tendientes a la acreditación o re-acreditación. Mientras que en la entrevista a profundidad fue utilizada para conocer de palabras de los directivos, cuáles han sido los retos o los desafíos a los que se han involucrado en procesos de acreditación y cuáles son sus concepciones sobre este mismo. Esta técnica se aplicó de forma individual, interrogando sobre temas como el liderazgo, empatía y manejo de estos procesos.

Las observaciones desarrolladas se clasifican en dos tipos a) *emic* (punto de vista de los sujetos) y b) *ethic* (punto de vista del investigador). (Atónal Gutiérrez, Hernández de la Rosa, Carmona González,

2013) pese a que no siempre hay correspondencia entre una y otra perspectiva, ambas brindan pautas que ayudan al investigador a comprender por qué los integrantes de un grupo en particular hacen lo que hacen (Gurdián Fernández, 2007). En el caso de la muestra utilizada en esta investigación fue intencional e intensiva (Martínez Miguelez, 2004), pues estudia casos muy ricos en información que manifiestan un fenómeno intensamente y por lo cual son elegidos con base a criterios necesarios para la investigación.

Resultados y Conclusiones

Las conclusiones aquí disertadas mantienen un grado y carácter de aproximaciones, en razón a que la investigación se encuentra en proceso de construcción y de elaboración, por lo que los resultados son parciales y no reflejan conclusiones generales de la investigación.

Como pudimos observar, las RS articulan la existencia de las personas dándole sentido a todo cuanto hacen y sobre todo permiten desarrollar guías para la acción. De manera que las RS unifican el desempeño de quienes conviven en cualquier espacio social, creando una identidad común, o marcos de acción, según el rol que les corresponda asumir, para el caso de la presente investigación son los directores de cada facultad de la Universidad Autónoma de Tlaxcala quienes se ven sometidos a grandes tensiones realizadas por su posición frente a la sociedad. Los marcos de acción antes mencionados varían de un colectivo a otro por lo que la interpretación también se ve comprometida a la neutralidad con la que analicen los núcleos de RS que mantienen los directores. Pese a lo anterior se destaca que en las entrevistas se han detectado diversos grados de adhesión a

representaciones dominantes, los directores como figuras dirigentes de un colectivo también mantienen un conocimiento compartido que es proyectado a su grupo social a la vez que este lo proyecta a él. Por un lado se tienen concepciones sobre el proceso de acreditación como un "requisito más". Por el otro se ven condicionadas a procesos superiores.

Ahora bien, es menester recordar la propuesta moscoviciana, que pone en la mira del núcleo figurativo el anclaje del sentido y significado en unidades tangibles, provocando la naturalización de la representación. Es decir, la carga de significatividad que cada idea conlleva dentro de sí hace posible una síntesis dialéctica entre el presente y pasado de sus acciones, de esta manera se establecen los vínculos entre la sociedad y las mentalidades individuales de los directores. Los espacios que se muestran con importancia dentro de los procesos de acreditación hasta ahora han mostrado cierta relevancia al respecto, puesto que en ella se ven estructurados balances de corte situacional como lo son al inicio de encaminar reuniones sobre la acreditación y los posteriores actos públicos de dichos procesos, una semana antes, durante y al finalizar la valoración de los acreditadores.

A la luz de los previos resultados de esta investigación, se deduce que las RS hacen nacer un tiempo significativo y específico donde discurre una serie de acontecimientos que permiten la práctica de ciertas acciones en determinados momentos. Los dirigentes de las Unidades Académicas o Facultades, se vuelven agentes clave en la proyección de prácticas que originan espacios de evaluación tanto interna como externa. Las Instituciones de Educación pública se convierte en un escenario donde profesores y estudiantes

pugnan por la definición de los espacios y momentos, por lo que a partir de estos diálogos se crean discursos que pasan a ser de “sentido común” orientando sus prácticas y soluciones.

Referencias

Abric, Jean-Claude. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Coyoacan

Arbesú, I., Gutiérrez, S. & Piña, J. M. (Coords). (2008) *Educación Superior. Representaciones Sociales*. Gernika: México

Atonal Gutiérrez, T., Hernández de la Rosa, E. & Carmona González, K. (2013, Julio). El *Performance ritual del aula universitaria*. Ponencia presentada en el Primer Encuentro Nacional de Investigación Educativa. Política educativa, resultados y tendencias. Tlaxcala, México.

Borgucci, E. (2005). Las representaciones sociales y el realismo. *Opción*. 21 (47) pp. 158-178. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31004709>

Baptista Lucio, P. (2007). La presentación de las IES en la vida cotidiana. *Reencuentro*, (50) 107-116. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34005014>

Buendía Espinosa, A. (2007). El concepto de calidad: una construcción en la educación superior. *Reencuentro*. (50) (28-34). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34005005>

Consejo de redacción. (2005). Evaluación y Espacio Europeo de Educación Superior. Una visión crítica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 8 (4) (1-2). Recuperado de

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217017876001>

Cordera Campos, R. & Pantoja Morán, D. (Coord.) (2000). Políticas de financiamiento a la educación superior en México. México: Miguel Ángel Porrúa, CESU

Domínguez Rubio, F. (2001). Teoría de las representaciones sociales. Apuntes. *Nómadas*. (3). Enero-junio. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18100302>

Farr, Robert. (1983). Escuelas Europeas de psicología social: la investigación de representaciones sociales en Francia. *Revista Mexicana de Sociología*, año XLV, Vol. XLV, Núm. 2. Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, pp. 641-658.

Jodelet, D. (1986). *La representación social: fenómenos, concepto y teoría*. En Serge Moscovici (Ed.) *Psicología social II: pensamiento y vida social, psicología social y problemas sociales*. Paidós: España

García Pérez, S. L. (2010). El papel de la tutoría en la formación integral del universitario. *Tiempo de Educar*, 11(21) 31-56. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31116163003>

Goyes Moreno, I., & Uscátegui de Jiménez, M. (2004). *Incidencias de la Acreditación de Programas en los Currículos Universitarios*. ASCUN, UNIVERSIDAD NARIÑO: Bogotá.

Guardián Fernández, Alicia (2007), El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio - Educativa, Coordinación educativa y Cultural Centroamericana, Agencia Española de Cooperación Internacional, Colección IDER. Costa Rica.

- Gutiérrez, C., Carrera, M., Marín, F., Narváez, M. Pérez, C. (2006). Integración de redes académicas para la gestión del desarrollo endógeno regional. *Multiciencias*, 6 (003) 257-263. Recuperado de http://www.anuies.mx/media/docs/89_2_1_1012161226Articulo_Car men Gutierrez Integracion de red es academicas para la gestion del desarrollo.pdf
- Ginés Mora, José (1991). Calidad y rendimiento en las instituciones universitarias. Consejo de Universidades. Secretaria General: Madrid.
- Llarena, R. (2004). *La educación superior en México*. Ponencia presentada en el Seminario la educación Superior en México: ANUIES-SEIC-IESALC-UNESCO. Ciudad de México.
- Martínez Miguelez, M. (2004). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. Trillas: México
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Editorial Huemul: Buenos Aires.
- Parcerisa Aran, A. (2008). Educación Social en y con la institución escolar. *Pedagogía Social*. Revista Interuniversitaria, (15) 15-27. Recuperado de <http://estudiosterritoriales.org/articulo.oa?id=135012674002>
- Puebla Espinoza, A. (2013). Importancia de la Investigación Educativa. *Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa*. Recuperado de <http://www.transformacion-educativa.com/congreso/ponencia/s/199-importancia-investigacion.html>
- Slaughter, S. & Larry, L. L.(1997). *Capitalism Academic.Politics, Policies and Entrepreneurial University*.The Johns Hopkins UniversityPress, Baltimore and London.
- Valenti, G. & Varela, G. (1997). El sistema de evaluación de las IES en México. *Política y Cultura*, (9) 131-147. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26700908>
- UNESCO. (1998). *Declaración Mundial sobre la educación superior en el siglo XXI*. Visión y Acción: Paris.
- Vargas Porras, A. (2002). La acreditación: Una forma de estandarizar la educación. *Educación*. 6 (2) 245-254. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44026223>
- Vergara Quintero, María del Carmen. (2008). La naturaleza de las representaciones sociales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 6 (1) Enero-Junio pp. 55-80. Recuperado de <https://docs.google.com/viewer?url=http://www.redalyc.org/pdf/773/77360103.pdf&chrome=true>
- Villaseñor García, G. (2003). La evaluación de la educación superior: su función social. *Reencuentro* (36) pp. 20-29. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34003603>
- Wagner, W. & Flores Palacios, F. (2010). Apuntes sobre epistemología de las representaciones sociales. *Educación Matemática*. 22 (2) pp. 139-162 Agosto. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=40516666>

Relación entre sobrecarga, ansiedad y depresión con la calidad de vida de cuidadores de alumnos con discapacidad

Norma Graciela López Márquez
Centro de Rehabilitación Infantil Teletón Chihuahua (CRIT)
nogaloma@gmail.com
nlopez@teleton-chh.org.mx

Resumen

El cuidador de un niño con discapacidad está sometido al estrés, sobrecarga, síntomas de ansiedad (SA) y de depresión (SD), factores que afectan su calidad de vida (CV). El objetivo de estudio fue describir la relación entre sobrecarga, SA y SD con CV de cuidadores de alumnos con discapacidad, mediante un estudio descriptivo a 31 cuidadores que resultaron con baja CV en la investigación sobre “CV de cuidadores primarios de niños con discapacidad dependiente, del CRIT Chihuahua”. Se aplicó un cuestionario sociodemográfico, inventarios de ansiedad y depresión de Beck y, la escala de sobrecarga de Zarit. Los resultados exponen sobrecarga moderada (31.9%), SA moderados (21.3%) y, SD leves (13.4%). Encontrando relaciones nulas entre CV y SA ($r = -.174$), nulas entre CV y SD ($r = -.20$) y, mínimas entre sobrecarga y CV ($r = .030$). Resultaron relaciones moderadas entre sobrecarga y SA ($r = .349$), moderada pero significativa entre sobrecarga y SD ($r = .482$) y, moderada y significativa entre SA y SD ($r = .407$). Se reveló que cuatro cuidadores tienen pensamientos suicidas manifestando SA y sobrecarga graves. Los cuidadores más expuestos a padecer algún trastorno mental por la gravedad en los SA y SD son los empleados de medio tiempo, los que tienen una carrera técnica y los que viven en unión libre. Se concluye que la relación entre las variables de estudio con CV no fue significativa, pero los resultados exhiben información relevante para investigaciones encaminadas a conocer más sobre la CV de cuidadores de alumnos con discapacidad.

Palabras Clave

Estado de salud, salud emocional, sobrecarga, síntomas de ansiedad y depresión.

Introducción

Al momento de brindar atención a personas con discapacidad dependiente se conoce de antemano que afecta la salud psicológica tanto de la persona que la padece como de su cuidador, teniendo como propiedad el progreso del deterioro de uno o varios factores psicológicos como

el estrés, la sobrecarga, depresión y ansiedad, entre otros. La sobrecarga, los síntomas de ansiedad (SA) y síntomas de depresión (SD) están vinculados con el estado de salud del cuidador encaminando al declive en su calidad de vida (CV), ya que esta actividad de cuidado implica enorme esfuerzo y responsabilidad.

El objetivo de este estudio es describir la relación de la sobrecarga, los SA y SD con la CV de los cuidadores primarios que participaron en la investigación sobre "Calidad de vida de cuidadores primarios de pacientes con discapacidad dependiente, del CRIT Chihuahua" (López 2012) y que resultaron con puntajes por debajo del 50% en CV lo cual indica que es baja, y en donde la afectación mayor se presentó en la salud mental de los mismos, de tal forma que es posible considerar que la desestimación de la relación de estos factores psicológicos con la CV podría estar sesgando el apoyo que se les brinda a los cuidadores primarios.

La literatura muestra que este tipo de estudios no son suficientes en México, tal vez porque el cuidar puede ser visto como una conducta obligada por las normas sociales y morales. El cuidar en la familia implica un fuerte componente afectivo que además está impregnado también de un elevado contenido moral, ya que se lleva a cabo en el marco de un conjunto de obligaciones y deberes derivados de los lazos del parentesco (Murrugat *et al.*, 2005).

En 1980, Zarit, Reeve y Bach-Peterson definieron la sobrecarga como un estado resultante de la acción de cuidar a una persona dependiente o mayor, un estado que amenaza la salud física y mental del cuidador (Martínez *et al.*, 2012). Aparentemente, entre mayor sea la sobrecarga, el deterioro de la salud mental, social y física del cuidador se presenta con más frecuencia, así mismo, es posible que se detonen trastornos ansioso-depresivos (Hayoet *et al.*, 2009).

Los síntomas de ansiedad se conceptualizan como el estado emocional con sensación subjetiva desagradable, originada por una hiperactividad del sistema nervioso, provocada por una

amenaza potencial, real o imaginaria, y que se manifiesta con síntomas físicos y psíquicos (Tafoya *et al.*, 2006).

Estudios de los últimos veinte años permiten afirmar que los cuidadores familiares están expuestos a situaciones de estrés que incrementan el riesgo de padecer problemas físicos y emocionales, especialmente ansiedad y depresión (Méndez *et al.*, 2010). Otros, han sugerido que la presencia de síntomas de depresión y de ansiedad en cuidadores está asociada con diferentes variables sociodemográficas, características psicológicas propias del cuidador y cuestiones ambientales, como las relaciones familiares (Rodríguez *et al.*, 2010). Se ha reportado que los síntomas de depresión en cuidadores es resultado de diferentes variables psicosociales, tales como poca satisfacción con la vida, menor actividad física y falta de apoyo social tangible (Rodríguez *et al.*, 2010).

La Organización Mundial de la Salud (OMS) define a la depresión como un trastorno del estado de ánimo que se caracteriza por la pérdida de la capacidad del individuo para interesarse y disfrutar de las cosas, y que afecta de manera significativa la funcionalidad del individuo (Beltrán *et al.*, 2012).

Los cuidadores primarios manejan la dependencia del paciente utilizando sus capacidades personales principalmente, por eso, la percepción y atención a los SA y SD, la sobrecarga e impacto de la enfermedad dependerán de su habilidad y recursos principalmente. Todo esto afecta su CV, por lo tanto, es importante conocer más detalladamente los factores que están relacionados con la CV y con los elementos que la componen.

Materiales y Métodos

La investigación se realizó en el CRIT Chihuahua en el año 2013, se empleó un diseño descriptivo de corte transversal. Se utilizó un método no aleatorio ya que la muestra fue constituida por 31 cuidadores que fueron seleccionados de los 149 que participaron en la investigación llamada "Calidad de vida de cuidadores de pacientes con discapacidad dependiente del CRIT Chihuahua". Los criterios de inclusión considerados fueron: cuidadores de las Clínica A (Parálisis Cerebral); Clínica B (Enfermedades Congénitas, Genéticas, Hereditarias, Amputados y Lesión Medular); y Clínica C (Estimulación Temprana y Neuroterapia). Se trata de cuidadores que obtuvieron un nivel bajo en su CV en la investigación anteriormente mencionada. También se definieron como criterios de inclusión, que los cuidadores tuvieran un tiempo de cuidado mayor de un año, que asistiera regularmente a los servicios del CRIT, que tuviera estatus activo y que su participación fuera voluntaria.

Para conocer el perfil de los cuidadores se utilizó un cuestionario sociodemográfico elaborado para la investigación. Para evaluar el grado de sobrecarga de los cuidadores se aplicó la escala de sobrecarga del cuidador de Zarit (EZ), utilizada a nivel internacional y validado en diversos idiomas incluyendo español. (Martínez *et al.*, 2012).

Para identificar los síntomas de ansiedad se empleó el inventario de ansiedad de Beck (BAI), el cual es una herramienta útil para valorar los síntomas somáticos de ansiedad, tanto en desórdenes de ansiedad como en cuadros depresivos. El inventario de Ansiedad de Beck es uno de los más utilizados en la investigación clínica, demostró tener una validez discriminante entre pacientes con ansiedad y aquellos con el trastorno. La

mayoría de los estudios dan evidencia de que BAI posee propiedades psicométricas adecuadas, es un instrumento válido y confiable para evaluar síntomas ansiosos, dado que presenta una consistencia interna mostrando un coeficiente alfa = 0.86 (Tafoya *et al.*, 2006).

Para obtener datos sobre los síntomas de depresión, se evaluó a los cuidadores mediante el inventario de depresión de Beck (BDI). Consta de 21 ítems, cada uno se valora de 0 a 3 puntos en función de la alternativa escogida. El BDI, es el instrumento de auto informe más utilizado internacionalmente para cuantificar los síntomas depresivos en poblaciones normales y clínicas, tanto en la práctica profesional como en la investigadora (Sanz *et al.*, 1998).

Para ejecutar la evaluación se organizó la recogida de datos por medio del contacto con los participantes y se establecieron horarios para la aplicación de cuestionarios. Los participantes fueron informados del tema y objetivos del estudio, se les explicó que era voluntaria su participación y se garantizó la confidencialidad de los resultados. Confirmada su disposición, firmaron la carta de consentimiento informado. La evaluación fue realizada en forma individual; contestaron el cuestionario sociodemográfico y luego los inventarios de ansiedad y depresión de Beck y la escala de sobrecarga de Zarit.

Los datos se procesaron y analizaron con el programa IBM SPSS versión 20. Los métodos estadísticos empleados fueron de tipo descriptivo: métodos gráficos (diagrama de puntos, histogramas), los estadísticos numéricos fueron media aritmética, desviación típica y, el coeficiente de correlación de Pearson.

Resultados y Discusión

La muestra de estudio constó de 30 mujeres y 1 hombre, las edades oscilan entre 24 y 60 años, siendo la edad media 40.52 años, las madres de familia representan el 83.9%. El 80.6% está casado y el 64% pertenecen a la clínica A. La escolaridad más frecuente es la secundaria (35.5%), el 90.3% depende económicamente de alguien, solo un cuidador no cuenta con servicio médico, el 48.4% no tiene tiempo para esparcimiento

personal y el mismo porcentaje sólo a veces lo tiene, el 87.1% cuida al paciente las 24 horas de día y el 58.1% no cuenta con apoyo para el cuidado permanente del paciente en caso de que él o ella faltara. Los cuidadores primarios del presente estudio fueron en su mayoría mujeres, lo cual es consistente con los reportes de la literatura internacional (Almazán *et al.*, 2002). Este aspecto debe considerarse para diseñar programas de intervención enfocados a mujeres.

Sobrecarga

Cuadro 1. Análisis estadístico descriptivo de la escala de sobrecarga de Zarit

ESCALA DE SOBRECARGA DEL CUIDADOR DE ZARIT							
Ítem	Nunca(0)	Casi Nunca(1)	A veces(2)	Bastante s veces(3)	Casi siempre(4)	Medi a	Desv. Típic a
	n/%	n/%	n/%	n/%	n/%		
¿Su familiar le solicita más ayuda de la que necesita?	6/19.4	3/9.7	16/51.1	4/12.9	2/6.5	1.77	1.11
¿Debido al tiempo que dedica a su familiar ya no tiene tiempo para Ud.?	2/6.5	8/25.8	11/35.5	4/12.9	6/19.4	2.13	1.20
¿Se siente tenso cuando tiene que cuidar a su familiar y atender además otras responsabilidades?	4/12.9	2/6.5	12/38.7	8/25.8	5/16.1	2.26	1.21
¿Se siente avergonzado por la conducta de su familiar?	25/80.6	2/6.5	2/6.5	1/3.2	1/3.2	.42	.99
¿Se siente enfadado cuando está cerca de su familiar?	22/71	1/3.2	7/22.6	1/3.2	0	.58	.95
¿Cree que la situación actual afecta de manera negativa a su relación con amigos y familia?	17/54.8	2/6.5	7/22.6	3/9.7	2/6.5	1.06	1.34
¿Siente temor por el futuro de su familiar?	2/6.5	3/9.7	9/29	5/16.1	12/38.7	2.71	1.27
¿Siente que su familiar depende de usted?	1/3.2	1/3.2	9/29	4/12.9	16/51.6	3.06	1.12
¿Se siente agobiado cuando tiene que estar junto a su familiar?	22/71	3/9.7	3/9.7	1/3.2	2/6.5	.65	1.19

¿Siente que su salud se ha resentido por cuidar a su familiar?	15/48.4	3/9.7	7/22.6	4/12.9	2/6.5	1.19	1.35
¿Siente que no tiene la vida privada que desearía debido a su familiar?	17/54.8	2/6.5	8/25.8	1/3.2	3/9.7	1.06	1.36
¿Cree que su vida social se ha visto afectada por cuidar a su familiar?	11/35.5	5/16.1	11/35.5	2/6.5	2/6.5	1.32	1.22
¿Se siente incómodo para invitar amigos a casa a causa de su familiar?	28/90.3	0	2/6.5	0	1/3.2	.26	.85
¿Cree que su familiar espera que usted le cuide, como si fuera la única que lo puede cuidar?	14/45.2	3/9.7	8/25.8	3/9.7	3/9.7	1.29	1.39
¿Cree que no dispone de dinero suficiente para cuidar a su familiar además de otros gastos?	3/9.7	2/6.5	12/38.7	7/22.6	7/22.7	2.42	1.20
¿Siente que será incapaz de cuidar a su familiar por mucho más tiempo?	13/41.9	0	16/51.6	1/3.2	1/3.2	1.26	1.15
¿Siente que ha perdido el control sobre su vida desde que la enfermedad de su familiar se manifestó?	12/38.7	5/16.1	8/25.8	2/6.5	4/12.9	1.39	1.40
¿Desearía poder dejar encargado el cuidado de su familiar a otras personas?	17/54.8	3/9.7	9/29	0	2/6.5	.94	1.20
¿Se siente inseguro acerca de lo que debe hacer con su familiar?	17/54.4	3/9.7	10/32.3	1/3.2	0	.84	1.0
¿Siente que debería hacer más por su familiar de lo que hace?	2/6.5	2/6.5	16/51.6	6/19.4	5/16.1	2.32	1.04
¿Cree que podría cuidar a su familiar mejor de lo que lo hace?	10/32.2	6/19.4	9/29	2/6.5	4/12.9	1.48	1.36
En general, ¿se siente sobrecargado por tener que cuidar de su familiar?	9/29	5/16.1	11/35.5	2/6.5	4/12.9	1.58	1.33

FUENTE: Sobrecarga de cuidadores primarios de pacientes con discapacidad dependiente del CRIT Chihuahua. 2013.

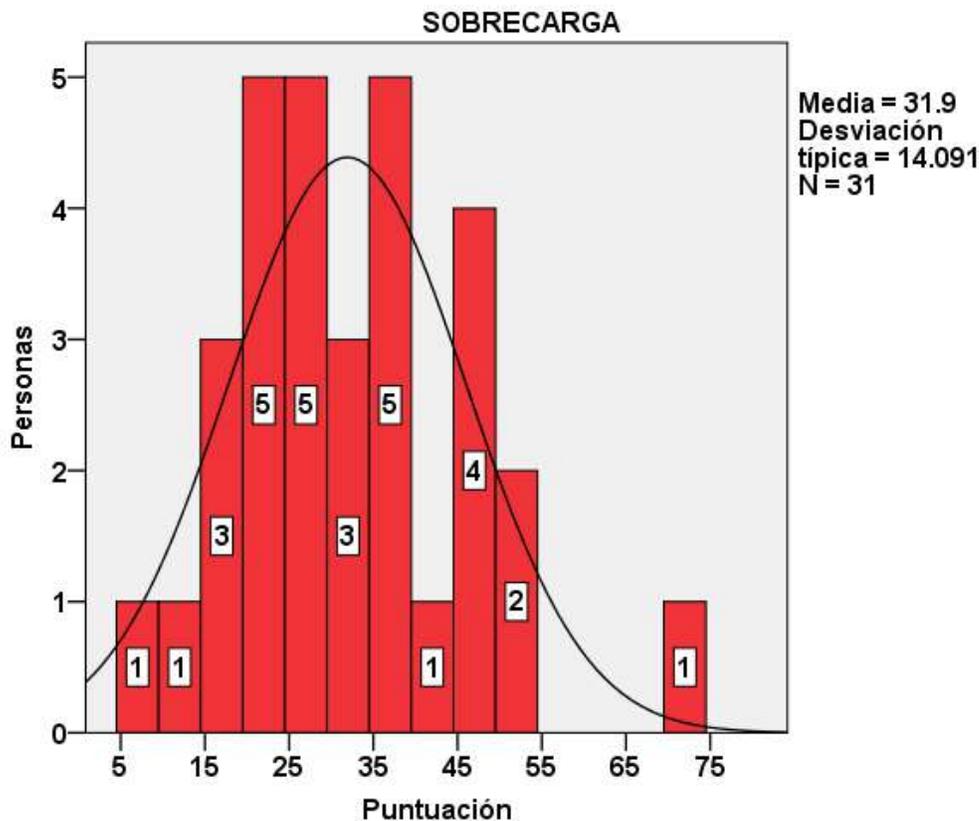
Se encontró un registro importante de síntomas como sentirse tenso, tener temor

por el futuro del paciente, sentir la responsabilidad total por el cuidado del

paciente, falta de dinero y la consideración de que deberían hacer más por el paciente. Estos síntomas detectados y sufridos por los cuidadores concuerdan con los de estudios que mencionan que la tarea de cuidar a un enfermo comprende a menudo la aparición de una amplia variedad de problemas de orden físico, psíquico y socio familiar, los cuales originan un auténtico síndrome que es necesario conocer y diagnosticar tempranamente para prevenir su agravamiento (Ruíz *et.al.*, 2012). Llama la atención que más del 50% de los cuidadores no consideran que

pueden dejar el cuidado de su familiar a cargo de otra persona, cabe la posibilidad de que los motivos coincidan con Martínez y Torres (2007), en que para ellos, la atención por parte del cuidador hacia el paciente representa un conjunto de emociones y conflictos, ya que el cuidador piensa que no puede dejar al paciente en manos de otra persona; este sentimiento puede ser debido a diversas emociones, como el amor, la culpa, el sentido del deber, el decoro y los valores religiosos (González *et.al.*, 2012).

Figura 1. Porcentaje y nivel de sobrecarga



El grupo en estudio exhibe un nivel de sobrecarga moderada con una media de 31.9% (figura 1). En este grupo, 45% de

los cuidadores tiene una sobrecarga normal, 51% reporta sobrecarga moderada y el 4% grave.

Síntomas de ansiedad (SA)

Cuadro 2. Análisis estadístico descriptivo del inventario de ansiedad de Beck

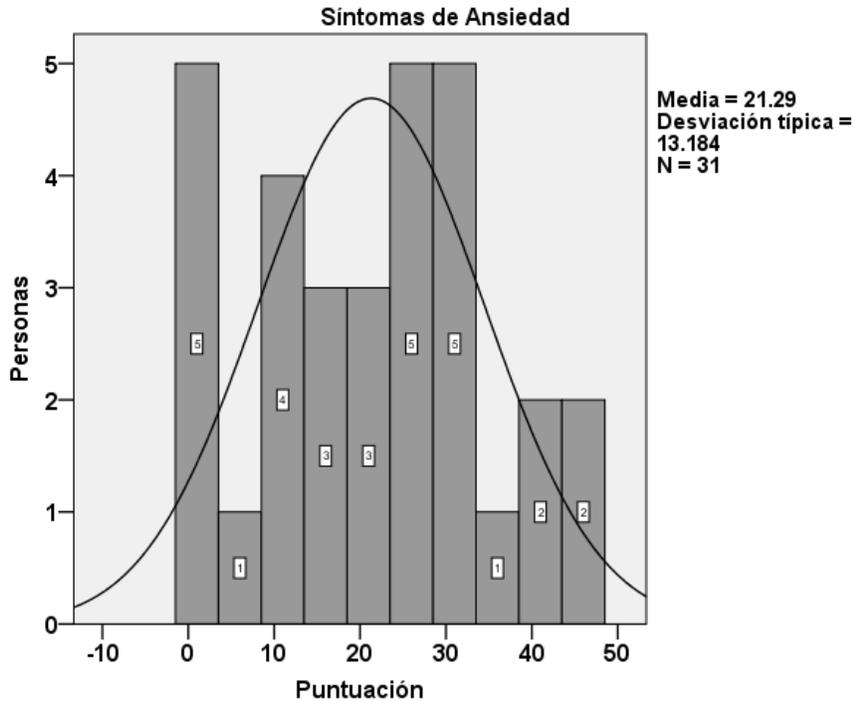
INVENTARIO DE ANSIEDAD DE BECK						
Ítem	En absoluto (0)	Levemente (1)	Moderadamente (2)	Severamente (3)	Media	Desv. Típica
	n / %	n / %	n / %	n / %		
Torpe o entumecido	9/29	16/51.6	5/16.1	1/3.2	.94	.77
Acalorado	5/16.1	15/48.4	10/32.3	1/3.2	1.23	.76
Con temblor en las piernas	4/45.2	12/38.7	3/9.7	2/6.5	.77	.88
Incapaz de relajarse	4/12.9	14/45.2	9/29	4/12.9	1.42	.88
Con temor a que ocurra lo peor	12/38.7	6/19.4	9/29	4/12.9	1.16	1.09
Mareado, o que se le va la cabeza	15/48.4	8/25.8	6/19.4	2/6.5	.84	.96
Con latidos en el corazón fuertes y acelerados	13/41.9	14/45.2	2/6.5	2/6.5	.77	.84
Inestable	12/38.7	8/25.8	6/19.4	5/16.1	1.13	1.11
Atemorizado o asustado	11/35.5	9/29	6/19.4	5/16.1	1.16	1.09
Nervioso	8/25.8	10/32.3	6/19.4	7/22.6	1.39	1.11
Con sensación de bloqueo	14/45.2	11/35.5	3/9.7	3/9.7	.84	.96
Con temblores en las manos	17/54.8	11/35.5	3/9.7	0	.55	.67
Inquieto e inseguro	10/32.3	10/32.3	9/29	2/6.5	1.10	.94
Con miedo a perder el control	13/41.9	7/22.6	7/22.6	4/12.9	1.06	1.09
Con sensación de ahogo	16/51.6	10/23.3	2/6.5	3/9.7	.74	.96
Con temor a morir	13/41.9	5/16.1	4/12.9	9/29.0	1.29	1.29
Con miedo	11/35.5	7/22.6	5/16.1	8/25.8	1.32	1.22
Con problemas digestivos	12/38.7	6/19.4	6/19.4	7/22.6	1.26	1.21
Con desvanecimientos	18/58.1	9/29	3/9.7	1/3.2	.58	.80
Con rubor facial	17/54.8	8/25.8	4/12.9	2/6.5	.71	.93
Con sudores fríos o calientes	18/58.1	7/22.6	5/16.1	1/3.2	.65	.87

FUENTE: Síntomas de ansiedad de cuidadores primarios de pacientes con discapacidad dependiente. CRIT Chihuahua. 2013.

Se puede observar en el Cuadro 2 que los síntomas más relevantes son: sentirse acalorados, incapaces de relajarse, con temor a que ocurra lo peor, inestables, atemorizados, nerviosismo, con miedo a perder el control, temor a morir y con problemas digestivos. Estos resultados coinciden con los de otros estudios ya que

reportan que los cuidadores comprometen sus vidas privadas y por lo tanto su salud, además, ser testigo de que una persona querida está sufriendo trae consigo angustia, sentimientos de abandono, temor, nerviosismo y dudas acerca del cuidado que se le está proporcionando al paciente (Alfaro *et al.*, 2008).

Figura 2. Porcentaje y nivel de los SA



La Figura 2 revela que el nivel en los SA es moderado con una media de 21.2%. Dentro del grupo de estudio, el 19% de los cuidadores tienen SA normales, 12% leves, 29% moderados y el 40% graves. Estos hallazgos revelan un importante deterioro en la esfera psicológica de algunos cuidadores, esta afectación puede conducir a algún trastorno de ansiedad ya que está caracterizado por la presencia de preocupación, miedo o temor excesivo, tensión que provoca un malestar notable o un deterioro clínicamente significativo de

la actividad del individuo. Según el DSM-IV (2000), la ansiedad es una señal de alerta que advierte sobre un peligro inminente y permite a la persona adoptar las medidas necesarias para enfrentarse a una amenaza, sin embargo, cuando sobrepasa cierta intensidad o supera la capacidad adaptativa de la persona, es cuando la ansiedad se convierte en patológica, provocando malestar significativo con síntomas que afectan tanto al plano físico, como al psicológico y conductual.

Síntomas de depresión (SD)

Cuadro 3. Análisis estadístico descriptivo del inventario de depresión de Beck

INVENTARIO DE DEPRESIÓN DE BECK					
Ítem	Interrogante Valores: a)0; b)1; c)2; d)3	n	%	Media	Desv. Típica
1	a)No me siento triste	15	48.4	.68	.79
	b)Me siento triste	12	38.7		
	c)me siento triste todo el tiempo y no puedo librarme de ello	12	9.7		
	d)Me siento tan triste o desdichado que no puedo soportarlo	1	3.2		
2	a)No estoy particularmente desanimado con respecto al futuro	20	64.5	.48	.76
	b)Me siento desanimado con respecto al futuro	8	25.8		
	c)Siento que no puedo esperar nada del futuro	2	6.5		
	d)Siento que el futuro es irremediable y que las cosas no pueden mejorar	1	3.2		
3	a)No me siento fracasado	22	71.0	.52	.92
	b)Siento que he fracasado más que la persona normal	4	12.9		
	c)Cuando miro hacia el pasado lo que veo es un montón de fracasos	3	9.7		
	d)Siento que como persona soy un fracaso completo	2	6.5		
4	a)Sigo obteniendo tanto placer de las cosas como antes	12	38.7	.71	.92
	b)No disfruto de las cosas como solía hacerlo	17	54.8		
	c)Ya nada me satisface realmente	1	3.2		
	d)Todo me aburre o me desagrada	1	3.2		
5	a)No siento ninguna culpa particular	17	54.8	.48	.57
	b)Me siento culpable buena parte del tiempo	13	41.9		
	c)Me siento bastante culpable la mayor parte del tiempo	1	3.2		
	d)Me siento culpable todo el tiempo	0	0		
6	a)No siento que esté siendo castigado	26	83.9	.23	.61
	b)Siento que puedo estar siendo castigado	4	12.9		
	c)Espero ser castigado	0	0		
	d)Siento que estoy siendo castigado	1	3.2		
7	a)No me siento decepcionado en mí mismo	26	83.9	.16	.37
	b)Estoy decepcionado conmigo	5	16.5		
	c)Estoy harto de mí mismo	0	0		
	d)Me odio a mí mismo	0	0		
8	a)No me siento peor que otros	12	38.7	.74	.72
	b)Me critico por mis debilidades o errores	16	51.6		
	c)Me culpo todo el tiempo por mis faltas	2	6.5		
	d)Me culpo por todas las cosas malas que suceden	1	3.2		
9	a)No tengo ninguna idea de matarme	27	87.1	.13	.34
	b)Tengo ideas de matarme, pero no las llevo a cabo	4	12.9		
	c)Me gustaría matarme	0	0		
	d)Me mataría si tuviera la oportunidad	0	0		
10	a)No lloro más de lo habitual	24	77.4	.35	.75
	b)Lloro más que antes	4	12.9		
	c)Ahora lloro todo el tiempo	2	6.5		
	d)Antes era capaz de llorar, pero ahora no puedo nunca aunque quiera	1	3.2		
11	a)No me irrito más ahora que antes	12	38.7	.71	.69
	b)Me irrito más fácilmente ahora que antes	17	54.8		
	c)Me siento irritado todo el tiempo	1	3.2		
	d)No me irrito para nada con las cosas que solían irritarme	1	3.2		
12	a)No he perdido interés en otras personas	15	48.4	.58	.80
	b)Estoy menos interesado en otras personas de lo que solía estar	14	45.2		

	c)He perdido la mayor parte de mi interés en los demás	2	6.5		
	d)He perdido todo el interés en los demás	0	0		
13	a)Tomo decisiones como siempre	20	64.5	.48	.72
	b)Dejo de tomar decisiones más frecuentemente que antes	7	22.6		
	c)Tengo mayor dificultad que antes para tomar decisiones	4	12.9		
	d)Ya no puedo tomar ninguna decisión	0	0		
14	a)No creo que me vea peor que antes	12	38.7	1.03	1.01
	b)Me siento preocupada que esté pareciendo avejentado o inatractivo	9	29.0		
	c)Siento que hay cambios permanentes en mí que me hacen ver inatractivo	7	22.6		
	d)Creo que me veo horrible	3	9.7		
15	a)Puedo trabajar tan bien como antes	8	25.8	.94	.68
	b)Me cuesta mayor esfuerzo empezar a hacer algo	17	54.8		
	c)Tengo que hacer un gran esfuerzo para hacer cualquier cosa	6	19.4		
	d)No puedo hacer ningún tipo de trabajo	0	0		
16	a)Puedo dormir tan bien como antes	7	22.6	1.0	.77
	b)No duermo tan bien como antes	19	61.3		
	c)Me despierto 1 o 2 hrs más temprano de lo habitual y me cuesta volver a dormir	3	9.7		
	d)Me despierto varias hrs más temprano de lo habitual y no puedo volverme a dormir	2	6.5		
17	a)No me canso más de lo habitual	6	19.4	.97	.65
	b)Me canso más frecuentemente de lo que solía cansarme	21	67.7		
	c)Me canso de hacer cualquier cosa	3	9.7		
	d) Estoy demasiado cansado para hacer cualquier cosa	1	3.2		
18	a)Mi apetito no ha variado	21	67.7	.32	.47
	b)Mi apetito no es tan bueno como antes	10	32.3		
	c)Mi apetito es mucho peor que antes	0	0		
	d)Ya no tengo nada de apetito	0	0		
19	a)últimamente no he perdido mucho peso si es que he perdido	18	58.1	.58	.80
	b)He perdido más de 2 kilos	9	29.0		
	c)He perdido más de 4 kilos	3	9.7		
	d)He perdido más de 6 kilos	1	3.2		
20	a)No estoy más preocupado por mi salud de lo habitual	17	54.8	.65	.83
	b)Estoy preocupado por problemas físicos como malestares y constipación	9	29.0		
	c)Estoy muy preocupado por problemas físicos y es difícil pensar en otra cosa	4	12.9		
	d)Estoy tan preocupado por mis problemas físicos que no puedo pensar en nada más	1	3.2		
21	a)No he notado cambio reciente de mi interés por el sexo	8	25.8	1.61	1.05
	b)Estoy interesado por el sexo de lo que solía estar	1	3.2		
	c)Estoy mucho menos interesado por el sexo de lo que solía estar	17	54.8		
	d)He perdido por completo mi interés por el sexo	5	16.1		

FUENTE: Síntomas de depresión de cuidadores primarios de pacientes con discapacidad dependiente. CRIT Chihuahua. 2013.

Respecto a los SD, el Cuadro 3 describe en su análisis que factores como la tristeza, disfrutar menos de las cosas que hacen, sentir culpa buena parte del tiempo,

autocriticarse por errores o debilidades, irritarse fácilmente, baja autoestima, sin ánimo de esforzarse, dormir mal, mayor cansancio y mucho menos interés por el

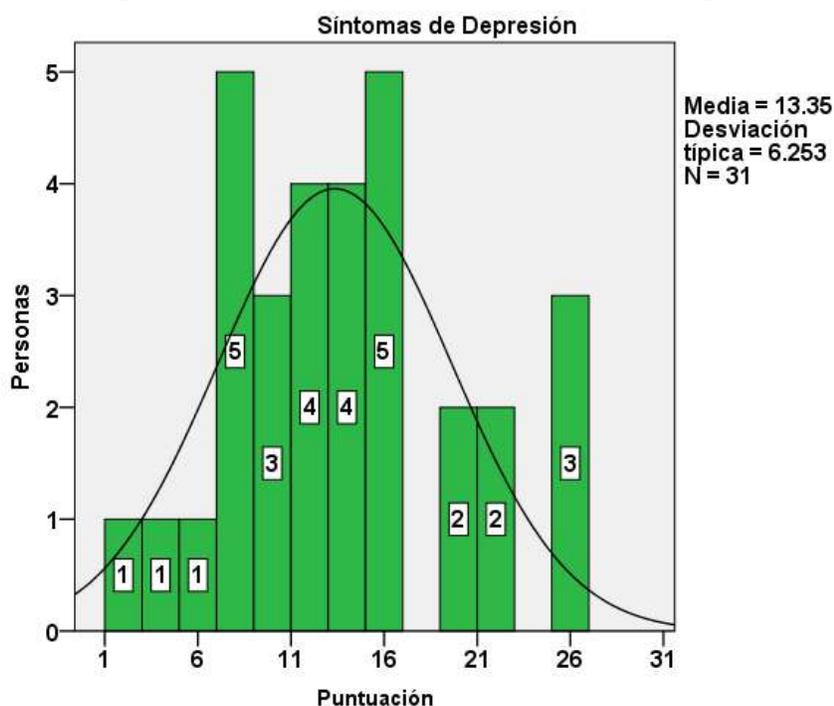
sexo ahora que antes, son los más recurrentes en este inventario. Los síntomas mencionados también han sido relevantes en variadas investigaciones donde se encuentran reportes frecuentes sobre problemas del sueño, fatiga y cansancio, que podrían tomarse con reserva debido a que la actividad del cuidador amerita desgaste físico, lo cual podría sumarse o enmascarar la depresión (Alfaro *et al.*, 2008).

También se detectó un síntoma que pone en riesgo la vida del cuidador, el pensamiento suicida, hubo cuatro personas (12.9%) que han tenido ideas de morir pero no las han llevado a cabo, este hallazgo es sumamente sobresaliente ya que las ideas suicidas están latentes, en

éste sentido no importa el porcentaje de personas que lo manifiesten, la importancia radica en que se encuentra presente, por lo tanto, lo primordial es la atención inmediata.

Por otra parte, los resultados pueden ser predictivos de mayor deterioro en la CV, sin embargo, el instrumento también describe síntomas positivos como que los cuidadores no se sienten decepcionados de sí mismos, tampoco se sienten fracasados y son capaces de tomar decisiones, entre otros. Esto concuerda con otros estudios que consideran que aunque los cambios que ocurren durante el tiempo de cuidado son mayormente negativos, algunos también pueden ser positivos (Ruíz *et al.*, 2012).

Figura 3. Porcentaje y nivel de los síntomas de depresión



La Figura 3 describe que el grupo de estudio cuenta con un nivel leve en los SD, sin embargo, dentro del mismo grupo el 49% se encuentra en nivel moderado, con la probabilidad de que estén en riesgo

inminente de conducirse a la severidad si no se ofrece la atención clínica y psicológica adecuada en tiempo y forma. Existen estudios que describen que entre 46 y 59% de los cuidadores se encuentran

clínicamente deprimidos y presentan trastornos de ansiedad más que el resto de la población (Alfaro *et al.*, 2007), con esta información es posible constatar la importancia de la prevención e intervención temprana.

¿Cuál es la relación que existente entre CV y sobrecarga, SA y SD?

Para cuantificar el grado de relación lineal existente entre las variables de estudio se utilizó la correlación de Pearson (*r*).

Cuadro 4. Descripción de la relación entre CV y sobrecarga, SA, SD.

Correlaciones

	Sobrecarga Zarit	Ansiedad Beck	Depresión Beck
Calidad de Vida	.030	-.174	-.020
Sig. Bilateral	.872	.349	.915
N	31	31	31

En el Cuadro 4 se advierte que existen relación nula entre la CV y SA, nula también entre CV y SD y se percibe una relación positiva pero mínima entre sobrecarga y CV, por lo tanto, es posible sugerir que la sobrecarga, los SA y SD no son factores que disminuyan o deterioren la CV de los cuidadores primarios de niños con discapacidad del grupo de estudio. Con éstos resultados se muestra una divergencia con lo establecido en otros estudios en donde hubo evidencia de la disminución de la calidad de vida en los

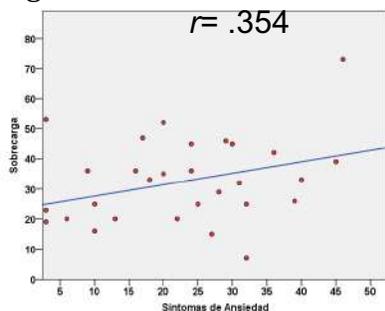
cuidadores así como un aumento en los factores psicológicos de depresión, ansiedad y estrés (Gabriel *et. al.*, 2011). En el presente trabajo los hallazgos de la relación entre estas variables no fueron significativos.

¿Cuál es la relación que existe entre sobrecarga, SA y SD?

Otra manera de formarnos una impresión del tipo de relación entre dos variables es a través de un diagrama de dispersión (Camacho *et al.*, 2000).

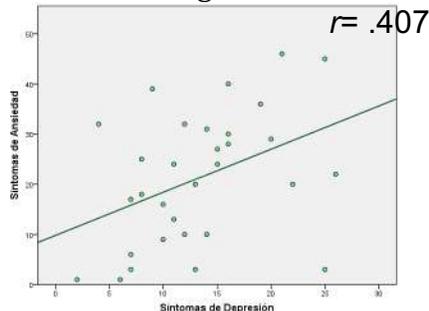
Figura 4. Diagramas de dispersión mostrando la relación entre variables dependientes (sobrecarga, síntomas de ansiedad y síntomas de depresión).

Figura 4a



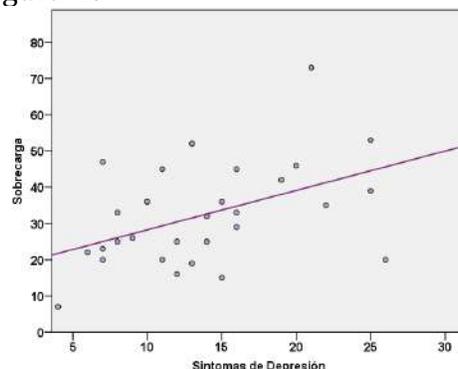
(a)

Figura 4b



(b)

Figura 4c



(c)

Los resultados muestran que existe una relación positiva entre la sobrecarga, los SA Y SD como lo describen las figuras 4a, 4b y 4c. Esta relación es moderadamente estrecha entre sobrecarga y SA ($r = .349$), moderada y significativa al nivel 0.01 (bilateral) entre sobrecarga y SD ($r = .482$) y, moderada y significativa al nivel 0.05 (bilateral) entre SA y SD ($r = .407$). Es importante destacar que según los resultados encontrados para lograr el objetivo del estudio describen que las

variables no están altamente relacionadas con la CV, sin embargo, en la relación entre las variables dependientes la situación es diferente, es positiva y estrecha en diversos niveles, por lo tanto, si los síntomas de sobrecarga aumentan, los SA y SD también lo harán.

¿Cuáles grupos están más expuestos al aumento de síntomas de sobrecarga, de ansiedad y de depresión según sus características sociodemográficas?

Cuadro 4. Análisis descriptivo de sobrecarga, SA y SD según los datos sociodemográficos.

Datos Sociodemográficos		Sobrecarga	SA	SD	CV
		Media	Beck	Beck	Media
Clínica	Clínica A	34	22	14	48
	Clínica B	30	21	12	46
	Clínica C	22	15	11	46
Estado Civil	Casado(a)	32	22	14	47
	Divorciado(a)	27	12	8	48
	Soltero(a)	31	20	12	47
	Unión Libre	35	20	22	67
Ocupación	Ama de Casa	32	21	14	48
	Empleado Medio Tiempo	7	32	4	48
	Empleado Tiempo Completo	37	24	11	49
	Trabajador Independiente	31	20	16	42
Grado Escolar	Carrera Técnica	33	26	10	47
	LIC	28	20	11	57
	Primaria	37	19	14	47
	Preparatoria	29	18	10	46
	Secundaria	31	24	16	46
Tipo de Familia	Completa	31	24	14	47
	Incompleta	29	17	10	48
	Mixta	35	17	14	48
Parentesco	Abuelo(a)	31	17	9	40
	Madre	33	23	14	48
	Tío(a)	22	10	8	47

El Cuadro 4 muestra que el grupo con mayor sobrecarga son los cuidadores que viven en familias mixtas (mamá, hijos, tíos, abuelos, etc.). Los grupos que muestran niveles graves en los SA son los empleados de medio tiempo y los que tienen estudios de carrera técnica. El grupo que exhibe mayor nivel en los SD son los que viven en unión libre. Como se puede observar, los cuidadores de la clínica A que atienden a niños con parálisis cerebral presentan sintomatología moderada en las tres variables de estudio, previsiblemente el tipo de discapacidad pudiera contribuir en la prevalencia de éstos síntomas. En general, la mayoría de los grupos exponen

niveles de moderados a graves en las tres variables, esto conlleva a vaticinar que todas las características descritas, tienen dominio en su salud. Según otras investigaciones, se puede observar que existen características demográficas que se asocian con la presencia de síntomas de ansiedad y de depresión en cuidadores de pacientes con enfermedades neurodegenerativas e incapacitantes, como son género, escolaridad y parentesco con el paciente (Mondragón *et al.*, 2010).
¿El apoyo social es importante para la salud mental?

Cuadro 5. Descripción de la sobrecarga, SA y SD según el apoyo social recibido

Datos Sociodemográficos		Sobrecarga Zarit	SA Beck	SD Beck
		Media	Media	Media
¿Depende económicamente de alguien?	No	37	26	14
	Si	31	21	13
¿Cuenta con servicio médico?	No	47	17	7
	Si	31	21	14
¿Cuenta con tiempo para esparcimiento personal?	A veces	33	25	15
	No	32	19	13
	Si	14	1	2
¿Cuenta con apoyo para el cuidado al 100% del paciente por tiempo indeterminado en caso de verse imposibilitado para hacerlo Usted?	No	31	22	13
	Si	33	20	14

El Cuadro 5 describe los resultados de las variables en estudio después de responder interrogantes que muestran algunos apoyos recibidos, se puede analizar que el apoyo económico no señala diferencias significativas entre los que son dependientes económicos y los que no son, del mismo modo, entre los que cuentan o no con apoyo para el cuidado del paciente en caso de faltar el cuidador primario. Sin embargo, hay una diferencia reveladora entre los que sí tienen tiempo para el esparcimiento personal y los que solo algunas veces o no lo tienen, los que tienen tiempo para la recreación cuentan con niveles bajos en sobrecarga, SA y SD, en éste sentido, es conveniente reflexionar acerca de la recreación o esparcimiento personal y su repercusión en la salud mental de los cuidadores.

Conclusiones

Mediante los resultados obtenidos se puede concluir que la sintomatología más común de los cuidadores primarios de niños/alumnos con discapacidad y baja calidad de vida, son los síntomas de ansiedad, seguida por los síntomas de sobrecarga y, por último, los síntomas de depresión. Además, se ha señalado que el 40% de los cuidadores experimentan síntomas de ansiedad graves

encontrándose en riesgo de sufrir algún trastorno de ansiedad. También se reveló el peligro de que cuatro cuidadores pongan en riesgo su vida si sus pensamientos suicidas prevalecen, destacando la necesidad y urgencia de mejorar su salud mental mediante una intervención clínica y psicológica adecuada.

Hay un registro de síntomas predominantes como la incapacidad de relajarse, miedo a morir, tristeza, culpa, sin interés por el sexo, dormir mal, pero sobre todo, la sensación de temor por el futuro del niño con discapacidad. Se determinó que los grupos clasificados por datos sociodemográficos más expuestos al deterioro de su estado de salud son: los que cuidan a niños con parálisis cerebral (clínica A), los que viven en familias mixtas, los empleados de medio tiempo, los que estudiaron carrera técnica y los que viven en unión libre. Se logró evidenciar que la recreación o esparcimiento personal es un factor importante para minimizar el deterioro de la salud mental.

Finalmente se puede mencionar que la sobrecarga, los síntomas de ansiedad y de depresión son factores mínimamente relacionados con la baja calidad de vida de los cuidadores del grupo

de estudio, sin embargo, aun y cuando éstos hallazgos no son significativos, los resultados descritos demuestran la necesidad de otorgar al cuidador herramientas que le permitan mejorar sus habilidades de cuidado y de afrontamiento de manera tal que sea capaz de mantener una sana salud mental.

Referencias

- Alfaro-Ramírez del Castillo, O. I., S. Sánchez-Román, B. Ramos-Del Río. 2008 Sobrecarga, ansiedad y depresión en cuidadores primarios de pacientes con dolor crónico y terminales. *Rev. Med. Inst. Mex. Seguro, Soc.* 46 (5): 485-494.
- Beltrán, M.C., M. A. Freyre. 2012. El Inventario de Depresión de Beck: Su validez en población adolescente. *Terapia Psicológica. Copyright 2012 by Sociedad Chilena de Psicología Clínica.* Vol. 30, Nº 1, 5-13. ISSN 0716-6184 (impresa) · ISSN 0718-4808 (en línea).
- Breinbauer, K. H., V.H. Vásquez, S.S. Mayanz, C. Guerra, T. Millán. 2009. Validación en Chile de la Escala de Sobrecarga del Cuidador de Zarit en sus versiones original y abreviada. *Rev. méd. Chile.* 137(5): 657-665.
- Camacho-Rosales, J. Estadística con SPSS para Windows. 2000. Ed. Rama. Madrid.<http://personal.us.es/vararey/adatos2/correlacion.pdf>
- Chessick, A., D.A. Perlick., D.J. Miklowitz. 2009. Ideación suicida y síntomas depresivos en pacientes bipolares como predictores de la salud y bienestar de los cuidadores. *Psiquiatría.com.* Volumen 11, número 8: 876-884.
- Deví, J., I. Almazán. 2002. Modelos de estrés y afrontamiento en el cuidador del enfermo con demencia. *Rev.Gerontol.* 12(1):31-37.
- Gabriel, P.J., J.M. Barroso. 2011. Depresión, ansiedad y estrés. Evaluación de la calidad de vida en cuidadores de pacientes con daño cerebral adquirido. *Avances en Neurología;* 2:6.
- García-Calvente M., I. Mateo., G. Maroto. 2004. El impacto de cuidar en la salud y la calidad de vida de las mujeres. *Gac Sanit.* Vol.18 (Supl 2):83-92.
- González-Castro U., A.G. Reyes. 2012. Algunos aspectos del proceso que viven los cuidadores primarios de un enfermo crónico-degenerativo. *Rev. Electrónica de Psicología de Iztacala.* Volumen 15, No. (2).
- González-Celis A.L. 2009. Composición factorial del inventario de depresión de Beck en ancianos Mexicanos. *Journal of Behavior, Health & Social Issues.* Vol. 1, núm. 1, pp. 15-28. Asociación Mexicana de Comportamiento y Salud, A. C. México.
- López-Gil, M.J. 2009. El rol de Cuidador de personas dependientes y sus repercusiones sobre su Calidad de Vida y su Salud. *Rev Clin Med Fam.* Vol.2, n.7. pp. 332-339. ISSN 1699-69.
- López-Herrera, M.C., M.A. López-Aristica. 2011. Recreación Sana: ¿Opción o necesidad? Contribuciones a las Ciencias Sociales. www.eumed.net/rev/ccss/14
- Manual de Diagnóstico y estadísticas de desórdenes mentales [DSM-IV]. 2000. *Asociación de psiquiatría de Estados Unidos.* (4ª ed. revisada). Washington.
- Martínez-González L.D., M.T. Robles, B. Ramos, F. Santiesteban., M.E.

- García, M. Morales, L. García. 2008. Carga percibida del cuidador primario del paciente con parálisis cerebral infantil severa del Centro de Rehabilitación Infantil Teletón. *Rev. Mexicana de Medicina Física y Rehabilitación*. 20:23-29.
- Martínez-López, C., B. Ramos-Del Rio. 2012. Carga y dependencia en cuidadores primarios informales de pacientes con parálisis cerebral infantil severa. *Psicología y Salud*, Vol. 22, Núm. 2: 275-282.
- Méndez, L., O. Giraldo, D. Aguirre-Acevedo, F. Lopera. 2010. Relación entre ansiedad, depresión, estrés y sobrecarga en cuidadores familiares de personas con demencia tipo alzheimer por mutación e280a en presenilina. *Revista Chilena de Neuropsicología*. Vol. 5, pp. 137-145.
- Murrugat, L. La familia cuidadora y su incidencia en la calidad de vida de las personas dependientes. 2005. *Rev. Mult. Gerontol.* Barcelona. 15(3):171-177.
- Paz-Rodríguez, F. Predictores de Ansiedad y Depresión en Cuidadores Primarios de Pacientes Neurológicos. 2010. *Revista Ecuatoriana de Neurología*. Volumen 19, números 1- 2. ISSN 1019-8113.
- Sanz, J. Proyecto de apoyo a la Evaluación Psicológica Clínica. Ficha Técnica del Inventario de Ansiedad de Beck. Facultad de Psicología, Universidad Complutense de Madrid.
- Ruíz-Ríos, A.E., M.G. Nava. Cuidadores: responsabilidades –obligaciones. 2012. *Enf Neurol (México)*. Vol. 11, No. 3: 163-169.
- Rodríguez, A., M. Mondragón. 2010. Variables Asociadas con Ansiedad y Depresión en cuidadores de pacientes con enfermedades Neurodegenerativas. *ArchNeurocién (Méx)*. Vol. 15, No. 1: 25-30.
- Sanz, J., C. Vázquez. 1998. Fiabilidad, validez y datos normativos del inventario para la depresión de Beck. *Psicothema*. Vol. 10, nº 2, pp. 303-318. ISSN 0214 – 9915.
- Tafoya-Ramos, S. A., G. Pérez-Mitre, H. Ortega-Soto. 2006. Inventario de Ansiedad de Beck (BAI): validez y confiabilidad en estudiantes que solicitan atención psiquiátrica en la UNAM. *Psiquis (México)*. Volumen 15, núm. 3.
- Zúniga M.A., G.T. Carrillo-Jiménez, P.J. Fos, B. Gandek, M.R. Medina-Moreno. 1999. Evaluación del estado de salud con la Encuesta SF-36: resultados preliminares en México. *Salud Pública Mex*. 41:110-118.

Ser hombre: significados y construcciones en jóvenes de ciudad Juárez, Chih., México

Juan Carlos García Valtierra
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
Juan.garcia@uacj.mx

Resumen

Esta investigación tiene por objetivo analizar la manera en que los hombres jóvenes de 12 a 15 años de la colonia Chihuahua de Ciudad Juárez, Chih., representan las generalidades de “ser hombre” en su cotidianidad, bajo una instrucción comunitaria. Jóvenes insertados en un contexto de educación comunitaria, ya que la mayoría de ellos fueron excluidos de la educación formal y en la actualidad terminan su educación básica bajo el sistema abierto. La investigación se realiza bajo el enfoque cualitativo, considerando el corte socioeducativo de la misma, utilizando el método etnográfico. Las técnicas de recolección de la información son, la observación participante y las entrevistas a profundidad. La investigación se trabajará con 5 jóvenes que terminan sus estudios de nivel básico en un centro comunitario, que se ubica en la colonia Chihuahua al norponiente de Ciudad Juárez. El centro es operado por personas de la misma comunidad y brindan el servicio de educación abierta, cuenta con una biblioteca comunitaria y un comedor infantil. La investigación actualmente se encuentra en el trabajo de campo, se está trabajando actualmente en la entrevista a los participantes de la misma quedando pendiente el análisis de la información obtenida.

Palabras claves

Género, masculinidades, juventudes, educación comunitaria.

Planteamiento del problema

La mayoría de las personas han aprendido de forma errónea a relacionarse entre sí, ya que desde la infancia se les inculca lo que es ser hombre y lo que es ser mujer, se les indica que ciertos juegos o actividades son para niños o son para niñas. Se vive en un sistema patriarcal, entendido como la forma en que está organizada la sociedad y que descansa sobre la idea de la supremacía del hombre, en donde “existe una imagen de lo masculino que ha sido transmitida de generación en generación,

y que raramente se somete a una reflexión crítica. Desde la temprana infancia se aprende que un verdadero hombre tiene que mostrarse fuerte” (Corsi, Dohmen, y Sotés, 2002, p. 14).

Se ha inculcado una masculinidad hegemónica en la que prevalecen las relaciones de género inequitativas debido a que el verdadero hombre demuestra su hombría en base a la violencia y el uso del poder.

Este sistema patriarcal está impregnado en las formas de relacionarse

entre las personas que ya se ve con cierta naturalidad. En la actualidad se vive una masculinidad derivada de este patriarcado, que en su implicación más generalizada se puede llamar: machismo, que no es otra cosa que una necesidad del hombre de dominar a las mujeres para demostrar su hombría.

Por otro lado, la educación formal ha sido, junto con la familia, los reproductores de una estructura androcéntrica y por tanto los constructores de la identidad de género de las personas. La escuela llega a establecer, a través del currículo oculto, diferencias entre hombres y mujeres a favor de una visión hegemónica androcéntrica, ya que como lo menciona Díaz Rodríguez (2003) la escuela y la familia estructuran el orden simbólico de la sociedad patriarcal.

Por lo tanto esta investigación pretende dar respuesta a las siguientes cuestiones: ¿De qué manera los jóvenes de 12 a 15 años de la colonia Chihuahua en Ciudad Juárez representan las nociones de masculinidad y el de “ser hombre” en su actuar diario? ¿Cuáles son las características de la masculinidad tradicional que representan los jóvenes de 12 a 15 años de la colonia Chihuahua? ¿Cuál es la forma en que la educación comunitaria contribuye a la construcción de nuevas masculinidades?

Objetivo general

Analizar la manera en que los hombres jóvenes de 12 a 15 años de la Colonia Chihuahua en Ciudad Juárez representan las generalidades de “ser hombre” en su cotidianidad bajo una instrucción comunitaria.

Objetivos específicos

1. Describir las representaciones de la masculinidad tradicional, que

presentan los hombres jóvenes de 12 a 15 años de la Colonia Chihuahua.

2. Interpretar cuáles son algunos de los indicios que hablan de la conformación de nuevas masculinidades en estos hombres jóvenes.
3. Detectar de qué forma la educación comunitaria contribuye o no a la construcción de nuevas masculinidades y a la promoción de relaciones más equitativas entre hombres y mujeres.

Fundamentos Teóricos

Educación Comunitaria, popular o no formal

La educación comunitaria tiene su origen en la educación liberadora o para la libertad de Paulo Freire, quien fue uno de los mejores pedagogos que ha dado Latinoamérica, él establece las bases de lo que sería hoy en día la educación comunitaria o liberadora con la formación de los círculos de cultura, en estos grupos la característica principal es que “no hay profesor, sino un coordinador, que tiene por función citar las informaciones solicitadas por los respectivos participantes y propiciar condiciones favorables a la dinámica del grupo, reduciendo su intervención directa en el curso del dialogo” (Freire, 2005, p.15). Pérez y Sánchez (2005) establecen que la educación comunitaria conduce a un encuentro permanente con lo otro que la escuela formal no presenta. Resaltan que la educación comunitaria o liberalizadora tiene su base en la concepción de mundo en donde la práctica educativa debe de ser una opción transformadora, que descubra la verdad, y esto no es posible en los límites de la educación formal, una

educación que se ha convertido para el adiestramiento.

Género

El género es el elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos (Scout, 1996). Menciona además que este es el campo primario dentro del cual o por medio del cual se articula el poder.

Para Lamas (1996), el género puede ser considerado como el conjunto de normas que establece la sociedad sobre la forma de comportarse en lo femenino o en lo masculino. Es por eso que esta categoría permite sacar del terreno de lo biológico lo que determina la diferencia entre los sexos y colocarlo en el terreno de lo simbólico.

Masculinidades

La masculinidad puede entenderse como el conjunto de prácticas sociales mediante las cuales los hombres son configurados genéricamente; está en medio de varios modelos de hombre, por lo tanto es más conveniente hablar de masculinidades (García, López y Callejo, 2010).

Fonseca (2005), menciona que la masculinidad tiene su base en la creencia de que los hombres son poseedores de un privilegiado secreto que les concede cierta supremacía sobre las mujeres. Este autor menciona que el ideal masculino tiene cuatro consignas básicas: primero mutilación de la feminidad, el hombre tiene que carecer de toda feminidad, segundo el hombre debe de ser grande, los hombres se miden por el éxito, el poder y la admiración que causa en los demás, tercero ser fuerte, el hombre tiene la obligación de ser totalmente potente, independiente, poderoso, autónomo, con el fin de no mostrar ninguna señal de debilidad femenina y cuarto usar la fuerza si es necesario, el hombre tiene que cumplir con la consigna de ser el más

fuerte de todos. El hombre es culturalmente violento ante la necesidad de no demostrar fragilidad en su identidad.

Juventud

Para hacer un acercamiento al estudio de las juventudes existen diversas perspectivas. Brunet y Pizzi (2013), realizan una breve descripción de los principales enfoques, entre los cuales se pueden mencionar los siguientes: el enfoque funcionalista de los ciclos vitales y el enfoque biográfico. El enfoque funcionalista de los ciclos vitales, esta perspectiva presenta dos características: el tratamiento de la juventud como una categoría social, entendida como el conjunto de personas que poseen un atributo en común, y segundo la delimitación de esta categoría social a partir de criterios demográficos. En resumen, bajo esta perspectiva se agrupa a todos los miembros que comparten una misma edad, a esta perspectiva se le puede atribuir una serie de limitaciones entre las que se puede mencionar la siguiente: se aboga por una supuesta condición juvenil que compartirán todos los sujetos de determinadas edades, pero no se demuestra que todos los individuos la compartan.

El segundo, es el enfoque biográfico, también conocido como la sociología de la transición, esta perspectiva acepta la existencia de la categoría juventud, delimitada por algunos criterios sociales idénticos para todos los individuos, se centra en dos procesos en específico: la transición de la escuela al trabajo y la transición del hogar familiar al hogar propio; en otras palabras, la juventud se concibe como un proceso de tránsito a la vida adulta conformado por las elecciones individuales. Las principales críticas a este enfoque pueden

ser las siguientes: se construye a la juventud bajo un concepto adultocrático ya que definirla como un estatus incompleto y provisional, implica positivar el mundo adulto. Otra crítica a esta perspectiva se ha centrado en desarrollar algún tipo ideal de transición, que termina por estandarizar un trabajo estable y un núcleo familiar deseable. Y no se valoran ciertas especificidades de la juventud. Y por último está el peligro que representa el idear a la juventud como un proceso cuyo único fin es el logro de la plenitud adulta.

Método

Considerando el corte socioeducativo de esta investigación se realiza con el método cualitativo y se desarrolla bajo un método etnográfico. En una etapa inicial se utilizó la observación participante para observar la forma en que los jóvenes participantes se relacionan entre sí en su cotidianidad diaria, estas observaciones se llevaron a cabo en las instalaciones del “Grupo Comunitario Toma Mi Mano”. En una segunda etapa se hace uso de las entrevistas a profundidad para abordar de manera más detallada algunas cuestiones surgidas en los participantes en la etapa la observación. Actualmente se han realizado dos entrevistas que son las que van a servir como pruebas pilotos, quedando pendiente de efectuar 4 entrevistas más.

La investigación se lleva a cabo con 6 hombres jóvenes de entre 12-15 años de

edad, que no ingresaron a la educación formal por situaciones económicas y/o familiares y que en la actualidad realizan sus estudios de educación secundaria en un Centro comunitario llamado “Grupo Comunitario Toma Mi Mano”, ubicado en la colonia Chihuahua, al norponiente de la ciudad. En este centro se ofrecen varios servicios, tales como: educación abierta para terminar la educación básica, una biblioteca infantil-juvenil, un comedor infantil y un grupo de trabajo con mujeres. El centro se sostiene por donativos de instituciones privadas y públicas, así como aportaciones personales. En lo relativo a la educación, las asesorías son brindadas por personal del centro y del Instituto Chihuahuense de Educación para los Adultos (ICHEA).

La mayoría de estos jóvenes provienen de familias de clase baja, los ingresos familiares provienen del trabajo del padre y/o madre que trabajan, la minoría de ellos, en la maquiladora y en la mayoría de ellos realizan trabajos informales como: la venta de ropa de segunda, venta de comida, trabajos domésticos.

Resultados preliminares

La investigación se encuentra actualmente en la etapa del análisis de la información recogida en el trabajo de campo, de la fase de la observación y de las entrevistas se pueden mencionar los siguientes hallazgos:

Tabla 1. Principales hallazgos encontrados en la etapa de observación participante.

Categoría	Hallazgos
Forma de relacionarse entre hombres.	<ul style="list-style-type: none">• Juegos bruscos.• Uso de la rudeza y del poder para la intimidación entre ellos.• Se identificó a dos jóvenes, que se podría decir que son los líderes del grupo de jóvenes.

Forma de relacionarse con las mujeres	<ul style="list-style-type: none"> • Se observa cierta integración hacia ellas. • Se hace el uso de la fuerza entre ellos, como una forma de coqueteo hacia las mujeres.
Forma de relacionarse con las demás personas del centro.	<ul style="list-style-type: none"> • Existe una actitud de respeto hacia lo que podría decirse que son la autoridad en el centro, aunque en ocasiones por la misma dinamia del centro, no es una forma de respeto basada en el miedo. • Actividades que podrían pensarse estar relacionadas con el sexo femenino, las realizan ellos sin emitir alguna queja.
Forma de relacionarse con personas externas del centro. Apariencia física y vestimenta.	<ul style="list-style-type: none"> • Cuando existe la presencia de mujeres jóvenes hay una disputa (uso de fuerza excesiva, coqueteo, exceso de amabilidad) entre ellos por agradecerles a esas personas. • Del grupo observado, solo se detectó a una persona que rompe con lo común entre ellos, ya que se nota una forma distinta de vestir. Además de que este joven se nota un cuidado a su apariencia física (corte de pelo estilizado, su fisonomía, cuidado de la piel). • Los demás miembros del grupo presenta una forma distinta a lo que se ve en este joven, ya que su corte de pelo se ve más masculinizado.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Principales hallazgos encontrados en la entrevista 1.

Categoría	Respuestas relevantes
Masculinidad	<ul style="list-style-type: none"> • <i>“Un hombre debe de ser fuerte y trabajador, buscar una mujer”.</i> • <i>“una mujer no se pueda drogar ni tomar”.</i> • <i>“como hombre no pudo maquillarme ni agarrar las cosas de mis hermanas.</i> • <i>“tengo la ventaja de trabajar y salir adelante”.</i> • <i>“mi personaje favorito es Bruce Lee, me gusta como pelea y me gustaría aprender a pelear como él”.</i> • <i>“lavo los platos, en ocasiones hago todas las labores, lavar la ropa, tenderla, tender las camas y todo eso”.</i> • <i>“no expreso mis sentimientos, me da vergüenza, a veces lo hago con mis tías”.</i> • <i>“Si, me he peleado, como tres veces, lo hago porque me buscan”.</i>
Juventud	<ul style="list-style-type: none"> • <i>“ser joven es disfrutar la libertad y estar jugando con mis amigos”.</i> • <i>“un hombre joven va a las fiestas y sale a jugar”.</i> • <i>“mis pasatiempos son jugar fútbol, Xbox y así”.</i> • <i>“me gustaría ser soldado, desde chiquito tengo esa idea. Un tío está ahí, siempre he querido aprender eso, pos lo que más me gusta son las armas que traen y todo eso”.</i> • <i>“ me imagino ya trabajando , tener mi casa con mi esposa”</i>
Educación	<ul style="list-style-type: none"> • <i>“A veces si me gusta estudiar, a veces no, me aburren las clases”.</i> • <i>“mi experiencia en esta escuela es que son distintos los profes y así en la otra escuela eran más regañones y en esta no”.</i> • <i>“no me gustaría regresar al otro tipo de escuela, me siento más a gusto aquí”</i>

Elaboración propia.

Tabla 3. Principales hallazgos encontrados en la entrevista 2.

Categoría	Respuestas relevantes
Masculinidad	<ul style="list-style-type: none"> • <i>“Un hombre sabe respetar a las mujeres, trabajar, ayudar con las cosas de la casa, debe ser bien portado, amable, respetuosos y trabajador”.</i> • <i>“Un hombre cuando está casado debe ayudar a su esposa, colaborar con algunas cosas en la casa, puede trabajar en trabajos duros, por ejemplo de carga, manejar carros grandes”.</i> • <i>“Un hombre no puede ponerse ropa de mujer, ni pintarse como mujer”.</i> • <i>“Una mujer cuando tiene hijos debe cuidarlos, amamantarlos, asarlos, cuidarlos bien. No pude trabajar en la obra, levantar cosas pesadas”.</i> • <i>“me gustaría ser como Superman, de Smallville, porque corre rápido, actúa bien en el programa y porque se ve que es valiente en todo”.</i> • <i>“a la persona que más admiro es a mi hermano, porque es trabajador cuida a su hija y a su esposa, les da lo mejor que les puede dar un padre a un hija”.</i> • <i>“A veces cuando mi mama hace la comida, yo barro y compongo la cama; luego a veces en lo que ella lava ropa, yo lavo los trastes”.</i> • <i>“no lloro, no sé porque, tal vez porque soy fuerte”.</i> • <i>“No me da vergüenza expresar mis sentimientos a mi familia, a mis amigos no porque tal vez no les tenga confianza”.</i>
Juventud	<ul style="list-style-type: none"> • <i>“Ser joven es como tener una libertad pero no tan libre, divertirse un rato con tus amigos y pasarla bien”.</i> • <i>“cuando tienes novia, pues con la novia y cuando no tienes nada más acostado en la cama”.</i> • <i>“Mis pasatiempos son, estar con mis amigos jugando fut, o me voy a la casa de un amigo a pasar el rato”</i> • <i>“mis aspiraciones por ahora es ser un gran estudiante, ya de más grande quiero trabajar y estudiar y agarrar una carrera de licenciado y si no puedo quiero ser soldado, porque me gustan como se miran y me gusta todo el equipaje que traen”.</i> • <i>“me veo en un futuro trabajando, con todo lo que he deseado”.</i>
Educación	<ul style="list-style-type: none"> • <i>“Me gusta estudiar”.</i> • <i>“Nunca me gusto estudiar en la otra escuela”</i> • <i>“Me ha gustado más esta escuela, porque es más tranquilo, las clases que te dan se me hacen bien, además de por todo lo que tiene y porque las clases empiezan más tarde”.</i>

Elaboración propia.

Referencias

- Brunet, I., y Pizzi, A. (2013). La delimitación sociológica de la juventud. *Última Década*, 11-36.
- Corsi, J., Dohmen, M. L., y Sotés, M. Á. (2002). *Violencia masculina en la pareja. Una aproximación al diagnóstico y a los modelos de intervención*. Argentina: Paidós.
- Díaz Rodríguez, A. (2003). Educación y género. *Colección Pedagógica Universitaria*, 41-48.
- Fonseca Hernández, C. (2005). Reflexionando sobre la construcción de la masculinidad en el occidente desde una postura crítica. *Bajo el volcán*, 135-155.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- García -Villanueva, J., López Segura, I. e., y Callejo García, J. (2010). Hombres jóvenes de la Ciudad de México: juventud e identidad masculina. *Culturales*, 83-128.
- Lamas, M. (1996). La antropología feminista y la categoría "género". En L. Marta, *El Género: La construcción cultural de la diferencia sexual* (págs. 97-125). México: Miguél Ángel Porrúa.
- Pérez Luna, E., y Sánchez Carreño, J. (2005). La educación comunitaria: una concepción desde la pedagogía de la esperanza de Paulo Freire. *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*, 317-329.
- Scott, J. (1996). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En M. Lamas, *El género: construcción cultural de la diferencia sexual* (págs. 265-302). México: Miguel Ángel Porrúa.

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

