



Investigación Educativa

Aportes y debates para la construcción de una agenda educativa



EJES TEMÁTICOS

A) Teoría, filosofía, historia y educación e investigación sobre la investigación educativa

C) Políticas y gestión en la educación

E) Procesos de formación y actores de la educación

B) Diversidad, interculturalidad y sustentabilidad en la educación

D) Currículum, conocimientos y prácticas educativas

F) Tecnologías de la información y la comunicación en educación

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

Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC

Consejo directivo 2014-2016

Carmen Griselda Loya Ortega
Presidenta

Silvia Margarita Araiza Mendoza
Secretaria

Myrna Rodríguez Zaragoza
Tesorera

Ruth González Carnero
Vocal

Romelia Hinojosa Luján
Coordinadora de Formación

María Olivia Trevizo Nevárez
Coordinadora de Divulgación

Albertico Guevara Araiza
Coordinador de Admisiones

Efrén Viramontes Anaya
Coordinador de Estados de Conocimiento

Vicente Granados Rivera
Coordinador de Vinculación

Laura Irene Dino Morales
Coordinadora de Evaluación y Seguimiento

David Arzola Franco
Responsable de la Revista de Investigación Educativa

Rosa Isela Romero Gutiérrez
Responsable del Programa de Radio

Jesús Adolfo Trujillo Holguín
Responsable de la Página Web

Imagen de portada: Zona arqueológica de Paquimé, Casas Grandes, Chihuahua, México. (Fotografía de Brisa Chávez Zubía, 2016).

Comité Editorial

Carmen Griselda Loya Ortega
Coordinación General

Comité Científico

Sandra Vega Villarreal
Pedro Covarrubias Pizarro
Coordinadores de Comité Científico

Romelia Hinojosa Luján
Coordinadora del eje temático

A) Teoría, filosofía, historia y educación e investigación sobre la investigación educativa

Patricia Islas Salinas
Coordinadora del eje temático

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

David Manuel Arzola Franco
Coordinador del eje temático
C) Políticas y gestión en la educación

Celia Carrera Hernández
Coordinadora del eje temático
D) Currículum, conocimientos y prácticas educativas

Eva América Mayagoitia Padilla
Coordinadora del eje temático
E) Procesos de formación y actores de la educación

Laura Irene Dino Morales
Coordinadora del eje temático
F) Tecnologías de la información y la comunicación en educación

Silvia Margarita Araiza Mendoza
Coordinadora del eje temático
G) Valores, convivencia, disciplina y violencia en la educación

RECIE. REVISTA ELECTRÓNICA CIENTÍFICA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (vol. 3, núm. 2, enero-diciembre 2017) 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/index.php/recie/index>, recie@rediech.org). Director responsable: Carmen Griselda Loya Ortega. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo: 04-2018-091213301700-102, ISSN (versión electrónica): 2594-200X, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC, Jesús Adolfo Trujillo Holguín (Efrén Ornelas 1406, col. Obrera, Chihuahua, Chih. México, C.P. 31350). Fecha de la última modificación: enero de 2017.

Dictaminadores

Eje temático A) Teoría, filosofía, historia y educación e investigación sobre la investigación educativa

Aguirre Lora María Esther
Ávila Quevedo José Antonio
Cacho Alfaro Manuel
Calderón Rodríguez Miguel Ángel
Cervera Delgado Cirila
Covarrubias Pizarro Pedro
De La Torre Gamboa Miguel
Esquivel Marín Sigifredo
Evangelista Ávila Iram Isaí
Fuentes Amaya Silvia
García Perea Ma. Dolores
Gómez Sollano Marcela
Hernández Orozco Guillermo
Hinojosa Luján Romelia
Klingler Kaufman Cynthia
Lozoya Meza Esperanza
Mancera Valencia Federico Julián
Mata Pérez Ana Ma.
Meza Mejía Mónica del Carmen
Moreno Bayardo María Guadalupe
Perales Ponce Ruth Catalina
Pérez Piñón Francisco Alberto
Pinto Iván Alexis
Pontón Ramos Claudia Beatriz
Rocha Payán Gerardo
Romo Beltrán Rosa Martha
Royo Sorrosal María Guadalupe
Trujillo Holguín Jesús Adolfo
Vargas González Gilberto
Vega Villarreal Sandra
Vidales Delgado Ismael

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

Adán Hernández Morgan
Alejandro Mercado Villalobos
Alma Adriana Gómez Galindo
Amelia Márquez Jurdo
Ana María de Guadalupe Arras Vota
Argelia Antonia Ávila Reyes
Blanca Estela Gutiérrez Barba
Carmen Griselda Loya Ortega
Carmen Lorena Armendáriz Vázquez

Celia Carrera Hernández
Claudia Teresa Domínguez Chavira
Cynthia Klingler Kaufman
David Manuel Arzola Franco
Diego Juárez Bolaños
Eva América Mayagoitia Padilla
Federico Julián Mancera Valencia
Federico Zayas Pérez
Félix Leonardo Pérez Verdugo
Gerardo Roacho Payán
Guillermo Hernández Orozco
Ismael Vidales Delgado
José Antonio Ávila Quevedo
José Luis Ramos Ramírez
Josefina Madrigal Luna
Juan Carlos Mijangos Noh
Laura Irene Dino Morales
Laura Verónica Herrera Ramos
Lincoln Felipe Ríos Gallegos
Luis Arnulfo Ponce Loya
Luis Lujano Gutiérrez
María Cecilia Ávila Tabares
María Elena Quiroz Lima
María Esther Aguirre Lora
María Esther Méndez Cadena
María Olivia Trevizo Nevarez
María Teresa Martínez Acosta
Marisa Concepción Carrillo Manríquez
Martha Carmela Talamantes Enríquez
Miguel De la Torre Gamboa
Nadia Vega Villanueva
Norma Georgina Gutiérrez Serrano
Patricia Islas Salinas
Patrick Allouette Montagnier
Pedro Covarrubias Pizarro
Pedro Rubio Molina
Romelia Hinojosa Luján
Rosa Paredes Rojas
Rosalba Robles Ortega
Rosalío Salas Pérez Pérez
Rosas Carrasco Lesvia Oliva
Sandra Vega Villarreal
Silvia Romero Contreras
Stefany Liddiard Cárdenas
Terry Carol Spitzer Schwartz
Verónica Valenzuela Muñiz
Yolanda Isaura Lara García

Eje temático C) Políticas y gestión en la educación

Albertico Guevara Araiza
Alejandro Mercado Villalobos
Andrés Lozano Medina
Carmen Griselda Loya Ortega
Celia Carrera Hernández
Cely Celene Ronquillo Chávez
César Silva Montes
Claudia Celina Gaytán Díaz
Cruz Argelia Estrada Loya
Cruz Roberto Montes Muela
Daniel Alarcón Nakamura
David Manuel Arzola Franco
Diego Juárez Bolaños
Edith A. Campos Loya
Eva América Mayagoitia Padilla
Evangelina Cervantes Holguín
Felipe de Jesús Perales Mejía
Gloria Ofelia Aguado López
Gustavo Gregorutti Rattero
Héctor Antonio Cota Contreras
Héctor Mario Armendáriz Ponce
Irma Mercedes Cano Medrano
Isabel Rosalina Vela Espinosa
Jaime Morales Vázquez
Javier Martínez Morales
Javier Rodríguez Lagunas
Joaquín Palomares García
Jorge Pérez Mejía
José Luis Rodríguez Sánchez
Lourdes Elizabeth Carrillo Vargas
Luis Arnulfo Ponce Loya
María Araceli Gutiérrez Reyes
María Elena Quiroz Lima
Marta Manuela López Cruz
Mireya Martí Reyes
Norberto Acosta Varela
Rafael X Burgos
Renzo Eduardo Herrera Mendoza
Ricardo Fuentes Reza
Rosa Amalia Gómez Ortiz
Salvador Ruiz López
Sara Torres Hernández
Silvia Margarita Araiza Mendoza
Valentín Alfredo Gómez Hernández

Eje temático D) Currículum, conocimientos y prácticas educativas

Abelardo Loya Peña
Adán Hernández Morgan
Adela Cardona Hernández
Adrián De La Rosa Nolasco
Albertico Guevara Araiza
Alejandro Anguiano Baeza
Alejandro Mercado Villalobos
Alfredo García Martínez
Alicia Lily Carvajal Juárez
Alicia Moreno Cedillos
Alma Adriana Gómez Galindo
Alma Elizabeth Vite Vargas
Alma Verónica Villanueva González
Amelia Márquez Jurdo
Ana Ma. Mata Pérez
Ana María de Guadalupe Arras Vota
Andrés Lozano Medina
Angélica Murillo Garza
Argelia Antonia Ávila Reyes
Armando René Espinoza Hernández
Azucena Rodríguez Ousset
Berna Karina Sáenz Sánchez
Bertha Ivonne Sánchez Luján
Blanca Estela Gutiérrez Barba
Blanca Estela Zardel
Blanca Julia Silva Ballesteros
Blas Alberto Gómez Heredia
Carlos Alfonso Valenzuela Maldonado
Carlos Hernández Rivera
Carlos Rincón Ramírez
Carmela Raquel Güemes García
Carmen Griselda Loya Ortega
Carmen Lorena Armendáriz Vázquez
Carmen Patricia Alarcón Félix
Celia Carrera Hernández
Celia Gabriela Villalpando Sifuentes
Efrén Viramontes Anaya
Elena Fabiola Ruiz Ledesma
Elida Lucila Campos Alba
Emma Isela Lozano Chavarría
Enrique Eduardo Mancera Cardós
Esperanza Lozoya Meza
Esteban García Hernández
Eva América Mayagoitia Padilla
Evangelina Cervantes Holguín

Federico Julián Mancera Valencia
Federico Zayas Pérez
Felipe de Jesús Perales Mejía
Félix Leonardo Pérez Verdugo
Fernando Sandoval Gutiérrez
Francisco Alberto Pérez Piñón
Francisco Javier Torres Pérez
Gabriela de la Cruz Flores
Gerardo Roacho Payán
Gilberto Vargas González
Gisela Hernández Millán
Gloria Ofelia Aguado López
Graciela Cortés Camarillo
Griselda Briones Vázquez
Guadalupe Barajas Arroyo
Guadalupe Teresinha Bertussi Vachi
Guillermo Hernández Orozco
Gustavo Gregorutti Rattero
Héctor Antonio Cota Contreras
Héctor Manuel Rodríguez Gómez
Héctor Mario Armendáriz Ponce
Hermila Loya Chávez
Hilde Eliazer Aquino López
Hortensia Hickman Rodríguez
Iram Isaí Evangelista Ávila
Irma Mercedes Cano Medrano
Isabel del Rosario Arcudia García
Isabel Rosalina Vela Espinosa
Itziar Nayeh Monroy Acevedo
Iván Alexis Pinto
J. Jesús Pérez López
Jacobó Cúpich
Jaime Morales Vázquez
Jaime Rodríguez Gómez
Janeth Martínez Martínez
Javier Damián Simón
Javier José Vales García
Javier Martínez Morales
Javier Montoya Ponce
Javier Rodríguez Lagunas
Jesús Adolfo Trujillo Holguín
Jesús Arturo Guerrero Soto
Jesús Bernardo Miranda Esquer
Jesús Enrique Pinto Sosa
Jesús Márquez Carrillo
Joaquín Palomares García
Jorge Alejandro Fernández Pérez
Jorge Pérez Mejía
José Antonio Ávila Quevedo
José Carlos Cervantes

José Francisco Miranda Esquer
José Guadalupe Ramos Trevizo
José Guadalupe Sánchez Aviña
José Jaime Guadalupe Ramírez Padilla
José Luis Evangelista Márquez
José Luis Ramos Ramírez
José Luis Rodríguez Sánchez
Josefina Madrigal Luna
Juan Carlos Maldonado Payán
Juan Carlos Mijangos Noh
Juan Manuel Sánchez
Karina Alejandra Cruz Pallares
Laura Catalina Díaz Robles
Laura Irene Dino Morales
Laura Verónica Herrera Ramos
Lesvia Oliva Rosas Carrasco
Lilia Susana Carmona García
Lincoln Felipe Ríos Gallegos
Lourdes Elizabeth Carrillo Vargas
Lucía Rodríguez Guzmán
Luis Alejandro Sarmiento López
Luis Arnulfo Ponce Loya
Luis Lujano Gutiérrez
Ma. del Carmen Padilla Rodríguez
Ma. Dolores García Perea
Ma. Paz Cendejas Mosqueda
Manuel Cacho Alfaro
Manuel Juárez Pacheco
Manuel Villarruel Fuentes
Marcela Gómez Sollano
Marcelina Rodríguez Robles
María Amelia Reyes Seáñez
María Araceli Gutiérrez Reyes
María Cecilia Ávila Tabares
María Cristina Chávez Rocha
María del Pilar Padierna Jiménez
María Del Refugio Lárraga García
María del Rosario Reyes Cruz
María del Rosario Soto Lescale
María Elena Quiroz Lima
María Esther Aguirre Lora
Mireya Chapa Chapa
Mireya Martí Reyes
Mónica del Carmen Meza Mejía
Myrna Rodríguez Zaragoza
Nadia Vega Villanueva
Natalia Alonso Rodríguez
Noel Fernando González González
Norberto Acosta Varela
Norma Georgina Gutiérrez Serrano

Olga Cesarina Gutiérrez Holguín
Oscar Uriel Torres Grimaldo
Patricia Camarena Gallardo
Patricia del Carmen Covarrubias Papahiu
Patricia Islas Salinas
Patrick Allouette Montagnier
Pavel Roel Gutiérrez Sandoval
Pedro Covarrubias Pizarro
Pedro José Canto Herrera
Pedro Rubio Molina
Rafael García Sánchez
Rafael X Burgos
Ramón Guadalupe Lara Cruz
Renzo Eduardo Herrera Mendoza
Ricardo Fuentes Reza
Ríos Cirila Cervera Delgado
Rita Mata Mata
Rocío Adela Andrade Cázares
Rojas Ismael Vidales Delgado
Romelia Hinojosa Luján
Rosa Amalia Gómez Ortiz
Rosa Aurora Padilla Magaña
Rosa María González Isasi
Rosa María Teresa Angulo Romero
Rosa Martha Romo Beltrán
Rosa Rojas Paredes
Rosalba Robles Ortega
Rosalío Salas Pérez Pérez
Rufo Estrada Solís
Ruth Catalina Perales Ponce
Ruth Rodríguez Gallegos
Salvador Ruiz López
Sandra Bustillos Duran
Sandra Vega Villarreal
Sara Elvira Galbán Lozano
Sara Torres Hernández
Serafín Ángel Torres Velandia
Sergei Konstantinovich Fokin
Sigifredo Esquivel Marín
Silvia Fuentes Amaya
Silvia Margarita Araiza Mendoza
Silvia Romero Contreras
Stefany Liddiard Cárdenas
Terry Carol Spitzer Schwartz
Valentín Alfredo Gómez Hernández
Verónica Peña Guzmán
Verónica Valenzuela Muñiz
Vicente Granados Rivera
Vicente Paz Ruiz Ruiz
Víctor Ambrosio Espinoza Chávez

Wenceslao Verdugo
Yadira Navarro Rangel
Yolanda Isaura Lara García
Zaira Navarrete Cázales

Eje temático E) Procesos de formación y actores de la educación

Adán Hernández Morgan
Alicia Lily Carvajal Juárez
Alma Elizabeth Vite Vargas
Alma Verónica Villanueva González
Ana Ma. Mata Pérez
Andrés Lozano Medina
Angélica Murillo Garza
Blanca Estela Zardel Jacobo Cópich
Brenilda Carrillo Flores
Carlos Rincón Ramírez
Carmela Raquel Güemes García
Celia Carrera Hernández
Cirila Cervera Delgado
Claudia Beatriz Pontón Ramos
Claudia Fabiola Ortega Barba
Cruz Argelia Estrada Loya
Damián Simón Javier
Daniel González Lomelí
David Manuel Arzola Franco
Edith Vera Bustillos
Efrén Viramontes Anaya
Elena Fabiola Ruiz Ledesma
Elida Lucila Campos Alba
Emma Isela Lozano Chavarría
Enrique Eduardo Mancera Cardos
Esperanza Lozoya Meza
Esteban García Hernández
Eva América Mayagoitia Padilla
Evangelina Cervantes Holguín
Federico Julián Mancera Valencia
Federico Zayas Pérez
Fernando Sandoval Gutiérrez
Gabriela de la Cruz Flores
Gloria Ofelia Aguado López
Graciela Cortés Camarillo
Griselda Briones Vázquez
Héctor Mario Armendáriz Ponce
Hermila Loya Chávez
Hilde Eliazer Aquino López
Hortensia Hickman Rodríguez
Irma Mercedes Cano Medrano
Isabel del Rosario Arcudia García
Isabel Rosalina Vela Espinosa

Itziar Nayeh Monroy Acevedo
Iván Alexis Pinto
Janeth Martínez Martínez
Javier Damián Simón
Javier Montoya Ponce
Jesús Arturo Guerrero Soto
Jesús Bernardo Miranda Esquer
Jesús Enrique Pinto Sosa
Jesús Márquez Carrillo
Jorge Pérez Mejía
José Antonio Ávila Quevedo
José Francisco Miranda Esquer
José Guadalupe Sánchez Aviña
José Luis Rodríguez Sánchez
Juan Manuel Sánchez
Laura Catalina Díaz Robles
Laura Irene Dino Morales
Lesvia Oliva Rosas Carrasco
Lilia Susana Carmona García
Luis Lujano Gutiérrez
Ma. del Carmen Padilla Rodríguez
Ma. Paz Cendejas Mosqueda
Manuel Cacho Alfaro
Manuel Sánchez Juan
Manuel Villarruel Fuentes
Marcela Gómez Sollano
Marcelina Rodríguez Robles
María Amelia Reyes Seañes
María Araceli Gutiérrez Reyes
María del Pilar Padierna Jiménez
María del Rosario Reyes Cruz
María del Rosario Soto Lescale
María Guadalupe Moreno Bayardo
María Guillermina Rangel Torre
María Olivia Trevizo Nevarez
María Teresa Montero Mendoza
Marta Manuela López Cruz
Martha Carmela Talamantes Enríquez
Martha López Ruiz
Mireya Chapa Chapa
Myrna Rodríguez Zaragoza
Natalia Alonso Rodríguez
Oscar Uriel Torres Grimaldo
Patricia Camarena Gallardo
Patricia del Carmen Covarrubias Papahiu
Patricia Islas Salinas
Pedro Covarrubias Pizarro
Pedro Rubio Molina
Ricardo Fuentes Reza
Rocío Adela Andrade Cázares

Romelia Hinojosa Luján
Romo Beltrán Rosa Martha
Rosa Isela Romero Gutiérrez
Rosa María González Isasi
Rosalío Salas Pérez Pérez
Rufo Estrada Solís
Ruth Catalina Perales Ponce
Sandra Vega Villarreal
Sara Elvira Galván Lozano
Sergei Konstantinovich Fokin
Silvia Margarita Araiza Mendoza
Silvia Romero Contreras
Valentín Alfredo Gómez Hernández
Verónica Peña Guzmán
Verónica Valenzuela Muñiz
Vicente Paz Ruiz Ruiz
Zaira Navarrete Cazales

Eje temático F) Tecnologías de la
información y la comunicación en
educación

Abelardo Loya Peña
Alicia Lily Carvajal Juárez
Alma Verónica Villanueva González
Argelia Antonia Ávila Reyes
Azucena Rodríguez Ousset
Carmen Griselda Loya Ortega
Celia Gabriela Villalpando Sifuentes
Claudia Beatriz Pontón Ramos
Diana Sagástegui Rodríguez
Edith Vera Bustillos
Esteban García Hernández
Griselda Briones Vázquez
Hortensia Hickman Rodríguez
Irma Mercedes Cano Medrano
Javier José Vales García
Jesús Márquez Carrillo
Jorge Alejandro Fernández Pérez
Juan Carlos Maldonado Payán
Lilia Susana Carmona García
Ma. Dolores García Perea
Marcela Gómez Solano
María Cristina Chávez Rocha
María Del Pilar Padierna Jiménez
María Isabel Royo Sorrosal
María Mayley Chang Chiu
María Teresa Martínez Acosta
Martha Corenstein Zaslav
Mireya Martí Reyes

Oscar Uriel Torres Grimaldo
Pedro Rubio Molina
Rafael García Sánchez
Rafael X Burgos
Rosa Aurora Padilla Magaña
Rosalba Robles Ortega
Ruth Rodríguez Gallegos
Sandra Vega Villarreal
Sara Torres Hernández
Verónica Peña Guzmán
Víctor Ambrosio Espinoza Chávez
Wenceslao Verdugo Rojas
Yadira Navarro Rangel

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

Adrián De La Rosa Nolasco
Alicia Moreno Cedillos
Amelia Márquez Jurado
Carmen Patricia Alarcón Félix
José Carlos Cervantes Ríos
José Francisco Miranda Esquer
José Guadalupe Ramos Trevizo
Juan Manuel Sánchez
Lilia Susana Carmona García
María Cristina Chávez Rocha
Nadia Vega Villanueva
Sara Torres Hernández
Silvia Margarita Araiza Mendoza
Terry Carol Spitzer Schwartz
Vicente Granados Rivera

Índice

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

La educación física en la ciudad de Chihuahua 1900-1950 <i>Blanca Estela Chávez Díaz</i> <i>Federico J. Mancera Valencia</i> <i>Lilia Rey Chávez</i>	819
La instrucción pública en la nueva escuela de primeras letras en la ciudad de Chihuahua en 1869. Un intento de innovar <i>José Guadalupe Ramos Trevizo</i> <i>Carmen Griselda Loya Ortega</i> <i>Arturo Vázquez Marín</i>	831
La diáspora de los mormones fundamentalistas: Colonia LeBaron, Chihuahua <i>Stefany Liddiard Cárdenas</i> <i>Francisco Alberto Pérez Piñón</i> <i>Guillermo Hernández Orozco</i>	839
¿Educación moral para la autonomía? Fundamentos y contradicciones <i>Betzabeth Reyes Pérez</i>	847
Historia Cultural de la Educación Especial en Chihuahua: Transformación de su cultura escolar 1970-2015 <i>Fernando Ponce Ramírez</i>	855
Deserción universitaria en Ingeniería en Sistemas Computacionales. El caso de la Universidad Politécnica Metropolitana de Puebla <i>Elvia Bautista Pérez</i>	869

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

Estereotipos de género en los libros de texto gratuitos <i>Alma Aidé Vásquez Orta</i>	877
Perspectiva de género en el sistema educativo según la percepción de los estudiantes de educación superior <i>Armando Ortiz Aragón</i> <i>Fabiana Esther Mollinedo Montaña</i>	885

Vulnerabilidad derivada del trabajo productivo y reproductivo en secundarias <i>Laura Gabriela Acosta Calderón</i> <i>María Cristina Chávez Rocha</i> <i>Argelia Antonia Ávila Reyes</i>	893
Estrategia didáctica para la elaboración de diagnósticos energéticos <i>David Alejandro Sifuentes Godoy</i> <i>Estrella Yareli Martínez Arreola</i> <i>Giovanni Ari Berumen Ramírez</i>	901
Condicionantes pedagógicas productoras de vulnerabilidad escolar en Educación Media Superior <i>Eva América Mayagoitia Padilla</i> <i>Sandra Vega Villarreal</i> <i>Martha Carmela Talamantes Enríquez</i>	913
Brechas de género en la Educación Secundaria en población vulnerable de Chihuahua <i>Romelia Hinojosa Luján</i> <i>Alicia Fonseca Venegas</i> <i>Óscar Cázares Delgado</i>	919
La educación frente al cambio climático: Propuesta de diplomado para docentes de educación media superior del estado de Chiapas <i>José Clemente Rueda Abad</i> <i>Liliana López Morales</i> <i>Deysi Ofelmina Jerez Ramírez</i>	935
La perspectiva de género en la escuela multigrado <i>Martha Cecilia Rey Mendoza</i> <i>Aries Muñoz Campos</i> <i>Martha Silvia Domínguez Rosales</i>	945
Investigación acción en grupos vulnerables <i>Sandra Vega Villarreal</i>	955
Distribuciones de género en la matrícula de nivel superior de las carreras en el Instituto Tecnológico de Cd. Jiménez 2015-2016 <i>Guadalupe Jiménez Hidalgo</i>	963
Genealogía de la decolonialidad en el pueblo Raramuri <i>Gerardo Roacho Payán</i> <i>Laura Verónica Herrera Ramos</i>	969

C) Políticas y gestión en la educación

Pinceladas sobre las percepciones del proceso de evaluación de los docentes de educación básica en Chihuahua <i>Gerardo Sánchez Favela</i> <i>Luis Enrique Gaytán Díaz</i> <i>Olga Imelda Jurado Campuzano</i>	977
Prácticas de directores de educación básica en contextos rurales <i>Cruz Argelia Estrada Loya</i> <i>Manuel López Delgado</i>	987
La evaluación universal como propuesta para evaluar el desempeño docente. Representaciones Sociales de las maestras de preescolar en Cuauhtémoc, Chihuahua <i>Liliana Raciél Muñoz Sandoval</i>	993
Condiciones de la Infraestructura Física Educativa de las Escuelas Primarias Multigrado Federalizadas del estado de Chihuahua <i>Aries Muñoz Campos</i> <i>Blanca Valera Michel</i> <i>Cecilia Rey Mendoza</i>	1003
El papel de la escolaridad en el mercado informal <i>Laura Isabel Sáenz López</i> <i>Javier Martínez Morales</i>	1013
El contexto laboral de las egresadas. Las competencias exigidas <i>Ma. Hilda Vergara Alonso</i>	1021
Evaluación de competencias profesionales de los egresados en la Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí <i>Gisela de la Cruz Torres Méndez</i> <i>María Susana Moreno Grimaldo</i>	1031
Políticas educativas para la igualdad en educación superior: becas PRONABES desde las representaciones sociales de los beneficiarios <i>Elizeth Morales Vanegas</i> <i>Rosa María Valles Ruíz</i>	1045
Seguimiento a egresados, una estrategia para la mejora de la calidad educativa en la Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl <i>Víctor Zárate Marín</i>	1055

D) Currículum, conocimientos y prácticas educativas

Pensamiento teórico en estudiantes de educación preescolar <i>Vanessa De Alba Villaseñor</i>	1061
Implicaciones de las diversas concepciones de la evaluación que expresan alumnos de secundaria <i>Araceli García García</i>	1069
El currículo en el marco de la Educación Indígena en Chihuahua: parámetros curriculares, alternativas y expectativas de formación <i>Josefina Madrigal Luna</i> <i>Celia Carrera Hernández</i> <i>Yolanda Isaura Lara García</i>	1077
Efecto del Curso de Inducción en la aplicación del Instrumento de Evaluación Diagnóstica del Ingreso al Bachillerato <i>Oscar Luis Ochoa Martínez</i> <i>Arturo Barraza Macías</i>	1085
Confiabilidad del Instrumento de Evaluación Diagnóstica del Ingreso al Bachillerato <i>Oscar Luis Ochoa Martínez</i> <i>Edgar Ochoa Martínez</i> <i>Gloria Rocío Nery León</i>	1095
Validez predictiva del Instrumento de Evaluación Diagnóstica del Ingreso al Bachillerato <i>Oscar Luis Ochoa Martínez</i> <i>Edgar Ochoa Martínez</i> <i>Gloria Rocío Nery León</i>	1105
El contexto alfabetizador y su relación con la alfabetización inicial <i>Lorena Guadalupe Guevara Cortez</i> <i>Efrén Viramontes Anaya</i> <i>Marivel Gutiérrez Fierro</i>	1117
Las otras funciones docentes en la escuela multigrado <i>Iris Arminee Coronel Morales</i> <i>Martha Cecilia Rey Mendoza</i> <i>María Luisa Miranda</i>	1125
La actividad pedagógica en las escuelas primarias <i>Salvador Ruiz López</i> <i>David Manuel Arzola Franco</i> <i>Irma Mercedes Cano Medrano</i>	1133

El contexto alfabetizador y el aprendizaje de la lectura y la escritura <i>Wendy Torres Córdova</i> <i>Luis Manuel Burrola Márquez</i> <i>Luz Divina Núñez Sifuentes</i>	1141
Promoción de la participación de los padres de familia en la mejora de la competencia lectora en una escuela primaria <i>Sandra Francisca Salas Chávez</i> <i>Carmen Griselda Loya Ortega</i> <i>José Guadalupe Ramos Trevizo</i>	1147
Diagnóstico pedagógico en la discapacidad intelectual <i>Carmen Lorena Armendáriz Vázquez</i>	1155
La formación de investigadores: una mirada desde el curriculum oculto <i>Jonathan Ruiz Cortez</i> <i>Josué Arias Herrera</i>	1163
Potenciar el aprendizaje por medio del movimiento <i>Elvira Ogaz Valdez</i> <i>Angélica Meléndez Anchondo</i>	1171

E) Procesos de formación y actores de la educación

El fenómeno de la adultez emergente en la comunidad UPNECH y su impacto <i>Claudia Alejandra Delgado Torres</i> <i>Otilia Núñez Romo</i>	1177
Las emociones en la escuela: entre la razón y la emoción <i>Ingrid Godoy Rojas</i>	1193
La enseñanza de la cultura escrita: concepciones desde la práctica docente. Una experiencia del Diplomado Lectores creativos y cultura escrita de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 097 Sur-CDMX <i>Ana Magdalena Solís Calvo</i> <i>Juan Manuel Sánchez</i> <i>Julio César Lira González</i>	1201
La formación de profesores docentes bilingües en una sociedad moderna. El caso de Programa Educativo ikoots <i>Sandra Martínez Díaz</i>	1211

El trabajo colegiado en el ámbito universitario: un desafío actual <i>Norma Angélica Ávila Cano</i> <i>Rocío Araceli Duarte Baca</i> <i>Mara Ruíz León</i>	1217
Docente escindido entre su compromiso al alumnado y la evaluación a su servicio profesional <i>Carolina Domínguez Catillo</i>	1225
La formación docente en México: Transferencia del Aprendizaje <i>Edith Mariana Rebollar-Sánchez</i> <i>Anna Ciraso-Calí</i> <i>Carla Quesada-Pallarès</i>	1233
La evaluación de los profesores desde la percepción de los estudiantes <i>Nadia Elvira Sierra Santiesteban</i> <i>Socorro Alonso Gutiérrez Duarte</i>	1243
¿Cómo se manifiesta el habitus en la formación inicial docente? Una experiencia desde la perspectiva de Philippe Perrenoud <i>Rufo Estrada Solís</i> <i>Eliseo Martínez Gómez</i> <i>Rubén González Mora</i>	1249
Nivel de idoneidad que tienen las egresadas de la LEP 2011-2015 en relación con el Examen de Ingreso al Servicio Profesional Docente 2015 <i>Rubén González Mora</i> <i>Rufo Estrada Solís</i> <i>María de Lourdes Padilla Higareda</i>	1257
La investigación-acción en el desarrollo del pensamiento complejo e interdisciplinar del futuro docente <i>María del Socorro Gómez Holguín</i>	1265
La comprensión lectora en los alumnos de la Universidad Tecnológica de Parral <i>Brenda Leonor Flores Sáenz</i>	1273
Los estudiantes de primaria: relaciones interpersonales y procesos de Comunicación <i>María Araceli Gutiérrez Reyes</i> <i>David Manuel Arzola Franco</i> <i>Claudia Celina Gaytán Díaz</i>	1281

Ambientes de educativos favorecedores del proceso de enseñanza-aprendizaje <i>Luis Alberto Luján Tiscareño</i> <i>Teresa Adriana Valdéz Burciaga</i> <i>Cecilia Ibarra Reyes</i>	1289
Evaluación del clima organizacional en una institución formadora de docentes desde una perspectiva cuantitativa y cualitativa <i>León Alejandro Pérez Reyna</i>	1299
Incentivar el aprendizaje aplicando estrategias didácticas en la materia de Fundamentos de Investigación <i>Cecilia Ibarra Reyes</i> <i>Teresa Adriana Valdez Burciaga</i> <i>Luis Alberto Luján Tiscareño</i>	1309
Conociendo a los docentes a través de la función de Asesora Técnica Pedagógica: el inicio de la experiencia <i>Arlette del Rocío Navarro Ayala</i>	1317
Causas que provocan la deserción en el bachillerato de CNCI plantel Puebla <i>Erika Ochoa Rosas</i>	1325
Una mirada a la identidad de los docentes de educación primaria <i>Ricardo Fuentes Reza</i> <i>Irma Mercedes Cano Medrano</i> <i>Daniel Alarcón Nakamura</i>	1335
Conciencia metalingüística: un acercamiento a la evaluación e identificación de habilidades fonológicas para el aprendizaje de la lengua escrita <i>Luis Alfredo Morales</i> <i>María Iveth Irela Orozco Jiménez</i> <i>Nancy Jazmín Esquivel Dávila</i>	1343
Práctica educativa, competencias docentes y percepción estudiantil en el Nivel Medio Superior <i>Joel Díaz Silva</i> <i>Juan Enrique Sotelo Camacho</i> <i>David Israel Pintado Ávila</i>	1351
Incidencia de la formación y actualización docente en la formación integral del estudiante desde la socioformación <i>Haydee Parra Acosta</i> <i>José López Loya</i>	1361

Más allá de la función directiva: Las implicaciones del ascenso para los directores de escuelas secundarias <i>Claudia Navarro-Corona</i> <i>Jesús Mónica Santiago Ramírez</i> <i>Priscila María Monge Urquijo</i>	1371
Burnout en Profesores de Educación Superior. El caso de la IByCENECH <i>Anabell Sosa Fierro</i> <i>Rosalva Flores Zubía</i> <i>Gabriela Vázquez Delgado</i>	1379
Redes y agencia en los procesos de formación profesional en un contexto rural urbano del estado de Morelos <i>Leonel Hernández Polo</i>	1389

F) Tecnologías de la información y la comunicación en educación

Ser estudiante a distancia: experiencias dentro del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED) Oaxaca <i>Julio Ubiidxa Rios Peña</i>	1397
Portafolio digital de evidencias como propuesta de mejora docente <i>Blas Alberto Gómez Heredia</i> <i>Ángela Jazmín Álvarez Rodríguez</i>	1405
Las actitudes e intereses ante las Tecnologías de la Información y Comunicación en el nivel medio superior <i>Carlos Alfonso Valenzuela Maldonado</i> <i>Yahaira Sofía Vargas Quiñonez</i> <i>Juan Antonio López Morales</i>	1413
Aplicación de las applets en la enseñanza de la física para estudiantes del nivel medio superior <i>Alberto Guadarrama Herrera</i> <i>Fernando Becerril Morales</i> <i>Sandra Chávez Marín</i>	1423
Evaluación de las competencias docentes en ambientes virtuales de aprendizaje <i>Minerva I. Castillo Cuevas</i> <i>Rigoberto Marín Uribe</i>	1433

Creencias del profesorado acerca de los alumnos de los colegios de
bachilleres de la ciudad de Chihuahua, en el uso de las TIC 1439
Blanca Angélica Hinojos Guzmán

Tendencias en habilidades informativas manifestadas por estudiantes
de bachillerato 1447
Angélica Barbosa Marabel
Elizabeth López Oseguera
Lara Neri Montes

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

Transición y Resiliencia. Intervención psicosocial para reducir al rezago
escolar en la escuela primaria 1461
Jorge Fabián De la Vega Estrada
Iris Salinas Moreno

La convivencia escolar: un análisis de las interacciones del alumnado en una
escuela de contexto vulnerable 1467
Jessica Marivette Pulido Valles

Un acercamiento metodológico para abordar la vulnerabilidad social
en las escuelas 1475
Ramón Leonardo Hernández Collazo
Sara Torres-Hernández
Luis Alberto Guardado Rodríguez

La educación física en la ciudad de Chihuahua 1900-1950

Physical education in the city of Chihuahua 1900-1950

Blanca Estela Chávez Díaz
Centro de Investigación y Docencia
bka.niuji@hotmail.com

Federico J. Mancera-Valencia
Centro de Investigación y Docencia
CA. Desarrollo y Gestión Intercultural en Educación
Geógrafo, Maestro en Educación y Doctor en Pedagogía Crítica
federico.mancera@cid.edu.mx

Lilia Rey Chávez
Centro de Investigación y Docencia
CA. Desarrollo y Gestión Intercultural en Educación
Maestra en Educación
lilia.rey@cid.edu.mx

Resumen

El origen de la Educación Física en Chihuahua, como educación pública está vinculado a la construcción del Estadio Olímpico de la ciudad deportiva de la Ciudad de Chihuahua en la década de los años 40's del siglo pasado. El diseño arquitectónico es correspondiente al proyecto de modernidad que esta ciudad del desierto se planteaba. La educación física formal se vio favorecida por este discurso arquitectónico, sumándose diversas ideas pedagógicas y procesos socioeconómicos y culturales posrevolucionarios como la educación socialista. Se resaltan los enfoques y políticas educativas en México desde el siglo XX hasta el año 2009. Se identifican al Instituto Científico y Literario, la Universidad Autónoma de Chihuahua y la primera escuela de Educación Física en el Estado.

Palabras clave

Educación física, historia cultural.

Abstract

The origin of Physical Education in Chihuahua, as public education is linked to Chihuahua's sport city Olympic Stadium built in last century's 40s decade. The architectural design corresponds to the project of modernity that this desert city pictured. Formal physical education was favored by this architectural discourse, adding various pedagogical ideas and post-revolutionary socio-economic and cultural processes such as socialist education. Educational approaches and policies are

highlighted in Mexico from the 20th century up to the year 2009. The Scientific and Literary Institute, the Autonomous University of Chihuahua and the first school of Physical Education in the State are identified.

Keywords

Physical education, cultural history.

Antecedentes y Justificación

Este trabajo es parte de la tesis de grado del programa de Maestría en Educación del Centro de Investigación y Docencia (CID), en el marco del proyecto de investigación "Patrimonio Cultural y Educación". Esta tesis se basa en el nacimiento oficial de la educación física en México, en el estado y en la ciudad de Chihuahua, su crecimiento y desarrollo y la construcción del Estadio Olímpico de la ciudad Deportiva como parte de la transformación moderna de una ciudad del desierto mexicano.

Preguntas de investigación y objetivos

Las preguntas que guiaron la investigación fueron: ¿Qué se ha hecho en el campo de la historia de la Educación Física en Chihuahua en la década de 1940-1950? ¿Cuál fue el impacto general del Estadio de la ciudad deportiva, en la sociedad y en la Educación Física de Chihuahua? ¿Cuál fue la importancia de la ciudad deportiva y el estadio para el desarrollo de la Educación Física para el marco de la profesión profesional? ¿Cuáles fueron los impactos en docencia y la Educación Física (formal e informal) de la ciudad deportiva y el estadio?

De lo anterior surge el objetivo general: analizar y comprender la historia de la educación física, su vinculación con el Estadio Olímpico, su papel social, educativo y su impacto sociocultural. Así en este trabajo se pretende dar a conocer y comprender los antecedentes y la información que se encuentra dispersa a nivel estatal para ponderar los momentos históricos-pedagógicos en los cuales se desarrolla este tipo de educación

Estrategias metodológicas

La investigación es de corte histórico, por lo que las metodologías desarrolladas se encuentran la identificación, clasificación y el análisis de las fuentes primarias y secundarias. Se realizó investigación documental de archivos, se clasificó, se redactó en términos descriptivos, se hizo el análisis de la utilización de categorías, como el contexto de la modernidad impactando en el desarrollo urbano, en la educación superior y en el ámbito de la educación física. Se realizaron visitas a bibliotecas y sus colecciones especiales, archivos históricos, particulares, y entrevistas de tradición oral.

Consideraciones teóricas para la historia cultural de la educación física

La historia cultural de la educación formal así como el de la educación física (EF), no es solo un proceso derivado de la necesidad de la educación formal, ni tampoco un proceso que se gestara por decisiones de políticas educativas. Como todo proceso educativo, esta nace de las particularidades y de las necesidades que se gestan en las distintas culturas y sociedades, con el fin de dar continuidad a su reproducción sociocultural, su continuidad histórica y económica. Las dinámicas educativas son parte y producto sociocultural de sus contextos. Por eso el interés por comprender la historia de la EF en Chihuahua, responde a la perspectiva historiográfica, como parte de la ruptura de hacer historia fundada en criterios universalistas, como es el carácter que impulsó la historia central, universal y euro-norteamericana.



Imagen 1. Niños chihuahuenses haciendo ejercicios con rifles auténticos.

Fuente: Archivo Particular Jesús Vargas Valdés. (1890-1910).

La historia cultural material y la de los sentimientos y lo imaginario, así como el de las representaciones e imágenes mentales la de la cultura élite o de los grandes pensadores-historia intelectual en sentido estricto- y el de la cultura popular, de la los sistemas de significados compartidos- en el sentido geetziano- u otros objetos culturales producto de esa misma mente, y entre ellos (...), el lenguaje y las transformaciones discursivas creadoras de sujetos y realidades sociales. Todo ello además no desde una perspectiva fragmentada sino conectada e integrada (Viñao; 2001: pag: 141)

No solo es una historia simple de la educación, aquella que la oficialidad reconoce, o bien que la propia investigación educativa neopositivista desdeña; es la comprensión íntima y social en que se constituyen y enlazan

en diferentes procesos culturales, económicos, políticos y ambientales para dar sentido a la gestión de procesos educativos específicos como es el caso de la Educación Física. En ese sentido no podemos dejar de lado el análisis de la vinculación gestada entre el patrimonio cultural y la educación Mancera-Valencia (2012, pag. 35-36) comenta que en el patrimonio cultural tangible de índole educativo, se puede identificar:

- a) Los equipamientos escolares,
- b) Los archivos históricos y bibliotecas escolares
- c) El Patrimonio mueble.

También menciona otros, como procesos sociopolíticos, y socioculturales que sin ser propiamente patrimoniales gestados en la educación, posibilitan la apropiación y enajenación de los procesos históricos educativos, ya que se derivan de:

- a) Procesos socioeconómicos indirectos. Actividades que se gestaron en

relación a la presencia escolar: tiendas y papelerías, servicio de alimentación y hospedaje para estudiantes y docentes, desarrollo comercial, gestión de nuevos equipamientos (vivienda, salud, comunicaciones, etc.), servicios y nuevos empleos, o bien;

- b) Cambios sociales, comunitarios y políticos indirectos. Se refiere al desarrollo de vandalismo y faltas administrativas por alumnos o docentes, raptos con intenciones lascivas, etc., movimientos estudiantiles, nuevos liderazgos y cacicazgos, cambios en la correlación de fuerzas partidistas derivadas por la presencia gremial-sindical del SNTE, nuevos procesos políticos locales y regionales, etc.(2012: P: 38-39)

En este marco es como se ubica el desarrollo de la EF en Chihuahua, que se impulsa con diferentes procesos sociales y culturales vinculados al desarrollo moderno de la ciudad de Chihuahua.

Análisis y resultados: EF en México y en Chihuahua

La EF a principios del siglo XX.

El primer maestro de EF en la República Mexicana fue Manuel Velázquez Andrade a principios del siglo XX. Formado en San Luis Missouri y Boston en los EUA. Para después trasladarse a Europa en donde terminaría de prepararse. A su regreso a México ofrece las primeras estrategias pedagógicas para la Educación Física en

México (Chávez, 2012: P: 70). Estos se verán reflejados en los planes de estudio del siglo XX de educación primaria. En la primera década del siglo XX solo existían 16 maestros que quienes impartían la asignatura de "Gimnasia". También los médicos se sumaron a la EF, pero principalmente vinculados a la "salud física" actividad que solo se desarrollaba en escuelas superiores. (Chávez, 2012: P: 43)

A nivel nacional durante las dos primeras décadas del siglo XX, prácticamente sólo existían maestros de grupo de educación elemental, maestros "empíricos" que solo sabían leer, escribir y contar; estos eran los que acudían a las academias que tenían como objetivo: "Uniformar la enseñanza de todas las escuelas porque así lo exigían los adelantos modernos de formar maestros teórico-prácticos" así lo señala (Meneses, 1983, pag: 363)

A nivel central de la república mexicana, la EF se le daba mayor énfasis a la gimnasia correctiva, gimnasia médica, gimnasia de aplicación, gimnasia atlética,

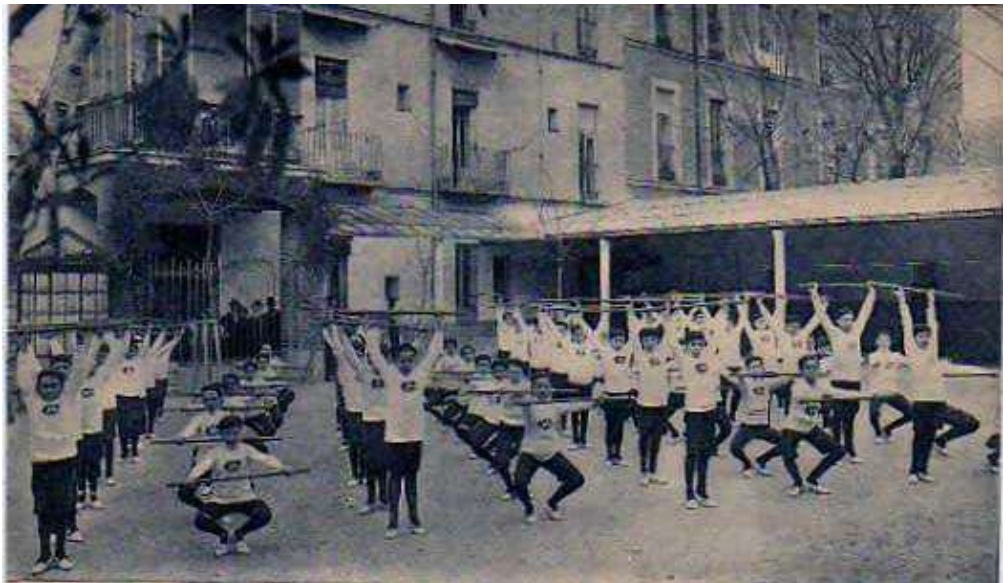


Imagen 2. (Gimnasia Sueca): Aquí se aprecia a los alumnos del colegio de Nuestra Señora del Pilar de Madrid España, realizando movimientos acordes a la gimnasia sueca de esa época.

Fuente: www.todocolección.net

antropometría, juegos gimnásticos, juegos deportivos, juegos atléticos e higiene aplicada al desarrollo físico (Chávez 2012 P: 46).

No obstante, en los estados de la república fue distinto (Ver cuadro 1). El primer maestro de educación física registrado en 1905, en los archivos del Instituto Científico y Literario de Chihuahua fue Felipe Llera. Para ese entonces la EF, en general se impartía de manera formal en el citado instituto. La EF que se impartía era de dos tipos:

- a) La militar. A los niños se les preparaba para la guerra, no se olvida que recién terminado estaba la guerra contra los apaches (1890), gran parte de la población poseía armas y era muy común generar conocimiento al respecto. (Ver imagen 1)
- b) La gimnasia sueca, para ambos géneros. Así lo demuestra el Álbum de la Enseñanza de Educación editada en 1909, donde se ejemplifica con imágenes la educación de las niñas y los niños. La gimnasia sueca, fue un método creado por Pier Henrich Ling (1776-1839) que se caracteriza por una concepción anatómica, biológica y correctiva, que fueron incorporadas al sistema educativo europeo y norteamericano a finales del siglo XIX y principios del XX. La cercanía con los Norteamérica permitió a llegada de este tipo de EF, que para los 1920 al 1933 las clases de Educación Física tomaron otro rumbo acercándose más a lo deportivo implementándose así las técnicas del deporte, la gimnasia y la recreación para niños y jóvenes, programas derivados de la Asociación de Jóvenes Cristianos (YMCA) (ver imagen 2)

La EF en la posrevolución y la entrada a la modernización de Chihuahua.

En el período de la posrevolución se inicia nuevas esperanzas y expectativas, el discurso del desarrollo y la modernidad entraban con gran fuerza en las políticas educativas. Y sin duda las Misiones culturales (1924) representaron uno de los modelos educativos y culturales más representativos de la época.

A Chihuahua en 1928, llega como maestro de Educación Física Roberto Braulio Saldívar, egresado del Instituto Técnico en Montevideo Uruguay, el impulsa el trabajo de la EF apoyando las Misiones Culturales. Con el Cardenismo se fortalece la EF en las Misiones Culturales y toma así la formalidad en la educación.

No obstante, la actividad física identificada como deporte sólo se desarrollaba en los ambientes de las clases sociales altas. La elite regional como las familias Creel, Terrazas, Zuluaga, practicaban el deporte "europeo" como la hípica, el atletismo y el boxeo entre otros. (Rodríguez, 2010) También, se ejercitaba la gimnasia, el tiro al blanco, el esgrima, la lucha libre, la acrobacia circense, el patinaje sobre ruedas, el ciclismo, el boliche, corridas de toros, así como el frontón vasco. Fueron, en suma, las principales actividades de cultura física, las que perduran durante el porfiriato y las posrevolución. (Rodríguez, 2010; Bezzley; s/f:).

El boliche, era muypreciado, en la ex-hacienda Quinta Carolina existe un espacio en el conjunto arquitectónico utilizado para ese fin. Su práctica solo era para las clases sociales altas. Incluso es hasta el siglo XX en la década de los 50's se practicaba de manera exclusiva en la ciudad de Chihuahua.

La actividad hípica, a pesar de las dificultades de contar con ganado caballar, su presencia para toda la actividad ganadera resultaba importante debido al trabajo de los caporales y así mismo en el rodeo:



Imagen 3. Obra en construcción del puente del Río Chuvísicar a principios del año 1940.

Fuente: Archivo Particular Mario Trillo.

(...) la labor que se desarrolla con la ganadería implicaba un tipo preciso

carreras de caballos, practicadas en las rancherías del semidesierto de Chihuahua.



Imagen 4. En la imagen de arriba se observa la vista aérea del terreno virgen, a lo lejos se observa el Cerro Coronel.

Fuente: AHACH.

de trabajador: el vaquero. Esta persona era la encargada de movilizar a los animales para lograr un mejor aprovechamiento; sus actividades incluían la movilización de los semovientes en busca de los mejores pastos y agua en casos de sequía, herrar los animales en los rodeos y hacer la separación de los animales a venderse (Hernández, 2011 P: 80)

De estas actividades surgen dos actividades deportivas populares: los jaripeos y las

Se considera que hay dos momentos históricos que posibilitan el desarrollo de la EF: a) el Cardenismo (1934-1940) con su política social, los movimientos obreros, las corrientes pedagógicas socialistas influyeron en las demandas sociales para la educación social y popular (creación del Consejo de Cultura Física); b) los proyectos de modernidad surgidos en los 40 y 50's., posibilitaron el discurso del progreso reflejados en la urbanización y la industrialización. En este contexto de 20 años (1934-1954) (ver Cuadro 1) la EF en Chihuahua se socializo y popularizo, debido:

1ero. La socialización de la EF posibilito la popularización de los deportes, como una actividad social y por tanto la demanda por espacio públicos.

2º. La EF obtuvo una fundamentación científica dentro de la educación formal para crear un desarrollo anatomofisiológico del sujeto. (Boatou, 2008)

3º. El crecimiento de la ciudad de Chihuahua hacia el norte de la ciudad y la planificación de dos grandes equipamientos y proyectos sociales: la construcción del Estadio Olímpico y la Ciudad Deportiva (1947) y Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH) (1954), sucesos arquitectónicos y socioeducativos y culturales importantes para la ciudad en los años de 40's y 50's.

El conjunto de estos procesos trajo cambios

sociales, en la educación y el deporte, se transformaron los hábitos del uso del tiempo libre, la política social y la imagen urbana de la ciudad de Chihuahua.

La EF y la Modernidad en Chihuahua.

A nivel nacional, en 1940, se crea la Dirección Nacional de Educación Física donde se desarrolla el primer Programa de Educación Física que comprendían 4 aspectos: Gimnasia, Juegos Recreativos, Educación Deportiva e Instrucción Militar. Aun la presencia militar y los deportes formaban parte de un grupo y clase social, la cual fue cambiando a una más social y popular.

La capital del estado de Chihuahua, crece y se expande hacia el norte por lo que exige de nueva infraestructura de comunicación y transporte. El concreto hace su aparición en puentes y en toda la arquitectura. (Imagen 3)

Por otra parte, al norte de la Ciudad de Chihuahua, en septiembre 26 de 1946, inaugura el Presidente de la República Miguel



Imagen 5. El estadio de la Ciudad Deportiva al término de la obra.

Fuente: AHACH

Alemán Valdés el Estadio de la ciudad Deportiva. En un espacio donde aún el desierto ocupaba terreno. Imágenes 4 y 5)

El Estadio Olímpico era poco considerado para las prácticas populares deportivas, el pueblo prefería la corrida de toros. (Imagen 6).

En 1948 El presidente Miguel Alemán decreta la creación del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio en Educación Física para quienes se dedicaban a esta profesión y que laboraban en el sistema federal, estatal, municipal o particular, con el fin de profesionalizar este personal con la obtención de un título.

Por otra parte, con la creación de la UACH (1954), se van gestando la necesidad de crear profesionistas en educación física. Así en 1956, nace el acuerdo de la creación de la Escuela de Educación Física (EEF) en Chihuahua y el 19 de abril, de ese mismo año, se abren las puertas de esta Escuela en aulas de la antigua Escuela de Ganadería con un enfoque pre-militar a nivel técnico. En 1959, se define el primer director de Educación Física profesor Roberto Braulio Saldivar, elegido por el Gobernador de una terna integrada por Roberto Zueck Ruffini y Rafael Revilla.



Imagen 6. Evento de corrida de toros en el estadio de la Ciudad Deportiva, uno de los multiusos que se le ha dado a este recinto a través de los años foto del mes de abril de 1955; el estadio solo estaba cercado con postes y alambrado.

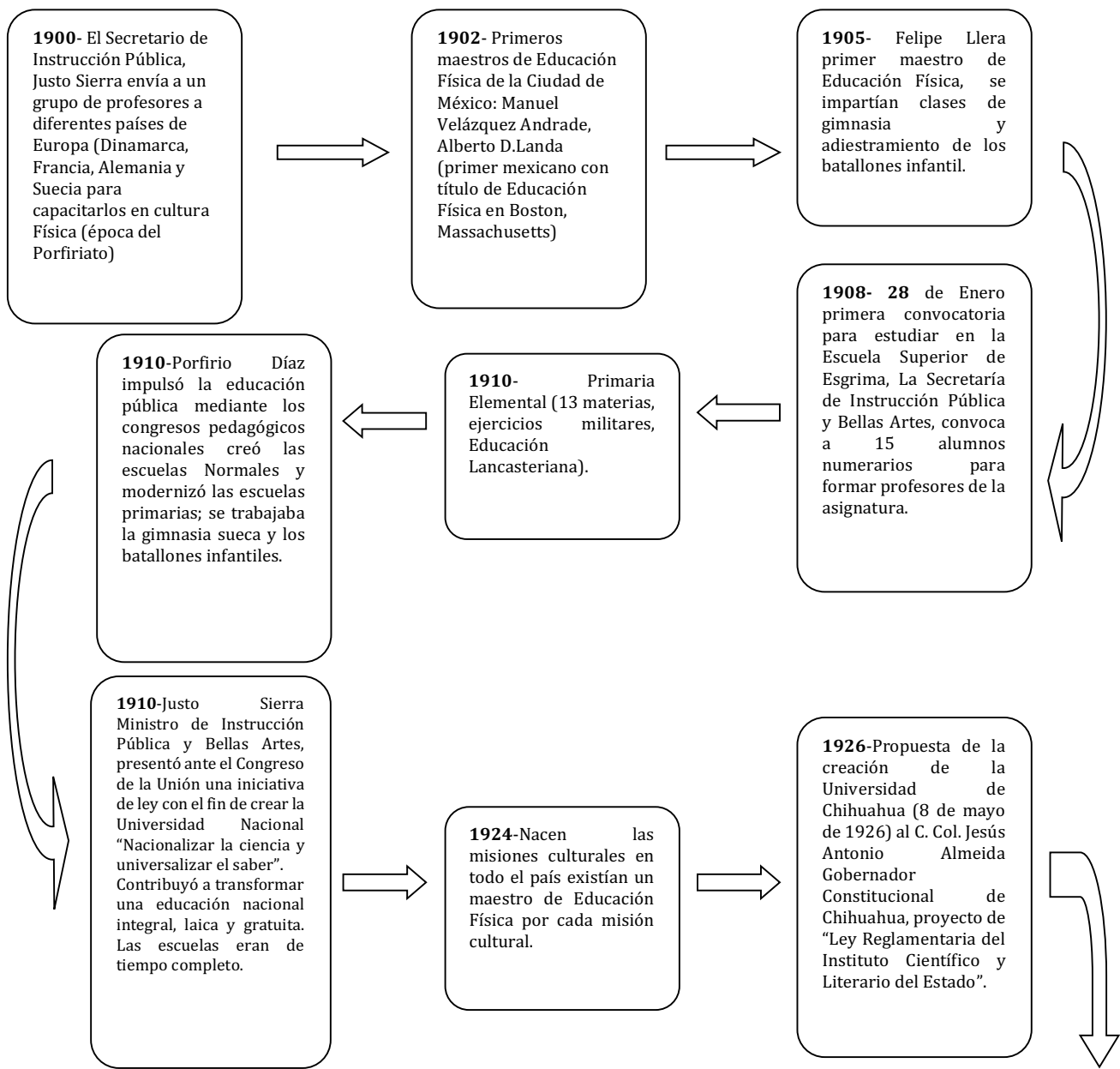
Fuente: Archivo Particular Mario Trillo.

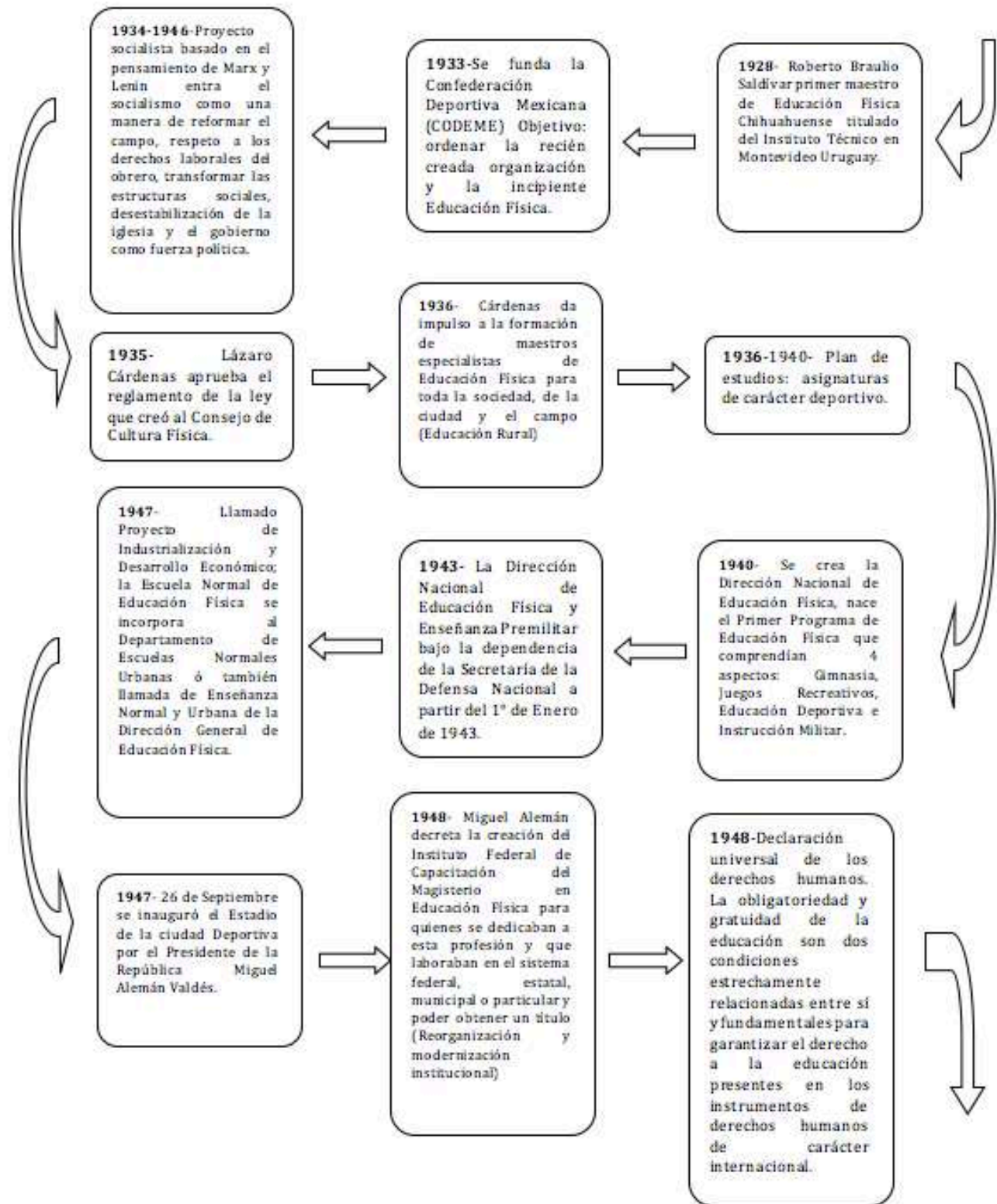
En 1960 es reelegido Roberto Braulio Saldívar, frente a los aspirantes Hipólito Vela y Arturo Zueck Ruffini

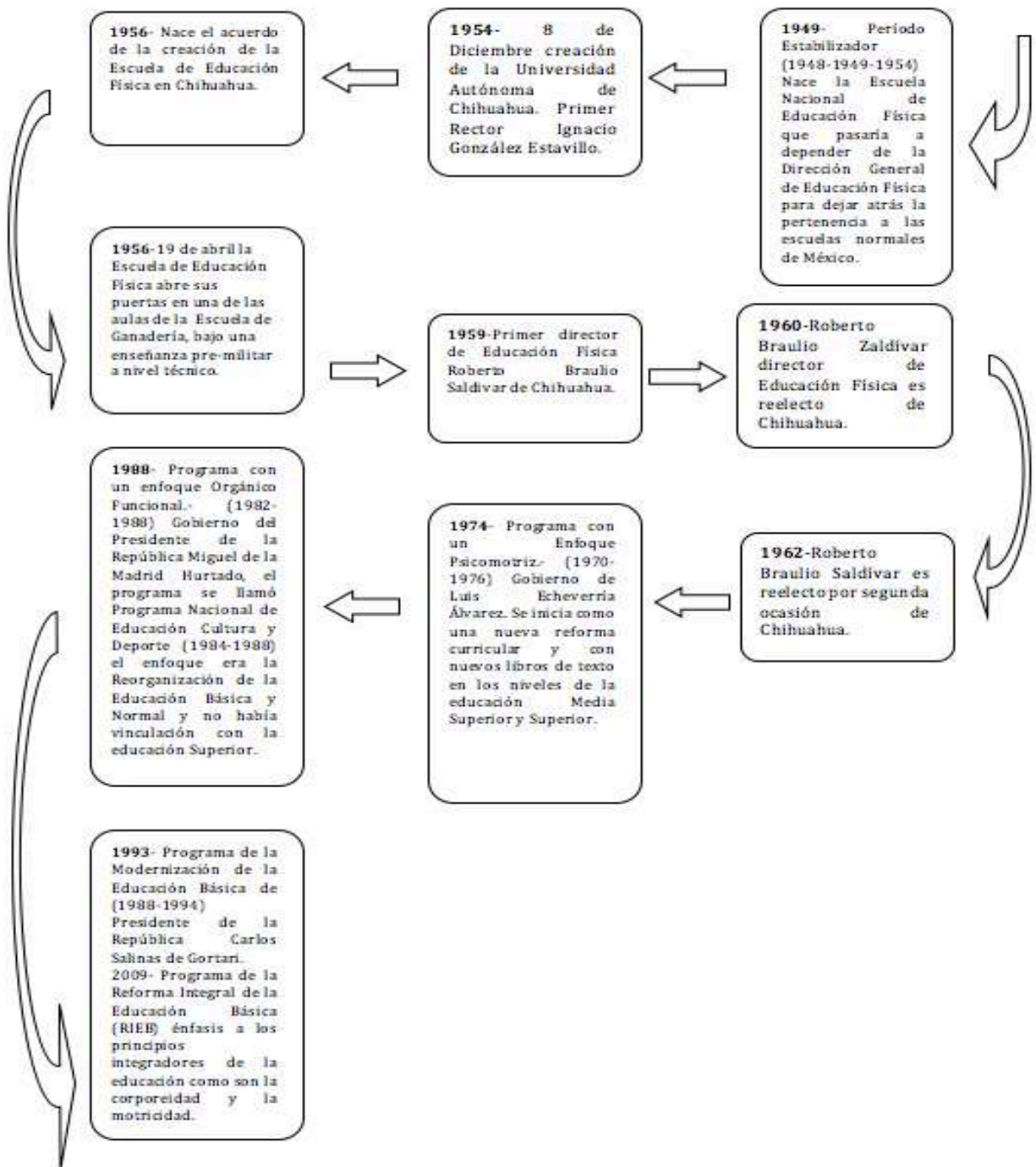
El secretario de la EEF fue el profesor Arturo Zueck, en el su primera generación se inscribieron 19 maestros de educación básica o elemental, graduándose solo 16; los catedráticos eran: Pedro Barba, Ramón Carmona, Hipólito Vela, Alberto Romero Pérez, María Elena Campos, José Spíndola, José María Sánchez.

Las clases prácticas se impartían en el Gimnasio Rodrigo M. Quevedo, en el Gimnasio Revilla, en el Estadio de la Ciudad Deportiva y en la Alberca del San Antonio.

Para elaborar el Plan de Estudios, hubo que consultar los programas académicos de otras instituciones educativas con experiencia en este campo, como la Escuela de Educación Física de Montevideo, Uruguay, la experiencia de Y.M.C.A., de la Escuela Nacional de Educación Física en México. (Hernández, (1999),(2004), (2002).







Cuadro 1. Cronología histórica de la educación física.

A manera de conclusión

física permitió comprender los procesos paralelos de orden histórico social y político que contribuyeron al desarrollo de la educación física y, así mismo, del deporte en Chihuahua, que por muchos años fueron reconocidos por su liderazgo a nivel nacional e internacional.

Referencias

- Boatou, Jorge (2008). "Gimnasia Sueca", en Historia y Etnografía de la Educación Física. Extraído de: <http://historiaefi.blogspot.mx/2008/06/gimnasia-sueca.html>.
- Chávez López, Ricardo (2012) Historia de la Educación Física en México, Trillas P: 43-70.
- Hernández Orozco, Guillermo (1999) La Universidad Autónoma de Chihuahua 1850-1900. Textos Universitarios P: 250 -251.
- Hernández Orozco, Guillermo. (2004) La Universidad Autónoma de Chihuahua: 1850-1900. Textos Universitarios. Universidad Autónoma de Chihuahua P: 295
- Hernández Orozco, Guillermo. (2002) Síntesis Histórica de la Universidad Autónoma de Chihuahua 1954-2002 P: 14 -82.
- Mancera-Valencia, Federico J. 2011. "El patrimonio cultural escolar en Chihuahua: consideraciones para su estudio", en: "Revista de Investigación Educativa REDIECH. Año 1. No. 2. Abril-Septiembre. Chihuahua, Chih. México., P: 45.
- Mancera-Valencia, Federico J. (Coord.) (2012) Patrimonio Cultural Escolar de Chihuahua. Instituto Chihuahuense de la Cultura, CONACULTA, CID. Chihuahua, México. pp. 23-264.
- Viñao Frago, Antonio. "Historia de la educación e historia cultural. Posibilidades, problemas, cuestiones", en María Esther Aguirre Lora. Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos. CESU. UNAM. FCE México, D.F. P: 140-164. Y en: Revista Brasileña de Educación. Sep. Dic. No. 0. P: 63-62. Extraído de: <http://189.1.169.50/rbe/rbedigital/>.

La instrucción pública en la nueva escuela de primeras letras en la ciudad de Chihuahua en 1869. Un intento de innovar

Public instruction in the new school of letters in the city of Chihuahua in 1896. An attempt at innovation

José Guadalupe Ramos Trevizo
Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado
ramostrevizo@hotmail.com

Carmen Griselda Loya Ortega
Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado
grisyloya@hotmail.com

Arturo Vázquez Marín
Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado
turrys01@hotmail.com

Resumen

El trabajo incluye una descripción de las circunstancias que prevalecieron en la ciudad de Chihuahua en 1869 para la creación de una nueva escuela de instrucción pública que viniera a cubrir la necesidad de una población creciente. Se recuperan los esfuerzos realizados por el Profesor Manuel R. Escudero para crear el reglamento de este nuevo establecimiento educativo, así como las innovaciones en materia de instrucción de primeras letras que pretendió realizar a fin de dar respuesta a la demanda del servicio educativo público en la capital de la entidad. El documento contiene un análisis de los apartados que componen el reglamento que se iba a poner en práctica en la escuela considerando la incorporación de alternativas de enseñanza de la escritura y la lectura, además de las propuestas por la Compañía Lancasteriana que se encargaba de la instrucción primaria en el país.

Palabras clave

Innovación, instrucción pública, escritura, lectura.

Abstract

The paper includes a description of the circumstances that prevailed in the city of Chihuahua in 1869 for the creation of a new public school that would cover the need of a growing population. Rescuing efforts made by Professor Manuel R. Escudero to create the rules for this new educational establishment, as well as the innovations in first-letter instruction that he intended to carry out to respond to the demand of the public education service in the capital of the state. The document contains an analysis of the sections that make up the regulations that were to be implemented in the school considering the incorporation of alternatives to teaching writing and reading, in addition

to those proposed by the Lancasteriana Company that was responsible for the primary schools in the country.

Keywords

Innovation, public guidance, writing, reading.

Introducción

Para la elaboración del trabajo se recurrió a la hermenéutica como técnica; principalmente en la revisión que se realiza a los documentos históricos de primera mano que fueron localizados en el Archivo Histórico Municipal de la Ciudad de Chihuahua (AHMCCH), además de las fuentes secundarias que fueron consultadas para fortalecer los aspectos teóricos y metodológicos a los cuales se recurrió para la investigación. Respecto a la hermenéutica Terry (2012) expresa que:

Al interpretar un documento es de primordial importancia descubrir quien fue su autor y determinar la época, el lugar y las circunstancias en que escribió. Por consiguiente, el intérprete debe tratar de olvidar el momento y circunstancias actuales y trasladarse a la posición histórica del autor, mirar a través de sus ojos, darse cuenta del ambiente en que actuó, sentir con su corazón y asir sus emociones. (p. 26)

La pretensión fue realizar una interpretación de las circunstancias que prevalecían en la época para la creación de un nuevo establecimiento de enseñanza de primeras letras en la ciudad de Chihuahua. Es necesario situarnos en el contexto temporal y social de la época para dimensionar la importancia de la aportación que pudo haber resultado de la puesta en marcha de la propuesta de Reglamento para la nueva escuela de enseñanza de primeras letras en la ciudad de Chihuahua en 1869.

El análisis de los documentos se hace a la luz de la microhistoria toda vez que se trata de traer a la memoria algo que particularmente

ha estado olvidado y que es preciso, rescatarlo de una historia de larga data que posiblemente lo mantenga de nueva cuenta en resguardo; para Luis González (1997).

En Francia, Inglaterra y los Estados Unidos la llaman historia local. Es de suponer que han convenido en este nombre, no porque sea llano, fácil y aun sabroso, sino por tratarse de un conocimiento entretenido la mayoría en la vida humana municipal o provincial por oposición a la general o nacional. (p.11).

En razón de ello resulta el propósito de conocer un documento histórico que muestra una propuesta de organización de un nuevo centro escolar en la ciudad de Chihuahua en la segunda mitad del siglo XIX, planteada por el maestro Manuel Escudero. Se pretende hacer el análisis de este reglamento y la forma en la cual el profesor pretendía implementar una serie de innovaciones respecto a la forma de enseñanza que se venía registrando en el país a partir de las ideas de la Compañía Lancasteriana.

Como antecedente

En 1861 se habían dado los primeros pasos hacia la definición de un modelo educativo al margen de la influencia religiosa y que tuviese un control del Estado mexicano sobre los contenidos de la enseñanza y la forma general en la cual se organizarían los aprendizajes de los que concurrían a las escuelas públicas. Una vez que el gobierno del presidente Benito Juárez pudo establecerse en la ciudad de México después de la derrota militar de las fuerzas conservadoras y el cierre de esta etapa imperialista con el fusilamiento de

Maximiliano de Habsburgo, resultaba preponderante poner en marcha, de nueva cuenta, las reformas que años atrás habría consolidado la República.

Durante el periodo de la guerra con los extranjeros, así como la guerra india que tuvo auge en la segunda mitad del siglo XIX, las dificultades para impartir educación eran considerables, de forma tal que se dependía de los periodos de estabilidad y paz que eran intermitentes para que las escuelas religiosas y las pocas que dependían del erario público trabajaran de manera regular (Tlapal, 2010).

Una vez alcanzada la paz y el restablecimiento del gobierno republicano, uno de los asuntos de mayor interés era la educación pública y la manera en la cual ésta sería impartida en los centros escolares que estarían a cargo de las municipalidades del país. La ley Orgánica de instrucción pública pretendía dar forma a la educación que impartía el gobierno a través de los ayuntamientos para legitimar al gobierno republicano. "El 15 de Julio de 1867 en medio de una gran algarabía entraba Juárez a la ciudad de México y apenas unos meses después se formaba una comisión para discutir las condiciones de una ley de instrucción" (Vázquez, 1967 p. 202).

A partir de 1842, el gobierno mexicano encargó a la Compañía Lancasteriana la dirección de la instrucción primaria para que fuese con este método a través del cual se enseñaría la educación en primeras letras y la educación inicial de manera general. El método Lancasteriano, llamado de esta manera en honor a Joseph Lancaster, consistía en una enseñanza mutua que permitía con la asesoría de un preceptor que los alumnos más avanzados enseñaran a los demás las cuestiones básicas de lectura, escritura y aritmética. La enseñanza mutua se había convertido en una manera rápida y económica

de alfabetizar a las clases más pobres de México (Estrada, 1973).

Reglamento para una escuela nueva

Antonio Cipriano Irigoyen, después de pasar un tiempo estudiando el método lancasteriano lo trae a Chihuahua con la idea de establecer una escuela de preceptores que trabajaran bajo este sistema en las instituciones educativas de la entidad (Pérez, Hernández y Trujillo, 2012).

La noticia de los primeros trabajos que impulsaron la ley de instrucción pública llegarían al Estado de Chihuahua que había sido sede del Gobierno itinerante que encabezó el presidente Juárez. Para esta época, la ciudad de tenía una población cercana a los 20,000 habitantes (Almada, 1984) y contaba con una sola escuela de instrucción pública de primeras letras para niños que fue dirigida por el profesor José María Mari desde 1846 hasta 1885 (Arredondo, 2010) por lo que se hacía necesaria la creación de al menos otro establecimiento que ofreciera este servicio público.

Estas necesidades de la población propiciaron que el ayuntamiento de la ciudad de Chihuahua determinara abrir un nuevo establecimiento educativo que estaría a cargo del profesor Manuel M. Escudero a partir del 4 de marzo de 1869 con el nombre de Escuela Municipal Numero 2 para niños (Almada, 1984).

En el marco de la creación de la nueva escuela para niños que atendería a la creciente población de Chihuahua, el profesor Manuel Escudero, quién contaba ya con experiencia como preceptor de escuelas en diferentes localidades de la entidad, propuso un reglamento para la organización de este establecimiento que resulta innovador para la época ya que incorporaba elementos de la Escuela Lancasteriana junto con otras posibilidades de enseñanza de primeras letras

considerando las necesidades de la población escolar de la ciudad.

El Reglamento para la nueva escuela de primeras letras planteaba de inicio que era necesario tener una nueva dinámica de trabajo dado que consideraba que el único reglamento que existía para la instrucción pública se basaba en un tipo de enseñanza dentro de la mística y con una base exclusiva en el ejemplo que daba el preceptor a los alumnos para que aprendieran (AHMCCH, 1869). Es posible encontrar en esta justificación para el nuevo reglamento la necesidad de alejarse del culto religioso situación que se buscaba tomar desde el asentamiento del gobierno republicano. Escudero encontraba que el solo ejemplo no bastaba para la enseñanza y por lo tanto era necesario incorporar otro tipo de técnicas que permitieran mejorar la forma en la cual trabajaría el establecimiento en la atención a los estudiantes que acudirían.

El reglamento confirmaba que la manutención y máxima autoridad en las cuestiones administrativas de la segunda escuela de primeras letras en la ciudad de Chihuahua estaría a cargo del Ayuntamiento y la contratación de preceptores y director quedaría en manos del cuerpo edilicio de la ciudad de Chihuahua (AHMCCH, 1869). En este sentido, se preveía que el director del establecimiento debía demostrar experiencia y amplio conocimiento de la pedagogía ya que en él recaía la responsabilidad de la enseñanza dentro de la escuela, y la de llevar a cabo los castigos o bien los premios que se consideraban debido al avance registrado por los alumnos.

Era fundamental, según afirmaba Escudero, que la persona en la cual se depositaría el encargo de la escuela fuese alguien con preparación suficiente ya que sería éste el absoluto responsable del aprovechamiento de los alumnos y quién debía llevar con estricto control los libros de

registro y observaciones que se llevaban a cabo para determinar el avance en el aprendizaje de los niños.

Cabe señalar que el director tenía absoluta libertad para proponer y organizar su programa de clases, horas de trabajo con los niños y el sistema de instrucción que pretendía implementar, sin embargo toda esta propuesta debía ser aprobada por el ayuntamiento al inicio de cada ciclo escolar. Eran obligaciones del director elaborar informes puntuales del aprovechamiento de los alumnos cada cuatrimestre y organizar exámenes cada seis meses si lo consideraba necesario. Además debía buscar las estrategias necesarias para que los alumnos asistieran a la escuela de lunes a viernes en la mañana y en la tarde, así como la mañana del sábado donde se realizaba un repaso de lo que se había estudiado durante la semana.

Art. 10. El Director tendrá especial cuidado de dirigir a los alumnos de modo que se hagan útiles en profesión a su capacidad procurando que los de mediano alcance no desmayen, en vista de los de talentos muy aventajados fomentando su aplicación por principios de honor y suaves amonestaciones, de manera que la tarea del estudio se las haga agradable. (AHMCCH, 1869).

Cabe señalar el cuidado que pretendía el reglamento respecto a lo emocional de los estudiantes toda vez que se deseaba que todos terminaran su instrucción de primeras letras y se recomendaba el cuidado de que no cayeran en desánimo en sus estudios y que en caso de llamadas de atención, éstas se realizarían cuidando que los niños se sintieran cómodos.

Respecto a los horarios de enseñanza, se consideraban clases desde las 8:00 de la mañana hasta las 12:00 del mediodía, para reanudar labores de las 14:30 hasta las 17:00 horas, dejando espacio entre los trabajos de la

mañana y la tarde que los niños utilizarían para asistir a sus casas a comer o bien, para comer en la escuela aquellos que por razón de la distancia no podían hacer el recorrido.

Se sugería un programa de clases que el director podía ajustar en horas y contenido. Tenía la propuesta elaborada por el profesor Escudero especial atención a la lectura, escritura y aritmética. En el caso de la lectura, a la cual se le dedicaba una hora en la mañana y otra por la tarde, proponía que las clases se dividieran en tres y no en ocho como sugería el método lancasteriano que se utilizaba en todo el país. Con esta adecuación, el maestro Escudero parecía simplificar el método y enfocarse a que los alumnos en primera instancia aprendieran el alfabeto a través del silabario de San Miguel, posteriormente debían aprender a juntar sílabas y leer párrafos sencillos para finalmente en una tercera clase leer de corrido los libros adecuados para niños.

En la escritura que se llevaría a cabo en cinco clases que iban desde la escritura de letras aisladas, pasar por juntar letras para formar sílabas, hasta llegar a la formación de palabras para después escribir frases y líneas completas. Aquellos alumnos que dominaran la escritura de textos breves de manera correcta, eran candidatos a aprender distintos tipos de escritura llamada de adorno como lo era la gótica, redonda e inglesa.

Otra de las innovaciones que establecía el reglamento, era la implementación del compendio de Herrera y Gurrión que el maestro Escudero entregaría con explicaciones para que se llevara como material de trabajo junto con la obra de Víctor Pizarro relacionado con la gramática de las primeras letras.

La geografía y aritmética tenían un especial lugar en la enseñanza dentro de la nueva escuela de primeras letras que el profesor Escudero dirigiría en la ciudad de Chihuahua. La pretensión era buscar que los

alumnos dominaran el uso de operaciones básicas para resolver cuentas con precisión en el afán de que este conocimiento fuese de aplicación inmediata. La Geografía contemplaba temas amplios de la región, el país y del mundo.

El control de la disciplina se llevaría a cabo a través de inspectores generales de orden y los instructores generales de clases. Dichos inspectores e instructores serían nombrados entre los alumnos, sobre todo los más grandes de edad y que tuviesen un ejemplar desempeño en sus clases, así como una conducta impecable.

El inspector general de orden tenía como compromisos cuidar que los niños asistieran a sus clases con el cabello recortado, correctamente vestidos, aseados y que cumplieran a tiempo sus clases. De igual manera, debía verificar que sus compañeros no se distrajeran en otras actividades que no fuesen las de estudiar y cuidar que se mantuvieran en orden en las clases. Este inspector no podía aplicar castigos, a menos que el director diera su autorización para ello. Además el niño que realizara la función de inspector general de orden debía proporcionar instructor general de clases los materiales dispuestos para desarrollar la enseñanza mutua con los demás niños.

Por su parte, el instructor general de clases debía ser uno de los niños más adelantados en cada una de las clases que el programa contemplaba para la instrucción de primeras letras en el nuevo establecimiento. El instructor general organizaría las clases de acuerdo a la instrucción que el director le proporcionaría a fin de atender de la manera más adecuada a sus compañeros a los cuales daría la enseñanza. Se contemplaba también un instructor particular de clases que atendería a los alumnos que requirieran apoyo debido a dificultades en el aprendizaje de alguna de las lecciones. Este instructor particular también debía ser un alumno

destacado en la clase en la cual le tocase asistir con esa función. Cabe señalar que no necesariamente los instructores eran los mismos para todas las clases, la idea primordial es que esta función la realizarían en aquella clase donde dichos alumnos sobresaliesen por su aprovechamiento.

Un apartado especial dentro del Reglamento interior para la nueva escuela pública de instrucción de primeras letras fue el que tenía que ver con los exámenes que debían presentar los alumnos para promover de un grado de clase al siguiente. Dichos exámenes debían ser públicos y se contemplaba la presencia del cuerpo del ayuntamiento como sinodales quiénes debían de dar su fallo respecto a la aprobación de los alumnos para que promovieran de clase o de grado. Estos exámenes podían presentarse a los seis meses de iniciado el curso o bien, al final del año escolar.

Finalmente, el reglamento propuesto por el profesor Manuel Escudero contemplaba un sistema de recompensas y castigos relacionados con la disciplina y el avance dentro de las clases por parte de los niños. Dichos premios y castigos eran determinados por el Director de la institución valorando las observaciones que realizaba, además de la exposición que hacían los inspectores e instructores de clase. En ocasiones los premios podrían consistir en billetes de un centavo o cantidad mayor que serían entregados a quiénes se destacaran de acuerdo a los criterios expuestos.

A manera de discusión

La importancia de estudiar este caso nos permite suponer que intentos de mejorar la instrucción pública pudieron haber sucedido en otros lugares de la entidad y del país por maestros que supusieron, con base en su experiencia, que era posible innovar cuestiones básicas al modelo lancasteriano que se aplicaba de manera general en México.

Cabe señalar que este reglamento que elaborara Manuel Escudero, posiblemente no entró en vigor debido a que en 1870 se dictaría por parte del Ayuntamiento y Gobierno del Estado un Reglamento de aplicación general para las escuelas municipales (AHMCCH,1870) justo unos meses después de la propuesta que se hiciera por parte del profesor Escudero. Es probable que en los siguientes tres años en los cuales este maestro dirigió la segunda escuela de instrucción de primeras letras para niños, muchos de los artículos del reglamento elaborado por él mismo en 1869 se llevaran a cabo en el sistema de enseñanza que pretendía impulsar de acuerdo a su experiencia en el trabajo desarrollado en las escuelas donde tuvo oportunidad de laborar.

La propuesta pedagógica que se presenta en este documento representa un aporte innovador importante para la época en un tiempo en el cuál se venía trabajando, según registros archivísticos, bajo un solo esquema, en una sola institución educativa en la ciudad de Chihuahua tomando como base exclusiva el método lancasteriano. La preocupación de quién trató de incorporar cosas diferentes trayendo materiales diversos para la enseñanza primaria en la ciudad, parece ser un esfuerzo que pretendía mejorar el sistema de enseñanza en beneficio de la ilustración de los niños y jóvenes chihuahuenses.

Podemos apreciar la iniciativa de los maestros por innovar los sistemas de enseñanza que le son proporcionados de manera oficial por el Estado con base en el estudio que hacen de dichos programas educativos y de la experiencia acumulada en la docencia. Es importante resaltar el esfuerzo que desde esa época los profesores impulsan, está relacionado con el genuino interés de que los estudiantes tengan el mejor aprovechamiento escolar posible, de acuerdo

al entorno social, económico y temporal en el que se encuentran.

Referencias

- Almada, F. (1984). Guía Histórica de la Ciudad de Chihuahua. Chihuahua, México: Gobierno del Estado de Chihuahua.
- Archivo Histórico de la Ciudad de Chihuahua. (1869). Fondo Juarismo. Sección Secretaría. Caja 1, Expediente 49.
- Archivo Histórico de la Ciudad de Chihuahua. (1870). Fondo Juarismo. Sección Secretaría. Caja 2, Expediente 12.
- Arredondo, A. (2010). La gesta de un pueblo por su ilustración. En Chihuahua, horizontes de su historia y su cultura (89-104). Chihuahua, México: Milenio.
- Estrada, D. (1973). Las escuelas lancasterianas en la ciudad de México: 1822-1842. Historia Mexicana, 22 (4), 494-513. Recuperado de

<http://www.jstor.org/stable/25135377>

- González, L. (1997). Otra invitación a la microhistoria. México. D.F. Fondo de Cultura Económica.
- Terry, M. (2012). Hermenéutica. Tampa, Florida: Doulos.
- Tlapal, S. (2010). Consolidación, influencias y trascendencia de la educación básica chihuahuense antes de la Revolución. En Aportaciones de la investigación al conocimiento pedagógico (353-384). Chihuahua, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Vázquez, J. (1967). La República Restaurada y la educación: Un Intento de Victoria Definitiva. Historia Mexicana, 17(2), 200-211. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/25134675>

La diáspora de los mormones fundamentalistas: Colonia LeBaron, Chihuahua

The diaspora of fundamentalists mormons: LeBaron colony, Chihuahua

Stefany Liddiard Cárdenas
Universidad Autónoma de Chihuahua, Facultad de Filosofía y Letras
P268089@uach.mx

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

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

Resumen

En este texto se explica el recorrido del grupo religioso mormón conocido como LeBaron desde su origen, su éxodo, el arribo al Estado de Chihuahua y cómo es que actualmente se encuentra constituido. Con el razonamiento que cada acontecimiento es resultado y causa de otro, se intenta explicar cómo se desarrolló el transitar de este grupo por diversos países, lo que permite observar las relaciones que se han dado entre sí y en las distintas geografías. El realizar una recuperación de diferentes versiones de historias relatadas por personajes de la misma comunidad brinda una mayor diversidad de puntos de vista, lo que permite lograr una explicación más puntual de los acontecimientos que han repercutido en esta comunidad en particular. Debido a que se tiene como propósito reconstruir, porque la existencia mormona a lo largo de su historia ya está construida, es la reconstrucción histórica, un reacomodo y análisis de los diversos factores que prioritariamente den cuenta de su educación, atendiendo a principios emanados de su recorrido existencial pero centrado en su vida en Chihuahua, a sabiendas de que la interacción con el contexto que le rodea le proporcionan el sentido específico a esta comunidad, en cuanto sus características básicas relativas a creencias, familia, función de la escuela, valor de la economía, la solidaridad, la familia monógama o ampliada, pero que a su vez tiene sus condiciones concretas fraguadas poco a poco en el entorno cultural de los municipios de Nuevo Casas Grandes y Galeana, sobre todo.

Palabras clave

Identidad cultural, mormones, grupo LeBaron.

Abstract

This text explains the journey of the Mormon religious group known as LeBaron from its origin, its exodus, the arrival to the State of Chihuahua and its current constitution. With the reasoning that each event is the result and cause of another, we try to explain how the movement of this group was

developed through different countries, allowing us to observe the interactions that occurred amongst them and in the different geographies. The recovery of different versions of stories told by characters from the same community provides a greater diversity of points of view, which allows for a more precise explanation of the events that have affected this community. Due to the purpose of rebuilding, because the Mormon existence throughout its history is already built, is the historical reconstruction, a rearrangement and analysis of the various factors that give priority to their education, according to principles that surged from their existential but focused journey on their life in Chihuahua, knowing that the interaction with the environment that surrounds them gives a specific meaning to this community, regarding traits as basic as belief system, family, function of the school, value of the economy, solidarity, the monogamous or extended family, but at the same time has its concrete conditions gradually forged in the cultural environment of the municipalities of Nuevo Casas Grandes and Galeana, above all.

Keywords

Cultural identity, mormons, LeBaron group.

Introducción

Al ser un tema poco frecuente en la investigación, el estudio del grupo de mormones que habitan en la región noroeste de Chihuahua se convierte en un tema relevante para la diversidad cultural como lo son los estudios de los grupos étnicos y culturales como los rarámuris o los menonitas; es por eso que se este trabajo pretende ser uno de los que apoyen a que se dé la vuelta a observar desde una visión multicultural y de respeto a este grupo religioso de mormones fundamentalistas, que independientemente de su ideología, creencias y costumbres que profese, son de gran valor cultural y social para el Estado.

En este caso el recuento histórico es de suma importancia para comprender no solo lo que expresan y realizan aquellos que pertenecen a una comunidad tan hermética y que lleva a cabo prácticas socioculturales propias de su grupo, sino que posibilita realizar un aporte al conocimiento social de un tema poco propagado. Se pretende recuperar de relatos de los propios habitantes, que en la mayoría de los casos son residentes de nacionalidad estadounidense o bien con doble ciudadanía México-americana, quienes perpetúan su identidad a través de un

sistema de costumbres que reflejan un fuerte lazo y provocan la nostalgia con sus orígenes de Norteamérica. Es precisamente este, el primer acercamiento al cómo y porqué han construido su identidad a través del tiempo, así como la influencia de aquellos acontecimientos implicados en este proceso.

El surgimiento de la religión mormona

En palabras de la actual iglesia mormona (LDS, 2007) el contexto en el cual se desarrolló Joseph Smith, fundador de la Iglesia de los Jesucristo de los Santos de los Últimos Días, estuvo rodeado de rencillas religiosas en las que personajes como pastores y sacerdotes intentaban ganar mayor cantidad de adeptos, lo que provocó el surgimiento de dudas y reflexiones de Joseph que incitaron una inquietud acerca de las creencias religiosas, más específicamente acerca de las doctrinas que guiaban a las personas en su comunidad e incluso a los miembros de su propia familia.

Joseph Smith nacido en el año de 1805 en el estado de Vermont, aseguró según su propia voz a la edad de catorce años lo había visitado Dios padre e hijo y le explicaron que debido a sus oraciones en las que cuestionaba a qué iglesia debía creer y estaban ahí para

explicarle que a ninguna de ellas era la correcta, ya que todas estaban en un error.

Luego de esa visión, Joseph Smith afirmó que en 1823 un ángel llamado Maroni mediante apariciones, le indicó la existencia de unas tablas de oro sepultadas debajo de la tierra en las que estaba escrita la verdadera religión, es decir, el evangelio y que había sido elegido por Dios para encontrar ese libro en forma de planchas para que fueran traducidas por él, ya que estaban escritas en un lenguaje que solamente él podría comprender, este trabajo de traducción no pudo comenzar sino hasta 1827 y fue terminado dos años después junto con el testimonio de otros tres hombres que corroboraron el origen y veracidad de este registro antiguo.

Para el 6 de abril de 1830 la iglesia fue instaurada en una ceremonia que reunió a cincuenta y seis creyentes, entre hombres y mujeres que se congregaron en Nueva York; fue en esta misma asamblea, donde Smith eligió a seis hombres para ayudar en la organización de la nueva iglesia que había nacido ese día. Estos acontecimientos que se llevaron a cabo hace más de 180 años, han llevado a un pequeño número de personas creyentes a convertirse en una organización mundial que actualmente cuenta con millones de adeptos que se congregan en esta iglesia (LDS, 2007, págs. 1-39).

El liderazgo de un hombre aunado al contexto social en el que las personas tenían sed por encontrar razones

subjetivas de creer y sentirse en relación con una divinidad, permitieron el fructífero pero accidentado inicio de esta nueva religión.

Éxodo hacia Utah

Según textos de distribución de la misma iglesia (LDS, 2001) se relata que para ese mismo año de 1830 Smith envió a cuatro miembros de la organización para expandir su iglesia en Pensilvania, Ohio y llevar el mensaje del libro del mormón a los indígenas de esa región, donde rápidamente el número de personas convertidas llegaban a cientos, esto debido al proselitismo ejercido por los misioneros. Un año después, en 1831 se incorporaron a esta región otros seguidores de diversos lugares, quienes obedecieron a Smith y abandonaron sus hogares para migrar a ese mismo Estado, a la ciudad de Kirtland, considerada por ellos como la Nueva Jerusalén. Esto permitió como agrupación con

mayor número de integrantes, lograr una mejor organización de la iglesia, enviar más misioneros y edificar templos.

Bajo esta misma táctica continuaron durante varios años, enviando a miembros de la iglesia para establecer poblados en diversos lugares, tal como sucedió en 1835 cuando los misioneros a pesar de las dificultades físicas, económicas y sociales, lograron construir un templo y una imprenta, compraron y cultivaron un área



Figura 1. Joseph Smith evangelizando (LDS, 2007, pág. 576).

considerable en Jackson, Missouri, mismo lugar donde hubo algunos levantamientos de ciudadanos en contra de los miembros de la iglesia, quienes para 1838 sumaban alrededor de quince mil personas, quienes tuvieron que migrar de nuevo para salvaguardar su integridad.

Mientras vivían en Kirtland, se llamó a muchos misioneros a predicar sus creencias a varios estados de los Estados Unidos, Canadá e incluso al otro lado del Atlántico, en Inglaterra, en donde cabe mencionar que las condiciones de estos personajes eran casi de indigencia al momento de realizar estos viajes de miles de kilómetros para evangelizar diferentes pueblos de Norteamérica y Europa.

En 1838 el Estado comienza una batalla religiosa en contra de los miembros de esta iglesia, con acciones iniciales como no permitirles votar y detona fuertemente cuando envía en su contra a la milicia, apresando al profeta Smith y otros líderes y condenándoles a muerte. Sus adeptos, al ver lo que sucedía siguieron con el éxodo pero ahora sin su líder, quien continuaba en prisión; para ese momento la iglesia contabilizó cerca de ocho mil seguidores, quienes se dirigían hacia Illinois y seis meses después su profeta, ya libre se incorpora a ellos. Fue en 1840 cuando fundaron la ciudad de Nauvoo, lugar donde instauraron un templo en tan solo quince meses después de llegar a la localidad; mismo lugar del asesinato perpetrado a Joseph Smith junto con su hermano Hyrum, mientras se encontraban encarcelados por acusaciones de diversos grupos antimormones en 1844.

Ese mismo año Brigham Young, presidente del Quórum de los Doce Apóstoles, fue el sucesor de Smith, debido a que tenía la mayor antigüedad y poseía el más alto rango que tenía en la iglesia. Fue Brigham quien preparó al pueblo a dejar Nauvoo en 1842 dirigiéndose ahora hacia Iowa. Al radicar el pueblo en ese lugar, el Gobierno en les solicita apoyo para enlistarse en la milicia en 1846 y

es cuando quinientos cuarenta y un mormones se unieron al ejército americano para enfrentarse en guerra contra México, en donde el Gobierno Federal Norteamericano buscaba su expansión. Este acto de solidaridad de los mormones hacia la federación propició que se ganaran el respeto del Gobierno de Estados Unidos.

A inicios de 1847, Young comunicó el traslado de los mormones a Utah, Estado que durante dos décadas posteriores acogería a más de 62000 seguidores; en este recorrido algunos miembros murieron durante el viaje y otros más sufrieron las penumbras de viajar en precarias condiciones, pero la fe, la unidad y la cooperación los mantuvo optimistas de continuar tal travesía hacia la tierra prometida. Fue mediante el liderazgo y visión de Young que ese desierto se convirtió en una próspera civilización en donde las cosechas progresaron rápidamente al aprender de los nativos que ya vivían en la región, además de ser un refugio para los miembros mormones, en 1847 esta colonización contabilizó 350 comunidades distribuidas en Utah, Idaho, Arizona, Nevada, California y Wyoming, que para el año de 1900 casi llegaban a 500.

Después de dirigir la iglesia por más de tres décadas fallece Young en 1877 y es sucedido por John Taylor en la presidencia del Quórum de los Doce Apóstoles, quien posteriormente fue procedido por Wilfred Woodruff y es durante la administración de Woodruff cuando se intensificó la cruzada política en contra de los miembros de la iglesia mormona.

En 1880 se comenzó a castigar a aquellos que practicaban el matrimonio plural, iniciando con acciones tales como negarles su derecho a votar o no permitirles servir como jurados, pero fue en 1882 cuando ocurrió el acto que más golpeó a este grupo, siendo el Congreso de los Estados Unidos quien aprobó la Ley Edmunds, en la que se estableció la poligamia como un delito grave,

por lo que algunos mormones deciden escapar de la persecución legal viajando a México, llevando a sus varias esposas lo cual fue permitido por el Gobierno Federal Mexicano, sin problema alguno.

La persecución federal en contra de los mormones polígamos se vuelve más punitiva en 1890 cuando Woodruff emite un manifiesto en nombre de la propia iglesia en donde se les prohíbe el matrimonio plural.

El castigo a los individuos por sus creencias y prácticas religiosas se acentúa, permitiendo tanto al gobierno como a la sociedad sancionar a este grupo, quien tiene que tomar una difícil decisión de doblegarse ante los demás o proseguir con su ideología en lugares inhóspitos y retirados. Este es un parte aguas importante para su exilio a territorio mexicano.

La llegada de los primeros mormones a México

A principios de la década de 1870 Brigham Young, quien fuera reconocido como el segundo profeta de la Iglesia de los Santos de los Últimos Días y presidente de la misma desde 1847, en un afán de predicación del evangelio de su iglesia y en búsqueda de su ampliación, decidió enviar a varios misioneros para establecer algunas colonias en territorio mexicano. Años más tarde Young como presidente y líder aprovecha la brecha política y económica que Benito Juárez abrió para que los extranjeros invirtieran en tierras mexicanas, recibiendo del Gobierno mexicano las facilidades necesarias para que los predicadores anglosajones pudieran ingresar y difundir su ideología religiosa.

La primera acción que los mormones tuvieron que realizar fue la traducción del libro del mormón al español, por lo que se le designó a Melitón González Trejo, un militar español, la tarea de traducir el texto, trabajo que finalizó hasta 1852; imprimiéndose en Estados Unidos solamente mil quinientas

copias de lo que se denominó “Trozos Selectos del Libro del Mormón”. Fueron siete misioneros quienes trasladaron los libros, debido a su cercanía, en primera instancia al estado de Chihuahua, los que fueron bien recibidos por el entonces Gobernador Antonio Ochoa Carrillo y fue también con su ayuda que se enviaron quinientas copias a hombres prominentes al interior de la República, invitándoles a considerar el mensaje que contenía.

La distribución de este libro provocó en aquellos lectores la necesidad de solicitar en 1879 misioneros que acudieran a varios estados al centro y sur del País; situación que benefició a Taylor, Presidente de la iglesia en aquel momento, quien decide encomendar al apóstol Thatcher a organizar la primera rama de la Iglesia en la Ciudad de México, junto al Doctor Plotino Rhodacanaty quien es nombrado como presidente de rama (Tullis, s/f).



Figura 2. Imagen del libro: “Trozos Selectos del Libro del Mormón”(Tullis, s/f).

Durante el Porfiriato la colonización mormona al norte de Chihuahua fue activa ya que el Gobierno permitió que los mormones compraran tierras con facilidades de pago, incluso permitiendo que estos extranjeros pudieran convertirse en ciudadanos mexicanos y con ello, proteger sus tierras (Montano, 2014, pág. 29).

Así fue como en 1885 se asentaron los primeros mormones en Chihuahua y Sonora en nueve colonias diferentes nombradas con apellidos de aquellos mexicanos que les ayudaron a colonizar: Díaz, Dublán, Juárez, Pacheco, García, Chuhuichupa, Oaxaca, Morelos y San José. Es precisamente a la Colonia Juárez, donde llega en búsqueda de refugio Benjamín T. Johnson, junto a su sobrino nieto Alma Dayer LeBaron, quien a la muerte de Johnson decide trasladarse a 20 kilómetros de la cabecera de Galeana y fundar su propia colonia fundamentalista llamada LeBaron, para continuar junto a sus seguidores, con su ideología mormona original que incluía prácticas polígamas.

Toda esta política de formar nuevas comunidades y colonizar las grandes extensiones de territorio dio como resultado una relación entre dos grupos, los mexicanos católicos y norteamericanos mormones, lo que trajo consigo un choque de culturas, formándose acciones de rechazo y racismo, generando relaciones de poder y resistencia que incitaron a que las colonias fortalecieran el lazo entre ellas con una marcada línea que las separó de los mexicanos y que comenzó a construir una concepción de los mormones como un grupo hermético y aislado, pero al mismo tiempo destacó por ser organizado y próspero, características mantenidas hasta hoy en día.

Fundación de la Colonia LeBaron

La Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Últimos Días, ha cambiado en algunas consideraciones fundamentales con respecto

a su etapa primigenia, esto debido a las condiciones sociales que le han llevado a modificarse y acatar normatividades como lo es el no aceptar la poligamia, razón que llevó a varias familias norteamericanas a buscar refugio en donde esta práctica no fuese castigada y poder así continuar con sus ideales, creencias y prácticas culturales; una de las características que permite diferenciar a los mormones fundamentalistas de aquellos que no lo son.

La Colonia LeBaron emergió en 1955 cuando un hijo de Alma Dayer, aseguró ser visitado por unos mensajeros quienes le indicaron que él era el nuevo profeta y fue así como decidió establecer una rama fundamentalista del mormonismo a través de una nueva iglesia llamada Iglesia del Primogénito de la plenitud de los Tiempos (Church of the First Born of the Fullness of Times) para lo que promovió rápidamente una sede en territorio del Municipio de Galeana, Chihuahua.

Esta comunidad ubicada al Noreste de Chihuahua y donde residen actualmente alrededor de mil habitantes, comenzó albergando a varias familias provenientes de Utah, que profesaban doctrinas mormonas en su formulación original, es decir, manteniendo los preceptos emitidos por Joseph Smith antes de ser modificados por el Gobierno americano y la propia iglesia mormona.

Ahora bien, más allá de esto, la colonia llama la atención por ser un ejemplo de solidaridad, progreso y organización, en donde valores como la disciplina y responsabilidad se reflejan al observar los grandes sembradíos que rodean sus alrededores, la próspera economía que han desarrollado en pocas décadas y el clima de agrado que se observa en su trato cotidiano. Tanto estos como otros méritos sobresalen de igual manera dentro del núcleo familiar, donde la tolerancia, el cuidado, el esfuerzo, la armonía, entre muchas otras virtudes

conforman un semblante que resalta al ingresar y convivir dentro de un hogar en la Colonia LeBaron.

El rescate de todos estos elementos de origen, organización, valores y actividades que llevan a cabo, son tan importantes como lo son las condiciones históricas previas, elementales para comprender lo que actualmente se vive en sociedad. Advertir por qué se originó, cuáles han sido sus cambios sociales significativos y cómo se encuentran actualmente, da la pauta para elaborar una lectura de su realidad.

Mediante esta interpretación y reconstrucción de su propia realidad es como se logrará poseer de una capacidad de comprensión de aquellos hechos significativos que han venido manteniendo patrones de conducta o bien, saber reconocer cuáles son aquellos que redirigieron la historia de todo un grupo, es decir, la verdadera pretensión es lograr en propios, una conciencia que les

permita reconocerse y valorarse como parte clave de la sociedad.

Referencias

- LDS. (2007). Enseñanzas de los presidentes de la Iglesia: Joseph Smith. Salt Lake City, Utah, EUA.
- LDS. (2001). Nuestro legado: una breve historia de La Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Últimos Días. Salt Lake City, Utah, EUA.
- Montano, G. (2014). Relaciones de poder y resistencia. Mexicanos y mormones en el noroeste de Chihuahua. Dos momentos históricos de 1909 a 1913 y del 2005 al 2010. El colegio de Chihuahua, posgrado, Juárez.
- Tullis, L. (s/f). Cómo llegó el evangelio y el libro del mormón a México. En I. d. Días, Historia de la iglesia en México. Estados Unidos de América.

¿Educación moral para la autonomía? Fundamentos y contradicciones

Moral education for autonomy? Basis and contradictions

Betzabeth Reyes Pérez
Universidad Nacional Autónoma de México
bethrepe@gmail.com

Resumen

A partir de la ilustración se presumió de la libertad de autogobernarse, el ser humano pasó a ser el centro de lo existente y por lo tanto, ser responsable de lo que sucedía. Kant es quien dio un giro copernicano al estudio moral, incluye como una de sus más importantes aportaciones morales el estudio de la autonomía, que constituye la tercera fórmula del imperativo categórico. A mi consideración éste podría ser el fundamento filosófico de la educación moral, pues posterior a Kant Piaget se encargó de realizar estudios sobre la moral en los niños. Tarea que complementó Kohlberg y que desencadenó en la propuesta de educación moral que permeó los programas de educación en México. Formar sujetos autónomos es una de las ambiciones que la mayoría de los sistemas educativos pretende, incluyendo el nuestro. Parece ser un interés cada vez más ambicioso, particularmente explicitado en los programas de Formación cívica y Ética en educación secundaria. Conocemos las condiciones desfavorables que hacen convulsionar nuestro país y ante esas problemáticas, se le ha dado a la escuela la responsabilidad para evitar (en alguna medida), escenarios decadentes de vida a través de educación moral por medio de la asignatura antes referida en educación secundaria. El análisis de los elementos provistos en esta asignatura se inclina en gran medida hacia una conceptualización de autonomía desde el punto de vista kantiano. Tomo elementos de ésta concepción para discutir posteriormente si es o no posible la enseñanza de la misma.

Palabras clave

Autonomía, educación, moral, imperativo, ética.

Abstract

From the illustration period, the freedom to self-govern was presumed, the human being became the center of what exists and, therefore, be responsible for what happened. Kant is who gave a Copernican twist to moral study, including as one of his most important moral contributions the study of autonomy, which constitutes the third formula of the categorical imperative. To my consideration, this could be the philosophical foundation of moral education, because, after Kant, Piaget conducted studies regarding morality in children. This task was complemented by Kohlberg and unleashed the moral education proposal that permeated the education programs in Mexico. To form autonomous subjects is one of the ambitions intended by most educational systems, including ours. It seems to be an increasingly ambitious interest, particularly explicit in the programs of civic education and ethics in middle school. We know the unfavorable conditions that make our country convulse and in front of these problems, the school has been given the responsibility to avoid (to

some extent), decadent life scenarios through moral education using the previously mentioned subject in middle schools. The analysis of the elements provided in this subject lean largely towards a conceptualization of autonomy from the Kantian point of view. I take elements of this conception to discuss later whether it is possible to teach it.

Keywords

Autonomy, education, moral, imperative, ethics.

Problemática

La propuesta de enseñanza de la autonomía en educación secundaria es uno de los ejes fundamentales en la asignatura de Formación Cívica y Ética, sin embargo el control y la coacción impera en este nivel educativo. En ese sentido se vive una tensión entre dos disciplinas: la pedagogía a través de su establecimiento curricular y la filosófica a partir de las elaboraciones éticas respecto a lo moral y en particular a la autonomía. Al hacer frente a las dos disciplinas, requerimos conciliar y comparar elementos de análisis para una elaboración más profunda de los programas que tienen que ver con la educación moral. Esto es porque en muchas etapas históricas esta formación ha tratado de ser desaparecida, sin reconocer la importancia de la misma, pero al mismo tiempo sin darle la seriedad requerida en la construcción de los contenidos que se quieren impartir. Por esta razón considero necesario un análisis pedagógico y filosófico de la concepción de autonomía que se pretende enseñar a través de los documentos oficiales de la Secretaría de Educación Pública.

Preguntas

¿Qué cuño es la concepción de autonomía de los programas de Formación Cívica y Ética de educación secundaria?

¿Qué hacen los programas de Formación Cívica y Ética de educación secundaria en favor de la autonomía?

¿De qué manera sería posible la enseñanza de la autonomía como un acto moral?

Objetivos

Conocer el cuño del concepto de autonomía con el que se elaboraron los programas de estudio de la materia de Formación Cívica y Ética en educación secundaria.

Elaborar un análisis comparativo con bases pedagógicas y filosóficas entre el texto curricular y el referente filosófico encontrado.

Problematizar la enseñanza de la autonomía como tarea de la educación moral dentro de la escuela a partir de los programas de estudio de la asignatura antes señalada.

Metodología

La investigación presentada se posiciona en el desarrollo de la Filosofía de la Educación. Para esto acuño como metodología la Hermenéutica Analógica, que es caracterizada por considerar diversos elementos en discusión y posiciones distintas para buscar una conciliación que fundamente la interrelación de elementos compartidos. No anula alguno de ellos, ni nace como respuesta a uno de los extremos para fundarse como verdadero método de interpretación, sino que a partir de la concepción histórica de las diversas perspectivas y de los elementos que las conforman, se construye una propuesta que permite ver un equilibrio. Esto es una interpretación analógica o limítrofe, cuando se intenta conciliar pero no equiparar los diferentes textos (Beuchot, 2002).

Así la Hermenéutica Analógica es una herramienta de interpretación que me ayuda a situar los dos ejes principales de mi tesis, a saber: la propuesta de autonomía Kantiana

elaborada en el siglo XVIII, y por otro lado la propuesta educativa expresada en los programas de Educación Secundaria de 2011. El tiempo recorrido entre ambos escritos no es menor, al considerar casi tres siglos de diferencia, algunos podrían notar desfases e imposibilidad del análisis a causa de lo histórico y espacial. Sin embargo, el uso de la interpretación analógica como metodología ayudará a retomar elementos necesarios de ambos textos para la realización de una interpretación entre ellos.

Beuchot establece que “los textos son de varias clases: pueden ser escritos, hablados e incluso actuados. Todo lo que tiene una significación viva, no completamente inmediata y clara, es susceptible de interpretación” (Beuchot, 2002:86). Considero pues, este modelo necesario para la interpretación de la educación, así como de su fundamentación filosófica como un texto en tanto que se materializa en interacción educativa.

El siguiente trabajo tiene como objetivo describir el avance de resultados del trabajo de investigación teórica que realizo. A partir de la ilustración se presumió de la libertad de autogobernarse, el ser humano pasó a ser el centro de lo existente y por lo tanto, ser responsable de lo que sucedía, ya no lo era una deidad o fuerza sobrenatural quien tenía el control de los hechos, sino él mismo. Kant es quien dio un giro copernicano al estudio moral dentro del idealismo, incluye como una de sus más importantes aportaciones morales el estudio de la autonomía. Ésta constituye la tercera fórmula del imperativo categórico, que a mi consideración podría ser el fundamento filosófico de la educación moral, que se considera vigente y que trastoca al ser humano como fin, capaz de deliberar, a partir de su racionalidad.

Formar sujetos autónomos es una de las ambiciones que la mayoría de los sistemas educativos pretende, incluyendo el nuestro. Formarlos con una característica que afecte su moralidad, parece ser un interés más ambicioso cuando conocemos las condiciones desfavorables que hacen convulsionar nuestro país. El proyecto de investigación que trabajo, parte de conceptualizaciones filosóficas que explican la fundamentación de los programas de estudio de la materia de Formación Cívica y Ética 1 y 2 de Educación Secundaria. Mi interés particular se encuentra en el sentido del uso del concepto de autonomía que se procura.

En primer lugar, se encuentra en uno de los objetivos principales y reza de la siguiente manera: [que los estudiantes] “Comprendan que los derechos humanos y la democracia son el marco de referencia para tomar decisiones autónomas que enriquezcan la convivencia, el cuestionar acciones que violen el derecho de las personas y afecten su ambiente natural y social”. (SEP, 2011).

En el objetivo anterior se comprende a la autonomía como el fin establecido a partir del uso de ciertos medios (derechos humanos y democracia) para alcanzarlo, a lo largo del programa podemos ver que la dirección se encuentra en esta finalidad. Un ejemplo más se localiza en el segundo apartado de las “Competencias cívicas” que el programa sugiere. Ésta corresponde a la siguiente premisa: “Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad”, es necesario resaltar que la autonomía es concebido como sinónimo de la libertad. Éstos son sólo un par de ejemplos para demostrar que la autonomía juega un papel importante en el desarrollo del programa de la asignatura antes mencionada.

Por esa razón el concepto de “Autonomía” es el eje medular de mi investigación, pues a través de un rastreo filosófico encuentro que el primer pensador en usar este concepto es Emanuel Kant, de ahí

la relevancia de recurrir a sus postulados filosóficos. De esta manera he decidido dedicar énfasis al planteamiento de la problemática existente entre la relación del uso del concepto en los programas de estudio y su implicación estrictamente filosófica.

La investigación enmarca una visión filosófica que sustenta la propuesta moral kantiana, que precede a la concepción de autonomía que se encuentra en los programas de estudio de educación secundaria. La construcción de este primer marco filosófico, involucra otras categorías en torno a la ética idealista y la propuesta kantiana que se requiere comprender para buscar el cometido establecido en los programas de estudio. Sin embargo la definición de categorías no se limita solamente a una propuesta moral, sino a su implicación histórica y educativa que prevalece hasta hoy.

La autonomía de la voluntad definida por Kant “es la constitución de la voluntad, por la cual es ella para sí misma una ley” (Kant, 2013:57), ésta es el fundamento del imperativo, en tanto que se gobierna así misma, es decir: se autolegisla, elige máximas que también pueden ser leyes universales, se somete a la ley de la que ella misma es autora, es decir, considera una máxima como imperativo que puede ser categórico. La autonomía es el único principio de la moral, donde ésta última establece la relación de las acciones con la autonomía de la voluntad. La voluntad autónoma y la voluntad moralmente buena son la misma cosa, y es buena, siempre y cuando actúe según leyes universales, es decir, que actúe con el imperativo categórico.

La voluntad autónoma tiene un carácter incondicionado del imperativo porque supone que la voluntad no se somete a él por la mediación de ningún interés, es decir, “[...] la idea de una legislación universal no se funda en interés alguno y es, de todos los imperativos posibles, el único que puede ser incondicionado” (Kant, 2013:51), puesto que

si se fundará en un interés sería restringida por un elemento externo a ella misma, y en este caso requeriría otra ley para regularse.

La voluntad no funciona a partir de condicionantes que determine el objeto, es decir, no se limita por él, no depende de él, y el interés es para Kant “la dependencia de una voluntad determinable contingentemente respecto de los principios de la razón” (Kant Cit. Rivera, 2014:167); por lo tanto, si la voluntad depende del interés ya no se expresa como autónoma, pues puede ser determinada por otro agente, Kant afirma que la relación entre la voluntad y los principios de la razón no pueden estar mediados por los intereses, si eso sucede, no podemos hablar de un imperativo categórico.

Por el contrario, la voluntad moralmente buena (autónoma), se fundamenta en el imperativo categórico y queda según Kant “indeterminada respecto de los objetos y contendrá sólo la forma del querer en general, como autonomía [...] sin que intervenga como fundamento ningún impulso e interés” (Kant, 2013:61), lo que se da es la forma, el contenido no está determinado, a partir de la elección de máximas se podrá verificar si son posibles sus universalizaciones, entonces podremos decir si es o no un imperativo categórico, que como ya se dijo antes, no es para juzgar los actos ajenos, sino para evaluación de los propios.

Ahora la pregunta es ¿cómo lograremos un sujeto autónomo? Frente a esta problemática es necesario echar mano del acto educativo, Kant afirma que “el hombre es la única criatura que ha de ser educada” (Kant, 2003:29), sus condiciones racionales le permiten transformarse. Trabajar una educación moral para la autonomía, pretender un sujeto que sea capaz de decidir racionalmente, considerado al otro y así mismo como un fin y no como un medio, es romper con una educación moral hasta hoy pretendida, que está paralizada, que esta

utilitarizada para buscar éxito económico y profesional a costa del otro como medio.

Esta condición tiene como consecuencia un conformismo moral, que parte de modelos supremos de valoraciones como definitivas que no pueden transgredirse y que se señalan como fines últimos que logran la dogmatización del ser humano, pero que lo dirige su amor propio (su egotismo, diría Kant), y da como resultado la resistencia al cambio, el rechazo a lo nuevo, sin pensar que la moral está en constante crisis, puesto que no puede permanecer estática, en tanto que es propia del sujeto.

Romper con la educación moral que hasta hoy no ha funcionado, significa cambiar los modelos y considerar una educación para la autonomía, que como menciona Mougán (2013:2) es “aquel tipo de educación que permite considerar las cosas desde distintos ángulos, que se aleja de una consideración superficial o simplista de las cuestiones”. Significa un cambio de rumbo, en el que el sujeto deje de culpar entidades externas, asuma su responsabilidad. Desde una mirada kantiana, podríamos decir que sea un sujeto responsable de sí, que tenga en mente una máxima que pueda concientizar y lograr universalizar.

Partimos del supuesto que en las relaciones de enseñanza, se da cierto contenido moral, no puede separarse la manera en que el docente enseña, de sus convicciones morales, sus juicios de valor, de sus valoraciones; y en ese sentido, la enseñanza en general, también puede considerarse un espacio para la educación moral. En los espacios de enseñanza como la escuela, no se ha de considerar a la moral como un fragmento o una parte de los currícula, que regularmente tiene una desarticulación con el demás contenido, sino que ha de considerarse incluido en los diferentes apartados, o sea, en las actividades que corresponden a las diferentes materias.

El ser humano nunca podrá eliminar de su persona el contenido moral, es propio de él, y por lo tanto está presente en cada actividad que realiza, actúa con ella en donde quiera que está, puede realizar actos morales en las diferentes materias de la escuela, pero es importante que éstas actividades sean dirigidas o redirigidas por el educador, con el fin de que el alumno sea consciente de su actuar moral, que el alumno pueda darse cuenta de la articulación que existe entre su acción y su rol en la escuela, sus participaciones en las clases, sus relaciones con sus compañeros o los profesores.

A través de la educación siempre se ha intentado mejorar la conducta humana, se piensa en un fin específico y se intenta marchar con la pretensión de lograr objetivos establecidos, no solamente en contenidos curriculares, también en la moral del educando. Actualmente en nuestro país se pretende una acción similar, pero se parte de un listado de valoraciones que ha realizado agentes externos de la escuela como cadenas televisivas y otros medios de comunicación han decidido como los adecuados, el problema es que este mismo tipo de programa se pretende anclar en educación básica, fundamentados en reconocimiento y memorización de conceptos, actividad de Kant critica fuertemente en la Doctrina del método (2011).

Se pretende enseñar moral a partir de significados de conceptos considerados como acciones bondadosas para el progreso de la sociedad, mientras que en el discurso, se busca un ser humano consciente y responsable de sus actos. La pretensión de esta enseñanza y el objetivo que se quiere lograr distan en función y contenido, debido a que no se nota un proceso de reflexión desde que vemos las planeaciones de estos programas, existe una incoherencia entre los objetivos fijados y las actividades emprendidas.

La educación moral para la autonomía no se trata de discursos bien intencionados aunque vacíos, se necesita de una intervención real, en la que los sujetos sometan a reflexión lo que acontece en su alrededor, se trata de una coherencia entre el decir y el hacer, de poner la apuesta en la racionalidad del otro, y se expone claramente que de manera general, el sujeto se anula cuando reacciona en función de lo que se le pide y se niega la posibilidad de reflexión, se disminuye su dignidad, cuando se somete a lo que se ha dado por terminado y continúa con ese fin sin considerar sus posibilidades de decisión reflexionada.

Educación moral no se trata de reproducir modelos establecidos o considerados buenos, si eso se hace, se adoctrina a las personas. Para Salmerón “la educación moral no consiste tan solo en la adquisición de algunos hábitos y en el progreso de ciertos conocimientos; consiste además en el desarrollo de la capacidad para comprender las acciones humanas” (Salmerón, 2000:383). Es necesario reconsiderar el papel del educador, para que el estudiante pueda ser capaz de representar la ley y construir máximas que puedan universalizarse, habría que considerar las sugerencias que Kant hace al respecto, pues no se trata de legalizar una acción, es decir, establecerla como legitimada y que todos la reproduzcan en tanto que beneficia a lo demás, se trata de crear moralidad en las convicciones, que las acciones sean fundamentadas en la racionalidad y el deber, no dirigidas por lo que considero bueno; la propuesta moral de Kant sobrepasa ese modelo filosófico estableciendo el deber.

Kant argumenta que la manera en que un educador puede colaborar en la educación moral del otro, es a través de la observancia de las máximas morales como único móvil para el bien, que la acción no se funde en una actitud buena o con buena intención, sino que se

establezca a partir de la representación del deber. Para ello será necesario considerar dos sugerencias:

1. “Hacer que el juicio [según leyes morales] sea una ocupación natural que acompañe nuestras acciones libres como las de los demás.” (Kant, 2011:184) Es decir, que la acción pueda considerarse objetivamente conforme a la ley moral, ley que creo el propio sujeto a partir de la universalización de máximas, debido a que es propia del deber. Este juicio puede ser ejercitado a través de ejemplos criticados y trasladados contextualmente, en los que los estudiantes puedan reflexionar lo que se ha vivido, y no solamente adoptarlo como actitudes buenas; evitar que se guíen por entusiasmos o tristezas, que tenga como consecuencia la creación de soñadores.
2. “Atraer la atención con la vívida exhibición de la convicción moral [...] fijar la atención del discípulo sobre la conciencia de su libertad” (Kant, 2011:188), intentar que reflexione sobre la perfección negativa de la voluntad, la influencia de las inclinaciones, la libertad y el deber. Lo anterior para lograr una conciencia sobre la dependencia en las inclinaciones, que los humanos podemos tener y que perjudican el fin mismo, a saber, al ser humano.

Los puntos anteriores, mencionados de manera sucinta y quizá hasta reduccionista, son parte del método que Kant, puede considerar como favorable para crear una conciencia de la voluntad en el sujeto, conciencia regulada por el imperativo categórico que pos cuestión sintética concluye en la autonomía moral del sujeto. Aunque la moral puede pensarse a priori, Kant aseverará la pertinencia de la reflexión práctica, debido

a que la realidad del sujeto constantemente lo afecta, la razón pura práctica radica en el análisis moral que el sujeto hace, con base en el deber, pero no para juzgar la conducta moral del otro, sino para someterse a sí mismo a un examen moral que le permita ser consciente de su propia acción. Kant cierra el estudio de la Doctrina del método con la siguiente idea: “Con esto sólo he querido señalar las máximas más generales de la doctrina del método de una educación y de una práctica morales” (Kant, 2011:189).

En conclusión, la autonomía es el principio moral que dirige la voluntad a través del deber, con la formulación de máximas que puedan ser universalizables y que consideren al ser humano como fin en sí mismo, no como un medio, la educación moral para la autonomía no puede aprenderse a partir de la imitación, o de la comprensión de conceptos aislados, se realiza a través de un proceso de racionalización en el que el sujeto es capaz de concientizarse, a través de una estrecha vinculación entre la propia razón y los fenómenos que suceden, es capaz de concebirse en lo sensible y lo inteligible.

Referencias

- Beuchot, M. (2002) Perfiles esenciales de la hermenéutica. Ciudad de México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cortina, A. y Martínez E. (1996) Ética. España: Akal.
- Cullen, C. (2004) Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro. Buenos Aires: Noveduc.
- Kant, I. (2013) Fundamentación de la Metafísica de las costumbres. México: Porrúa.
- _____. (2011) Crítica de la razón práctica. México: FCE-UAM-UNAM.
- _____. (2003) Pedagogía. México: Akal.
- Korsgaard, C. (2011) La creación de reino de los fines. México: UNAM, UAM, UACH.
- Mougán, J. (2013) “Autonomía” en Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación. Doc. inéd. México: UNAM.
- Rivera, F. (2014) Virtud, felicidad y religión en la filosofía moral de Kant. México: UNAM.
- Salmerón, F. (2000) Filosofía y Educación. México: El Colegio Nacional.
- SEP. (2011) Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica secundaria. Formación cívica y ética. Ciudad de México: SEP.

Historia Cultural de la Educación Especial en Chihuahua: Transformación de su cultura escolar 1970-2015

Cultural history of special education in Chihuahua: Transformation of its scholar culture 1970-2015

Fernando Ponce Ramírez

Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Campus Delicias
fponce@upnech.edu.mx

Resumen

En el área de investigaciones relacionadas con la Historeografía de la educación, la mayoría de los estudios se ubican en las tendencias de narración simple de los hechos pasados, sobrevaloración de los documentos oficiales y destacamiento de personajes importantes. Frente esta prevalencia investigativa, una nueva perspectiva de hacer historia, rescata las representaciones culturales de los sujetos comunes. Esta tendencia es llamada "Historia cultural", que estudia significados dentro de un espacio particular y el contacto de estos en el mundo social, donde son llenados de sentidos dados por representaciones prácticas y sociales del sujeto. En el caso de la Educación especial, los estudios historiográficos mayoritariamente se ubican también, en las tendencias tradicionales propias del historicismo, al carecer de un soporte sólido en representaciones, discursos compilados y documentados de lo sucedido en el periodo de tiempo que se pretende abordar. Sobresalen los estudios que se enmarcan desde los saberes modernos de la psicología, pedagogía, así como las que refieren al estudio de los modelos de integración e inclusión. Es desde esta última tesis que surge la necesidad de efectuar una investigación historiográfica que busca darle voz a los sujetos de la educación especial involucrados en la cotidianidad y las regularidades de la experiencia vivida día con día, describiendo las transformaciones se han producido en las prácticas educativas de educación especial en Chihuahua durante el periodo 1970-2015, desde una visión histórica cultural, mediante el análisis de entrevistas a profundidad, y la revisión de evidencias que se rescatan de ese periodo de tiempo.

Palabras clave

Inclusión, historia cultural, educación especial, cultura escolar.

Abstract

In the area of research related to the Historiography of education, most of the studies are located in the trends of simple narration of past events, overvaluation of official documents and highlighting important characters. Faced with this investigative prevalence, a new perspective of making history rescues cultural representations of common subjects. This tendency is called "cultural history", which studies meanings within a particular space and the interactions of these in the social world, where they are filled with meanings given by practical and social representations of the subject. In the case of special education, historiographical studies are mostly located, in the traditional

tendencias of historicism, lacking a solid support in representations, compiled and documented stories of what happened in the addressing time period. Studies that come from the modern knowledge of psychology, pedagogy, as well as those that refer to the study of integration and inclusion models, are amongst the rest, outstanding. It is from this last thesis that the need arises to carry out a historiographic investigation that seeks to give voice to the subjects of special education involved in daily life and the regularities of the experience of the day to day living, describing transformations that have taken place in the educational practices of special education in Chihuahua during the period 1970-2015, from a historical-cultural perspective, through an in-depth analysis of interviews, and the review of evidence rescued from that time period.

Keywords

Inclusion, cultural history, special education, school culture.

Introducción

El estudio cobra relevancia porque pretende rescatar las representaciones que sobre este periodo educativo sostienen los actores cotidianos de la educación especial. Cobra importancia así mismo, dado que busca identificar las constantes, pero también las coyunturas y rupturas que en este tiempo histórico se han producido, entretejiendo la vida de los docentes, padres de familia y alumnos con discapacidad, con las políticas educativas enmarcadas en contextos sociales, e institucionales particulares.

La investigación documental de los hechos del pasado, implica una diversidad de procesos y formas para su construcción en una estructura sólida, entendible y digerible para el lector. La historiografía es conocida como el la producción escrita del conocimiento histórico y su consolidación como rama de las Ciencias Sociales se ha posicionado como punto de referencia entre las distintas disciplinas del saber (Fontana, 1982).

En el campo educativo, el objeto de estudio de la Historiografía de la Educación es la documentación, análisis e interpretación de la actividad de educar en algún espacio y tiempo del pasado. La historia recuperada del saber educativo es considerada con elementos sustanciales de una ciencia histórica, ciencia educativa y ciencia social. (Gulchet, 2006).

Para efectos de la presente investigación, dentro del campo disciplinar historiográfico-educativo, se toma a la Educación Especial como tema de estudio, disciplina relacionada con los conceptos de discapacidad, deficiencia, necesidades educativas especiales, diversidad, ceguera, sordomudez, inclusión entre otros.

El conocimiento de lo que circunda al tema de investigación, implica en la revisión de la literatura, rastrear los estudios históricos realizados para documentación, análisis e interpretación de los hechos y sucesos acontecidos diacrónicamente. En esa revisión se encuentran tres grandes tendencias que dividen el recorrido histórico de la Educación Especial en distintos momentos o épocas, definiciones, concepciones del sujeto. modelos de atención, implicaciones legales y jurídicas e institucionalización en los sistemas escolares.

La primera de ellas, denota una mirada global de la evolución y concreción en su quehacer para la atención al sujeto con discapacidad. Este análisis lo realiza a nivel macro, rescatando fechas importantes, personajes coyunturales, creación de instituciones, implementación de propuestas, así como evolución de modelos de atención, entrelazando todo esto a nivel mundial con una descripción inclinada a sucesos cronológicos.

La segunda tendencia describe una análisis de la Educación Especial, establecida como sistema escolar. Su mirada la concreta en la interpretación del modelo educativo y su implementación en los centros educacionales. Se refieren caracterizaciones de los servicios, maestros, niños que están implícitos en atención a la discapacidad.

La última mirada marcada por los estudios históricos de Educación Especial, configura una análisis más específico de lo que sucede dentro de una institución, el impacto de un modelo y descripción de un personaje.

Estudios históricos de educación especial-mirada internacional

Las aportaciones de estos estudios muestran la característica de la narración cronológica en una línea del pasado al presente, destacando coyunturas, rupturas y transformaciones de los hechos implícitos en la deficiencia. Estos trabajos se desarrollan partiendo del análisis en los tiempos antiguos como pauta de su reflexión, y concluyen la reconstrucción del pasado con un punto de llegada a la época de integración e inclusión educativa en el siglo XX. El análisis principal es la atención al sujeto con una condición desfavorable física, mental o sensorial, desde las concepciones que existían en cada contexto. Estos documentos son situados en una descripción general de la antigüedad clásica o bien detalladas en culturas como Mesopotamia, Persia, Egipto, Grecia, Roma, entre otras. Siguen un tránsito por la Edad Media, Edad Moderna, hasta llegar a las transformaciones educativas actuales (Vergara 2002, Castejón y Navas, 2002, Forteza 2005). Aguado (1995) en su obra monumental titulada *La historia de las deficiencias*, recorre el mismo trayecto del pasado remoto a la era actual, con datos muy específicos y detallados, proponiendo tres grandes revoluciones de la salud mental, que han sido marcadas por la especialización en la atención.

Dos estudios con enfoques de análisis multidisciplinar rescatan los cambios culturales en cada época respecto a la Educación Especial. Por un lado está el artículo *Del padecimiento a la enfermedad: un camino hermenéutico* (Jiménez, 2014), que brinda una interpretación de la concepción y significado en la intervención hacia la discapacidad. El otro estudio se titula *del modelo del déficit, al modelo de Escuela Inclusiva* (González, 2009), analizando exclusivamente el impacto de los modelos de atención a través del tiempo.

También se encuentran estudios que enlazan esta mirada generalizada de lo ocurrido en distintas épocas, lugares y culturas, a otra visión del desarrollo específico de la disciplina en un contexto determinado. Romero (2014), y Pérez (s/f) reconstruyen la aproximación de la Educación Especial desde este análisis global, y lo trasladan a la consolidación que existió en España, con la promulgación y trascendencia de distintas leyes, para la institucionalización de esta como atención educativa. Fernández (2011) toma como punto de partida la atención al deficiente sensorial en el siglo XVI, concluyendo su trabajo con el análisis de la concepción legal en ese país. Moreu (2009) posiciona otro estudio, en el análisis específico de tres países y sus interacciones respecto al tema: Francia, Alemania y España, son descritos desde sucesos ocurridos en el siglo XIX.

En esta misma tendencia se encuentra historiografía hecha en un contexto específico sin tomar como base los antecedentes ocurridos en otras partes del mundo. Un estudio analiza lo ocurrido a partir del siglo XIX en Hungría (Kerl, 2009) mostrando un proceso de informalidad en la atención del sujeto, hasta propuestas médicas que se consolidaron como importantes. Estudios situados en el siglo XX sobre el tema en Brasil (Orru, 2006), Venezuela (Méndez, 2008), y Chile (2010), entrelazan distintos momentos

que forjaron la evolución de Educación Especial hasta llegar a los servicios escolares.

Investigaciones que hacen referencia al proceso recorrido en España podemos encontrar estudios con datos desde el siglo XVI (Martínez, 2011) y XVII (García, 2009) que sitúan la propuestas e innovaciones pioneras en la época. Molina (2011) y González (2009, 2011) describen lo acontecido desde una inclinación legal, aportando elementos desencadenantes en la Constitución de 1812 y la Ley Moncayo en 1857, que forjarían la creación de instituciones, políticas y programas de atención. Casanova (2011), retoma el camino que marcó la Ley General de Educación en este país en 1970, narrando los cambios sociales que tuvieron impacto en una nueva concepción del sujeto deficitario. Estos últimos cuatro estudios terminan su análisis en la implementación legal del régimen educativo.

Otros estudios con una mirada específica abordan el seguimiento histórico de las declaraciones internacionales y su impacto en la concepción educativa del sujeto con discapacidad. López (2009) plantea un recorrido desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948, hasta la Convención de los Derechos para las Personas con Discapacidad en el 2006. Este mismo análisis es propuesto en otro estudio específicamente para América Latina pero a partir de 1989 con la Convención de los Derechos del Niño, (Lauzurika, A., Dávila, P., Naya, L., 2009).

Estudios históricos de educación especial, mirada en México

Diversos estudios, han indagado el tránsito marcado por la educación especial en México, desarrollando descripciones que reconstruyen las huellas de las acciones más importantes respecto al surgimiento, consolidación y evolución en lo que respecta al tema. Las investigaciones identifican y

reconocen la influencia de modelos, ideas, programas y leyes tomadas de otros lugares que transformaron la visión en la atención a la discapacidad.

Padilla (2009, 2010), reseña un panorama general de lo sucedido a finales del siglo XIX, distribuyendo hechos, bosquejos e impresiones de la percepción de los sujetos deficientes en ese tiempo. Recorre estas referencias de manera cronológica con un análisis detallado hasta las primera década del siglo XX. Osnaya (2004) en un estudio similar entrelaza cada acontecimiento ocurrido, trazando una perspectiva que va de lo general a lo particular en sucesos internacionales a partir del siglo XVI, hasta la creación de los servicios de atención en el sistema educativo en el siglo XX.

Un libro trascendental que traza el recorrido del país, se titula Memorias y Actualidad en la Educación Especial en México (SEP, 2010). Reconstruye desde la creación de la Escuela Nacional de Sordomudos en 1866 hasta el 2010, año del bicentenario de la independencia como nación. Sitúa detalles muy específicos, dividiéndolo en cuatro momentos de análisis, rescatando datos coyunturales que favorecen las transformaciones de lo que hoy se considera modelo educativo. Una reseña general de este libro es elaborada por Quiroz (2014) titulado El acontecer de la Educación Especial en México, que recorre los sucesos más importantes referidos y los enmarca como las coyunturas más significativas de lo que ha sucedido en el país.

Se encuentran estudios que analizan con una mirada más específica en los contextos estatales, englobando los eventos más importantes a nivel mundial, su traslado a la implementación de ideas y propuestas a México y su impacto en la entidades federativas. Encontramos el análisis de la educación especial en Sinaloa a partir del siglo XVI, hasta el funcionamiento de los servicios

en el régimen educativo de 1980, detallando personajes notorios y comunes, creación de instituciones y acciones particulares en ciertos municipios (Mota, 2010). Una investigación similar es propuesta para el estado de Durango, pero con un análisis en el periodo de 1958-1998 (Barraza, López, García, 1998). En el mismo tenor esta la descripción con referencias muy generales de lo ocurrido en el Distrito Federal, partiendo del análisis mundial en la atención al sujeto a partir de mediados del siglo XX. (Sánchez, 2004). El Departamento de Educación Especial en el Estado de Morelos, en el marco del 34º aniversario celebrado como nivel educativo redactó un boletín informativo con descripciones generalizadas de antecedentes en los servicios escolares, en las tres últimas décadas del Siglo XX. (SEP, 2013).

Dos estudios que analizan datos específicos en la dinámica impuesta por los servicios de educación especial a partir de la década de los 70s, describen situaciones implícitas en ámbitos de atención con características particulares. Una de estas investigaciones analiza la adaptación del recurso de innovación Enciclomedia, para la accesibilidad de los alumnos con necesidades especiales. Refiere como se consolida la educación especial en el siglo XX, desde una mirada internacional con impacto en México en un trayecto que llega hasta el siglo XXI, con la utilización de esta tecnología en las aulas educativas (Soriano, García, Huesca, Rodríguez, 2006). Por otra parte está el estudio de indagación de la profesionalización del docente de este nivel educativo, recorriendo los distintos planes de estudio que han formado el perfil del maestro que está frente a esta atención. Hace consideraciones importantes de la evolución que ha tenido esta función, transformándose en una especialización que oferta licenciaturas y posgrados. (Guajardo, 2010).

Estudios históricos de educación especial, miradas locales

Otra de las perspectivas de realizar estudios históricos, centra el análisis de un periodo de tiempo específico mediante la interpretación de los sucesos en una institución, determinados por un modelo de atención o realizados por un personaje.

En este contexto, en España existen diversos estudios que recorren diversos puntos de análisis. Calderón (2009) centra su estudio en el boletín BILE de la Institución Libre de Enseñanza que pertenecía a la Institución de la Universidad de Madrid. Recopila e interpreta una documentación de noticias, comentarios y artículos en el periodo de 1878 a 1943 de lo que sucedía en España y en la mayor parte de Europa respecto a métodos y técnicas sobre la educación de sordomudos y ciegos. Un estudio similar de García (2009), recupera noticias del periódico "La gaceta regional" en Salamanca durante el periodo de 1974-1982, sobre alguna información que hiciera mención de la Educación Especial. Montes, S. Y Ramirez, F. (2009) también analiza artículos de la revista Escuela Moderna de España a principios del siglo XX en las aportaciones de temas referentes con la atención a la deficiencia de sordos, ciegos y débiles mentales.

Las instituciones son objeto de interés por rescatar los significados en la consolidación de la educación especial. El Real Colegio de Sordomudos en Madrid pionera a lo largo del siglo XVIII Y XIX, es indagada por Gascón y Storch (2011); recobra los sucesos dentro de las actividades de la institución y su dinámica de atención a los sujetos a partir de 1795. Por otra parte, Martínez (2009) relaciona la influencia del oralismo en la educación del sordo, refiriendo las políticas, propuestas, implementaciones y desarrollo de la tendencia hacia esta metodología. En el análisis de la Escuela Central de Anormales en esta misma ciudad, se documenta el funcionamiento institucional durante las

primeras décadas del siglo XX, reconstruyendo las transformaciones que trascendieron dentro del centro y las relaciones con otras instituciones encargadas de atender a deficientes sensoriales y mentales. Un estudio relacionado con dicha institución, lo propone Negrin (2009) rescata la importancia de la Sociedad Económica Matritense en su fundación, sostenimiento y promoción de políticas y programas para la Escuela de Sordomudos en los inicios del siglo XIX.

En México una institución que es precursora en la atención a la deficiencia sensorial es la Escuela Nacional de Sordomudos. Uno de los estudios de sitúa después de la mitad del XIX (Cruz, Cruz 2013), describiendo la atención a la persona sorda desde la atención médica rehabilitadora hasta una evolución a las técnicas educativas con el método oral. Vega (2013) analiza la historia de los certámenes para la aplicación de exámenes a sordos en el siglo XIX, valorando los avances educativos que tenían dentro de la atención escolar. Se refiere las ceremonias al obtener los resultados y la dinámica de los prefectos, aspirantes y profesores de la Escuela Normal. En otro estudio también de este último autor (Vega, 2013) realizado para la misma intuición refiere la dinámica de la escuela, respecto a los preceptos nacionales de la educación laica propuesta en las leyes de reforma del mitad del siglo XIX, y su necesaria modificación por la enseñanza de la fe que se transmitía dentro de la institución.

Otra institución en México encontrada en el recorrido precursor de la educación especial, es la Escuela Normal de Especialización, descrita por Guemes (2009) documentando el contexto de la fundación promovida por el Instituto Médico Terapéutico en el DF. Se sitúa en las décadas de 1930 a 1950, refiriendo actividades, dinámicas vividas por los nuevos profesionistas en formación así como las

tareas, actitudes y programas que promovían los profesores a los estudiantes, para la atención a la deficiencia. Guemes (2011) en otra propuesta analiza el proceso de institucionalización de la escuela a partir de 1927, siendo base fundamental para el establecimiento de la educación especial como una práctica educativa más científica para con los sujetos con discapacidad, formando en este oficio a maestros especialistas.

Dos estudios en España resaltan la participación de personajes en actividades importantes respecto al tema. La intervención de Sidonio Pintado Arroyo a principios del siglo XX en España respecto a la atención a sujetos con deficiencia en España. Los referentes son su vida, obra, participación y actividades que realizó. Otro estudio está implícito en un documento histórico de Juan Andrés y Morell escrito a finales del siglo XVIII cuyo contenido tiene que ver con reflexiones propias y referentes a otros personajes que han educado a personas sordomudas, recuperando desde un análisis la estructura de dicho escrito, interpretando su estilo y contenido. Moreno (2011) hace un estudio de Silvia Cruz Enciso fundadora del nivel de Educación Especial en el Estado de Hidalgo, desde su fundación en 1971 hasta la reorganización de los servicios que se dio con el momento de la integración educativa. Narra la labor que hizo un personaje durante casi treinta años en la consolidación institucional del nivel educativo.

También encontramos estudios que analizan el modelo de atención, destacando sus propuestas. Gutiérrez (2009) analiza la evolución del modelo médico en atención al déficit y el psicológico en la rehabilitación del mismo en México, refiriendo políticas, personajes, encuentros, instituciones, desde la creación de la primera escuela de sordomudos, teorizando el papel fundamental de las disciplinas en el establecimiento de la

institucionalización de la educación especial como el establecimiento de clases especiales.

Consideraciones ante los estudios históricos de educación especial encontrados

En el análisis de este recorrido sobre las investigaciones históricas existentes sobre Educación especial, se perciben estructuras con tendencia cronológica a la construcción lineal de los sucesos. Se aborda la atención a la deficiencia con representaciones y discursos compilados que concentran el análisis de las instituciones, los documentos, individuos notorios y los modelos generalizados, es decir, investigaciones con tendencia centralista, siendo muy pocos estudios los que rescatan esencia de las particularidades en los sujetos y sus interrelaciones en la vida cultural.

De igual forma existe poca documentación sobre lo acontecido en el municipio de Chihuahua respecto lo sucedido en el tema de investigación. Por eso se propone como objeto de estudio el recuperar la historia cultural de los servicios en esta ciudad, tomando como punto de partida el año de 1970, que constituye una coyuntura trascendental con la formación del Departamento de Educación a nivel nacional.

Es desde esta última tesis que surge la necesidad de efectuar una investigación historiográfica que busca darle voz a los docentes involucrados en la cotidianidad y las regularidades de la experiencia vivida día con día, lo que da origen al problema : ¿Qué transformaciones se han producido en la cultura escolar de educación especial en Chihuahua durante el periodo 1970-2015, desde una visión histórica cultural?

Objetivo General

Interpretar y describir las transformaciones que se han producido en la cultura escolar de educación especial en Chihuahua durante el periodo 1970-2015, teniendo como enfoque una visión histórica cultural.

Objetivos específicos

- Se busca desarrollar la interpretación y descripción de la transformación de la cultura escolar en el periodo de tiempo referido, mediante los siguientes objetivos:
- Analizar el funcionamiento de las instituciones de educación especial en sus rupturas y regularidades en el periodo estudiado.
- Analizar y contrastar las diferencias en el quehacer didáctico de los profesores de educación especial, identificando el proceso de enseñanza – aprendizaje, realizado en el periodo de tiempo referido.
- Identificar las características de los contextos desarrollados en educación especial y la transformación de estos en el periodo estudiado.

Técnicas e instrumentos

En las técnicas e instrumentos se utilizan como herramientas básicas, la entrevista a profundidad de informantes clave, recuperación y análisis de evidencias (Fotografías, imágenes, contratos, materiales y recursos del trabajo profesional, entre otros).

La entrevista a profundidad, implica una revisión desde la literatura de los conceptos fundamentales, para cumplir con lo que se busca en la esencia del estudio. Su aplicación en este caso como técnica cualitativa se estructura a partir de objetivos concretos presentados. En el entendido de que resulta complicado determinar un número mínimo o máximo de entrevistados, pues no se busca una representación estadística, sino el análisis minucioso de la información que se obtenga de las conversaciones con los entrevistados.

El perfil de los informantes clave, será dirigido a docentes que trabajaron en educación especial en algún momento del

periodo 1970 al 2015 por más de cinco años. Conforme se cubran los tópicos del guion realizado para la indagación de lo buscado en los objetivos, se verá qué tanta información hace falta y, a partir de ahí, determinar cuántas entrevistas más será necesario hacer.

El proceso de entrevista se divide en dos fases; la primera en el encuentro con el entrevistado, la recopilación de datos y el registro (Fernández 2003) La segunda, estudiará con detenimiento cada entrevista y se asignarán temas por categorías, para la interpretación de la información en futuro análisis.

González Martínez (2002) refiere que la adecuación de las herramientas y los procedimientos utilizados durante las fases del estudio así como la capacidad de corroborar las conclusiones con evidencias, son la base para validar y reconocer un buen trabajo (González Martínez en: Amezcua y Gálvez, 2002). Ante esto, se pretende solicitar las evidencias mencionadas para conformar una interpretación de la realidad con más sustento.

Los procedimientos de recogida de información que se van a usar en esta investigaciones son los siguientes: entrevistas a profundidad, grupos focales y evidencia históricas.

Por su parte, las fuentes personales que se consultan se especifican a continuación: Personal docente de educación especial/ Psicólogo de educación especial/ Trabajadora Social de educación especial/ Maestro de comunicación de educación especial.

Se aclara que en esta sección se hace la descripción detallada sobre la elaboración y aplicación de técnicas e instrumentos de recogida de información, sin embargo, los instrumentos completos son presentados en el apartado de anexos. Su participación implicaría un coste excesivo para las posibilidades de esta investigación. También hay que aclarar que el verdadero análisis de la

información vendrá dado en el capítulo de resultados cuando se explore la información recogida de cada centro.

En la presente investigación se está en el momento del campo, terminandode abordar a los sujetos de la muestra, para iniciar el análisis de los resultados del instrumento. El proceso para el análisis de las entrevistas es el siguiente: Para el tratamiento de esta información se registraron las respuestas textuales más importantes de los participantes en fichas agrupadas por sus dimensiones e indicadores de la cultura escolar. Una vez reunida y clasificada esta información, se buscaran las proximidades y contrastes de respuestas entre los compañeros de una misma escuela por subdimensiones e indicadores para que, con esta diferenciación de resultados, se definiera el polo al que corresponde. Esta información fue complementada con las evidencias históricas obtenidas también para este estudio. La información obtenida fue organizada de la misma manera para cada uno de los participantes. El tratamiento de la información se llevará a cabo una vez grabadas las entrevistas. Se escuchó la grabación rescatando las respuestas más cercanas a las dimensiones que se anotaban textualmente en las fichas comentadas; se compararon las respuestas entre los profesionales de la misma escuela para seleccionar el contenido que recogiera la información más relevante.

Conclusiones preliminares

El proceso llevado hasta el momento ha propiciado conocimientos y posturas respecto a los elementos que rodean al objeto de estudio de la investigación, permitiendo crear un repertorio teórico para el análisis de los datos que el campo brinde.

A lo largo de estas páginas expondremos la trayectoria experimentada de la educación especial hasta llegar al concepto de inclusión,

comenzando por referentes en los que educación especial se asociaba con el término de deficiencia, para posteriormente centrarnos en las implicaciones que tiene la cultura escolar.

El término alusivo a la educación especial, implica visualizar la atención a la discapacidad en los distintos momentos sociohistóricos, brindando el apoyo a las condiciones físicas, mentales o sensoriales que presentan una dificultad específica en la realización de acciones sociales en el contexto. Hasta finales del siglo XX estas condiciones son consideradas como deficiencias en el sujeto, es decir provocan la inadaptación a lo que la sociedad demanda. En la ciudad de Chihuahua atención a estas deficiencias, implicaba la desaparición y aislamiento por estar fuera de la regularidad en los estándares que cada contexto solicitaba. Se tiene muy arraigada la compasión que el ser humano despierta de manera colectiva, cambia la concepción de la asistencia que se comienza a brindar a las personas deficientes, con cuidados paliativos y de piedad en lugares específicos. Surge después una tendencia a la rehabilitación y cura de las capacidades afectadas para después visualizarlos gracias a las legislaciones como persona totalmente regulares.

Bayliss (1998), aborda la génesis de la palabra "especial" interpretada como una variación de la norma o bien asociada a condiciones médico-patológicas. Implica esta visión esa salida de lo ordinario, desde los ojos científicos en un paradigma médico. Cuando el contexto educativo se institucionaliza lo "especial" se constituye desde la pedagogía terapéutica que debía aplicarse fuera del ámbito de la educación ordinaria. Bayliss (1998), rescata que esta pedagogía instruye a los profesionales especialistas en ellas para definir que niño tenía problemas y qué intervención implementar para favorecer lo ordinario.

La creación de la Educación Especial, cumple con un derecho humanitario de atención de quienes habían estado abandonados, consolidando un avance en el desarrollo de los sistemas educativos, en tanto para otros contribuyó a institucionalizar la segregación (Allan, 2003; Barnes 1998; Oliver 1990; Vislie, 2003, 2006).

Ante esto es necesario saber que diversas personas han existido con limitaciones corporales en todos los tiempos, y son motivo de asombro, incompreensión, temor, diversión e ignorancia. En este marco diversas disciplinas han documentado el tema, algunas como la arqueología y paleopatología han analizado e interpretado las costumbres como el infanticidio y distintos remedios aplicados, en la existencia de anomalías congénitas, trastornos como gigantismo, enanismo y lesiones carenciales y degenerativas en culturas ancestrales muy remotas.

Las personas con deficiencia han sido conceptualizadas desde distintas visiones. Prevalecen dos de ellas en el periodo de la Antigüedad Clásica en culturas como Mesopotamia, Egipto, Grecia, Roma. La primera mirada se remonta con una tendencia demonológica, maléfica o mítica, aplicando una terapia de sortilegios, conjuros, magia, hechicería o bien el abandono y la aniquilación como solución. El segundo enfoque más científico las entenderá como patologías o enfermedades, analizada desde médicos-filósofos como Hipócrates, Galeno, Celso, provocadas por las culpas y voluntad de los dioses. (Vergara, 2002). Aguado (1995, p33) consolida estos enfoques como antecedentes de una primera revolución de la salud mental en el lapso de la prehistoria, hasta el primer Renacimiento a finales del siglo XVI, estableciéndose distintas concepciones y prácticas de acuerdo a cada región.

Con lo anterior se puede observar que el déficit se convierte en el concepto clave, implementándose dos formas de reacción en

distintas regiones. Hasta antes de la Edad Media, se puede percibir la eugenesia y la marginación de las personas con deformaciones físicas y mentales (Palacios, 2008, pp37). En este modelo eugenésico se considera que la persona con discapacidad no merece vivir, pues su situación desgraciada no es digna. En un segundo modelo, impera la exclusión de las personas deficientes por miedo o compasión, ya no se comete la acción del infanticidio o la eliminación del sujeto, pero sigue una tendencia a morir por la omisión de cuidados.

Referencias

- Aguado, A. (1995) La Historia de las Deficiencias. Valencia: Alfaplús.
- Barraza, A. López, G. García, R. (1998). Cuarenta años de Educación Especial en Durango (1958-1998). Tesis.
- Caiceo, J. (2010), Esbozo de la Educación Especial en Chile: 1850- 1980. Revista Educación y Pedagogía, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010.
- Calderón, M. (2009). Educación de los ciegos y sordomudos en el BILE. El largo camino hacia una educación inclusiva la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días : XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009 Vol. 1. 2009.
- Castejon J.l. Navas L . Eds (2002) Unas bases psicológicas de la E. Especial. ECU Edit Club Universitario.
- Cruz, J., Cruz, M. (2013). Integración Social del sordo en la Ciudad de México: enfoques médicos y pedagógicos (1867-1900). México DF. Revista Cuicuilco.
- Fontana, F. (1982). Historia: análisis del pasado y proyecto social, Barcelona, Crítica, (Estudios y Ensayos), p. 9.
- Forteza, D. (2005). Ayer y hoy de la educación especial en Pedagogía y educación ante el siglo XXI/ coord. por Julio Ruiz Berrio, Gonzalo Vázquez Gómez, 2005, ISBN 84-608-0293-0, págs. 611-628.
- Fernández, R. (2011) El camino hacia la integración Participación educativa, ISSN 1886-5097, Nº. 18, 2011 (Ejemplar dedicado a: Educación inclusiva: todos iguales, todos diferentes), págs. 79-90.
- García, E. (2009). La Educación Especial en Salamanca a través de la prensa local: La gaceta Regional: 1974-1982. El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días : XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009 / coord. por María Reyes Berruezo Albéniz, Susana Conejero López, Vol. 1, 2009, págs. 59-72.
- García, M. (2009). Iniciativas pedagógicas, motrices y sociales en el origen de la Educación Especial en España. El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días : XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009 / coord. por María Reyes Berruezo Albéniz, Susana Conejero López, Vol. 1, 2009, 235-248.
- Gascón, A., Storch, J. (2011). El Real Colegio de Sordomudos en la primera mitad del siglo XIX. Antonio Gascón Ricao, José Gabriel Storch de Gracia y Asensio Participación educativa, ISSN 1886-5097, Nº. 18, 2011 (Ejemplar dedicado a: Educación inclusiva: todos iguales, todos diferentes), págs. 221-238.
- González, E. (2009) Evolución de la Educación Especial: Del modelo del déficit al modelo de Escuela Inclusiva en El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días : XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-

- Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009 / coord. por María Reyes Berruezo Albéniz, Susana Conejero López, Vol. 1, 2009, págs. 429-440.
- González, T (2009). Itinerario de la Educación Especial en el sistema educativo: de la Ley Moyano a la Ley General de Educación. El largo camino hacia una educación inclusiva, Vol. 1, 2009-01-01, ISBN 978-84-9769-244-1, pags. 249-260 01/2009; Source: OAI.
- González, T. (2011). Modelos de escolarización: Trayectoria histórica de la Educación Especial. *Educação e Filosofia Uberlândia*, v. 25, n. 50, p. 691-716, jul./dez. 2011.
- Guajardo, E. (2010) La desprofesionalización del docente de Educación Especial. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva* volumen 4, numer 1—pp105-129.
- Guemes, R. (2009). La Identidad profesional de una generación de herederos legítimos en el campo de la Educación Especial. México CNIE.
- Guemes, R. (2011). Una mirada en la historia. el proceso de institucionalización de la formación del docente en Educación Especial. CNIE XI.
- Guichot, V. (2006) Historia de la Educación: reflexiones sobre su objeto, ubicación epistemológica, devenir histórico y tendencias actuales *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*pp9-10.
- Gutiérrez, M. (2009). El modelo sicomédico: un legado de la medicina y la psicología para la Educación Especial. La construcción de un discurso hegemónico en 1921. El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días : XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009 / coord. por María Reyes Berruezo Albéniz, Susana Conejero López, Vol. 1, 2009, págs. 73-84.
- Hontañon, B. (2009). Nuevos enfoques y práctica pedagógica de la Educación Especial de la mano de Sidonio Pintado Arroyo. El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días : XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009 / coord. por María Reyes Berruezo Albéniz, Susana Conejero López, Vol. 1, 2009, págs. 261-270.
- Jiménez, G. (2014) Del padecimiento a la diversidad: un camino hermenéutico *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, ISSN-e 2340-5104, Vol. 2, Nº. 2, 2014 (Ejemplar dedicado a: REVISTA ESPAÑOLA DE DISCAPACIDAD), págs. 185-206.
- Kéri, K(2009). Los comienzos de la Educación Especial y la pedagogía curativa en Hungría. El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días : XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009 / coord. por María Reyes Berruezo Albéniz, Susana Conejero López, Vol. 1, 2009, págs. 271-282.
- Lauzurika, A., Dávila, P., Naya, L. (2009). El derecho a la educación de las personas con discapacidad. Una aproximación desde América Latina, en los últimos quince años. El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días : XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009 / coord. por María Reyes Berruezo Albéniz, Susana Conejero López, Vol. 1, 2009, págs. 147-160.

- López, M. (2009). El derecho a la educación (inclusiva) de las personas con discapacidad en la Declaraciones Internacionales. El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días : XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009 / coord. por María Reyes Berruezo Albéniz, Susana Conejero López, Vol. 1, 2009, págs. 161-170.
- Martínez, P. (2009). Los inicios de la educación oralista en el Real Colegio de Sordomudos (1814-1823). El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días : XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009 / coord. por María Reyes Berruezo Albéniz, Susana Conejero López, Vol. 1, 2009, págs. 283-296.
- Martínez, P. (2011). Hitos fundamentales de la educación especial en el siglo XIX. El Real Colegio de Sordo-Mudos. Participación educativa, ISSN 1886-5097, N.º. 18, 2011 (Ejemplar dedicado a: Educación inclusiva: todos iguales, todos diferentes).
- Méndez, M. (2008). Conceptualización y Modelos de Atención de la Educación Especial en Venezuela. Conceptualización y Modelos de Atención,... Martha Méndez. AGORA - Trujillo.Venezuela. AÑO 11- N.º 21-ENERO - JUNIO - 2008.
- Molina, R. (2009). La escuela central de anormales. El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días : XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009 / coord. por María Reyes Berruezo Albéniz, Susana Conejero López, Vol. 1, 2009, págs. 297-310.
- Molina, M. (2011). La educación de los niños invidentes desde el siglo XIX hasta el inicio de su integración en los centros ordinarios. Participación educativa, ISSN 1886-5097, N.º. 18, 2011 (Ejemplar dedicado a: Educación inclusiva: todos iguales, todos diferentes), págs. 198-210.
- Montes, S. Y Ramirez, F. (2009). Evolución de la Educación Especial a través de las revistas educativas. El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días : XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009 / coord. por María Reyes Berruezo Albéniz, Susana Conejero López, Vol. 1, 2009, págs. 85-92.
- Moreno, A. (2011) Silvia Cruz Enciso, cofundadora de Educación Especial en el Estado de Hidalgo: Fundación, expansión y reorientación. (CNIE XI).
- Moreu, A. (2009) La Pedagogía y la Medicina en los inicios de la Educación Especial ochocentista. Francia, Alemania y España en El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días : XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009 / coord. por María Reyes Berruezo Albéniz, Susana Conejero López, Vol. 1, 2009, 311-322.
- Mota, R. (2010). La educación Especial en Sinaloa. Gobierno del Estado de Sinaloa.
- Negrín, O. (2009). Labor pionera de la Real Sociedad Económica Matritense en la enseñanza de los sordomudos (1802-1808). El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros

- días : XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009 / coord. por María Reyes Berruezo Albéniz, Susana Conejero López, Vol. 1, 2009.
- Orru E. (2006). Educación Especial en Brasil: Una visión panorámica del proceso de inclusión de las personas con necesidades educativas especiales. *Revista de Educación* (Madrid).
- Osnaya, A. (2004) La representaciones sociales de las unidades de servicio de apoyo a la educación regular. Tesis
- Padilla, A. (2009). De excluidos e integrados: saberes e ideas en torno a la infancia anormal y la educación especial en México, 1920-1940. *Frenia*, Vol. 9, Fascículo 1, 2009, págs. 97-133.
- Padilla, A. (2010). La educación especial en México a finales del siglo XIX y principios del XX: ideas bosquejos y experiencias. *Revista Educación y Pedagogía*, ISSN 0121-7593, Vol. 22, N°. 57, 2010 (Ejemplar dedicado a: Historia de la educación de anormales y de la educación especial en Iberoamérica), págs. 15-30.
- Pérez J. (s/f) Una aproximación histórica al concepto de Educación Especial.
- Quiroz, M. (2014). El acontecer histórico de la Educación Especial en México. *Revista electrónica de educación especial y familia* 2014 número 1 (jun).
- Romero C. (2014) Aproximación al campo de la Educación Especial: evolución y significado. Tesis.
- Sánchez, P. (2004). La transformación de los servicios de educación especial en México. Conapred internet.
- Soriano, C., García, J., Huesca, E., Rodríguez, S., (2006). Integración educativa en México y "Enciclomedia". *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, N° 213, 2006, págs. 70-76.
- SEP, (2010). *Memorias y actualidad de la Educación Especial en México*.
- SEP MORELOS, (2013). *Educación Especial en Morelos. Gaceta Boletín informativo*.
- Vega, M. (2013). La evaluación de los conocimientos en la Escuela de Sordomudos: Los certámenes públicos en el siglo XIX Mexicano. *CNIE XII*.
- Vega, M. (2013). Avatares en la Introducción en la educación Laica en la Escuela Nacional de Sordomudos (1866-1875). *CNIE XII*.
- Vergara, J. (2002) Marco Histórico de la educación Especial *Revista: Estudios sobre Educación Volumen: N° 2. Junio 2002 Pag: 129 - 143. Artículo DOI: Acceso libre*.
- Vergara, J. (2009). La primera historia de Educación de los Sordos en España: la carta del jesuita Juan Andrés y Morell (1740-1817) a su hermano Carlos sobre el arte de educar a los sordomudos. El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días : XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009 / coord. por María Reyes Berruezo Albéniz, Susana Conejero López, Vol. 1, 2009, págs. 101-114.

Deserción universitaria en Ingeniería en Sistemas Computacionales. El caso de la Universidad Politécnica Metropolitana de Puebla

University Dropout in Computer Systems Engineering. The case of the Universidad Politecnica Metropolitana de Puebla

Elvia Bautista Pérez
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Facultad de Filosofía y Letras
elviabautistaperez@yahoo.com.mx

Resumen

La disciplina en ingeniería en sistemas computacionales es un campo amplio de investigar debido a que es una carrera nueva y multidisciplinaria. Sin embargo existe un problema latente: el índice de deserción. En el periodo de Enero a Abril de 2013 al 2015 en la Universidad Politécnica Metropolitana de Puebla se registró un 60 % de desertores; para encontrar las causas a este problema, de deserción se realizaron la medición de algunas variables que influyen en dicha problemática como: factores económicos, reprobación y plan de estudios. Debido a que los factores de deserción pueden ser multifactoriales, se aplicó un instrumento que permitió conocer las causas de la deserción. Para poder darles solución y ayudar a todos los involucrados en dicha situación. Los resultados se realizaron con los datos obtenidos del cuestionario aplicados a 11 desertores, todo esto expuesto en las gráficas que permitieron un mejor entendimiento de la información recopilada.

Palabras claves

Deserción, factor económico, reprobación, plan de estudios, Ingeniería en Sistemas Computacionales.

Abstract

Computer systems engineering discipline is a broad field of research because it is a new and multidisciplinary career. However, there is a latent problem: the dropout rate. In the January-April 2013-2015 period at the Universidad Politecnica Metropolitana de Puebla 60% of dropouts were registered; To find the causes of this problem, several variables were measured: Economic factors, failing rate and study plan. Because desertion factors can be multifactorial, an instrument was applied that allowed to know the causes of the desertion. To be able to help all those involved in this situation. The results were obtained with the data obtained from the survey applied to 11 deserters, all of this is shown in the graphs that allowed a better understanding of the collected information.

Keywords

Dropout, economic factor, failure, study plan, Computer Systems Engineering.

Introducción

La importancia del estudio de deserción universitaria es trascendental debido a las altas cifras de deserción, reprobación y falta de orientación vocacional en los estudiantes de ing. en sistemas computacionales, varios estudios en el tema consideran que existen diversos factores que llevan a los alumnos a abandonar sus estudios universitarios.

La presente investigación se centra en la generación 2013, donde se tomó en cuenta la carrera de ing. sistemas computacionales de la Universidad Politécnica Metropolitana de Puebla, para ubicar principalmente los factores y consecuencias que ocasiona la deserción escolar universitaria.

Es importante señalar que la deserción universitaria se agrava cuando las instituciones educativas no readmiten a sus repetidores; ante esta situación los estudiantes deben buscar otra institución para dar continuidad a su formación, con frecuencia alejados de sus zonas de residencia y por razones económicas terminan por abandonar el sistema educativo; la universidad al expulsar a estos jóvenes los convierte en desertores, poniendo en duda su futuro, ya que se configuran a partir de este momento trayectorias vitales y laborales asignadas por la frustración y la precariedad por falta de una formación académica que responda a las exigencias de los actuales mercados laborales.

Desde el punto de vista de varios autores, se mostraron algunas definiciones con el objetivo de dar una idea de los diversos estudios que existen respecto al fenómeno de deserción. Una de ellas, en la que de acuerdo a Tinto (2002) define el abandono estudiantil como el fracaso para completar un determinado curso o alcanzar una meta deseada. Acorde con la deserción en el ámbito superior influye de manera notable una serie de factores como: problemas para el aprendizaje, económicos y familiares que son relativos al propio estudiante y que

determinan su falta de interés o de motivación para acudir a diario a clase.

Causas de la deserción

La deserción estudiantil que impacta en los indicadores institucionales es un problema que se caracteriza en muchas instituciones de educación pública y privada. Por otro parte existe un desinterés en los estudiantes durante su paso por una carrera universitaria por lo que puede ser tan elevado que nos lleve a un abandono de las aulas.

En un análisis realizado por Tinto (2001) informa que el 50% de todas las deserciones ocurren antes del segundo año y que el 40% de todos los estudiantes no logran graduarse. Otro rasgo importante de la deserción se ha detectado que un estudiante que llega a la universidad con altas expectativas personales manifiesta una desmotivación debido a que no era lo que ellos esperaban.

Con respecto a la deserción estudiantil puede entenderse simplemente como la disolución del vínculo a través de la matrícula académica, por cualquier causa ya sea por parte del estudiante o de la universidad. Esta, tiene graves efectos financieros, académicos y sociales para ambos. Rodríguez y Hernández (2008).

“Habría que mencionar que las ingenierías buscan describir el mundo que nos rodea. Se puede decir que son los cimientos de la tecnología actual y una parte considerable del progreso de la humanidad. Una ingeniería tiene el objetivo de desarrollar un pensamiento lógico en los alumnos para resolver problemas con ingenio. Se dicen que son ingenierías duras debido a los altos índices de reprobación en materias relacionadas con matemáticas” De la Cruz (2008).

Por último la Ingeniería en Sistemas computacionales presenta desde el año 2010 una deserción escolar alta, en donde ingresan 18 alumnos en cada ciclo escolar,

desde el primer cuatrimestre empiezan a desertar por los siguientes conceptos: factores económicos, reprobación y plan de estudios.

Fundamento teórico

Una de las teorías más extensamente aceptada entre la comunidad académica es la teoría de exclusión escolar que expuso Tinto.

Tinto (2002) expuso que el grado en que el estudiante se integre al mundo académico y social de una institución determinará si realmente un estudiante se mantiene matriculado o no en la universidad. Su teoría establece que los estudiantes entran en la universidad con varias características individuales que incluyen la familia y las características de trasfondo comunitario, el nivel educativo de los padres, status social, atributos individuales, capacidad, raza, carrera, género, habilidades intelectual, social, recursos financieros, la disposición, motivaciones, intelecto, preferencias políticas, la experiencia educativa en la escuela, registro del logro académico.

Problemática actual en la Ingeniería sistemas computacionales

La Universidad Politécnica Metropolitana de Puebla (UPMP) surge en el año 2010 con la visión de ofertar planes de estudio de calidad en un corto tiempo, ubicada en la Calle Popocatepetl s/n de la colonia tres cerritos, El modelo educativo basado en competencias es el que actualmente se implementa para la transmisión de conocimientos. Entre las carreras que oferta se encuentran: Ingeniería en Biotecnología, Ingeniería en Sistemas Computacionales y Licenciatura en Administración y Gestión de Pequeñas y Medianas Empresas. Por otro lado, la Ingeniería en Sistemas computacionales es una de las carreras más demandadas debido a su perfil multidisciplinario. Sin embargo, la demanda académica es fuerte y requiere de

dedicación para aprender campos distintos de la ingeniería.

Unos de los problemas que se tiene es el índice de deserción elevado en la ingeniería en sistemas computacionales. En el periodo de 2013 al 2015, se registró un 60% de deserción dentro de la carrera mencionada anteriormente, la ingeniería en sistemas computacionales presentó el mayor índice de reprobación en la UPMP. Las causas en una carrera multidisciplinaria son aún desconocidas debido a que existen materias con tópicos muy diversos y es difícil establecer un punto de partida.

Varias investigaciones sobre deserción en carreras de ingeniería han sido abordadas anteriormente. Sin embargo, no se encontraron investigaciones relacionadas con el campo multidisciplinario de la ingeniería en Sistemas computacionales. Es por esto que el enfoque del trabajo propuesto tiene como objetivo determinar los factores que inciden en la deserción escolar de los estudiantes de Ingeniería en Sistemas computacionales de la Universidad Politécnica Metropolitana de Puebla. Para esto se plantea las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles son los factores de índole institucional que inciden en la deserción universitaria de los alumnos de ingeniería en sistemas computacionales?
2. ¿Cuáles son los factores más relevantes que influyen en la deserción universitaria de los estudiantes de la ingeniería en sistemas computacionales de la Universidad Politécnica Metropolitana de Puebla?
3. ¿Cuáles son los factores relacionados con el comportamiento académico que influyen en la deserción universitaria de los estudiantes de ingeniería en sistemas computacionales?

Metodología

Este estudio se orienta bajo los parámetros de la investigación cuantitativa, tomando como referencia las características de la situación del problema factores que contribuyen en la deserción Universitaria en la Ingeniería en Sistemas Computacionales El caso de la Universidad Politécnica Metropolitana de Puebla, se enfoca hacia un tipo de investigación no experimental de tipo descriptiva pues se recolectaron datos o componentes sobre los diferentes factores que contribuyen a la deserción y se realizó un análisis y medición de los mismos.

La población la constituyeron alumnos desertores en ingeniería en sistemas computacionales de la universidad politécnica metropolitana de puebla se trabajó con un total de 11 desertores.

Se aplicó una prueba piloto aleatoria simple, seleccionando a los alumnos de los listados de la generación 2013 que proporciono el departamento de servicios escolares, los cuales señalaban un total de 18 alumnos de la ingeniería en sistemas computacionales 11 desertaron y 7 permanecen en la institución. Estos listados incluían los números telefónicos y domicilio de los alumnos. De los 11 desertores solo se encuestaron 10 ya que se tuvo dificultad localizar a uno de ellos.

Descripción de los sujetos que se encuestaron

Los alumnos que se encuestaron fueron un total de 11 desertores, dentro del grupo de los desertores 5 pertenecen al género femenino y 6 al masculino, el rango de edad de inclusión será de 18 a 35 años de edad.

Descripción del instrumento

El diseño del instrumento aplicado a los alumnos que se utilizó para la medición de algunas variables que provocan la deserción estudiantil en la UPMP, consto 40 preguntas en donde solo se consideran 3 variables como:

deserción, reprobación y plan de estudios; estas variables se consideraron tomando en cuenta algunas característica personales de los sujetos que conforman nuestra muestra.

Para la elaboración del instrumento se realizaron los siguientes pasos:

Se realizó una revisión de la definición conceptual de cada variable.

Se realizó una revisión de indicadores por variables.

Se realizaron indicaciones para el llenado para el llenado de la encuesta

Resultados

Con el propósito de cumplir con los objetivos planeados en este trabajo se llevaron a cabo el análisis de los resultados se estudiaron los factores sociodemográficos, factores económico, orientación vocacional, aspectos familiares y personales, factores laborales, factores de salud, adaptación universitaria, factor motivacional, factores académicos, técnicas de estudio, didácticas docentes y plan de estudios con el fin de conocer los factores que influyen en la deserción.

Datos sobre los aspectos sociodemográficos

Sobre los estudios demográficos se observa que 3 son hombres que corresponde 27% son hombres y 8 son mujeres que corresponde al 73 % las edades de los sujetos van de los 18 a 35 años La media de edad de los desertores es de los 25 años.

Aspectos relacionados con los factores económicos

Respecto a los factores económicos se identificaron las causas por las fueron dados de baja, con un 40 % el tipo de factores que motivaron su retiro de los estudios universitarios con un 60%.Las aspectos fueron: los jóvenes trabajan y estudian al mismo tiempo, existen pocas facilidades para realizar sus actividades académicas en el trabajo y compromisos familiares.

Aspectos relacionados con la orientación vocacional

En los resultados se observa los estudiantes que desertaron se debe a la falta de orientación vocacional, se les pregunto a los sujetos si al momento previo de ingresar en la carrera recibió orientación vocacional un 30% recibió orientación vocacional el resto corresponde al 70% no recibió orientación alguna.

Motivos para abandonar la carrera

Los sujetos que desertaron de la carrera de ingeniería en sistemas computacionales se les pregunto cuáles fueron las causas por la que abandonaron la carrera y las más mencionadas fueron: No me gustaba la carrera con un 20 %, no me sentí identificado/a con la carrera 40%, por embarazo un 20% y problemas económicos con un 20%.

Aspectos familiares y personales

Respecto a los factores familiares se identificó el entorno familiar o social como causante de la deserción y se encontró que el entorno familiar si está de acuerdo que la en la deserción estudiantil se debe a factores familiares con un 40%, otros están de acuerdo con un 20%, en desacuerdo con un 20% y totalmente en desacuerdo con un 20%.

Factores laborales

Respecto a este factor se identificaron la siguiente pregunta estudia al mismo tiempo que trabajaba el 60% respondió que si trabajaba, la otra parte no trabaja con un 40%.

Factores de salud

En este factor se le pregunto con qué frecuencia tenían problemas de salud que les impidiera cumplir con sus actividades escolares el 20% contesto nunca había tenido alguna molestia, el 35% contesto que rara vez tenía alguna molestia, el 20% contesto que una vez a la semana habían tenido algún

problema de salud, el 10% contesto dos o tres veces a la semana había tenido algún problema de salud, 10% respondió que casi diario tenían algún problema de salud con el 5%

Adaptación universitaria

En la adaptación universitaria se les preguntó las 3 razones por la cual eligió la universidad politécnica metropolitana de puebla, el 10% Por los planes de estudio, 10% por las carreras son innovadoras, 10% por las instalaciones, 25% por la modalidad de titulación, 30% por que terminan la carrera en tres años y medio, 5% las carreras que ofrecen tienen amplio campo laboral, 5% por la movilidad estudiantil, 5% por las becas que ofrece la institución.

Factor motivacional

En este factor se les pregunto cuando iniciaron el cuatrimestre ¿Qué esperaban de la carrera? el 30% mucha práctica, 20% que los integraran a proyectos con compañeros de cuatrimestre más avanzados, 10% querían asistir a congresos, empresas y viaje de prácticas, 20% que los tomaran en cuenta para las actividades de la coordinación, 20% que les dejaran aportar para la carrera con nuevas ideas.

Factores académicos

En este factor se les pregunto sobre su rendimiento académico antes de desertar fue, un 20% respondió que fue excelente, 30% su rendimiento académico era bueno, 30% su rendimiento académico era regular, 10% respondió como un rendimiento deficiente, por último el 10% respondió que su rendimiento académico fue muy deficiente.

Técnicas de estudio

Se les realizo la siguiente pregunta con base a tu percepción que tan apto te consideras para estudiar solo el 30% que era excelente

estudiando solo, sobre las habilidades matemáticas el 25% respondió ser bueno en matemáticas, para redactar trabajos en español el 15% dijo ser bueno en redacción, uso del lenguaje oral 15% era bueno en el lenguaje oral y por ultimo 15% n comprendía un texto en inglés.

Didácticas del docente

En este apartado se les hizo la siguiente pregunta la calidad de los docentes que le impartieron clases fue, 30 %manifestó que eran excelentes docentes,30% dijeron que eran buenos maestros, 20% calificaron a los docentes como regular, 10% consideraron deficientes a sus docentes y el resto10% creían que sus maestros eran muy deficientes.

Plan de estudios

Respecto al plan de estudio se les realizo la siguiente pregunta en plan de estudios responde a tus expectativas personales 10% considera que el plan de estudio si cumple con sus expectativas personales 30% no encontraron compatibilidad en el programa de estudio, 30%los cursos que integran el plan de estudios no son importantes para su formación profesional 30% porque no existe una relación directa entre los cursos del plan de estudios y el campo laboral.

Conclusiones

Como resultado los factores por lo que están desertando los estudiantes de sistemas computacionales de la Universidad Politécnica Metropolitana de Puebla se debe aspectos económicos, la institución no proporciona las becas adecuadas, estímulos académicos para los estudiantes y tiene como consecuencia que los jóvenes abandonen sus estudios universitarios.

Otro aspecto importante de la deserción en sistemas computacionales se debe a la reprobación estudiantil, hasta el momento la institución no ha tomado las medidas

pertinentes, para reducir el número de reprobados.

En vista que tenemos la falta de pertinencia de los planes y programas de estudio, los alumnos están desertando por que no encuentran congruencia entre los planes de estudio y con el campo laboral, es necesario que la universidad realice una revisión de sus planes y programas, ya que desde esta perspectiva se podría reducir la deserción.

Considerando que es sumamente importante poner más atención en los jóvenes desertores e implementar un programa de retención en la Universidad Politécnica Metropolitana de Puebla, difundir las becas estudiantiles e implementar más programas de estímulos económicos para disminuir esta problemática, motivar a los jóvenes a no dejar de estudiar y hacer una reestructura de los planes y programas de estudio.

Dado que los alumnos que reciben orientación vocacional son los que permanecen en la carrera, los que no recibieron orientación vocacional tienen un alto índice deserción. Esta situación se considera de suma importancia que la universidad realice un proceso de selección más específico para que solamente ingresen alumnos que tengan las aptitudes necesarias para el desarrollo de la profesión.

Por último es necesario una revisión del plan de estudios de esta manera se evitara la inversión de recursos humanos y económicos en alumnos que por sus escasas aptitudes para la carrera, tendrán más posibilidad de desertar, ahorrando recursos a la familia, la comunidad, la universidad y al propio país.

Referencias

- ANUIES (2007); Retención y deserción en un grupo de instituciones mexicanas de educación superior. Colección Biblioteca de la Educación Superior, México.
- Bourdieu, P y Passeron J.C.(1970); La reproducción Elementos para una

- teoría del sistema de enseñanza. Fontamara, Primera edición en 1995, primera reimpresión 2009, México.
- Bourdieu, P. (1997). Capital cultural, escuela y espacio social. Siglo xxi.
- Covo, Milena. Algunas condiciones no académicas de la deserción. En Nuevas perspectivas críticas de la Universidad. México. Cuadernos del CESU No. 16. UNAM. México. 1989.
- Cruz López, Y. & Cruz López, A. K. (2008). La educación superior en México. Tendencias y desafíos. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, 13(2) 293-311. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=219114873004>
- México. (2013) Panorama de la educación. OCDE. Recuperado de [http://www.oecd.org/edu/Mexico_EAG2013%20Country%20note%20\(ESP\).pdf](http://www.oecd.org/edu/Mexico_EAG2013%20Country%20note%20(ESP).pdf)
- OCDE, (2007). Estudio Panorama de la Educación en el 2006. Consultado el 15 de febrero de 2011 en: <http://www.oecd.org/dataoecd/42/54/43638848.pdf>
- Perrenoud, P. (1990). La construcción del éxito y del fracaso escolar: hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar. Ediciones Morata.
- Soria-Barreto, K., & Zúñiga-Jara, S. (2014). Aspectos Determinantes del Éxito Académico de Estudiantes Universitarios. Formación universitaria, 7(5), 41-50.
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. Revista de Educación Superior, 71, 33-51.
- Unesco, I. E. S. A. L. C. (2006). Repitencia y Deserción Universitaria en América Latina.

Estereotipos de género en los libros de texto gratuitos

Gender stereotypes in free textbooks

Alma Aidé Vásquez Orta
Directora de Educación Primaria
marianitasoid@yahoo.com.mx

Resumen

Los libros de texto gratuitos que se utilizan en los centros escolares conforman una fuente de conocimiento muy importante. En torno a ellos, giran gran parte de las prácticas educativas. Sin embargo, encontramos que tanto en los textos escolares como en las imágenes que se presentan en ellos, se promueven de manera subjetiva, estereotipos de género. En estudios previos se encontró que en las páginas de los libros se configura una visión de género tradicional, estereotipada, que fomenta o tolera la inequidad, la discriminación y la violencia contra niñas y mujeres. Aunque explícitamente no se pretenden estas acciones, los contenidos en los textos, ya sea por acción u omisión, presentan sesgos de género que en nada favorece al ideal de igualdad entre los seres humanos. Para este trabajo se consideraron los referentes teóricos que nos ayudan a comprender el problema de la promoción de los estereotipos de género, que de manera implícita o explícita se presentan en nuestra vida cotidiana, en los medios de comunicación, en la familia y en la escuela. En este escrito, se citan los primeros hallazgos de una investigación cualitativa basada en un enfoque hermenéutico, que pretende analizar a profundidad los textos y las ilustraciones, así como las frecuencias con que encontramos a los diferentes personajes dentro de las páginas del libro de texto. Se utilizan guías de análisis en las que se registran todos los elementos que nos pueden aportar elementos sobre la presencia o ausencia de estereotipos de género.

Palabras clave

Estudios de género, estereotipos sexuales, libros de texto.

Abstract

Free textbooks used in schools are a very important source of knowledge. A big part of educational practices revolves around them. However, we found that the text and the images presented in the book promote subjectively gender stereotypes. Previous studies found that the books contain a traditional view of gender stereotypes, which encourages or tolerates inequality, discrimination, and violence against girls and women. Although these actions are not explicitly intended, the contents of these texts, whether by action or omission, present gender biases that do not favor the idea of equality between human beings. For this paper, we considered theoretical references that promote the understanding of the problem in gender stereotypes, which implicitly or explicitly appear in our daily lives, in the media, in the family, and at school. In this paper, the first findings of a qualitative research based on a hermeneutic approach are cited, which aims to analyze in depth the texts and illustrations, as well as the frequencies in which we find different characters within the pages of the textbook. Analysis guides are used in which all the elements that can provide elements on the presence or absence of gender stereotypes.

Keywords

Gender studies, sexual stereotypes, textbooks.

Introducción

Las políticas nacionales e internacionales, han coincidido respecto al objetivo de crear un ambiente escolar sano y atento a las cuestiones de género. Enfatizan el esfuerzo para eliminar la discriminación y se proponen mejorar los aspectos cualitativos de la educación. Por ello, formulan propósitos encaminados a crear políticas educativas inclusivas, así mismo, diseñan currículos diversificados para atender a la población excluida por razones individuales, de género, lingüísticas o culturales.

En el Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer celebrado por las Naciones Unidas en Beijing en 1995, se señala que el material didáctico y educacional es inadecuado y presenta sesgos de género. Por este motivo, se adquiere por parte de la autoridad educativa, el compromiso de elaborar planes de estudio, libros de texto y material didáctico, libres de estereotipos basados en el género. Del mismo modo, promover la igualdad entre los niños y las niñas.

Para constatar el avance de las políticas educativas que operativizan lo establecido hace más de 20 años, se planteó el análisis con perspectiva de género de los libros de texto gratuitos de la educación mexicana: concretamente los que se trabajan en el primer ciclo de la escuela primaria. La idea que prevalece en el análisis es comprobar la erradicación de estereotipos de género en los planteamientos que se realizan a niños y niñas.

Si bien el estudio no está aún terminado, ya se pueden ir perfilando hallazgos que se comparten en el presente trabajo. Se comenzó con un análisis cuantitativo centrado en los personajes o personas que presentan los libros de texto,

para ello se utilizó una ficha de análisis planteada por Marina Subirats y Amparo Tomé en su estudio "Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo" (1992) modificada y adaptada para este estudio. En este trabajo se presentan los primeros hallazgos que remiten a los datos cuantitativos que sirvieron de apoyo para el análisis de frecuencias.

Estereotipos de género ¿presentes?

Los libros de texto gratuitos que se utilizan en la educación, proporcionan a los alumnos herramientas necesarias para el aprendizaje permanente y deben ser el referente para la adquisición de valores de vida que sirvan como un factor de cambio en la sociedad. Por esta importancia que reviste la propuesta oficial de los libros de texto, así como por la oficialidad e institucionalización que hacen los docentes del mismo, es sumamente significativo realizar un análisis desde la perspectiva de género que posibilite valorar la propuesta oficial acorde a la política educativa, que establece la necesidad de romper con roles y estereotipos de género en las imágenes, lenguaje y planteamientos generales de estos materiales educativos.

El libro de texto se ha convertido en una fuente de conocimiento de uso casi exclusivo para el trabajo en las aulas. "El libro de texto escolar es un material que presenta unas características peculiares: es un mediador del aprendizaje del estudiante, pero también se ha configurado como el material curricular de uso preferente del profesorado" (Braga & José, 2016, pág. 202). Este material educativo ejerce influencia privilegiada pues ofrece una versión oficialmente aprobada y uniforme de los contenidos que se deben abordar en la escuela.

Se analizaron diversas investigaciones en donde se confirma la presencia de estereotipos de género o sexismo dentro de los textos escolares. Encontramos a Michel (1987) quien analizó varios estudios donde prueba la presencia de estereotipos de género en los libros y afirma que existen dos categorías de sexismo:

“el sexismo explícito, cuando los libros infantiles y los manuales escolares sólo describen a hombres, mujeres y niños (as) en roles rígidos, estereotipados, convencionales, sin tener en cuenta la diversidad de situaciones que existen en la realidad; y el sexismo latente, cuando esas obras describen la realidad de una sociedad en que las mujeres y las niñas ocupan una posición de inferioridad en relación con los hombres y los niños” (p. 120).

Así mismo tenemos la investigación realizada por Blanco (2006). En ella, se analizaron 56 libros de diversas materias y editoriales, los investigadores encontraron el uso del masculino genérico en su totalidad, encontraron al sexo femenino casi invisibilizado sobre todo en la historia. Dicha situación va cumpliendo una función ideológica que ofrece a sus usuarios, una visión histórica de cual es el papel que han venido ocupando, hombres y mujeres dentro de todos los ámbitos de la vida cotidiana.

En nuestro país, en el año 2008 se llevó a cabo una primera fase de análisis de los libros de texto, otra en el 2009 y en el 2010 una tercera. Fueron evaluados desde una perspectiva de género y su fin fue verificar si correspondían al propósito de promover relaciones equitativas entre los sexos y de prevenir la violencia contra las mujeres, acciones derivadas de los compromisos asumidos internacionalmente.

Durante esas fases de análisis se detectó que tanto en los textos como en las imágenes se configuraba una visión de género

que ellos califican como “tradicional, estereotipada, que favorece, fomenta, justifica o tolera la inequidad, la discriminación y la violencia contra las niñas y las mujeres” Estos aspectos fueron calificados como violencia simbólica no sólo como acción o actitud sino también por ausencia u omisión (SEP, 2011, pág. 5). De esta manera se desea constatar, si en esta última edición de libros de texto gratuitos, se han corregido estos sesgos culturales.

Como puede apreciarse en lo anteriormente descrito, el organismo encargado de elaborar y distribuir los libros de texto a nuestro sistema educativo, enfrenta un gran reto. Esta investigación encuentra su viabilidad al verificar si hay cumplimiento de ese compromiso, el de erradicar todo tipo de estereotipos sexistas en los materiales que distribuye.

Consideraciones teóricas y metodológicas

El problema del género radica en los roles que se asignan a las personas y la diferencia se traduce en desigualdad. La teoría crítica como herramienta que apunta a la actividad transformadora ligada con el pensar crítico, lucha en contra de lo establecido por los que ostentan al poder, siendo uno de sus puntos centrales, la supresión de la injusticia social.

Por tanto, se requiere de una pedagogía crítica que no pierda de vista la preocupación por el sufrimiento humano tal es el caso de “mujeres maltratadas, los pueblos indígenas que luchan contra los intentos occidentales de destruir su cultura, miembros de la clase trabajadora que no logran encontrar un trabajo, víctimas de prejuicios raciales y étnicos, víctimas de persecuciones religiosas, pueblos colonizados paupérrimos en naciones pobres, niños con SIDA, hombres y mujeres castigados por la homofobia” (Kincheloe, 2008, pág. 40).

Giroux (2008) señala que desde la educación se puede trabajar para erradicar los

problemas sociales como la injusticia y la miseria humana, siempre y cuando se tenga el deseo colectivo de hacerlo. De este modo, al hacer un análisis a los libros de texto, se pretende ahondar sobre el servicio que ofrece nuestro sistema educativo que con o sin intención, ha reproducido estereotipos de género en ellos.

Los libros de texto son considerados “soportes de las verdades que la sociedad cree que es necesario transmitir a las jóvenes generaciones” (Choppin, 2001, pág. 210) al mismo tiempo que los utilizan como un instrumento para el seguimiento de los programas oficiales y cuyo manejo sirve para adquirir y perpetuar los valores de la sociedad.

En nuestro país, desde la creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg) en 1959 durante la presidencia de Adolfo López Mateos, se consideró que los libros eran indispensables para los estudios y tareas de los educandos. Estos, han favorecido la gratuidad que se estipula en el Artículo 3º Constitucional así como la uniformidad en conocimientos básicos y el apoyo en el proceso de enseñanza. La escuela, la familia, los amigos y otros agentes sociales que intervienen en la formación objetiva y subjetiva de los niños, consideran formas de ser o actuar diferenciadas para cada uno de los sexos. Es decir, los estereotipos de género que son “las creencias percibidas y fuertemente arraigadas y por tanto subjetivas, de las características que diferencian a mujeres y hombres. Los estereotipos fundamentan la asignación de los roles sociales y dan significado al ser varón o ser mujer” (Abasolo, 2008, pág. 59).

Estos agentes educativos dividen, separan, excluyen, oprimen, justifican las desigualdades de género. Deciden lo que es el ideal, según lo establecido, para el varón y para la mujer. Todo esto bajo unos modelos que permanecen dentro del orden social

dominante como sería el ámbito de lo privado o lo doméstico para la mujer y el público o dirigente para los hombres. La escuela, la familia, la sociedad en general y sobre todo los medios de comunicación, contribuyen en mucho al refuerzo de los modelos de comportamiento sexistas ya existentes. A decir de Torres, “los mensajes manifiestos y latentes, contenidos en los temas, imágenes, lenguaje, alusiones y omisiones, promueven determinadas representaciones sociales encaminadas a moldear comportamientos y a orientar conductas, acordes con la ideología que sustentan” (Torres, pág. 46).

Las cuestiones de género son esas representaciones sociales que se promueven de manera implícita en el lenguaje, en la vida cotidiana a través de costumbres que no se cuestionan, la televisión, la familia, las religiones, en sí lo que la sociedad espera de ti por poseer un asignación de sexo. Como ejemplo, encontramos que se asignan espacios diferentes para cada uno de los sexos, situando a los hombres en lo público y a las mujeres en lo privado. Lamas indica que “los procesos de significación tejidos en el entramado de la simbolización cultural producen efectos en el imaginario de las personas” (Lamas, 1999, pág. 154) y distingue al lenguaje como un medio para estructurarnos culturalmente y volvernos seres sociales. Al mismo tiempo sostiene que lo que define al género es la acción simbólica colectiva pues “mediante el proceso de constitución del orden simbólico en una sociedad se fabrican las ideas de lo que deben ser los hombres y las mujeres” (Lamas, 1999, pág. 158), este proceso que simboliza la diferencia sexual, se convierte en desigualdad de poder.

La perspectiva de género analiza las construcciones culturales y sociales propias de los hombres y las mujeres, sus posibilidades vitales, “el sentido de sus vidas, sus expectativas y oportunidades, las

complejas relaciones sociales que se dan entre ambos géneros” (Lagarde, 1996, pág. 14). Así mismo, la autora añade que la importancia de esta perspectiva se enfatiza en la dominación de un género sobre el otro, por tanto busca una humanidad diversa con igualdad de posibilidades.

La estrategia metodológica

Para reconocer los estereotipos de género, sus características y frecuencias dentro de las imágenes y textos en los libros, el estudio se ubica en un paradigma cualitativo utilizando el método hermenéutico, el cual según Alvarez-Gayou (2003) se utiliza para interpretar textos así como para analizar e interpretar la conducta humana, en donde el interprete debe comprender las partes del texto en función del todo. Este enfoque consiste en analizar, comprender e interpretar un texto con cierta sutileza y penetración, explicar o exponer su sentido.

La técnica para recoger la información es el análisis de contenido el cual utiliza como instrumento una guía de análisis construida

con algunas adecuaciones, a partir de los instrumentos elaborados por Marina Subirats y Amparo Tomé en su estudio “Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo” (1992)

Primeros hallazgos

Se realiza un conteo hoja por hoja de los animales y las personas que aparecen tanto en las ilustraciones como en los textos de todos los libros de primer y segundo grado de educación primaria. Para este reporte parcial de primeros hallazgos se citarán resultados del libro de español de primer grado. Al revisarlo se encontró un mayor número de personajes masculinos con 131 frecuencias en tanto que personajes femeninos fueron 104. También, se realizó un conteo de todos los personajes que tienen un nombre propio. En el caso de los textos, se encontraron mayor cantidad de hombres con nombre propio con 36 frecuencias mientras que fueron 24 para las mujeres. En las ilustraciones la frecuencia fue igual para ambos sexos.

Cantidad de personajes que aparecen en el texto y en la ilustración.

Número de	En el texto	En la ilustración	Total
Personajes	100	135	235
Personajes femeninos	41	63	104
Personajes masculinos	59	72	131
Mujeres con nombre propio	24	15	39
Hombres con nombre propio	36	15	51

Tabla 1. Personajes.

En todas las páginas del libro de español de primer grado se encontró el uso genérico masculino para nombrar tanto a niños y niñas, así mismo, se utiliza la palabra maestro, queriendo englobar a maestros y maestras. El uso de un lenguaje genérico masculino

entendido como neutro “tiende a perpetuar la idea de que los hombres son mas importantes que las mujeres” (CONAPRED, 2011, pág. 14) como se observa a continuación: “Platica con un compañero acerca de las ilustraciones del cuento” (SEP, 2015, pág. 14).

“Intercambia tu libro con un compañero para que revisen lo que cada uno escribió” (SEP, 2015, pág. 27).

“Canta la canción con tu maestro y tus compañeros” (SEP, 2015, pág. 39).

También se realizó un conteo de los animales que aparecen tanto en el texto como en las ilustraciones, y se encontró que las frecuencias para los machos son 127 mientras que las hembras solamente 42 apariciones.

Conclusión

Estos resultados representan una mínima parte de los primeros avances y aunque no son definitivos se va visualizando que la problemática planteada en un inicio sigue persistiendo.

Los estereotipos de género han contribuido durante toda la historia a la desigualdad, a las injusticias, al abuso de poder entre muchos otros problemas, entre uno y otro sexo. Hace falta ahondar en los demás materiales para poder tener una visión mas amplia del fenómeno y posibilitar alguna propuesta que contribuya a una eliminación definitiva de estos estereotipos.

Referencias

Cabral, B. E. (05 de Diciembre de 2003). El género. Una categoría de análisis crítico para repensar las relaciones sociales entre los sexos. Recuperado el 28 de Junio de 2015, de saber.ula.ve: <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/16344>

Lagarde, M. (1996). La perspectiva de género. En M. Lagarde, Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia (págs. 13-38). España: Ed. horas y HORAS.

Lagarde, M. (1996). La perspectiva de género. En M. Lagarde, Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia (págs. 13-38). España: Ed. horas y HORAS.

Lagarde, M. (1996). Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia. Madrid: horas y HORAS.

Lagarde, M. (2003). El feminismo y la mirada entre mujeres. Poder y empoderamiento de las mujeres, (pág. 10). Valencia.

Lagrave, R.-M. (2000). Una emancipación bajo tutela. Educación y trabajo de las mujeres en el siglo XX. En G. Duby, & M. Perrot, Historia de las mujeres. 5. El siglo XX (pág. 822). Madrid: Taurus Minor.

Lamas, M. (1999). Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género. *redalyc.org*, 147-178.

Lamas, M. (1999). Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género. *redalyc.org*, 147-178.

Cavana, M. L. (1995). Diferencia. En C. Amoros, 10 palabras clave sobre Mujer (pág. 334). Navarra, España: Verbo Divino.

Lerner, G. (1986). La creación del patriarcado. (NOVAGRAFIK, Ed.) Barcelona, España: Editorial Crítica, S. A.

CONAPRED, C. N. (2011). Manual para el uso no sexista del lenguaje. México: ISBN.

Choppin, A. (2001). Pasado y presente de los manuales escolares. *Revista Educación y Pedagogía*, XIII(29-30), 210.

Choppin, A. (2001). Pasado y presente de los manuales escolares. *Revista Educación y Pedagogía*, XIII(29-30), 209-231.

Cremades, N. M. (1995). La coeducación como propuesta. Madrid: Popular.

Alvarez-Gayou, J. J. (2003). Cómo hacer investigación cualitativa. México, D. F.: Paidós Mexicana, S. A.

Abasolo, O. M. (2008). Guía didáctica de la ciudadanía con perspectiva de género - Igualdad en la diversidad. España: Fuhem Ecosocial.

Blanco, N. (2006). Mujeres y hombres para el siglo XXI: El sexismo en los libros de texto. En M. A. Santos Guerra, El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar (pág. 164). Barcelona.

Blanco, N. (2006). Mujeres y hombres para el siglo XXI: El sexismo en los libros de texto. En M. Á. Santos Guerra, El harén pedagógico. Perspectiva de género en la

- organización escolar (pág. 164). BARCELONA: GRAÓ, de IRIF, S.L.
- Ballarín, P. (1989). La educación de la mujer española en el siglo XIX. *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria*, 8, 245-260.
- Bergara, A., Riviere, J., & Bacete, R. (2008). Los hombres, la igualdad y las nuevas masculinidades. Vitoria-Gasteiz: EMANKUNDE-Instituto Vasco de la Mujer.
- Beuchot, P. M. (s.f.). www.ensayistas.org. Recuperado el 29 de Junio de 2015, de www.ensayistas.org/critica/teoria/beuchot/
- Braga, G., & José, B. (2016). El análisis de libros de texto: una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 199-218.
- De Barbieri, T. (1993). Sobre la categoría género. Una introducción teórico-metodológica. *Debates en Sociología*(18), 19.
- De Beauvoir, S. (1949). *El segundo sexo*. Madrid: Cátedra.
- Diario Oficial. (13 de Diciembre de 2013). Programa Sectorial de Educación. México, México, México.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3-20.
- Giroux, H. (2008). Introducción: Democracia, educación y política en la pedagogía crítica. En P. Mc Laren, & J. L. Kincheloe, *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pág. 543). Barcelona: GRAO.
- Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos. (13 de Febrero de 1959). Decreto que crea la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. *Diario Oficial*, pág. 16.
- Gómez-Heras, J. M. (1984). La hermenéutica de la vida en Dilthey y la fundamentación de una crítica de la razón histórica. *Themata, Revista de filosofía*(1), 57-73.
- Horkheimer, M. (2003). *Teoría crítica* (1a edición ed.). Buenos Aires: Amorrortu.
- Kincheloe, J. L. (2008). La pedagogía crítica en el siglo XXI: evolucionar para sobrevivir. En P. Mc Laren, & J. L. Kincheloe, *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pág. 543). Barcelona, España: GRAÓ.
- Kincheloe, J. L. (2008). Introducción: Democracia, educación y política en la pedagogía crítica. En P. Mc Laren, & J. L. Kincheloe, *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pág. 543). Barcelona, España: GRAÓ.
- Mc Laren, P., & Kincheloe, J. (2008). *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, donde estamos* (1a ed.). Barcelona: GRAÓ, de IRIF, S. L.
- Michel, A. (1987). Fuera moldes. Hacia la superación del sexismo en los libros infantiles y escolares. En O. L. Bustos Romero, *Construyendo la equidad de género en la escuela primaria* (págs. 119-134). México: SEP.
- Michel, A. (1987). Fuera moldes. Hacia la superación del sexismo en los libros infantiles y escolares. En O. L. Bustos Romero, *Construyendo la equidad de género en la escuela primaria*. (págs. 119-134). México: SEP.
- Montero, D. C. (2000). La mujer mexicana y su desarrollo educativo: breve historia y perspectiva. En E. y. Ciencia (Ed.), *Ponencia presentada en Congreso Nacional sobre Historia de la Educación Superior en México*. 4, pág. 9. Tijuana: Nueva época.
- Moreno, A. (1986). El arquetipo viril protagonista de la historia. *Ejercicios de lectura no androcéntrica*. Valencia: laSal.
- Moreno, E. (2000). La transmisión de modelos sexistas en la escuela. En M. A. Santos Guerra, *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar* (pág. 164). Barcelona: GRAÓ.
- Naciones Unidas. (1995). *Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer*. Beijing: Naciones Unidas.

- Olavarría, J. (2003). Los estudios sobre masculinidades en América Latina. Un punto de vista. En Unesco, Anuario Social y Político de América Latina y el Caribe Nro. 6 (págs. 91-98). Caracas: Flacso.
- Puleo, A. H. (1995). Patriarcado. En C. Amoros, 10 palabras clave sobre mujer (pág. 334). Navarra, España: Verbo Divino.
- Scott, W. J. (1996). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En M. Lamas, El género: la construcción cultural de la diferencia sexual (págs. 265-302). México: PUEG.
- Sánchez, P. (2008). Prevención de la violencia contra la mujer. Estudio de las actitudes sexistas en la Región de Murcia en el alumnado no univestario. Murcia: Consejería de Educación, Ciencia e Investigación. Secretaría General. Servicio de Publicaciones y Estadística.
- SEP. (2011). Metodología del análisis de los libros de texto gratuitos de telesecundaria desde la perspectiva de la equidad de género. (U. d. Educativas, Ed.) México, México, México: UPEPE.
- SEP. (2011). Metodología del análisis de los libros de texto gratuitos de telesecundaria desde la perspectiva de la equidad de género. (U. d. Educativas, Ed.) México, México, México: UPEPE.
- SEP. (2011). Plan de Estudios 2011. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2011). Programas de Estudio 2011 Guía para el Maestro. México, D. F., México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2015). Español. Libro para el alumno. Primer grado. México.
- Subirats, M., & Tomé, A. (1992). Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo. Cuadernos para la coeducación No. 2. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Tomé, A. B. (1997). Construir la escuela coeducativa. La sensibilización del profesorado. Barcelona: Universidad autónoma de Barcelona.
- Torres, B. A. (s.f.). Portal de revistas científicas y arbitradas de la UNAM. Recuperado el 29 de Noviembre de 2015, de multidisciplin@. Revista electrónica de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán:
<http://www.journals.unam.mx/index.php/multidisciplina/article/view/27687/25632>
- Torres, B. A. (s.f.). Portal de revistas científicas y arbitradas de la UNAM. Recuperado el 29 de Noviembre de 2015, de multidisciplin@. Revista electrónica de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán:
www.journals.unam.mx/index.php/multidisciplina/article/view/27687
- UNESCO. (2000). Marco de Acción de Dakar. (U. 2000, Ed.) Dakar, Senegal: Graphoprint.
- UNESCO. (1997). Educación de la mujer - Debates y alternativas. Hamburgo: Instituto de la UNESCO para la Educación.
- Zapata, O. A. (2005). La aventura del pensamiento crítico. Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas, (Primera Edición ed.). México: Pax México.

Perspectiva de género en el sistema educativo según la percepción de los estudiantes de educación superior

Gender perspective in the educational system according to the perception of higher education students

Armando Ortiz Aragón
Instituto de Ciencias Sociales Universidad Juárez del Estado de Durango
aortiza@ujed.mx

Fabiana Esther Mollinedo Montaña
Universidad Autónoma de Zacatecas "Francisco García Salinas"
fabiana.mollinedo@uaz.edu.mx

Resumen

La perspectiva de género a iniciativa del Instituto Nacional de las Mujeres y con el impulso de la Secretaría de Educación se aplica en el sistema educativo considerando la escuela como un efectivo medio de transmisión de valores, un espacio de sociabilización con reglas que moldean al individuo, caracterizado por el hecho de que aún sin proponérselo tiende a reproducir el sistema social existente. Las Instituciones pertenecientes al sistema de educación pueden recibir por parte del INMUJERES la certificación en el Modelo de Equidad de Género (MEG) cuando incorporan estrategias de género en sus políticas internas e instrumentan acciones afirmativas. Con el objetivo de identificar cómo consideran los estudiantes de licenciatura que la perspectiva de género influye en su desarrollo académico y humano, así como la valoración de la importancia que otorgan a las acciones afirmativas de género llevadas por parte de la administración, se realizó una investigación en la Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED) y el Instituto Tecnológico de Durango (ITD). Como principales resultados se tiene que los encuestados consideran que el desempeño académico está en función de sus condiciones personales, que su trato con la diversidad y la equidad de género en las actividades académicas son producto de su propia decisión de convivencia y no de acciones afirmativas de la normatividad institucional, además de que las decisiones de la administración, como el caso de la poca flexibilidad en los horarios de estudio, no contribuyen a evitar problemas como la deserción o a resolver dificultades extra académicas.

Palabras clave

Perspectiva de género, educación superior, desarrollo académico y humano.

Abstract

The gender perspective at the initiative of the National Institute for Women and with the encouragement of the Ministry of Education is applied in the education system considering the school as an effective means of transmitting values, a space of socialization with rules that shape the individual, characterized by the fact that even unintentionally it tends to mimic the existing

social system. Institutions belonging to the education system can receive certification from the INMUJERES in the Gender Equality Model (GEM) when they incorporate gender strategies into their internal policies and implement affirmative actions. With the objective of identifying how the undergraduate students consider that the gender perspective influences their academic and human development, as well as the assessment of the importance they give to the affirmative gender actions taken by the administration, an investigation was carried out at the Juárez University of the State of Durango (JUSD) and the Technological Institute of Durango (TID). The main results share that respondents consider that academic performance is a function of their personal conditions, their treatment of diversity and gender equality in academic activities is the product of their own decision to live together and not that of affirmative action. The decisions of the administration, like cases of little flexibility regarding class schedule, do not contribute to avoid problems like desertion or to solve extra academic difficulties.

Keywords

Gender perspective, higher education, academic and human development.

Introducción

Las instituciones de Educación superior, ante las iniciativas de organismos internacionales y las experiencias de Universidades de otras regiones realizan desde la década de los 70's aportaciones teóricas y metodológicas encaminadas a eliminar la brecha propiciada por la inequidad sobre todo en el aspecto referente al género.

Por otra parte, las acciones de los Gobiernos relativas a este aspecto son orientadas por acuerdos tomados de Convenciones promovidas por la Asamblea General de las Naciones Unidas como es la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW) a la que México se adhirió en 1981.

La escuela o el ámbito educativo es un efectivo medio de trasmisión de valores, después de la familia misma o el entorno inmediato del ser humano. Sabiendo que el sistema educativo es entonces más que un ente expendedor de títulos, un espacio de sociabilización con reglas que moldean al individuo y además caracterizado por el hecho de que sin proponérselo tiende a reproducir el sistema social existente, ha propiciado que se confine o subestime el papel de la mujer en la sociedad, limitando

seriamente su desarrollo humano y forzándola a adaptarse a patrones que de manera sutil le orientan hacia la elección de carreras profesionales acordes con su género aunque esta elección no siempre corresponda a sus deseos o capacidades.

Es tal la influencia de la división genérica de profesiones que incluso llega a suceder que la sociedad no valore o lo haga de forma condicionada y limitada a las profesiones y oficios que desempeña la mujer. Este fenómeno es de tal magnitud que se ha percibido que aquellas disciplinas que se feminizan, de forma dramática pierden posicionamiento en el reconocimiento social, pasando a ser de estatus inferior porque las realizan las mujeres.

Es importante recalcar que en un principio se consideraba exitoso cualquier programa encaminado a disipar la inequidad de género cuando cuantitativamente se lograba incrementar la incorporación de las mujeres a las oportunidades de educación, pero pronto se puso de manifiesto que no se tomaba en cuenta aspectos cualitativos como los factores socioculturales o como la oferta educativa inciden en el desarrollo humano de las mujeres.

Al respecto de esta problemática, circunscribiéndola a la educación superior, Buquet¹ enfatiza sobre los problemas conceptuales y prácticos de la transversalización de la perspectiva de género en la educación superior y señala tres vertientes destacables dentro del ámbito de estudios de género: la investigación, la formación y la institucionalización de la equidad de Género.

En dicha propuesta Buquet señala algunas acciones que deben ser emprendidas por las Universidades para transformar positivamente las relaciones de género al interior de las mismas, a sabiendas que sus efectos permearán hacia la sociedad por efecto de las acciones de sus egresados.

Planteamiento de la investigación

Ante lo anterior se establece la importancia de indagar aspectos ocultos dentro de sistema educativo que esté contribuyendo a la inequidad señalada y la percepción que de estos tienen los propios estudiantes.

Objetivos

1. Mostrar si la perspectiva de género influye en el desarrollo humano y desarrollo académico en las instituciones de educación superior
2. Identificar la percepción de los estudiantes respecto del acoso sexual y la violencia de género.
3. Describir las situaciones que los estudiantes consideran más importantes en su desenvolvimiento dentro de las instituciones de educación superior.

4. Caracterizar las condiciones que los estudiantes tienen para su desarrollo académico.
5. Establecer el significado que tiene el desarrollo humano para los estudiantes de educación superior.

Referentes teóricos

La problemática de la inequidad de género como resultado de una cultura patriarcal permea a todos los ámbitos de la actividad humana. Las Instituciones de Educación Superior son transmisoras de estos estereotipos a través de su currículo y en la convivencia y relaciones entre profesore(a)s y alumno(a)s, lo cual se manifiesta de forma evidente y velada a la vez dentro de sistema que contribuye a la inequidad señalada.

En lo que concierne a la educación superior que es impartida en instituciones tanto públicas como privadas, se ha establecido una agenda encaminada a la equidad de género, las acciones positivas consisten, según señala González (2013), en involucrar a las Universidades para que dentro de las aulas se fomente el trato respetuoso y que de todas las escuelas surjan estudios con enfoque de género que lleguen a ser propuestas para políticas públicas.

El principio de equidad derivado de la igualdad de oportunidades enmascara una realidad que en el caso de la educación superior queda al descubierto cuando según señala Arenas (2013) en lo que a derecho a la educación concierne y al trato no discriminatorio en esta materia... es necesario abordarla en dos perspectivas, la primera el ingreso al sistema educativo y la segunda la permanencia, si bien cuentan las mujeres y los hombres con trato digno e igualitario para

¹ Secretaria de Equidad de Género del Programa Universitario de Estudios de Género de la UNAM. Estudiante de doctorado en Sociología en la UNAM, licenciada y maestra en Psicología; especializada en género, sexualidad y educación.

acceder a la educación, también debemos de considerar que las condiciones de permanencia no necesariamente son igualitarias... de acuerdo con la encuesta nacional de la juventud 2010 el 75.7% de los jóvenes que ni estudian ni trabajan a nivel nacional son mujeres, siendo las principales causas por las que abandonan su formación el matrimonio, la situación económica o por razones académicas”.

Buquet (2010) marca de manera concreta que la presencia de las mujeres en las Universidades no es sinónimo de equidad de género.

Metodología

El estudio fue de tipo exploratorio, con un muestreo aleatorio simple se consideró una muestra de 445 sujetos de ambos sexos Con una distribución proporcional en la aplicación del instrumento: UJED con 9,707 alumnos, equivalentes al 62% se proyectó aplicar 262 encuestas e ITD con 6,002 alumnos, equivalentes al 38% se proyectó aplicar 183 encuestas, durante el semestre 2014A. Se procedió enseguida a elegir las escuelas a visitar fundamentado primero en una clasificación por DES (Dependencia de educación superior) en el caso de la Universidad y por Departamento Académico en el caso del Tecnológico, se eligieron utilizando una tabla de números aleatorios las carreras a las que se aplicaría la encuesta, teniéndolas ordenadas de acuerdo con la forma que se encuentran enlistadas en las páginas web oficiales de las Instituciones (consultadas el 28 de mayo de 2014).

El procedimiento se efectuó de la siguiente manera:

- Al elegir el programa académico por institución se contabilizó la cantidad de alumnos inscritos y se determinó su aportación a la proporción correspondiente

- Se obtuvo la diferencia respecto a la proporción esperada
- El valor obtenido se evaluó para justificar si se continuaba con otra selección o se detenía el proceso.
- Los pasos se repitieron hasta que la proporción correspondiente por institución se alcanzó y la diferencia después de mostrar un crecimiento comenzó a declinar llegando a ser menor al 10%.

Para la recolección de datos se utilizó un cuestionario conformado por 27 variables nominales con una escala dicotómica y politómicas y 123 variables ordinales, con una escala de 0 al 10 donde el 0 es ausencia total del atributo y el 10 la expresión máxima del mismo.

Las carreras por institución que fueron elegidas una a la vez de forma alternada y secuencial según la lista obtenida en el proceso aleatorio para aplicar el instrumento de investigación. En la Universidad Juárez Del Estado De Durango, las carreras de Contador Público 6.52 % (29); Administración 8.31 % (37); Psicología 8.76 % (39); Pintura y escultura 4.72 % (21); Matemáticas 2.47 % (11); Ciencias Químicas 6.29% (28); Ciencias Forestales 10.79 % (48); Trabajo Social 6.52 % (29); Educación Física 4.49 % (20) haciendo un porcentaje de 58.87 % (262), de la misma manera en el Instituto Tecnológico De Durango, Administración 6.52 % (55); Ingeniería Industrial 8.31% (30); Gestión empresarial 8.76 % (28); Ingeniería Civil 4.72 % (25); Ingeniería Mecatrónica 2.47% (45) haciendo un subtotal de 41.12 % (183) que en un 100% son (445).

Resultados de investigación

Con la finalidad de evaluar la consistencia interna del instrumento de investigación se utilizó el Coeficiente Alfa de Cronbach, obteniéndose $\alpha=0.91$ normal, que indicó que se trató de un instrumento fiable, que hace

mediciones estables y consistentes, donde el error estándar es menor al 5%. No se encontraron reactivos redundantes mayores a 0.96.

Con respecto a la edad de los sujetos participantes, se encuentra que un 48% (215) se encuentra entre 21 a 23 años, un 46% (205) entre 18 a 20 años, así como tan solo un 6% (25) se encuentra entre 29 a 34 años. El semestre con mayor representación fue el 2 con un 21.57% seguido del sexto semestre con 16.85%.

Respecto al promedio académico del semestre anterior se observa que un 48.99 % (218) tiene un promedio entre 81 a 90; un 23.37 % (104) tiene un promedio entre 91 a 100 y un 21%(96) tiene un promedio de 71 a 80, tan solo un 0.67% (3) tienen un promedio entre 60 a 70.

Para el análisis de comparaciones se utilizó el estadígrafo paramétrico t de Student, donde los niveles de probabilidad son de $p \leq 0.05$, con el objeto de explicar la contrastación en las respuestas de los sujetos en sus diversas características.

Al comparar las variables nominales por sexo de los encuestados se encontró que existe una gran similitud entre las medias de ambos y solo hay una diferencia significativa en lo que corresponde a las miradas morbosas o gestos sugestivos que molestan, donde la media de los hombres es de 1.58 y la de las mujeres de 2.80, arrojando estos valores que la importancia a tal situación se le otorga en mayor medida por parte de las mujeres y que es significativa la divergencia.

La comparación de las variables nominales por Institución Educativa en la que los encuestados están cursando su licenciatura muestra diferencia significativa en lo que corresponde a la oportunidad que consideran tener los estudiantes de poder seleccionar su horario de clases, los inscritos en el Instituto Tecnológico de Durango con 7.6 y aquellos que están en la Universidad Juárez

del Estado de Durango con 3.9; en lo que atañe a las investigaciones promovidas por parte de las Autoridades del plantel respecto de eventos de acoso o violencia sexual la diferencia significativa arrojada por la prueba t pone de manifiesto con una media para el Instituto Tecnológico de 3.5 y de 2.4 para la Universidad Juárez, lo que pone en claro que la respuesta oficial al acoso sexual se da en mayor medida en el ITD que en la UJED.

El análisis factorial en modalidad de Comunalidades arroja 14 factores, que explican el 53% de la variabilidad total del fenómeno con un Eigen value mayor a 1. Las cargas factoriales aceptadas de acuerdo al tamaño de la muestra, obtenidas por el cálculo de probabilidades del programa estadístico fue de 0.12.

La lectura de los resultados da cuenta de cómo los encuestados consideran que el desempeño académico está directamente relacionado con las actividades que realizan en su hogar, las necesidades económicas y el estado de salud. Por otra parte se puede observar que las condiciones que ofrece la institución de educación no contribuyen a favorecer el tiempo disponible para estudiar, no evitan la deserción, no se reconoce en la magnitud deseable el trabajo realizado y razonan que no reciben apoyo en problemas extra académicos.

A pesar de lo anterior se ve como positivo el ambiente de las instituciones dado que se muestra que los entrevistados tienen libertades que inciden en la posibilidad de independencia de pensamiento, emociones, identidad sexual, igualdad de derechos colectivos e independientes del sexo y la inexistencia de roles impuestos por tradición. Y respecto de la violencia de género esta no parece ser una preocupación de los alumnos que expresan valores negativos para las condiciones relativas a estos aspectos, lo que arroja la lectura señalada al principio del párrafo.

Queda de manifiesto que los entrevistados perciben libertades en cuanto a seleccionar horarios, participar en clase, opinar, liderar y trabajar en equipo, pero no denotan sentir que su trabajo sea valorado adecuadamente. En cuanto al acoso muestran indiferencia hacia los carteles o salvapantallas con connotación sexual y no les son molestos los comentarios que se dirijan hacia su apariencia cualquiera que sea el origen de los mismos profesores, compañeros o personal administrativo.

Por otro lado refrendan en sus respuestas la existencia de acoso en forma de roces o contacto físico, llamadas telefónicas o mensajes de naturaleza sexual, invitaciones forzadas y amenazas con afectar sus calificaciones en caso de no acceder al acoso por parte de los profesores hombres.

Conclusiones

La iniciativa del Gobierno Federal a través de la Secretaria de Educación Pública y el INMUJERES de hacer que la perspectiva de género en las instituciones de educación superior sea parte de la políticas internas de las mismas, dista de estar generando resultados satisfactorios debido a que se carece de un diagnostico que considere la percepción de los estudiantes respecto de lo que les es más relevante.

Si bien la perspectiva de género busca incidir en aspectos relativos al desempeño académico y humano de los educandos, estos últimos dan mayor relevancia a aspectos administrativos que limitan dicho desarrollo dejando incluso como algo secundario lo que corresponde a discriminación o incluso violencia de género.

Se observan libertades que son apreciadas por los estudiantes quienes las ven como un logro derivado más de la coexistencia entre ellos mismos que de las acciones institucionales, lo cual las hace multiplicarse en sus procesos de convivencia.

La obtención de la certificación en el Modelo de Equidad de Género (MEG) no es suficiente si es que se aplica de forma superficial y sin considerar que es un proceso permanente, pero sobre todo que sea generalizado, aceptado y puesto en marcha por la totalidad de la comunidad académica de las instituciones educativas y que permita atender las opiniones de quienes la conforman, aun de quienes en ocasiones son considerados subordinados al sistema, en este caso los estudiantes.

Se hace necesario un trabajo previo más amplio y comprometido que además considere la participación de los involucrados, para este caso en particular, los estudiantes, los docentes y el personal de apoyo, de tal forma que su aplicación no provenga solo de la administración y que al escuchar todas las voces se parta de un diagnostico pertinente para la misma.

Por otra parte es indispensable la capacitación, el conocimiento y la profundización en temas de género que emanen de las políticas en un proceso continuo y extendido.

Referencias

- Barragan y Romero. (2014). La equidad hacia la mujer en la Universidad Pública, aportes para la construcción de la democracia. Universidad Juárez del Estado de Durango, Universidad Castilla-La Mancha.
- Bonder, Gloria (1994). Mujer y educación en América Latina: hacia la igualdad de oportunidades. Revista Iberoamericana de educación. No. 6, sep-dic 1994. Biblioteca digital OEI.
- Buquet Corleto, Ana. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en educación superior. Problemas conceptuales. Revista perfiles educativos. Vol. XXXIII, número especial, 2011. UNAM

- Bustos Romero, Olga. (2004). Reordenamientos genéricos de la matrícula en la educación superior. El caso de México. Revista Otras Miradas Grupo de Investigación en Género y Sexualidad GIGESEX. Vol. 1, No 4, Facultad de Humanidades y Educación Universidad de Los Andes, Mérida Venezuela.
- Comité de estudios para el adelanto de las mujeres y la equidad de género, Centro de estudios para el adelanto de las mujeres y la equidad de género (2011). Violencia de género en México, estadísticas, marco jurídico, propuestas, políticas públicas. H. Congreso de la Unión, Cámara de Diputados LXI legislatura. México.
- Sánchez, Alma Rosa.(2003). Influjo de la división genérica de profesiones y oficios sobre la escolaridad y el empleo, en Escolaridad y trabajo femeninos en el contexto de la división genérica de profesiones y oficios. ENEP Acatlán-UNAM, México.
- SER/UNIFEM/PNUD. (2004) Manual: Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra las mujeres y su protocolo facultativo CEDAW, 2ª edición, México.
- Subirats, Marina.(2005). Género y escuela, en Construcción de identidades y género en la escuela secundaria. INMUJERES, México.
- Valles y Corral. (2014). La presencia femenina en el Instituto Juárez. Instituto de Investigaciones históricas UJED. Durango, Mex.

Vulnerabilidad derivada del trabajo productivo y reproductivo en secundarias

Vulnerability derived from productive and reproductive work in middle schools

Laura Gabriela Acosta Calderón
Servicios Educativos del Estado de Chihuahua
lauragacos@gmail.com

María Cristina Chávez Rocha
Centro de Investigación y Docencia
crystina.chavez@cid.edu.mx

Argelia Antonia Ávila Reyes
Centro de Investigación y Docencia
argelia.avila@cid.edu.mx

Resumen

Esta investigación, formalizada en las escuelas secundarias en la ciudad de Chihuahua, tiene como objeto de estudio la vulnerabilidad derivada de los supuestos teóricos desde la perspectiva de género acerca del trabajo Productivo (remunerado) y Reproductivo (trabajo no remunerado de los hogares de las/los docentes, personal administrativo y de apoyo). Se desprende un proyecto institucional más amplio realizado en escuelas federalizadas en educación básica. Fue modificado el cuestionario de la Encuesta Nacional de uso del tiempo 2009 elaborada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía desde la perspectiva de género. De un total de 1200 instrumentos, 300 se aplicaron en secundaria. Debido a que este estudio se centra prioritariamente en determinar la vulnerabilidad derivada del trabajo Productivo y Reproductivo, se manejaron las dimensiones: Características socio demográficas, Toma de decisiones y, Actividades sociales, escolares y laborales. En los resultados se encontró que la vulnerabilidad humana (de la célula familiar, social, económica, derechos laborales), coincide con los roles y aspectos asignados por género prioritariamente los que desarrollan las mujeres.

Palabras clave

Vulnerabilidad, género, actividades del profesor, comportamiento, diferencias de género.

Abstract

This research, carried out in middle schools in the city of Chihuahua, has as object of study the vulnerability derived from the theoretical assumptions regarding gender perspective: Productive (paid) and Reproductive (unpaid work in households of the teachers, administrative and support staff). The study parts from a broader institutional project carried out in federalized schools in basic

education. The questionnaire of the National Survey on the use of time 2009 prepared by the National Institute of Statistics and Geography from a gender perspective was modified. Out of a total of 1200 instruments, 300 were applied in middle school. Because this study focuses primarily on determining the vulnerability derived from Productive and Reproductive work, the dimensions managed were: socio-demographic characteristics, decision-making and social, school and work activities. The results show that human vulnerability (in a nuclear family, social, economic, labor rights), matches those of the roles and aspects assigned by gender, primarily those developed by women.

Keywords

Vulnerability, gender, professor activities, behavior, gender differences.

Introducción

El objeto de estudio de la presente investigación es la vulnerabilidad por género derivada del trabajo productivo y reproductivo.

El trabajo reproductivo, llamado trabajo no remunerado de los hogares, no se le reconoce como trabajo, y permanece oculto sin valoración social ni económica. Esto debido a que lo realizan los miembros del hogar sin retribución monetaria y es esa falta de pago lo que origina que no se considere como una actividad productiva; por tanto, al no existir una transacción de mercado no se incluye en los principales índices económicos de nuestro país como es el Producto Interno Bruto (PIB).

Este tipo de labores domésticas se les distingue como funciones propias del género femenino, razón por la cual se ha impuesto a la mujer estos quehaceres como principal obligación. Adicionalmente, se cree que por ser mujer se tienen de forma innata las habilidades necesarias para la ejecución de las tareas del hogar y el cuidado de niños, adultos mayores y enfermos. Menoscabo de sus capacidades no se les permite el cultivo de su intelecto y la participación en el ámbito laboral. Es por ello la importancia de la transversalidad de la perspectiva de género para dicho estudio.

Se describen las condiciones a las que están expuestas/os los trabajadores de la

educación en el nivel de secundarias. Considerar las posibilidades de que lo anterior, afecta a dichos trabajadores, en el aspecto económico, laboral y de género, creando una atmósfera de inestabilidad que perjudica su desempeño en todas las áreas.

Antecedentes

La desigualdad división sexual del trabajo es el factor explicativo de muchas discriminaciones que afectan a las mujeres. Hace más de una década que reflexionamos sobre la autonomía económica de las mujeres. En este sentido, sabemos que esa autonomía económica depende de la contribución de ellas a la creación de la riqueza a partir de su inserción en el mercado de trabajo a través del llamado trabajo productivo, aunque al mismo tiempo, del invisible trabajo reproductivo realizado en el ámbito doméstico.

Se percibe una contienda en México y en toda América Latina, entre la dinámica económica y de acumulación de capital por un lado, y la superación de las desigualdades, campo este donde se han logrado fuertes avances, a pesar de que debemos reconocer aún la persistencia del desafío de la superación. También dentro del campo de las políticas sociales hemos observado esa misma disociación, ya que tales políticas tomaron rumbos diversos entre la focalización y los avances distributivos hasta la continuidad de las políticas asistencialistas tradicionales.

En México, el INEGI respetando los criterios internacionales elaboró durante el periodo 2006-2010 un estudio, sobre la cuenta satélite de trabajo no remunerado de los hogares de México, información sobre el tiempo destinado por las personas de 12 y más años de edad, a nivel nacional donde lanzó importantes cifras: se determinó que las horas de TNRH por semana para el 2010 fue de 1613 millones de hrs., por parte de las mujeres, y 417 millones de hrs. de los hombres.

De estas horas, la composición porcentual del TNRH fue: cuidados de salud el 14.3, ayuda y apoyo escolar el 21.8% y en cuidado general el 63.9%, para el caso de las mujeres; y para el caso de los hombres se centra en cuidados de la salud.

Planteamiento del problema

La falta de reconocimiento del trabajo no remunerado dentro de las cuentas nacionales repercute negativamente sobre la igualdad de género en el nivel macroeconómico, debido a la importancia de estas cuentas como instrumentos para la formulación de políticas. En efecto, las cuentas nacionales cuantifican todas las áreas que se definen como parte de la economía nacional y, sobre esta base, se analizan la situación actual y las tendencias de la economía, se interpretan las dinámicas económicas y políticas y, se hacen proyecciones sobre ellas, y se toman decisiones respecto a asignación de recursos. El sentido del término “trabajo no remunerado de cuidado” el Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer (UNIFEM), define: “trabajo” enfatiza que la actividad tiene un costo en términos de tiempo y energía y que surge de una relación social, generalmente de carácter familiar, que se asume como obligación. “Cuidado” denota que la actividad se encamina a proporcionar servicios y bienestar a otras personas, en tanto que “no remunerado” resalta el carácter gratuito con que se cumple la actividad.

Mediante la siguiente pregunta, se buscó contestar cómo el personal puede estar expuesto a factores que lo vulneran dentro de su labor educativa, afectando su vida como un ser social, individual, haciendo una relación entre el estrés laboral y la salud para conocer las diferencias en función del género y del tipo de trabajo, los factores familiares, culturales además de lo individual:

¿En qué medida se manifiesta la vulnerabilidad por género derivada del trabajo productivo y reproductivo en las y los docentes, personal administrativo y de apoyo en secundarias?

Esta pregunta se fundamenta en las situaciones de reproductividad en tiempo y en economía, tomando en cuenta las situaciones de género y productividad que las mujeres pueden aportar y, la vulnerabilidad que de esto pudiera derivarse. Para responder a las siguientes preguntas:

1. ¿Percibir menos ingresos, nos hace más vulnerables?
2. ¿Tener un nivel de estudios no profesional genera más vulnerabilidad?
3. ¿Es necesario dejar de ser vulnerable para cumplir con los trabajos productivo y reproductivo?

Justificación

El tema se abordó, respondió a las prioridades detectadas, que México se ha comprometido a asumir, a partir de la agenda acordada en la Cuarta Conferencia Mundial sobre las Mujeres, Beijing 1995, así como los seminarios internacionales de uso del tiempo, y las reuniones internacionales de estadística con perspectiva de género, desarrolladas en colaboración con ONU Mujeres, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL); la Convención para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer

(CEDAW,1972); el Programa Nacional para la Igualdad entre Mujeres y Hombres (PROIGUALDAD) y la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres.

Además asume los avances que marcan un antes y un después en la institucionalización de la perspectiva de género como política de Estado para mejorar la condición de los y las mexicanas. En primer lugar, la promulgación de la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres y en segundo lugar, la promulgación de la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia.

Marco Teórico

Mujeres y su autonomía económica

Las mujeres trabajan para su propio sustento y también el de otros ya hace mucho tiempo, su incorporación masiva al mercado de trabajo, ha sido un proceso relativamente reciente, fundamentalmente porque todas las tareas realizadas por las mujeres en el ámbito doméstico, implican una enorme magnitud de trabajo que genera riqueza y que sustenta y reproduce la vida en sociedad, este ámbito fue invisibilizado durante siglos y no considerado desde el punto de vista económico.

Tales trabajos, que incluyen actividades como preparar alimentos, buscar leña, llevar agua para dentro de la casa, mantener la limpieza de la casa, cuidar de la higiene familiar, cuidar de los ancianos, las y los niños, enseñarles a hablar y comportarse socialmente, asistir a las personas con necesidades especiales, y también a las y los enfermos, entre otras diversas tareas domésticas, imprescindibles para la vida y la socialización de las y los seres humanos. Lo que actualmente se denomina economía feminista ha incorporado la noción de esta contribución para la creación de riqueza por las sociedades.

Justamente por ese trabajo doméstico, no formar parte del mundo económico dentro

del sistema capitalista centrado en la lógica del mercado, no asume ninguna transcendencia para los intercambios de valor, volviéndose así invisible, como también sin registrarse en las cuentas nacionales, y ni siquiera en la contabilidad doméstica.

Trabajo productivo y reproductivo

El concepto de trabajo es un concepto histórico, mucho se ha debatido sobre las maneras en que él encuentra en la base de la organización de las sociedades, e inclusive en las teorías económicas modernas y más ampliamente divulgadas, él está por detrás del precio de las mercaderías y del propio desarrollo de la humanidad.

Sin embargo, las consideraciones económicas, sociológicas, antropológicas y hasta filosóficas sobre el papel del trabajo y sus posibilidades de generar las condiciones de sobrevivencia de los seres humanos a través de la provisión de necesidades diversas en el tiempo y espacio, no llevaron en consideración el obvio valor del trabajo doméstico para justamente satisfacer las necesidades y carencias del cotidiano de la vida.

El trabajo productivo se refiere a aquel que genera mercaderías e ingreso, o sea, es aquel destinado a los intercambios del mercado, y que, al tener legitimación y valorización en ese mercado, es remunerado. La vulnerabilidad social es la que el ser humano vive desde que nace y puede ser impuesta deliberadamente o no, ya que son los únicos seres vivos que dependen durante los primeros cuatro años de vida de la madre y la familia para sobrevivir, a partir de esa edad sabrá por lo menos como hablar para externar sus necesidades, sin embargo, no son totalmente independientes.

Vulnerabilidad en el trabajo

“Un trabajo decente y productivo en condiciones de libertad, equidad, seguridad y

dignidad humana”, OIT (2009). Esta definición trae implícitos los cuatro objetivos estratégicos de dicha organización: el respeto de los derechos fundamentales en el trabajo, el acceso a un empleo digno, a la protección social y al diálogo social.

En la OIT, se manifiesta la idoneidad de lo que por norma debe ser un trabajo en el que no importan las características de la persona que lo desempeñe, sólo por el hecho de serlo debe tener esas garantías, es decir, el trabajar una jornada completa, si es su deseo, obtener el ingreso justo a esa actividad, según sus capacidades de estudio y/o habilidades y que además le permita satisfacer sus necesidades.

Vulnerabilidad económica

El término vulnerabilidad se ha convertido en un fértil instrumento de estudio de la realidad social, de disección de sus causas profundas, de análisis multidimensional que atiende no sólo a lo económico, como puede hacer la pobreza al menos en una visión clásica, sino también a los vínculos sociales, el peso político, el entorno físico y medioambiental o las relaciones de género, entre otros factores.

La vulnerabilidad económica está ligada a la vulnerabilidad de género debido al proceso histórico cultural generado entre el trabajo productivo y reproductivo donde este último podría ser reconocido como parte del desarrollo económico de la evolución social.

Método

Bajo el enfoque cuantitativo, lo que me permitió lograr una visión objetiva del tiempo empleado en hacer trabajo productivo reproductivo, ello fue posible a través de la estadística, característica de este método.

El alcance de la investigación es descriptivo. A través del estudio se conoce el número de horas empleadas por el personal de las secundarias encuestadas para hacer su trabajo productivo, el trabajo reproductivo; es de carácter exploratorio ya que como objeto

de estudio ha sido poco estudiado, por lo que se hizo desde una perspectiva innovadora que preparara el terreno para nuevos estudios y/o posibles soluciones.

El diseño de la investigación es de tipo no experimental, transversal cuyo propósito fue la recolección de datos en un único momento mediante la aplicación de cuestionarios, de tipo exploratorio y descriptivo.

Se aplicó un cuestionario, para obtener el resultado de su salario al personal de dicha dependencia y el tiempo empleado normalmente para realizar trabajo reproductivo, esto es, actividades personales, familiares y sociales que van desde la preparación y el servicio de los alimentos para los integrantes del hogar, la limpieza de la vivienda, limpieza y cuidado de la ropa y calzado, mantenimiento, instalación y reparación a la vivienda y a los bienes del hogar, compras, administración del hogar, asistencia a eventos culturales, deportivos y de entretenimiento, utilización de medios de comunicación, cuidados personales, traslado de la familia, visitas al médico, tareas de los hijos, entre otras cosas.

Técnica de investigación

El método empleado fue la encuesta, se eligió como técnica el cuestionario. El cuestionario fue modificado por el grupo de maestría, tomando en cuenta la perspectiva de género, en donde nuestras asesoras del grupo fungieron como especialistas en el tema.

Dicho instrumento ya modificado, fue piloteado en el mes de enero de 2013, en dos momentos, con quince días de diferencia en escuelas similares a la muestra, en los subsistemas de Educación Preescolar, Primaria y Secundaria, arrojando un coeficiente de correlación de Pearson arrojando un grado de confiabilidad de 0.74, es decir con una correlación positiva

considerable calculada a partir de las puntuaciones obtenidas en el pilotaje.

El cuestionario está integrado con cuatro dimensiones, 20 secciones y 160 reactivos, fue validado en una muestra de 208 personas seleccionadas a través del programa Random, el cual señaló la cantidad de instrumentos a aplicar después de ingresados los datos. Con este programa se buscó que el margen de error fuera pequeño y la confianza lo máximo a través del STATS que nos dio el error máximo aceptable que es del 1 al 5% para lograr el nivel deseado de confianza.

Población y muestra

Inicialmente se contempló la aplicación a una muestra aleatoria de 5000 instrumentos, pero dado el bajo presupuesto fueron autorizados por la dirección del Centro de Investigación y Docencia (CID), un total de 1200 instrumentos, de los cuales 300 se aplicaron a secundarias.

VARIABLES

Características Socio demográficas
Comportamiento humano
Trabajo
Libertad
Decidir
Permisos
Relaciones Sexuales
Anticonceptivos

INDICADORES

Los ítems o mediciones coherentes con las variables, y se tomaron en cuenta para la elaboración de las preguntas en el cuestionario:

Medición de la vulnerabilidad derivada del trábalo productivo y reproductivo del personal de secundarias federalizadas:

CARACTERÍSTICAS SOCIO-
DEMOGRÁFICAS (Parentesco con el jefe (a) del hogar, sexo, edad, nivel de estudios, estado civil)

Indicadores: sexo, edad, estatus familiar escolaridad, dominio laboral
COMPORTAMIENTO HUMANO:
Trabajo, libertad, decidir, permisos, relaciones sexuales, anticonceptivos.

Indicadores: Resolución que se toma o se da en una cosa ante las que existen dos o más alternativas.

Algunos resultados

Alcance exploratorio

Características socio demográficas: Del 100% de los encuestados hombres, se observa que el 20% tiene maestría, el 44% cuenta con estudios profesionales, otro 20% tiene bachillerato, 4% normal básica, 4% carrera técnica, 4% secundaria, 4% no contestó. En caso de las mujeres encuestadas, el 17% tiene maestría, un 2.8% cuenta con doctorado, el 34% tiene estudios profesionales (normal superior, licenciatura, ingeniería), el 4% normal básica, 18% con carrera técnica, el 21% con bachillerato.

Edad: La edad de los y las encuestadas varía en su mayoría de entre los 27 a los 55, de mayor a menor porcentaje fue de entre los 46-55 con un 43.2%, un 21.1% de 35 a 45 y un 17.9% de 27-35 años.

Se ve más participación a colaborar expresando las opiniones entre las personas de 35 a 55 años, donde se considera un rango de edad de madurez.

Puesto de trabajo-Sexo-Edad: se observa que las mujeres docentes y administrativas de 45 a 55 años son mayoría con el 28%, del total de la muestra, en segundo lugar están las mujeres docentes y las administrativas de 35-45 años con el 14%, les siguen las mujeres docentes y administrativas de 27-35 años con un 12%, siendo estas las edades que predominan y siendo mujeres un 54% del total de la muestra y en los puestos ya mencionados.

Sexo-Estado civil: el 67% del total de encuestados y encuestadas, son mujeres casadas, el 68% son hombres casados.

De los datos en general el 10% soltero (a), 8% divorciada (o), 67% casada (o) en esta tabla se arrojan datos culturales donde por obtención de status la mujer en el modelo judeo cristiano que nos caracteriza como sociedad la mujer deben estar casada y ser compañera y está convencida de ello según se constata en la tabla siguiente: ¿Qué parentesco tiene con el jefe del hogar?

Reflexiones Finales

La vulnerabilidad económica se manifiesta en los Docentes, personal administrativo y personal de apoyo, mediante la exposición de las políticas públicas que derivan en la Reforma Educativa que hasta la fecha, impacta en las contrataciones temporales y en las evaluaciones a los directivos, y docentes (por lo pronto), que hace que la estabilidad de pertenecer al gremio educativo, genere incertidumbre, por depender de los resultados de una evaluación al desempeño, basada en el “deber ser”, y no, en la contextualización del entorno del lugar y de las condiciones de trabajo.

La vulnerabilidad económica en el trabajo reproductivo, implica no ingresos, y se une la vulnerabilidad de género, basados en el modelo judeo cristiano, donde las actividades de este tipo, se realizan por asignación al género femenino, y la retribución es ser mantenida, en el caso del personal involucrado en este trabajo, se suma al de cumplir con las actividades laborales para los que fueron contratados, y llegar a casa a continuar trabajando en las labores de casa y cuidado de la familia.

Las mujeres vulnerables se caracterizan por una actitud sumisa que les lleva a dejar de tomar decisiones, desarrollando en su mayoría una codependencia hacia la presencia masculina (padres, hermanos, esposo, hijos, jefes), aunque en ellos encuentre vejaciones, desprecios, maltratos o manipulación

(emocional, o económica). Asumen el rol de abnegación y sumisión que invade todos los ámbitos de su vida, ante los abusos laborales, las cuestiones de vida marital y sexual.

De acuerdo a los resultados, se asume que la vulnerabilidad derivada del trabajo productivo y reproductivo en secundarias es alta, dado que los docentes, personal de apoyo y administrativo de esta área, están sujetos a factores como el Burnout, discriminación por sexo, falta de oportunidades profesionales y estancamiento laboral, una reforma denominada educativa, que presenta mayores elementos de reforma laboral, la cual anula la estabilidad que caracteriza al sector educativo y que por lo tanto lo vulnera.

Referencias

- Aguilar, L. Mercedes y Espinoza, I. 1998. Informe Uso del Tiempo Nicaragua. Gobierno de la República de Nicaragua. Instituto nacional de estadísticas y censos.
- Benería, L. 1999. El debate inconcluso sobre el trabajo no remunerado Organización Internacional del trabajo (OIT, 1999). Revista Internacional del trabajo, vol. 118, núm. 3.
- Benería, L. 2006. Trabajo productivo/reproductivo, pobreza y políticas de conciliación. *Nómadas (Col)*, Núm. 24, pp. 8-21, abril.
- CEPAL-ECLAC, Vulnerabilidad Socio demográfica: viejos y nuevos riesgos para comunidades hogares y personas. Brasilia, Brasil, ONU, LC/R.2086
- Fuentes M. Molinar. 1986. Crítica a la escuela: el reformismo radical en Estados Unidos. Antología. Biblioteca Pedagógica, Mex. D.F. Essay on education, Jules Henry, penguin.1971.
- Fuentes R. 2010. Las condiciones laborales y profesionales de los docentes de las escuelas secundarias. Centro de Investigación y Docencia

Gammage, S. 2009. Género, pobreza de tiempo y capacidades en Guatemala: Un análisis multifactorial desde una perspectiva económica. CEPAL.

Garavito, C. 2006. Vulnerabilidad en el Empleo: Género y Etnicidad, Departamento de Economía de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Estrategia didáctica para la elaboración de diagnósticos energéticos

Didactic strategy for the development of energy diagnosis

David Alejandro Sifuentes Godoy
Universidad Tecnológica de Durango
david.sifuentes@utd.edu.mx

Estrella Yareli Martínez Arreola
Universidad Tecnológica de Durango
green.@hotmail.com

Giovanni Ari Berumen Ramírez
Universidad Tecnológica de Durango
giovanniari15595@gmail.com

Resumen

El presente documento describe el diseño e implementación de una estrategia didáctica para elaborar diagnósticos energéticos eléctricos. El proyecto surge debido a constantes cuestionamientos por parte de estudiantes de la Universidad Tecnológica de Durango sobre los pasos seguir para realizar un diagnóstico energético, ¿qué observo?, ¿qué pregunto?, ¿qué mido?, ¿cómo paso de un diagnóstico a otro?, en fin, estos y otros cuestionamientos dejan en la incertidumbre al estudiante que realiza un proyecto energético. Para diseñar esta metodología se analizó la literatura existente sobre estudios energéticos, sistemas de gestión de la energía, normativa nacional e internacional y las 10 características de las estrategias didácticas de Frola & Velázquez (2011). La estructura de la metodología denominada DESMG consta de dos etapas, dos diagramas de flujo y 14 formatos, que son evidencia y respaldo del diagnóstico energético. La implementación se realizó por estudiantes del quinto cuatrimestre de la carrera de Energías Renovables en un sistema eléctrico comercial, tras la aplicación de la etapa 1 se obtuvieron 10 problemas mismos que dieron pie para la realización de la etapa 2 donde se midió por un periodo de 10 días, la información obtenida permitió declarar el problema a solventar mismo que se centraba en dos puntos relevantes: instalación eléctrica e iluminación. La metodología esclareció las actividades a realizar, generó certidumbre en el estudiante ya que sus propuestas estaban respaldadas por una serie de evidencias documentadas mismas que le servirían para la elaboración de su proyecto energético sustentable.

Palabras clave

Estrategia de enseñanza, diagnóstico.

Abstract

The following document describes the design and implementation of a didactic strategy to do an electrical energy diagnosis. The project surges due to constant students' inquiries of the Technological University of Durango regarding the steps to follow to make an electrical energy diagnosis, what do I look at? What do I ask? What do I measure? How do I move from one diagnosis to another? Lastly, these and other inquiries leave uncertainty in the student making an energy project. To design this methodology the existent literature about energy, energy management systems, national and international normative and the 10 didactic strategies of Frola and Velazquez (2011) were analyzed. The structure of the strategy called DESMG consists of two stages, two diagrams, and 14 formats, that are evidence and back up of energy diagnosis. The implementation was made by students of the 5th semester of the bachelors in renewable energy. After the application of stage 1, 10 similar problems were obtained that gave rise to the stage 2 which lasted 10 days. The information obtained allowed us to declare the problem to solve itself, which focused on two relevant points: electrical installation and lighting. The methodology clarified the activities to be carried out, generated certainty in the student since their proposals were supported by a series of documented evidence that would serve them for the elaboration of their sustainable energy project.

Keywords

Teaching strategy, diagnosis.

Introducción

Planteamiento del problema

Para la mayoría del sector productivo el ahorro de la energía en todas sus manifestaciones, es una meta de suma importancia dentro del desarrollo de la misma.

En Centro América la producción por unidad de energía (índice energético), es alto comparado contra los respectivos valores de los países industrializados, el mejorar estos índices depende del uso eficiente de la energía en los procesos de producción (FIDE, 2010).

Dentro de las diversas manifestaciones de la energía sin duda alguna la electricidad es de las más utilizadas, actualmente existen diversas estrategias y mecanismos para conseguir el tan preciado ahorro de energía eléctrica, tales como: la implementación de sistemas de generación de energía eléctrica distintos a los convencionales como la cogeneración proveniente de energía térmica residual del proceso mismo, la instalación de

sistemas de energía renovables aislados o interconectados a la red y en los últimos años los sistemas de gestión de la energía como el ISO 50001.

Sea cual sea la actividad que se desee implementar para tener un ahorro de energía es necesario identificar y caracterizar el estado actual del sistema eléctrico, esto se realiza a través de un diagnóstico energético (DE).

El DE es la parte medular de cualquier proyecto de ahorro y eficiencia energética (EE), ya que permitirá identificar áreas con y sin problemas, zonas de peligro o cierto riesgo y áreas de oportunidad para generar potenciales ahorros, así como determinar las mejoras en las instalaciones eléctricas y procesos.

La tipología de los DE se encuentra dividida de acuerdo al grado de complejidad y profundidad del análisis del sistema eléctrico, existen tres tipos de diagnósticos: el

diagnóstico energético de primer grado o nivel uno (DEN 1) que es básicamente una recolección preliminar de información a través de una inspección visual y/o entrevistas con los encargados de diversas áreas con la finalidad de identificar fuentes evidentes de algún posible mejoramiento en el uso de la energía; el diagnóstico energético de segundo grado o nivel dos (DEN 2) es continuación del DEN 1, en este diagnóstico se analizan a profundidad los flujos de energía a través de mediciones con equipo básico (multímetros, luxómetros, etc.) e implica la inversión de tiempo y dinero; y finalmente el diagnóstico energético de tercer grado o nivel tres (DEN 3) consiste en un análisis exhaustivo de las condiciones de operación y el diseño de la instalación, mediante el uso de equipo especializado de medición y control, en estos diagnósticos, es común el uso de técnicas de simulación de procesos, se requiere mayor cantidad de tiempo para realizarlo (CONUEE, 2016).

Es claro que la secuencia a seguir para realizar un correcto estudio energético es iniciar con un diagnóstico tipo uno y de ser necesario continuar con el tipo dos y/o tres, pero, lo que no es del todo claro son los pasos a seguir dentro de cada uno de los diagnósticos, ¿qué observo y qué pregunto en el DEN 1?, dentro del DEN 2: ¿qué mido?, ¿dónde lo mido?, ¿cuánto tiempo lo mido?, así mismo surge otro cuestionamiento aún más complejo, ¿cómo determino el pasar de un diagnóstico a otro?, es decir, en base a qué determino si el proyecto de eficiencia energética está sólidamente sustentado con solo un DEN 1 o si es necesario realizar un DEN 2 o si se requiere invertir una cantidad mayor de tiempo y dinero en un DEN 3.

Si bien, la respuesta a cada uno de estos cuestionamientos puede depender de la pericia, experiencia, dominio de la normatividad y conocimientos sobre tópicos de energía de cada especialista, es necesario seguir un camino que facilite el tránsito hacia

la identificación de áreas de oportunidad de ahorro energético y económico.

Objetivos

Objetivo general

Desarrollar una metodología para la elaboración de diagnósticos energéticos con énfasis en tópicos eléctricos.

Objetivos específicos

- Diseñar una metodología para la elaboración de diagnósticos energéticos con énfasis en tópicos eléctricos.
- Implementar la metodología para la elaboración de diagnósticos energéticos con énfasis en tópicos eléctricos en un sistema productivo.

Justificación

El modelo educativo basado en competencias (MEBC) es un modelo relativamente nuevo en México y es una realidad que poco a poco va creciendo su implementación en diversos niveles educativos. Las Universidades Tecnológicas (UT's) son uno de estos sistemas, tienen un poco más de cinco años con la implementación de este modelo educativo.

En la Universidad Tecnológica de Durango (UTD) como en todas las UT's se implementa el MEBC, debido a esto, cada especialidad prioriza la formación práctica sobre la teórica utilizando para esto diversas técnicas de didácticas como la basada en proyectos, la carrera de Técnico Superior Universitario en Energías Renovables área Calidad y Ahorro de energía ofertada en la UTD tiene como competencia específica: "Dirigir proyectos de ahorro y calidad de energía eléctrica, con base en un diagnóstico energético del sistema, para contribuir al desarrollo sustentable a través del uso racional y eficiente de la energía", misma que debe ser demostrada por el estudiante en el quinto cuatrimestre de su vida académica a través de la elaboración de un proyecto de

eficiencia energética eléctrica el cual debe estar sustentado en un DE, siendo esta una de las razones que brindan pertinencia al presente proyecto.

Así mismo en el sexto cuatrimestre el estudiante debe poner en práctica los conocimientos adquiridos durante su formación académica en el sector productivo y para esto realiza una estadía por cuatro meses dentro de una empresa en la cual desarrollará nuevamente un proyecto relacionado con la competencia de su especialidad, en esta etapa el estudiante necesita reiteradamente de la implementación de un DE para obtener áreas de oportunidad para el ahorro de energía.

Antecedentes

Proyectos de EE, ahorro de energía, uso eficiente de la energía existen al por mayor y

la manera de realizarlos es igualmente basta, algunos de ellos no dejan en claro la forma en la que se determinó el área de oportunidad de ahorro y otros siguen una metodología determinada.

En el artículo denominado “Análisis de la eficiencia energética de la industria española y su potencial de ahorro” pretende conseguir dos objetivos, el primero de ellos es obtener las demandas condicionadas de los factores que participan en el proceso productivo de las empresas, para posteriormente calcular para cada factor las distintas medidas de eficiencia económica, centrando el análisis en el uso óptimo de los factores energéticos (Aranda, Scarpellini, & Feijó, 2003). El segundo objetivo es la realización de DE a las empresas, el cual sigue una metodología dividida en cinco fases:



Figura 1. Fases de D.E. (Aranda, Scarpellini, & Feijó, 2003).

Los resultados obtenidos para el segundo objetivo fueron la detección de áreas de oportunidad en ahorro térmico y eléctrico en tres sectores: metal, químico y agroalimentario (Aranda, Scarpellini, & Feijó, 2003).

Por otra parte Morato (2009) presenta su artículo “Reducción de gasto energético eléctrico usando seis sigma” en el cual ilustra un ejemplo de aplicación de la metodología Seis Sigma en los modelos de gestión

energética para la Reducción de Gasto Energético Eléctrico en un parque industrial.

Dentro de este artículo se explica la manera de aplicar la metodología de solución de problemas DMAMC: Definir, medir, analizar, mejorar y controlar. Dentro de la etapa de Definición el proyecto se enfoca desde la ecuación básica para resolver problemas desde Seis Sigma: $Y = f(x)$, donde Y es la variable dependiente y X la variable independiente, para el caso del proyecto energético Y es el consumo (kw/h) y las

variables independientes fueron declaradas mediante diferentes discusiones del equipo de trabajo definiendo las siguientes: motores, factor de potencia, iluminación, aplicaciones térmicas, sistemas de distribución y manejo operacional (Orozco, 2009).

El artículo “Desarrollo de un estudio energético en el sistema de aguas de la empresa CEMONOSA” se expone un estudio energético con la intención de identificar las áreas de oportunidad para el ahorro de energía eléctrica y emprender acciones de control. En este artículo se presenta una metodología para elaborar DE que se sustenta en la estructura seguida en los proyectos de ahorro de energía, misma que contempla implícitamente metodologías básicas en la elaboración de proyectos de inversión, que incluyen planeación, organización, dirección y control. Los pasos a seguir dentro de esta metodología son los siguientes (Cázares, A., & Ybarra, 2005):

1. Planificación del diagnóstico
2. Recopilación y revisión de datos
3. Complementar trabajo preparatorio
4. Trabajo de campo y mediciones
5. Sistematización y análisis de datos
6. Identificación y análisis de oportunidades y medidas de ahorro de energía
7. Elaboración de conclusiones con el personal de la empresa
8. Elaboración del informe definitivo (Cázares, A., & Ybarra, 2005).

En el mismo tenor se presenta el artículo “Desarrollo e implementación de estrategias enfocadas a la disminución del consumo de energía eléctrica en una empresa cervecera” muestra el desarrollo e implementación de las principales estrategias de uso eficiente de energía eléctrica en una industria cervecera, como resultado de la

realización de un DE, la metodología propuesta consta básicamente de dos etapas: en primer lugar se identificaron los principales equipos consumidores de energía eléctrica en la planta y posteriormente se desarrollaron soluciones técnico-económicamente viables para eficientar el uso de energía eléctrica (Caravantes, López, Velázquez, & López, 2005).

La metodología propuesta en este estudio es la siguiente:

1. Recolección de información básica e inventario general de las instalaciones.
2. Elaborar balances de energía.
3. Determinar la incidencia del consumo de energía de cada equipo o grupo de equipos en el consumo de energía total y por lo tanto en el costo total.
4. Obtener índices de consumo de energía.
5. Determinar los potenciales de ahorro de energía por equipos, áreas o centros de costos, mediante una evaluación técnica detallada en los diferentes campos.
6. Identificar las medidas apropiadas de ahorro de energía.
7. Evaluación de los ahorros de energía en términos de costos (Caravantes, López, Velázquez, & López, 2005).

El aspecto normativo en nuestro país está representado por la Secretaria de Energía (SENER) a través de la CONUEE, misma que en su manual para la implementación de un Sistema de Gestión de la Energía (SGEN) plasma una metodología para lograr la mejora continua del desempeño energético en las organizaciones en una forma costo efectiva (Abel Hernández Pineda, 2014).

La metodología para el diseño e implementación de un SGEN propone ocho etapas que se muestran en la figura 2.

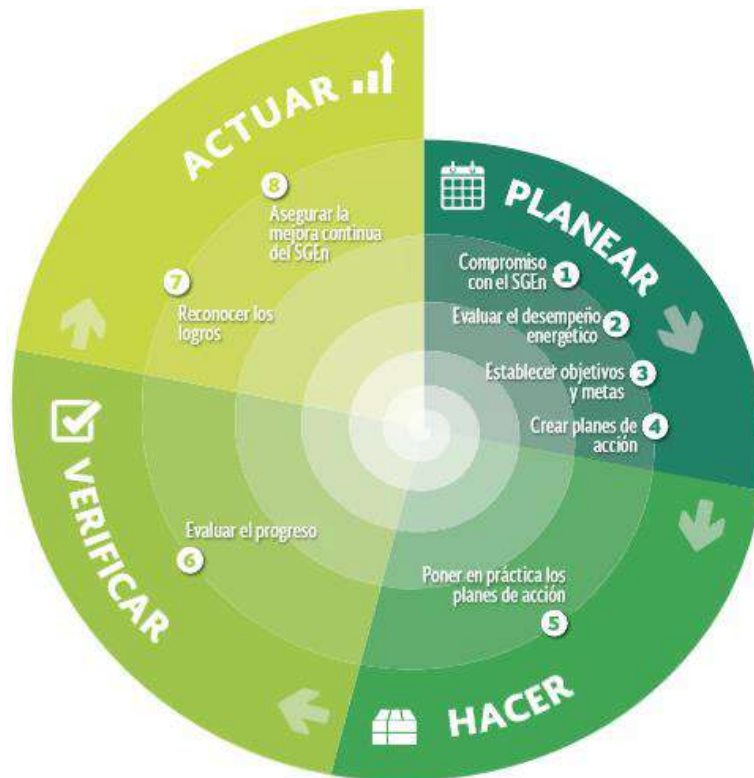


Figura 2. Etapas para el diseño e implementación de SGEN (Abel Hernández Pineda, 2014).

Dentro de la etapa 2 “Evaluar el desempeño energético” se considera los usos que se dan a la energía, la forma en que se consume, la intensidad energética y las medidas disponibles para fomentar la eficiencia y el ahorro de energía, es decir, el diagnóstico energético.

Por otra parte la normativa europea UNE 216501 de Auditoría Energética que tiene como objetivos: obtener un conocimiento fiable del consumo energético, identificar y caracterizar los factores que afectan al consumo de energía y detectar y evaluar las distintas oportunidades de ahorro y su repercusión en costo energético, propone una metodología que consiste en (Sánchez, 2010):

1. Generalidades
 2. Estado de las instalaciones.
 - 2.1.1. Análisis de los suministros energéticos.
 - 2.1.2. Análisis de los procesos de producción.
 - 2.1.3. Análisis de las tecnologías horizontales y servicios.
 - 2.1.4. Medición y recogida de datos.
 3. Realización de una contabilidad energética.
 4. Análisis de propuestas de mejora.
 - 4.1.1. Desarrollo de mejoras.
 - 4.1.2. Concatenación de mejoras.
 - 4.1.3. Recomendaciones y buenas prácticas
- Dicha norma tiene una relación directa y antecesora de otra norma la UNE-EN16001 SGE, la siguiente imagen la muestra:

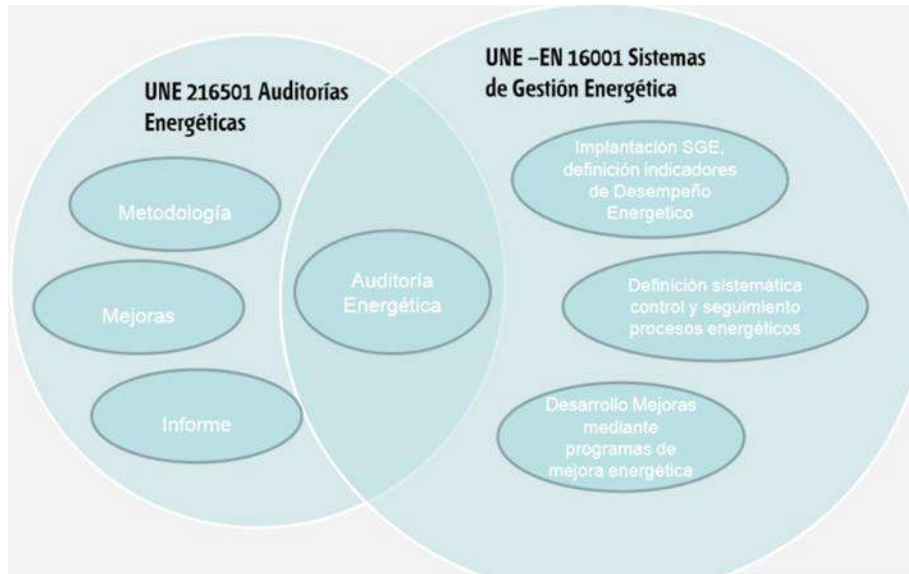


Figura 3. Relación entre la UNE 216501 y UNE-EN16001 (Sánchez, 2010).

Desarrollo

Como se analizó en el apartado anterior los estudios energéticos están conformados por una serie de pasos secuenciados, este proyecto se enfoca solo en una parte que consideramos primordial para lograr el ahorro energético, el DE.

Un DE correctamente realizado permitirá en primera instancia caracterizar el

sistema eléctrico (SE) y posteriormente determinar los problemas que se convertirán en un áreas de oportunidad, a continuación se analizarán las posibles soluciones y al implementarlas se determinará el ahorro energético y económico obtenidos, la figura 4 muestra un esquema de lo que consideramos un proyecto de ahorro energético.

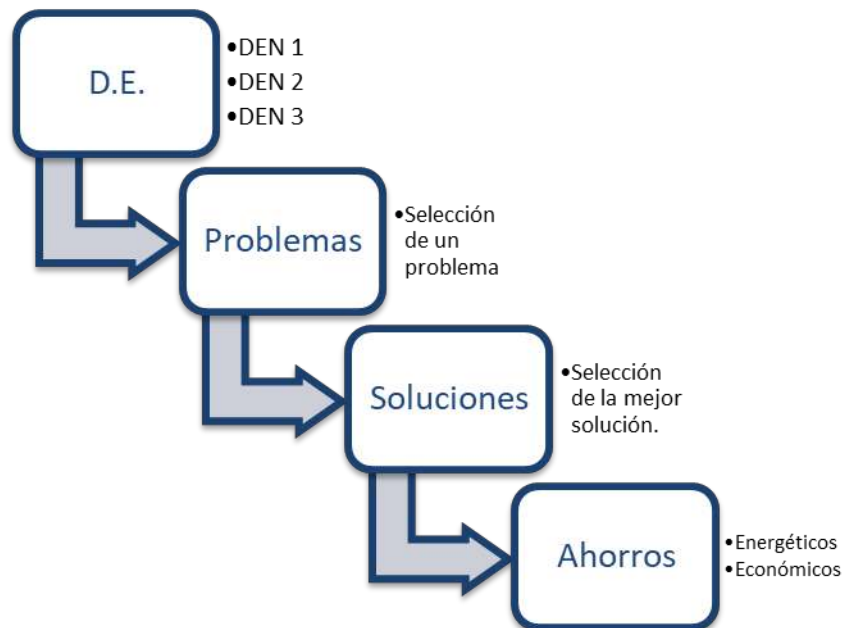


Figura 4. Relación entre la UNE 216501 y UNE-EN16001

Metodología DESMB para elaboración de Diagnósticos Energéticos

La metodología DESMB se realizó cubriendo los puntos indicados por Frola & Velázquez (2011):

1. Debe estar diseñadas para promover a un perfil de egreso, evidenciar una competencia.
2. Debe verificar que genere necesidades en el estudiante.
3. Debe pensarse como actividad en vivo y en una sola exhibición.
4. Planteada preferentemente en equipo.
5. Resuelva un problema.

6. Especifica los niveles de exigencia, indicadores.
 7. Los indicadores se orientan al proceso y al producto.
 8. Especifica formas cualitativas de evaluación.
 9. Especifica una herramienta de calificación.
 10. Se define un criterio de logro, para declarar la competencia lograda
- Así mismo se analizó diversos lineamientos marcados por organismos como la CONUEE y SENER y teniendo como base las siguientes Normas Oficiales Mexicanas (NOM):

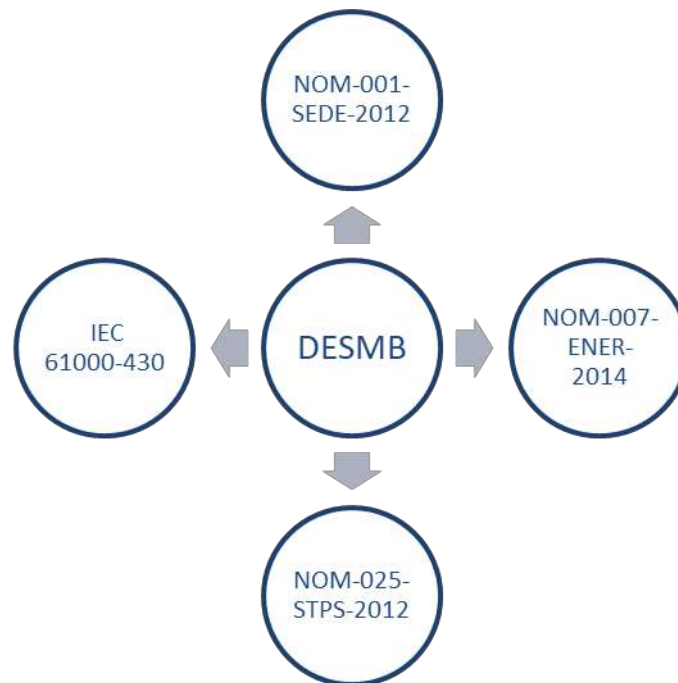


Figura 5. Normas involucradas en Metodología DESMB.

La metodología está organizada por tres etapas estructuradas por diagramas de flujo (DF) que permiten al estudiante seguir una secuencia de actividades y 14 formatos que brindarán al estudiante evidencia y veracidad a los resultados.

La primera etapa que representa un tiempo de dos días aproximadamente, corresponde al DEN 1 mismo que tiene ocho formatos que llevan al estudiante a la una caracterización general del SE y de sus

consumos a través de una inspección visual, posteriormente al analizar la información se determina el problema que presenta la instalación o se decide si se pasa a la etapa 2.

De seguir la segunda alternativa (DEN 2) se realiza en un tiempo de 10 a 15 días, consta de un DF y seis formatos, dentro de esta etapa se realizarán mediciones de las variables encontradas en el etapa 1 y estas dependerán de la instrumentación que se tenga. Al analizar la información se determina

si se tienen argumentos para declarar un problema o decidir realizar un DEN 3, mismo que se realiza de igual manera que el DEN 2

pero con una duración de 30 a 90 días de análisis. La figura 6 y 7 muestra los DF de cada etapa.

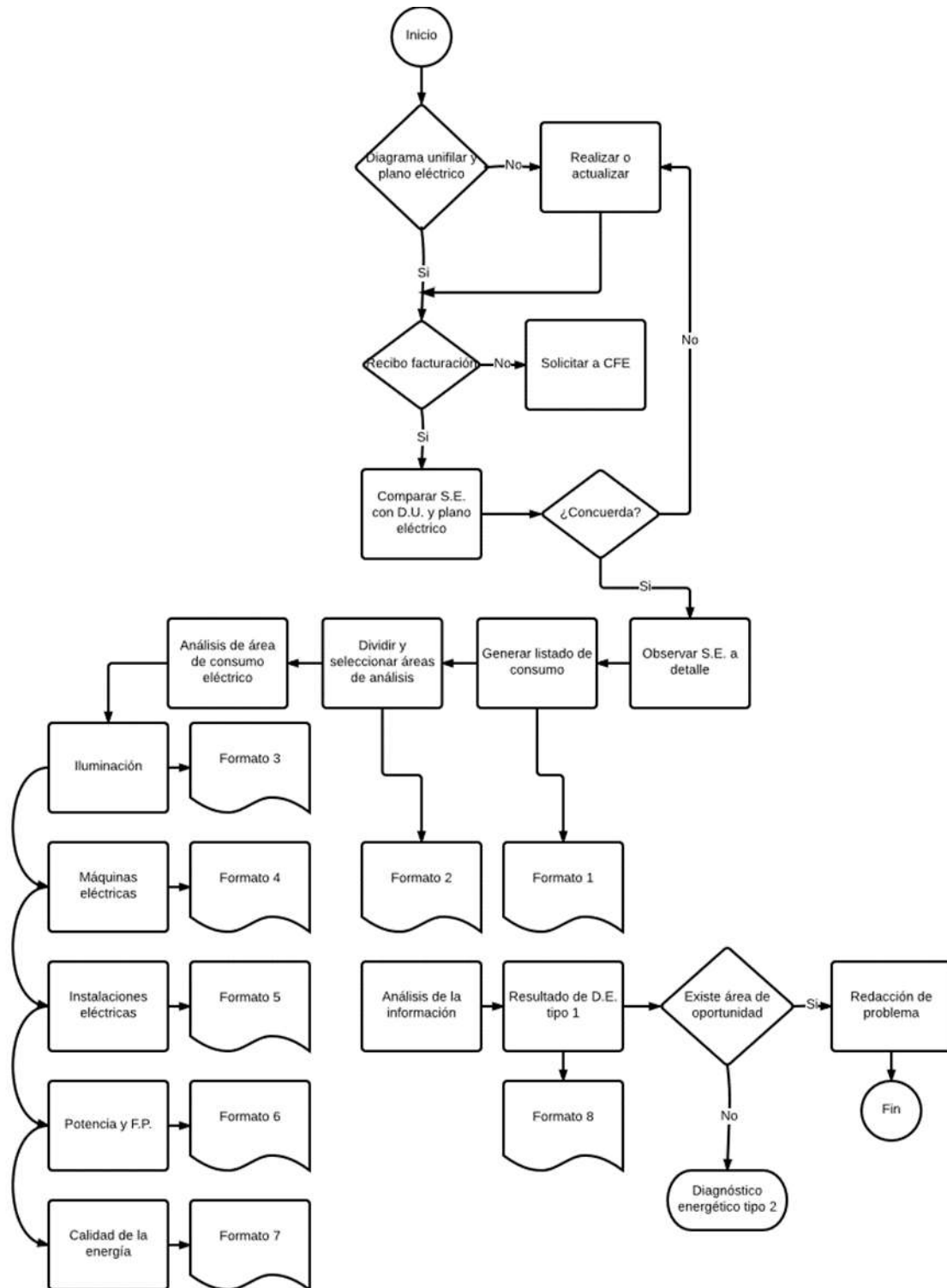


Figura 6. Diagrama de flujo etapa 1 metodología DESMB.

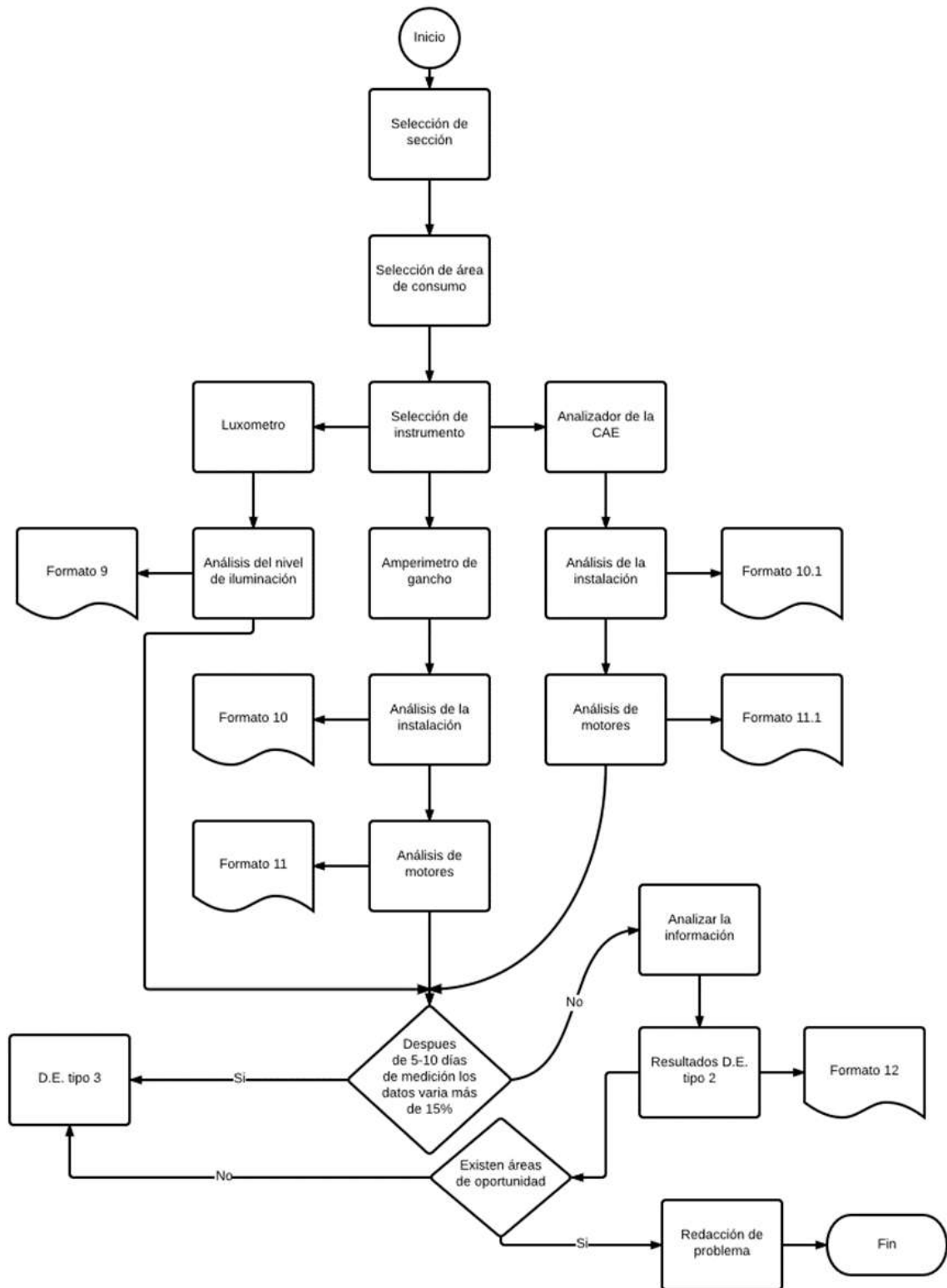


Figura 7. Diagrama de flujo etapa 2 metodología DESMB.

Resultados

Para determinar los resultados de la metodología DESMB se entregó a un grupo de alumnos del quinto cuatrimestre de la especialidad de Energías Renovables para su implementación dentro de un proyecto de ahorro energético en un sistema eléctrico de una Rectificadora.

Tras la aplicación de la etapa 1 el equipo obtuvo 10 problemas al analizar esta información el equipo decidió pasar a la etapa 2 de la metodología y realizar mediciones por un periodo de 10 días.

“En el diagnóstico se pudo observar que la instalación eléctrica de la rectificadora no está en buenas condiciones, ni tampoco es segura debido a que máquinas se presentan sin clavijas de conexión, no existen empalmes en los gabinetes principales, el alumbrado no cumple con la NOM. Para esto se llevará a cabo un diagnóstico 2 con el fin de encontrar el problema específico que el local presenta.”

Al analizar la información obtenida en la etapa 2 el equipo estuvo en condiciones de declarar el problema a solventar mismo que se centraba en dos puntos relevantes: instalación eléctrica e iluminación.

Conclusiones

La implementación de la metodología proporcionó al estudiante una vereda clara sobre las actividades que debería de realizar dentro del SE, generó en el estudiante un sentimiento de seguridad ya que sus propuestas y aseveraciones se encontraban respaldadas por una serie de evidencias documentadas en 14 formatos mismos que a la postre le servirían para la elaboración de su informe técnico.

Referencias

- Abel Hernández Pineda, G. E. (2014). Manual para la Implementación de un Sistema de Gestión de la Energía. México. D.F.: CONUEE / GIZ.
- Aranda, A., Scarpellini, S., & Feijoó, M. (2003). Análisis de la eficiencia energética de la industria española y su potencial de ahorro. *Economía Industrial*, 11-24.
- Caravantes, G. D., López, J. H., Velázquez, R. L., & López, A. A. (2005). Desarrollo e implementación de estrategias enfocadas a la disminución del consumo de energía eléctrica en una empresa cervecera. *Impulso, Revista de Electrónica, Eléctrica y Sistemas Computacionales*, 60-67.
- Cázares, F. G., A., E. R., & Ybarra, J. J. (2005). Desarrollo de un estudio energético en el sistema de aguas de la empresa CEMONOSA . *Impulso, Revista de Electrónica, Eléctrica y Sistemas Computacionales*, 34-42.
- CONUEE, C. N. (1 de Marzo de 2016). CONUEE. Obtenido de www.conuee.gob.mx
- FIDE, F. p. (2010). Curso-Taller Promotores de Ahorro y Eficiencia de Energía Eléctrica. Guatemala: Secretaría de Energía.
- Orozco, J. S. (2009). Reducción de gasto energético eléctrico usando seis sigma. *Producción + Limpia*, 90-102.
- Sánchez, J. M. (2010). La Norma UNE-216501 de Auditoría Energética. Requisitos y experiencias. España.
- Patricia Frola, Jesús Velásquez. (2011). ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS POR COMPETENCIAS. Diseños eficientes de intervención pedagógica. México D.F. CIECI.

Condicionantes pedagógicas productoras de vulnerabilidad escolar en Educación Media Superior

Pedagogic Conditioning factors that produce vulnerability in High School settings

Eva América Mayagoitia Padilla
Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua
emayagoitia@upnech.edu.mx

Sandra Vega Villarreal
Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua
svega@upnech.edu.mx

Martha Carmela Talamantes Enríquez
Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua
mtalamantes@upnech.edu.mx

Resumen

La medición de la vulnerabilidad escolar en un subsistema de Educación Media Superior del Estado de Chihuahua, es objeto de este estudio diagnóstico, de carácter cuantitativo y descriptivo, cuyos resultados se obtienen de la aplicación de una encuesta valorada a través de una escala Likert, aplicada a una muestra estratificada de estudiantes. Su estudio permite explicar las causas que generan problemáticas de extraedad, rezago leve y grave y en muchos casos abandono definitivo de la escuela (Feijoo y Corbetta, 2004), implicando el análisis de factores extraescolares referidos a las condiciones personal y familiar, así como intraescolares que remiten a las condiciones institucional y pedagógica de las escuelas. Los resultados surgen del análisis de la dimensión pedagógica que involucró: las condiciones materiales de la clase; el dominio de contenidos por el profesor; las habilidades para facilitar el aprendizaje; el clima áulico; las dinámicas y relaciones de la clase; la evaluación del aprendizaje; la colaboración, apoyo escolar y el compromiso ético del profesor. Algunos de los riesgos encontrados refieren a los contenidos curriculares cuando se enfatiza que la mayoría de los maestros descuida una formación para la vida; la falta de impulso de los profesores a los procesos de aprendizaje y la utilización de la evaluación como instrumento de exclusión, pues pondera solamente la retención de contenidos, dejando de lado las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, que no son otra cosa que el cumplimiento de sus derechos humanos fundamentales.

Palabras clave

Vulnerabilidad escolar, educación media superior, dimensión pedagógica.

Abstract

The measurement of school vulnerability in a high school subsystem in the State of Chihuahua is the subject of this diagnostic study, of quantitative and descriptive nature, which results are obtained from the application of a survey assessed through a Likert scale, applied to a stratified sample of students. This study allows explaining the causes that generate the problems of over-age, slight and severe lag and in many cases definitive school abandonment (Feijoo and Corbetta, 2004), involving the analysis of extra-curricular factors regarding personal and family conditions, as well as intra-school; the institutional and pedagogical conditions of the schools. The results come from the analysis of the pedagogical dimension that involved: class' material conditions; the teacher's skills and knowledge; the skills to facilitate learning; the classroom environment; the dynamics and relationships of the class; the assessment of learning; collaboration, school support and the ethical commitment of the teacher. Some of the risks found refer to the curricular contents highlighting that the majority of teachers neglect a training for life; lacking participation in moving forward towards a learning processes and the use of the evaluation as an instrument of exclusion, only considering the retention of knowledge, leaving aside the learning needs of the students, which are nothing other than compliance with their fundamental human rights.

Keywords

School vulnerability, high school education, pedagogical dimension.

Introducción

En un contexto caracterizado por un conjunto de problemáticas entre las que destacan la desigualdad social, pobreza, hambre, explotación infantil, violencia, marginación y exclusión, entre otras; el cumplimiento del derecho universal a la educación, ocupa un papel prioritario en las políticas públicas de los estados nación, pues como lo reconoce Delors (1996), la educación encierra un tesoro, dado su carácter potenciador de todos los derechos humanos. Por ello los estudios relacionados con el cumplimiento de este derecho universal, cobran una importancia crucial en la actualidad.

Esta investigación tiene una relación directa con el tema y forma parte de un diagnóstico, que se está desarrollando con el propósito de evaluar el estado que guarda la vulnerabilidad escolar en las instituciones de Educación Media Superior en el Estado de Chihuahua, México, que es el nivel educativo donde actualmente se concentran los mayores retos educativos.

Particularmente, mide una de las cuatro dimensiones de la vulnerabilidad escolar, que se reconoce como un fenómeno complejo que produce que los niños (as) y jóvenes, se alejen paulatinamente de la escuela, desmantelando también, ciertos ritos personales y sociales que inciden en su desarrollo y en sus condiciones de vida (Terigi, 2007). La valoración de la vulnerabilidad escolar, implica así, adentrarse en el estudio de los factores extraescolares (dimensión personal y familiar) e intraescolares (dimensión institucional y pedagógica) de la enseñanza y el aprendizaje en la escuela, lo que permite explicar con mayores argumentos, las razones que se encuentran detrás de las problemáticas de extraedad, rezago leve y grave y en muchos casos el abandono definitivo de la escuela (Feijoo y Corbetta, 2004).

Fundamentos teóricos

Superando las tesis que reconocen a la vulnerabilidad como un problema inherente a

los estudiantes y sus familias, se asume que se trata de un fenómeno complejo de carácter relativo e interactivo. Relativo porque involucra a situaciones objetivas y subjetivas que pueden aparecer o no en distintos momentos y etapas del proceso de escolarización. Interactivo porque tal como lo sostiene López (2004), es un fenómeno relacional que se juega entre lo que el alumno trae y lo que la escuela provee. Por ello, hablar de vulnerabilidad escolar, supone asumir una responsabilidad social que involucra al sistema educativo, a las autoridades, los padres de familia y también a los maestros, en la atención a esta problemática que pone en riesgo el futuro de millones de estudiantes.

En relación a la dimensión pedagógica, estudios realizados por Feijoó y Corbetta (2004), reconocen que el desempeño escolar suele ser predictor del que los estudiantes tendrán en otros órdenes institucionales. Se afirma así, que la escuela y el desempeño escolar son sin duda un logro, pero también, un pronóstico de la capacidad que tendrán los jóvenes para desenvolverse en otras esferas de la vida; de ahí que el estudio de esta dimensión resulta fundamental.

Su análisis incluye los indicadores siguientes: a) condiciones materiales de la clase, es decir, el equipamiento del aula y su constitución como un lugar donde se facilita aprender; b) dominio de contenidos por el profesor, así como las habilidades para facilitar su aprendizaje; c) clima en el aula, es decir, la organización, interacciones y comunicación en clase y su relación con el aprendizaje escolar; d) las dinámicas y materiales de la clase y su relación con el aprendizaje; e) la evaluación del aprendizaje; f) la colaboración y apoyo escolar de los profesores y su relación con el aprendizaje y g) el compromiso ético, entendido como la capacidad de los profesores de constituirse en ejemplos a seguir como personas y profesionales.

Método

La investigación fue de corte eminentemente cuantitativo con un diseño no experimental, que no manipula la realidad, sino que la mide, para dar cuenta del estado que guarda la vulnerabilidad escolar. Dado su carácter diagnóstico tuvo un carácter descriptivo que no establece causalidad del fenómeno estudiado.

La población se conformó por 2572 estudiantes inscritos durante el ciclo escolar 2015 - 2016 en uno de los subsistemas de Educación Media Superior. Se estimó una muestra probabilística estratificada, que por su naturaleza permitió que todos los estudiantes tuvieran la misma posibilidad de ser elegidos, a la vez que permitió determinar los niveles de error. La medición de la vulnerabilidad escolar en su dimensión pedagógica, se realizó a través de un instrumento tipo encuesta con base en escala Likert, para su aplicación a los estudiantes, lo que permitió medir la intensidad de cada uno de los indicadores que la componen. Para su validación se utilizó el método de test y retest, con la prueba estadística R de Pearson, obteniéndose una confiabilidad altamente positiva.

Resultados

El análisis descriptivo de los datos evidenció la presencia de diversas condicionantes que inciden en que el estudiante sea proclive a reprobar, suspender su trayectoria académica o incluso, abandonar la escuela. Entre ellos destacaron los relacionados con la relevancia de los contenidos abordados por el profesor, la organización y manejo de la clase, la confianza que genera en los estudiantes y el apoyo que les brinda como apoyo a su aprendizaje.

La primera interrogante valoró la pertinencia y utilidad de los contenidos trabajados en clase, tanto para sus estudios actuales, como para la carrera que visualizan a futuro. Las respuestas mostraron que la

mayoría los considera altamente útiles y pertinentes, dado que sólo el 11 % les restó valor. Se concluye así, que el currículo que se ofrece a los estudiantes no es en sí mismo una causante de fracaso escolar. Sin embargo, resulta necesario cuestionar porque se valora su pertinencia, a la vez que se asumen con dificultad y disgusto.

En relación al dominio de los contenidos curriculares, el mismo 89% de estudiantes, consideró que los maestros conocen lo que enseñan y realizan un manejo adecuado de los temas, lo que facilita su aprendizaje en clase. Tales resultados ratifican el hecho de que el curriculum no aparece como un factor de riesgo en las trayectorias académicas de los estudiantes.

Otra pregunta indagó la forma en que los profesores organizan y desarrollan la clase. Los resultados mostraron que casi la totalidad de los encuestados, perciben que existe muy buena organización de la clase y que las dinámicas que en ella se desarrollan son pertinentes, adecuadas, lo que les facilita aprender los contenidos. De allí que este aspecto central del trabajo docente, tampoco es considerado como un factor de riesgo para la mayoría de los estudiantes.

Al cuestionar sobre los apoyos que se les brindan – niegan para resolver dudas, problemas o necesidades de aprendizaje, más de la mitad concuerda en que los profesores están dispuestos a acompañarles y que les facilitan, la mayoría de las veces, los recursos que necesitan para adquirir competencias disciplinares de la materia que imparten, lo que contrasta con un porcentaje similar que sostiene que no recibe apoyo. Alternamente, reconocen que no cuentan con apoyos para el desarrollo de competencias socioemocionales, que trasciendan el currículo disciplinar y preparan a los estudiantes para la construcción un proyecto profesional y personal basado en la acción

positiva frente a los dilemas de la vida en sociedad.

El acto pedagógico contiene en sí mismo una amplia gama de implicaciones en la formación de ciudadanos y sociedades; de ahí que resultó necesario interrogar sobre el tipo de relación que los estudiantes establecen con sus maestros durante el proceso de aprendizaje. La conclusión general es que están satisfechos al sostener que se genera una relación cercana, de confianza, apoyo y solidaridad. Alternamente, una minoría reconoce la falta de impulso de los profesores a su proceso de aprendizaje, por lo que este factor constituye un elemento que no se debe descuidar en ningún momento, si se quiere impulsar una pedagogía inclusiva que reduzca los riesgos que vulneran las trayectorias estudiantiles.

Reconociendo que en las sociedades neoliberales, se ha instituido a la evaluación como un instrumento de exclusión, porque a partir del establecimiento de estándares de desempeño, se vulnera a quienes no reúnen las condiciones para alcanzarlos; se indagó sobre esta herramienta pedagógica, que utilizada únicamente como medición de resultados, puede poner en riesgo la estadía de los estudiantes en las escuelas.

La valoración de los estudiantes respecto a los criterios e instrumentos que se utilizan para evaluar los aprendizajes esperados, evidenció que un poco más de la mitad considera que son adecuados a los contenidos tratados en clase. Vale la pena recuperar, sin embargo, las opiniones de un sector, cercano al 50% de la población, que considera a estos elementos, como un factor que incide negativamente en su permanencia en la escuela, dado que los criterios utilizados para valorar su desempeño, no se convierten en pautas para la mejora del desempeño. Incluso algunos consideran injustas las calificaciones que los profesores les asignan, pues sienten que la evaluación no recupera su

esfuerzo y dedicación; de ahí que resulte necesario profundizar en el estudio de este factor, como elemento productor de vulnerabilidad escolar.

Conclusiones

La vulnerabilidad escolar es un fenómeno complejo, cuyo incremento en la actualidad, obliga a la necesidad de situarlo como una prioridad en el diseño de políticas públicas, contrarrestando las tendencias mundiales que descuidan e incluso niegan sus implicaciones en las trayectorias escolares y en el logro educativo de los estudiantes.

Sin desconocer la importancia de las cuatro dimensiones que conforman el fenómeno (personal, familiar, institucional y pedagógica), en este estudio se priorizó el análisis de la dimensión pedagógica, a fin de develar sus implicaciones en la presencia – ausencia de este fenómeno, lo que deriva en el reconocimiento de la responsabilidad docente en este fenómeno causante del rezago y abandono escolar en la educación media

Los resultados, mostraron que existen algunos factores que no son considerados como elementos desfavorables para la permanencia escolar, entre ellos los contenidos curriculares que son considerados como útiles y pertinentes, para los estudios actuales y para la profesión futura, lo que coincide con las opiniones mayoritarias sobre el dominio y manejo de los contenidos por parte de los profesores .

Contrariamente, aunque la mitad de los estudiantes sostiene que los profesores les apoyan cuando tienen dudas sobre los contenidos curriculares, otro porcentaje similar plantea que no los recibe. Alternamente queda en evidencia la atención disciplinar que caracteriza a este nivel educativo cuando se enfatiza que la mayoría de los maestros descuida el desarrollo de competencias socioemocionales características de una formación para la vida, inserta en una realidad compleja que traspasa

los linderos del salón de clase y que reconoce que los alumnos son seres sociales inmersos en un proceso de humanización, que trasciende a las concepciones de formación como preparación para el desempeño de un puesto de trabajo o de una profesión.

Otro indicador de vulnerabilidad fue la evaluación, que es utilizada como instrumento de exclusión, dado que los criterios e instrumentos que se utilizan no contribuyen en la mejora de los aprendizajes, lo que demanda situarla al servicio de procesos académicos que garanticen una trayectoria escolar sin riesgos.

En síntesis, se sostiene que aunque los resultados no resultaron alarmantes, evidencian la necesidad de mejorar los procesos evaluativos, así como los mecanismos de apoyo a los estudiantes en riesgo, al igual que la formación en competencias socioemocionales, como una necesidad urgente en la formación de ciudadanos y de sociedades más humanas y menos excluyentes.

Referencias

- Delors, J y otros. (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana, UNESCO
- Fruggeri, L. (2001). Los conceptos de mononuclearidad y plurinuclearidad en la definición de familia. Revista del Centro Milanese di Terapia de lla Famiglia. Connessioni, 8. (Traducción de Felipe Gálvez Sánchez). Recuperado de: win.associazioneculturaleepisteme.com/.../Mononuclearidad%20y%20pl...
- López, (2004). Educación y Equidad. Algunos aportes desde la noción de educabilidad. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación/ UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001417/141736s.pdf>.
- Navarro, L. (2004). La escuela y las condiciones sociales para aprender y

enseñar. Equidad social y educación en sectores de pobreza urbana. Chile: IPE-UNESCO. Sede Regional Buenos Aires.

Terigi, F. (2007). Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa. Buenos Aires. OEA

Brechas de género en la Educación Secundaria en población vulnerable de Chihuahua

Gender gaps in middle schools in vulnerable population of Chihuahua

Romelia Hinojosa Luján

Departamento de Investigación de la Secretaría de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno del Estado de Chihuahua
rome_hinojosa@yahoo.com.mx

Alicia Fonseca Venegas

Departamento de Investigación de la Secretaría de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno del Estado de Chihuahua
aliciafonsecav@yahoo.com.mx

Óscar Cázares Delgado

Departamento de Investigación de la Secretaría de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno del Estado de Chihuahua
oscar.cazares.d@gmail.com

Resumen

Este trabajo aborda aspectos de la Calidad de Vida de estudiantes de Educación Secundaria en la región serrana del Estado de Chihuahua desde la perspectiva de género. Se buscó establecer las brechas de género existentes entre la información que reportan hombres y mujeres al cuestionárseles de aspectos específicos sobre salud y educación. Se seleccionó una muestra representativa aleatoria de estudiantes de 19 escuelas localizadas en 13 comunidades con población indígena a la que se les aplicó un cuestionario en el que se abarcan aspectos de salud, familia y educación. Los resultados apuntan a la existencia de brechas que tienen que ver con construcciones sociales de lo que tradicionalmente se adscribe a la masculinidad y a la feminidad.

Palabras clave

Diferencias de género, Educación Indígena, Educación Secundaria (Educación Media).

Abstract

This paper addresses aspects of the Quality of Life of Secondary Education students in the mountain region of the State of Chihuahua from a gender perspective. We sought to establish existing gender gaps amongst the information reported by men and women when questioned about specific aspects of health and education. A random representative sample of students from 19 schools located in 13 communities with an indigenous population was selected and a survey was applied, covering the topics of health, family, and education. The results point to the existence of gaps that have to do with social constructs traditionally ascribed to masculinity and femininity.

Keywords

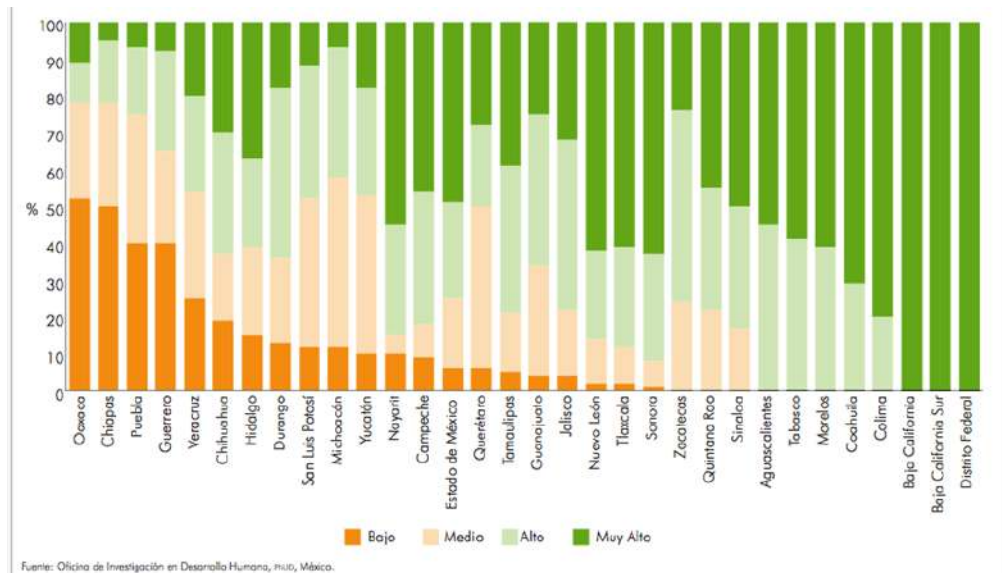
Gender differences, Indigenous Education, Secondary Education (Middle school).

Introducción

Las políticas educativas que enmarcan a la educación secundaria mexicana destacan, en las últimas dos décadas, un fortalecimiento de ésta a través de la generalización y obligatoriedad de la misma. Los últimos pasos dados en el nivel, lo ubican como “un nivel estratégico para orientar el nuevo rumbo del sistema educativo nacional de acuerdo con las necesidades de la población que deberá atender y los requerimientos de calidad que deberá cubrir” (López & Angulo, 2006, p. 1427).

Sin embargo, con todos los esfuerzos para expandir el servicio, en la actualidad se concentran problemáticas importantes como: la calidad, la pertinencia (Jarque, 2001; Tedesco & López, 2002) y la permanencia principalmente (Schmelkes, 2012). Esto no es privativo de México pues a nivel internacional se siguen encontrando niveles alarmantes de deserción (Zorrilla Fierro, 2004). Es necesario precisar que el abandono y la deserción, así como la falta de calidad de las escuelas se concentra en los estratos de los y las estudiantes más pobres y vulnerables: mujeres y minorías étnicas (Román, 2009).

Si bien existen datos que pueden dar idea del comportamiento o caracterización de la juventud que cursa la educación secundaria en nuestra entidad y su comparación con las cifras nacionales (INEE, 2013), los estudios privilegian los promedios estatales en descuido de los números municipales. Chihuahua vive dos realidades alternas: una gran extensión territorial y número de municipios con un Índice de Desarrollo Humano “Alto” y “Muy alto”, sin embargo, casi la mitad de los municipios que integran la entidad están comprendidos entre el grupo de aquéllos con Índice de Desarrollo Humano “Medio” y “Bajo”. La gráfica 1 nos muestra un comparativo entre las situaciones de los estados de la República en 2010 y la situación que guarda nuestra entidad en la que destaca una brecha de desigualdad entre el municipio con mejor IDH: Chihuahua con .806 y el municipio con menor IDH Batopilas con un .387. Al comparar los municipios chihuahuenses se percibe una desigualdad que se objetiva en un 52% (PNUD, 2014), pero al comparar la entidad con otros estados, se aprecia el enorme reto chihuahuense de superar la desigualdad.



Gráfica 1. Porcentaje de municipios en cada entidad según categoría de desarrollo humano (2010) (PNUD, 2014b).

La localización geográfica de los municipios con menor IDH se registra en la Ilustración 1 que nos proporciona el PNUD y que de manera directa corresponde con aquellos municipios chihuahuenses que tienen habitantes indígenas (Ilustración 2): Guachochi con un 25.1 y Guadalupe y Calvo con una concentración de 12.9% de hablantes de lengua indígena. Se localizan un grupo de nueve municipios donde se concentra el 50 %

de la población hablante de lengua indígena del estado en total: Juárez, Urique, Balleza, Bocoyna, Chihuahua, Batopilas, Carichí, Guazapares y Morelos. En Chihuahua y Juárez ha sido por la migración indígena, en los otros municipios en asentamiento tradicionales (INEGI, 2004).

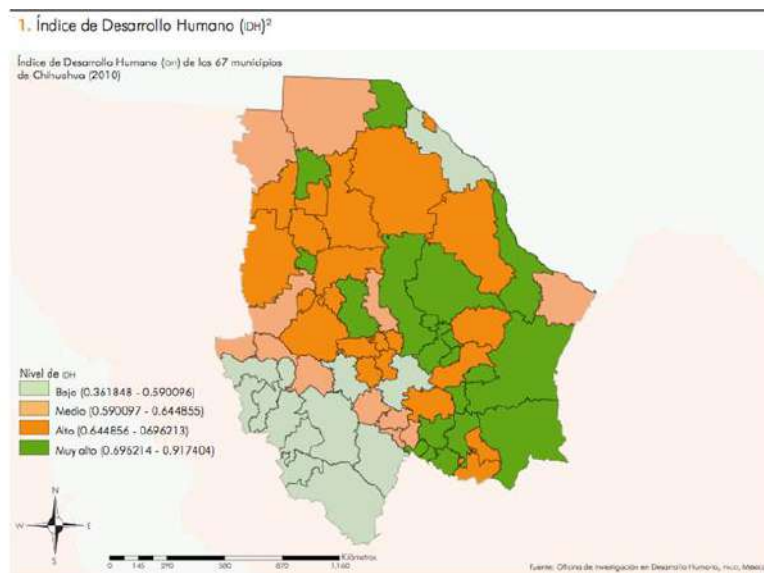


Ilustración 1 (PNUD, 2014).

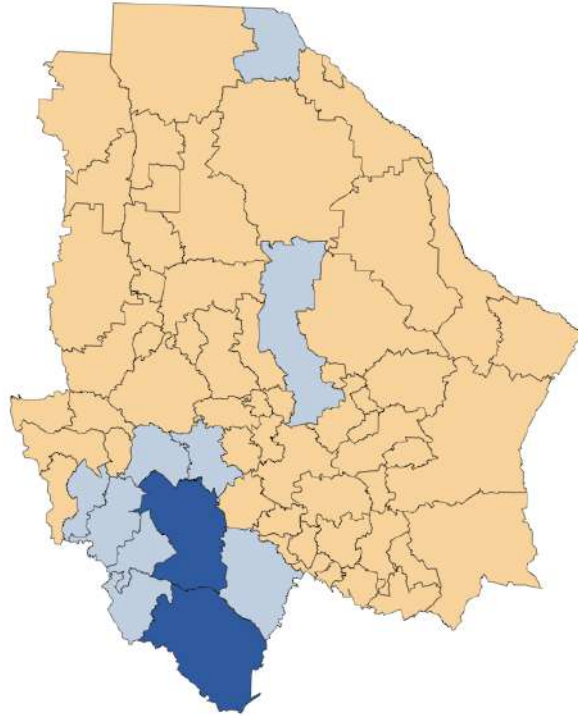


Ilustración 2 (INEGI, 2004).

Al tener como componente del Índice de Desarrollo Humano el aspecto educativo se puede establecer la importancia que ésta tiene para toda sociedad. En estos contextos de alta marginalidad es importante visualizar cifras de desigualdad que permitan establecer áreas de oportunidad. El nivel educativo de la población es un factor fundamental del nivel del desarrollo de un país.

Calidad de vida es un estado de satisfacción general derivado de la realización de las potencialidades de la persona. Posee aspectos subjetivos y aspectos objetivos. Es una sensación subjetiva de bienestar físico psicológico y social. Incluye como aspectos subjetivos la intimidad la expresión emocional la seguridad percibida la productividad personal y la salud objetiva. Como aspectos objetivos el bienestar material las relaciones armónicas con el ambiente físico y social y con la comunidad y la salud objetivamente percibida (Aroila, 2003, p. 163).

En el concepto Calidad de Vida, se incluyen, además de condicionantes

subjetivos, otros objetivos como lo es la educación. También otros factores como la salud física, la salud mental, las condiciones educativas y un contexto sano. Por ello es que en este trabajo se hace énfasis a los indicadores medidos a través de la categoría Calidad de Vida como son salud, activación física, visión, etc. y las diferencias que se establecen con la variable género.

La focalización del estudio se dio hacia un grupo altamente vulnerable: la población indígena y rural del estado de Chihuahua. Se puede afirmar que los estudiantes que participaron en el estudio tienen alto grado de vulnerabilidad. La investigación en conjunto no contemplaba como indicador de análisis al género, sin embargo, la perspectiva de género brinda otra óptica de la problemática, por ello es que se asumió como posibilidad de análisis.

Uno de los factores importantes en el proceso de vulnerabilidad es el género. “La vulnerabilidad de género, por ejemplo, está anclada a un sistema de significación donde la condición social de mujeres y hombres debe

responder a determinadas condiciones sociales que han sido impuestas y transformadas culturalmente; esta representación de roles definidos y estereotipados ha constituido una fuente de malestar (Burin et al.,) que provoca estados de indefensión y desesperanza frente a condiciones económicas y sociales que subyacen a la realidad de las personas” (Oswald-Spring et al., 2004, p. 279).

Significaciones que construyen las condiciones que hombres y mujeres deben de tener de acuerdo a lo que la sociedad establece como deseable. Construcciones culturales y sociales que se anclan en el sexo biológico y que generan imaginarios en torno a lo que una persona debe de ser únicamente por su fisiología. Marta Lamas expresa que la oposición binaria entre hombre/mujer instaaura una simbolización en todos los aspectos de la vida llamada género. La sociedad finca sobre los cuerpos sexuados ideas de lo que debe ser “propio” para cada sexo (Lamas, 1995). La constitución de género origina desigualdad y discriminación en las relaciones sociales y problemáticas creadas a partir del cuerpo que se traducen en ideas y prejuicios. El hombre ocupa una posición hegemónica sobre la mujer (Lamas, 1996).

La desigualdad por este motivo produce brechas de género. Es decir,

diferencias en las tasas masculina y femenina en la categoría de una variable (Género, s/d). Las brechas de género son construidas sobre las diferencias biológicas y son el producto histórico de actitudes y prácticas discriminatorias tanto individuales como sociales e institucionales, que obstaculizan el disfrute y ejercicio equitativo de los derechos ciudadanos por parte de hombres y mujeres (Género, s/d). Estas diferencias son por las oportunidades, acceso, control y uso de los recursos que permiten garantizar el bienestar y desarrollo humano.

Para la medición de estas brechas el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo creó un índice que tiene como finalidad la medir la desigualdad entre hombres y mujeres. Se denomina Índice de Desigualdad de Género (IDG) y se interpreta como la pérdida potencial de desarrollo humano en tres dimensiones: mercado laboral, empoderamiento y salud reproductiva, a través de cinco indicadores: participación en la fuerza laboral, nivel de instrucción, escaños en el parlamento, fecundidad adolescente y mortalidad materna. Se expresa como porcentaje y entre más cercano esté al 1 es indicativo de igualdad entre hombres y mujeres (PNUD, 2014a).

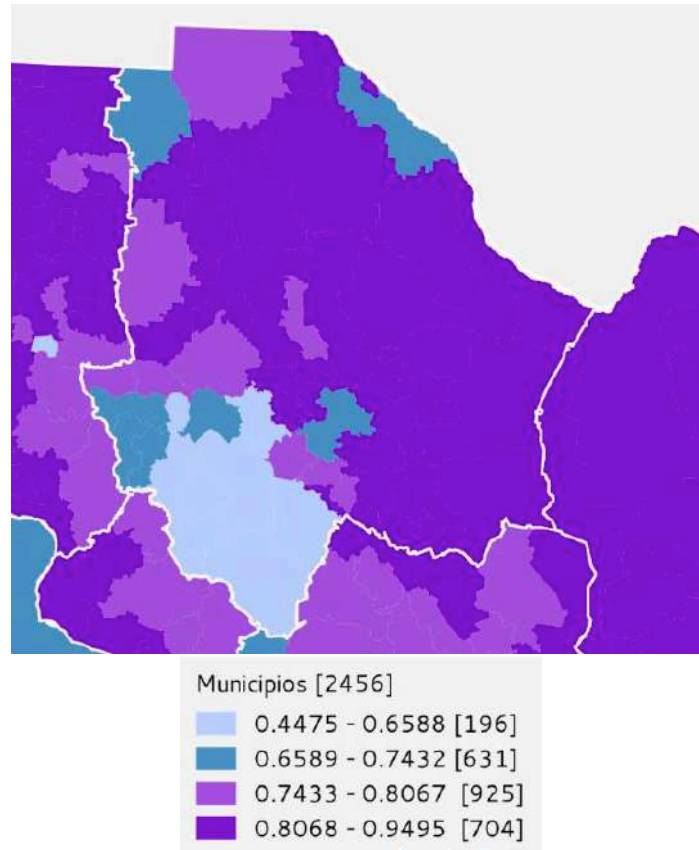


Ilustración 3 (PNUD, 2014).

En la ilustración 3 se puede apreciar que la región en la cual se realizó la investigación se cuenta con un nivel bajo de IDG. Batopilas y Balleza municipios chihuahuenses se localizan entre los 10 municipios de México con mayor desigualdad en el aspecto de género, es de esperarse entonces que se van a encontrar brechas de género importante en las respuestas ofrecidas por chicos y chicas de la región. Es interesante ampliar la mirada de este índice en aspectos puntuales de la calidad de vida de los y las estudiantes de educación secundaria de la región serrana para establecer las brechas de género de la información generada por la investigación, objetivo de este trabajo.

Para realizar la medición de las variables integrantes del estudio de calidad de vida se realizó un cuestionario de 96 ítem dividido en cuatro categorías que definen la calidad de vida: salud física, mental, contextos

educativo y familiar, así como de las competencias para la vida. Los cuestionamientos se realizaron a través de varios ítems de un cuestionario, se exploraron las percepciones del estudiantado a través de las respuestas “nunca”, “casi nunca”, “a veces”, “casi siempre” y “siempre” a preguntas cerradas planteadas.

Se aplicó a una muestra probabilística representativa de los estudiantes de educación secundaria de la región serrana. El universo estuvo integrada por 3800 estudiantes localizados 19 escuelas en las comunidades de: Sisogichi, Creel, San Juanito, Norogachi, Vicente Guerrero, Guachochi, Tonachi, Samachique, Nonoava y Carichi del Estado de Chihuahua. Sin embargo, por condicionantes de la violencia que se vivía en el municipio de Guachochi, se vio la necesidad de suplir estos estudiantes por alumnado de los municipios de Juárez y Chihuahua. De ellos

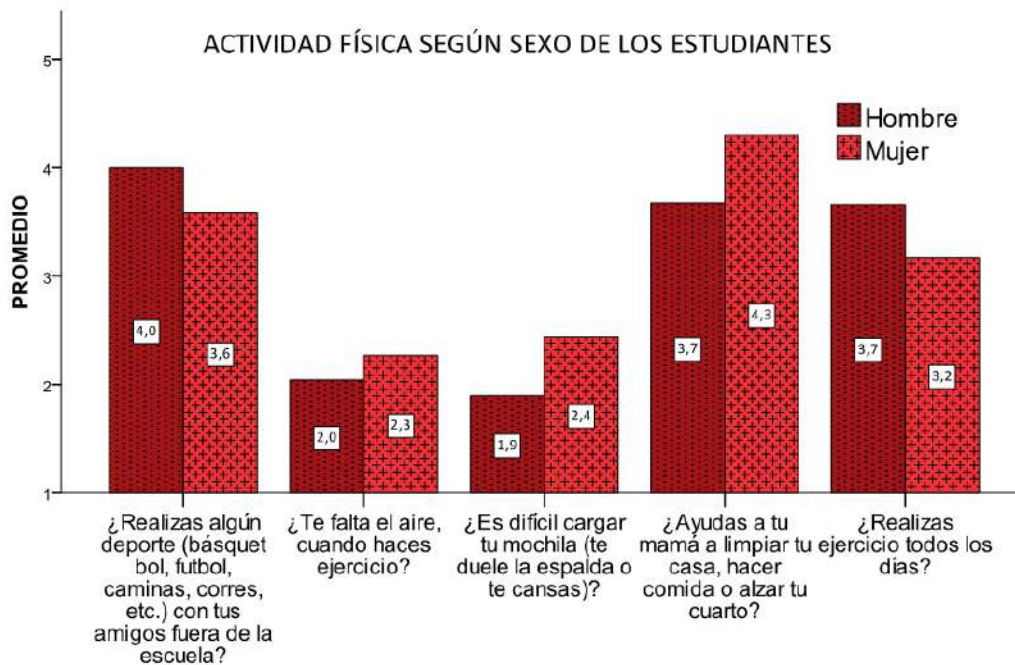
se seleccionó una muestra representativa aleatoria compuesta por 400 estudiantes.

El análisis estadístico llevado a cabo para obtener los resultados fueron principalmente estadísticos descriptivos:

- Aplicación de medidas de tendencia central como las Medias las agrupaciones de los datos en cada variable.
- Medidas de dispersión (varianza y desviación estándar), con la finalidad de determinar la variación de los datos en y entre las variables.

El comportamiento de la calidad de vida en jóvenes chihuahuenses a partir del género

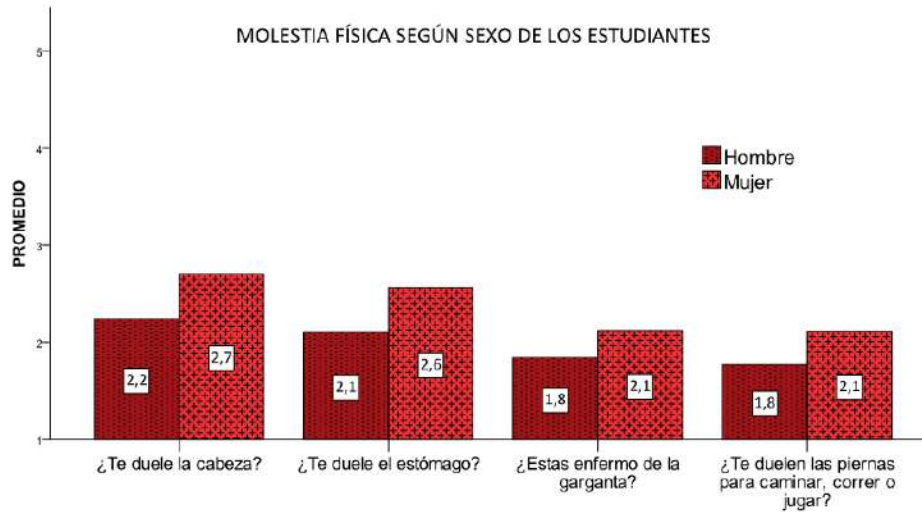
Las principales brechas de género en el estudio fueron encontradas en el aspecto de la Salud y se describen a continuación. Algunas de las preguntas realizadas a través del instrumento no reportaron diferencia, estas se omiten debido a que el trabajo alude a “brechas de género”. En el eje de las “y” se expresa el promedio de respuestas ofrecidas por los y las estudiantes. El número cinco da como respuesta “siempre” y el número uno la respuesta que ofrece el estudiantado es “nunca”, entre este rango se encuentran los términos medios de la frecuencia a reportar: casi siempre, casi nunca y a veces.



Gráfica 2.

En la gráfica 2 se puede apreciar la presencia de brechas en torno a la activación física del estudiantado: mientras los hombres en promedio reportan más cercana la respuesta a “siempre”, las mujeres tienen .4 menos. Esto es indicativo del estereotipo que socialmente se establece en torno a que el deporte es “cosa de hombres”. Tal vez esto tenga como

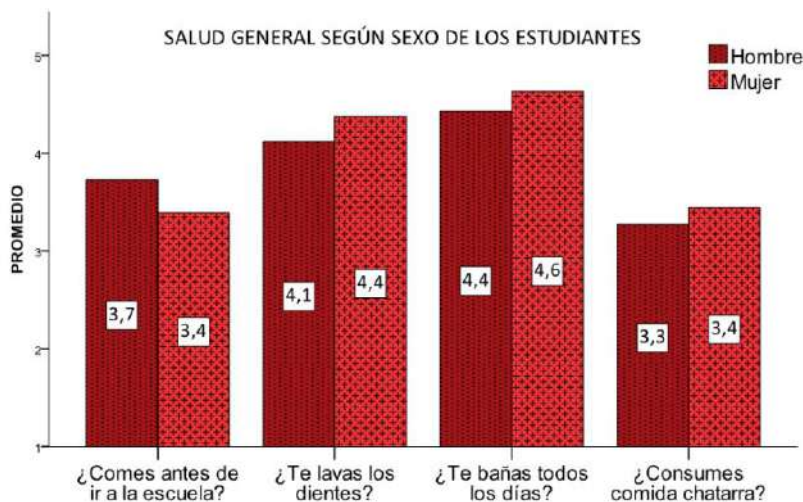
consecuencia que las mujeres reporten mayor frecuencia en las preguntas ¿te falta el aire cuando haces ejercicio? y ¿es difícil cargar tu mochila? La división sexual del trabajo impera entre el estudiantado puesto que la brecha entre los hombres y las mujeres en la realización del trabajo doméstico es de .6.



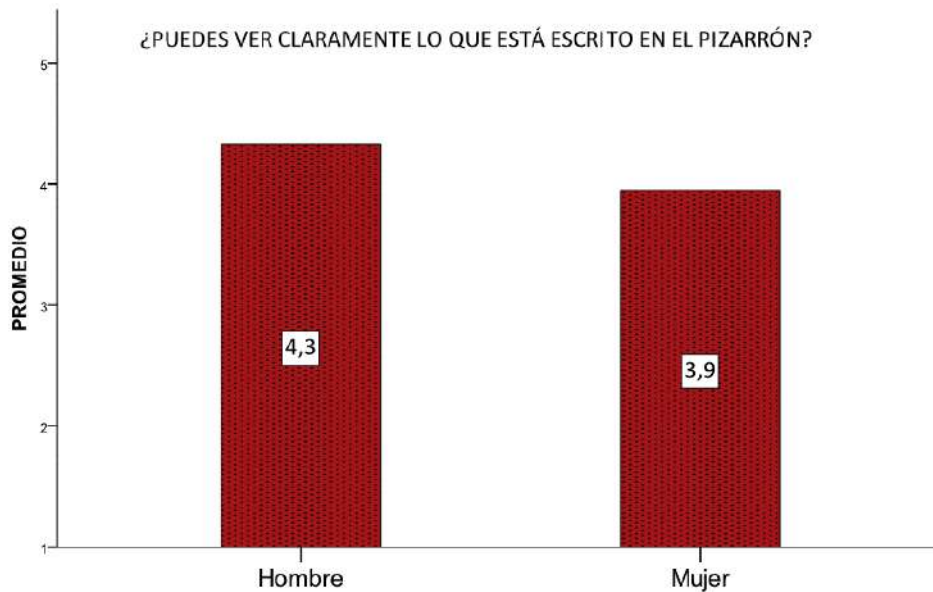
Gráfica 3.

Para una persona que no tiene la mirada de género la gráfica 3 pudiese expresar que las estudiantes de secundaria de la región serrana se enferman más, sin embargo, lo que se puede leer es cómo para las mujeres es mucho más fácil expresar algún tipo de enfermedad o molestia. La masculinidad tradicional impide que el hombre se asuma con debilidad y las molestias físicas son muestra de “debilidad”, entonces se es “más hombre” si “no se queja” o “se aguanta” las molestias. En todas las preguntas los hombres asumen menor incidencia de dolores o enfermedades que las mujeres.

Nuevamente los estereotipos de género privan en la información que ofrece la gráfica 4, puesto que son las mujeres quienes gozan de la posibilidad social de ser limpias, ordenadas y de expresarlo abiertamente. Preocupa no solamente la diferencia en las respuestas de hombres y mujeres que expresan recibir alimentos antes de ir a la escuela, en la que las mujeres son desfavorecidas en un .3, sino que la respuesta no sea unánime en ambos en torno a recibir siempre comida previa a la escuela.



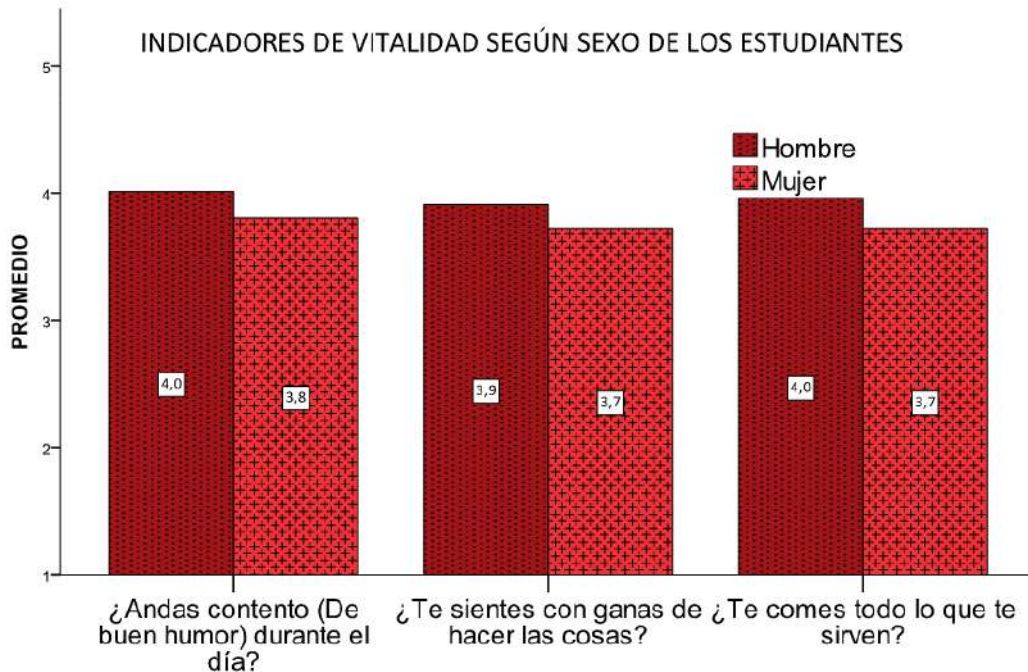
Gráfica 4.



Gráfica 5.

La gráfica 5 comunica una brecha en las respuestas que brindan chicos y chicas en torno a la agudeza visual, .4 de diferencia en respuestas sobre la visión con claridad de lo que se escribe en el pizarrón. Nuevamente es necesario profundizar en la posibilidad de naturalizar las diferencias y decir que los hombres ven mejor que las mujeres; es posible pensar que ellos expresan lo que la sociedad quiere que digan al ser más fuertes, mejor dotados, más perfectos.

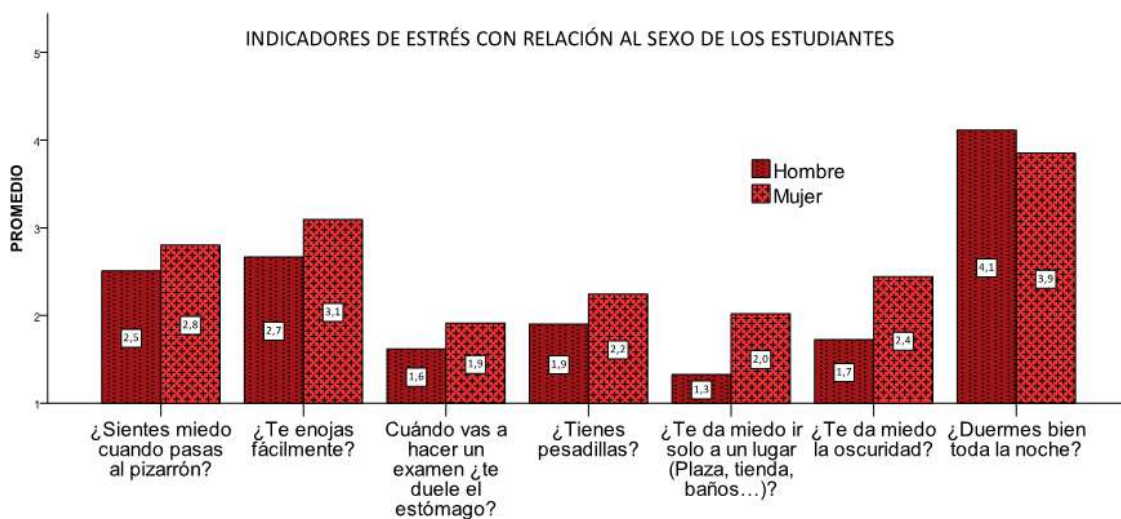
La cultura de género se hace también presente en la gráfica 6 al informar las mujeres su tendencia al mal humor y al desgano por hacer las cosas. Este fenómeno no se relaciona con la cuestión hormonal como ligeramente se juzga, sino a situaciones de inferioridad y discriminación que viven las mujeres (Lazarevich, Delgadillo-Gutiérrez, Mora-Carrasco, & Martínez-González, 2013-2014).



Gráfica 6.

La misma tendencia se observa en la gráfica 7 pues las mujeres expresan mayor temor, inseguridad, enojo y miedo que los hombres. Se reitera: no es que las mujeres presenten

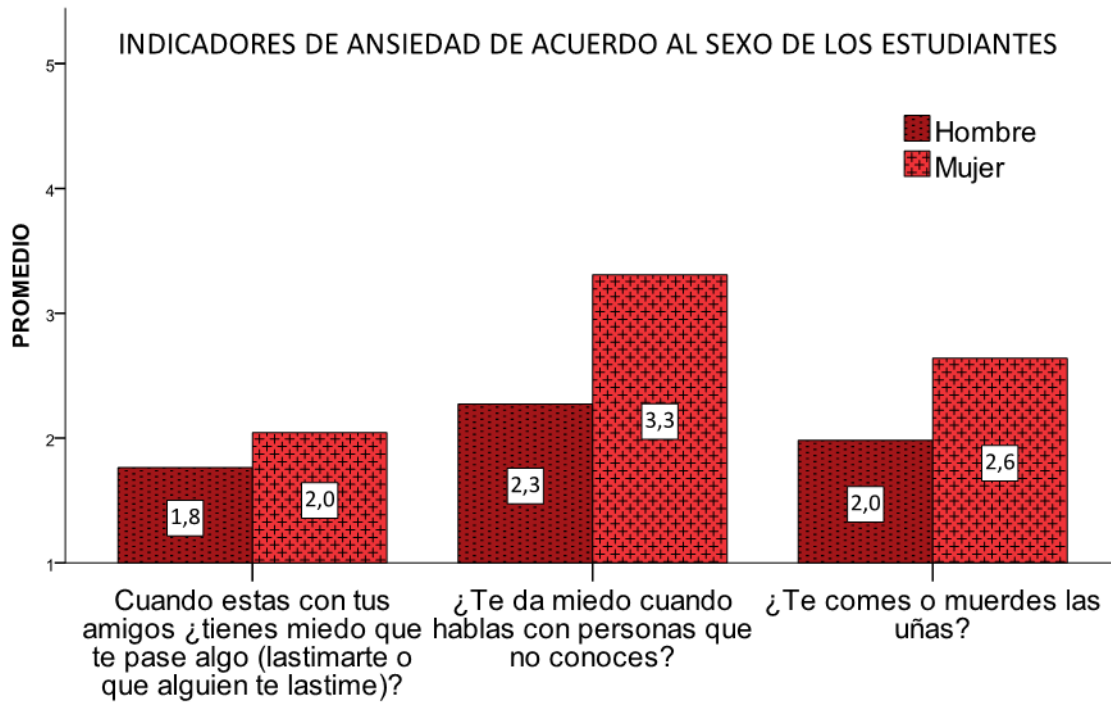
mayor incidencia de estos fenómenos, es que las mujeres “tienen permiso de expresarlas más” (Lazarevich et al., 2013-2014).



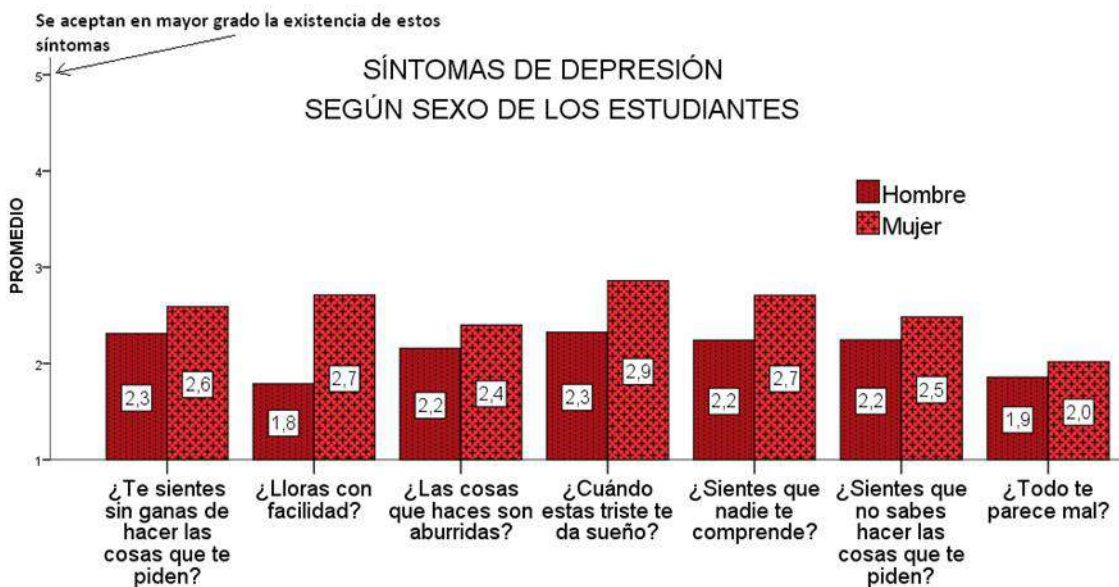
Gráfica 7.

Nuevamente los hombres reportan menor miedo e inseguridad que las mujeres. Esto se observa en la gráfica 8, en la que preocupa la brecha de un punto porcentual expresada por las mujeres en la pregunta que alude al

tratamiento con otras personas. La brecha en síntomas de ansiedad, como lo es “comerse las uñas”, también es preocupante con 0.6 de diferencia entre hombres y mujeres.



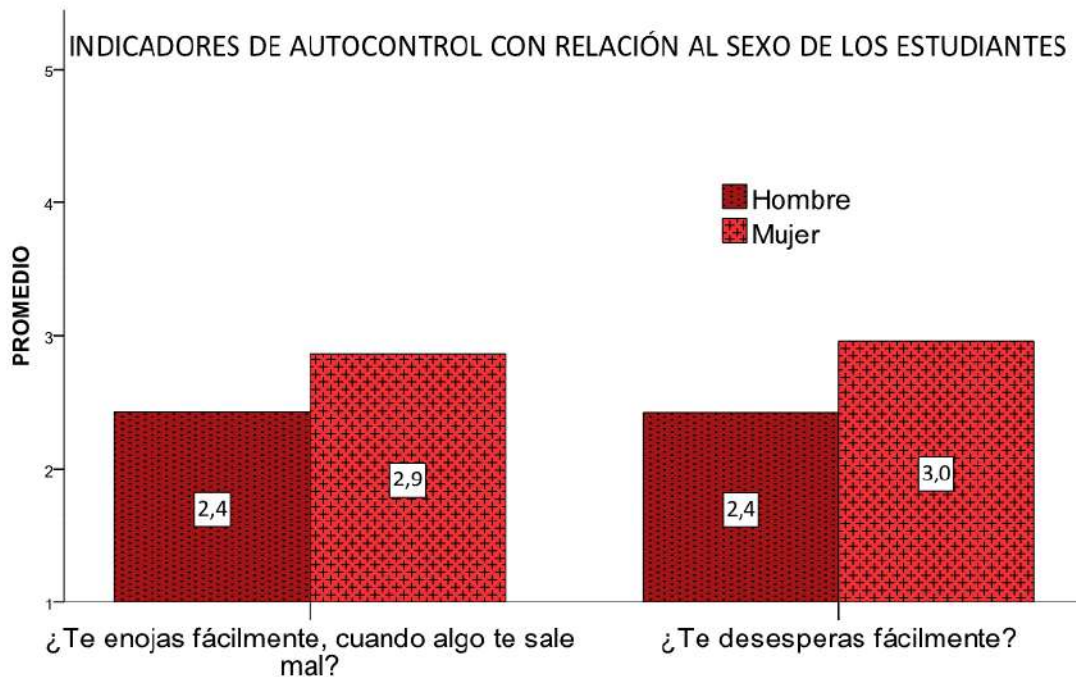
Gráfica 8.



Gráfica 9.

La gráfica 9 nuevamente evidencia el fenómeno de la masculinidad tradicional en los que no está permitido expresar a los hombres la expresión de los sentimientos. La brecha más profunda es en la pregunta ¿Lloras con facilidad? en la que las mujeres expresan

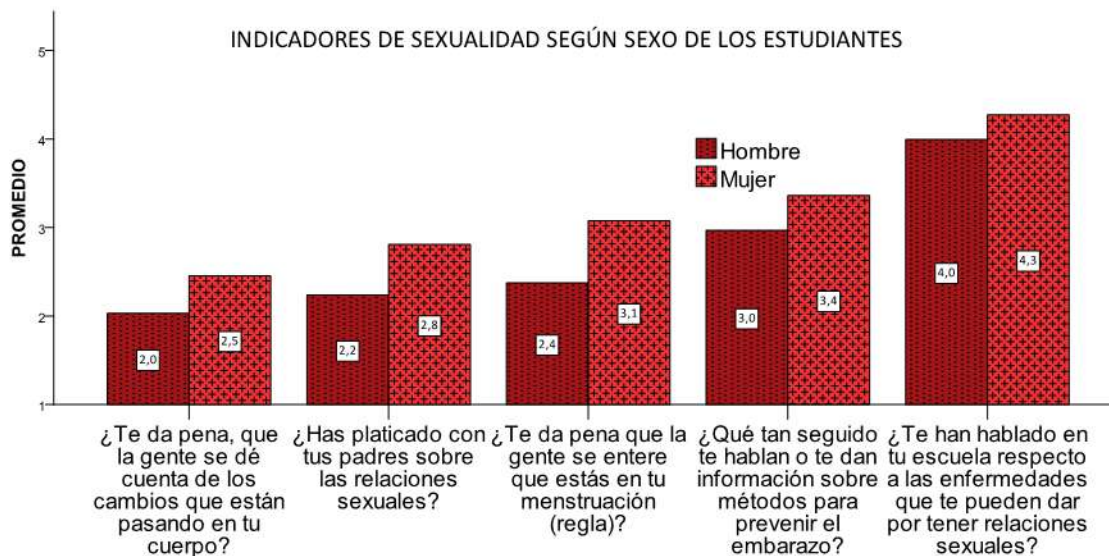
mayor frecuencia en mostrar este sentimiento, la brecha se presenta en un 0.9. En todos los casos la brecha entre hombres y mujeres es la mayor expresión de malestar, de aburrimiento, tristeza, incomprensión e ignorancia por parte de las mujeres.



Gráfica 10.

Aunque la violencia y el enojo socialmente está “encarnado” más en el cuerpo de los hombres, no es correcto para la sociedad tradicional “darse por vencido”. En el caso de la gráfica 10 se muestra claramente cómo para las mujeres es más fácil informar que se enojan cuando algo sale mal y que se desesperan fácilmente. Como la masculinidad tradicional asume que los hombres deben ser más racionales y objetivos, controlan estos sentimientos o los expresan con mayor dificultad esto origina en los hombres problemáticas severas y violencia de salud (Bonino, 2004; Sabo, s/d).

Por último, en la gráfica 11 al cuestionársele a los y las jóvenes sobre la salud sexual y reproductiva las respuestas ponen en desventaja a los hombres pues reportan menor información o apertura a expresar información sobre esta temática. Las mujeres refieren contar con mayor información, con mayor posibilidad de apertura a trabajar la temática. Sin embargo, también se puede observar cómo la escuela es quien posibilita mayormente la comunicación en torno a información sexual y la familia se queda al margen de ello. Esto evidencia la dificultad en el tratamiento de este tema considerado tabú.



Gráfica 11.

A manera de conclusión

Durante la exposición de los resultados de la investigación se han establecido resultados encontrados en la búsqueda de las percepciones que tienen que ver con la calidad de vida y la educación de chicos y chicas chihuahuenses de educación secundaria ubicadas en la región serrana. Se encontró desigualdad en los indicadores de hombres y mujer que producen brechas de género. Si bien las diferencias se dan como “fenómenos naturales” o las explicaciones se alojan en situaciones biológicas “propias” del hombre y la mujer, se fundamentan en construcciones culturales establecidas en un marco histórico social.

Las brechas más pronunciadas se dan en los aspectos emocionales en las que hay hasta un punto porcentual de diferencia en los sentimientos de hombres y mujeres. Las mujeres asumen inseguridades, miedos, llantos, enojos, depresión, ansiedad de manera más frecuente que los hombres. Estudios de masculinidad fundamentados en la Perspectiva de Género (Bonino, 2004; Lazarevich et al., 2013-2014; Milicua, 2009; Sabo, s/d) brindan explicaciones en torno a lo que la sociedad considera “no deseable” en los

rasgos de la masculinidad tradicional la expresión de sentimientos y la influencia en la salud. Desde la tradición, los hombres deben ser fuertes, valientes, seguros de sí mismos por lo que es criticado por la sociedad cuando muestran debilidad, inseguridad y todo lo relacionado con los sentimientos. Esto explica las no asistencias al médico, la reticencia a realizarse análisis clínicos y el fenómeno que aquí se encontró: los jóvenes expresan en menor medida que las mujeres, el sentir hacia este tipo de aspectos.

En cambio, existen brechas de desigualdad que afectan a los hombres. Una de ellas es en torno a la información que sobre sexualidad se les brinda. Las mujeres expresan mayor frecuencia que reciben información sobre estos temas con su familia y en la escuela, en detrimento de lo expresado por los hombres que asumen menor frecuencia este fenómeno. En los hábitos de higiene también se aprecian ligeras diferencias que ponen en desventaja a la masculinidad.

Todas las brechas de género pueden ser preocupantes, sin embargo, una de éstas que destaca más se refiere a la alimentación y la ejercitación, porque las mujeres refieren

que se alimentan antes de asistir a la escuela con menor frecuencia que los hombres. También sobre la ejercitación del cuerpo las mujeres refieren desventaja, la explicación la brinda la perspectiva de género que denuncia cómo el deporte o la activación física se asume como deseable más al género masculino que al femenino.

Las explicaciones culturales se dan desde aspectos estructurales. Recuérdese que en la zona el Índice de Desarrollo de Género es de los más desiguales que existen en la entidad. Quedan muchos pendientes en el trabajo que sobre nuevas rutas de masculinidad y masculinidad tiene que realizar la sociedad. La educación debe ser una posible constructora.

Referencias

- Aroila, R. (2003). Calidad de vida: una definición integradora. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 35 - No. 2, 161-164.
- Bonino, L. (2004). Masculinidad, salud y sistema sanitario -el caso de la violencia masculina-. In R. Jarabo & B. P (Eds.), *Seminarios sobre Mainstreaming de género en las políticas de salud en Europa*. Madrid: Díaz de Santos.
- Género, U. d. I. d. (s/d). Rincón autodidacta. Recuperado de: <https://www.juntadeandalucia.es/institutodelamujer/ugen/modulos/Indicadores/bgenero.html>
- INEE. (2013). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior*. México: INEE.
- INEGI. (2004). *La población hablante de lengua indígena de Chihuahua. Aguascalientes México*: INEGI.
- Jarque, C. (2001). *Los grandes retos de la educación secundaria en América Latina y el Caribe*. Trabajo presentado en el Seminario "Alternativas de reforma de la educación secundaria", Santiago de Chile. http://www.oei.es/reformaseducativas/retos_educacion_secundaria_AL_caribe_jarque.pdf
- Lamas, M. (1995). *Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género*. La Ventana. *Estudios de Género*, I.
- Lamas, M. (1996). *La antropología feminista y la categoría género*. En PUEG (Ed.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: PUEG/Editorial Porrúa.
- Lazarevich, I., Delgadillo-Gutiérrez, H., Mora-Carrasco, F., & Martínez-González, Á. (2013-2014). *Depresión, autoestima y características de personalidad asociadas al género en estudiantes rurales de México*. *Alternativas en Psicología*, Año XVII.
- López, F., & Angulo, R. (2006). *La Reforma de la Educación Secundaria en México*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(31), 1427-1450.
- Milicua, I. A. (2009). *Salud y Masculinidad*. S/D: Gizonduz/EMAKUNDE.
- Oswald-Spring, U., Serrano-Oswald, S., Estrada-Álvarez, A., Flores-Palacios, F., Ríos-Everardo, M., Günter, H., Estrada-Villanueva, A. (2004). *Vulnerabilidad social y género entre migrantes ambientales*. México: UNAM.
- PNUD. (2014a). *Indicadores de Desarrollo Humano y Género en México: nueva metodología*. México: PNUD.
- PNUD. (2014b). *Índice de Desarrollo Humano Municipal en México: nueva metodología (O. d. I. e. D. H. d. P. d. I. N. U. p. e. D. e. México Ed.)*. México: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- PNUD. (S/D). *Human development Reports. El índice de Desarrollo Humano (IDH)*.

- Recuperado de:
<http://hdr.undp.org/es/content/el-%C3%ADndice-de-desarrollo-humano-idh>
- Román, M. (2009). Abandono y deserción escolar: Duras evidencias de la incapacidad de retención de los sistemas y de su porfiada inequidad. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 4-9.
- Sabo, D. (s/d). El estudio de masculinidad, género y salud. Comprender la salud de los hombres.
- Schmelkes, S. (2012). Los grandes problemas de la educación básica en México. Recuperado de:
<http://www.inidedelauia.org/2012/01/los-grandes-problemas-de-la-educacion.html>
- Tedesco, J. C., & López, N. (2002). Desafíos a la educación secundaria en América Latina. *Revista de la CEPAL*.
- Zorrilla Fierro, M. (2004). La educación secundaria en México: al filo de su reforma. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.

Agradecimientos

Este estudio fue realizado con la colaboración de la Facultad de Medicina de la UACH y los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua. Participó también el Departamento de Educación Secundaria y el Departamento de Educación Telesecundaria de la Dirección de Educación Básica de la Secretaría de Educación y Cultura.

La educación frente al cambio climático: Propuesta de diplomado para docentes de educación media superior del estado de Chiapas

Education and climate change: Proposal of courses for high school teachers in the state of Chiapas

José Clemente Rueda Abad
Programa de Investigación en Cambio Climático de la UNAM
clementerueda73@gmail.com

Liliana López Morales
Programa de Investigación en Cambio Climático de la UNAM
lopezliliana512@gmail.com

Deysi Ofelmina Jerez Ramírez
Posgrado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM
deyjer@hotmail.com

Resumen

El tema de cambio climático, se ha vuelto un tópico de relevancia en México y en el mundo, debido a que sus impactos se dan en los ámbitos ambientales, sociales, económicos, políticos, culturales etc., sin embargo, no serán iguales en ninguna región ni localidad del planeta y por lo tanto, tampoco serán estas, igual para ninguna persona, situación que dependerá de aspectos sociales como la pobreza, la poca organización social, aspectos culturales, instituciones, etc. Por la complejidad del problema, no puede ser atacado desde una sola disciplina es por eso que ha dejado de ser un tema sólo del área científica y las ciencias sociales han logrado tener mayor participación en la propuesta e implementación de medidas de mitigación y adaptación. Por supuesto, la educación tiene un papel relevante, ya que puede contribuir a la transformación social, necesaria para evitar las prácticas que aceleran y causan el deterioro ambiental y situaciones como la que representa el cambio climático. Además, puede contribuir en el incremento de la capacidad adaptativa en las personas, pues mientras se tenga un mayor conocimiento de la problemática hay más oportunidades de actuar. Por lo anterior, lo que se presenta en el documento es la propuesta de un diplomado realizado con docentes y para docentes del estado de Chiapas dentro del marco del Programa Educar con Responsabilidad Ambiental (ERA), mismo que se describirá a mayor profundidad en el documento.

Palabras clave

Educación, cambio climático, adaptación social.

Abstract

The issue of climate change has become a topic of relevance in Mexico and the world, due to its environmental, social, economic, political, cultural, impact. However, said the impact will not be equal in any region or locality of the planet and, therefore, will not be the same for any person, a situation that will depend on social aspects such as poverty, little social organization, cultural aspects, institutions, etc. Due to the complexity of the problem, it cannot be attacked from a single discipline, which is why it has ceased to be a topic only in the scientific community and social sciences have had bigger participation in the proposal and implementation of mitigation and adaptability measures. Of course, education plays an important role, it can contribute to social transformation, necessary to avoid practices that speed up and cause environmental deterioration and situations such as those represented by climate change. It can also contribute to the increase of adaptive capacity in people, if there is greater knowledge of the problem there are more opportunities to act. Therefore, presented in the document is the proposal of a diploma made by teachers and for teachers in the state of Chiapas, within the framework of the Educate with Environmental Responsibility (EER) Program, which will be described in greater depth in the document.

Keywords

Education, climate change, social adaptation.

Introducción

El cambio climático es uno de los retos más grandes para la humanidad, no sólo porque compromete la vida como la conocemos, sino porque los escenarios futuros plantean situaciones más difíciles para las generaciones venideras, ante este problema tenemos la obligación de buscar alternativas que ayuden a reducir estos impactos y en su caso buscar opciones de adaptación ante situaciones que no logren ser evitadas.

Frente al cambio climático antropogénico, la educación tiene un papel fundamental, ya que no sólo busca la transmisión y generación de conocimientos, sino que en ese camino también contribuye a otros aspectos en la formación de los individuos, que tiene que ver con valores, actitudes y aptitudes y que en conjunto pueden mejorar al ser humano para que a su vez contribuya al mejoramiento de su entorno.

En el proceso educativo los docentes tienen un papel relevante pues son los encargados de conducir la enseñanza-

aprendizaje por lo mismo, deben estar preparados en este tipo de temas.

Es por eso que la propuesta que se desarrolla en el documento va enfocada a docentes que son parte del programa estatal Educar con Responsabilidad Ambiental (ERA) en el estado de Chiapas, y específicamente se centra en el nivel medio superior pues es precisamente en éste en el que se ve a mayor profundidad el tema de cambio climático.

Bajo este tenor, es necesario crear este tipo de propuestas educativas, ya que apoyan y enriquecen el trabajo de los docentes en el aula, además contribuye en la formación de alumnos y, en conjunto, representa una propuesta de adaptación social al cambio climático.

El cambio climático antropogénico

Los problemas ambientales que se mencionan en la actualidad no son nuevos, lo que sucede es que en las últimas décadas han tomado más relevancia debido a que no son sólo problemas ambientales, sino que se han

convertido en problemas económicos, políticos y sociales que afectan todas las esferas de la vida en el planeta.

Estos problemas que hoy se observan son resultado de los procesos de crecimiento económicos que han invisibilizado la esfera ambiental y han generado desequilibrios en la naturaleza que lamentablemente, dejan a su paso las consecuencias que se pueden ver hoy.

Hoy en día uno de estos problemas globales es el cambio climático (en adelante, CC), el cual se puede definir como “un cambio de clima atribuido directa o indirectamente a la actividad humana que altera la composición de la atmósfera mundial y que se suma a la variabilidad natural del clima observada durante períodos de tiempo comparables” (UNFCCC, 1992).

El cambio climático desde 2007 se ha catalogado como inequívoco (IPCC, 2007), esto quiere decir, que ya no hay duda que está sucediendo y que se ha dado principalmente por actividades humanas, por lo anterior, a esta nueva era se le ha denominado: antropoceno, término introducido por Paul Crutzen en 2001 y que se refiere a los impactos negativos que han tenido las actividades humanas sobre los ambientes de nuestro planeta (Eguiarte, Equihua, Espinosa, 2015).

El CC actual no se ha dado de la noche a la mañana pues han transcurrido más de 150 años hasta llegar a lo que ahora se ha manifestado; según datos presentados por el Panel Intergubernamental de Cambio Climático (IPCC, por sus siglas en inglés) los cambios observados se han dado en la temperatura global de la superficie terrestre, en el nivel del mar y en la cubierta de nieve del hemisferio norte desde el año 1850 (IPCC, 2007).

Este aumento de temperatura ha propiciado que desde los noventa hasta la fecha se hayan registrado los años más cálidos, de hecho, de acuerdo al análisis quinquenal de la OMM el periodo de 2011 a

2015 ha sido el quinquenio más cálido del que se tienen datos y en el que se han presentado numerosos fenómenos meteorológicos extremos (OMM, 2015).

Por lo antes mencionado, es claro el CC debido a su complejidad no pueden ser resuelto desde una sola disciplina, por eso es que se ha vuelto un tema de carácter multidisciplinario y la educación se ha convertido una de las herramientas más poderosas para enfrentarlo y proponer medidas que contribuyan a la adaptación del mismo.

La educación frente al cambio climático

La importancia de la educación radica en que trata de integrar los mejores atributos de los individuos y así transmitirlos de generación en generación mediante conocimientos de carácter teórico y prácticos, además, del desarrollo de valores, actitudes y aptitudes para el mejoramiento de él y de su entorno. Y aunque la educación no es la solución a todos los problemas que aquejan a la humanidad, si es un elemento muy importante para enfrentarlos y buscar alternativas que coadyuven a su solución porque contribuye a concientizar al hombre de su realidad para que de esta manera comience a tomar decisiones que mejoren su alrededor.

Por lo dicho en párrafos anteriores, la educación debe pensarse como una prioridad y debe ser aprovechada para afrontar temas, como el cambio climático, ya que “la sociedad debe asumir que ya no se trabaja para evitar el CC, sino para mitigar sus efectos y para facilitar la adaptación a los cambios en marcha” (Meira, Arto, 2010, p. 8).

En este contexto, la educación en temas ambientales, como el cambio climático, representa uno de los medios para alcanzar una conciencia que permita disminuir las emisiones de gases de efecto invernadero y lograr cambios locales que a su vez impacten de manera positiva en el planeta, propiciando la calidad de vida para las generaciones

actuales y futuras, además de prepararlos para los futuros escenarios climáticos a los que habría que adaptarse.

Es preciso invertir en una mejor preparación para contrarrestar los efectos que el CC traiga, la educación y la sensibilización tienen un papel importante, así como la formación de recursos humanos especializados y el acceso a la información que se va generando en el tema.

Para que esta educación logre ser efectiva se necesita de la participación de todos los actores involucrados en esta temática, y que aunque puede adecuarse e ir dirigida hacia alumnos, directivos, padres de familia, etc., en este documento se plantea una propuesta dirigida a docentes, puesto que estos tienen un papel relevante dentro y fuera del aula ya que son los encargados de impartir los contenidos y están en constante comunicación con los alumnos, por lo tanto, se requiere de la formación y capacitación en el tema de cambio climático y otros temas ambientales.

La educación en materia de cambio climático en México

La educación en materia de cambio climático es una preocupación en todo el mundo, ya que ha estado presente en acuerdos internacionales que tienen que ver con el tema, como la Convención Marco de Naciones Unidas sobre Cambio Climático, el Protocolo de Kioto que será sustituido por el Acuerdo de París y en las 21 conferencias de las partes que se han llevado a cabo alrededor del mundo, pero también en el ámbito nacional, ya que México al suscribir este tipo de acuerdos se compromete a contribuir a la consecución de los diferentes objetivos propuestos.

En el caso de la educación ante el cambio climático, el tema se encuentra dentro de la agenda de educación ambiental del país y de la que se encarga la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Secretaría de

Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT) a través del Centro de Educación y Capacitación para el Desarrollo Sustentable (CECADESU).

En lo que se refiere a la educación formal y de acuerdo a los planes y programas de estudio que hay en la educación básica, el tema de cambio climático se presenta a partir del 4to año, 5to y 6to año de primaria continuando en el nivel secundaria en el área de ciencias (SEP, 2011), en lo que respecta a la educación media superior el tratamiento que se le da es menor debido a que este nivel está dividido en diferentes subsistemas, por lo tanto no todos tratan el tema.

En lo que respecta a la educación superior las opciones son menos, pues en la actualidad no hay ofertas que se dediquen al estudio del cambio climático; si bien se pueden mencionar a la licenciatura en ciencias ambientales y cambio climático ofrecida por la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) y la maestría en cambio climático de la Universidad Iberoamericana de Puebla, pero actualmente no están activas. Y otras licenciaturas y posgrados del país manejan el tema de cambio climático como una materia optativa o con un contenido muy superficial.

Ante lo anterior han surgido otras opciones de formación de recursos en el tema, como son talleres y diplomados enfocados a diferentes públicos.

Uno de estos talleres llamado "Desarrollo sustentable y cambio climático" es el que se presentó en la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, dirigido a docentes de educación media superior del estado, mismo que actualmente está implementando un programa de educación ambiental llamado "Educar con Responsabilidad Ambiental (ERA)" de alcance estatal y con contenidos transversales desde la educación básica hasta la educación media superior (ERA, 2013).

Siendo el nivel medio superior en donde más se enfatiza el tema de cambio climático, es por esto que el taller se trabajó con docentes de este nivel.

El taller tuvo una duración de 3 días, del 1 al 3 de diciembre de 2014. Contó con la participación de 14 profesores de diferentes localidades del estado y que trabajan en diferentes grados y asignaturas del nivel medio superior, pero que en general tienen en común tratar los contenidos que propone el programa ERA, entre los que se encuentra el cambio climático.

Los temas tratados durante el taller fueron:

- educación ambiental;
- desarrollo sustentable;
- cambio climático global y;
- cambio climático en México: el caso de Chiapas.

El objetivo del taller fue generar de manera consensuada el contenido para un Diplomado estatal de Cambio Climático.

La manera para trabajar el tema fue un taller, herramienta que facilita la participación e interacción entre un grupo de personas, en él se permite el aprendizaje de manera colectiva y todos tienen la oportunidad de contribuir activamente.

Desarrollo del taller para obtener contenido de diplomado

El objetivo de la primera sesión del taller fue contextualizar a los participantes en el tema de cambio climático con la finalidad de forjar en ellos el interés y la vinculación con su área de trabajo que es la educación.

Antes de entrar a los contenidos se hizo un ejercicio de integración que comúnmente está presente en la mayoría de los grupos que apenas se están integrando, es importante porque de esta manera las personas recuerdan con mayor facilidad el nombre de sus compañeros y se genera un ambiente de confianza.

Este tipo de técnicas iniciales en donde los integrantes del grupo se presentan es de mucha importancia, puesto que

Además de romper el hielo de la comunicación inicial esta presentación deshace el clima de masificación que estamos acostumbrados, en el que todo el mundo tiene la sensación de no ser más que un número y como un ser insignificante y anónimo. En la presentación por simple y breve que sea, se destaca la presencia de cada persona, con su valor individual y su dignidad (Andreola, 1984, pp. 43, 44).

Al término de la presentación de cada uno de los participantes del grupo el facilitador realizó la siguiente pregunta:

“¿Qué es la educación?”

Lo anterior, es un ejemplo de una pregunta detonadora y su función es generar diferentes tipos de vista e invitar a los presentes a sumarse a la discusión y pensar de manera crítica, además de ayudar a la construcción del conocimiento en conjunto.

Fue una pregunta necesaria, porque es el punto de partida para la realización del taller y desde el que se busca introducir el tema de cambio climático, además de que es el tema en común que tienen los participantes y en el que están inmersos todos los días.

Las respuestas que dieron fueron variadas pero la mayoría coincidió en que la educación es una serie de acciones que contribuyen a la formación de individuos.

Al final se obtuvo una definición de manera consensuada que quedó de la siguiente manera:

“La educación es la formación de un individuo en su contexto, y en la cual se desarrollan y se generan aprendizajes para insertarlo en un ámbito productivo”. Aunque ésta es la definición que encapsula a la educación desde sus puntos de vista y que han construido a través de sus experiencias en el día a día, todos tienen claro que su intervención es importante en la construcción

y guía del aprendizaje para la apropiación de conocimientos.

Entre los resultados que se pueden obtener de un taller esta la construcción de alternativas de problemas en particular, en este caso los docentes que participaron aprendieron más sobre el tema de CC y también se dieron sugerencias de cómo están manejando el programa ERA en sus aulas y con sus alumnos, y en particular el tema de cambio climático.

La sesión del día 2 de diciembre inicio con la proyección del documental titulado "Home" que presenta la historia de la tierra y de cómo se ha venido modificando debido a las acciones del ser humano, y las consecuencias que esto ha generado entre las que tenemos el cambio en el clima. Posteriormente, se mostraron los escenarios de clima más actuales y futuros que se tienen para el estado de Chiapas, esto generó una idea más acertada de los impactos que podrían producirse por los cambios en la precipitación y en la temperatura sin dejar de lado los que ya se han ocasionado por estas alteraciones.

Lo anterior, dio pie a explicar por qué el cambio climático es algo que realmente está sucediendo y de dónde se origina la urgencia de tomar medidas desde todas las disciplinas para enfrentar este problema global.

Otro de tema de esta sesión fue la sustentabilidad, ya que es un campo en el que convergen la economía, la sociedad y la naturaleza. Durante la discusión surgieron algunos planteamientos entre las que destacan que aún no se ha encontrado un punto que las una y que impacten de manera positiva en el entorno. En esta fase la participación se dio de manera más activa debido a los diversos elementos que entran en juego en la noción de sustentabilidad para la propuesta de medidas ante problemas como el cambio climático.

En la última sesión del taller, la primera actividad que se hizo fue proyectar un documental llamado "Seis grados que podrían cambiar el mundo" que plantea lo que sucedería con el aumento de la temperatura a ese nivel. Posteriormente, se revisaron tres documentos que fueron el "Programa Municipal ante el Cambio Climático de Tuxtla Gutiérrez", "Programa de Acción Climática de Chiapas" y "Vulnerabilidad y adaptación a los efectos del cambio climático en México."

Los primeros dos documentos son prueba del trabajo que se está haciendo en el estado, considerando medidas de adaptación y mitigación y teniendo en cuenta las características de Chiapas.

Por su parte, el atlas virtual interactivo "vulnerabilidad y adaptación a los efectos del cambio climático en México" hace un recorrido por las 32 entidades federativas de la República y aporta un informe de vulnerabilidad de cada estado. Para el caso de este taller se revisó únicamente la parte de Chiapas.

Para continuar con la dinámica se dividió al grupo en tres equipos de trabajo, se les entregaron los documentos antes mencionados para que los revisaran con mayor detenimiento y consensuadamente cada equipo propusiera un índice para el diplomado, tomando en consideración lo visto en días anteriores, mismos que se pueden ver en la Tabla 1 y la propuesta final que incorpora los 3 índices generados inicialmente (Ver Tabla 2).

El hecho de mostrar información acerca del cambio climático y en específico datos de su estado y de las consecuencias que surgen a raíz de este problema, además de las situaciones que podrían desencadenarse en los próximos años, resultó de gran importancia para cumplir con los objetivos del taller como la generación de una masa crítica sobre el tema.

Aunque, es claro que el tipo de metodología utilizado en el taller no vuelve expertos a los participantes en el tema objeto de estudio (CC), los lleva a obtener información especializada que les da un panorama general de la situación y datos específicos sobre su entorno, y que a su vez pueden aplicarlo en su vida diaria y reforzar el trabajo que realizan en las aulas.

Todos los recursos utilizados en el taller, desde el aula, el cañón, documentales imágenes, documentos informativos, música, etc., contribuyeron en gran medida en la construcción de un adecuado ambiente y clima de aprendizaje, necesarios para conseguir las metas propuestas.

Propuesta 1	Propuesta 2	Propuesta 3
<p>¿Qué es el efecto invernadero? Causas y consecuencias del efecto invernadero gases de efecto invernadero. Calentamiento global. Cambio climático global. Historicidad del clima. Efectos del cambio climático global. Efectos ecológicos. Efectos económicos. Efectos sociales. Sociedades vulnerables. Predicciones 10 – 20 – 40. Afrontando el CCG. Mitigación, adaptación y resiliencia. Frugalidad Importancia de las comunidades rurales. Estrategias de educación formal contra el CCG ¿Prevención vs corrección?</p> <p>Integrantes: Roxsana Janet Coutiño Ozuna Liliana Gordillo Torres Mar Gerardo Aguilar Sánchez Evangelina Malpica Romero Hugo León Alcázar</p>	<p>Bloque I: Análisis histórico relación hombre – naturaleza. Bloque II: Dimensión de naturaleza conceptual del cambio climático. Principios de naturaleza científica Bloque III: Marco normativo. Leyes, normas, convenciones y organismos. Bloque IV: Conocimiento de la información técnica científica del cambio climático en contexto internacional, nacional y estatal. Bloque V: Difusión y extensión. Elaboración de proyectos de intervención. Proyectos.</p> <p>Integrantes: Rafael Fernando Castillejos c Castillo Lorena Concepción García Flores Ilean Morales Calzada Freddi Penagos García Felipe de Jesús García Champo</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué es el cambio climático? 2. Datos comparativos de temperatura y precipitación a nivel global, nacional, estatal y municipal que demuestren la existencia del cambio climático en los últimos 30 años. 3. Los efectos e impactos que han ocurrido en los diferentes niveles en el mismo periodo de tiempo. 4. Posibles soluciones al alcance de maestros y alumnos e interesados para enfrentar el problema del cambio climático. 5. Elaboración de recursos didácticos de acuerdo al nivel básico, medio y superior. <p>Integrantes Juan Carlos Espinosa Escobedo Yara Fernández Moreno Alejandro Gutiérrez Gallegos Héctor Alegría Delgado</p>

Tabla 1. Propuesta de contenidos del diplomado por parte de los 3 equipos conformados.

Entre las cosas positivas de la realización del taller se puede mencionar que los docentes se sintieron en un espacio de aprendizaje, de

intercambio de saberes, ya que, aunque son docentes y muchas veces ya no es tan fácil colocarse del otro lado de la mesa, ellos lo

comprendieron bien y estuvieron dispuestos a aprender de un tema del que no son expertos, pero que desde sus áreas y sus lugares de trabajo pueden aportar.

Objetivo general: Capacitar al asistente con elementos teóricos y epistemológicos que le ayuden a implementar acciones académicas en el tema de cambio climático enfocadas a la realidad local de Chiapas contando para ello con una visión global-regional-nacional-estatal-municipal y con un enfoque de carácter interdisciplinario.		
Módulo I. Cambio climático Global	Módulo II. El cambio climático en México	Módulo III. Chiapas ante el cambio climático
Lección 1. Bases científicas. (Modelación de clima)	Lección 1. Desarrollo institucional de México al cambio climático	Lección 1. El clima en las ciudades
Lección 2. Impactos, vulnerabilidad y adaptación	Lección 2. México en las negociaciones internacionales de clima	Lección 2. Regiones bioculturales
Lección 3. Emisiones y mitigación de GEI.		Lección 3. Desarrollo institucional estatal para cambio climático
		Lección 4. Comunicación y gobernanza local diferenciada

Tabla 2. Propuesta final de diplomado.

En conclusión podemos decir que el tema de CC es un reto que enfrenta toda la humanidad por lo tanto, debemos buscar opciones para mitigar las emisiones de gases de efecto invernadero que aceleran el calentamiento global y que dan como resultado la alteración en el clima, pero también proponer opciones de adaptación ante situaciones que no serán evitadas, en este entendido la educación y las propuestas que salgan de esta tienen mucho que aportar, así como lo tienen la ciencia, la tecnología, las políticas, los acuerdos es decir, no se le debe restar importancia por lo mismo, debemos buscar la manera de que tenga mayor presencia para que los que tienen la capacidad de tomar decisiones tengan en cuenta que implementar y buscar la manera de poner a la educación como una forma de enfrentar el problema climático es esencial.

Referencias

- Andreola, B. (1984). *Dinámica de Grupo*. Santander: Sal Terrae.
- Eguiarte, L., Equihua, C. y Espinosa, L. (diciembre, 2015). México en el antropoceno. *Oikos*, (15), 4 y 5.
- ERA. (2013). Documento de Articulación de las Guías Didácticas y Libros de Texto de Educación Básica y Media Superior del Programa "Educar con Responsabilidad Ambiental". Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: Secretaría de Educación del Estado de Chiapas. Disponible en <http://era.educacionchiapas.gob.mx/MaterialesEducativos/INTEGRACION%20CURRICULAR.pdf>
- Meira, P. A., y Arto M. (2010). *La sociedad española ante el cambio climático:*

conocimientos y valoración del potencial de amenaza. En F. Heras et al. (coord.), Educación ambiental y cambio climático. Respuestas desde la comunicación, educación y participación ambiental, España, CEIDA, Centro de Extensión Universitaria e Divulgación Ambiental de Galicia.

Organización Meteorológica Mundial [OMM], (2015). OMM: 2015, probablemente el año más cálido jamás registrado y 2011-2015, el quinquenio más cálido [en línea] 25 noviembre 2015 [fecha de consulta: 23 diciembre 2015]. Disponible en <https://www.wmo.int/media/es/content/omm-2015-probablemente-el-a%C3%B1o-m%C3%A1s-c%C3%A1lido-jam%C3%A1s-registrado-y-2011-2015-el-quinquenio-m%C3%A1s>

Panel Intergubernamental de Cambio Climático [IPCC], (2007). Cambio

climático 2007: Informe de síntesis. Contribución de los Grupos de trabajo I, II y III al Cuarto Informe de evaluación del Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático [Equipo de redacción principal: Pachauri, R.K. y Reisinger, A. (directores de la publicación)]. IPCC, Ginebra, Suiza, 104 págs.

Secretaría de Educación Pública. (2011). Plan de estudios 2011. Educación Básica. México: SEP. Disponible en <http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/PlanEdu2011.pdf>

United Nations Framework Convention on Climate Change [UNFCCC], (1992). Convención Marco de las Naciones Unidas sobre Cambio Climático. Disponible en: <http://unfccc.int/resource/docs/convkp/convsp.pdf> consultado el 25 de diciembre de 2015.

La perspectiva de género en la escuela multigrado

Gender perspective in a multigrade school

Martha Cecilia Rey Mendoza
Centro de Investigación y Docencia
cecilia.rey@cid.edu.mx

Aries Muñoz Campos
Centro de Investigación y Docencia
aries.munoz@cid.edu.mx

Martha Silvia Domínguez Rosales
Centro de Investigación y Docencia
martha.dominguez@dic.edu.mx

Resumen

Desde hace décadas existe como una política internacional la incorporación de la perspectiva de género y que muchos países se han comprometido cumplir a través de la implementación de programas específicos para tal fin, en todos los ámbitos de la sociedad. México también ha firmado en su mayoría estos acuerdos internacionales para suscribirse a dichas políticas y desarrollarlas en el país. Una de las áreas donde se han venido incorporando es en el sistema educativo a través de políticas educativas, brindando programas, cursos y capacitaciones para el magisterio en general. El trabajo docente que se realiza en las aulas tiene una implicación social donde se establecen relaciones de poder, que analizadas desde la categoría de género, reproduce una jerarquía desigual que afecta en gran medida a las mujeres. Uno de los objetivos de la presente investigación, es la de indagar si ha tenido impacto en la práctica docente, las estrategias y acciones que ha desarrollado el gobierno como política de Estado, la transversalización de la perspectiva de género en el sistema educativo. Se presenta los primeros hallazgos encontrados de la fase cuantitativa de la investigación, sobre algunas prácticas que el profesorado realiza dentro de la escuela, para describir aquellas que promueven una inclusión con perspectiva de género en su quehacer cotidiano dentro de las escuelas multigrado del estado de Chihuahua. Hasta el momento se han construido dos dimensiones las cuales se refieren al uso del lenguaje sexista y las relaciones interpersonales entre docentes y alumnado.

Palabras clave

Docentes, escuela multigrado, perspectiva de género, lenguaje sexista.

Abstract

For decades now, the incorporation of the gender perspective has been an international policy and many countries have committed to comply through the implementation of specific programs, in all of society's areas. Mexico has signed to most of these international agreements to subscribe and develop these policies in the country. One of the areas where these policies have been incorporated is in the education system, through educational policies, courses, and training for teachers in general. The teaching that takes place in the classrooms has a social implication where power relationships are established, which, analyzed from the gender category, creates an unequal hierarchy that affects women to a large degree. One of the objectives of the present research is to inquire if the strategies and actions that the government has developed as a State policy have had an impact on the teaching practice and the mainstreaming of the gender perspective in the education system. This paper presents the first findings found in the quantitative phase of the research, regarding some practices that teachers perform within the school, to describe those that promote an inclusion with a gender perspective in their daily work within the multigrade schools of the state of Chihuahua. So far, two dimensions have been constructed, which refer to the use of sexist language and the interpersonal relationships between teachers and students.

Keywords

Teachers, multigrade school, gender perspective, sexist language.

Introducción

Una de las estrategias transversales que plantea el Gobierno Federal (2013) para alcanzar las metas nacionales incluidas en el Plan Nacional de Desarrollo, es la de "Incorporar la perspectiva de igualdad de género en las políticas públicas, programas, proyectos e instrumentos compensatorios como acciones afirmativas de la Administración Pública Federal." (p. 104). En este sentido, se puede afirmar que la incorporación de la perspectiva de género en la educación básica de nuestro país es una acción afirmativa como política de Estado.

La importancia de incluir la perspectiva de género en las políticas públicas radica no solamente en que permite detectar situaciones de desigualdad que se dan entre los sexos dentro de todos los ámbitos de la sociedad para estar en posibilidades de erradicarlas, sino además, tener la capacidad de incorporar aquellas experiencias, intereses, necesidades y conocimientos de las mujeres y de los hombres para sacar adelante

el programa de desarrollo y mejorar las condiciones de vida (OIT, s/f). El Instituto Nacional de las Mujeres (2004) retoma la definición que hace la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico cuando cita que "... la perspectiva de género supone tomar en cuenta las diferencias entre los sexos en la generación del desarrollo y analizar, en cada sociedad y en cada circunstancia, las causas y los mecanismos institucionales y culturales que estructuran la desigualdad entre mujeres y hombres." (p. 15)

La importancia de este tema dentro del quehacer educativo, significa tener la posibilidad de acceder al conocimiento y erradicar las condiciones de desigualdad y que sea la escuela uno de los ámbitos donde se construyan espacios coeducativos para promover relaciones humanas dentro de un marco de respeto e igualdad, que permita construir una sociedad más justa. Así lo considera Espinosa (s/f) cuando afirma que:

el género es una categoría transversal que impregna todas las relaciones sociales y que tiene una enorme influencia tanto en el desarrollo individual de las personas como en el de las relaciones sociales e interpersonales que cada una de ellas establece dentro de los distintos contextos en los que tiene lugar su proceso de socialización. (p. 1)

La escuela como institución, es considerada una de las agencias socializadoras por excelencia después de la familia, debido a la influencia que ejerce en una gran parte de la sociedad. En este sentido, la relevancia que adquiere su función social es lo que considera Pérez (2011) cuando nos dice que:

"Una de las características más importantes de la socialización, dada su relevancia, es la socialización de género; proceso por el cual aprendemos a pensar, sentir y a comportarnos como mujeres y hombres según las normas, creencias y valores que cada cultura dicta para cada sexo." (p. 13)

Podemos afirmar que la escuela juega un papel de suma importancia, porque dentro de ella, se promueven y reproducen estereotipos y roles de género que provocan desigualdades entre niños y niñas, a través del currículo explícito y oculto.

Para conocer cómo maestros y maestras de la escuela multigrado incorporan la perspectiva de género en su práctica docente, en la presente investigación se le plantearon al profesorado, algunas preguntas con la intención de detectar el tipo de lenguaje que utiliza y las formas de relacionarse con su alumnado en la escuela, para detectar la frecuencia con la que realizan estas actividades para promover la igualdad de género.

A continuación se muestran avances de la investigación en lo que se refiere a la fase cuantitativa de la investigación, donde se

muestran resultados preliminares de algunas dimensiones que se han venido desarrollando. Falta un análisis más profundo de los datos que se recabaron de las encuestas para construir otras dimensiones.

Hasta el momento se han construido dos dimensiones: A) lenguaje sexista, B) relaciones interpersonales.

Planteamiento del problema

Tomando como marco referencial que en la actualidad maestros y maestras están bajo lineamientos que deben observarse como la Normalidad Mínima Escolar, el aún vigente Plan de Estudios 2011 generado en el contexto de la RIEB, y a raíz de la Reforma Educativa 2013 cuya implementación derivó en dos marcos normativos explicitados: la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (LINEE), dentro de la investigación institucional, se planteó la problemática general que guiaría el camino a seguir durante todo el proceso:

¿Cómo son las condiciones educativas, sociales y materiales que enfrentan los/as docentes de escuelas multigrado?

Derivada de dicha problemática macro, se incluyó una pregunta que abordara la temática específica sobre la incorporación de la perspectiva de género en la escuela: ¿cuáles son las estrategias y manifestaciones con perspectiva de género que implementa el profesorado que labora en las escuelas multigrado del estado de Chihuahua del sistema federalizado?

El objetivo específico: Identificar y describir las estrategias

Metodología general

El estudio está planteado dentro del enfoque de métodos mixtos secuencial con un diseño explicativo. Debido a este planteamiento el estudio tiene dos etapas: la primera de corte cuantitativo, de la cual se presentan en este momento avances; y la segunda con

perspectiva cualitativa, la cual se realizará posteriormente.

Se eligió este tipo de estudio porque según Creswell (2003):

estos procedimientos se desarrollaron en respuesta a la necesidad de clarificar el intento de combinar datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio ... también se desarrollaron en parte para satisfacer la necesidad de ayudar a los investigadores a crear diseños comprensibles que incluyeran datos y análisis completos. (p. 188).

Para cubrir esta etapa cuantitativa se utilizó el método de la encuesta, que permitió lograr en un primer momento la descripción y dar cuenta de rasgos y atributos de la población seleccionada, cuya medición posibilitó construir los resultados. La encuesta fue de corte transversal. El instrumento fue un cuestionario con 352 ítems. Nos apoyamos en la estructura oficial de la Dirección de Educación Primaria de los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua para la validación del instrumento por un grupo de expertos, quienes hicieron sugerencias y observaciones pertinentes para el mejoramiento de la encuesta y para la distribución, aplicación y recopilación de los instrumentos.

Una vez realizadas las modificaciones, el Cuerpo Académico procedió al piloteo del instrumento en una muestra representativa de 5 regiones preestablecidas (10% de la población total) correspondiente a 19 escuelas, con la participación de 42 docentes. Posteriormente se capturó la información en una base de datos en el programa estadístico SPSS y se aplicó la prueba Alpha de Cronbach, obteniendo un coeficiente de confiabilidad de .825, con un resultado aceptable. Inmediatamente se procedió a la aplicación a la totalidad de docentes.

El trabajo de campo consistió en la aplicación de 878 cuestionarios, de los cuales se recuperaron 601 que representan el 68.4% del total de la población, la cual fue agrupada en 5 regiones: norte, noroeste, centro, sur y sierra, donde se localizan 452 escuelas. La información recuperada para cubrir la etapa cuantitativa del proyecto corresponde a 58 de los 67 municipios del estado.

Para el presente trabajo se consideraron 26 ítems, correspondientes al segmento de la incorporación de la perspectiva de género que realiza el profesorado. Se utilizó una escala tipo Likert para recuperar la valoración de los y las profesoras en términos de la frecuencia con la que realizan dichas tareas en la comunidad donde laboran.

Para los fines del análisis de la información proporcionada se determinó agrupar la escala de valoración propuesta en el instrumento, de acuerdo a la representatividad de las respuestas, para precisar y facilitar una descripción amplia de las respuestas dadas. Mediante el análisis y descripción de las respuestas que brindó el profesorado construimos cuatro dimensiones, de las cuales presentamos el avance de dos de ellas: lenguaje sexista y relaciones interpersonales.

Mediante la descripción del fenómeno estudiado, pretendemos tener un acercamiento el tipo de prácticas que dicen realizar maestros y maestras dentro y fuera del aula para incorporar la perspectiva de género en su trabajo cotidiano,

Resultados preliminares

A) Lenguaje sexista

El uso de un lenguaje sexista es uno de los factores que producen discriminación y desigualdades de género en la sociedad, como lo afirma Pérez (2011):

Existe un uso sexista de la lengua en la expresión oral y escrita (en las

conversaciones informales y en los documentos oficiales) que transmite y refuerza las relaciones asimétricas, jerárquicas e inequitativas que se dan entre los sexos en cada sociedad y que es utilizado en todos los ámbitos de la misma. (p. 7)

La importancia de analizar el lenguaje empleado dentro de la escuela, radica en reconocer que a través de este, las personas crean, recrean y construyen la visión del mudo de manera consciente o inconsciente, para establecer o no relaciones igualitarias y justas. En específico, analizar el lenguaje que utilizan maestros y maestras cuando se dirigen a su alumnado, permite detectar si están utilizando un lenguaje sexista y que pudiera

estar originando una discriminación o relaciones asimétricas.

En este apartado se presentan los resultados preliminares que se obtuvieron después de analizar las respuestas dadas con relación al lenguaje verbal que utilizan los y las maestras cuando se dirigen hacia el alumnado.

Cuando se les pregunta que si utilizan la expresión “niños y niñas” para dirigirse verbalmente al grupo, un 66 % del profesorado dice que sí, (considerando las respuestas de siempre y casi siempre), en contraste un 11% no lo hacen nunca (considerando el casi nunca y el nunca), como se puede observar en la siguiente gráfica:



Gráfico 1. Uso de lenguaje sexista.

Otras preguntas planteadas fueron que si utilizan el nombre personal cuando se dirigen en específico a algún niño o niña. Los resultados arrojan que un 95% lo hace siempre o casi siempre y solamente un 1.6% casi nunca o nunca (gráfica 2). Del mismo modo, cuando se analizan las respuestas

dadas al cuestionamiento de si utilizan algún adjetivo o apodo cuando se dirigen al grupo, solamente un 7.7% dice que siempre o casi siempre y un 84% que casi nunca o nunca (gráfica 3).

Los resultados mencionados se muestran en las siguientes gráficas:



Gráfico 2. Uso del nombre personal.

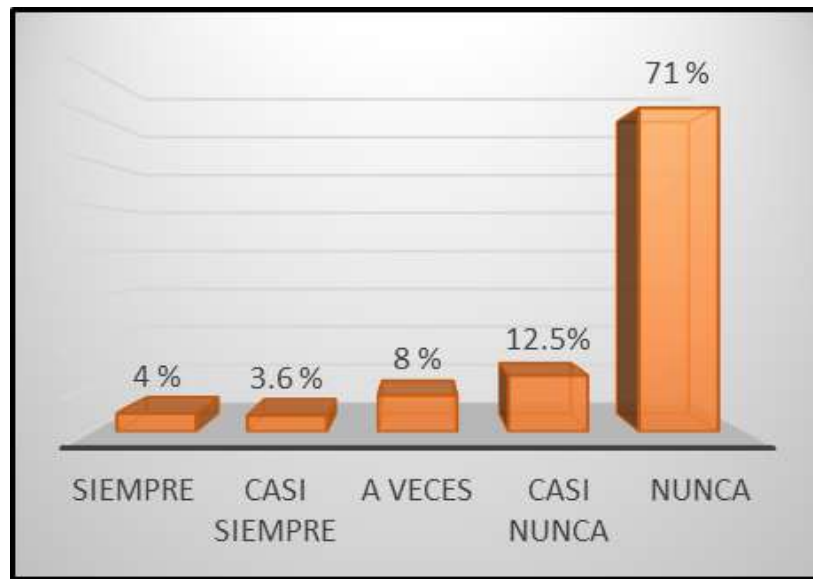


Gráfico 3. Uso de adjetivos o apodos.

Como se puede observar, la mayoría del profesorado muestra un reconocimiento y respeto por sus alumnos y alumnas cuando se dirige a ellos y ellas, utilizando un lenguaje verbal no sexista, erradicando la discriminación al no hacer distinciones entre hombres y mujeres. Sin embargo, un porcentaje pequeño dice que sí utiliza adjetivos o apodos cuando se dirige a sus alumnos y alumnas, lo que pudiera manifestar

el uso de un lenguaje sexista. Faltaría investigar qué tipo de adjetivos y apodos utilizan y si estos pudieran estar creando discriminación o desigualdades.

B) Relaciones interpersonales entre el profesorado y el alumnado

Establecer y promover relaciones humanas armónicas entre los y las docentes con su alumnado, es una de las acciones de mayor

relevancia en la escuela con el fin, entre otros, de propiciar aprendizajes, debido a que en ese contacto diario entre las personas se intercambian y construyen nuevas experiencias y conocimientos. De este modo, incorporar la perspectiva de género en dichas acciones, enriquece y facilita que esas relaciones se den en un ambiente de respeto hacia el otro, sin importar al sexo al que pertenezcan.

Sin embargo, la SEP (2009) en conjunto con la UNICEF dieron a conocer en un informe nacional sobre la violencia de género en la educación básica en nuestro país, algunos resultados que confirman que todavía existen desigualdades de género en lo que se refiere a la manera en cómo son percibidos los niños y las niñas dentro de la escuela por el personal docente. Así tenemos, que una de sus conclusiones en cuanto a la forma de relacionarse fue:

... conceptualizan de manera distinta a niños y niñas, debido a preconcepciones estereotipadas, lo que, pese a su enorme interés de tratarlos igual, hace que reciban un trato distinto. Esto puede repercutir en la forma de ejercer autoridad y tomar decisiones, no sólo por parte de los directivos, sino del cuerpo docente quienes también ejercen su profesión sin apartarse de un esquema estereotipado para cada uno de los sexos." (p. 68).

Por lo tanto, del interés por conocer qué tipo de relaciones personales establecen y promueven los y las maestras con sus alumnas y alumnos dentro y fuera del salón de clases, deriva de la idea, de que la escuela es una de las instituciones socializadoras más importantes, lo cual conlleva a pensar que es importante rescatar y reconocer si el deber ser de los y las docentes promueve o impide establecer relaciones en condiciones de igualdad y respeto al interior de la escuela o si los estereotipos de género arraigados en las personas pueden o no, impedir dichas relaciones en un ambiente de confianza y armonía. Además el querer saber si el personal docente que labora en las escuelas multigrado, promueve la interacción por igual entre niños y niñas.

Para conocer lo anterior y para el análisis de los datos que se obtuvieron, se decidió aglutinar algunas preguntas, las cuales referían a relaciones interpersonales dentro y fuera del salón de clase, en dos grupos y solamente una pregunta se analizó de manera específica.

Para el primer grupo se obtuvo la media de tres de los ítems planteados los cuales se referían a si los maestros y maestras promueven la interacción y respeto entre niños y niñas tanto al interior como al exterior del salón de clases, donde un 96% aseveró que si lo hacen y solamente un 4.5% que a veces, casi nunca o nunca.



Gráfico 4. Relaciones interpersonales.

Otro de los aspectos a investigar se refería a si maestros y maestras interactúan, juegan o bromean tanto dentro y como fuera del salón de clase con su alumnado haciendo una distinción de sexo, los resultados muestran que un 82% dice que sí lo hace tanto con las

niñas como con los niños sin hacer distinción, un 1.3 que solamente con los niños y un .4% que únicamente con las niñas. Llama la atención que cuando se hace el análisis por separado de las preguntas, casi un 17% manifiesta que no bromea ni juega.

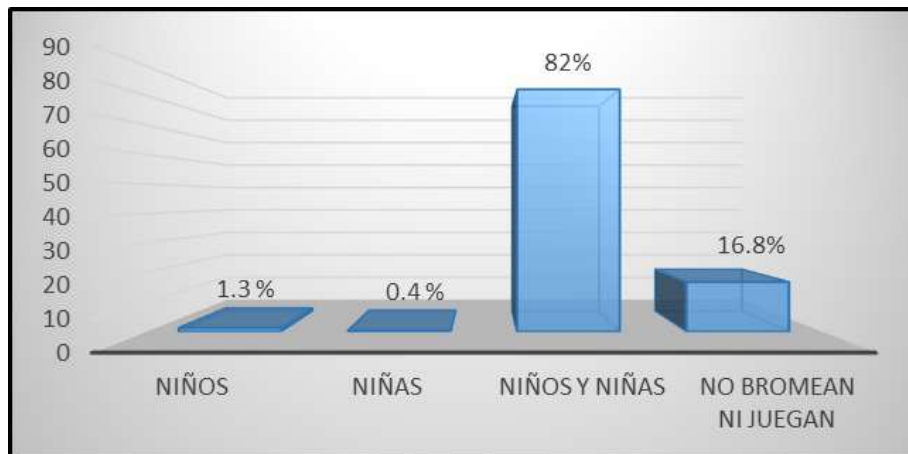


Gráfico 5. Interacción a través del juego o bromas.

El análisis de la pregunta de a quién reprendían o regañaban más, si a los niños o las niñas dentro del salón de clases, las respuestas de maestros y maestros fueron que

un 88% reprende por igual a niños y niñas sin hacer distinción, pero casi un 12% acepta que llama más la atención a los niños.

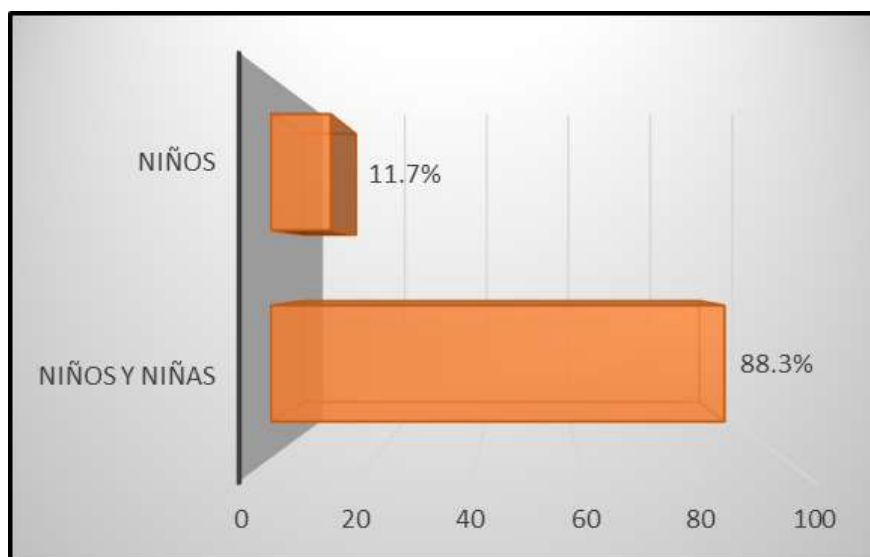


Gráfico 6. Regaños por sexo.

Los resultados anteriores reflejan que una parte del profesorado tiene un trato diferenciado con su alumnado, cuando aceptan que llaman más la atención a los niños que a las niñas. Esto puede deberse al estereotipo que se ha construido sobre el comportamiento que deben tener los niños, el cual los lleva a adoptar conductas más transgresoras, ocasionando que los y las docentes sancionen más sus conductas y reciban mayores regaños que las niñas. Incluso son los mismos niños quienes confirman que sus maestras y maestros son más estrictos/as con ellos que con las niñas. (SEP, 2009)

Conclusiones preliminares

La mayoría del personal docente utiliza un lenguaje incluyente sin hacer discriminaciones entre su alumnado.

También se puede decir que la mayoría establece relaciones interpersonales sin hacer distinción entre niños y niñas, lo que debe generar ambientes donde se promueve la convivencia dentro de un marco de respeto y armonía.

Los avances que se llevan hasta el momento, permiten reflexionar en torno a que la mayoría del personal docente responden a

un deber ser al momento de relacionarse y comunicarse con su alumnado, lo que genera la interrogante sobre si es consciente de este comportamiento como resultado de la incorporación de la perspectiva de género o como resultado de esa formación profesional y personal de lo que deber ser un buen maestro.

Finalmente debemos reconocer que en lo que se refiere a la educación primaria, se han hecho esfuerzos para brindar una educación inclusiva y fomentar una coeducación, ya que en sus planes y programas se incluyen objetivos y acciones para incorporar el género como un asunto prioritario, para lo cual se han brindado textos específicos y cursos sobre el tema, por lo que podemos considerar, que dichas estrategias han tenido una influencia favorable en la práctica docente.

Referencias

- Creswell, J. (2003). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Second Edition. Thousand Oaks, CA.
- Espinosa, M. (s/f). *La construcción del género desde el ámbito educativo: una estrategia preventiva*. Universidad

Autónoma de Madrid (UAM). España.
En:

http://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/proyecto_nahiko_formacion/eu_def/adjuntos/ANGELLES%20ESPINOSA%20La%20construcci%C3%B3n%20del%20g%C3%A9nero%20desde%20el%20%C3%A1mbito%20educativo.pdf. Consultado el 23 de octubre del 2015.

Gobierno Federal. (2013). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. México. En: http://www.sev.gob.mx/educacion-tecnologica/files/2013/05/PND_2013_2018.pdf. Consultado el 30 de octubre del 2015.

Pérez, M. (2011). Manual para el uso no sexista del lenguaje. Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres. México. En: http://www.conapred.org.mx/userfiles/files/11.1_Manual_para_el_uso_no_sexista_del_lenguaje_2011.pdf.

Consultado el 30 de septiembre del 2015.

SEP. (2009). Informe nacional sobre violencia de género en la educación básica en México. México. En: http://www.sep.gob.mx/work/appsite/basica/informe_violenciak.pdf.

Consultado el 15 de septiembre del 2015.

Investigación acción en grupos vulnerables

Action-research in vulnerable groups

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

Resumen

El presente documento expone de manera sintética los resultados finales de una investigación – acción que se desarrolló con la participación de interventores educativos y grupos vulnerables procedentes de algunas comunidades del municipio de Satevó Chihuahua. Esta investigación se realizó con la finalidad de que estos grupos, específicamente de mujeres en situación de violencia y comunidades de adultos mayores, pudieran identificar su condición de vulnerabilidad económica, cultural y social, para que, a través de un proceso educativo jerarquicen y delimiten sus problemáticas, y sus condiciones para actuar sobre ellas y desarrollen verdaderamente un proceso educativo liberador. El documento expone los resultados obtenidos en cada una de las etapas vividas en el transcurso de dos años, periodo en que se desarrolló la investigación. La primera etapa que expone brevemente es la etapa previa o de formación del equipo de trabajo, la cual aporta elementos que sirven de pauta para futuras realizaciones de investigación – acción. Posteriormente, se muestran los resultados obtenidos en la etapa de tematización, donde se delimitan participativamente las problemáticas a enfrentar en el siguiente momento de programación – acción que da cuenta de las estrategias planeadas, cuya ejecución se narra en la etapa de acción pedagógica y se valoran en la etapa final, de balance o evaluación. Este documento contiene en su conjunto una serie de elementos teóricos y metodológicos para el desarrollo de proyectos de investigación educativa que conlleven al empoderamiento de los grupos sociales en condiciones de vulnerabilidad para que puedan transformar su realidad.

Palabras clave

Investigación - acción, vulnerabilidad, empoderamiento, transformación.

Abstract

This document summarizes the results of an action-research developed using the help of educational auditors and vulnerable groups from the municipality of Satevó Chihuahua. This research was carried out with the purpose that these groups, more specifically, women in situations of violence and communities of older adults, could identify their condition of economic, cultural and social vulnerability, hence, through an educational process, they can hierarchize and identify their problems, and their conditions to act on them and truly develop a liberating educational process. The document presents the results obtained in each one of the stages during a two-year period in which the research was developed. The first stage; The previous stage or work team training, provides elements that serve as guidelines for future action-research. Subsequently, showing the

results obtained in the thematization stage, where the problems to be addressed are delimited in the next moment - an action that accounts for the planned strategies, which execution is narrated in the stage of pedagogical action and are valued in the final stage, of balance or evaluation. This document contains a series of theoretical and methodological elements for the development of educational research projects that lead to the empowerment of social groups in conditions of vulnerability, so they can transform their reality.

Keywords

Action-research, vulnerability, empowerment, transformation.

Introducción

La expansión a escala planetaria del modelo económico neoliberal ha traído aparejado el surgimiento de grandes brechas sociales, las cuales, ubican a la población en estratos extremadamente polarizados con respecto al acceso a los bienes de consumo básico, pues mientras el 98% de la riqueza está concentrado en un 5 % de la población, más de tres cuartas partes de la población mundial vive en pobreza con ingresos de menos de un dólar estadounidense por día (Petras, 2003).

La población que vive en condiciones de marginalidad social tiene escasas posibilidades de acceso a los servicios de alimentación, salud, educación y vivienda de calidad. Esta situación los pone en situación de desigualdad de género, discriminación cultural y social. A estos grupos se les considera socialmente vulnerables, pues sus rasgos culturales, sus necesidades económicas, su bienestar físico, emocional y comunitario están en desventaja con la visión que predomina en una sociedad neoliberal que protege a las grandes corporaciones financieras en detrimento de los derechos de los más pobres del planeta.

La Pedagogía Crítica plantea que no obstante la dominación de una clase en el poder, los controles ideológicos y represivos que permiten la prevalencia del pensamiento único, los grupos vulnerables tienen la posibilidad de hacer consciente su ser y estar en el mundo (Freire, 1990); es decir tienen la capacidad de identificar su situación de

oprimidos, y luchar por transformar su realidad y caminar en busca de la emancipación, en la construcción de un mundo mejor. De ahí la investigación - acción represente una estrategia concreta ante este panorama desalentador, pues se concibe como un proceso educativo dialógico donde mujeres y hombres de grupos marginados, quienes son vistos como sujetos activos, que cuestionan y denuncian las desigualdades de acceso y las situaciones de injusticia, pero que también trabajan colectivamente para transformar su realidad.

La investigación - acción como proceso educativo comunitario, será la estrategia que permita que los directamente involucrados en la problemática establezcan sus dimensiones, tematicen su naturaleza y con base en sus prioridades desarrollen un programa de acción pedagógico que les permita resolver su problemática concreta y que en este proceso se empoderen como hombres en praxis, es decir, hombres de acción y de reflexión para que transformen su mundo (Freire, 1997).

Para sistematizar la exposición de esta experiencia de investigación, se estructura el presente escrito a partir del objeto de estudio, elementos teóricos, metodológicos y resultados de la experiencia de investigación.

Contenido

La población con la que se trabajó en esta investigación está compuesta por adultos mayores pertenecientes a la comunidad rural

“Ojo de agua”, que permanecen solos, con medios de subsistencia exiguos sólo proporcionados por el contexto. Esto ha generado una migración masiva de las generaciones jóvenes, dejando a los adultos mayores en situación de vulnerabilidad. De ahí, que esta comunidad aprovechando los beneficios del medio ambiente se encuentre en el desarrollo de un balneario como medio de subsistencia. Otro grupo vulnerable considerado en este estudio son las mujeres con dificultades de acceso a la educación, la salud y a la cultura que las pone en riesgo a la violencia física, emocional y social.

Objeto de estudio

Con la finalidad de construir una visión más completa de la investigación educativa desde una práctica donde se vincula a la investigación – acción con una interacción que favorezca a grupos vulnerables, la UPNECH campus Chihuahua firmó un convenio con el municipio de Satevó, para trabajar desde esta óptica con poblaciones socialmente vulnerables. Específicamente con la comunidad de Ojo de Agua y con mujeres de los diversos poblados del municipio. Por tanto, se conformó un equipo de investigadores e interventores educativos se incorporaron a la comunidad, teniendo como premisa las siguientes preguntas de investigación:

¿Cómo lograr la resolución de la problemática concreta de poblaciones en condición de vulnerabilidad social perteneciente al municipio de Satevó?

¿Cuáles son las problemáticas concretas que enfrenta la comunidad de adultos mayores y las mujeres del municipio?

¿Cómo puede este grupo vulnerable resolver sus problemáticas a partir de un proceso educativo y de transformación social?

De acuerdo al alcance de las preguntas planteadas y a los principios fundamentales de la investigación a realizar, se buscó alcanzar los siguientes objetivos:

- Identificar en conjunto con la comunidad las diferentes necesidades y problemáticas educativas, culturales y sociales de la población en condiciones de vulnerabilidad.
- Desarrollar un proceso educativo que permita al grupo social identificar sus problemáticas, analizarlas, jerarquizarlas y dimensionar sus posibilidades de intervención para superarlas.
- Tematizar de manera conjunta con la comunidad, cada necesidad y problemática, visualizando los diferentes ámbitos de intervención, de tal manera que permitan construir un programa de acción pedagógica comunitaria.
- Generar, aplicar y evaluar las estrategias factibles para prevenir, enfrentar y resolver la problemática concreta determinada por la comunidad en condición de vulnerabilidad.

Referentes teóricos

El término vulnerabilidad social se encuentra en los debates más vigentes, pues son condiciones sociales que desfavorecen a una sociedad o grupo social determinado. Estas condiciones de desigualdad son producto de una gamma importante de condiciones estructurales que se generan a partir del desarrollo económico (Foschiatti, 2012).

Con base en las remisas anteriores, se puede afirmar de manera concreta que se consideran grupos socialmente vulnerables a todos aquellos que se encuentran en condiciones de desigualdad con respecto a otros estratos, grupos, razas, género. Estas condiciones de desigualdad los colocan en condiciones de desventaja para acceder a servicios de salud, educación y a elementos culturales diversos. Estas diferencias están enmarcadas y determinadas históricamente por la desigualdad económica (Maresca, 2010).

Por tanto, la investigación - acción se considera como un proceso educativo

dialógico, es decir, horizontal e incluyente, que se realiza con poblaciones en condiciones de desigualdad de oportunidades. Este proceso se desarrolla de manera sistemática y permanente, y está encaminado a problematizar a los participantes para que reflexionen de manera colectiva sobre su situación de desventaja de género, de raza, cultural o social, pues ello les permitirá detectar sus necesidades, carencias y problemas como grupo y de manera cooperativa, podrán definir las estrategias y líneas de acción que con lleven a transformar esas condiciones de vulnerabilidad.

Metodología

La metodología seguida en este estudio se ubica en la investigación - acción participativa, la cual, concibe a los grupos vulnerables como seres activos, capaces de identificar los problemas, hacerse de las herramientas suficientes para enfrentarlos y resolverlos. Políticamente esto cobra una fuerte relevancia, pues las poblaciones o grupos no están esperando que llegue un experto a decirle cómo es su realidad ni cuáles son sus problemas ni cómo resolverlos. No hay caudillos y seguidores. La investigación - acción provoca que los involucrados tomen el rumbo de su destino, asumiendo las decisiones que consideren pertinentes, así como las consecuencias de sus actos, lo cual, les implica un fuerte compromiso social de todos los implicados.

La metodología de la investigación - acción participativa permitió enfrentar la realidad, vista como una totalidad concreta, holística, donde todos los problemas se relacionan y se determinan históricamente por el contexto social. Con ello no se quiere decir que se aborden todos los problemas de la realidad, sino que se destacan aquellos que los involucrados consideran fundamentales, sin que ello impida tener una visión global de la realidad social.

Esta metodología concibe a la investigación como un proceso que implica reflexión - acción - reflexión. Es decir, se trata de un proceso continuo de cuestionamiento a la práctica desde la teoría y viceversa, la teoría es interpelada por la realidad cotidiana. Es en esto donde radica el nodo del proceso educativo, que estará presente en todo momento durante el desarrollo de la investigación.

El desarrollo investigativo trasciende a la aplicación de técnicas cualitativas o cuantitativas, para generar un proceso educativo de construcción de conocimientos para enfrentar la realidad. Para ello es necesario que se establezca entre los investigadores y los grupos vulnerables una relación pedagógica democrática, donde cada uno sea considerado como sujeto con determinaciones históricas, con capacidad de decidir sobre sus acciones e involucrarse en decisiones colectivas de manera consensuada y respetuosa.

Una clave para generar un proceso de investigación participativa es la configuración de los involucrados como comunidad donde coexisten las diferencias individuales y prevalece la tarea como acción central, que se asume de forma colectiva y vivencial. Por tanto, se limitan los prejuicios y los aprioris en cuanto a la realidad, pues la problemática central surge de la realidad misma, es detectada de forma colegiada entre todos los integrantes de la comunidad o grupo (Álvarez - Gayou, 2005), quienes delimitarán su acción sobre ella, los medios y recursos a utilizar, así como los tiempos y responsables de ejecutarlas. Teniendo presente, que independientemente de quienes realicen la acción, la evaluación será colectiva y se estará realizando de manera permanente. Se afirma que esta es la clave de la investigación, pues este procedimiento envuelve un proceso educativo donde los sujetos aprenden a cuestionar la realidad, la denuncian y con las

acciones que proponen para transformarla son capaces de anunciar una realidad diferente, nueva, que les permita superar, hasta donde les sea posible su situación de vulnerabilidad.

Para definir la estrategia metodológica a seguir, se partió de las fases de la investigación acción: etapa previa y etapa de investigación, ésta última compuesta por el momento de investigación, el momento de tematización, el momento de programación – acción y el de evaluación, cuyas especificidades se relatan a profundidad en el apartado de resultados.

En resumen, se puede decir que esta estrategia metodológica significa un esfuerzo por asumir los retos de la investigación educativa con grupos socialmente vulnerables, pues en ella se conjugan los elementos epistemológicos y metodológicos que coadyuvan a la superación de desigualdades en grupos marginados con respecto a su raza, género, clase social, capacidades cognitivas y de preferencias sexuales. De ahí que esta metodología se plantee como objetivo central, una práctica reflexiva y transformativa de la realidad por los mismos involucrados en ella (Elliott, 2010).

Resultados

Las experiencias vividas en este proceso, se sistematizan para fines académicos en las fases de investigación – acción que inician con las etapas previas, de investigación, de tematización y de programación – acción (Yopo, 1999), que se explicitan en el presente informe.

En la etapa previa se consideró pertinente iniciar con la preparación del equipo de investigación, el cual, vivió un intenso proceso de formación teórica sobre todo en la construcción del marco de referencia sobre la vulnerabilidad social y el trabajo con grupos en esta situación. Así mismo se trabajó en el ámbito metodológico,

con los enfoques, métodos y técnicas de investigación, principalmente las de corte participativo, que de acuerdo a las exigencias de la realidad permitirán un acercamiento y transformación de la misma.

Durante el momento de investigación se desarrollaron como estrategia principal los talleres comunitarios, en los cuales, a través de círculos de cultura (Freire, 1998), se debatieron los principales problemas de la realidad que enfrenta la población. Esto se complementó con información recuperada a través de técnicas de investigación cualitativa como la entrevista y el cuestionario, que dieron elementos para profundizar el conocimiento de las problemáticas esbozadas por la comunidad en los grupos de discusión (Picón, 1986).

La fase de investigación arrojó que problemáticas y necesidades de la comunidad de Ojo de agua están relacionadas con la organización y manejo administrativo de las diferentes funciones y roles que deben seguirse para operar colectivamente el centro recreativo, tales como registro, manejo y distribución de los recursos económicos. Se detectaron también necesidades de difusión y de capacitación en cuestiones de índole preventiva, relacionadas con la seguridad e higiene de las diferentes áreas y servicios que se brindan al público.

Las problemáticas de las mujeres versan sobre las prácticas de crianza y a las creencias de la comunidad. Pusieron especial énfasis en el rol de cuidadoras sin derechos, que ellas sienten los demás les asignan. Esto lo manifiestan abiertamente cuando narran cómo los esposos, padres y familiares les cuestionan las formas en que atienden a los hijos, consignándolas a dedicar su cuerpo, su tiempo y su espacio al cuidado de éstos. Sin embargo, el problema principal de esta cuestión no es la exigencia, ellas lo asumen sin conflicto, lo que les causa preocupación es que a pesar de ser las cuidadoras de tiempo completo, no se les permite intervenir de

manera abierta en la educación de los hijos, cuestión que se ve reflejada en cuestiones elementales como el llamarles la atención por alguna falta de conducta o al intentar aconsejarles sobre aspectos de la vida. Ello se ve truncado por los maridos o familia, anulándolas como un sujeto que puede reflexionar, opinar y guiar las acciones cotidianas. Como menciona Lagarde (2011), es porque culturalmente a las mujeres se les ha confinado a un cautiverio de sí misma, al desaparecer para sí misma y concebirse como un ser de servicio para los demás, olvidándose de sí misma. Por tanto, cuando ellas intentan enfrentar posiciones que sienten van en detrimento de la crianza de los hijos tienen que enfrentar conflictos, que involucran a una colectividad, no se trata de una cuestión individual, pues es una lucha cultural.

Durante el momento de tematización, en el cual, se realizó un análisis a profundidad de la naturaleza del problema, para luego debatir y jerarquizar las problemáticas. La comunidad de adultos mayores englobó su problema general en la necesidad de construir una organización plural, democrática, incluyente, donde los diferentes miembros se capaciten en las diversas funciones y áreas, con el fin de lograr el desarrollo, crecimiento y mantenimiento del centro recreativo el manantial.

Por su parte, las mujeres identifican la falta de comunicación y convivencia entre la comunidad y comunidades, debido al establecimiento de patrones culturales que son ajenos a sus intereses. Ellas manifiestan desacuerdo, pero son procesos de los que son excluidas. "Yo vendo queso y en ocasiones quiero juntarme con otras mujeres para intercambiar productos a vender en mi pueblo, pero los maridos no se hablan y no las dejan comprarme queso ni intercambiar... son pleitos viejos entre hombres que nosotros ni sabemos por qué fue y nos obligan a pelear entre nosotras" (19102014/OB/003). Lo

anterior vuelve a explicarse con el papel al que es consignada la mujer en cautiverio, por ser esposa que obedece estereotipos y reglas impuestas por el matrimonio y las costumbres comunitarias (Lagarde, 2011)

Durante el momento de programación – acción para la comunidad los integrantes desglosaron cada una de las actividades, contemplando acciones, tiempos, recursos, responsables y criterios de evaluación. Para la comunidad se construyeron tres programas de acción pedagógica. El primero fue de organización comunitaria para la administración y funcionamiento del centro recreativo, relacionado con los asuntos financiero y contable. El segundo programa fue de formación en salud, seguridad e higiene de las diversas áreas que ofrecen servicios públicos. Y un tercer programa de difusión por diversos medios de comunicación.

Con las mujeres se construyeron tres programas de acción pedagógica: equidad de género roles para atender la primera infancia y la convivencia intrafamiliar. El programa de equidad de género en la primera infancia se desarrolló a partir de talleres y foros donde las mujeres profundizaron en la reflexión de estas temáticas y desprendieron acciones cotidianas en los hogares. Para los roles en prácticas de crianza se trabajó a partir de una ludoteca con las prácticas de crianza tradicionales en donde se incluya la visión del género. Y para la violencia intrafamiliar, se trabajó a partir de círculos de reflexión colectiva y se construyeron alternativas para mejorar la convivencia intrafamiliar y entre las comunidades. Se hicieron redes de mujeres para fomentar el desarrollo comunitario con apoyo de los jóvenes y mujeres jóvenes. Se buscaron formas de relación menos conflictivas para enfrentar las creencias culturales enquistadas que impedían este proceso, sin generar rupturas o conflictos familiares drásticos.

La evaluación con ambos grupos vulnerables se generó a partir de círculos de discusión y análisis de las experiencias vividas, donde cada uno de los integrantes pudo expresar su opinión.

Conclusiones

La investigación - acción trasciende las fronteras del ámbito académico y penetra el ámbito cultural, político y social. De ahí se convierte en una herramienta clave para el trabajo con grupos vulnerables, pues propicia que investigadores, educadores y grupos vulnerables se reconozcan como seres capaces de entender y transformar su mundo, juntos conozcan la realidad, la interpielen y se emancipen de ella.

El trabajo con la comunitario demostró que un grupo social que comparte condiciones de opresión, en el momento en que empieza a identificarlas, es capaz de denunciar su situación y anunciar un cambio en la realidad (Freire, 1990). Los adultos mayores iniciaron con la organización para administrar un centro recreativo y terminaron siendo un grupo con potencial inédito para mejorar cada día su forma de vida.

Las mujeres, dispersas por todo el municipio se encontraron denunciando su segregación de género y llegaron a consolidarse en una red amplia que no sólo mejora las relaciones entre su familia, sino que genera estrategias innovadoras para empoderarse de manera paciente ante el patriarcado cultural y económico que las oprime. Además, les permite transformar no sólo la realidad de su casa, sino también incidir en el crecimiento de una comunidad con visión de igualdad de género.

Referencias

- ALVAREZ, Juan Luis y JURGENSON Gayou (2005), *Cómo hacer investigación cualitativa*, México, Editorial Paidós.
- DE SHUTTER, Anton (1989), *Método y proceso de la investigación participativa en la capacitación rural*. México, CREFAL.
- ELLIOTT, John (2010). *La investigación - acción en educación*. Madrid, Morata.
- FREIRE, Paulo (1990), *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI editores.
- FREIRE, Paulo (1997), *¿Extensión o comunicación?*, México, Siglo XXI editores.
- GARCÍA, Jiménez Eduardo, Rodríguez Gómez Gregorio (1999), *Metodología de la investigación educativa*, España, Editorial Aljibe.
- FOSCHIATTI, Ana María (2012), *Vulnerabilidad global y pobreza*. Argentina, Universidad Nacional del Nordeste.
- LAGARDE y De los Rios, Marcela (2011). *Los cautiverios de las mujeres*. México, Siglo XXI editores.
- MARESCA, Bibiana (2010), *Definiciones de vulnerabilidad educativa*, Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación.
- PICÓN, Cesar (1986), *Investigación participativa: algunos aspectos críticos y problemáticos*. México, CREFAL.
- YOPO, Boris (1989) *Metodología para la investigación participativa*. México, CREFAL.

Distribuciones de género en la matrícula de nivel superior de las carreras en el Instituto Tecnológico de Cd. Jiménez 2015-2016

Gender distributions in enrollment in the degrees offered in the Institute of Technology of Jimenez 2015-2016

Guadalupe Jiménez Hidalgo
Instituto Tecnológico de Cd. Jiménez, Depto. de Ciencias Económico Administrativas
gpejimenezh@yahoo.com

Resumen

La inserción de las mujeres en la educación superior ha sido lenta, en 1970 solo el 17% de la cobertura nacional eran mujeres, existen políticas para que exista un incremento en la cobertura y equidad en matrícula de las mujeres en la educación superior, actualmente existe un aumento de la participación femenina en las aulas universitarias, podríamos preguntarnos ¿Existe una inserción en todas las carreras de las instituciones de educación superior?, el Instituto Tecnológico de Cd. Jiménez es una institución de educación superior con 21 años de ofrecer educación superior en el sur del estado de Chihuahua, se conoce que presentaba un 36% de la matrícula femenina en el Enero del 2015, dando un incremento al 40% en Enero del 2016 esto denota que aún existe trabajo para que se dé una feminización dentro de la institución de educación superior y en cada una de sus carreras ofertadas. Conocer la estadística por carreras nos permite ir incidiendo en comportamiento de la elección profesional de las universitarias, expandiendo la oportunidad que tienen las mujeres de estar presente en todos los ámbitos profesionales. La autoconfianza de las mujeres les permite irse empoderando de su contexto, esto incluye la presencia y elección universitaria que determinan para construir su vida laboral.

Palabras clave

Género, estudio universitario, mujeres, elección.

Abstract

Women integration in higher education institutes has been a slow process, in 1970 only 17% of the national students coverage were women, there are policies for an increase in coverage and equity in enrollment of women in higher education, there is currently an increase in female participation in university classrooms, we could ask ourselves: Is there an increase of women in all the areas of study offered by higher education institutions? The Technological Institute of Cd. Jiménez is a higher education institution with 21 years of offering higher education in the south of the state of Chihuahua, it is known that it had a 36% female enrollment in January 2015, increasing to 40% in

January 2016, which indicates that there is still work to do for feminization to take place within the institution and in each of its offered careers. Knowing the statistics by degrees allows us to influence the behavior of the professional choice of the university students, expanding the opportunity that women have to be present in all professional fields. Women's self-confidence allows them to empower themselves from their context, this includes the presence and career choice to determine and build their working life.

Keywords

Gender, university study, women, choice.

Introducción

En un inicio las universidades eran exclusivamente masculinas. Alemania autoriza el ingreso de Anna María Von Shuurman a mediados del siglo XVII a condición de que permanezca encerrada en un cuarto de madera colocado en el aula. En Venecia en 1678 Elena Lucrezia Cornaro era la primera mujer en obtener un doctorado. En el siglo XX las mujeres en forma masiva abren las puertas de la educación secundaria y hasta a finales del siglo ya eran mayoritarias en las universidades occidentales. Graña (2012).

En México en los últimos años se ha integrado en la matrícula de educación superior una presencia femenina significativa, incrementada de en tal magnitud que prácticamente es igual que la de los hombre en licenciatura. En 1970 la matrícula de mujeres era del 17% actualmente es del 50%. Este

aumento a nivel de estudios profesionales tiene diferente integración por carrera, área de conocimiento y entidad federativa, esto se da por una variedad de factores. Razo (2008).

El Tecnológico Nacional de México es una sistema que brinda servicios educativos a nivel superior en las áreas de ingeniería y tecnología, cuenta actualmente con 260 Institutos Tecnológicos en toda la República Mexicana de los cuales 126 son Federales y 134 son Descentralizados, que permiten a 551,392 estudiantes a nivel superior, estar insertos en sus aulas en forma presencial o en la modalidad de distancia.

El Instituto Tecnológico de Cd. Jiménez, es uno de los 126 Institutos Federales, cuenta actualmente con una matrícula de 720 estudiantes, de los cuales 288 son mujeres, que representan el 40%, de su registro.

	2016 Enero - Junio		
	Hombres	Mujeres	Total
Ingeniería Mecatrónica (IM)	74	6	80
Ingeniería Electromecánica (IE)	34	4	38
Ingeniería en Sistemas Computacionales (ISC)	53	22	75
Ingeniería en Sistemas Computacionales M Distancia (ISC D)	7	3	10
Ingeniería Industrial (II)	116	60	176
Ingeniería Industrial a Distancia (II D)	21	13	34
Ingeniería en Gestión Empresarial (IGE)	69	82	151
Ingeniería en Gestión Empresarial M Distancia (IGE D)	11	21	32
Contador Público (CP)	47	77	124

Total	432	288	720
-------	-----	-----	-----

Tabla 1. Matrícula de Enero 2016, ITCdJ.

Problema de Estudio

La urgencia de disponer de estadística por sexo, no solo de la matrícula, sino de índices de reprobación, rechazos, áreas de especialidad, eficiencia terminal, etc. Con ellos se puede observar el comportamiento del fenómeno por género y así comenzar a intervenir en el problema de la baja representación de las mujeres en algunas ingenierías desde su raíz. Guevara (2002)

¿Cuáles son las tendencias de inserción por género en las carreras del Instituto Tecnológico de Cd. Jiménez?

El objetivo es generar un diagnóstico que nos permita visualizar si existe una equidad en las coberturas dentro de todas las carreras del Instituto Tecnológico de Cd. Jiménez, que permita generar la base para una investigación cualitativa posterior.

¿Cómo se ha dado el crecimiento de la matrícula por sexos en una institución de educación superior tecnológica (ITCdJ)?

¿Representa, una feminización de la matrícula superior?

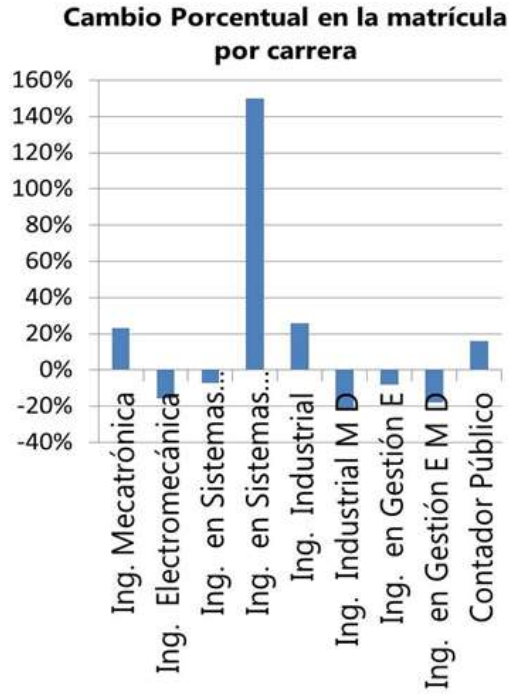
¿En qué áreas, carreras y modalidades tienden a situarse hombres y mujeres en el Instituto Tecnológico de Cd. Jiménez?

Metodología

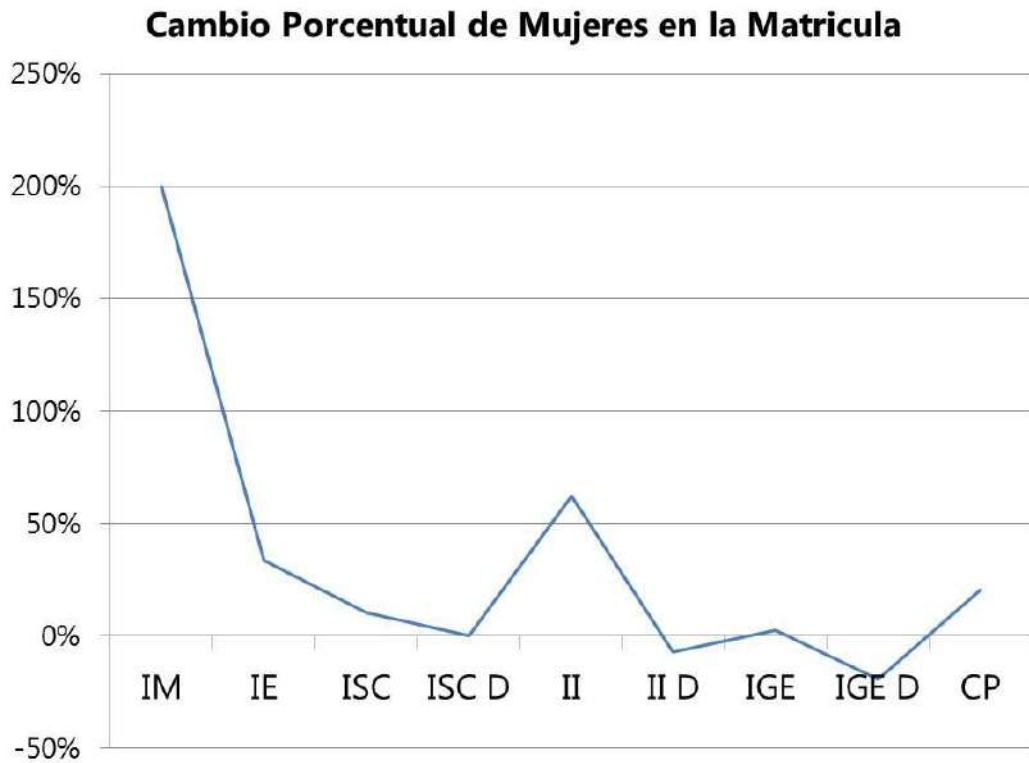
Propuesta de una metodología de descriptivo con base en los datos de uno de los Institutos del Tecnológico Nacional de México periodo 2016-2015, en el estado de Chihuahua, con base de un análisis porcentual.

Resultados

Según los datos de Instituto Tecnológico de Cd. Jiménez, existen 720 estudiantes en el periodo Enero Junio 2016, y en el periodo comprendido en Enero Junio 2015 el número de la matrícula es del 688, lo cual representa un 4.65% de crecimiento en la inserción educativa, este aumento está constituido de distintos elementos por carrera y modalidad, por lo que se presenta en la gráfica 1 cambios de matrícula en cada una de las seis carreras que integran la oferta educativa y sus dos modalidades, observando que existe un incremento en las carreras de Ingeniería Mecatrónica, Ingeniería en Sistemas Computacionales Modalidad a Distancia, Ingeniería Industrial y Contador Público, presentando el resto un decremento en su matrícula. En la gráfica 2 Se observa que existe un crecimiento de participación de mujeres en la carrera de Ingeniería Mecatrónica de un 200%, se puede observar que existe un decremento del 19% de la participación de las mujeres en la Ingeniería en Gestión Empresarial en su modalidad a distancia, que representan 5 mujeres menos, esto nos brinda una idea de que existe una tendencia en la matrícula de las carreras por parte de las mujeres, se puede observar que existen carreras donde existe un decremento del 16% en la matrícula de hombres como es electromecánica, donde se da el incremento en la aceptación de una mujer adicional que representa un incremento del 33%.



Grafica 1. Cambios Porcentuales en la matrícula por carrera en el periodo 2015-2016



Grafica 2. Cambio porcentual en la matrícula femenina por carrera y modalidad, de 2015 a 2016.

Existen elementos por analizar, dentro de las estadísticas de la matrícula, como la acreditación de las materias de matemáticas por género, los datos de los diagnósticos de CENEVAL en los exámenes de ingreso, y lo más importante como se puede contribuir a que las mujeres no solo logren el ingreso a los niveles universitarios, también como es su proceso para que logren el Título universitario al que dedicaron una gran parte de su vida. Conocer los casos de éxito de las mujeres en los aulas universitarias, le puede brindar a otras mujeres la oportunidad de empoderarse de sus decisiones escolares y lograr un título universitario que les permita una movilidad social esperada. La confianza en sí mismas les permite a las mujeres ir reflexionando sobre su contexto y cambiar sus prácticas, esto

incluye la presencia y elección universitaria que determinan para cimentar su vida laboral.

Referencias

- Graf, N. B. (2008). El retorno de las brujas: incorporación, aportaciones y críticas de las mujeres a la ciencia. Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- Graña, F. (2012). El asalto de las mujeres a las carreras universitarias "masculinas": cambio y continuidad en la discriminación de género. *PRAXIS educativa*, 12(12), 77-86.
- Razo Godínez, M. L. (2008). La inserción de las mujeres en las carreras de ingeniería y tecnología. *Perfiles educativos*, 30(121), 63-96.

Genealogía de la decolonialidad en el pueblo Raramuri

Genealogy of decoloniality in the Raramuri people

Gerardo Roacho Payán

Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Campus Parral
groacho@gmail.com

Laura Verónica Herrera Ramos

Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Campus Parral
veronica19732014@gmail.com

Resumen

La historia posicionada desde la modernidad, invisibiliza el significado decolonial de las cosmovisiones y rebeliones de pueblos originarios contra la racialidad perpetrada por los colonizadores, contribuye perversamente a un dominio y sujeción permanente. Este estudio muestra el vuelco epistemológico de una historia moderna a una historicidad crítica que visibiliza prácticas decoloniales. Para ello, se utiliza la apoyatura teórica preponderantemente de la visión del pensamiento crítico latinoamericano, de los posestructuralistas franceses y pensadores poscoloniales del caribe, India y el medio oriente. Este trabajo tiene dos propósitos, primero, develar las diversas formas de colonialidad, imbricadas en el proyecto de la modernidad, manifestadas a través de las dimensiones del poder, saber, y ser; utilizadas, en el pasado en la conquista de América y en la conquista territorial y étnica rarámuri; y, dado su legado, en la actualidad, por los estados nación subordinados a las promesas de los proyectos de la globalización y el neoliberalismo como constructores de identidades neoliberales menoscabadoras de dicha etnia. Y Segundo, visibilizar manifestaciones decoloniales contra el sometimiento y la liberación. El develar la genealogía de la decolonialidad rarámuri en su cosmovisión originaria, en las rebeliones violentas el siglo XVII contra los conquistadores españoles, permite plantear la sociogénesis como método para resignificar su subjetividad/identidad cultural originaria, para confrontar la desvalorización por racialidad que otros grupos sociales les manifiestan, en tanto origen desde la modernidad colonialidad desde la conquista hasta la actualidad.

Palabras clave

Colonialidad, decolonialidad, rarámuri, subjetividad, identidad.

Abstract

The history positioned from modernity casts a shadow over the decolonial meaning of the worldview and rebellions of native peoples against the racism perpetrated by the colonizers, contributing to a dominion and permanent subjection. This study shows the epistemological shift from a modern history to a critical historicity that reveals decolonial practices. To this end, we make use of the theoretical framework that supports Latin American critical thinking, French post-

structuralists and postcolonial thinkers of the Caribbean, India and the Middle East. This work has two purposes, first, to reveal the different forms of coloniality, intertwined in the project of modernity, manifested through the dimensions of power, knowledge, and being; used in the past, in the conquest of America and in territorial and ethnic Rarámuri conquest; and given its legacy, at the present, by the nation-states subordinated to the promises of the projects of globalization and neoliberalism as neoliberal identity builders that oppress this ethnic group. And second, make visible decolonial manifestations against submission and liberation. Unraveling the genealogy of the Rarámuri de-coloniality in its original worldview, in the violent revolts of the XVII century against the Spanish conquerors, allows us to propose the study of the origins of psychology as a method to signify its original cultural subjectivity/identity, to confront the devaluation by racialization that other social groups force unto them, as they originate from modernity coloniality from the conquest to the present.

Keywords

Coloniality, decoloniality, rarámuri, subjectivity, identity.

Introducción

Deconstruir la historia de un pueblo indígena constituye una actividad que requiere cambiar de mirada de manera contundente; la historia como disciplina que explica sucesos y hechos se ha escrito desde las ciencias sociales tradicionales y lineales con un posicionamiento ideológico inclinado hacia la verdad absoluta a través de hechos inobjectables. La Historia es contada y narrada desde el montículo de la oficialidad científica, saturada de héroes y villanos, mismos que son desvirtuados o cambiados en sus roles, y los acontecimientos son vistos como algo aislado a partir de la mirada cargada de conveniencia de quien lo dice. Momento en que se legitima el factum que integra la racionalidad y la convicción, constituyéndose como ciencia histórica (Horkheimer; 2003).

La historia como factum, al ser contada, inicia a partir en la época colonial, en el norte de México, describe solo las generalidades territoriales y las características visibles de sus ocupantes, de ser caníbales (algunos) y salvajes, nomadas y sedentarios. Posicionarse de la historicidad implica identificar e interpretar que en en América se constituyen narrativas deshumanizantes, como la de Sepúlveda de ver a los colonizados como

“pueblos sin alma”, dando inicio a la genealogía del discurso racista El discurso racista civilizatorio de Bartolomé de las Casas de “bárbaros a cristianizar”

Para esta ciencia nada importa el conocimiento de los pueblos, sus orígenes, cultura, tradiciones y las condiciones socio históricas que les mueven a ser protagonistas de su propia historia, pues este protagonismo, puede cobrar tintes sociales y políticos.

Los pueblos conocen su acontecer para luego, reconocerse emergidos en su concepción de mundo ancestral. Contrastados con los conflictos sociales y territoriales manifestados en rebeliones y luchas sangrientas; y en lo particular, los sujetos de los pueblos se conocen y reconocen como autónomos, dirigen sus vidas, toman decisiones y cumplen sus deseos, reconociendo que “la historia es un proceso de subversión continua” (Scheler citado por Horkheimer; 23); con tales conocimientos, rompen la dependencia y sumisión a la dominación de una historia falaz y apócrifa, una historia refugiada en los hitos de los factums que pervierten la realidad de los pueblos; momento caracterizado por una ruptura epistemológica de la memoria del

poder que pasa a una memoria crítica donde se sojuzgue la historia para sancionar el presente y se priorice el pasado vivo y actuante, el cual es también Principio (fundamento) y principio (inicio) (Villoro, L en Pereyra 1980) para comprender su historicidad.

La historicidad contribuye a una ruptura epistemológica donde el sujeto sujetado pone en cuestión ¿qué es lo que conoce de su historia?(epistemológico), ¿cómo ha conocido su historia? (metodológico); y, ¿es sujeto u objeto de su propia historia?(ontológico), sólo entonces podrá ver posibilidades de replantear un pres destino diferente.

La historia como factum del pueblo rarámuri, al ser contada, inicia a partir de la época colonial en el norte de México, describiendo solo las generalidades territoriales y las características visibles de sus ocupantes, como salvajes y caníbales (algunos), nómadas y sedentarios.

Posicionarse desde la historicidad implica identificar e interpretar y explicitar la violencia y deshumanización de que las culturas ancestrales son objeto, y que las narrativas de la modernidad omiten, como la de Sepúlveda de ver a los colonizados como “pueblos sin alma”, y la de Bartolomé de las Casas de “bárbaros a cristianizar”, dando inicio en ambas a la genealogía del discurso racista y civilizatorio confrontado en rebeliones violentas en la defensa de su territorialidad y cultura.

Metodología

Se trata de una investigación de enfoque cualitativo, que utiliza el pensamiento crítico como herramienta heurística para descubrir las manifestaciones de decolonialidad presentes en la cultura rarámuri y que son invisibilizadas, por la ciencia tradicional de la Historia, y el Estado como regulador del conocimiento. De esta forma el pensamiento crítico constituye un recurso teórico para

denunciar la perversidad y multiplicidad de formas de opresión a la cultura y destruir el mito histórico que impone el discurso oficial. Se utiliza el método hermenéutico crítico definido como la teoría y práctica de la interpretación que afirma que sobre el intérprete actúan limitantes y fuerzas sociales, políticas y económicas, además de sesgos de clase social, raza y género de lo cual el investigador debe tener conciencia. El enfoque hermenéutico también se enfoca en la deconstrucción de textos para analizar las alteraciones culturalmente definidas y dar posibilidades de crear un discurso alternativo sobre las prácticas coloniales y decoloniales que permea la cultura rarámuri. Se utilizan técnicas de análisis del discurso en el pensamiento crítico, la historia tradicional, y algunos documentos oficiales.

Resultados preliminares

1. La cosmovisión rarámuri

La cosmovisión rarámuri se funda en la riqueza cultural, religiosa, espiritual y epistémica, como visión alternativa ante la dominación occidental, en una visión de respeto y comunidad.

Rincón (2011) en su trabajo antropológico afirma que la cualidad sagrada de la naturaleza, de la tierra para los rarámuris está casi ausente del pensamiento occidental. Ya que este grupo y en general los pueblos de América no ven la tierra como un medio económico.

Su autoconcepto étnico es el de una comunidad que participa en otra comunidad más amplia de seres vivos, regulados por el mismo conjunto de reglas de comportamiento, donde ejercen influencia una serie de conocimientos ecológicos que a su vez son colectivos, locales, diacrónicos y holísticos, asimismo poseen recursos cognitivos y prácticos generados sobre sus propios recursos naturales que son transmitidos de padres a hijos a través del lenguaje,

Loncón (2006) afirma que la visión del cosmos rarámuri, comprende una estrecha relación con la naturaleza, el cosmos está dividido en tres planos fundamentales: el sol, la tierra, la luna y el sol; la tierra es su mayor tesoro pues de ella comen, la luna guía todas sus actividades, y el sol, es el “tata dios”.

La comunidad se vive en el sentido de “El kórima”, que es compartir, no solo comida o bebida, sino palabras, consejos, pláticas e incluso cantos.

El “siríame” es el gobernador o gobernadora su función es mandar, organizar, impartir justicia, asegurar el orden, autorizar y organizar fiestas, danzas, juegos, guiar asambleas de consulta y organizar el trabajo colectivo, así como transmitir los valores ralámulis entre los cuales están la lengua y el kórima, recordar en los “nawésaris” la solidaridad que debe ser base de la vida en comunidad.

La mujer es ampliamente vinculada a la cosmovisión rarámuri, son las dadoras de vida. En la educación de los niños la forma más valorada es el kórima que se aprende desde los cinco años en la familia, con el gobernador, el mayore y los ancianos, quienes les dan consejos durante las fiestas para guiar su vida de acuerdo con el kórima.

Torres (2011), menciona que a diferencia de la cultura occidental, donde lo institucional es el mundo de los sistemas artificiales, una visión objetivante, homogeneizante, imperialista, autorreferente, cientifizante; opera con el paradigma de la simplicidad y con el principio de control, el cual no respeta a la naturaleza, promueve el individualismo en las personas, niega las historias y genera la desvalorización de unos sobre otros; tiene como centro de importancia el poderío económico, provocando la uniformización como cultura de lo efímero y se dirige a un mercado de producción constante e intensivo que requiere de consumidores con necesidades continuas a

satisfacer. Conforman personalidades “individualistas, egoístas y siempre insatisfechas” (pág. 87).

En contraste, la cosmovisión rarámuri, posibilita la valoración ética de los ancestros, la naturaleza, la comunalidad, resaltando que lo comunitario es el mundo de los sistemas humanos naturales, de las personas en relación de su edad y sexo; por lo que, según Martínez (s.f.) el proceso de personalización sólo puede producirse al interior de una comunidad, permitiendo la humanización, resignificando su existencia en tanto riqueza cultural, religiosa, espiritual y epistémica que da <<entre otras culturas>>, una perspectiva alternativa al sistema económico y social imperante.

2. Pasado

Grosfoguel (2014), menciona que la expansión colonial europea comienza en el siglo XV con la conquista de Al-Ándalus (hoy llamado sur de España) por la monarquía cristiana, territorio islámico por más de 800 años que cae el 2 de enero de 1492 cae Granada, último reducto de la historia Islámica de Al-Ándalus. El 11 de enero de 1492, Colón se reúne con la reina Isabel muestra su proyecto de las indias, apoyado con mapas chinos, sin embargo la empresa se pospone hasta que sea conquistada Granada, llegado este suceso regresa a reunirse con los reyes en el palacio de la Alhambra donde se da autorización real y los recursos económicos para ir a la conquista de las indias.

Aboites (1996), sostiene que la expansión de la corona española que deriva del surgimiento y auge de las colonias españolas se sostuvo de la fuerte violencia ejercida sobre los indígenas.

Las razones de las rebeliones indígenas eran querer sacudirse del yugo misionero y español para evitar ser congregados en pueblos e ir a trabajar para los españoles en las minas de Parral, de Coyachi, Cusihuirichi y

Uriqui, en la tarahumara; tampoco a las de Tacupeto, Ostimuri, Nacatóbari, Los frailes, San Miguel y otros reales de menor importancia en Sinaloa y Sonora.

Se les presionaba para que se hicieran cristianos, aprendieran la doctrina y asistieran a las capillas. Se trataba entonces de tres sometimientos que iban contra sus formas de vida: sistemas laborales, creencias y costumbres ancestrales. (Gonzalez, s.f. p. 190). Para el misionero y el español; los indígenas debían vivir en policía cristiana, concebida al modo occidental de vivir no en el salvajismo sino en civilidad eliminando su forma de vida denostada en epítetos de brutos animales en cuevas o barrancos o en jacales desperdigados, debiendo ser vasallos de dios, de la iglesia y del rey establecido en las leyes de indias.

En ese momento quien no se sometía a la política indiana cuyo objetivo era el bien espiritual y material era castigado con azotes, con grillos en el cepo, tusándolo y según la gravedad del delito juzgado con cánones españoles o cristianos, obligándolos a trabajar meses o años en el mortero, también se menciona el destierro como otra alternativa (pág. 191).

Maldonado (Castro y Grosfoguel (eds.), 2007), sostiene la diferencia entre colonialidad y colonialismo. Colonialismo denota, una relación política y económica, en la cual la soberanía de un pueblo reside en el poder de otro pueblo o nación, lo que constituye a tal nación en un imperio. Distinto de esta idea, la colonialidad se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza. La colonialidad sobrevive aun a la desaparición del colonialismo, pues el patrón de poder se

queda instaurado política, ontológica, epistémica, espiritual y existencialmente.

La colonialidad del poder, según Quijano, ubica el origen en discusiones sobre si los indios tenían alma o no. Pero también nuevas identidades fueron creadas en el contexto de la colonización europea en las Américas: europeo, blanco, indio, negro y mestizo. Un rasgo característico de esta clasificación consiste en que la relación entre sujetos no es horizontal sino vertical. El grado de superioridad se justifica en relación con los grados de humanidad atribuidos a las identidades en cuestión, entre más clara sea la piel de uno, más cerca de representar el ideal de una humanidad completa.

Desde entonces, en las relaciones intersubjetivas y en las prácticas sociales del poder, quedó formada, de una parte la idea de que los no-europeos tienen una estructura biológica, no solamente diferente de la de los europeos, sino, sobre todo, perteneciente a un tipo o a un nivel "inferior". El bárbaro era ahora un sujeto racializado. Y lo que caracterizaba esta racialización era un cuestionamiento radical o una sospecha permanente sobre la humanidad del sujeto en cuestión.

Cuando los conquistadores llegaron a las Américas no aplicaron el código ético que regulaba su comportamiento en sus reinados. Sus acciones eran reguladas por la no-ética de la guerra. Que los seres humanos puedan convertirse en esclavos cuando son vencidos en guerra se traduce, en las Américas, en la sospecha de que los pueblos conquistados, y luego los pueblos no-europeos en general, son constitutivamente inferiores y, por lo tanto, deben asumir la posición de esclavos y siervos.

La colonialidad es un orden de cosas que coloca a la gente de color bajo la observación asesina y violadora de un ego vigilante. El objeto privilegiado de la violación es la mujer. Pero los hombres de color también son vistos con estos lentes. Ellos son

feminizados y se convierten para el ego conquiro en sujetos fundamentalmente penetrables.

La racialización opera a través de un manejo peculiar del género y el sexo, y que el ego conquiro es constitutivamente un ego fálico también.

Enrique Dussel, quien propone la idea sobre el carácter fálico del ego conquiro /cogito, también los conecta con la realidad de la guerra: la ética del ego conquiro deja de ser sólo un código especial de comportamiento, que es legítimo en periodos de guerra, y se convierte en las Américas —y gradualmente en el mundo entero—, por virtud del escepticismo misantrópico, la idea de raza y la colonialidad del poder, en una conducta que refleja la forma como las cosas son (una lógica de la naturalización de diferencias jerarquizadas socialmente, que alcanzará su clímax en el uso de las ciencias naturales para validar el racismo en el siglo XIX).

La gesta racista de la modernidad representa un rompimiento con la tradición europea medieval y sus códigos de conducta. Con la explotación de África, a mediados del siglo XV, el fin de la reconquista, a finales del siglo XV, y el “descubrimiento” y conquista de las Américas, a finales del siglo XV y el siglo XVI, la modernidad emergente se convierte en un paradigma de la guerra.

El privilegio del conocimiento en la modernidad y la negación de facultades cognitivas en los sujetos racializados ofrecen la base para la negación ontológica tales concepciones ya estaban de antemano nutridas por la sospecha sobre la no humanidad de los sujetos en cuestión.

El escepticismo misantrópico colonial/racial precede la evidencia acerca de la no humanidad de los colonizados/racializados. La expresión negativa y colonial de la conexión entre pensar y ser en la formulación cartesiana representa, quizás, el momento culminante en

la transformación del escepticismo misantrópico en la certidumbre racional, más allá del sentido común.

3. El presente

Al reconocer la herida colonial de que se es objeto, permite resignificar la subjetividad/identidad cultural originaria, con sus posibilidades y potencialidades decolonizadores para hacer frente a otros contactos colonizadores, que historicamente desvalorizan y someten. De esta manera, se constituye un otro negado, a un otro resignificado y en búsqueda permanente de liberación.

Referencias

- Aboites, Luis. (1996) Breve historia de Chihuahua. Colegio de México. Fondo de Cultura Económica. México.
- Castro- Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ramón (eds.)(2007) El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica mas allá del capitalismo global. Universidad Central IESCO. Pontificia Universidad Javeriana Instituto pensar. Siglo del Hombre editores. Bogotá
- González, Rodríguez Luis. Testimonio sobre la destrucción de las misiones tarahumares y pimas en 1690 desde <http://www.ejournal.unam.mx>
- Grosfoguel, Ramón (2014) "De la crítica poscolonial a la crítica descolonial: similitudes y diferencias entre las dos perspectivas", conferencia. Seminario internacional de Pensamiento contemporáneo organizado por la VRI de la Universidad del Cauca y la Maestría en Estudios Interdisciplinarios del Desarrollo extraído desde <https://www.youtube.com>
- Horkheimer, Max (2003) Teoría Crítica. 1ª. ed. 3ª. reimp. Ed. Amorrortu. Buenos Aires.

- Loncón, Antileo Elisa y Talleres de Solaris, A. (2006) Memoria Foro de consulta sobre los conocimientos y valores de los pueblos originarios de Chihuahua, Sonora y Sinaloa Hacia la construcción de una educación intercultural. 1ª. ed. México.
- Martínez, Ravanal Victor (s.f.) El enfoque comunitario. El desafío de incorporar a las Comunidades en las intervenciones Sociales. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. extraído el 10 de mayo 2016 desde: <http://dspace.ugal.cl>
- Pereyra, Carlos; Villoro, L.; González, L. Blanco, J.; Flores, E.; Córdova, A.; Aguilar, H.; Monsivais, C. ; Gilly, A.; Bonfil, G. (1980) Historia ¿para qué?. Ed. Siglo XXI. México
- Rincón Gallardo, Francisco (2011) Rarámuri: una convivencia solidaria. UNIVERSIDAD VERACRUZANA INTERCULTURAL. Veracruz. México
- Torres, Jurjo (2011) La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar. Ed. Morata. Madrid.
- Wheeler, Romayne (1992) La vida ante los ojos de un Rarámuri. Ed. Camino. Chihuahua. México.

Pinceladas sobre las percepciones del proceso de evaluación de los docentes de educación básica en Chihuahua

Brushstrokes on the perceptions of the evaluation process of basic education teachers in Chihuahua

Gerardo Sánchez Favela
sanchezfavela@yahoo.com.mx

Luis Enrique Gaytán Díaz
legaytan67@hotmail.com

Olga Imelda Jurado Campuzano
noga.31@hotmail.com

Resumen

La evaluación educativa se ha constituido en un tema clave de la agenda gubernamental mexicana, desde 1992, cuando se firma el Tratado de Libre Comercio y se aprobará el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB). De este último, se derivó un conjunto de estrategias que suponían un avance paulatino en varios frentes: el ingreso al nivel medio superior, los exámenes a los egresados de educación básica y media superior, el ingreso a las escuelas normales y la incorporación al servicio docente. A partir de este momento, se han producido avances fundamentales en el entorno a la evaluación.

Palabras clave

Evaluación docente, reformas educativas, condiciones del trabajo docente.

Abstract

Educational evaluation has become a key issue on the Mexican government agenda since 1992, when the Free Trade Agreement was signed and the National Agreement for the Modernization of Basic Education (ANMEB) was approved. From the latter, a set of strategies was derived that represented a gradual advance on several fronts: admission to the upper secondary level, examinations for graduates of basic and upper secondary education, admission to normal schools and incorporation into the teaching service. From this moment on, there have been fundamental advances in the environment of evaluation.

Keywords

Teacher evaluation, educational reforms, teacher work conditions.

Introducción

Un tema que se desarrolla en un entramado de fuerzas económicas e intereses políticos involucrados en el proceso de evaluar la educación, el tema de la permanencia de los docentes en su plaza no se había tocado hasta la llegada del gobierno de Peña Nieto. Con el arribo del sexenio peñanietista, el gobierno federal declaró abiertamente su afán de recuperar la rectoría del Estado en asuntos educativos; en función de esto, trazó los lineamientos políticos para posibilitar el reposicionamiento estatal en materia educativa.

Primero, concretó un pacto político¹ (Pacto por México, 2012) con los partidos de mayor representación parlamentaria (PRI, PAN, PRD), los cuales acordaron apoyar el plan general del Presidente, teniendo como divisa la mejora de la calidad educativa. Así pues, de dichas acciones se desprende una línea específica para la educación, que desembocó en una “reforma educativa” de alto calado, concretada en diciembre de 2012. Como parte de esta, durante 2013 se procesó la refundación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, creado en 2012, y se expidió la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), en septiembre del 2013. Dicha ley, cristalizó las estimaciones vertidas por diferentes actores del sector, en el sentido de mejorar la calidad educativa y contar con un sistema de enseñanza centrado

¹ El pacto político por México, firmado por PRI, PAN y PRD, pretendió sentar las bases de un nuevo acuerdo político, económico y social, para impulsar un crecimiento económico generador de los empleos de calidad que demandan los mexicanos y construir una sociedad de derechos, así como poner fin a las prácticas clientelares, ampliar los derechos y las libertades con transversalidad y perspectiva de género; asimismo, se reafirmaron los derechos ya consagrados en la Constitución y se planeó la urgencia de materializarlos, a fin de construir el bienestar para la población, reducir la pobreza y la

en la eficiencia, capaz de dar gobernabilidad a todo el aparato educativo.

Peculiarmente, este “pacto por México” no incluyó en ningún momento al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), como sí lo había hecho en 1992 Carlos Salinas de Gortari. Debe considerarse, empero, que las circunstancias políticas eran bastante distintas entre uno y otro sexenio. Y los intereses políticos han tenido siempre un peso crucial sobre cualquier cambio en la educación.

La explícita alianza y acuerdo con el SNTE obedecieron a una amplia maniobra de legitimación de Salinas de Gortari; téngase en cuenta que su triunfo electoral como Presidente de la República había sido fuertemente criticado y su legitimidad puesta en tela de juicio por amplios sectores de la población. De hecho, todo el país lo estaba enjuiciando mientras él asumía el máximo puesto político bajo lo que sería su consigna predilecta: “ni los oigo ni los veo...” Pero sí trabajaba para legitimarse, mediante la cooptación y el empoderamiento de sus aliados.

Las circunstancias políticas del sexenio peñanietista fueron bastante distintas a las de Salinas de Gortari. Aun así, había un importante común denominador entre ambos: la pésima calidad de la educación nacional. Ante esto, desde las altas esferas gubernamentales se impulsó el “pacto por

desigualdad social. En el aspecto educativo, se propuso “impulsar una reforma legal y administrativa [...] con tres objetivos iniciales y complementarios entre sí. Primero, aumentar la calidad de la educación básica, y que esto se refleje en mejores resultados en las evaluaciones internacionales, como PISA. Segundo, aumentar la matrícula y mejorar la calidad en los sistemas de educación media superior y superior. Y tercero, que el Estado mexicano recupere la rectoría del sistema educativo nacional, manteniendo el principio de laicidad” (Faya, 2012, pp. 1-4).

México”; pero se omitía al sindicato de los maestros y se llamaba a los nuevos operadores políticos, los partidos de oposición.

Desde ese lugar de acuerdos y reconfiguraciones que fue el “pacto por México”, se concretó una de las reformas más controversiales, cuyo propósito era, según el discurso oficial, la recuperación del papel rector del Estado en la educación. Se dio impulso a una reforma legal y administrativa en el ámbito educativo (Faya, 2012) que, de diversos modos y grados, ha repercutido en el contrato laboral de los trabajadores de la educación. En tal proceso, un elemento estratégico ha sido la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), la cual ha sido ponderada como el instrumento para detonar cambios en la calidad educativa, mediante una ruta que permita la evaluación y la profesionalización docente.

En el ámbito nacional, el proceso de evaluar el trabajo de los profesores provocó una serie de movilizaciones, tanto de protesta social callejera como de expresión de académicos en diversos eventos.² En ese trayecto, a partir de año 2014, se inauguró una nueva relación entre el profesorado y la autoridad educativa. Asimismo, se aprobaron varias modificaciones a los artículos 3º y 73º de la Constitución (26 de febrero, 2013), las cuales constituyen referentes insoslayables a la hora de reflexionar y discutir sobre la política educativa, pues dichas modificaciones perfilan a los maestros bajo un nuevo estatus; de ser considerados trabajadores al servicio del Estado, pasaron al rango de *profesionales de la educación*, sujetos a las nuevas disposiciones, a partir de la publicación de la LGSPD y las leyes reglamentarias que dan

² En el XV Congreso del COMIE, en la ciudad de Chihuahua, (Noviembre, 2015) una parte de académicos e investigadores expuso, en los diversos foros de análisis, el alcance y sentido de los cambios que se estaban produciendo;

sustento a todo el engranaje de la evaluación docente. Este instrumento legal ha abierto nuevas vías para regular ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia de docentes, directores y supervisores escolares.

El panorama de la educación no es nada promisorio, hecho que se reitera en cada diagnóstico de la OCDE sobre el sistema educativo nacional. Desde 2010, el gobierno mexicano, encabezado en ese entonces por Felipe Calderón, firmó con ese organismo multinacional el Acuerdo para mejorar la calidad de la educación de las escuelas en México. Este se resumió en ocho puntos, uno de los cuales es el impulso decidido a una estrategia de evaluación docente dirigida a mejorar la educación (Manera y Schmelkes, 2010).

Sin embargo, no eran los primeros esfuerzos mexicanos para elevar la calidad educativa. Hubo importantes precedentes. Desde 1992, tanto el gobierno federal, vía la SEP, como el SNTE, habían firmado el Acuerdo para la modernización de la educación básica. En este, se establecían las bases en materia de evaluación del profesorado, mediante la ejecución de tres programas evaluativos que comprendían directamente a los maestros, bajo el esquema del *estímulo*. El primero en ponerse en marcha lo constituyó la Carrera magisterial (1992), luego el Programa de estímulos a la calidad docente, y posteriormente la Evaluación universal (2011). Este último programa fue el preludeo para concretar una de las recomendaciones de la OCDE en materia de educación, pues anticipó los criterios y las bases de las modificaciones constitucionales, la fundación del INEE y la aprobación de la LGSPD.

especialmente trataron el tema de la evaluación y las modificaciones —contractuales, de ejercicio laboral y derechos, entre otras— que no estaban siendo aceptadas ni eran bienvenidas por los diversos agentes educativos.

A contracorriente de estos cambios, los informes en materia de evaluación, tanto de estudiantes como de docentes de educación básica, muestran que la calidad de la enseñanza sigue siendo una de las debilidades del sistema educativo nacional, además de las cuestiones vinculadas con la eficiencia, la equidad, la cobertura, que aún no alcanza los niveles óptimos y permanecen como los temas del rezago, que el gobierno federal y los estatales están obligados a incorporar en sus agendas de política pública. El gobierno de Peña Nieto ha dado continuidad a las políticas educativas que atienden las recomendaciones de los organismos internacionales (OCDE, BM, BID, UNESCO), hasta concretar uno de los aspectos más complejos de la problemática educativa: la permanencia y conservación del trabajo, tema en el que los docentes perciben que se lesionan derechos adquiridos históricamente. Asimismo, han cuestionado duramente los mecanismos diseñados para que los docentes se incorporen al proceso de evaluación. Estos problemas se habían iniciado ya con los antecesores de Peña Nieto, pero no se había tocado de manera concreta el de la permanencia de los docentes en sus puestos laborales; cuando sienten que hay un trastoque de este derecho laboral, se marca una nueva época para el magisterio mexicano.

A partir del 2015, se puso en marcha el proceso de evaluación docente. Mediante este, los maestros podrían dar cuenta de sus saberes y habilidades, y de esta forma dar cauce a los procedimientos de permanencia/promoción (según corresponda) en el puesto que desempeñan; en el caso de ingreso, ya se había instrumentado el procedimiento con antelación. Ante la propagación de acontecimientos de tal envergadura, nos encontramos ante la posibilidad de acercarnos a realizar un estudio en una primera fase de todo el proyecto de investigación y se arribó al planteamiento de interrogantes que

permitieran orientar el proceso de investigación.

Preguntas guías del proceso de investigación

¿Qué percepciones albergan los docentes en torno al proceso de evaluación después de haber participado en ella?

¿Qué dificultades enfrentaron en el desarrollo de la evaluación para la permanencia?

¿En qué fase de la evaluación perciben mayores desempeños?

¿Cuál es la valoración de la infraestructura utilizada para operar cada una de las etapas del proceso de evaluación?

Objetivos

Documentar la percepción de los docentes que participaron en el proceso de evaluación para la permanencia en el estado de Chihuahua.

Identificar y analizar las percepciones de los docentes sobre el proceso de evaluación para contar información que permita sistematizar la experiencia de evaluación para la permanencia 2015.

Dar cuenta de las condiciones, de tiempo e infraestructura, con que cuentan los profesores para desarrollar un proceso de evaluación para la permanencia en el servicio docente.

Aportar algunos elementos que permitan revisar la política educativa centrada en la evaluación.

Recursos metodológicos

El estudio refiere a una investigación de corte tipo descriptivo con el que se delimita la estrategia de investigación, así como cada uno de los componentes que implica todo el proceso de investigación.

Al ser un tema que aún no se encuentra explorado, se decidió realizar un planteamiento descriptivo, en el que se selecciona una serie de conceptos que pueden adquirir valor y medirse para facilitar la

descripción del fenómeno, lo que representa para Sampieri (1991, p.71) “Describir situaciones y eventos como se manifiesta en determinado fenómeno”. Con esta investigación se deberá ser capaz de definir con precisión los aspectos en los que se interesan los docentes, obteniendo información a través de la formulación de preguntas para alcanzar el objetivo que se pretende documentar.

El presente estudio describe una parte de la realidad, se enmarca como tal por que no mide la relación entre dos o más conceptos, se limita únicamente a describir el proceso de evaluación en cinco categorías que se desprenden de la organización del instrumento.

El trabajo se orientó a conocer empíricamente la percepción sobre el proceso evaluación con los docentes que fueron seleccionados y aquellos que participaron voluntariamente en la primera fase que se instrumentó en noviembre de 2015 en función de las nuevas disposiciones que se marcan en la Ley del Servicio Profesional Docente para la permanencia.

La identificación de los participantes del presente estudio se rescató de la información proporcionada por la autoridad educativa encargada de la dirección del Servicio Profesional Docente, quien entrego un listado tanto de los docentes que fueron seleccionados, como de los que *voluntariamente* se inscribieron en el proceso, se procedió a seleccionar de manera aleatoria simple a los docentes que constituyeron la muestra. La información de cada una de las variables se obtuvo aplicando una escala *Likert* de la muestra seleccionada.

La investigación tuvo como objetivo indagar la incidencia y los valores que le atribuyen a las variables sobre la percepción de los docentes en cada una de las fases en que se dividió la evaluación, la primera referida al expediente de evidencias de los estudiantes y el proceso argumentativo, la segunda al

examen de habilidades y conocimiento y la tercera al diseño de un plan de clase y los enunciados para cubrir lo relativo a la argumentación, cada una de las fases permite finalmente dar paso al planteamiento descriptivo.

Se decidió trabajar un diseño no experimental y de corte transeccional al investigar las variables en un momento determinado, es decir, describir las variables, y analizar su incidencia en un momento dado en el tiempo.

La población objeto de estudio está compuesta tanto por los docentes que fueron seleccionados como los que voluntariamente se inscribieron al proceso de evaluación, un total de 3300 profesores evaluados en el estado de Chihuahua; por los recursos económicos y humanos con los que se contaba se tomó la determinación por parte del equipo de investigación, de no aplicar la escala *Likert* a toda la población y se procedió a determinar una muestra representativa, con métodos estadísticos que permita la generalización de los resultados a la población y el margen de error, empleándose la siguiente formula estadística:

$$no = \frac{Z^2 pq}{E^2} \qquad n = \frac{no}{1 + \frac{no-1}{N}}$$

n = tamaño de la muestra (? valor buscado)

N = tamaño de la población = 3300

Z = nivel de confianza = 95% = 1.96

p = viabilidad del fenómeno = 0.5

q = 0.5

E = 0.08

$$no = \frac{(1.96)^2(0.5)(0.5)}{(0.08)^2} = \frac{0.9604}{0.0064} = 150,0625$$

$$n = \frac{150.0625}{1 + \left(\frac{150.0625-1}{3300} \right)} = \frac{150.0625}{1.04517045454545}$$

n= 143.5770; redondeo n= 144

Para el diseño de la escala *Likert* se tomó como referencia conceptual los planteamientos de Summers, (1982) que define el término de “la percepción, como la suma de inclinaciones y sentimientos, prejuicios o distorsiones, nociones preconcebidas, ideas, temores, amenazas y convicciones de un sujeto acerca de un asunto específico” (p.158). Los ítems se presentaron en forma de enunciados cuyo grado de acuerdo o desacuerdo se solicita en la unidad de análisis, su estructura se organizó un grupo de ítems con un elevado número de afirmaciones que califican la percepción de cinco de las variables en las que se organizó la escala.

Con la finalidad de probar el grado de fiabilidad del instrumento diseñado se dio paso a la fase de validez del instrumento, se consultó a expertos en escalas Likert y en

función de las variables, los objetivos, los indicadores y cada uno de los ítems, para que expresaran el grado de validez de la escala, después del proceso de fiabilidad se hicieron los ajustes correspondientes.

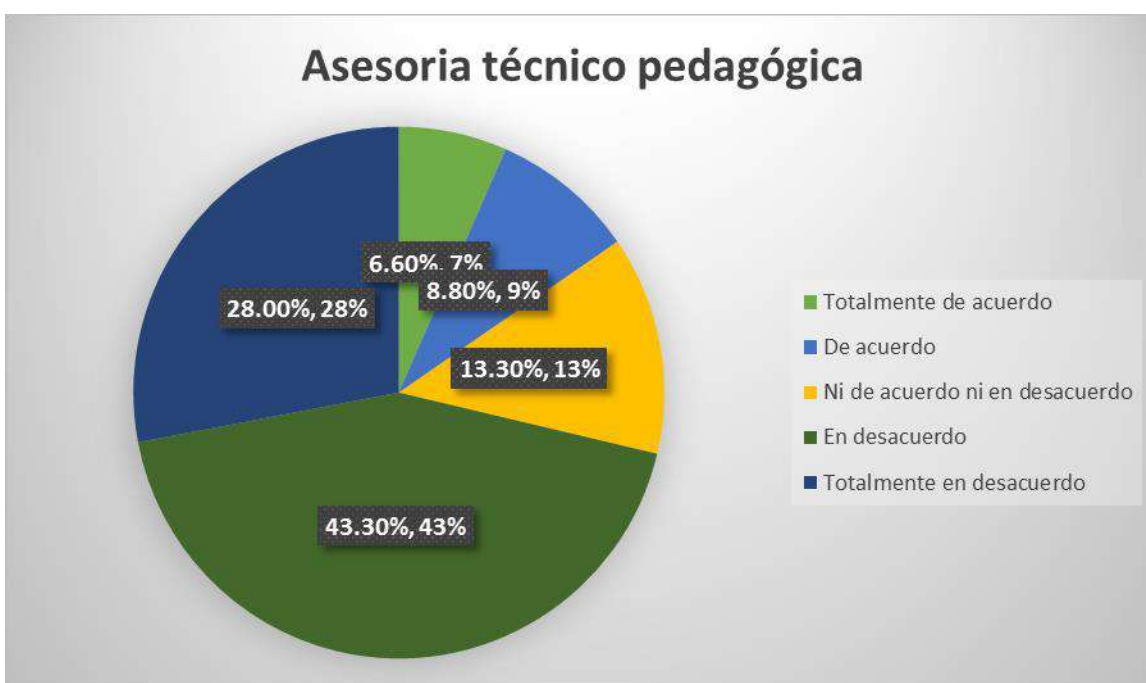
Resultados preliminares (en proceso de construcción)

Ámbito de asesoría técnico-pedagógica

Los resultados en la categoría asesoría técnico-pedagógica muestran que los docentes perciben a las instituciones de educación superior y el SINADEP-SNTE que fueron los espacios en donde se ofrecieron cursos o diplomados para contribuir el entramado de la capacitación o actualización para el proceso de evaluación de la permanencia en el servicio docente, desde la percepción de los usuarios la oferta educativa

no respondió a sus intereses, la percepción se distribuyó en tres niveles, en el primer grupo se ubican los docentes que aprecian que la oferta educativa no dio respuestas totalmente a las orientaciones técnico pedagógicas para enfrentar el examen de conocimientos y habilidades docentes, en la medida en que no se abordaron los materiales sugeridos por la instancia evaluadora, no se desarrollaron las habilidades para enfrentar un examen, no se resolvieron las dudas, sobre los aspectos técnicos, ni las cuestiones de índole

pedagógico, además de no contemplar las tres vertientes en que se organizó la evaluación para la permanencia en el servicio (Examen de conocimientos, experimente de evidencias y planeación argumentada). En el nivel intermedio se ubicaron los profesores que opinaron sentirse medianamente apoyados en las asesorías a las que acudieron y finalmente en menor proporción perciben que la asesoría respondió a sus necesidades de preparación para un examen.



Gráfica 1.1

La gráfica 1.1 se puede observar que la distribución porcentual un 33.3% de los docentes consideran con respecto a la asesoría técnico pedagógica estar totalmente en desacuerdo con el tipo de apoyos que recibió, un segundo grupo se identificaron las respuestas que revelan que un 40.3 % está en desacuerdo, en la parte intermedia se ubican los que no están de acuerdo ni en desacuerdo con el tipo de asesoría recibida con un 14.7%, en un cuanto grupo se encuentra el 10.5% los docentes que están de acuerdo y finalmente un porcentaje de un 1% de docentes que

aprecian estar totalmente de acuerdo con los apoyos recibidos para enfrentar los retos de la evaluación.

En el ámbito de la asesoría técnico pedagógica los docentes participantes dan por supuesto que la esta debe de responder en la inmediatez de la resolución de un examen de opción múltiple, es decir, obtener rendimientos que le permitan conservar su puesto de trabajo con un curso o diplomado buscan resolver una problemática vinculada estrictamente con un proceso de profesionalización docente más amplio,

requiriéndose actualización y/ capacitación en varios campos del saber, así como algunos desarrollos tecnológicos para enfrentar algunos de los retos de la evaluación. Es necesario reflexionar en torno al quehacer en materia de evaluación y cuáles serán los desafíos afrontar por parte de las instituciones para atender las necesidades de los docentes y cumplir con una profesionalización formativa que no se constituya en un espacio de enseñanza y/o aprendizaje para contestar examen de opción múltiple, es prioritario asumir la complejidad de la evaluación para atender desde las implicaciones de una profesionalización en la que se recuperen realmente las necesidades reales o sentidas por el profesorado.

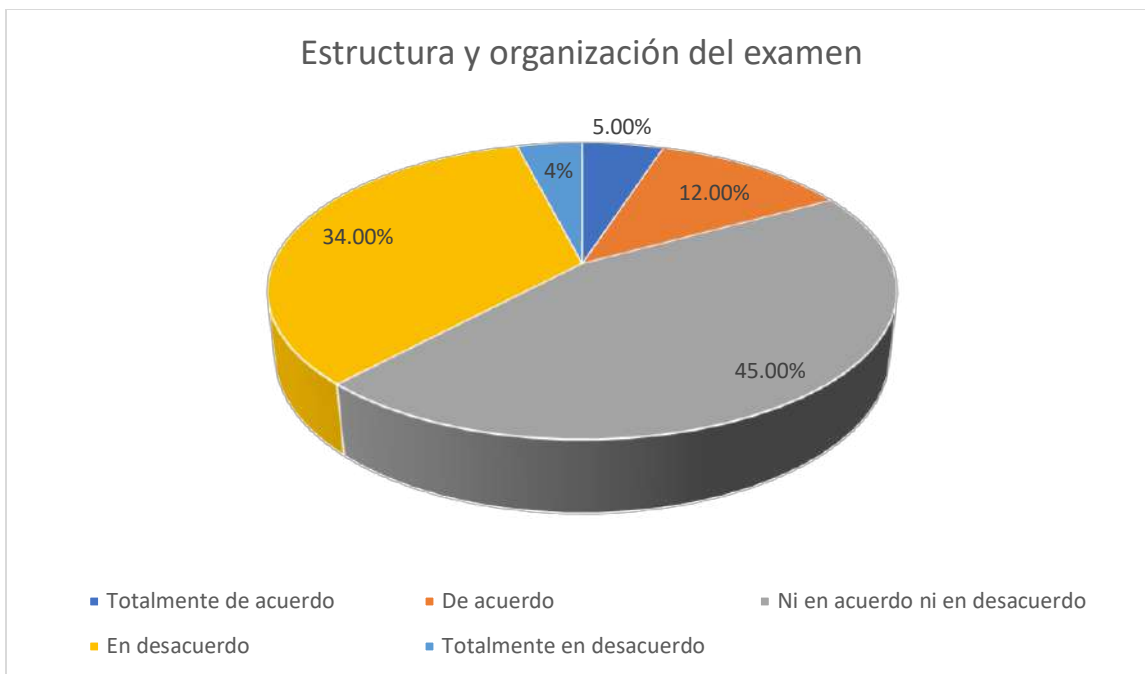
Es fundamental identificar las problemáticas específicas que trazan el sistema educativo nacional y focalizar los políticas de evaluación atendiendo a cada uno de los contextos tanto geográficamente, y sociocultural, que también los agentes escolares sean partícipes de la evaluación con propuestas que les permita avizorar las problemáticas y alternativas para trabajar con el alumnado y la comunidad escolar; sin dejar de considerar las evaluaciones nacionales o internacionales como referente para tener una mirada sobre los problemas del sistema, pero que los docentes, los estudiantes, las autoridades educativas sean partícipes en el qué y el cómo evaluar para mejorar la calidad de la educación.

Ámbito estructura del examen

En lo que se refiere a la estructura del examen que presentaron los docentes, los resultados dan cuenta de una concentración de mayor

grado que se expresa en no estar de acuerdo ni en desacuerdo en la forma en que se organizó el instrumento, en cuanto a la presentación de los ítems, el grado de dificultad, la referencia a los contenidos curriculares, a las temáticas de cada una de las asignaturas, al enfoque de la evaluación, a los aprendizajes esperado, a los principios pedagógicos y a su práctica docente. En segundo lugar, se evoca a los docentes que percibieron estar en desacuerdo con la estructura del examen, en tercer lugar, se encontraron las resonancias de los docentes que manifestaron estar en acuerdo en este ámbito, enseguida ocupando el cuarto sitio se ubican los docentes que aprecian estar totalmente en desacuerdo con la organización y estructura del examen y finalmente en un porcentaje menor los que están totalmente de acuerdo con la organización y distribución del mismo.

En la gráfica 1.2 se puede observar la distribución porcentual de las percepciones de los docentes en cuanto a la organización y la estructura del examen de conocimientos, el porcentaje más alto 45% se encuentran las percepciones que se ubican en no estar de acuerdo ni desacuerdo en la forma en los encargados de la elaboración de los exámenes organizaron y estructuraron el instrumento de evaluación, tanto en la forma en que se presentan los ítems, como los contenidos con los que se estructuró, en un 35% se encuentran los docentes que no están de acuerdo, un 12% que asumen estar de acuerdo, un 4% que está totalmente en desacuerdo y finalmente sólo un 5% percibe estar totalmente de acuerdo en la organización del instrumento.



Gráfica 1.2

Los posicionamientos sobre la estructura del examen refieren a la inconformidad de los docentes con la evaluación que centra sus expectativas en tres instrumentos, que finalmente los clasificara con los perfiles de idoneidad o no idoneidad como han especificado las autoridades del instituto nacional para la evaluación de la educación.

A manera de cierre

Se advierte que una de las debilidades en la primera etapa de la evaluación noviembre de 2015 en el estado de Chihuahua se encuentra en la parte concerniente al examen de habilidades y conocimientos que utilizó como instrumento un examen organizado por una batería de ítems de opción múltiple que condiciona decisivamente los contenidos a evaluar, se asume además que con este tipo de examen, realizado un día al azar, es insuficiente para obtener una radiografía sobre los desempeños de los docentes, en un sistema educativo nacional caracterizado por la complejidad, de la ubicación de cada una de las instituciones escolares, la formación de los docentes, la procedencia de los estudiantes,

las características de los colectivos, las infraestructura de las instituciones , entre otros que son fundamentales para comprender parte de las fallas del sistema educativo y sus implicaciones en los aprendizajes del estudiantado.

Además de considerar que los exámenes aplicados en las diferentes disciplinas no sirven para registrar ciertos conocimientos y mucho menos competencias; primero, porque las preguntas están abstraídas de los contextos de desarrollo cognitivo y aplicación. Segundo, las preguntas y reactivos siempre están restringidos a cierta óptica, a ciertas expectativas, las de quienes han elaborado esos test. La subjetividad de los que diseñan los exámenes siempre está en juego. De modo que debe atenderse este factor subjetivo o de lo contrario se reprueba el examen. Por lo demás, la alta complejidad de los procesos cognitivos —su generación y desarrollo, así como su objetivación sobre la realidad fenoménica— convierte el diseño de pruebas para su medición en una apuesta y un riesgo, nunca en una certeza. Esto no significa que deban desaparecer, significa que no

deberían estatuirse como las órdenes de acceso o rechazo al universo de las profesiones. Deberían orientar, dar atisbos, contribuir a la organización escolar, pero no determinar quiénes se quedan en las aulas y quiénes no.

Referencias

- Faya, R. A. (2012). *Pacto por México*. Recuperado de: http://works.bepress.com/alejandro_faya_rodriguez/85/
- Galeano, M. (2000). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. Medellín: La Carreta Editores.
- Goode, W., y Hatt, P. (1972). *Métodos de investigación social*. México: Trillas.
- Marshall, C., y Rossman, G. (2006). *Designing qualitative research*. USA: SAGE.
- Méndez, I., Guerrero, D., Moreno, L., y Sosa, C. (1993). *El protocolo de investigación: lineamientos para su elaboración y análisis*. México: Trillas.
- Murillo, F., González, A. y Rizo, M. (2007). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Una panorámica de América y Europa*. Santiago de Chile: UNESCO.
- OCDE. La aprobación de la reformas y adiciones al artículo 3º constitucional el día 26 de febrero. (2010). *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México*. México: Autor. Recuperado de: <http://www.oecd.org/edu/school/46216786.pdf>
- Rojas, A., Fernández, J., y Pérez, C. (1999). *Investigar mediante encuestas: fundamentos teóricos y aspectos prácticos*. Madrid: Trillas.
- Rojas, R. (1995). *Guía para realizar investigaciones sociales*. México: Plaza y Valdes.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., Lucio, P. B., y Pérez, M. D. L. L. C. (1998). *Metodología de la investigación (Vol. 1)*. McGraw-Hill.
- Santomé, J. T. (2010). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas. Los usos y abusos de la evaluación*. Ediciones Morata.
- Summers, G. F. (1982). *Medición de Actitudes*, México: Ed. Trillas.
- Urrutia, A. (16 de mayo, 2016). *Necesarios, otros modelos educativos frente a desafíos de las nuevas generaciones: Peña. La Jornada*. Recuperado de: www.jornada.unam.mx/2016/05/16
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.

Prácticas de directores de educación básica en contextos rurales

Director's practices in Elementary schools in rural environments

Cruz Argelia Estrada Loya
Universidad Autónoma de Chihuahua
dredurely@hotmail.com

Manuel López Delgado
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
manuel.lopez.delgado@uacj.mx

Resumen

La práctica del director escolar tiene un papel protagónico diferencial en la búsqueda de la mejora continua en educación pues es el responsable de promover acciones para el cambio y la transformación de la escuela. Una práctica directiva de esta naturaleza requiere de ciertas condiciones contextuales. El presente trabajo presenta el resultado de un estudio de corte cualitativo en el que se indagan las condiciones en que realizan su práctica directores de comunidades rurales del estado de Chihuahua, México y se analizan los efectos que las mismas ejercen en la práctica de la función directiva. La multiplicidad de actividades que conforman el ejercicio de la función, fueron clasificadas en dos grandes grupos: por un lado, prácticas de liderazgo y por el otro, prácticas de dirección, organización y administración de la escuela. Se encontró que existen mejores condiciones para las primeras, sin embargo, las segundas ocupan el mayor tiempo de la jornada escolar debido a las carentes condiciones contextuales por lo que las prácticas de liderazgo sólo se realizan parcialmente o bien no se realizan.

Palabras clave

Práctica, liderazgo, director escolar.

Abstract

The role of the school principal has a differential leading role in the pursuit of continuous improvement in education because they are responsible for promoting actions for the change and transformation of the school. A managerial practice of this nature requires certain contextual conditions. This paper presents the result of a qualitative study that investigates the performance conditions of school principals of rural communities in the state of Chihuahua, Mexico and analyzes the effects that said conditions have on the practice of the managerial function. The multiplicity of activities that make up those functions were classified into two large groups: on one hand leadership practices and on the other, management practices, organization and school administration. The former showed better conditions, however, the latter occupies the greater time of the school day due to the lack of contextual conditions so that the leadership practices are only partially or never carried out.

Keywords

Practice, leadership, school director.

Introducción

El director escolar se ha consolidado durante las últimas décadas como un agente clave en los procesos de cambio para la búsqueda de la mejora continua. De 1990 a la fecha se han realizado diversos estudios que tienen como centro la función que desempeña el director escolar; el movimiento de las escuelas eficaces, como parte de estos, identificó que un liderazgo efectivo es la primera característica que se manifiesta en una escuela eficaz (Loera 2006); otras investigaciones han demostrado con evidencia empírica que el liderazgo académico del director es el segundo factor en importancia, solo después de la práctica docente, en los niveles de logro alcanzados por los alumnos y alumnas (Day, Sammons, Hopkins, Harris, Leithwood, Brown, Ahtaridau y Kington 2009 y Bush 2010); ya que presenta un impacto del 25% en el logro educativo del estudiantado.

Estos estudios, entre los más sobresalientes sobre el tema, ponen de manifiesto la importancia de la actividad del director en su contribución al cambio en pos de la mejora. El director escolar desempeña diversas funciones que son necesarias y conforman la base de su acción (Uribe 2010), pero no todas impactan en el logro educativo de manera importante, sino solo aquellas que se relacionan directamente con el liderazgo pedagógico.

El ejercicio de dichas prácticas requiere de ciertas condiciones contextuales tales como el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación. En el estado de Chihuahua, México existen comunidades rurales que carecen de las condiciones básicas para el ejercicio de la función directiva ya que son de difícil acceso dada su ubicación geográfica, carecen de servicios públicos como la señal de internet o de comunicación satelital para teléfonos celulares; sin embargo, también tiene otras condiciones que

potencialmente favorecen la práctica del liderazgo.

La práctica de directores escolares

Comúnmente se asocia el término de práctica con un "hacer" y ciertamente es una de sus características principales, la práctica implica una ejecución, la realización de una acción. Pero ese hacer siempre está sujeto a un saber que lo conduce, se trata de poner en práctica algo que se conoce en el campo de las ideas. Por ello comprender la práctica implica caracterizarla a través del hacer, el saber, el ser y el devenir. A decir de Higgs, Horsfall y Grace (2009), más que características se puede hablar de dimensiones de la práctica. Desde estos autores, la práctica implica entonces un proceso dinámico en el cual el hacer, el saber, el ser y el devenir interactúan constantemente aumentando su potencialidad.

La práctica directiva se refiere a todo el conjunto de actividades y tareas que desempeña el director. Se caracteriza por una multiplicidad de funciones (Gyssels, 2007). Esta diversidad de actividades son adecuadas o no en función del modelo de gestión escolar implementado. Hoy día los diferentes modelos de gestión impulsados desde la comunidad internacional buscan la mejora educativa que cubra las necesidades básicas de educación de las personas, por ello las prácticas directivas esperadas son aquellas que contribuyan a dicho objetivo. México, como integrante de la Organización para el Desarrollo y la Economía (OCDE), no es la excepción, por tanto requiere del director prácticas de liderazgo que contribuyan a la mejora del logro educativo.

Metodología

Se realizó un diseño de corte cualitativo desde la perspectiva de la fenomenología, para ello se realizaron entrevistas a profundidad a directores de escuelas primarias que desempeñan su función en comunidades rurales e indígenas con la intención de

conocer sus prácticas. La pregunta central que orientó esta investigación es ¿Cómo es la práctica del director de escuela primaria en contextos rurales?, con el objetivo general de analizar las prácticas directivas en liderazgo y gestión escolar de directores de escuelas primarias de diferentes contextos socioeconómicos en el estado de Chihuahua.

Las entrevistas se organizaron en tres sesiones, una para obtener una descripción de la práctica, otra para indagar sobre las principales problemáticas que enfrentan los directores y la forma en que las soluciones, y una tercera sesión fue para profundizar sobre aspectos de las primeras dos sesiones en aspectos que hubieran quedado inconclusos.

Hallazgos y análisis

De las entrevistas realizadas a los directores se encuentra que la práctica de los directores escolares, es ampliamente diversa y múltiple, de ahí se identificó una serie de prácticas que son frecuentes y recurrentes en todos los directores entrevistados. La diversa gama de funciones que desempeña el directivo se clasificó en dos dimensiones: las prácticas de dirección, organización y administración del centro escolar y las prácticas de liderazgo directivo. Es pertinente establecer la diferencia entre ambas pues la evidencia empírica ha mostrado que las prácticas de liderazgo contribuyen al establecimiento de un clima de trabajo adecuado y éste a su vez se relaciona directamente con el aumento en los niveles de logro académico del estudiantado, en tanto que las acciones de dirección y administración de la institución no necesariamente aportan a la mejora del logro educativo.

Las prácticas de dirección, organización y administración, son el conjunto de acciones y tareas que tienen como fin sentar y mantener las condiciones básicas para que la escuela funcione como una institución. Estas prácticas implican la realización de actividades para el

mantenimiento del edificio escolar, tanto de limpieza como de infraestructura, el control del alumnado que se atiende, la administración de los recursos existentes, la entrega de informes a las autoridades educativas, la asignación de tareas a cada miembro del equipo de trabajo, entre otras. De acuerdo con Pastrana, administrar significa “construir formas de cooperación ordenada y dirigida hacia un fin institucional” (1997, p.100). En este sentido, las prácticas administrativas se refieren pues, a las actividades que permiten que la escuela funcione cabalmente día a día mediante el trabajo organizado del colectivo escolar bajo la dirección del director.

Las prácticas de liderazgo y gestión escolar se asocian directamente con el incremento en los niveles de logro académico del estudiantado, diversos estudios han demostrado que dentro de los factores escolares, el liderazgo académico del director es el segundo en importancia, con un significativo impacto del veinticinco por ciento en el nivel de logro del alumnado (Day, Sammons, Hopkins, Harris, Leithwood, Brown, Ahtaridau y Kington, 2009; Bush, 2010).

Estas prácticas contribuyen a que los profesores mejoren su práctica docente, que la enseñanza sea más significativa y útil para el estudiantado, la creación de un clima de aprendizaje y el mejoramiento del clima organizacional de la institución, mejorar las condiciones de enseñanza para los alumnos y alumnas; todo esto con la finalidad de mejorar los resultados de aprendizaje obtenidos. Con la ejecución de estas prácticas, el director logra potenciar las capacidades y el compromiso de los docentes estableciendo condiciones y mecanismos de trabajo colaborativo que favorecen el intercambio de experiencias para el mejoramiento de la clase y los resultados académicos.

Se encontró que las prácticas que realizan los directores de escuelas rurales de

forma recurrente, podían clasificarse en estas dos dimensiones, aún y cuando hay prácticas que pertenecen a una dimensión, pero de alguna manera también tocan la otra. Entre las prácticas de dirección, organización y administración del centro escolar más comunes se encuentran: Las prácticas de control escolar y datos estadísticos, son todas aquellas que permiten conocer la cantidad de alumnado con que cuenta la escuela y el desempeño del mismo; estas prácticas van desde la inscripción hasta la acreditación, una vez concluido el plan de estudios de la escuela primaria, es un trabajo complejo y que demanda mucho tiempo.

Las de entrega de informes y atención a órdenes superiores, incluye un conjunto de acciones en las que el director da cuenta de los procesos que acontecen en la escuela para que el sistema educativo en conjunto obtenga el pulso de lo que sucede con la educación a nivel nacional y por tanto cuente con elementos para implementar políticas de mejora. Las prácticas para el establecimiento de las condiciones básicas para la enseñanza y la conservación de las mismas son unas de las más diversas, pues su realización incluye acciones que van desde cuidar la infraestructura del edificio escolar hasta mantenerlo limpio.

Las prácticas situadas en la atención a problemáticas emergentes pueden inscribirse al mismo tiempo en cualesquiera otra área de las prácticas directivas, sean de administración y organización del centro o sean de liderazgo pedagógico, e incluso no ubicarse en ninguna de las clases aquí abordadas; lo que las caracteriza como tales es que siempre surgen de improviso y por tanto no están planificadas dentro del quehacer diario del director y mucho menos en el plan de trabajo para la mejora, al igual que las otras prácticas de orden administrativo pueden ocupar una gran parte de la jornada escolar.

Por su parte, en las prácticas de liderazgo se encuentra: La toma de decisiones, la cual es una práctica que lleva implícito un proceso mental pues siempre es necesario analizar las diferentes opciones que se tienen así como las consecuencias de tomar una u otra alternativa. Prácticas de delegación que también se les conoce como prácticas de liderazgo distribuido o colaborativo, pues esta práctica supone encargar a un integrante del colectivo escolar una tarea específica. La negociación es una práctica imprescindible para la construcción conjunta de un plan institucional. La conformación de equipos para el trabajo y su conducción consiste en dirigir y animar a los otros a realizar las tareas que conduzcan al equipo a la meta planteada. Las prácticas de planificación para la mejora, que incluyen establecer la meta común hacia la cual todo el colectivo docente y la comunidad escolar en su conjunto deben dirigirse. Finalmente las prácticas de asesoramiento y acompañamiento son las prácticas que mayor influencia tienen en el cambio para la mejora, pues de su realización se desprenden cambios en las formas de enseñanza de los docentes.

Las diversas condiciones contextuales óptimas pueden tener efectos positivos para el ejercicio directivo, así mismo condiciones precarias pueden presentar efectos negativos en la función directiva al limitar las posibilidades de acción. En este sentido, se recuperó de las experiencias de los directores del estudio las condiciones que ellos encontraban en la comunidad escolar y se clasificaron en dos grandes grupo, aquellas que facilitan las prácticas de dirección, organización y administración del centro y las condiciones que favorecen las prácticas de liderazgo. Así mismo se organizaron de condiciones precarias a condiciones óptimas para el ejercicio de la función. Cabe señalar que en este contexto no se encontraron condiciones óptimas.

Entre las condiciones de mayor precariedad se encontró que las comunidades rurales en que se realizó el estudio tienen difíciles vías de acceso y escaso acceso a las tecnologías de la información y la comunicación. Comunidades en que la única forma de llegar es a lomo de bestia o bien en avioneta cuyo costo es elevado en relación al sueldo de los directores, que no cuentan con acceso al internet y la señal para el uso de teléfono celular solo tiene alcance en las partes más elevadas de la comunidad, economía de la población en situación de pobreza a pobreza extrema, con altos índices de migración.

En cuanto a las condiciones buenas o más óptimas se encontró un clima de trabajo colaborativo al interior del centro escolar, prácticas docentes centradas en la mejora pedagógica, comunicación amplia, así como buenas relaciones interpersonales del colectivo docente, el apoyo de la comunidad en general para la escuela. Dichas condiciones implican que prácticas como el control escolar y la entrega de informes requieran de un gran uso del tiempo lo que resta tiempo para las prácticas más relacionadas con el liderazgo.

Conclusiones

En las comunidades rurales, dadas sus características geográficas, de aislamiento y escaso acceso a las tecnologías de la información y la comunicación, se presentan condiciones muy precarias para el ejercicio de prácticas de dirección, organización y administración del centro; especialmente aquellas relacionadas con el control escolar, ya que éstas se realizan en sistema electrónico. Éstas prácticas demandan un gran uso de tiempo ocupando la mayor parte de la jornada escolar.

Por otro lado, derivado de la cultura que se presenta en las comunidades rurales, existen mejores condiciones para las prácticas de liderazgo ya que la escuela cuenta con el

apoyo de toda la comunidad, independientemente si tienen hijos o no en ella, es considerada un patrimonio de la comunidad.

Sin embargo, las precarias condiciones para el ejercicio de las prácticas de dirección, organización y administración del centro escolar, ocupan la mayor parte del tiempo del trabajo escolar, lo que contribuye a que las prácticas de liderazgo y gestión no se realicen aún y cuando existen mejores condiciones para ello.

Referencias bibliográficas

- Bush, T. (2010). Leadership development. En T. Bush, L. Bell y D. Middlewood (Eds) *The Principales of Educational Management Leadership and Management*, London. UK: Sage Publications.
- Day, C. Sammons, P. Hopkins, D. Harris, A. Leithwood, K.A. Gu, Q. Brown, E. Ahtaridou, E. y Kington, A. (2009). *Impact of school leadership on pupil outcomes: Final report*. Department for Children, Schools and Families.
- Gyssels, S. (2007). *La formación de directivos. Comprender su actuación para transformar sus prácticas*. Venezuela: Federación Internacional de Fe y Alegría.
- Higgs, J; Horsfall, D; Grace, S. (2009). *Writing qualitative research on practice*. Netherlands: Sense publishers.
- Loera, A. (2006). (Editor) *Caja de herramientas para colectivos escolares*. México: SEP.
- Pastrana, L. (1997). *Organización, dirección y gestión en la escuela primaria: Un estudio de caso desde la perspectiva etnográfica*. México: CINVESTAV/IPN.
- Uribe, M. (2010). *Profesionalizar la dirección escolar potencializando el liderazgo: Una clave ineludible en la mejora escolar. Desarrollo de perfiles de competencias directivas en el sistema*

educativo chileno. Revista
Iberoamericana de Evaluación
Educativa, 3 (1e), 304 – 322.

La evaluación universal como propuesta para evaluar el desempeño docente. Representaciones Sociales de las maestras de preescolar en Cuauhtémoc, Chihuahua

*Universal evaluation as a proposal to assess teacher's performance.
Social representations of preschooler teachers in Cuauhtémoc, Chihuahua*

Liliana Raciél Muñoz Sandoval
Centro de Investigación y Docencia
lunaly-15@hotmail.com

Resumen

México atraviesa por una serie de cambios que han llegado a tocar uno de los núcleos principales del sector educativo: el desempeño de sus maestros. La evaluación universal fue una de las propuestas claves para evaluar dicho desempeño a partir de la implementación de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB). La manera en que fue recibida por los docentes, sus posturas frente a este nuevo objeto, van configurando las representaciones sociales (RS) que permiten identificar un panorama sobre las actitudes, la información que poseen acerca del tema y las interpretaciones y creencias que conforman como grupo social acerca de este proceso que, normativamente, tiene como sustento elevar la calidad educativa del país. A partir de lo anterior se consideró trascendental identificar las RS que las docentes de preescolar en la ciudad de Cuauhtémoc han construido sobre la evaluación universal para brindar un acercamiento hacia los posicionamientos en base al nivel de aceptación o rechazo. Este trabajo está construido bajo la perspectiva de la teoría de las Representaciones Sociales de Serge Moscovici, y bajo un enfoque estructural partiendo de la posición metodológica encaminada a determinar la estructura de una representación social, utilizando la técnica de asociación libre de palabras. Entre los resultados, se encontró la conformación de diversas representaciones sociales, unas que denotan una postura favorable hacia la evaluación del desempeño docente, otras hacen referencia a la apropiación de la presentación normativa y, una más que advierte que los procesos llevados a cabo para su implementación han sido inadecuados.

Palabras clave

Representación social, profesoras, educación preescolar, evaluación docente, desempeño docente.

Abstract

Mexico is going through a series of changes that have come to touch one of the main nuclei of the education sector: the performance of its teachers. The universal evaluation was one of the key proposals to evaluate performance parting from the implementation of the Integral Reform of Basic Education (IRBE). The way in which it was received by the teachers, their stance regarding this new object, are shaping the social representations (SR) allowing to identify a panorama about the attitudes, the information they have about the subject, the interpretations and beliefs that conform as social group about this process that, normatively, is based on raising the educational quality of the country. Based on the previously stated, it was considered important to identify the SRs that

preschool teachers in the city of Cuauhtémoc have built on the universal assessment to provide an approach to positioning based on the level of acceptance or rejection. This work is constructed under the perspective of Serge Moscovici's Theory of Social Representations, and under a structural focus parting from the methodological position aimed at determining the structure of a social representation, using the word association technique. Amongst the results, the confirmation of diverse social representations was found, some denoting a favorable posture towards the evaluation of the teacher's performance, others reference the appropriation of the normative presentation, and one warns the processes used to implement the assessment are inadequate.

Keywords

Social representation, teachers, preschool education, teacher evaluation, teaching performance.

Introducción

La serie de reformas en diversos sectores del país, ha movilizado la dinámica social a grandes escalas: en el sector salud, energético, hacendario y, sobre todo, en el sistema educativo, con la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) en donde se propone la adopción de tendencias mundiales específicas para evaluar cada uno de sus componentes. Procesos similares se han ido introduciendo paulatinamente en algunos países latinoamericanos sin que por ello refleje una mejora en los sistemas educativos, como es el caso de Chile, Brasil y Colombia.

Siendo una época de cambios sustanciales en la cual por primera vez estaremos sujetos a una medición específica según La Ley del Servicio Profesional docente, que determina algunos aspectos como el ingreso al sistema educativo, el reconocimiento, la promoción y la permanencia; la presente investigación pretende brindar un panorama oportuno que rescate las representaciones sociales de las educadoras de ciudad Cuauhtémoc, Chihuahua en el nivel de preescolar, la cual será un aporte importante al conocimiento sobre el tema y del propio sistema educativo.

Planteamiento del problema

Dentro del nivel de preescolar existen algunos estándares tomados en cuenta para valorar el desempeño de los docentes como lo son los

créditos escalafonarios, el programa de carrera magisterial, el examen nacional y la acreditación de los cursos de formación continua, la mayoría de ellos (excepto el primero) eran opcionales hasta la propuestas de evaluación a partir de la implementación de la reforma, es decir la evaluación en este nivel, significó por muchos años un sumario de puntajes con muy poca difusión de documentos que especifiquen qué se debe evaluar en un organismo educativo.

Sin embargo la propuesta de la RIEB, ha generado un sinfín de suposiciones entre los docentes de toda la educación básica y se considera que la incertidumbre es el principal factor que nos aqueja, pues aunque es por muchos conocido el acuerdo para la evaluación universal, que incluye la evaluación de las competencias docentes, la preparación profesional, el desempeño y la formación continua, son pocas las respuestas por medios oficiales sobre los métodos que utilizarán para valorar estos aspectos, además se han establecido los Estándares de Desempeño Docente, como otro de los elementos considerados para evaluar al profesorado de educación básica y puesto que existe poca difusión de la perspectiva oficial de cómo debe ser un buen maestro, con frecuencia estamos expuestos a la visión de un directivo o a lo que el mismo colectivo considera que es lo adecuado.

Objetivo general

Identificar las representaciones sociales que las profesoras de preescolar de la ciudad de Cuauhtémoc la evaluación universal como medio para evaluar su desempeño.

Preguntas de investigación

- ¿Cuáles son las representaciones sociales que las maestras de preescolar de la ciudad de Cuauhtémoc, Chihuahua han construido sobre la evaluación universal?
- ¿Cuáles son las apropiaciones y exclusiones que se observan con respecto a los discursos normativos que la han dado a conocer?

Desarrollo

En el siglo XX, México transitó por dos modelos económicos que definieron las acciones del Estado en materia de educación: el proteccionismo y el neoliberalismo. El primero inicia en la época post revolucionaria mientras que el segundo se desarrolla en la década de los noventa y continúa hasta la fecha.

En ambos casos, la adopción de la política económica en el país se realizó siguiendo tendencias mundiales marcadas por países desarrollados y organismos internacionales influenciados por ellos, tales como el Banco Mundial (BM), El Fondo Monetario Internacional (FMI) y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), entre otros. Dichos organismos tienden a condicionar movimientos monetarios dentro de los países que forman parte de este círculo.

En la actualidad estos organismos, sobre todo el Banco Mundial ha mantenido su liderazgo en materia de propuestas de políticas educativas, realizando asesoramiento a los dirigentes de los países en desarrollo sobre como reformar los sistemas educativos mediante toma de decisiones para

lograr un verdadero cambio en la situación educativa de un país. Sin embargo, de acuerdo con Coraggio (1995):

La consigna del éxito, para individuos, sectores sociales y países, no es la cooperación o la solidaridad, sino triunfar en la competencia con los demás. Ser competitivos significa estar en capacidad de pasar las pruebas que plantea el mercado, respondiendo rápida y eficientemente a sus cambios. A escala nacional, advertidos del peligro de lograr apenas una competitividad perversa, cortoplacista, basada en la degradación del valor del trabajo, del medio ambiente y de la calidad de vida, se especifica que la competitividad debe ser “auténtica”, sustentable y basada en inversiones en el capital humano (p. 5).

Actualmente en México se utiliza una promoción de políticas educativas basada en la cooperación mundial, sin embargo su verdadera finalidad muestra una clara tendencia hacia la inversión económica a grandes escalas, lo cual beneficia más al inversionista que al país en el cual se invierte. Un denominador común en las reformas educativas de la mayoría de los países antes mencionados, es el papel que han tenido estos organismos financieros proponiendo los nuevos esquemas educativos a seguir.

México no ha sido la excepción; organizaciones como la OCDE han elaborado la propuesta de diversas prácticas educativas para el país orientados hacia el logro de la calidad de la educación y está dispuesta a seguir ayudando a México y a otros países a afrontar los retos de las reformas educativas sostenidas en el siglo veintiuno.

Aboites (2012), hace una crítica a la implicación de la OCDE en el acuerdo para la evaluación universal, firmado en el 2011 en nuestro país considerando que sus determinaciones son punitivas y promueven

la presión, tanto de estudiantes, como de maestros.

En México, uno de los hechos más representativos del viraje en la política educativa es la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) signado en 1992, por el gobierno federal y el SNTE en el que se estipula una mayor efectividad. Una reformulación a los contenidos y materiales educativos, incorporando el criterio de calidad, la implementación de un proyecto de incentivos económicos: Carrera Magisterial que premia el esfuerzo individual de los docentes (Barrueta, 1996).

Con esta reforma la educación adquiere un enfoque más económico que humanista, y en este sentido ocurren las reformas educativas, primero en educación preescolar y media superior (2004) y por último en primarias (2009-2011). El común denominador de estas reformas es que incorporan el concepto de competencias y un modelo que trata de cuantificar procesos que son subjetivos y contextuales, además de diversos mecanismos de evaluaciones basadas en estándares.

Según el discurso oficial dicha evaluación serviría para mejorar la base del sistema educativo que se refiere a la relación maestro-alumno y los resultados de los estudiantes a nivel mundial. Mejorar siempre ha sido parte de la visión gubernamental:

Adicionalmente servirá para orientar y consolidar la calidad y pertinencia, tanto de los programas académicos de educación básica y normal, como del diseño y desarrollo de políticas educativas para que tengan el efecto deseable en el aprendizaje de los alumnos en el desempeño de los docentes y en la calidad del sistema educativo (SEP, 2011, p. 2).

Sin embargo, Aboites (2012) cuestiona esta visión y dice que mejorar el sistema educativo

mexicano, no solo va en función de los nuevos procesos de la evaluación, sino que existen otro tipo de problemáticas dentro el sistema que deberían ser tratadas a fondo, “La evaluación falla rotundamente porque no establece conexión alguna entre los síntomas y las causas de fondo del fracaso escolar” (p. 7).

Evidentemente, la problemática que se vive en sector educativo, según los resultados de las pruebas estandarizadas no solo depende de las deficiencias de los docentes, sin embargo, la propuesta de la Evaluación Universal fue una manera de justificar que la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el gobierno federal trabajan por atender las grietas de dicho sistema.

Diseño metodológico

La teoría de las RS se enfoca en la identificación de las imágenes mentales que construyen las personas desde una perspectiva social, de acuerdo con Moscovici (1961, citado por Lozano, 2012): “...se la concibe como reflejo interno de una realidad externa, copia fiel en el espíritu de lo que se encuentra fuera de él. Por lo tanto es la reproducción de un dato inmediato” (p. 28). Es por eso que se ha elegido esta teoría para lograr rescatar esas concepciones internas que tienen las maestras de preescolar sobre la evaluación de su desempeño docente.

Esta investigación se adhiere a los estudios de la escuela de Aix-en-Provence, bajo el criterio de que “esta tendencia se concentra en la estructura de las RS, que da pie a la teoría del núcleo central, en la cual se pretende conocer los contenidos de las RS” (Lozano, 2012, p. 41). Es por eso que está centrada en el enfoque estructural puesto que dicho estudio pretende identificar la estructura o su núcleo y por desarrollar explicaciones acerca de las funciones de esa estructura. Es decir, se toma como base el mencionado enfoque, pues para determinar

las representaciones sociales de las docentes de preescolar, es necesario centrarse en un momento histórico y en un objeto de representación específico que en este caso corresponde a la evaluación del desempeño docente.

Esta investigación fue desarrollada en el trayecto formativo de Maestría en Educación del Centro de Investigación y Docencia como parte del proyecto institucional titulado “Educación primaria, dinámica institucional y reforma educativa”. Como proyecto particular, se rediseñó, validó y aplicó un cuestionario integrado por varias técnicas (escalas de diferencial semántico, escalas tipo Likert). Aquí se presentan los resultados obtenidos a partir de la utilización de la técnica de asociación libre de palabras a través del término inductor *Evaluación Universal* puesto que dicha técnica “favorece la espontaneidad y naturalización de la situación de intercambio, al tiempo que permite reducir en gran medida la apropiación por los sujetos de los contenidos representacionales de que es portador el investigador” (Banchs, 2000, p. 15); a través de esta técnica se le solicitó a las maestras que escribieran el concepto o enunciado breve que asocian con el término inductor, generando, a partir de su análisis, el diccionario de palabras, los campos semánticos y de representación para identificar los posicionamientos que se han construido en base a lo que saben sobre el objeto de estudio (información), la forma en que lo interpretan (campos de representación) y las acciones que realizan en relación al objeto de estudio (actitud).

La aplicación del cuestionario se realizó a una muestra estratificada de 80 maestras de preescolar de la ciudad de Cuauhtémoc, Chihuahua. La captura de los datos y su análisis, se realizó en el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS, por sus siglas en inglés).

Resultados

La propuesta de la evaluación universal ha sido la base para la conformación de todo un proceso enfocado a elevar la calidad de la educación pues dicha propuesta define al profesorado como los actores principales del sistema educativo (SEP, 2011). Por lo que el desempeño de cada docente en el aula impacta directamente en las posibilidades educativas de sus alumnos.

Es por eso que la Secretaría de Educación Pública (SEP) en coordinación con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), establecen el Acuerdo para la Evaluación Universal de docentes y directivos en servicio de educación básica considerando esto como una oportunidad para transformar el sistema educativo actual (SEP, 2011).

Definido lo anterior, se considera un cambio favorable para todos los integrantes de dicho sistema, pero ¿Qué opinan las maestras de preescolar que están frente a grupo? ¿Qué asocian las docentes con el término evaluación universal?

Las docentes asociaron 65 palabras que concentra el 81.25 % del total de participantes en la investigación y que fueron la base para la construcción del diccionario de palabras sobre la evaluación universal, que se presenta a continuación:

Palabras asociadas con Evaluación Universal	Frecuencias	Porcentaje
Inadecuada	14	21.3%
Necesaria	9	13.8%
Resultados	8	12.3%
Mejora	5	7.7%
Para todos	5	7.7%
Saberes	5	7.7%
Examen	4	6.2%

Medición	3	4.6%
Evaluación	3	4.6%
Permanencia	3	4.6%
Reto	3	4.6%
Docentes	3	4.6%
Totales	65	100.0%

Tabla 1. Diccionario de palabras asociadas a Evaluación Universal.

Dentro de los términos con mayor cantidad de menciones se encuentra *inadecuada* con un 21%, seguido de *necesaria* con un 13.8% y por *resultados* con un 12.3%.

En los lugares intermedios se encuentran *saberes* con un 7.7% al igual que *para todos* y

mejorar con el mismo porcentaje, seguido por el término *examen* con un 6.2% y, finalmente encontramos *medición*, *evaluación*, *permanencia*, *reto*, y *docentes* con un porcentaje de 4.8% del total de las menciones. Se observa que sobre este término inductor existen una gran variedad de conceptos que denotan, de manera inicial la posición que adoptan las maestras de preescolar sobre la Evaluación Universal; con el mismo porcentaje se destacan algunas posiciones distintas.

A continuación, se presentan los campos semánticos generados a partir de la codificación binaria de los conceptos antes mencionados.

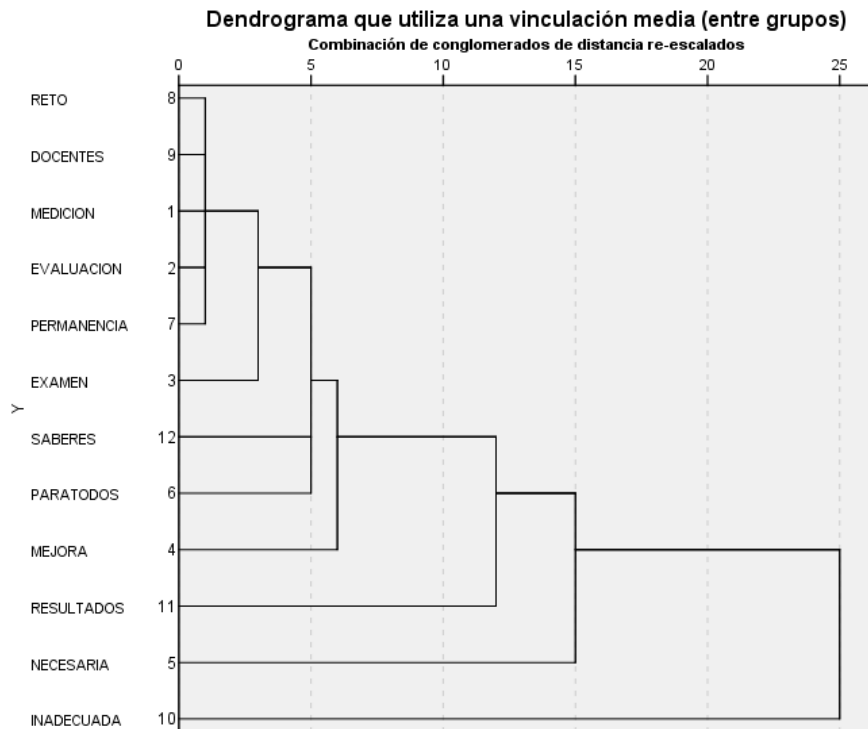


Figura 1. Campos semánticos sobre Evaluación Universal.

A partir de las asociaciones observadas, es posible identificar cuatro RS sobre la evaluación universal:

1. Implica un reto para todos los docentes que forman parte de la educación básica y que estarán sujetos a este

acuerdo por medio de la medición de sus capacidades.

2. Es una medición llevada a cabo por medio de un examen que asegura la permanencia en el sistema educativo
3. Mide los saberes de todos los docentes.

- Es un reto para el profesorado que condiciona la permanencia.

Cabe destacar que en dos de ellas aparece la medición, que es una forma cuantitativa de llevar a cabo la evaluación docente mediante la aplicación de exámenes estandarizados, generalmente, de opción múltiple.

En otras dos RS se hace referencia a la permanencia en el servicio a partir de los resultados obtenidos por medio de las evaluaciones, hoy sabemos que la Ley del Servicio Profesional Docente especifica de forma clara que se utilizarán parámetros específicos para la evaluación de los docentes con la finalidad de asegurar la permanencia en el sistema educativo: “En la evaluación del desempeño se utilizarán los perfiles, parámetros e indicadores y los instrumentos de evaluación que para fines de permanencia sean definidos y autorizados conforme a esta

Ley” (DOF, 2016, s/p). De esta manera, aunque dicha ley apareció después de que esta investigación se realizó, las docentes tenían una idea clara sobre los objetivos perseguidos a partir de los procesos de evaluación de su desempeño.

Las docentes tienen diferentes perspectivas sobre la evaluación universal, en su mayoría considera, todo un reto participar en ella. Es interesante determinar que se obtuvieron resultados que brindan un panorama de las apreciaciones de las educadoras, pues por un lado se identifican posicionamientos positivos hacia dicha propuesta y por el otro en cuanto a la permanencia conciben la evaluación como un condicionamiento. Para abordar de forma más específica la posición de los términos, a continuación, se presenta un gráfico de escalamiento multidimensional:

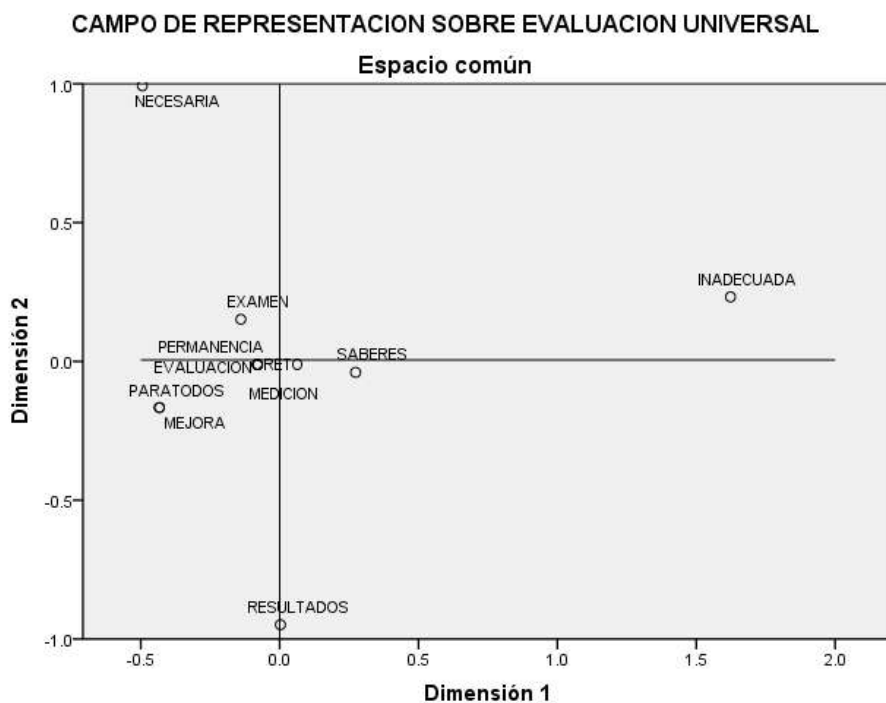


Figura 2. Campos de representación sobre Evaluación Universal.

En el primer eje encontramos agrupados los términos *evaluación, para todos, mejorar, reto, necesaria, examen, permanencia y resultados*

que son términos que hacen referencia a la apropiación del discurso normativo, de acuerdo a la descripción de la finalidad que

tiene la Evaluación Universal, de acuerdo con la SEP, es decir, las docentes se han apropiado de tal forma del discurso que aparece en sus representaciones sociales analizadas hasta este punto.

Sin embargo, a pesar de estas apreciaciones el término que se posiciona como núcleo central es *inadecuada* y, en ese eje se encuentra *saberes* lo que resulta interesante, puesto que hace referencia a la consideración de que la Evaluación Universal no es un método o herramienta adecuada para valorar el desempeño docente.

Aboites (2012) comenta que los procesos de evaluación docente en México no han sido los adecuados pues sus propuestas de calidad y modernización están sustentadas en una teoría del siglo XIX que buscaba el mejoramiento industrial.

Aunque las docentes supieran poco sobre esto, basta con su propia experiencia para determinar que la Evaluación Universal junto a partir de exámenes estandarizados poco puede comprobar su desempeño.

Como se mencionó anteriormente, existen diversas posturas sobre esta temática, pues como se puede observar, los resultados también arrojaron que hay dos términos opuestos y contradictorios como lo son *inadecuada* y *necesaria*. Aquí podemos ver cómo una parte de las docentes consideran inadecuados los procesos de evaluación sugeridos a partir de la reforma educativa, mientras otras consideran que es una opción que favorece y que es necesaria.

Conclusiones

Las representaciones sociales construidas por las docentes, han sido muy interesantes pues muestran una posición específica de sus concepciones acerca de la evaluación, las cuales, sin duda, al día de hoy ya habrán cambiado.

La técnica de asociación de palabras arroja resultados favorables ante la evaluación

universal, pues la consideran todo un reto y que se implementará a través de una medición encaminada a la mejora del sistema educativo, sin embargo, en dicho análisis también fue posible identificar que se condiciona su permanencia en el sistema.

Los hallazgos de esta investigación destapan a una población de docentes de educación preescolar ante situaciones inciertas pues los conceptos asociados en algunos casos resultan contradictorios; muestran el temor a lo desconocido y, a su vez, la apropiación de la seguridad que ofrece el discurso, intentando hacer coincidir los procesos de una reforma que les ha sido impuesta con el panorama tan alentador que ofrece la parte oficial.

Debido a esto, es posible concluir que las representaciones sociales que las docentes han construido muestran posicionamientos favorables o positivos ante una evaluación de su desempeño como medio para la mejora del sistema educativo, sin embargo, se mostraron claras al determinar que sus procesos, no han sido los adecuados.

Referencias

- Aboites, H. (2012). *La medida de una nación*. México. Itaca
- Banchs, M. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on social representations*, 9
- Barrueta, G. (1996) Perspectivas de la educación desde América Latina. *Revista siglo XXI*.
- Coraggio, J. (1995). *Las Propuestas del Banco Mundial para la Educación: ¿Sentido oculto o problemas de concepción?* Ponencia presentada en el Seminario "O Banco Mundial e as Políticas de Educação no Brasil", organizado por Ação Educativa, Sao Paulo, Brasil.
- Doise, W., Clemence, A. y Lorenzi, F. (2005). *Representaciones sociales y análisis de*

- datos*. México: antologías universitarias.
- Hernández, R. (2006). *Metodología de la Investigación* (4 ed.). México McGraw Hill Interamericana
- Lozano A. I. (2012). *Enfoques Metodológicos de la Investigación Educativa*. Guanajuato. Ediciones Lev Vygostky, Clleg, Redmie.
- SEP (2011). Acuerdo para la Evaluación Universal de Docentes y Directivos en servicio de la educación básica. México.

Condiciones de la Infraestructura Física Educativa de las Escuelas Primarias Multigrado Federalizadas del estado de Chihuahua

State of the educative infrastructure in federalized Elementary schools in the state of Chihuahua

Aries Muñoz Campos
Centro de Investigación y Docencia
aries.munoz@cid.edu.mx

Blanca Valera Michel
Centro de Investigación y Docencia
blanca.valera@cid.edu.mx

Cecilia Rey Mendoza
Centro de Investigación y Docencia
cecilia.rey@cid.edu.mx

Resumen

La infraestructura física educativa está compuesta por elementos en los cuales los individuos que participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje interactúan directamente todos los días, por lo que debe contarse con ellos y éstos deben encontrarse en condiciones aceptables. En el presente documento se presentan los resultados relativos a la categoría de infraestructura, de la etapa cuantitativa de la investigación institucional: “Escuelas Multigrado en el estado de Chihuahua. Un acercamiento interpretativo”. Llevada a cabo por el cuerpo académico de Educación y Diversidad del Centro de Investigación y Docencia, con un enfoque metodológico mixto. Se pretende cumplir con el objetivo de describir las condiciones materiales en las que se encuentran las escuelas primarias multigrado federalizadas del estado de Chihuahua, referente a su infraestructura. Los resultados reflejan la descripción de las opiniones del profesorado encargado de la dirección de dichas escuelas, rescatadas a través de la encuesta aplicada a este personal. Como se podrá observar, la mayoría de los elementos considerados en esta investigación, se encuentran en buenas y regulares condiciones. Del total de elementos analizados, el 28 por ciento se encuentran en condiciones regulares y malas, según lo muestran los resultados. Así mismo, la mayoría de las instituciones escolares en mención tienen varias de las instalaciones, servicios y materiales que se plantean en esta investigación, sin embargo, poseen carencias en los que se refiere a televisiones y reproductores de videos, letrinas, barandales, celdas solares, servicio telefónico, servicio de internet, entre otros aspectos.

Palabras clave

Escuelas primarias multigrado federalizadas, infraestructura física educativa, condiciones materiales.

Abstract

The educational infrastructure is composed of elements in which the individuals who participate in the teaching and learning processes interact directly every day, so they must be in acceptable conditions. In this document, we present the results related to the category of infrastructure, of the quantitative stage of an institutional research: "Multigrade Schools in the state of Chihuahua. An interpretative approach ". Conducted by the academic body of Education and Diversity of the Research and Teaching Center, with a mixed methodological focus. The objective intends to describe the material conditions in which the federalized multigrade primary schools of the state of Chihuahua, regarding their infrastructure. The results reflect the description of the opinions of the teaching staff in charge of the management of said schools, rescued through the survey applied to this personnel. Most of the elements considered in this research are in good and regular conditions. Of the total elements analyzed, 28 percent are in regular and bad conditions, shown accordingly by the results. Likewise, most of the mentioned institutions do have several of the facilities, services, and materials mentioned in this research, however, there's a lacking in televisions and media players, latrines, railings, solar cells, telephone service, internet service, among others.

Keywords

Federalized multigrade primary schools, educational infrastructure, material conditions.

Introducción

La importancia de la Infraestructura Física Educativa (IFE), para el desempeño correcto de las actividades que desempeñan tanto el profesorado como el alumnado de las Escuelas Primarias Multigrado (EPM), federalizadas del estado de Chihuahua es tal, que otorgaría potencialmente, condiciones de aprendizaje en las cuales estos procesos se realicen con eficiencia, maximizando las capacidades de enseñanza y de aprendizaje.

Todos los subsistemas educativos de nivel básico deben contar con las instalaciones ideales, sin embargo, el contexto geográfico, social y demográfico en el que se encuentran las EPM, influye en la manera en la que se incorporan, encuentran y conservan los elementos que componen la IFE.

Es por tanto que las EPM, al encontrarse en diferentes entornos, pero sobre todo en el rural, requieren de IFE que se adecue a esas características, sin olvidar que existen elementos básicos que deben poseer todas las escuelas, sean de la ciudad o de áreas rurales.

Lo anterior no se puede desligar de la funcionalidad de la infraestructura, es decir, no es solamente con que se cuente con los elementos de la misma, sino que estén cumpliendo con el propósito para el que fueron creados.

Como la mayoría de los docentes de este nivel educativo, el docente orienta sus actividades a mejorar los espacios en los que realiza sus actividades junto con los alumnos, sin embargo, considerando la estructura jerárquica del sistema educativo mexicano, son los directores de estas escuelas quienes deben tener la información y el conocimiento de la IFE con la que cuentan y de sus condiciones en cada una de las instituciones que dirigen.

Contenido

La infraestructura se puede percibir en ocasiones como elementos aislados que no tienen interconexión entre sí, sin embargo, la visión que debe de tenerse de la misma, debe considerarla como un intrincado sistema de elementos materiales integrados por medio del diseño y voluntad humana, para cumplir

objetivos específicos, generando espacios y ambientes que faciliten la labor de las personas, en otras palabras, un edificio se ve debilitado en sus funciones si no tiene servicios sanitarios, ventilación, o vidrios, por ejemplo, que protejan a las personas que realizarán actividad alguna en ese espacio.

La Ley General de Infraestructura Física Educativa en su artículo cuarto considera que

Por infraestructura física educativa se entiende los muebles e inmuebles destinados a la educación impartida por el estado y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, en el marco del sistema educativo nacional, en términos de la Ley General de Educación, Así como los servicios e instalaciones para su correcta operación (LGIFE, Artículo 4º).

La infraestructura física se convierte en uno de los elementos fundamentales del concepto de calidad en la educación, ya que este aspecto debe ser la base de los espacios para el desarrollo óptimo de planes y programas, la realización de las prácticas pedagógicas y la generación de sistemas de gestión eficientes, entre otros. Si no se puede tener una infraestructura en óptimas condiciones, no se puede hablar de calidad educativa.

Al respecto, la ley señalada en su artículo séptimo establece que la IFE

del país deberá cumplir requisitos de calidad, seguridad, funcionalidad, oportunidad, equidad, sustentabilidad, pertinencia y oferta suficiente de agua potable para consumo humano, de acuerdo con la política educativa determinada por el Estado – Federación, estados, Distrito Federal y municipios–, con base en lo establecido en el artículo 3o. constitucional; la Ley General de Educación; las leyes estatales de educación y del Distrito Federal; el Plan Nacional de Desarrollo; el Programa Sectorial; los programas

educativos estatales y del Distrito Federal, así como los programas de desarrollo regional (LGIFE, Artículo 7º).

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, por sus siglas en inglés), en su página electrónica, establece que: “Existen al menos cinco elementos clave que afectan la calidad de la educación: lo que el estudiante trae consigo, el entorno, los contenidos, los procesos y los resultados. Estos elementos constituyen una base que permite supervisar la calidad”. (UNICEF, 2016). Dentro del entorno hay que preguntarse si es “saludable, seguro, protector y estimulante...” entre otras cosas (Ibídem).

Considerando lo anterior, se puede decir que la inexistencia de condiciones materiales idóneas puede generar cargas adicionales a docentes y alumnos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo, debido a la falta de un calentón o un aire acondicionado, que proporcionen una temperatura ambiente cómoda para la realización de actividades, hará laborar a éstos actores en un medio en el cual se encontrarán impedidos para una correcta concentración en sus labores o reacciones corporales naturales de adaptación, las cuales consumen energía y pueden generar enfermedades. Como lo menciona Muñoz (2011).

Las condiciones en las que se encuentran los establecimientos, permiten en mayor o menor medida la realización de las actividades educativas. El clima artificial, el mobiliario, los espacios, la iluminación, la limpieza, el equipo, entre otras muchas cosas y las condiciones que éstos guardan forman parte del contexto que rodea a los trabajadores de un centro escolares y a sus alumnos. (Muñoz, 2011, p. 246).

Problema de estudio

La IFE, en la que llevan a cabo, tanto docentes como alumnos sus actividades, es

fundamental para lograr los objetivos de la educación, en un ambiente de limpieza y bienestar para la comunidad escolar, ya que aparte de las actividades educativas, se encuentran aquellas que se refieren a servicios básicos como: los sanitarios, de agua potable y telefónico; por mencionar algunos.

La IFE con las que cuentan las EPM y las condiciones que guarda es fundamental, ya que determina en gran medida la temperatura o el hacinamiento (solo por mencionar algunos aspectos), en el que se desempeñan dentro del aula los procesos educativos, factores que potencialmente influyen en el rendimiento escolar de docentes y estudiantes.

Por todo lo anterior, se convirtió en parte importante de la investigación (de la cual se desprende la presente ponencia), el cuestionarse ¿cuáles son las condiciones de los elementos que componen la Infraestructura Física Educativa de las Escuelas Primarias Multigrado federalizadas del estado de Chihuahua?

Objetivo General

Describir las condiciones de los elementos que componen la Infraestructura Física Educativa de las Escuelas Primarias Multigrado federalizadas del estado de Chihuahua.

Objetivos Particulares

- ✓ Determinar los elementos individuales de la infraestructura física educativa que poseen las escuelas en cuestión.
- ✓ Identificar las condiciones de los elementos de la infraestructura física educativa de las escuelas participantes en la investigación.

Preguntas de investigación

- ✓ ¿Qué elementos individuales de la infraestructura física educativa que poseen las escuelas en cuestión?

- ✓ ¿En qué condiciones se encuentran los elementos de la infraestructura física educativa de las escuelas participantes en la investigación?

Metodología

En esta ponencia se presenta un análisis descriptivo de los resultados obtenidos en la etapa cuantitativa de la investigación institucional llevada a cabo por el cuerpo académico de Educación y Diversidad, del Centro de Investigación y Docencia denominada: "Escuelas Multigrado en el estado de Chihuahua. Un acercamiento interpretativo".

Se muestran los resultados cuantitativos referentes al aspecto de la infraestructura que conforma las EPM del estado de Chihuahua, por lo tanto, solamente corresponden a la primera de las fases, de la investigación, que tiene un diseño mixto secuencial explicativo (Creswell, 2003).

A las preguntas correspondientes a la categoría de infraestructura contenidas en la encuesta, solamente dieron respuesta 311 docentes encargados de la dirección de las instituciones, por lo tanto todos los porcentajes reflejan la opinión de los mismos. Se consideró por el grupo de investigadores, que el profesorado que desempeña estas tareas, tiene un conocimiento más acabado de los aspectos relativos a la IFE.

Para determinar la confiabilidad del instrumento se utilizó el coeficiente Alpha de Cronbach por medio del Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS, por sus siglas en inglés), versión 15, obteniendo un resultado de .825 el cual le otorgó la confiabilidad necesaria para ser aplicado de forma censal. Así mismo, el instrumento contó con la validación de expertos de los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua, que tienen un conocimiento más profundo de las EPM.

Análisis

Consideraciones generales de la infraestructura

En esta categoría, la mayoría de las opiniones del personal directivo, en cuanto a la modificación de las instalaciones de la escuela los últimos cinco años, la suficiencia en el número de aulas, la suficiencia de superficie de éstas, la suficiencia y adecuación en el mobiliario, tendieron a estar más de acuerdo que en desacuerdo, con porcentajes ubicados por arriba del 60%, y hasta un 90%. Solamente el ítem referente a la disposición en el aula de equipos multimedia, las opiniones del 59% de los participantes, correspondieron a estar en algún nivel de desacuerdo.

Infraestructura básica

En opinión del profesorado encargado de la dirección, todas las escuelas tienen salones, en su mayoría en buenas y regulares condiciones y casas del maestro solamente el 67%, en regulares y malas condiciones.

Prácticamente la mitad de las escuelas tienen bebederos y se encuentran en regulares y malas condiciones.

El 68% de las escuelas no tienen letrinas, y el 92% cuentan con sanitarios. Las letrinas en casi la mitad de las mismas están en malas condiciones (46%), y los sanitarios en buen y regular estado.

Tabla 1. Infraestructura básica (Porcentajes)

Infraestructura	TIENE		CONDICIONES		
	Si	No	Buenas	Regulares	Malas
Salón de clases	100	0	43	52	5
Casa del maestro	67	33	13	45	42
Bebederos	49	51	23	43	34
Letrinas para alumnado y profesorado	32	68	25	29	46
Sanitarios para alumnado y profesorado	92	8	36	46	18

Climatización de espacios

Los calentones de leña se encuentran en prácticamente la mitad de las escuelas multigrado. Poco menos de la mitad de las escuelas cuentan con calentones de gas, sin

embargo, solamente un tercio de las escuelas tienen aire acondicionado. Estos tres elementos se encuentran en buenas y regulares condiciones, con porcentajes entre el 80% y el 86%.

Tabla 2. Climatización de espacios (Porcentajes)

Mobiliario	TIENE		CONDICIONES		
	Si	No	Buenas	Regulares	Malas
Calentón de leña	53	47	33	47	20
Calentón de gas	44	56	43	42	15
Aparato de aire acondicionado	34	66	56	30	14

Mobiliario audiovisual y multimedia

Al observar los resultados, se muestra que las EPM están dando importancia a la utilización del equipo de cómputo sobre otro equipo para la utilización de materiales audiovisuales. Las computadoras, proyectores y equipo enciclomedia se encuentran entre los elementos con los que más se cuenta en las

escuelas, siendo las computadoras las que dominan. A excepción del equipo enciclomedia que está en un estado de regular a malo (la mitad de estos equipos se encuentra en mal estado), tanto las computadoras como los proyectores se encuentran en condiciones de buenas a regulares.

Tabla 3. Mobiliario electrónico (Porcentajes)

Mobiliario	TIENE		CONDICIONES		
	Si	No	Buenas	Regulares	Malas
Computadora	86	14	67	21	12
Proyector	71	29	62	26	12
Equipo Enciclomedia	63	37	15	33	52
Televisión	28	72	51	31	18
Reproductor de Videos (Videocasetera o DVD)	20	80	51	29	20

Mobiliario áulico

Las bancas (binarias e individuales), los escritorios, estantes, archiveros y pizarrones (de gis y pintarrones), se encuentran en las escuelas, desde un 59% para los archiveros, hasta un 93% para los escritorios. Entre este rango de porcentajes se encuentran la

posesión de los demás elementos. Las condiciones predominantes de este mobiliario es de buenas y regulares. Solamente en el caso de las bancas binarias y los pizarrones de gis las condiciones predominantes son regulares y mala.

Tabla 4. Mobiliario áulico (Porcentajes)

Mobiliario	TIENE		CONDICIONES		
	Si	No	Buenas	Regulares	Malas
Bancas binarias	76	24	17	47	36
Pupitres individuales	80	20	26	53	21
Escritorios	93	7	38	40	22
Estantes	62	38	42	34	24
Archivero	59	41	44	34	22
Pizarrón verde (de gis)	76	24	13	44	43
Pizarrón blanco (pintarrón)	88	12	57	35	8

Instalaciones eléctricas e iluminación

Las escuelas primarias multigrado federalizadas tienen un buen porcentaje de focos y tomacorrientes, por encima del 80%. Llama la atención que haya escuelas que no

tengan ni focos ni tomacorrientes. Sin embargo, los elementos mencionados se encuentran en buenas y regulares condiciones.

Tabla 5. Instalaciones eléctricas e iluminación (Porcentajes)

Instalación	TIENE		CONDICIONES		
	Si	No	Buenas	Regulares	Malas
Tomacorrientes.	86	14	45	40	15
Foco en el aula.	85	15	50	36	14

Protección para la delimitación y movilidad en la escuela

Son muy pocas EPM, las que cuentan con barandales en sus instalaciones (23%), pero estos se encuentran en buenas y regulares condiciones.

Por otra parte, las escuelas que cuentan con rejas o mallas perimetrales, representan el 90%. El estado que guardan este tipo de instalaciones es de regular y malo. Casi el 50% se encuentra en regulares condiciones.

Tabla 6. Protección para la delimitación y movilidad en la escuela (Porcentajes)

Instalación	TIENE		CONDICIONES		
	Si	No	Buenas	Regulares	Malas
Barandales	24	76	46	39	15
Reja o malla perimetral de la	90	10	22	49	29

Acondicionamiento de servicios sanitarios

El 68% de las escuelas cuenta con fosas sépticas y solamente el 24% cuenta con drenaje

conectado a la red pública. Estos dos elementos guardan un estado, entre bueno y regular.

Tabla 7. Acondicionamiento sanitario (Porcentajes)

Instalación	TIENE		CONDICIONES		
	Si	No	Buenas	Regulares	Malas
Fosa séptica.	68	32	35	44	21
Drenaje conectado a la red pública.	24	76	38	54	8

Servicios agua y luz

El profesorado encargado de la dirección encuestado, mencionó que arriba del 70% de las escuelas cuentan con agua potable y servicio eléctrico público. Estos servicios se prestan en regulares y malas condiciones. Sin embargo las condiciones dominantes son

regulares. Cerca de una cuarta parte de las escuelas tiene celdas solares, y la mitad de las que existen, se encuentran en buenas condiciones.

Tabla 8. Servicios agua y luz (Porcentajes)

Servicio	TIENE		CONDICIONES		
	Si	No	Buenas	Regulares	Malas
Agua potable.	70	30	22	61	17
Servicio eléctrico público.	79	21	36	51	13
Celdas solares.	22	78	53	33	14

Servicios de comunicación y digitales

Cerca de tres cuartas partes de las instituciones participantes en la investigación, no cuentan con servicio telefónico o señal telefónica, servicio de internet y salón de computación. El primero en mención, se

encuentra en condiciones buenas y regulares, así como el salón de computación. Únicamente el servicio de internet que se recibe se encuentra en condiciones regulares y malas.

Tabla 9. Servicios de comunicación y digitales (Porcentajes)

Servicio	TIENE		CONDICIONES		
	Si	No	Buenas	Regulares	Malas
Servicio telefónico o señal telefónica	23	77	22	57	21
Servicio de Internet	24	76	20	40	40
Salón de computación.	25	75	34	46	20

Otras instalaciones

El 78% de las escuelas no cuenta con espacios para áreas administrativas; el 67 % no tiene explanadas, y las que existen se encuentran en regulares y malas condiciones, y son casi nulas las instituciones que cuentan con auditorios y salas de juntas. Los salones mencionados se encuentran en buenas y regulares

condiciones, así como los pocos auditorios y salas de juntas que existen. Las canchas de deportes se encuentran en regulares y malas condiciones, así como las explanadas. Los demás elementos, como lo son: las bibliotecas escolares, comedores y explanadas, tienen condiciones entre buenas y regulares.

Tabla 10. Otras instalaciones (Porcentajes)

Instalación	TIENE		CONDICIONES		
	Si	No	Buenas	Regulares	Malas
Salones para oficinas administrativas (Dirección, Subdirección, control escolar, etc.)	22	78	22	61	17
Biblioteca escolar	67	33	18	66	16
Canchas de deportes	86	14	18	47	35
Explanadas	33	67	19	47	34
Auditorio	2	98	60	40	0
Sala de juntas	1	99	50	50	0
Comedor	62	38	39	44	17

Conclusiones

Las opiniones de los directivos en cuanto a las condiciones generales de la infraestructura tienden a encontrarse en acuerdo en cuanto a las características, suficiencia y disposición de las instalaciones, solamente en cuanto a que se cuenta con equipos multimedia para la realización de actividades cotidianas, los directivos no están de acuerdo en cerca de la mitad de las instituciones.

Al decir de los directivos, la mayoría de las escuelas cuenta con el mobiliario, las instalaciones, los espacios y servicios básicos, para llevar a cabo la formación del alumnado, solo faltando servicios de comunicación y digitales en un porcentaje significativo.

La mayor parte de los elementos como el mobiliario áulico, el equipo multimedia de la IFE, según las opiniones de los directivos, se encuentran en regulares y buenas condiciones.

En lo que se refiere a los servicios e instalaciones con los que cuentan las EPM, los porcentajes más significativos de las opiniones se encuentran en regulares

condiciones, siendo solamente tres elementos que se encuentran en regulares y malas condiciones (servicio de internet, canchas de deportes y explanadas).

Referencias

- Creswell, J. (2003). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods*. Sage Publications. Second Edition. Thousand Oaks, California.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, (UNICEF). (2016). Página electrónica. Consultada el 24 de febrero de 2016: http://www.unicef.org/spanish/education/index_quality.html
- Ley General de Infraestructura Física Educativa. (2008).
- Muñoz, A. (2011). *La infraestructura y el equipamiento en las escuelas secundarias*. Libro, *La reforma de la educación secundaria. Actores proceso y experiencias*. Cap. IV. Primera Edición. Chihuahua. México. (pp. 229-270).

El papel de la escolaridad en el mercado informal

The role of scholarship in the informal market

Laura Isabel Sáenz López
Universidad Autónoma de Chihuahua
iza_saenz@hotmail.com

Javier Martínez Morales
Universidad Autónoma de Chihuahua
jmartinm@uach.mx

Resumen

La presente investigación realiza una descripción de la estructura actual del mercado laboral en México, enfatizando en el mercado informal y el papel de la educación en la decisión de las personas al insertarse en el mismo. Se analiza la probabilidad que tienen las personas según su nivel de instrucción (entre otras características) de terminar en la formalidad o informalidad laboral. Generalmente los individuos esperan obtener un trabajo formal mientras mayor sea su educación, sin embargo, al analizar la situación para México se muestra que un elevado nivel escolar no salva a las personas de ser trabajadores informales. Para el análisis se generó un modelo probabilístico.

Palabras clave

Mercado laboral, informalidad laboral, escolaridad.

Abstract

The present research makes a description of the current structure of the labor market in Mexico, emphasizing in the informal market and the role of education in the decision of the people to join it. The probability that people have according to their level of education (among other characteristics) of ending in formal or informal work is analyzed. Individuals usually expect to obtain a formal job the higher their education, however, analyzing the situation for Mexico shows that a high level of education does not excuse people from being informal workers. For the analysis, a probabilistic model was generated.

Keywords

Labor market, labor informality, schooling.

Introducción

“El fenómeno de la informalidad es a la vez engañosamente sencillo y extraordinariamente complejo, trivial en sus manifestaciones cotidianas y capaz de subvertir el orden económico y político de las naciones.” (Portes y Haller, 2004)

Una gran cantidad de bienes y servicios utilizados en la vida cotidiana de las personas en la gran mayoría de los países tiene relación con la economía informal ya sea en su producción, traslado, limpieza de establecimientos, entre otros. Existen empresas informales y empleo informal; éste puede ser llevado a cabo por personas con

características tales como educación, edad, sexo, estado civil, etc.

A partir de la década de los setenta hubo una expansión mundial educativa, incrementando considerablemente la matrícula en las instituciones de educación superior. En contraste, los índices de crecimiento económico descendieron provocando incapacidad en las empresas para absorber la oferta laboral generada. Algunas de las consecuencias de dicho fenómeno son la informalidad, desempleo, sobreeducación, desfase de conocimientos, inequidad salarial, etc. (Burgos y López 2010).

Objetivo

Identificar las características de un individuo que lo conducirían a ingresar al mercado laboral informal y determinar si la educación reduce la probabilidad de que ello suceda.

Preguntas de investigación

1. ¿Es relevante la escolaridad en el momento de conseguir un empleo formal?
2. ¿Qué papel juega la informalidad laboral en la economía mexicana, y cuáles características tienen los empleados en tal situación?
3. ¿Bajo cuáles condiciones podría una persona según su educación terminar en la informalidad?

Marco Teórico

La economía informal es definida como una forma de emprendimiento sin barreras de entrada para el empresario, que le da libertad al mismo de generar ingreso a través de una empresa propia sin regulación y a los trabajadores de laborar en condiciones de precariedad o relación laboral desregulada. Este fenómeno es considerado una consecuencia directa de la falta de capacidad del sector formal para emplear a la Población

Económicamente Activa (García, Riaño y Benavides 2012).

La economía informal, generalmente, se asocia con el ambulante y el comercio sin regulaciones, teniendo efectos negativos en la productividad del país. Es una actividad desarrollada comúnmente por la población más pobre, quienes tienen menos posibilidades de insertarse en el sector formal. Consiste mayormente en empresas de tipo familiar que sólo se dedican a producir o vender productos para generar ingresos apenas suficientes para sostener los gastos del hogar. Este subsector informal está asociado además con la generación de empleos de mala calidad, sin embargo, dado su permanencia en la pobreza, es una opción de supervivencia más que de superación de la misma (Ochoa, 2006).

Lewis (1954) fue uno de los pioneros en el tema de la informalidad laboral, viendo a éste como un tipo de “empleo casual” en el que los trabajadores realmente no realizan una actividad en la que usen o desarrollen capital humano. Jiménez y Mondragón (2008) con base en Gorisov (2005) definen el trabajo informal como mecanismo autorregulador de la economía. Es una alternativa ante el desempleo que genera ingresos para cubrir las necesidades básicas de las familias o individuos. Se caracteriza por ser un tipo de empleo sin prestaciones o seguridad social, sin protección para el trabajador ni contratos laborales. Existe evidencia de que la informalidad no genera beneficios cuantificables considerables para la mayoría de las personas que optan por la misma, sino que, perpetúa la situación de pobreza (OIT, 2012).

En México el empleo informal se deriva del crecimiento poblacional, seguido del incremento de la PEA, un deficiente crecimiento económico y cambios estructurales impulsados por las nuevas tecnologías. Ello intensifica la escasez de

fuentes de trabajo apropiadas obligando a la población a realizar trabajos en situaciones de precariedad o en la informalidad (González, 2004). Diversos autores entre ellos Tokman (2001), Blunch et al. (2001), Hart (1970) han coincidido en que las actividades desarrolladas en la informalidad se relacionan directamente con la pobreza y la perpetuación de la misma creando un ciclo que no termina, sino que crece. Aun así, no existe una regla o un patrón que lo sustente ya que al ser actividades diversas, tienden a ser desiguales.

Desde la perspectiva del trabajador, Hussmanns (2004) habla de la informalidad resaltando el hecho de la dificultad para medir la actividad económica informal. Ello se debe a que especialmente en los países en desarrollo hay trabajadores (no pocos) que realizan más de una actividad que genera ingresos, pudiendo ser una formal y una informal. Además, la falta de consenso para definir la actividad informal, ha llevado a que cada país mida la informalidad según el criterio y las características que cada uno convenga.

De acuerdo con Freije (s.f.) la mayoría de los estudios acerca del perfil de los trabajadores informales coinciden en dos características: la experiencia laboral y el nivel de educación. Un importante factor que determina la informalidad laboral de un individuo, como ya se ha mencionado, es el sexo ya que existe evidencia de que las mujeres tienden a emplearse más en la informalidad que los hombres. Cuando una mujer es casada generalmente busca un empleo que le brinde un ingreso adicional, la probabilidad aumenta si ésta tiene hijos y aún más si es madre soltera (Jiménez y Mondragón, 2008). Los autores mencionan que la edad es otro factor de alta incidencia en la informalidad, ya que los jóvenes son propensos a aceptar empleos informales para obtener un ingreso, a diferencia de personas mayores que buscan seguridad social en un empleo y que sostienen una familia.

El aspecto familiar también influye ya que los profesionistas tienden a formar familias más pequeñas, el número de hijos aumenta entre más baja sea la escolaridad. Lo último obliga a las personas a conseguir cualquier tipo de empleo para lograr el sustento para familias más numerosas. En cuanto a nivel de instrucción, Blunch et al. (2001) establecen que los empleados informales tienden a tener menos años de escolaridad y que los empleados con mayor nivel de escolaridad se encuentran en la formalidad. También sostienen que por la flexibilidad de las economías, algunos trabajadores no necesitan educación formal y que los conocimientos requeridos para el empleo que obtienen se adquieren durante el desarrollo del mismo.

Según Baccheta, Ekkehard y Bustamante (2009) la incidencia de la informalidad aumenta significativamente entre menor sea la educación formal. En el mismo trabajo, el autor encontró que existe una correlación entre el PIB per cápita y los altos niveles de informalidad, lo cual sugiere que “los factores que pueden ayudar a reducir el tamaño de la economía informal también pueden contribuir a mejorar las condiciones de vida y aumentar el ingreso disponible en las economías en desarrollo”.

Dentro de la informalidad no se encuentran exclusivamente quienes tienen poca experiencia o bajo nivel de educación, Freije (s.f.) encontró que individuos con un alto nivel de educación pueden llegar a trabajar en la informalidad e incluso ser exitosos. Las características de estos trabajadores los llevan a percibir ingresos mucho más altos que un trabajador formal y pueden llegar a tener sus propias empresas que, aunque pequeñas, son muy productivas.

Perry et al. (2007) argumentan que existen dos formas de ingresar en el mercado laboral informal. La primera es por exclusión que consiste en un tipo de empleo “residual” al que

las personas desempleadas deben recurrir cuando no pueden ser empleados en el sector formal. La segunda es salida voluntaria, la cual depende en gran medida del nivel del salario y satisfacción del empleado en su trabajo dentro del sector formal.

Metodología

Para llevar a cabo la investigación se utiliza la base de datos de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) del primer trimestre del 2015. El análisis de los datos se lleva a cabo tomando en cuenta algunos factores que determinan la probabilidad de una persona de terminar en la informalidad laboral. Se consideran solo los individuos ocupados de entre 15 y 65 años de edad ya que es el rango de vida laboral de una persona.

Las estimaciones econométricas se llevaron a cabo mediante 3 modelos probabilísticos tipo "probit" para determinar la probabilidad de un individuo de trabajar en la informalidad laboral, así como el grado de influencia de cada una de ellas.

$$\text{Informalidad} = \beta_0 + \beta_1 \text{edad} + \beta_2 \text{sex} + \beta_3 \text{primaria} + \beta_4 \text{secu} + \beta_5 \text{bach} + \beta_6 \text{unipos} + \beta_7 \text{e_con} + \varepsilon \text{ (modelo 1)}$$

$$\text{Informalidad} = \beta_0 + \beta_1 \text{edad} + \beta_2 \text{sex} + \beta_3 \text{anios_esc} + \beta_4 \text{e_con} + \beta_5 \text{estrato} + \varepsilon \text{ (modelo 2)}$$

$$\text{Informalidad} = \beta_0 + \beta_1 \text{edad} + \beta_2 \text{sex} + \beta_3 \text{primaria} + \beta_4 \text{secu} + \beta_5 \text{bach} + \beta_6 \text{unipos} + \beta_7 \text{e_con} + \beta_8 \text{estrato} + \beta_9 \text{microemp} + \varepsilon \text{ (modelo 3)}$$

Donde:

Informalidad = 1 si el individuo es trabajador informal y 0 si es trabajador formal.

Edad = edad de la persona por años cumplidos.

Sexo = 1 si el individuo es hombre y 0 si es mujer.

Primaria = 1 si el individuo tiene estudios de primaria y 0 si tiene un nivel de educación distinto.

Secu = 1 si el individuo tiene estudios de secundaria y 0 si tiene un nivel de educación distinto.

Bach = 1 si la persona tiene estudios de bachillerato y 0 si su nivel de educación es distinto.

Unipos = 1 si la escolaridad del individuo corresponde a profesional y/o posgrado y 0 si tiene una escolaridad diferente.

E_con = 1 si la persona es casada y 0 si su estado conyugal es diferente.

Anios_esc = Escolaridad acumulada contada en años cursados.

Estrato = 1 si el individuo pertenece al estrato bajo y 0 si pertenece a otro estrato.

Microemp = 1 si el individuo trabaja en microempresa y 0 si trabaja en un ámbito distinto.

Resultados

La Figura 1 permite observar la influencia de la escolaridad en el ingreso de los trabajadores formales e informales. El nivel de educación en general no tiene influencia sobre el ingreso promedio en general hasta el nivel de profesional y posgrado. Sin embargo, se observa que en la informalidad no hay una diferencia de ingreso notable para un empleado con estudios profesionales y una persona sin instrucción; no es hasta el nivel de posgrado cuando su salario promedio aumenta. Por el contrario, en la formalidad, aunque si hay un aumento considerable para las personas con una carrera profesional y posgrado, en niveles inferiores no hay una diferencia salarial considerable en los años de educación.

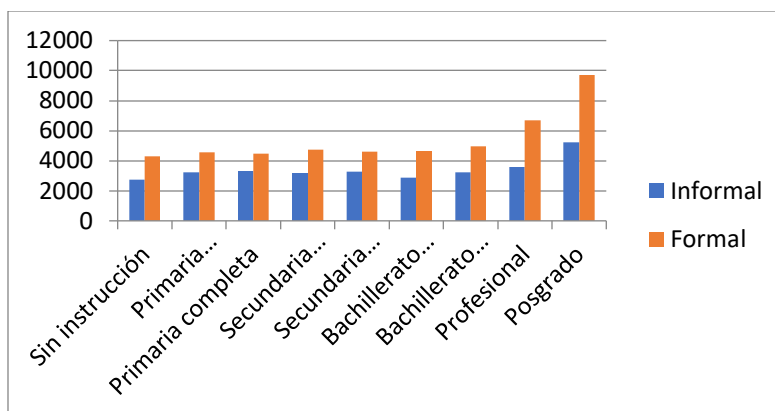


Figura 1. Ingreso promedio según escolaridad.
Fuente: Elaboración propia con datos de la ENOE (2015).

Un factor que se considera relevante en el momento de que un individuo se inserte en el mercado laboral formal o informal es la edad ya que, como lo refleja la Figura 2, los individuos tienden a buscar la formalidad laboral cuando se encuentran entre los 30 y 50 años y, entre los 15 y los 29 años, es más

frecuente la informalidad en las personas, así como de 60 años en adelante. Un fenómeno notable es que ambas situaciones (formal e informal) tienen un comportamiento similar de ascenso y descenso de la incidencia, pero en distintos grupos de edad.

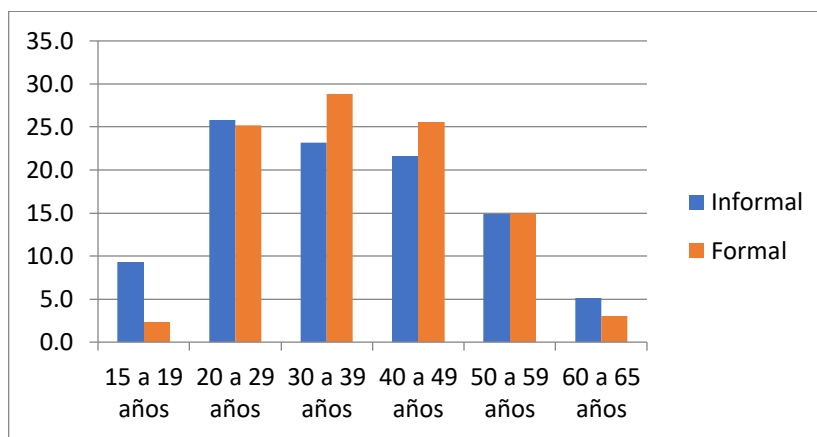


Figura 2. Incidencia en el empleo formal e informal según la edad del trabajador (Porcentaje)
Fuente: Elaboración propia con datos de la ENOE (2015).

La informalidad laboral se presenta en todos los ámbitos económicos. La Figura 3 destaca la concentración de informalidad en los micronegocios sin establecimiento (50%) seguido de los micronegocios con establecimiento (31%). En menor medida se concentran los trabajadores en pequeñas (12%), medianas (3%) y grandes empresas (1%) así como en el Gobierno (3%). Cabe

mencionar que existen otros ámbitos que no están incluidos en la figura como los trabajadores domésticos remunerados quienes, en cuestiones salariales, perciben el menor ingreso. Contrario a esto, las personas que trabajan en empresas del sector privado, así como en el Gobierno son quienes registran mayores salarios.

	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3
Edad	-.005** (.000)	-.0036** (.000)	-.006** (.000)
Sexo	-.038** (.002)	-.052** (.002)	-.049** (.003)
Primaria	-.197** (.011)		-.149** (.013)
Secundaria	-.396** (.010)		-.291** (.012)
Bachillerato	-.451** (.008)		-.334** (.011)
Profesional y posgrado	-.562** (.006)		-.4033** (.010)
Estado conyugal	-.000* (.000)	.003* (.000)	.001* (.000)
Años de escolaridad acumulada		-.041** (.000)	
Estrato socioeconómico		.116** (.003)	.105** (.003)
Microempresa			.555 (.002)
Observaciones	130211	130211	130211
LR chi2 (5)	14979.75	18623.37	54893.07
Prob > chi2	0.00	0.00	0.00
Pseudo R2	0.083	0.1038	0.3058
Máxima verosimilitud	-82251.963	-80430.15	-62295.303

Cuadro 1. Resultados de estimaciones econométricas.

Fuente: Elaboración propia.

*No significativo, **Significativo al 1%. Valores en paréntesis corresponden al error estándar.

Conclusiones

Es de esperarse que entre mayor sea el grado de escolaridad de un individuo menor es su probabilidad de ser trabajador informal en algún momento de su vida laboral. Sin embargo, para ser trabajador formal no es un requisito indispensable tener algún grado de escolaridad. En esta investigación se evidencia que la escolaridad tiene un efecto positivo en la vida laboral de las personas en cuanto a formalidad se refiere, es decir, a mayor escolaridad del trabajador, mayor es su probabilidad de ser trabajador formal. Sin embargo, se demostró que el hecho de ser

profesionista o incluso tener un posgrado no reduce en gran medida la probabilidad de ingresar en la informalidad laboral lo cual corrobora la hipótesis del trabajo.

Se mostró además que la retribución de la escolaridad no aumenta notablemente entre más escolaridad tenga una persona por lo que, si se realiza un análisis beneficio-costos entre la escolaridad y el ingreso en el sector informal, no sería el último un incentivo real para que la persona decida quedarse en la formalidad o informalidad a menos que este tuviese un nivel escolar de posgrado.

Las personas con mayor nivel de escolaridad son las más afectadas dentro de la informalidad laboral ya que registran ingresos bajos y a pesar de ser personas muy preparadas, tienen pocas o nulas oportunidades de crecer profesionalmente en un trabajo informal. Además, los resultados muestran que un elevado nivel de educación no garantiza un puesto en la formalidad, ya que se tiene aproximadamente el 50% de probabilidad de ser trabajador informal aún con una carrera profesional e incluso posgrado. A partir de esto se concluye que la educación sí es un factor influyente en la situación laboral pero no es un determinante de formalidad aún en sus niveles más altos.

Se encontró además que las personas de estrato socioeconómico bajo o medio-bajo son más propensas a trabajar informalmente ya que al no contar con seguro de desempleo en México, las personas buscan empleos sin detenerse a analizar si éstos son informales, a diferencia de alguien con otro estrato que al no ser urgente su necesidad, sí analiza la situación beneficio-costos de ser informal.

Por otra parte, la informalidad laboral también depende en gran medida del tamaño de unidad económica donde se labora ya que si es un micronegocio donde se está empleando el individuo, éste difícilmente llegará a ser un trabajador formal. Ello podría ser causa de la falta de políticas públicas adecuadas para la operación de las microempresas ya que actualmente, como se mencionó con anterioridad, es muy elevado el costo de los impuestos resultando una mejor opción (en el corto plazo) mantener los negocios y por tanto a los empleados trabajando informalmente.

Referencias

Bacchetta, M. y Ekkehard E., Bustamante J. (2009). La globalización y el empleo informal en los países en desarrollo. *Estudio conjunto de la Oficina Internacional del Trabajo y la*

Secretaría de la Organización Mundial del Comercio.

- Barco, D. y Vargas P. (2010). El perfil del trabajador informal y el retorno de la educación.
- Bertanou, F. y Casanova L. (2014). Informalidad laboral en Argentina.
- Blunch, N. y Canagarajah S., Raju D. (2001). Informal sector revisited: A synthesis across space and time.
- Burgos, B. y López K. (2010). La situación del mercado laboral de profesionistas.
- Cerrutti, M. (s.f.). El problema del desempleo: El caso argentino en el contexto Latinoamericano.
- Cervantes, J. y Gutiérrez E., Palacios L. (2008). El concepto de economía informal y su aplicación en México: factibilidad, inconvenientes y propuestas.
- Duana, D. (2008). Flexibilización laboral, el caso de México.
- Freije, S. (s.f.). El empleo informal en América Latina y el Caribe: Causas, consecuencias y recomendaciones de política.
- García-Ubaque, J. y Riaño-Casallas M. I., Benavides-Piracón J. (2012). Informalidad, desempleo y subempleo: Un problema de salud pública. *Revista Salud pública*, 14 sup (1), 138-150.
- González, G. (2004). La globalización y el mercado de trabajo en México.
- Huesca Reynoso, L. (2005). La distribución salarial del mercado de trabajo en México: Un análisis de la informalidad. *Tesis doctoral.*
- Hussmanns, R. (2004). Measuring the informal economy: From employment in the informal sector to informal employment. *Policy Integration Department, Bureau of Statistics, International Labour Office, Geneva.*
- INEGI [Instituto Nacional de Estadística y Geografía]. (2014). La informalidad laboral, Encuesta Nacional de

- Ocupación y Empleo, Marco conceptual y metodológico.
- Jiménez Camacho, E., y Mondragón Monroy, D. (2008). Determinantes de la participación femenina en el empleo informal del municipio de San Andrés Cholula. *Tesis profesional. Universidad de las Américas Puebla, Escuela de Negocios y Economía*. Puebla, México.
- Jiménez Restrepo, D.M. (2012). La informalidad laboral en América Latina: ¿explicación estructuralista o institucionalista? *Cuadernos de Economía*, 31(58), 113-143.
- Kramarz, F (2003). Wages and international trade.
- Lewis, A. (1954). Economic development with unlimited supplies of labour. *The Manchester School*, pp. 400-449.
- Marcillo Yépez, E. y Zambrano J. (2011). Determinantes de la informalidad laboral en el área metropolitana de Pasto. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas*, 12(1), 119-143.
- Ochoa León, S. (2006). Economía informal: Evolución reciente y perspectivas. *Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública*.
- OTI [Organización Internacional del Trabajo]. (2014). El empleo informal en México: Situación actual, políticas y desafíos. *Programa de promoción de la formalización en América Latina y El Caribe (FORLAC)*.
- OIT (2014). La transición de la economía informal a la economía formal. 103^o Reunión, Informe V.
- Perry, G. et al. (2007). Informality: Exit and exclusion. The World Bank, Washington, D.C.
- Portes, A., y Haller, W. (2004). La economía informal. Comisión Económica para América Latina y El Caribe (CEPAL) División de Desarrollo Social, Santiago de Chile, Políticas sociales.
- Rodríguez-Oreggia, E. (2007). La dinámica comparativa del sector informal en México. *Universidad Iberoamericana, A.C. México*.
- Ruiz Nápoles, P. y Ordaz Díaz J. (2011). Evolución reciente del empleo y el desempleo en México. *Economía UNAM*, 8(23).
- Samaniego, N. (2008). El crecimiento explosivo de la economía informal. *Economía UNAM*, 5(13).
- Tokman, V. (2001). De la informalidad a la modernidad. Organización Internacional del Trabajo, Santiago de Chile.
- Tokman, V. (2011). Informalidad en América Latina: Balance y perspectivas de políticas. *Revista Internacional de Estadística y Geografía*, 2(3), 16-31.
- Weller, J. (2003). La problemática inserción laboral de los y las jóvenes, Comisión Económica para América Latina y El Caribe (CEPAL) División de Desarrollo Social, Macroeconomía del desarrollo, Santiago de Chile.

El contexto laboral de las egresadas. Las competencias exigidas

The employment context of graduates. The required competences

Ma. Hilda Vergara Alonso
Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl
mahilda_n3n_isceem@hotmail.com

Resumen

En el entorno actual, la situación del egresado está íntimamente relacionada con su formación para crear valor, esto es, el valor está de manifiesto en la mejora del desempeño de las egresadas en los diversos jardines. La exigencia laboral es considerable y significativa donde los conocimientos especializados en la educación preescolar son necesarios, la planificación y la movilización de saberes de los niños son inevitables, mientras que las formas de comunicación son ineludibles con los padres de familia en un proceso de relación interpersonal. Por otro lado, de acuerdo a los resultados de la encuesta el uso de la tecnología es una exigencia moderada, así como los procesos de gestión institucional. La mirada también está puesta en las exigencias de una práctica profesional eficiente, donde esta se despliega en torno al conocimiento adquirido en la escuela Normal y su capacidad de dar respuesta a las exigencias del entorno.

Palabras clave

Egresados, competencias, situación laboral, desempeño, conocimientos.

Abstract

In the current environment, the situation of the graduate is intimately related to their training to create leadership, that is, the leadership is evident in the improvement of the performance of the graduates in various areas. The labor requirement is considerable and significant where specialized knowledge in pre-school education is necessary, planning and mobilization of knowledge of children is inevitable, while forms of communication are unavoidable with parents in a process of interpersonal relationship. On the other hand, according to the results of the survey, the use of technology is a moderate requirement, as well as the processes of institutional management. Looking also at the placement of the demands of an efficient professional practice, deployed around the knowledge acquired in the teacher's college and its ability to respond to the demands of the environment.

Keywords

Graduates, competencies, work situation, performance, knowledge.

Introducción

La educación superior es un medio a través del cual se forma el capital intelectual. Por ello existe la necesidad de que los egresados de las escuelas Normales tengan una formación sólida e integral, como consecuencia de la trascendencia de sus tareas en el desarrollo integral de los niños preescolares, así como del impacto de las decisiones que se toman, las cuales trascienden las fronteras del quehacer educativo del Jardín de Niños y de la escuela Normal, y tienen efectos en el ámbito educativo y en la sociedad.

Esta situación ha adquirido mayor relevancia en función de los eventos en años recientes, se han venido generando como consecuencia de las decisiones de las autoridades educativas, en relación a los cambios en la política educativa y el necesario cambio en el proceso de ingreso al servicio profesional docente.

Esto pone en la palestra del debate el manejo de los valores, conducta ética con responsabilidad social de las egresadas de la escuela Normal. A la luz de la trascendencia y responsabilidad de las autoridades educativas que toman las decisiones del cambio en el contexto educativo de las competencias exigidas en el campo laboral, reviste una mayor relevancia el análisis del perfil que las educadoras deben desarrollar en sus años de formación profesional inicial, de acuerdo con los planes y programas de estudio. Las habilidades y aptitudes que deben desarrollar los estudiantes se da en función de los requerimientos que en materia educativa exige la sociedad y las instituciones educativas.

El estudio constó de dos momentos de aplicación: se utilizó un cuestionario de egresadas y encuesta de empleadores; y observación del trabajo en el contexto del aula, cuyo objetivo principal fue describir las competencias que se logran favorecer y la relación que se establece entre la formación inicial y el desempeño laboral; y segundo

momento la aplicación de la encuesta de percepción, con el propósito de visualizar como ellas perciben a la escuela normal desde su mirada.

Para recabar la información, se emplearon cuestionarios previamente diseñados, así como la observación de su trabajo cotidiano con los niños, con el firme propósito de lograr “obtener la opinión valorativa de los egresados en relación con la calidad de la formación académica que recibieron de la escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl, con respecto a las necesidades laborales con las que se enfrentan”. Los resultados emitidos del recorte, en torno a las exigencias laborales permiten caracterizar la práctica profesional de las egresadas, identificar el nivel de desarrollo y formación en competencias para la educación preescolar, que se deriva del Estudio de egresados. “Una mirada valorativa y perceptible desde los egresados a la Escuela Normal”.

Metodología

En términos metodológicos, se puede afirmar que este trabajo fue de corte mixto, donde lo cualitativo y descriptivo se conjuga, por medio de encuestas estructuradas y la observación no participante se indagó y confrontó, a lo largo de los significados que tienen los egresados acerca de su formación y competencias.

En un primer cuestionario, base de la encuesta, se establecieron 8 rubros enfocadas a lograr tener una percepción de los encuestados en relación a sus datos generales y familiares, estado socioeconómico, trayectoria académica, ubicación en el campo laboral, grado de satisfacción con el desempeño profesional, exigencias del desempeño profesional, opinión sobre la formación profesional recibida, opinión sobre la organización académica y satisfacción de los egresados con la escuela Normal (ANUIES, 2003), entorno a la educación preescolar.

Se buscó lograr que las respuestas favorecieran el análisis y clasificación que permitieran arribar a inferencias respecto de los requerimientos del mercado laboral en el ámbito educativo (empleadores), las necesidades detectadas por las egresadas y la percepción de las educadoras. Algunas preguntas e indicadores parecen ser redundantes, pero tienen el objetivo de validar la congruencia de las respuestas, como puede apreciarse en las exigencias del desempeño profesional y opinión de la formación.

Participantes

Se eligieron 14 egresadas generación 2006-2010 de la Licenciatura en Educación Preescolar, Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl. 6 de ellas se encuentran laborando en los jardines de niños: Martín de la Cruz, Belisario Domínguez, Nicolás Guillen, Fray Bartolomé de las Casas y Rey Nezahualcóyotl, éstos pertenecen a la Subdirección de Educación Básica Nezahualcóyotl (DGEB-SE, 2014) y están ubicados en las colonias Ampliación Vicente Villada y Benito Juárez del municipio de Nezahualcóyotl.

Mientras tanto 8 de ellas laboran en los jardines de niños: Ameztlí, 5 de Febrero, Pablo Latapi, Enriqueta Amman, Unidos Avanzamos y Elena Díaz Lombardo de Báez, éstos corresponden a la Subdirección de Educación Básica Texcoco. Están situados en el Barrio Antiguo Santa María Nativitas, el Barrio Nuevo Alfareros y las colonias: Lomas de Totolco, Ampliación San Agustín y San Juan Zapotla del municipio de Chimalhuacán.

Procedimiento general

Las 14 egresadas fueron invitadas a participar en el seguimiento informándoles que se trataba de un estudio sobre egresados y que los resultados serían anónimos. El criterio de inserción fue que ellas estuvieran de acuerdo a ser visitadas a su jardín de niños para aplicar

los cuestionarios pertinentes. Una vez seleccionadas, se visitaron por día y por fechas específicas, solo en los jardines Nicolás Guillen y Pablo Latapi se visitaron a las egresadas dos días en diferentes fechas, siempre retomando el escenario geográfico.

Se aplicó un cuestionario de egresadas, y observación del trabajo en el contexto del aula, cuyo objetivo principal fue describir las competencias que se logran favorecer y la relación que se establece entre la formación inicial y el desempeño laboral. En el proceso de aplicación del instrumento, se visitó a las egresadas en cada uno de los jardines, los días fueron diversos, en este espacio de tiempo se aplicó la encuesta y se observó al mismo tiempo, la opinión de ellas se deriva de su propia experiencia al incorporarse a la praxis profesional y de sus vivencias con los niños preescolares. En el recorrido de aplicación del cuestionario de seguimiento a las egresadas, se rescata las exigencias del desempeño profesional del trabajo actual, así como la formación profesional y eficiente de las egresadas, este recorte nos permite visualizar las exigencias en torno al trabajo cotidiano que tienen las egresadas.

Resultados

El imperativo del incremento de las exigencias de ingreso al servicio profesional docente, de la mejora continua y constante de los procesos educativos, de los modos de hacer ha incorporado la velocidad, como uno de los aspectos fundamentales de la educación hoy día. La velocidad y la creciente exigencia de la calidad de la educación han modificado el concepto de carrera profesional de las egresadas, y las interacciones que tienen con su vida privada.

Una mirada al concepto de competencia

La creciente globalización, el desarrollo tecnológico y digital están provocando cambios fundamentales en los sistemas educativos a nivel internacional y nacional. La

reforma educativa posibilita cambios de organización y de funcionamiento de las instituciones. El reto consiste en lograr mayor adaptación y velocidad de respuesta a las necesidades del cambio, elevar la calidad de la educación y la pertinencia de los programas educativos y mejorar la vinculación de la capacitación de los docentes y egresados con las transformaciones de la estructura educativa.

En este sentido es prioritario que las instituciones educativas consideren el conocimiento como su activo más valioso, es decir la base de su capacidad competitiva. Cuando decimos que alguien es competente, nos referimos a una persona que desarrolla sus actividades profesionales de forma eficaz y eficiente. Las competencias son un conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que los sujetos de la educación ya poseen, al margen de dónde y cómo las hayan adquirido. Estas aparecen en cualquier circunstancia, como una zona de intersección en que actúan los conocimientos como las habilidades de los sujetos, para desarrollar acciones bien fundadas y eficaces. La competencia implica el reconocer las acciones necesarias que debemos retomar para resolver una situación problemática y ser certeros de cómo ejecutarla.

Desde una perspectiva explícita, las competencias equivaldrían al saber (asociado con el conocimiento), al poder hacer y al saber hacer (vinculados a las capacidades) y al saber para qué hacerlo y al querer saber (relacionados con los valores). En un ámbito más amplio y desagregado, las competencias podrían corresponder al sumario de acciones destinadas a conocer, aplicar, dominar, optimizar, evaluar e innovar.

La característica de las competencias docentes está permeada por diversos criterios:

- Tienen un carácter holístico e integrado. Las competencias se

componen e integran de manera interactiva con conocimientos explícitos y tácitos, actitudes, valores y emociones, en contextos concretos de actuación de acuerdo con procesos históricos y culturales específicos.

- Se encuentran en permanente desarrollo.
- Se concretan en diferentes contextos de intervención y evaluación.
- Se integran mediante un proceso permanente de reflexión crítica, fundamentalmente para armonizar las intenciones, expectativas y experiencias a fin de realizar la tarea docente de manera efectiva.
- Varían en su desarrollo y nivel de logro según los grados de complejidad y de dominio.
- Las competencias operan un cambio en la lógica de la transposición didáctica. Se desarrollan e integran mediante procesos de contextualización y significación con fines pedagógicos para que un saber susceptible de enseñarse se transforme en un saber enseñado en las aulas.

Las exigencias del trabajo actual de las egresadas

En el entorno actual, la situación de las egresadas está íntimamente relacionada en su formación para crear valor, esto es, el valor está de manifiesto en la mejora de su desempeño en los diversos jardines de niños. En cada uno de ellos las exigencias laborales y académicas son de tal grado, que las competencias y conocimientos se sitúan en expreso.

En esta lógica, el 100% de las egresadas manifiestan que la exigencia es mucha en el contexto laboral (Ver Cuadro 1), pero al mismo tiempo significativo donde los conocimientos especializados en la educación y en específico en la educación preescolar y la

demanda constante de las habilidades para la planificación didáctica, acción que se permea con el diseño de estrategias que propician la movilización de saberes y de evaluación de los aprendizajes de los niños. En la planificación argumentan que representa una oportunidad para la revisión, análisis y reflexión constante

que contribuyen para orientar su intervención en el aula. Al mismo tiempo es una herramienta para impulsar el trabajo intencionado, organizado y sistemático, que contribuye al logro de los aprendizajes de los niños.

EXIGENCIAS-COMPETENCIAS	Grado de exigencia				
	Ninguna exigencia	Poca exigencia	Moderada exigencia	Mucha exigencia	Total
	1	2	3	4	
1. Conocimientos generales (formación común)	0	1	1	12	14
2. Conocimientos especializados en la educación preescolar (formación específica)	0	0	0	14	14
3. Conocimientos de lengua extranjera	1	7	5	1	14
4. Habilidad para el manejo de las TIC	0	1	8	5	14
5. Habilidad para la aplicación del conocimiento	0	0	2	12	14
6. Habilidad para la planificación didáctica	0	0	0	14	14
7. Habilidad para tomar decisiones	0	0	3	11	14
8. Habilidad para encontrar soluciones	0	0	2	12	14
9. Habilidad de coordinación y dirección	0	0	8	6	14
10. Habilidad administrativa	0	0	8	6	14
11. Disposición para aprender constantemente	0	0	3	11	14
12. Habilidad para las relaciones interpersonales	0	0	4	10	14
13. Creatividad e innovación educativa en el contexto escolar	0	0	3	11	14
14. Habilidad y dominio de los propósitos de la EP en su práctica docente	0	0	3	11	14
15. Capacidad para dar respuesta a las condiciones sociales de la escuela donde labora	0	0	5	9	14
16. Habilidad para reconocer el valor y el significado de su profesión en la sociedad	0	1	4	9	14

Cuadro 1. Exigencias al trabajo actual.

Armónicamente estas habilidades están permeadas por un toque de conocimientos generales, que se exige en el diario actuar al 85.71% de las egresadas. Un capital humano que combina conocimientos, habilidades y capacidades, para encontrar soluciones en el contexto de su práctica y los procesos de relación con los actores educativos y los niños. No podemos olvidar que a 11 de ellas (78.57%) innovación y creatividad en su práctica, es decir deben tener la capacidad de transformar su práctica, de generar formas diversas de transmitir el conocimiento y su constante interacción con los niños y el contexto.

Al 71.43 % de las egresadas (10 de ellas) (Ver Cuadro 1), desde las autoridades educativas institucionales, se les exige tener la habilidad para comunicarse, escuchar activamente, asesorar y prestar apoyo para que los niños y padres de familia desarrollen todo su potencial, es decir fortalecer las relaciones interpersonales. Figarella y Zamora (2015, p.13) sostienen que el conocimiento centra su atención en lo que subyace a las formas de hacer y llevar las cosas y como las prácticas de las egresadas se traducen en servicios y productos que se ofertan al contexto, este conocimiento compartido se convierte en elementos fundamentales para la creación de ventaja competitiva de la organización educativa.

Ellas en paralelo tienen habilidades para el uso de las TIC, la exigencia de desarrollo y puesta en práctica en el contexto escolar es moderada, esto es, solo al 57.14% se le exige su uso, porque los jardines ubicados en Nezahualcóyotl y en la zona baja de Chimalhuacán, ya cuentan con nuevas tecnologías, mientras que en el Jardín de Niños Elena Díaz Lombardo de Báez ubicado en San Juan Zapotla, no cuentan con éstas, carencia que no las imposibilita a innovar en el proceso de enseñanza, porque las nuevas tecnologías señala Castells (2005, 35), no son

solo herramientas que aplicar, sino procesos que desarrollar.

El uso de la tecnología, el diseño de la planificación las lleva por diversos senderos de mejora de la práctica, esto las vincula aunque con moderada exigencia en un 57.14% (8 egresadas) (Ver Cuadro 1) en la coordinación y dirección en el proceso de la gestión institucional, es decir toman decisiones a nivel grupal y giran en torno a la dirección escolar, eje esencial de la vida académica. La dirección implica de manera directa responsabilidad y toma de decisiones en el contexto áulico, en su relación directa con los niños y padres de familia, es decir influye en ellos, en el entorno y la cultura de los sujetos. La habilidad administrativa que se les exige desde su mirada, como trabajadores de la educación, se encuentra en el mismo porcentaje y se mueve en paralelo a la dirección y coordinación.

Al 42.86% (6) el grado de exigencia es considerable, porque al mismo tiempo de su tarea docente acompaña a la dirección de la escuela en el proceso administrativo, esta tarea cobra importancia por el grado de compromiso, responsabilidad y confianza. Esto conlleva en esencia un mayor valor presente y al Jardín de Niños a su máxima realización.

Sus conocimientos les permiten dar respuesta a las condiciones de su entorno, al 64.29% (9 egresadas) se le exige respetar y apreciar la diversidad regional, cultural y ética de su contexto inmediato, se aprecia con tersura principalmente en los jardines Elena Díaz Lombardo de Báez, Unidos Avanzamos, Pablo Latapi y Enriqueta Amman, al estar ubicados en la parte alta del Cerro Chimalhuachi, mejor conocido "Cerro de las Palomas", las egresadas tienen una relación más directa con la comunidad "...toman en cuenta los recursos y las limitaciones del medio en que trabajan...reconocen los principales problemas..." (SEP, 1999, p. 12) y carencias que enfrentan los padres de familia.

La población urbana marginal es espectacular y las formas espaciales que toman son profundamente expresivas y están cargadas de significados culturales y políticos. Castells (2012, p. 49). Extraer su sentido en relación al lugar que ocupan y el papel que juegan es una tarea de las egresadas como educadoras. Así mismo al 35.71%, su exigencia es moderada, por la peligrosidad que representa establecer una relación directa con el contexto, como es el caso del jardín Nicolás Guillen. Al hablar de sus competencias se hace referencia a su trabajo con cierto nivel de complejidad que las distingue de las actividades que se desarrollan como mera ejecución de las órdenes de otros (Zabalza, 2011, p. 25).

La exigencia de una práctica profesional eficiente

Los conocimientos y las competencias son desarrolladas mediante el estudio permanente y pueden ser evaluadas

objetivamente en la práctica profesional. Están relacionadas con el saber hacer, a su vez las competencias exigidas en el contexto laboral crecen mediante las vivencias y muchas veces se evalúan de forma subjetiva y se relaciona con el saber hacer.

El 50% (7 egresadas) (Ver Cuadro 2), manifiestan, que sus prácticas intensivas en la escuela Normal y conjuntamente con el jardín de niños de prácticas como estudiantes ocupan una mayor jerarquía, porque este espacio les permitió dar respuesta a una práctica de calidad, exigencia que se relaciona en un 35.71% (5 egresadas) con el conocimiento de los principales enfoques de la educación, que en todo momento cimienta su práctica, como dice Stewart (2001, p. 78), la práctica y la economía del conocimiento se fundamenta en los activos y capital intelectual, los cuales son más importantes que los activos financieros e institucionales.

EXIGENCIAS PRÁCTICA PROFESIONAL	JERARQUÍA										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	T
1. Práctica Educativa Intensiva	0	0	0	0	0	0	1	3	3	7	14
2. Habilidades para la búsqueda e indagación de la información	1	0	1	1	1	1	0	2	7	0	14
3. Conocimientos generales de naturaleza humanística y educativa	0	2	0	1	1	4	1	3	2	0	14
4. Conocimientos amplios y actualizados de los principales enfoques de la educación y educación preescolar	0	0	1	0	1	1	2	2	2	5	14
5. Trabajo en equipo y colaborativo	0	0	0	0	1	2	2	2	5	2	14
6. Formación complementaria (Talleres de computo, danza, coro entre otros)	4	0	2	2	0	0	2	4	0	0	14
7. Habilidad para dar respuesta a las condiciones sociales, políticas y económicas del entorno de la escuela donde labora.	0	1	2	1	2	1	1	2	3	1	14
8. habilidad para reconocer el valor y el significado de su profesión en la sociedad y en su entorno inmediato (Identidad profesional y ética)	0	1	2	0	1	2	1	2	2	3	14
9. Acompañamiento académico por un profesor experto (Asesoría)	2	3	0	0	1	1	1	1	3	2	14
10. Orientación y guía en el proceso formativo (Tutoría)	2	2	1	1	0	1	1	4	1	1	14

Cuadro 2. Jerarquías sobre las exigencias del desempeño profesional.

El capital humano es un elemento vital para el desarrollo exitoso de las escuelas y que, a su vez, es un factor determinante para la generación de ventajas competitivas. El 21.43% (3 egresadas) ubican en la novena jerarquía, la habilidad para dar respuesta a las condiciones sociales, así como políticas y económicas de su entorno. Ellas tienen que dar, como dice Lavalle (2002, p. 153) las respuestas apropiadas y oportunas a los acontecimientos que surgen en su medio ambiente, porque de ello depende el logro de los propósitos de la educación preescolar ¿En que se sustentan estas respuestas?, éstas se deben sustentar en conocimientos y se traducen en estrategias y tácticas, para identificar y aprovechar oportunidades, conquistar la mirada de los padres de familia y de los nuevos actores sociales del contexto, y con ello hacer que el jardín de niños tenga un crecimiento real en lo educativo que exige los municipios de Nezahualcóyotl y Chimalhuacán.

Conclusiones

El objetivo principal del recorte del estudio de egresados consistió en analizar las competencias exigidas en el trabajo actual de las egresadas, así mismo la exigencia de una práctica profesional eficiente en el contexto del jardín de niños. Es decir, como ellas miran el proceso de requerimiento en el trabajo académico y como esto determina su forma de intervenir con los niños.

Ellas observan las necesidades del medio; las padecen como miembros de una sociedad que les exigen una diversidad de competencias y, en consecuencia, las transmiten a la institución en la evaluación que hace de su calidad, manifestando su nivel de satisfacción con la formación recibida. Actual como tamiz, puesto que absorben las exigencias del contexto educativo y laboral, pero muchas veces no las expresan. Una

mayor calidad de la formación, se ve reflejada en su devenir profesional, en las posibilidades, trayectorias y exigencias laborales, ello implica mayores beneficios para el medio, expresándose en un mejor desempeño laboral y social.

Es necesario reconocer la cambiante coyuntura económica y social en que se desenvuelve las egresadas y su relación con el medio. Las exigencias de acuerdo a los resultados de la encuesta, las egresadas responden y tiene los conocimientos necesarios, para enfrentarse a las exigencias laborales y educativas de un México en constante cambio en materia educativa.

Referencias

- Agüero A. M. (2011). Los administradores en un nuevo contexto. Conocimiento, sociedad y educación. México: FCA-UNAM.
- ANUIES (2003). Esquema Básico para estudios de egresados, México: ANUIES.
- Castells M. (2005). La era de la información. Economía, sociedad y cultura. La sociedad red. Vol. I, México, Siglo XXI.
- Castells M. (2012). La cuestión urbana, México: Siglo XXI.
- DGEB-SE (2014). Estructura en Educación Básica, Dirección General de Educación Básica y Secretaria de Educación, Gobierno del Estado de México. Recuperado en septiembre de 2014 en http://portal2.edomex.gob.mx/dgeb/acerca_de_la_dgeb/estructura_educativa/index.htm
- DGESPE (2012). Enfoque centrado en competencias, SEP-DGESPE, México. Recuperado septiembre de 2014 en http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios/enfoque_centrado_competencias

- Espinosa C. M. (2005). Viejas y nuevas geografías en el ex Vaso de Texcoco, México. *Invest. Geog* [online]. 2005, n.57, pp. 95-113.
- Fugarella, D. y Zamora A. (2015). El poder del conocimiento. Recuperado el 23 de septiembre de 2014 en www.caf.com/pac
- INEGI (2011). Panorama Sociodemográfico del Estado de México, México. Recuperado el 23 de septiembre de 2014 en www.inegi.org.mx
- Lavalle, N. (2002), La nueva economía y el Capital Intelectual. México: Instituto Mexicano de Contadores Públicos.
- López M. (2012). Gerencia: capital intelectual y sus competencias en instituciones educativas. *Observatorio Laboral Revista Venezolana*, 5(9), 109-127, Recuperado en noviembre de 2014 <http://servicio.bc.uc.edu.ve/faces/revista/lainet/lainetv5n9/art05.pdf>
- SEP (2002). Licenciatura en Educación Preescolar. Plan de Estudios 1999, México: SEP.
- SEP (2012). Programa de Estudio 2011. Guía para la educadora. Educación Básica Preescolar, SEP: México.
- Zabalza, M. A (2011). Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional, España: Narcea.

Evaluación de competencias profesionales de los egresados en la Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí

Assessment of professional competency of graduates from the Escuela Normal del Estado in San Luis Potosi

Gisela de la Cruz Torres Méndez
Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí

María Susana Moreno Grimaldo
Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí

Resumen

Las escuelas normales como instituciones de educación superior a partir de la reforma educativa emprendida en el 2013, se encuentran en un periodo de cambio en el que la finalidad es elevar la calidad educativa, por esto es necesario que los docentes que egresan de las normales cuenten con las competencias profesionales que marca el plan de estudios. La presente investigación se realizó con los egresados de cinco generaciones que llevaron el plan de estudios 1997 en el que se autoevaluaron los cinco campos que marca el perfil de egreso para las licenciaturas de educación preescolar, primaria, física, especial y secundaria con especialidad en español, matemáticas e inglés, teniendo como resultado que los egresados consideran que el rasgo del perfil en el que se encuentran con mayor debilidad es el de habilidades intelectuales específicas. En los campos de dominio de contenidos de enseñanza, competencias didácticas, identidad profesional y ética, capacidad de respuesta a las condiciones sociales del entorno, los egresados consideran que lograron adquirir las habilidades, saberes y actitudes que evidencian sus competencias docentes.

Palabras clave

Evaluación, competencias profesionales, egresados.

Abstract

Teachers' colleges as institutions of higher education, since the educational reform undertaken in 2013, are in a period of change in which the purpose is to raise the quality of education, so it is necessary that teachers who graduate are trained in the professional competences the curriculum requires. The present research was carried out with the graduates of five generations who took the 1997 study plan in which they self-evaluated the five fields required by the graduation profile for the preschool, primary, physical, special and secondary education degrees with specialization in Spanish, mathematics, and English. The results show that the graduates consider that the greatest weakness in their profiles is that of specific intellectual abilities. In the fields of mastery of teaching content, didactic skills, professional identity, and ethics, ability to respond to the social conditions

of the environment, graduates consider that they have acquired the skills, knowledge, and attitudes that demonstrate their teaching competencies.

Keywords

Evaluation, professional skills, graduates.

Introducción

El programa para la transformación y el fortalecimiento de las escuelas normales comprende en un primer momento en la elaboración de planes y programas de estudio para las diversas modalidades de la formación de docentes. La importancia de definir un perfil del profesional de la educación que se pretende formar, la selección de contenidos, las actividades y las experiencias formativas a través de las prácticas educativas en situaciones reales permiten el logro de los rasgos del perfil deseable.

Las competencias que adquieren los egresados les permitirán contar con las habilidades, conocimientos, actitudes y valores que pondrán en práctica al realizar su trabajo en las aulas con sus alumnos. La formación está relacionada con las prácticas eficaces en la resolución de problemas y la mejora de los contextos sociales, la gestión y el uso de los recursos que se encuentren a su alcance. El documento presenta los antecedentes de realizar la autoevaluación a los egresados para determinar el nivel de las competencias profesionales que se encuentran presentes en los docentes.

En el planteamiento se establece la pregunta de investigación, así como los objetivos, la metodología nos menciona el enfoque cuantitativo y el diseño de la investigación, para finalizar el análisis de la investigación.

Antecedentes

Las escuelas normales del país tienen la función primordial de la formación de docentes en educación básica, misma que debe de responder a la transformación social,

cultural científica y tecnológica que vive el país. Con la finalidad de enfrentar este reto, el sistema educativo nacional ha propuesto una serie de medidas para que la educación tenga mayores niveles de eficacia y eficiencia.

Las acciones para fortalecer el papel de las instituciones formadoras de docentes de educación básica, las políticas y acciones para mejorar la calidad de la educación buscan favorecer su transformación para convertirlas en espacios de generación y aplicación de nuevos conocimientos, de manera que los futuros docentes de educación básica logren la formación necesaria para desarrollar una práctica docente más pertinente y efectiva como lo menciona el plan 2012 de la licenciatura en primaria.

Las escuelas normales han transitado por diversas reformas en las cuales se han presentado cambios en los planes de estudio, con la finalidad de que los futuros docentes adquieran una formación pedagógica sólida; con el establecimiento del nivel de licenciatura uno de los cambios de mayor importancia fue el de 1984, posteriormente en 1993 se dio inicio a la reforma curricular de la educación básica por lo que resultó necesario un nuevo esquema de formación, los enfoques y currículum demandaron competencias profesionales y en el plan de 1997 se establece el perfil de egreso, el cual tiene como propósito que adquieran las competencias necesarias de los cinco campos:

- Habilidades intelectuales.
- Dominio de contenidos.
- Competencias didácticas.
- Identidad profesional y ética.
- Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales.

La última reforma realizada al plan de estudios de las licenciaturas de preescolar y primaria se realizó en el 2012, en el que se establece el perfil de egreso en donde se describe lo que el egresado será capaz de realizar, comprende las competencias genéricas y profesionales. Con la reforma educativa implementada se plantean directrices para transformar a las escuelas normales como instituciones de educación superior, se marca como prioridad fortalecer las competencias de los futuros docentes, así como un cambio generacional que permita a través de la investigación lograr la calidad educativa. Los docentes de las escuelas normales como responsables de formar a los futuros maestros, tienen una tarea fundamental ya que es necesario el poner atención a los procesos de aprendizaje y habilidades que cada uno de los estudiantes va adquiriendo. El trabajo que se realiza con los alumnos en el plan de estudios 1997, durante los primeros seis semestres se encuentran integrados en grupos de 35 y al pasar al séptimo y octavo semestres se asigna un asesor con 13 estudiantes para guiarlos en el trabajo docente que va a realizar en las escuelas primarias así como también el analizar y reflexionar aspectos relevantes de su trabajo docente que finalmente lo llevará a la elaboración de su documento recepcional.

Planteamiento

La Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (BECENESLP), es una institución con 167 años de trayectoria en la formación de docentes, tiene siete licenciaturas que son la de preescolar, primaria, educación especial, física. Secundaria con especialidad en español, matemáticas e inglés. Con una población escolar de 891 estudiantes distribuidos en las especialidades. Se cuenta con una planta docente para atender cada una de las áreas.

La educación superior debe promover la generación de competencias profesionales,

y no la simple conjunción de habilidades, destrezas y conocimientos. Es decir, debe garantizar la comprensión de lo que se transmite, a través del saber, saber hacer, y saber ser y estar; en otras palabras, debe asegurar o acreditar el saber profesional (Echeverría, 2002). Se requiere que los futuros docentes sean capaces de tomar decisiones basadas en el análisis y reflexión para beneficio de la responsabilidad que tienen al estar frente a su grupo y tengan la capacidad de resolver las problemáticas que se presenten en su labor docente.

Se tiene un interés personal en esta investigación para evaluar las competencias profesionales de los egresados de las seis licenciaturas y conocer en qué medida se fortalecen las competencias en los dos últimos semestres de su formación, otro motivo importante es la necesidad institucional para la conformación del programa de seguimiento de egresados para lo cual se considera aportar los resultados y evaluar en qué medida se lograron las competencias profesionales en los egresados.

Para lo cual se planteó la presente pregunta de investigación:

- ¿Cuál es el nivel de las competencias profesionales con base en el perfil de egreso que se encuentran presentes en los alumnos titulados de la BECENE?

Los beneficios que aporta la investigación son: el contar con un programa de seguimiento de egresados en el cual se evalúen las competencias profesionales a partir del perfil de egreso y no quede como una recopilación de información sobre el lugar en el que se encuentran laborando, datos personales entre otros, el que los egresados autoevalúen el nivel de logro de las competencias que lograron desarrollar de acuerdo a los cinco campos del perfil de las generaciones 2006-2010, 2007-2011, 2008-2012, 2009-2013 y 2010-2014, permitió valorar las competencias profesionales con base en el perfil de egreso y

en qué medida las desarrollaron de manera personal para aplicarlas en su ámbito laboral.

Se considera relevante y pertinente la investigación ya que a través de la autoevaluación de los alumnos se obtuvieron datos significativos para ubicar el nivel de las competencias profesionales de los cinco campos de los rasgos del perfil de egreso, se realizó la aplicación del cuestionario a los egresados de las generaciones 2006-2010, 2007-2011, 2008-2012, 2009-2013 y 2010-2014 de las licenciaturas con el plan de estudios 1997, 1999 2000. Para llevar a cabo la presente investigación se establecieron los siguientes objetivos:

Objetivo general

- Determinar el nivel de las competencias profesionales que se encuentran presentes en los alumnos titulados de la BECENESLP.

Objetivos específicos

- Ubicar el nivel de las competencias profesionales de los cinco campos del perfil de egreso de los alumnos titulados de la BECENESLP.
- Clasificar las competencias profesionales que se encuentran presentes por licenciatura en los alumnos titulados de la BECENESLP.
- Identificar los niveles de las competencias profesionales de acuerdo a cada una de las generaciones.

Metodología

Las instituciones de educación superior, universidades y escuelas normales se han preocupado en primer término de presentar un perfil de egreso en sus planes y programas de estudio, los perfiles van encaminados hacia la eficiencia terminal de cada una de las de las carreras e identificar las competencias

profesionales que desarrollan los estudiantes durante su trayecto formativo.

Al mencionar el término de competencias sabemos que se van desarrollando durante toda la vida del ser humano, en México las reformas educativas han determinado incluir en la educación el desarrollo de las competencias, tanto en preescolar, primaria, secundaria, y educación superior, esto a partir del informe “La educación encierra un tesoro” de la UNESCO (Delors, 1996) menciona los cuatro pilares de la educación, en donde se plantean los principios de las competencias que es necesario desarrollar en los centros escolares, se resalta la importancia de fomentar no solo aspectos cognitivos, sino sociales y prácticos. Zabalza, M. (2003) nos menciona que “tomamos el concepto de competencia como un constructo molar que nos sirve para referirnos al conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitamos para desarrollar algún tipo de actividad” de acuerdo a la idea del autor cabe mencionar que los seres humanos desarrollamos conocimientos y habilidades a lo largo de nuestra vida con la finalidad de aplicarlos en algún trabajo o actividad que se realice.

En la Escuela Normal del Estado en los planes de estudio desde el año de 1997 se presentan las competencias a través de los cinco campos del perfil de egreso, estas se desarrollan y fortalecen en cada una de las asignaturas que se imparten a los alumnos en las distintas licenciaturas, la autoevaluación de las competencias profesionales en la práctica permitió identificar las debilidades que cada egresado considera que tiene en cada uno de los campos del perfil.

Las evaluaciones de desempeño a través de la fijación de objetivos y competencias pueden constituir a su vez una formidable herramienta, camino obvio para un cambio cultural de la organización. A través de objetivos y de las competencias y sus

grados. Según como se vayan fijando y modificando, una empresa u organización de cualquier tipo que puede lograr un cambio cultural. Antoni Zavala (2008) menciona que “conocer el grado de dominio que el alumnado ha adquirido de una competencia es una tarea bastante compleja, ya que implica partir de situaciones problema que simulen contextos reales y disponer de los medios de evaluación específicos para cada uno de los componentes de la competencia”. La necesidad de identificar el grado de dominio que los egresados de la BECENESLP lograron durante su formación permitió el análisis del tipo de evaluación que se aplicaría.

La valoración de las competencias requiere de tres procesos interdependientes: autovaloración, covaloración y heterovaloración. En el proceso por medio del cual la propia persona valora la formación de sus competencias con referencia a los propósitos de formación, los criterios de desempeño, los saberes esenciales y las evidencias requeridas (Tobón, 2005). Se consideró que la aportación de la información en la autoevaluación es valiosa porque los egresados reconocen sus logros y habilidades desarrolladas.

Diseño de investigación

Este estudio por sus características, tiene un enfoque cuantitativo ya que es un estudio de casos en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (BECENESLP), la información recabada se refiere al momento actual de los egresados de las generaciones 2010, 2011, 2012, 2013 y 2014 el tipo de estudio es descriptivo, a partir de los resultados obtenidos se considera la posibilidad de dar seguimiento adaptando la encuesta a las competencias profesionales que presenta el plan de estudios 2012.

La técnica utilizada fue la encuesta misma que se aplicó a 610 egresados el cuestionario está compuesto por 30 afirmaciones, dentro de las cuales se ubican

los cinco campos de los rasgos del perfil de egreso. Toda medición o instrumento debe de cubrir tres requisitos: confiabilidad, validez y objetividad.

La confiabilidad de un instrumento de medición se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo individuo u objeto produce resultados iguales (Hernández, et al. 2014). Se refiere al grado en que un instrumento produce resultados consistentes y coherentes.

La validez es el grado en que un instrumento en verdad mide la variable que se busca medir. El cuestionario fue validado por docentes expertos que han fungido como asesores de séptimo y octavo semestres de escuelas normales externas. Se presentó a dos investigadores de la Escuela Normal del Estado los que realizaron algunas observaciones en cuanto a la redacción. Se realizaron los ajustes necesarios para mejorar el instrumento.

Se aplicó el instrumento en físico a 20 egresados de las distintas licenciaturas y generaciones, el tiempo en el que dieron respuesta al cuestionario de 30 afirmaciones fue de 20 minutos como máximo. Posteriormente se realizó el análisis de la prueba piloto para obtener el coeficiente de confiabilidad. El resultado obtenido del cuestionario es 0.89 de confiabilidad esto nos muestra que de acuerdo a la estimación de George y Mallery se encuentra entre excelente y bueno por lo tanto el instrumento tiene confiabilidad y validez.

Para la recopilación de la información se realizaron encuestas virtuales, utilizando el formato de Google Drive, los cuestionarios fueron enviados por correo electrónico a los egresados para que estos respondieran los enunciados ahí contenidos, la técnica utilizada fue la de bola de nieve ya que se envió la encuesta a egresados de las diferentes licenciaturas para que a su vez la reenviaran a otros compañeros, todo esto debido a la complejidad para localizar a los egresados ya

que se encuentran la mayoría trabajando en comunidades u otros municipios del estado de San Luis Potosí. Se tuvo dificultades al enviar la autoevaluación a los egresados por correo electrónico porque no revisaban su e-mail, se tuvo un total de 145 encuestas, por este motivo se tomó la determinación de subirlo a las redes sociales. Una vez aplicado el instrumento de recolección de la información, se procedió a realizar el tratamiento correspondiente para el análisis de los mismos, por cuanto la información que arrojará será la indique las conclusiones a las cuales llega la investigación, para lo cual se utilizó el paquete *Statiscal Package for the Social Scienes* (SPSS), Versión 22.

Análisis de la información

El instrumento empleado es una autoevaluación de las competencias profesionales a partir de los rasgos del perfil de egresos de los licenciados de las escuelas normales plan 1997. Martha Alles menciona que “para el análisis de desempeño se usarán las competencias en relación con el nivel requerido para la posición o puesto de trabajo”, Mejía dice que la principal ventaja de adoptar un enfoque basado en conductas para medir el rendimiento reside en que los criterios o las pautas de rendimiento son concretos. Las escalas de comportamiento proporcionan a los empleados ejemplos específicos de conductas que pueden realizar si quieren tener éxito en su trabajo.

La escala que se utilizó fue:

5	4.5 – 5.0	Excelente
4	3.5 – 4.4	Bueno
3	2.5 – 3.4	Mínimo Necesario
2	1.5 – 2.4	Necesidad de Desarrollo
1	Menor de 1.4	No Desarrollada

De los 610 egresados que fueron encuestados la mayor cantidad que respondieron a la autoevaluación fueron de la licenciatura de

Educación Primaria, seguida por Preescolar, la licenciatura que tuvo menos alumnos que respondieron fue la de Inglés.

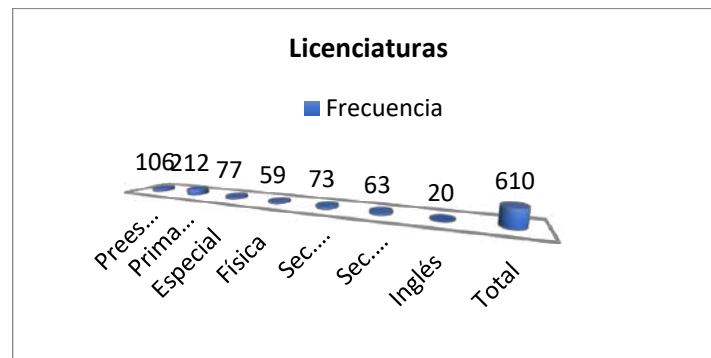


Figura 1. Cantidad de egresados que respondieron la autoevaluación.

Todas las licenciaturas se encuentran entre excelente, bueno y el mínimo necesario, se considera que son pocos los egresados que se encuentran en No Desarrollado.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos de los cinco campos de los rasgos de perfil de egreso en cada una de las licenciaturas.

Tabla 1. Nivel Habilidades intelectuales específicas *Género *Licenciatura Tabulación cruzada

Licenciatura		Género		Total	
		Masculino	Femenino		
Preescolar	Nivel	Necesidad de desarrollo	0	1	1
	Habilidades intelectuales específicas	Mínimo necesario	0	16	16
		Bueno	0	14	14
		Excelente	0	15	15
		Total	0	46	46
Primaria	Nivel	Necesidad de desarrollo	0	3	3
	Habilidades intelectuales específicas	Mínimo necesario	9	12	21
		Bueno	31	39	70
		Excelente	13	32	45
		Total	53	86	139
Especial	Nivel	Necesidad de desarrollo	0	3	3
	Habilidades intelectuales específicas	Mínimo necesario	4	4	8
		Bueno	8	19	27
		Excelente	1	16	17
		Total	13	42	55
Física	Nivel	No desarrollada	0	1	1
	Habilidades intelectuales específicas	Necesidad de desarrollo	2	1	3
		Mínimo necesario	10	4	14
		Bueno	10	6	16
		Excelente	4	4	8
Total	26	16	42		
Secundaria Español	Nivel	Necesidad de desarrollo	0	1	1
	Habilidades intelectuales específicas	Mínimo necesario	3	3	6
		Bueno	10	15	25
		Excelente	9	15	24
		Total	22	34	56
Secundaria Matemáticas	Nivel	Mínimo necesario	5	2	7
	Habilidades intelectuales específicas	Bueno	7	9	16
		Excelente	7	7	14
		Total	19	18	37
Total	Nivel	No desarrollada	0	1	1
	Habilidades intelectuales específicas	Necesidad de desarrollo	2	9	11
		Mínimo necesario	33	39	72
		Bueno	66	102	168
		Excelente	36	87	123
		Total	133	242	375

Al realizar el análisis de cada uno de los campos por género se puede identificar que 36 egresados del género masculino se encuentran en excelente y 87 del femenino, en bueno 66 del masculino y femenino 102, en el

mínimo necesario 33 del masculino y 39 del femenino.

En Necesidad de Desarrollo son 9 mujeres y 2 hombres y en no desarrolladas 1 mujer y cero hombres.

Tabla 2. Nivel Dominio de los contenidos de la enseñanza *Género *Licenciatura Tabulación cruzada

Licenciatura			Género		Total
			Masculino	Femenino	
Preescolar	Nivel Dominio de los contenidos de la enseñanza	Mínimo necesario	0	5	5
		Bueno	0	22	22
		Excelente	0	19	19
		Total	0	46	46
Primaria	Nivel Dominio de los contenidos de la enseñanza	Necesidad de desarrollo	0	4	4
		Mínimo necesario	4	4	8
		Bueno	30	32	62
		Excelente	19	46	65
Total	53	86	139		
Especial	Nivel Dominio de los contenidos de la enseñanza	No desarrollada	0	1	1
		Necesidad de desarrollo	0	1	1
		Mínimo necesario	1	4	5
		Bueno	6	13	19
		Excelente	6	23	29
Total	13	42	55		
Física	Nivel Dominio de los contenidos de la enseñanza	Necesidad de desarrollo	4	1	5
		Mínimo necesario	6	3	9
		Bueno	8	6	14
		Excelente	8	6	14
Total	26	16	42		
Secundaria Español	Nivel Dominio de los contenidos de la enseñanza	Necesidad de desarrollo	0	1	1
		Mínimo necesario	2	3	5
		Bueno	11	20	31
		Excelente	9	10	19
Total	22	34	56		
Secundaria Matemáticas	Nivel Dominio de los contenidos de la enseñanza	Necesidad de desarrollo	1	1	2
		Mínimo necesario	2	1	3
		Bueno	5	11	16
		Excelente	11	5	16
Total	19	18	37		
Total	Nivel Dominio de los contenidos de la enseñanza	No desarrollada	0	1	1
		Necesidad de desarrollo	5	8	13
		Mínimo necesario	15	20	35
		Bueno	62	102	164
		Excelente	55	107	162
		Total	133	242	375

En el campo de Dominio de contenidos de enseñanza 107 mujeres contestaron excelente a diferencia de los hombres donde 55, en bueno las mujeres 102 respondieron y 62 hombres, en No Desarrollada una mujer y ningún hombre.

En el Mínimo Necesario 15 hombres y 20 mujeres, Necesidad de desarrollo 8 mujeres y 5 hombres.

Tabla 3. Nivel Competencias didácticas *Género *Licenciatura Tabulación cruzada

Licenciatura			Género		Total
			Masculino	Femenino	
Preescolar	Nivel Competencias didácticas	Mínimo necesario	0	6	6
		Bueno	0	19	19
		Excelente	0	21	21
	Total		0	46	46
Primaria	Nivel Competencias didácticas	Mínimo necesario	0	7	7
		Bueno	29	35	64
		Excelente	24	44	68
	Total		53	86	139
Especial	Nivel Competencias didácticas	No desarrollada	0	1	1
		Mínimo necesario	0	2	2
		Bueno	2	7	9
		Excelente	11	32	43
	Total		13	42	55
Física	Nivel Competencias didácticas	Mínimo necesario	7	3	10
		Bueno	11	10	21
		Excelente	8	3	11
	Total		26	16	42
Secundaria Español	Nivel Competencias didácticas	Necesidad de desarrollo	0	1	1
		Mínimo necesario	2	5	7
		Bueno	8	14	22
		Excelente	12	14	26
	Total		22	34	56
Secundaria Matemáticas	Nivel Competencias didácticas	Mínimo necesario	1	4	5
		Bueno	7	8	15
		Excelente	11	6	17
	Total		19	18	37
Total	Nivel Competencias didácticas	No desarrollada	0	1	1
		Necesidad de desarrollo	0	1	1
		Mínimo necesario	10	27	37
		Bueno	59	91	150
		Excelente	68	118	186
	Total		133	242	375

Nivel de competencias didácticas en cuanto a los hombres se encuentran entre excelente y

bueno la primera con 68 y la segunda con 59. Las mujeres se encuentran en los mismos

niveles ya que 118 está en excelente y 91 en bueno.

Los hombres no se ubican en No desarrollada y Necesidad de desarrollo, en el

mínimo necesario 10. A diferencia de los hombres una en no desarrollado las mujeres y 27 en necesidad de desarrollo.

Tabla 4. Nivel Identidad profesional y ética *Género *Licenciatura Tabulación cruzada

Licenciatura			Género		Total
			Masculino	Femenino	
Preescolar	Nivel Identidad profesional y ética	Necesidad de desarrollo	0	2	2
		Mínimo necesario	0	3	3
		Bueno	0	11	11
		Excelente	0	30	30
	Total		0	46	46
Primaria	Nivel Identidad profesional y ética	Necesidad de desarrollo	0	1	1
		Mínimo necesario	1	8	9
		Bueno	24	31	55
		Excelente	28	46	74
	Total		53	86	139
Especial	Nivel Identidad profesional y ética	Mínimo necesario	0	1	1
		Bueno	2	21	23
		Excelente	11	20	31
	Total		13	42	55
Física	Nivel Identidad profesional y ética	Necesidad de desarrollo	1	0	1
		Mínimo necesario	2	1	3
		Bueno	14	11	25
		Excelente	9	4	13
	Total		26	16	42
Secundaria Español	Nivel Identidad profesional y ética	Mínimo necesario	1	4	5
		Bueno	5	6	11
		Excelente	16	24	40
	Total		22	34	56
Secundaria Matemáticas	Nivel Identidad profesional y ética	Mínimo necesario	0	1	1
		Bueno	5	8	13
		Excelente	14	9	23
	Total		19	18	37
Total	Nivel Identidad profesional y ética	Necesidad de desarrollo	1	3	4
		Mínimo necesario	4	18	22
		Bueno	51	87	138
		Excelente	81	130	211
	Total		133	242	375

De los Campos el de identidad profesional y ética no se presenta ningún egresado en No desarrollado y en excelente se presenta la mayor cantidad, 81 para los hombres y 130 para las mujeres.

En bueno las mujeres 87 se ubican en este nivel y 51 hombres. Al revisar el mínimo necesario 18 mujeres y solamente 4 hombres.

Tabla 5. Nivel Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela *Género *Licenciatura Tabulación cruzada

Licenciatura			Género		Total
			Masculino	Femenino	
Preescolar	Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la esc.	Necesidad de desarrollo	0	1	1
		Mínimo necesario	0	6	6
		Bueno	0	16	16
		Excelente	0	23	23
	Total		0	46	46
Primaria	Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la esc.	Necesidad de desarrollo	0	1	1
		Mínimo necesario	0	3	3
		Bueno	23	38	61
		Excelente	30	44	74
	Total		53	86	139
Especial	Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la esc.	No desarrollada	0	0	0
		Necesidad de desarrollo	0	0	0
		Mínimo necesario	0	1	1
		Bueno	6	7	13
		Excelente	7	34	41
	Total		13	42	55
Física	Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la esc.	No desarrollada	0	0	0
		Necesidad de desarrollo	1	0	1
		Mínimo necesario	4	0	4
		Bueno	8	9	17
		Excelente	13	7	20
	Total		26	16	42
Secundaria Español	Capacidad de percepción y	Necesidad de desarrollo	0	1	1

	respuesta a las condiciones sociales del entorno de la esc.	Mínimo necesario	2	2	4
		Bueno	9	10	19
		Excelente	11	21	32
	Total		22	34	56
Secundaria Matemáticas	Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la esc.	Mínimo necesario	0	1	1
		Bueno	8	7	15
		Excelente	11	10	21
	Total		19	18	37
Total	Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la esc.	No desarrollada	0	0	0
		Necesidad de desarrollo	1	3	4
		Mínimo necesario	6	13	19
		Bueno	57	84	141
		Excelente	73	138	211
	Total		133	242	375

Para continuar con el análisis el campo de capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela si presenta necesidad de desarrollo de 4 alumnos. En el mínimo necesario se encuentran 19.

Conclusiones

Los resultados obtenidos en la presente investigación son de gran relevancia ya que desde la aplicación de la prueba piloto se percibió un interés por parte de los egresados en mencionar desde su experiencia de qué manera podían aportar datos para conocer en qué nivel de competencias profesionales se encontraban en general.

La Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado es una escuela de educación superior en la cual se forman los futuros docentes, para desempeñarse en los niveles de preescolar, primaria y secundaria.

Uno de los objetivos de la institución es que los alumnos adquieran las competencias para que a su vez puedan ellos desarrollarlas en sus alumnos y dar cumplimiento a los planes y programas en los que se pretende lograr el perfil de egreso de la educación básica.

De acuerdo al análisis los resultados presentan que los egresados de las seis licenciaturas y de las generaciones de la 2006 a la 2014 tienen un nivel entre mínimo necesario y bueno dando con esto una oportunidad de continuar fortaleciendo las competencias hasta lograr el excelente en los cinco campos del perfil de egreso los que se encuentran con mayor debilidad son las habilidades intelectuales específicas, en el que se percibe una diferencia entre los hombres y las mujeres las cuales se encuentran en rangos más altos que los varones, una de

normal es que la mayoría son mujeres, predomina esta población estudiantil.

Referencias

Alles, M. (2007). *Desempeño por competencias: evaluación de 360º*. Buenos Aires: Granica.

Echeverría Samanes, B. (2002). Gestión de la competencia de Acción Profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 20(1), 7-43. Recuperado de: <https://revistas.um.es/rie/article/view/97411>

Secretaría de Educación Pública (2000). *Plan y programa de estudio de Educación Primaria*. México: SEP.

Tobón, S. (2005). Estructura conceptual de las competencias. *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. 2ª. Ed. Bogotá: Ecoe Ediciones.

Zavala, A. y Arnau, L. (2008). 11 ideas clave: Cómo aprender y enseñar competencias. Barcelona: Editorial GRAÓ.

Políticas educativas para la igualdad en educación superior: becas PRONABES desde las representaciones sociales de los beneficiarios

Educational policies for equality in higher education: PRONABE scholarships from the social representations of the beneficiaries

Elizeth Morales Vanegas
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
emv220191@hotmail.com

Rosa María Valles Ruíz
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
mvalles@uaeh.edu.mx

Resumen

Hablar de programas de becas es hablar de política educativa, en México, el PRONABES (Programa Nacional de Becas) fue creado en el año 2001, en el marco del Programa Nacional de Educación 2001-2006 del Gobierno federal, en un Ejecutivo de cambio partidista con el mandato de Vicente Fox Quesada. El principal propósito que tiene es generar condiciones de igualdad a una mayor cantidad de jóvenes en la Educación Superior que tienen problemas económicos. Este programa muestra diferentes formas de reportar sus resultados y alcances con resultados de ejercicios evaluativos y mediante la utilización de información de corte estadístico, esto también como parte de la rendición de cuentas, sin embargo se tiene escasa información desde los beneficiarios directos sobre las condiciones de igualdad que busca generar este programa con el apoyo económico que otorga y aún en menor medida, sobre las mejoras o implicaciones prácticas en pro de mejorar dichas condiciones. El presente trabajo pretende explicar cómo atender esta dimensión desde los becarios y que se deriva del protocolo de investigación trabajado durante el primer semestre del programa educativo de la Maestría en Ciencias Sociales de la UAEH y del cual se desarrollará el trabajo de tesis para la obtención de grado, el cual se centrará en las construcciones sociales y aprehensiones (significaciones y resignificaciones) individuales sobre las condiciones de igualdad educativa desde la postura de becario PRONABES. Para el abordaje del objeto de estudio se considera pertinente la utilización de los principios teóricos y metodológicos de las Representaciones Sociales.

Palabras clave

PRONABES, representaciones sociales, becarios, igualdad.

Abstract

To speak about scholarship programs is to speak about education policy, in Mexico, PRONABES (National Scholarship Program) was created in 2001, within the framework of the National Education Program 2001-2006 of the Federal Government, in an executive of partisan change with the mandate of Vicente Fox Quesada. The main purpose is to generate conditions of equality for a

greater number of young people in higher education who have economic problems. This program shows different ways of reporting its results using evaluative exercises and statistical information, however, there is little information from the direct beneficiaries regarding the conditions of equality this program seeks to generate through the economic support it grants. And to a lesser extent, on the improvements or practical implications hoping for improving the beneficiary's conditions. This paper aims to explain how to address this dimension from the scholarship holders, derived from a research protocol developed during the first semester of the Master of Social Sciences program of the UAEH, and from which also the thesis work will be developed to obtain the degree, which will focus on social constructions and apprehensions (meanings and resignifications) regarding the state of educational equality from the PRONABES scholarship holder position. To approach the object of study, the use of the theoretical and methodological principles of the Social Representations is considered pertinent.

Keywords

PRONABES, social representations, fellows, equality.

Introducción

El desarrollo del protocolo como parte del trabajo de investigación tiene avances en los apartados del planteamiento del problema, preguntas y objetivos de investigación, justificación, metodología, marco teórico y estado del arte, mismos que se explican a continuación para desarrollar el abordaje de las condiciones de igualdad educativa y social desde la condición de becario bordaje, ambos tipos de igualdad

Las representaciones sociales, como principal enfoque teórico y metodológico del proyecto que se llevara a cabo, se complementan con otros principios de autores que explican la problemática de la igualdad desde la relación de la pobreza con la educación y de esta con la política educativa para aterrizar en los programas de becas en educación superior.

La parte metodológica se pretende realizar con un modelo que involucre un proceso minucioso y detallado para la elección del método, técnica e instrumentos a emplear, así como del análisis de la información que permita construir y determinar dichas representaciones.

Contenido

Planteamiento del problema

La pobreza constituye uno de los problemas más graves a nivel mundial. El fenómeno de la globalización lo ha acentuado como lo demuestran las cifras del Banco Mundial (2015): 12.3% de la población en el orbe es pobre en tanto que 55.3 millones de personas en México (Coneval, 2015a) viven situación de pobreza. Esta información y la de estadísticas en años anteriores demuestran el incremento de este fenómeno en la sociedad mexicana.

La pobreza puede entenderse como un concepto el cual comprende diversos componentes o dimensiones, es decir, se trata de un fenómeno de naturaleza multidimensional que no puede ser considerado, única y exclusivamente, por los bienes y servicios que pueden adquirirse en el mercado. (CONEVAL, 2015b). A esta definición se suma que una persona se encuentra en situación de pobreza cuando tiene al menos una carencia social (en los seis indicadores de rezago educativo, acceso a servicios de salud, acceso a la seguridad social, calidad y espacios de la vivienda, servicios básicos en la vivienda y acceso a la alimentación) y su ingreso es insuficiente para adquirir los bienes y servicios que requiere

para satisfacer sus necesidades alimentarias y no alimentarias. Al menos en nuestro país, para poder dimensionar esta problemática se tienen las tipologías de pobreza extrema, moderada y multidimensional de distinción de la pobreza, como lo precisa el CONEVAL (2015b).

Con lo anterior, se coincide con Abraham Maslow 1943, (en Parra, s.f.) es necesario cubrir las necesidades primarias o básicas para que permitan la satisfacción de las que son de carácter social como las necesidades de autorrealización (Maslow,). En este rubro, las de autorrealización, puede inscribirse el ámbito de la educación formal. Lógicamente, en una situación de pobreza le acceso a la educación, se ve desplazada de manera abrupta, dejando de lado la posible solución a la problemática de vivir en situación de pobreza.

Desde la perspectiva de la Teoría del Capital Humano (Becker, 1993, Bourdieu, 2009 y Lester Thurow, 1978) y de la mano con lo anterior, se puede establecer que la educación constituye un mecanismo para abatir la situación de pobreza, y que la relación entre ambas puede ser entendida desde diferentes aristas, una de ellas se da al reconocer que la educación puede ayudar de manera indiscutible a la disminución de la pobreza al permitir una mejor inserción al campo laboral y así contribuir a una inclusión social (Becker, 1993 y Bourdieu, 2009), la cual es vista como un estilo de vida en México; otra arista es la que plantea Feroso (1997) referente a: costos, financiamiento, planificación, crecimiento socioeconómico, educación y empleo, entre otros factores que se encuentra relacionado directamente con bases del modelo social neoliberal que pretende generar políticas sociales sustentadas en destinar presupuesto que genere acciones compensatorias para sectores de la población aparentemente cohesionados (Mora, 2010).

Ante esta posición del capital humano se debe tener en cuenta para relacionar las dimensiones de pobreza y educación que también ambas encuentran su cauce en la desigualdad y exclusión en el contexto escolar. Para un análisis más cercano a este planteamiento se acude a Pierre Bourdieu (2009), quien en su obra *Los herederos* aporta un análisis social en el contexto francés sobre la población en edad universitaria desde los centros escolares y las prácticas culturales que se producen en ellos como mecanismos de violencia simbólica que legitiman las relaciones de dominación y desigualdad social.

Bourdieu afirma que la ceguera ante la desigualdad social condena y autoriza todas las desigualdades y particularmente en materia de éxito educativo. Y dentro del sistema educativo universitario también existe dicha desigualdad al no reconocer que existe una diversidad en el alumnado al sólo admitir derechos y obligaciones iguales para cada estudiante.

La política educativa de las democracias populares ha logrado favorecer sistemáticamente la entrada en la enseñanza superior, pero el esfuerzo de igualdad sigue siendo formal en tanto que las desigualdades no han sido formalmente abolidas (Bourdieu, 2009).

La institución establece ciertos criterios iguales para personas en condiciones desiguales (siendo injusta) en los cuales los seleccionados se comprometen a cumplir esos criterios.

Sumado a las aportaciones del mencionado autor se agregan las premisas de Talcott Parsons sobre la estratificación social (1951) en Duek e Inda 2014 dentro del subsistema educativo y donde los programas de becas buscan incidir con un efecto diferenciador para reducir la marcada estratificación que se registra.

La postura del autor de la teoría de la acción social, permite explicar desde el estructural funcionalismo la dimensión problemática de la desigualdad social y sus consecuencias a través de diferentes componentes como estatus social y la educación como medio para una diferenciación en el mismo. Las aportaciones de Parsons son primordiales en tanto que explican que en el contexto escolar no se reduce el reproducionismo del efecto de clase, sino que se acentúan (Parsons, 1953; 1978 en Duek e inda 2014).

Las posturas de ambos autores permiten construir la perspectiva desde la que se pretende abordar en el presente trabajo de investigación: la escuela como contexto cultural y social 2. Opera con una lógica selectiva para posicionar a los individuos en la estructura social 3. Dota a los individuos de capacidades que serán empleadas diferencialmente en su vida social 4. Una política educativa para la equidad debe ser capaz de incluir la oportunidad educativa como una alternativa biográfica para aquellos grupos tradicionalmente excluidos de ella. (Miller, 2007)

Estas premisas constituyen la base para indagar, a través de la metodología de las representaciones sociales, sobre las subjetividades, significaciones y resignificaciones que becarios mexicanos de educación universitaria de la UAEH, otorgan a su estatus socioeconómico y educativo en su categoría de becarios. De ahí surgen las preguntas de investigación planteadas en este trabajo.

De esta forma se debe precisar y abordar la relación de la educación con la política educativa donde el papel del Estado y la dinámica en como son fuertemente desde organismos internacionales hacia nuestro país (Mora, 2010) son estos agentes reguladores quienes apuntan a la atención de la población que se encuentra ubicada en algún indicador de carencia social y que la

centran en situación de pobreza, así se puede analizar de qué forma es esto posible, es decir, cómo se llevaría a cabo y una clara iniciativa es la política en el ámbito educativo para regular desde este ámbito legal la educación para todas las personas sin importar su condición social, económica, cultural, religiosa, etc. (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2016); y sobre todo atendiendo a las que se encuentran en situación de vulnerabilidad (Gobierno de la República de los Estados Unidos Mexicanos, 2013; Gobierno del Estado de Hidalgo, 2011; SEP, 2013 y SEPH 2013)

En México, el Pronabes que fue creado en el año 2001, en el marco del Programa Nacional de Educación 2001-2006 del Gobierno federal, un Ejecutivo de cambio partidista con el mandato de Vicente Fox Quesada. El propósito que tiene es generar condiciones de igualdad a una mayor cantidad de jóvenes en la Educación Superior que tienen problemas económicos. Asimismo, pretende ampliar la oportunidad de acceso a la Educación Superior de los pueblos originarios, como uno de los actores económicamente desfavorecidos. (Mato, 2012 en UNESCO 2011).

Se coincide con Miller (2007) en dos posturas a partir de que un programa de becas como el PRONABES debe tener diversas líneas de acción para el cumplimiento de sus objetivos, la primera alude a la tarea de dar oportunidad de continuidad de la educación media superior a la superior y la segunda sobre la equidad que se propone el programa es restringida ya que sólo se destina a los jóvenes en calidad de alumnos.

Para esta investigación el problema a tratar es el de la generación/distribución de condiciones educativas económicas y sociales igualitarias o desiguales mediante los programas de asistencia pública que se derivan de las políticas educativas en educación superior, pero desde una

perspectiva y dimensión social que representa su población objetivo.

Desde esta postura es necesario definir cómo se puede estudiar y analizar la construcción social de las condiciones de igualdad y desigualdad educativa, económica y social desde la condición de becarios del PRONABES y como ya se dijo las representaciones sociales se asumen como un enfoque pertinente para ello.

Pregunta y objetivo de investigación

¿Cuáles son las Representaciones sociales sobre las condiciones de igualdad y/o desigualdad educativa, económica y social en los alumnos becarios PRONABES de la UAEH? Analizar las Representaciones sociales (contenido y sentido) sobre las condiciones de igualdad y/o desigualdad educativa, económica y social de los alumnos becarios PRONABES de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Justificación

La investigación busca responder ¿por qué es importante realizar este trabajo?; un primer aspecto es para aproximarse al conocimiento de las condiciones tanto de igualdad como de desigualdad educativa, económica y social desde las representaciones sociales de los becarios PRONABES que permitan su análisis y comparación.

Una segunda razón la constituye el fundamento teórico y metodológico de las representaciones sociales para abordar el objeto de estudio determinado para este trabajo de investigación, ya que según De Dios (1999) y Rubio (2007), las políticas educativas y los instrumentos de que se sirven para ser puestas en práctica han sido abordadas desde diversos enfoques que las analizan y estudian en su parte formal o como documento establecido legalmente (en sus reglas operativas y procesos), al igual que se dan esfuerzos para medir el impacto que tienen los programas en diferentes procesos

de evaluación; sin embargo poco se ha hecho para llegar a los beneficiarios directos de estos programas derivados de dichas políticas. De esta forma se contribuye a plantear principalmente desde el plano metodológico un modelo que contemple procesos y mecanismos eficaces para este abordaje que se hace necesario.

La relevancia social está de este trabajo radica en el acercamiento al análisis de la política educativa concerniente al PRONABES desde los beneficiarios directos ya que en ellos se encuentra el principal referente para aproximarse a lo que se deriva y ocurre cuando un programa de becas es implementado. Lo anterior pretende justificar la magnitud e importancia de una perspectiva social para investigar las construcciones sociales derivadas de la implementación de programas compensatorios o de asistencia pública en educación, directamente el PRONABES.

De la mano con la primera pregunta, es pertinente escribir ¿Para qué sirve esta investigación? El conocimiento generado con la metodología de las representaciones sociales, contribuye a conocer, la percepción, significación y resignificación que los becarios otorgan a sus condiciones de igualdad o desigualdad en su Pronabes y el papel que ésta programa desempeña en la disminución de las condiciones de pobreza y rezago social.

El presente proyecto de investigación pretende aportar a las ciencias sociales un estudio que conjunte las dimensiones de la política educativa en el nivel superior, llevada a parte operativa con el PRONABES; otra de ellas es la mirada sociológica con los principios desde las teorías del capital humano y la estatificación social de Talcott Parsons, que se materializa en este programa de becas, así como las representaciones sociales como soporte teórico y metodológico.

Marco teórico

Se pretende desarrollar en tres apartados, el primero que establezca la relación POBREZA Y EDUCACIÓN desde los principios y fundamentos de diferentes teorías como la teoría del capital humano (Becker, 1993 y Lester Thurow, 1978), teoría social de la pobreza G. Simmel (2011), teoría de la estratificación social Parsons (1978); finalmente los principios sobre desigualdad educativa que establece Bourdieu (1964) en su obra Los herederos.

En el segundo apartado, se deriva de la primera relación EDUCACIÓN Y POLITICA EDUCATIVA, se fundamentarán las soluciones propuestas por el estado para disminuir el rezago educativo y la desigualdad educativa (programas compensatorios) con las aportaciones de autores como Julio Rubio, 2007; Burton Clark, 1991; Aguilar, 2001; Cervini y Tenti, 2005.

En el tercer apartado y en relación a los dos anteriores se aborda la relación del PROGRAMA NACIONAL DE BECAS PRONABES EN EDUCACIÓN SUPERIOR y EDUCACIÓN para ello se revisarán prioritariamente las fuentes informativas del sitio oficial del PRONABES, 2013, 2016; CNBES, 2015; SEP, 2013, 2016; SEPH, 2013; GDOF, 2001).

Finalmente, la dimensión de las REPRESENTACIONES SOCIALES (Abric, 2001; Moscovici, en Mora 2002, 1976; Jodelet, 1996 y 2001, Mora, 2002, entre otros)

Metodología

El enfoque metodológico que se pretende seguir ha sido llevado a cabo por diversos autores desde las Representaciones sociales, como Moscovici (1961), Jodelet (1996), Abric (2001), Mora (2002), Durkheim, (1938) etc.

En este enfoque de las Representaciones Sociales, se comprenden dos de tres tipos de métodos a utilizar: los interpretativos y los asociativos según lo mencionan los autores anteriores. El

instrumento que se prevé puede ser aplicado a los becarios PRONABES, es una entrevista semiestructurada. Como parte de los métodos asociativos se busca realizar un ejercicio de asociación libre de conceptos.

Este ejercicio está contemplado para alumnos de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo: por ser la institución pública más grande del estado, y ser uno de los lugares donde se otorgan un mayor número de becas PRONABES (CNBES, 2016). Con diferentes carreras de dos institutos, donde hay más alumnos becarios y también de diferentes semestres: tercero, quinto y el último. (Para un análisis comparativo en cuanto a las modificaciones de las representaciones de los becarios conforme van cursando su carrera) en el Periodo escolar: julio-diciembre 2016.

En cuanto al análisis de la información se piensa tomar en cuenta diferentes indicadores discursivos: Metáforas, Repeticiones y otros énfasis, citas sociales, asociaciones emocionales y asociaciones conceptuales.

Conclusiones

El proyecto que se plantea desarrollar tiene estos avances y algunos en extenso del marco teórico, lo que se presenta como justificación es también un extracto de la versión completa que se ha trabajado. Además de esto, se encuentra una claridad en la mayoría de los elementos del protocolo presentado. Por todo lo anterior el proyecto de investigación está en proceso de construcción ante los planteamientos antes descritos, se busca lograr el objetivo de investigación mediante los elementos teóricos y metodológicos de las Representaciones sociales con la apertura a mejoras y modificaciones futuras que se trabajarán en tres semestres más de trabajo en el programa educativo de la Maestría en Ciencias Sociales.

Referencias

- Abric, J. (2001). Las representaciones sociales: aspectos teóricos. En *Prácticas sociales y representaciones*. México: ediciones Coyoacán, pp. 53-74.
- Banco Mundial. (2015). Base de datos con indicadores de desarrollo internacional. Indicador de Pobreza a nivel mundial. [Portal de indicadores en línea]. Recuperado de <http://databank.bancomundial.org/data/reports.aspx?source=2&Topic=11>
- Becker, G. (1993). Human Capital. A theoretical and empirical analysis with special reference to education. Recuperado de <https://books.google.com.mx/books?id=9t69iICmrZ0C&printsec=frontcover&dq=gary+becker+human+capital+theory&hl=es&sa=X&ved=0CBoQ6AEwAGoVChMIyc6Ri8PmyAIVBCsmCh3nBQM#v=onepage&q&f=false>
- Bourdieu, P., Passeron, J. C. y Chamboredon, J. C. (2009). *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura*. Argentina: Siglo XXI, Segunda edición revisada en español.
- Cervini, R., Tenti, E. (2005). Equidad en el acceso y la permanencia en el sistema educativo. Notas sobre la masificación de la escolarización en seis países de América Latina. SITEAL. Recuperado de http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal_libro_debate_1.pdf
- Clark, B. (1991). The Higher Education System. Academic organization in cross. National perspective. Academic Organization in Cross National Perspective USA. Recuperado de https://books.google.com.mx/books?id=j-YKg7DuqAC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- CNBES. (2015). Tipos y modalidades de becas para la educación superior. [Portal en línea]. Recuperado de <http://www.cnbes.sep.gob.mx/>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2016). Artículo 3. Recuperado de www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_29ene16.pdf
- CONEVAL. (2015a). Medición de la pobreza. ¿Qué es la medición de la pobreza? [Portal en línea]. Disponible en <http://www.coneval.gob.mx/Medicion/MP/Paginas/Que-es-la-medicion-multidimensional-de-la-pobreza.aspx>
- CONEVAL. (2015b). Medición de la pobreza. Glosario [Portal en línea]. Disponible en <http://www.coneval.gob.mx/Medicion/Paginas/Glosario.aspx>
- De Dios, J. (1999). Estudio de políticas públicas. [En línea]. Recuperado de <http://revista-theomai.unq.edu.ar/NUMERO%2069/8-D.pdf>
- Diario Oficial de la Federación. (2013). Acuerdo número 666 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Nacional de Becas y Financiamiento (PRONABES). Secretaría de Educación Pública. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288868&fecha=25/02/2013
- Duek, C., Inda, G. (2014). La teoría de la estratificación social de Parsons: una arquitectura del consenso y de la estabilización del conflicto. *Revista THEOMAI* 29 (2014) 155-175. Recuperado de <http://revista-theomai.unq.edu.ar/NUMERO%2029/8-Duek-Inda.pdf>
- Fermoso, P. (1997). *Manual de economía de la educación*, Narcea, Madrid. Recuperado de <https://books.google.com.mx/books?id=aUchbfv9eKQC&pg=PA140&hl=es&>

- [source=gbbs toc r&cad=4#v=onepage&q=relaci%C3%B3n%20econom%C3%ADa&f=false](#)
- Gobierno de la República de los Estados Unidos Mexicanos. (2013). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Poder Ejecutivo, Secretaría de Hacienda y Crédito Público, Diario Oficial de la Federación, Segunda Sección. Recuperado de <http://pnd.gob.mx/>
- Gobierno del Estado de Hidalgo, (2011). Plan Estatal de Desarrollo 2011-2016. Pachuca, Hidalgo, México. Recuperado de <http://sepladerym.hidalgo.gob.mx/PE/D/home.html>
- Howarth, C. (2006). A social representation is not a quiet thing: exploring the critical potential of social representations theory. *British journal of social psychology*, 45 (1). pp. 65-86. DOI: 10.1348/014466605X43777. Recuperado de [http://eprints.lse.ac.uk/2443/1/A_social_representation_is_not_a_quiet_thing_\(LSERO\).pdf](http://eprints.lse.ac.uk/2443/1/A_social_representation_is_not_a_quiet_thing_(LSERO).pdf)
- Miller, D. (2007). Trayectorias Escolares Universitarias e Institucionalización del PRONABES en la UAM. FLACSO. Tesis para obtener el grado de Doctor en Ciencias Sociales.
- Mora, A. (2010). Políticas macroeconómicas de estabilización y su incidencia en el bienestar económico y social en México (1983 – 2005). Eudmet.net [En línea]. Recuperado de <http://www.eumed.net/libros-gratis/2010c/757/La%20Politica%20Social%20adoptada%20bajo%20el%20paradigma%20neoliberal%20y%20su%20impacto%20en%20el%20bienestar%20economico%20y%20social.htm>
- Mora, M. (2002). Las representaciones sociales de Serge Moscovici. Universidad de Guadalajara. Recuperado de www.raco.cat/index.php/Athenea/article/viewFile/34106/33945
- Moscovici, S. (1979). El psicoanálisis, su imagen y su público. Argentina: Editorial Huemul.
- Parra, J. (s.f.). Las necesidades humanas y su clasificación. Tema 1 Introducción a la Economía, Cuaderno de Economía. Recuperado de https://servicios.educarm.es/templat es/portal/images/ficheros/etapasEdu cativas/secundaria/16/secciones/269 /contenidos/4851/las_necesidades_y los_bienes.pdf
- Parsons, T. (1953). La teoría de la acción social. México: Triliana.
- Rubio, J. (2007). Política educativa en educación superior en México: 1995-2006 un balance. México: Fondo de Cultura Económica.
- Secretaría de Educación Pública del Estado de Hidalgo. (2013). Programa Sectorial de Educación 2011-2016. Pachuca de Soto, Hidalgo. Recuperado de <http://sep.hidalgo.gob.mx/content/normatividad/docsseph/5.-%20PROGRAMA%20SECTORIAL%202011-2016/PROGRAMA%20SECTORIA%202011-2016.pdf>
- SEP. (2013). Programa Sectorial de Educación 2013-2018. México, Distrito Federal. Disponible en http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf
- Thurrow, L. (1978). Inversión en el capital humano, México: Trillas.

UNESCO (2011). Everyone has the right to education. París Francia. Recuperado de

<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002127/212715e.pdf>

Agradecimientos

En especial a las personas que han colaborado a consolidar estos avances, la Dra. Rosa María Valles Ruiz, quien con sus orientaciones ha

logrado que la autora gane firmeza para desarrollar de mejor manera las ideas y planteamientos iniciales.

A los doctores que me han impartido los seminarios correspondientes al primer semestre de la séptima generación de la Maestría en Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, puesto que su conocimiento guía el desarrollo de este proyecto.

Seguimiento a egresados, una estrategia para la mejora de la calidad educativa en la Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl

Follow up to graduates, a strategy for the improvement of educational quality at the Normal School No. 3 of Nezahualcóyotl

Víctor Zárate Marín
Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl
zama123victor1@gmail.com

Resumen

A partir de la realización de un proyecto de estudio a egresados, y aunque retoma el programa estatal de seguimiento a egresados, se le da la directriz de trabajo de investigación, buscando con ello la generación de conocimiento para mejorar la calidad formativa de los docentes en formación, buscando fortalecer el impacto que tengan sus prácticas profesionales en el mercado laboral, así como en los requerimientos que le solicita la sociedad actual de acuerdo al nivel educativo en donde se emplea. Se aborda particularmente, el proceso de incorporación al servicio. El seguimiento se realiza a partir del análisis de las situaciones de desempeño profesional, laboral y de contexto social de los egresados, mediante una metodología, que permite valorar la pertinencia e impacto del Plan y Programas Educativos para la formación docente; a la vez, favorecer la capacidad académica de la función directiva; del núcleo de profesores hacia la atención oportuna y eficaz de los problemas, necesidades de acuerdo a expectativas de mejora, que aseguren su calidad de manera continua. Se reconoce que “la perfectibilidad del perfil docente sobre escenarios laboral/profesionales, es una cuestión de condición humana y social; que se entreteje en un sinnúmero de expectativas de significado personal, institucional, profesional y socio-cultural” a partir del seguimiento, será posible ubicar la trayectoria profesional de los egresados exitosos y factores esenciales como su inserción laboral, nivel o rango de desempeño, productividad. Este estudio es longitudinal: la Línea de generación de acuerdo al Programa Rector de Investigación e Innovación Educativa de las Escuelas Normales públicas del Estado de México, se ubica en Gestión y Administración, ya que se va a investigar la capacidad de producción y generación de aprendizajes en los egresados y el impacto de estos en su desempeño profesional. Es necesario conocer y mejorar la calidad de las competencias de los docentes en formación para eficientar su desempeño profesional en sus centros de trabajo en un futuro próximo, además de conocer la realidad profesional que vive el egresado en su labor docente, desde que egresa, presenta su o sus exámenes de ingreso y se incorpora al mercado laboral, a fin de brindarles las herramientas académicas necesarias para fortalecer su desempeño en Educación Básica.

Palabras clave

Egresados, empleadores, calidad educativa, procesos de mejora.

Abstract

Starting from the completion of a study project for graduates, and although it resumes the state program for monitoring graduates, the research work guideline is given, thereby seeking the generation of knowledge to improve the training quality of teachers in training, seeking to strengthen the impact that their professional practices have on the labor market, as well as on the requirements requested by today's society according to the educational level where they are employed. Particularly addressing the process of employment. Monitoring is based on the analysis of situations of professional, labor and social performance context of graduates, through a methodology to assess the relevance and impact of the Plan and Educational Programs for teacher training; in turn, it helps to improve the academic ability of management function; the core faculty to timely and effective take care of the problems and needs according to expectations of improvement of quality assurance continuously. It is recognized that "the perfectibility of teaching profile on occupational/professional settings, it is a matter of human and social condition; that is woven into countless expectations of personal meaning, institutional, professional and socio-cultural". From monitoring, it will be possible to locate the careers of successful graduates and essential factors such as employment, level or range of performance and productivity. This is a longitudinal study: the line of knowledge generation is according to the Rector Program of Research and Educativa Innovation of Public Teachers College in the state of Mexico and is located in Management and Administration, we will investigate the production capacity and generation of learning in graduates and the impact of these on their professional performance. It is necessary to know and improve the quality of skills of teachers in training to streamline their professional performance in their workplace in the near future, in addition to know the professional reality of the graduate in their teaching, since they graduated, undergo their entrance exams and joins the labor market in order to provide them the academic tools needed to strengthen their performance in Basic Education.

Keywords

Graduates, employers, educational quality, improvement processes.

Introducción

En el Estado de México el estudio a egresados en las escuelas normales, ha ido adquiriendo importancia y relevancia, ya que el nuevo contexto que permea el quehacer cotidiano del egresado, es muy diferente al que existía antes de la reforma educativa; el mundo está cambiando vertiginosamente y con ello se modifican todas las estructuras económicas, sociales, culturales, políticas y educativas por lo que el egresado necesita estar preparado para enfrentar estos retos que se le presentan en su vida diaria, pero sobre todo en su quehacer profesional.

Anteriormente, el egresado normalista, al terminar sus estudios de licenciatura, tenía

asegurada su plaza en el Estado de México, sin embargo, hoy para poder obtenerla necesita concursar. "El número de egresados y desertores del sistema educativo – es decir, la oferta total de los recursos humanos- ha sido mayor al de las oportunidades de conseguir empleo en los mercados laborales" (Muñoz, 1996, p. 17). Su realidad le plantea que ahora tiene que competir para obtener trabajo y así poder ejercer la profesión que eligió.

Planteamiento del problema

Fundamentado en el Programa Estatal de Seguimiento a Egresados, se realiza el seguimiento a egresados de la escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl a partir de las

situaciones del seguimiento al desempeño profesional, laboral y de contexto social de los egresados, inicia a partir de la aplicación de un instrumento de pre egreso que permite valorar el impacto del Plan y Programa Educativo de la generación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar. Con la finalidad de dar una atención eficaz y oportuna las necesidades académicas, de acuerdo a las expectativas de mejora de los egresados y con base en ello contar con insumos que permiten la toma de decisiones para la mejora de la formación profesional de los docentes en formación. Es así que nos planteamos el siguiente cuestionamiento ¿Cómo mejorar la calidad educativa que brinda la escuela normal a los docentes en formación a partir de los resultados del seguimiento a egresados?

Marco teórico

El desarrollo de este programa se fundamenta en La Teoría del Capital Humano: ya El desarrollo de este programa se fundamenta en La Teoría del Capital Humano: ya que según este planteamiento, el comportamiento de la demanda educativa se explica como una consecuencia de las diferencias existentes entre los salarios de los individuos que cursan diferentes niveles de escolaridad, las cuales reflejan los incrementos en la productividad que se asocian con los respectivos niveles de educación formal.

Teoría de la educación como Bien Posicional: Según esta teoría, las variaciones observadas en la escolaridad de quienes desempeñan ocupaciones semejantes pueden ser explicadas por el hecho de quienes adquieren determinada dosis de escolaridad, lo hacen con el fin de poder competir por determinado status.

El estudio se realiza con los egresados de la institución, correspondientes a la generación 2011 - 2015 Prueba de Aula que cursó la Licenciatura en Educación Preescolar, la población a está constituida por 28

alumnos, que constituyen el 100% del estudio; de los cuales 26 pertenecen al sexo femenino y 2 Al sexo masculino.

Bajo los lineamientos del Programa Estatal de Seguimiento a Egresados (PESE), se construye el (PISE) Programa Institucional de Seguimiento a egresados considerando los objetivos que se especifican en este documento oficial. Y se deriva de la aplicación de los instrumentos determinados por la Subdirección de Educación Normal.

Se abarcan tres categorías siendo estas las siguientes: formación integral, calidad docente e institución académica.

Seguimiento a Egresados, bajo la normatividad del Servicio Profesional Docente (SPD). Aborda particularmente el proceso de incorporación al servicio. Institucionalmente, brindamos todos los servicios para que el egresado presente con éxito el examen de ingreso, es por ello que se realiza a partir del análisis de las situaciones de la apreciación del pre egresado sobre el servicio que le brinda en la Escuela Normal, a fin de mejorar las condiciones académicas con las futuras generaciones.

El Servicio Profesional Docente da la recomendación de que la primera entrevista/encuesta se efectuó a dos años de distancia del egreso y la segunda en un lapso de cinco a seis años, Por lo que este estudio tiene un carácter longitudinal y se encuentra en proceso; la Línea de generación de acuerdo al Programa Rector de Investigación e Innovación Educativa de las Escuelas Normales públicas del Estado de México, se ubica en Gestión y Administración, ya que se va a investigar la capacidad de producción y generación de aprendizajes en los egresados y el impacto de estos en su desempeño profesional.

Este seguimiento, surge de la necesidad educativa de mejorar la calidad en el desarrollo de competencias genéricas y profesionales de los docentes en formación establecidas en el acuerdo 650, para eficientar

el desempeño profesional en sus centros de trabajo, además de conocer la realidad profesional que vive el egresado en su labor docente, a fin de brindarle las herramientas académicas necesarias para fortalecer su desempeño en Educación Básica. "Estos estudios constituyen una alternativa para el autoconocimiento y para la planeación de procesos de mejora y consolidación de las instituciones educativas" (Interinstitucional, 2003, p. 19).

Un aspecto que es importante mencionar es que el seguimiento que se realiza, tiene un carácter colegiado, ya que se desarrolla de manera conjunta con el Departamento de Investigación e Innovación Educativa. El estudio se ubica en el Campo Temático de Procesos de Formación Docente y Estudio de Egresados (PFDEE): El método de Seguimiento a Egresados comienza con la construcción de una base de datos y termina con la presentación de una alternativa de mejora académica.

Consideramos que es importante fomentar la autonomía en los alumnos para continuar con su actualización y superación profesional. Que fortalezcan el amor a la profesión, el liderazgo, la toma de decisiones para la mejora personal y profesional y la apertura de nuevas oportunidades a puestos con mayor responsabilidad y mejor remunerados. "las instituciones de educación superior, desde hace mucho tiempo, han reconocido la importancia de que su personal académico cuente con las posibilidades de mejorar y / o actualizar su formación profesional a través de estudios de posgrado que fomenten la calidad y la excelencia en la docencia y la investigación." (FRESÁN, 2004, p. 22). Los egresados en la escuela normal obtienen la formación inicial, sin embargo, por las características y demandas de la situación actual en los mercados laborales, el docente de educación normal y el egresado necesitan habilitarse, para poder ser competitivos y

mejorar su formación y por ende su desempeño laboral, y de esta manera contar con mejores opciones de contratación en los mercados de trabajo.

El proceso metodológico, parte de la aplicación de un instrumento de carácter estatal, que sirvió para obtener el diagnóstico de los pre egresados en las dimensiones de Formación Integral, Institución Académica y Calidad Docente. Se cuenta con la base de datos 100% de los egresados; En las etapas del seguimiento se determinaron las siguientes: Obtención del censo y base de datos, elaboración del Programa Institucional de Seguimiento a Egresados, entrega del Programa Institucional de Seguimiento a Egresados (PISE) a la Subdirección de Educación Normal, desarrollo del pise (aplicación de cuestionarios), informe, construcción de resultados de seguimiento y producción institucional de alternativas, aplicación de las sugerencias presentadas (Realización de actividades académicas para la mejora de la calidad profesional que brinda el egresado).

Es importante mencionar las estrategias que se realizaron para que el egresado presentara con éxito el examen de ingreso al servicio, siendo estas las siguientes: Curso integral de consolidación de habilidades docentes, Curso en Plataforma y presencial DGESE sobre Competencias Docentes: Preescolar, Simulador de examen nacional de conocimientos y habilidades docentes para la educación inicial. Preescolar, Conferencia: Competencias profesionales y Evaluación docente"... una de las preocupaciones de los responsables políticos en general y de las autoridades educativas en particular, ha sido adecuar la oferta de formación a la demanda de trabajo" (PLANAS, Jordi, 2014, p. 11), actualmente el egresado tiene que competir para ingresar al servicio profesional docente, por lo que prepararlos para este evento, representa un reto y una de

las tareas prioritarias a lo largo de toda su formación académica.

En este rubro, es importante mencionar que de los 27 alumnos que presentaron el examen de un total de 28 egresados, (una alumna no lo presentó), 26 obtuvieron el resultado de idóneo que corresponde al 96.2%, solo una alumna obtuvo el resultado de no idóneo que constituye el 3.8% de los 27 sustentantes. Es nodal comentar que la investigación está en proceso, es indispensable conocer la relación que existe entre la formación profesional recibida y las demandas profesionales que le requiere el contexto donde el egresado se desempeña como docente en servicio "...uno de los principales criterios empleado por los administradores de los sistemas educativos para evaluar la pertinencia de la formación impartida a los jóvenes, sobre todo en educación profesional y superior, se da con base en adecuar la formación recibida al empleo desempeñado por los egresados, y con ello establecer un nexo causal directo entre la calidad de la formación ofertada con la calidad del empleo detentado por los egresados, con el propósito de identificar la calidad de la formación con adecuación al empleo de los egresados" (Planas, 2014, p. 11).

Hallazgos

A partir de los resultados del instrumento aplicado, se presentaron los resultados a la comunidad normalista en el colegiado general y con base en las sugerencias se construyó el programa institucional de seguimiento a egresados, atendiendo principalmente las debilidades detectadas.

En formación integral, se acentuó en los aspectos de prácticas pedagógicas y tutoría principalmente. Cuyas problemáticas se encontraron en los aspectos de prácticas pedagógicas, investigación, evaluación entre otros, por lo que las estrategias empleadas fueron: Fortalecimiento del colegiado del trayecto de la práctica pedagógica, integración

alumnos al Cuerpo Académico en Formación. Análisis colegiado de las competencias profesionales del trayecto, uso del diario electrónico y publicación en portafolio uso del ensayo y su publicación, observación de los cursos de la práctica profesional para realizar acciones de mejora en los procesos de planeación ejecución (utilización de estrategias situadas) y evaluación, fortalecimiento del análisis, la reflexión y el pensamiento crítico mediante la realización de un foro.

En Tutoría: Fue necesario fortalecer el colegiado de tutoría mediante reuniones mensuales de análisis y reflexión sobre el trabajo desarrollado. Difundir institucionalmente direcciones electrónicas que fortalezcan la búsqueda de información de los alumnos normalistas. Se Trabajó de manera colaborativa para la toma de acuerdos que mejoraron los procesos de identificación de problemas educativos actuales y la reflexión de la práctica.

En Institución Académica: En el aula de clases, se tendría que trabajar sobre las actitudes de Algunos docentes normalistas para disminuir el autoritarismo y control, para ello se realizó un proyecto de seguimiento a planes y programas de estudio. Mejorar la participación en los cuerpos académicos, y el consejo estudiantil la participación en el área de investigación mediante la promoción y divulgación escolar, integrar alumnos en los procesos de investigación que desarrolla el Cuerpo Académico en Formación.

La tercer categoría es Calidad Docente, comprende los propósitos y enfoques del programa de estudios (lo relaciona con estrategias diversas y con problemas, algunos solo es lectura o lo memorizan), se solicitó, fortalecer el análisis y la comprensión de textos académicos, la autonomía, el pensamiento crítico, la innovación y la creatividad del colectivo docente, favorecer la indagación mediante el trabajo colaborativo y la libertad de decisión y acción, el

pensamiento crítico, que el docente normalista haga uso de las TIC, periódicos, revistas, artículos de investigación, videos o documentales, reportajes o películas Docentes Utilizar el estudio de caso (potenciar autonomía y creatividad, trabajar y hacer comprensible los contenidos del programa), desarrollo de proyectos, intervenciones escolares, visitas de especialistas, fortalecer la democracia, inclusión, respeto a las aportaciones, trabajo en equipo, autonomía; desarrollar la actitud crítica, comprensiva (solución de problemas e investigación). Periodicidad en la orientación del diseño del diario de trabajo de la práctica profesional. Se realizó un proyecto académico de seguimiento a planes y programas de estudio, así como la difusión de recursos digitales existentes en biblioteca (revistas y periódicos electrónicos), se realiza la propuesta de un formato de planeación, se lleva a cabo la observación de los cursos y se presentan resultados en colegiado general, se realiza el diseño y evaluación de instrumentos de valoración y análisis en colegiado

Trayecto de la práctica profesional. Favorecer el análisis y la reflexión del trayecto, la perspectiva crítica, atención a problemas didácticos, la identificación de los principios pedagógicos, reconocimiento de estilos de aprendizaje, reconocimiento de estudiantes, conocimiento de la cultura escolar, desarrollo de contenidos curriculares, metodología del trayecto de la práctica profesional, (utilización de debates, ensayos, círculos de reflexión, análisis de video-filmaciones).

Fortalecimiento del trabajo colegiado del trayecto de la práctica mediante la realización de reuniones colegiadas. Elaboración colegiada de instrumentos de evaluación, análisis de problemáticas individuales y grupales acuerdos de unificación de trabajo para la evaluación final; se desarrolló en colegiado de primer grado el análisis de los principios pedagógicos y competencias profesionales del trayecto de la práctica profesional; cada grado elaboró el portafolio electrónico y se establecieron acuerdos colegiados por grado para los procesos de evaluación.

Referencias

- FRESÁN, M. L. (2004). Estudio de graduados del Programa Nacional De Superación Del Personal Académico (SUPERA). México: ANUIES.
- PACHECO, Méndez Teresa, DÍAZ, Barriga Ángel (1997). La profesión. Su condición social e institucional. Centro de Estudios sobre la Universidad. Porrúa
- PLANAS, Jordi. (2014). México: ANUIES. Programa Estatal de Seguimiento a Egresados para las Escuelas Normales Públicas del Estado de México (2014). Dirección general de educación normal y desarrollo docente. Subdirección de Educación Normal, Área de Investigación Normal e Innovación Educativa.
- MUÑOZ, I. C. (1996). Diferenciación institucional de la educación superior y mercados de trabajo. México: ANUIES.

Pensamiento teórico en estudiantes de educación preescolar

Theoretical thinking in preschooler students

Vanessa De Alba Villaseñor
Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio
vanedealbavilla@gmail.com

Resumen

En este trabajo se presentan los resultados de la fase de aplicación de una situación de aprendizaje del campo formativo exploración y conocimiento del mundo, que forma parte de una investigación en proceso orientada a la conceptualización del pensamiento teórico en relación al pensamiento reflexivo que se describe en el Programa de Estudio 2011 (SEP, 2012).

Palabras clave

Educación preescolar, enseñanza de las ciencias.

Abstract

This paper presents the results of the application phase in a learning situation in the training field of world knowledge and exploration, which is part of an ongoing research aimed towards the conceptualization of theoretical thinking in relation to reflexive thinking described in the 2011 Study Program (SEP, 2012).

Keywords

Preschool education, science teaching.

Introducción

El pensamiento teórico se relaciona por un lado con la ciencia escolar la cual se basa en una enseñanza significativa en donde convergen por un lado la teoría científica y las experiencias sensibles que ocurren en el aula y por otro con la modelización esto es, pensar mediante modelos contruidos por los alumnos a partir de procedimientos flexibles que le permitan cuestionar, pensar y actuar conectando hipótesis con fenómenos para explicarlos (Izquierdo 1999, Gómez 2008).

Durante la modelización se generan *entidades*, referidas a las explicaciones que construyen los alumnos a partir de sus dibujos, *propiedades de las entidades*, es decir la estructura interna, las características que

nombran o composición de estas entidades, y la *relación entre entidades* esto es, el funcionamiento del fenómeno y el vínculo entre entidades (Gómez, 2008).

El objetivo que guía esta investigación es conceptualizar el pensamiento teórico del alumno en edad preescolar en relación al pensamiento reflexivo que se propone en el campo formativo de Exploración y Conocimiento del Mundo en 3er grado de educación preescolar.

Desarrollo

Para la obtención de datos se diseñó una situación de aprendizaje relacionada con el campo formativo Exploración y Conocimiento del Mundo (ECM) y se analizaron los datos

desde un diseño evaluativo por objetivos de comportamiento (Stufflebeam, 1995). El foco de atención de este diseño evaluativo es la búsqueda de coincidencias entre los objetivos propuestos por el programa y sus resultados. El trabajo de la situación de aprendizaje incluyó cinco temas didácticos sobre el sistema circulatorio, cada tema se realizó en cantidades distintas de jornadas y cada una correspondía a un objetivo de comportamiento distinto.

Para el análisis de los datos se redactó un informe interpretativo general a partir de la relación entre grupos de unidades de análisis y categorías, llamándolos grupo de *explicaciones* conformado por unidades de análisis referentes al enfoque de modelización de Gómez (2008, 2009), *interacción grupal* que corresponden a dos categorías encontradas de manera inductiva, y *nombres*, a este grupo solo pertenece una categoría llamada de la misma forma.

A partir de estos grupos es que se presenta el análisis interpretativo tomando en cuenta los planteamientos normativos y conceptuales, identificando también elementos de aportación al concepto de pensamiento teórico y reflexiones teóricas generales.

El grupo de *explicaciones* comprende la cuarta parte de los códigos totales registrados, esto puede deberse a que se tomaron los planteamientos de Gómez (2008, 2009) para su diseño previo y se consideraba la generación de explicaciones científicas por parte de los alumnos una consecuencia esperada, (Gómez, 2008). Al respecto se encontraron fundamentos normativos en el Programa de Estudio 2011 (SEP, 2012) acerca de las explicaciones y argumentos relacionándolas con experiencias sensibles dentro del campo formativo ECM. Por su parte Izquierdo (1999) afirma que, para construir explicaciones, o *entidades* (Gómez, 2009) es necesario representar en un material las

teorías espontáneas, es decir el razonamiento científico que el alumno produce durante las experiencias sensibles y establecer diálogos entre los alumnos o con el maestro.

En cuanto a las frecuencias registradas en el grupo de *explicaciones* se puede observar que *entidades* y *propiedades de las entidades* presentan la mayor cantidad de códigos, oraciones relacionadas con la construcción de explicaciones y la enumeración de características respectivamente. En cuanto a las *relaciones entre entidades* solo se presentaron en las últimas actividades de la situación de aprendizaje durante los dos últimos temas.

En este sentido, al observar que los alumnos mencionaron *relaciones entre entidades* después de varias actividades que llevaron el mismo proceso para hacer ciencia (Izquierdo, 1999) y de acuerdo al planteamiento de Gómez donde asegura que para que pueda considerarse como construcción de un pensamiento teórico es necesario la presencia de tres elementos: entidades, propiedades y relación entre entidades. (Gómez, 2008). Es posible afirmar que el elemento relacionado con el pensamiento teórico que lleva más tiempo para construir son las *relaciones entre entidades*.

Referente a las *entidades*, se observó en este trabajo la elaboración de explicaciones nombrando elementos conocidos a la que se le llamó *analogías*, Gómez (2008) hace referencia a diferentes tipos de explicaciones elaboradas por los alumnos, no obstante, no presenta alguna distinción entre ellas. Para este trabajo se consideró necesario conformar una categoría aparte ya que, aunque también son *entidades*, para este caso los alumnos elaboraron oraciones explicativas nombrando elementos o situaciones externas para explicar fenómenos que suceden dentro del cuerpo humano, los cuales sirvieron para participar en conversaciones y elaborar en

algunos casos *entidades* de manera grupal a modo de conclusión.

En este sentido se puede considerar que una estrategia de explicación es la búsqueda de analogías como parte del proceso de comprensión y construcción de un pensamiento teórico sobre el mundo.

El segundo grupo es *interacción grupal* y a él pertenecen las *preguntas* que en su mayoría son formuladas por la maestra y las *afirmaciones referentes a acciones* a este grupo se le relaciona con los elementos normativos del Programa de Estudio 2011 (SEP, 2012) ya que tiene que ver con los métodos de trabajo en preescolar para abordar actividades del campo formativo ECM y le pertenecen poco menos de la mitad de la totalidad de códigos registrados.

Se consideró a las *preguntas* como la categoría principal ya que dos terceras partes del total de códigos del grupo le pertenecen. En relación a las preguntas se encontraron algunos elementos explicativos en los modelos teóricos de Gardner *et. al* (2001) y Gelman *et. al* (2010) que la consideran como una estrategia docente para el desarrollo de un pensamiento reflexivo, y por su parte, Izquierdo (1999) la describe como una herramienta relacionada con la construcción de explicaciones.

En una segunda revisión de los código se encontró que era necesario agrupar las preguntas y establecer subcategorías de acuerdo a la intención con la que se formulaba cada pregunta, la subcategoría con mayor cantidad de códigos se le llamó *cerradas* y a ella pertenecen todas las preguntas que podían responderse con una palabra que indicara afirmación, negación o ubicación de algún material o elemento en los dibujos, a esta subcategoría no se le encontró relación directa con alguna otra categoría o unidad de análisis de otro grupo.

La subcategoría con la segunda mayor frecuencia presentada corresponde a las preguntas que podían responderse también

con una palabra pero en este caso nombrando elementos relacionados con el tema o materiales empleados en cada actividad, esta subcategoría se vincula directamente con la categoría de nombres y es preguntas para *nombrar elementos*, al respecto de dicho vínculo llama la atención que el número de nombres mencionados durante la situación de aprendizaje duplica la cantidad de preguntas para nombrar elementos, estas representan el 45.8% del total de nombres registrados en esa categoría. Se puede interpretar a partir de lo anterior que la mención de nombres para identificar elementos aumentó en relación a las preguntas orientadas a ello, sin embargo, no es un factor determinante pues en más de la mitad de los nombres mencionados no se presentó una pregunta previa de este tipo.

La tercera subcategoría con mayor presencia está relacionada con las preguntas dirigidas a la narración de detalles y características, se encontró un vínculo entre esta subcategoría y la unidad de análisis de *propiedades de las entidades*, son las preguntas para *describir* puesto que la intención de este tipo de preguntas era la enumeración de características y estados de las entidades. Se puede interpretar que el uso de las *preguntas* para *describir* por parte de la maestra fue relevante para la introducción de *propiedades de las entidades* mencionadas por los alumnos pues la cantidad de preguntas de este tipo corresponde al 81.7% de las propiedades expresadas. De esta manera se puede afirmar que las preguntas dirigidas a nombrar características es una herramienta docente que propicia la construcción de explicaciones descriptivas, es decir *propiedades de las entidades*.

La cuarta subcategoría que presentó mayor cantidad de códigos son las preguntas dirigidas a la explicación de procesos o causas, se encuentra una relación directa entre esta subcategoría y la unidad de análisis de *entidades*, son las preguntas para *explicar*. En la revisión de los datos se observa que en el

74.3% de las ocasiones en que los alumnos expresaron *entidades* y entidades en forma de *analogías* estuvieron presentes preguntas de este tipo. Al respecto Izquierdo (1999) expresa que las preguntas están estrechamente vinculadas con la elaboración de argumentos, y desde el Programa de Estudio 2011 (SEP, 2012) los argumentos se reconocen como el grado más complejo de explicaciones que puede construir el alumno de preescolar.

Por lo tanto, puede afirmarse que las preguntas elaboradas por la maestra con la intención de explicar ideas acerca de un fenómeno es una herramienta que facilita el proceso de razonamiento, argumentación y elaboración de *entidades*.

La subcategoría que registró la menor frecuencia se refiere a las preguntas dirigidas a obtener palabras u oraciones en los que se expresan similitudes o diferencias entre elementos, son las preguntas para *comparar*, en la revisión de los códigos pudo observarse que solo se presentan preguntas para *comparar* en los tres primeros temas.

Un hecho que destaca es que en las actividades del último tema se registran oraciones comparativas, pero no se registran preguntas para *comparar*. Lo anterior puede deberse a dos factores, el primero es que la identificación de similitudes y diferencias durante las actividades de los temas previos propició que los alumnos observaran e identificaron rasgos de este tipo sin la necesidad de guiarse con preguntas, y segundo la presencia de oraciones comparativas mencionadas por la maestra durante las actividades logró la función que se había realizado en los otros temas usando las preguntas.

Como se indica en el Programa de Estudio 2011 (SEP, 2012) la capacidad de observación se desarrolla a partir de la identificación de detalles y la comparación, de lo anterior puede afirmarse que las preguntas

orientadas a comparar elementos son una herramienta para desarrollar la capacidad de observación que puede emplear la maestra y en la medida en que se desarrolle dicha capacidad el alumno logrará establecer comparaciones y elaborar explicaciones acerca de fenómenos científicos.

En este sentido, a partir de los datos y su fundamento teórico puede interpretarse que al elaborar preguntas cerradas, así como para nombrar elementos, describir, explicar y comparar se involucra al alumno en el proceso de hacer ciencia en el aula mediante experiencias sensibles en la búsqueda de respuestas para desarrollar razonamientos reflexivos. Se afirma entonces que el empleo de preguntas es una herramienta básica en la construcción de un pensamiento teórico.

Otra categoría que pertenece al grupo de interacción grupal es *afirmaciones referentes a acciones*, estuvo presente en cuatro de los cinco temas de la situación de aprendizaje, puede identificarse un vínculo entre esta categoría y las experiencias sensibles, que Gardner *et. al* (2000) describen como la interacción directa con los materiales y Gómez (2009) las llama actividades de exploración del medio natural.

Gómez (2009) expresa que es a partir de las actividades de exploración que se generan las *entidades, propiedades y relaciones entre entidades*. Sin embargo, en la revisión de los datos de esta investigación se observa que hay una fase intermedia entre la experiencia sensible y la elaboración de explicaciones y es la construcción de *afirmaciones referentes a acciones*, es decir las oraciones que presentan tanto alumnos como maestra para hacer un recuento de las acciones realizadas durante la experiencia y posteriormente elaborar interpretaciones y explicaciones.

En este sentido puede afirmarse que una estrategia para facilitar el proceso para elaborar un pensamiento teórico es identificar

acciones concretas de interacción directa con los materiales a fin de construir explicaciones científicas en forma de *entidades, propiedades y relación entre entidades*.

El tercer grupo corresponde a los *nombres*, como ya se mencionó este grupo está compuesto por una categoría y cinco subcategorías, algunas relacionadas entre sí, los códigos registrados en este grupo representan la cuarta parte del total. Los nombres sirven para identificar los materiales con los que se trabaja, así como también los fenómenos que se pretende comprender y permiten explicar ideas de funcionamiento o causales durante las actividades y las representaciones gráficas.

En una primera revisión de los códigos se observa que la subcategoría de internos corresponde al 45.4% del total de códigos, mientras que el 21.7% pertenece a externos, las tres subcategorías restantes comparten el 32.9% de códigos. Esto puede explicarse en relación a la intención educativa con la que se realizaron las actividades, es decir la discusión central de ideas durante la situación de aprendizaje giro en torno al funcionamiento del sistema circulatorio del cuerpo humano, el cual es un fenómeno interno.

Se encontraron elementos que permiten fundamentar la categoría *nombres* en el modelo teórico de Gelman, *et. al* (2010). Donde se afirma que los nombres empleados por los alumnos para identificar elementos y formular explicaciones son una herramienta de evaluación científica que sirve como evidencia de enriquecimiento de lenguaje, atención y comprensión conceptual de fenómenos.

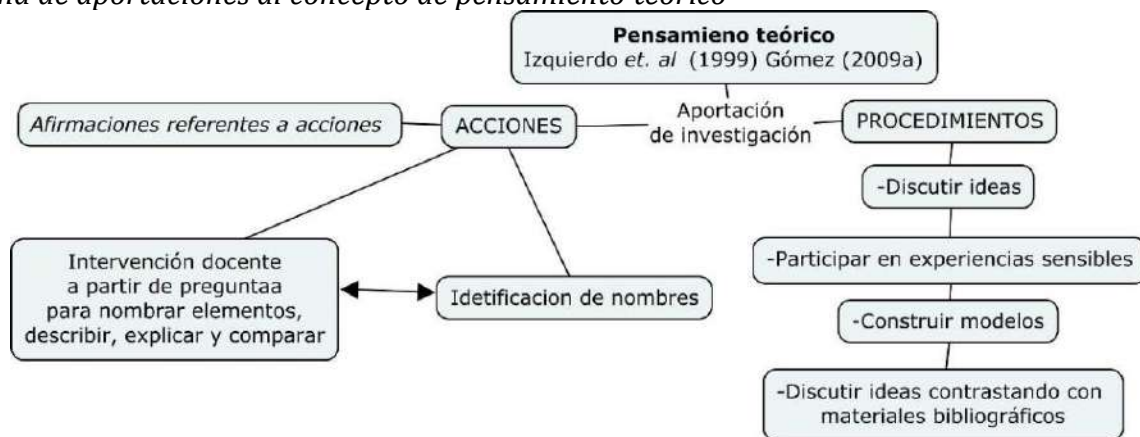
Conclusiones

En ninguno de los planteamientos que se analizaron en la revisión de literatura se habla de un proceso específico para hacer ciencia, Izquierdo *et. al* (1999) afirma que no hay un método riguroso para hacer ciencia escolar, pero si un conjunto de procedimientos para “pensar y actuar” en este sentido es que se considera que los resultados presentes en esta investigación pueden aportar elementos que clarifiquen estos procedimientos.

A continuación, se muestra un esquema donde puede verse los elementos que se consideran aportaciones de esta investigación con relación al pensamiento teórico.

Figura 1.

Esquema de aportaciones al concepto de pensamiento teórico



Fuente: Elaboración propia.

Se identificaron a partir del análisis de los datos cuatro procedimientos principales para hacer ciencia, el primero es discutir ideas de los alumnos las cuales Gómez (2009) llama ideas de partida, el segundo procedimiento es participar en experiencias sensibles, Izquierdo *et. al* (1999) concibe a la experimentación como el centro de la ciencia escolar, seguido de construir modelos gráficos que Izquierdo *et. al* (1999) define como un lenguaje que sirve para representar una idea y el cuarto procedimiento es la discusión de ideas contrastando con materiales bibliográficos para explicar lo que pasa.

Además de los procedimientos se encontraron tres acciones concretas que se consideran aportaciones a los planteamientos acerca del pensamiento teórico estas son la identificación de nombres, la construcción de afirmaciones referentes a acciones y la intervención docente a partir de preguntas.

Una de estas acciones es el uso de *nombres* para identificar los elementos abstractos que se trataban de explicar, así como los materiales con los que se trabajó usando nombres convencionales o no.

Desde esta perspectiva puede afirmarse que los alumnos al participar en situaciones de aprendizaje que involucre estos procedimientos para hacer ciencia escolar desarrollan la capacidad de identificar con nombres específicos los elementos concretos con los que interactúan y los elementos abstractos de las ideas que discuten durante la construcción de su pensamiento teórico. Dichos nombres pueden ser empleados como una herramienta de evaluación científica, de acuerdo a los planteamientos de Gelman *et al.* (2010) el registro de los nombres con los que los alumnos identifican elementos durante las experiencias sensibles y en las descripciones de sus representaciones pueden considerarse evidencia de enriquecimiento de lenguaje, atención y comprensión conceptual.

La tercera acción es la intervención docente a partir de preguntas para nombrar elementos, describir, explicar y comparar. El Programa de Estudio 2011 (SEP, 2012) considera que la intervención docente a partir de preguntas es fundamental durante el trabajo en el campo formativo ECM para la identificación de detalles, elemento relacionado con la capacidad de observación. Por su parte Gardner *et. al* (2000) describe a las preguntas de la maestra como una estrategia para transmitirle al alumno que la ciencia es un proceso de reflexión sensorial, esta idea permite establecer un vínculo entre las preguntas de la maestra y las experiencias sensibles presentes en los procedimientos de la ciencia escolar. Finalmente, respecto a las preguntas Izquierdo *et. al* (1999) considera que son una herramienta que facilita la construcción de argumentos.

Los planteamientos acerca del pensamiento teórico junto con los procedimientos y acciones para hacer ciencia escolar encontrados en el análisis de los datos permiten construir el concepto que sirve para complementar la definición del campo formativo ECM quedando de la siguiente manera.

El trabajo en el campo formativo ECM se basa en el desarrollo de capacidades relacionadas con el pensamiento teórico para comprender desde los sentidos y conectar hipótesis con fenómenos, y con ello generar explicaciones mediante la discusión de ideas, participación en experiencias sensibles y construcción de modelos. Dichas capacidades incluyen la identificación tanto de elementos abstractos y concretos, así como de acciones de interacción directa con materiales y fenómenos, para lo cual la intervención docente a partir de preguntas se considera una estrategia indispensable.

Referencias

- Gelman, R., Brenneman, K., Macdonald, G. y Román, M., (2010). *Preschool pathway to science*, Paul H. Brookes publishing Co., Illinois
- Gardner H. Feldman H. y Krechevsky M., (2000). *El proyecto Spectrum. Tomo I: Construir sobre las capacidades infantiles*, ediciones Morata, Madrid.
- Gardner H. Feldman H. y Krechevsky M., (2001). *El proyecto Spectrum. Tomo II: Actividades de aprendizaje en la educación infantil*, ediciones Morata, Madrid.
- Gómez, A. (2008). *Desarrollo de modelos sobre órganos de los sentidos y sistema nervioso en los niveles de preescolar y primaria*, memoria de la V Reunión Nacional de Investigación en Educación Básica.
- Gómez, A. (2009). *El estudio de los seres vivos en la educación básica: Enseñanza del sistema nervioso desde un enfoque para la evolución de los modelos escolares*, Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Izquierdo, M., Espinet, M., García, M., Pujol, R. y Sanmartí, N., (1999). *Caracterización y fundamentación de la ciencia escolar*, *Revista Enseñanza de las ciencias*, numero extra, 79-91.
- SEP (2012) *Programa de Estudio 2011*, SEP México.
- Stufflebeam, D., y Shinkfield, A. (1995) *Evaluación sistemática: Guía teórica y práctica*, Paidós, Barcelona.

Implicaciones de las diversas concepciones de la evaluación que expresan alumnos de secundaria

Implications of the several conceptions of 'Evaluation' expressed by middle school students

Araceli García García
Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua
aragaga@gmail.com

Resumen

A partir de conocer los resultados que se han obtenido en las evaluaciones de PISA y ENLACE, surge la necesidad de indagar las concepciones que tienen los estudiantes del nivel de secundaria acerca de la evaluación de sus aprendizajes, para ello se hace una revisión teórica y recopila algunos significados que de acuerdo a algunos autores se le da a la evaluación escolar entre los consultados están: Popham (1990), García (1989), Moran (1981), Verdugo (2000), Gimeno (1996), Casanova (1998), entre otros. Después de la revisión teórica se realizaron tres estudios exploratorios consecutivos, con enfoque cualitativo, con la intención de recabar datos empíricos, utilizando como instrumentos, la entrevistas y dos cuestionarios que incluyeron preguntas sociodemográficas y tres preguntas abiertas aplicados en Escuelas Secundarias Técnicas de la zona centro en la Ciudad de Chihuahua, Chih., los participantes fueron estudiantes que cursaban primero, segundo y tercer grado, de 12 a 15 años de edad, con el propósito de obtener información relevante acerca de las concepciones que tienen sobre la evaluación, de la cual surgió el planteamiento del problema y los objetivos de la investigación. ¿Cuáles son las concepciones que tienen los alumnos del nivel de Secundarias Técnicas acerca de la Evaluación de sus aprendizajes y las dificultades que enfrentan al ser evaluados? A la fecha se trabaja con los resultados de la información obtenida, en la construcción de categorías de análisis para llegar a las conclusiones y comentarios.

Palabras clave

Evaluación educativa, enseñanza, aprendizaje, desempeño del estudiante.

Abstract

From knowing the results that have been obtained in the PISA and ENLACE evaluations, arises the need to investigate the conceptions that the students of the secondary level have about the evaluation of their learning, for this, a theoretical revision is made and compiles some meanings that according to some authors they're given to the school evaluation. Among those consulted are: Popham (1990), García (1989), Moran (1981), Verdugo (2000), Gimeno (1996), Casanova (1998), and others. After the theoretical review three consecutive exploratory studies were carried out, with a qualitative approach, with the intention of collecting empirical data, using as instruments, interviews and two questionnaires that included sociodemographic questions and three open questions, those were applied in Technical Secondary Schools of the central area in the City of Chihuahua, Chih., the participants were students who attended first, second and third grade, from 12 to 15 years of age, in order to obtain relevant information about the conceptions they have regarding the evaluation, of which, the approach to the problem and the objectives of the

investigation arose. Which are the conceptions that the students of the Technical High Schools have about the Evaluation of their learnings and the difficulties they face when being evaluated? To this day we work with the results of the information obtained, in the construction of categories of analysis to reach the conclusions and comments.

Keywords

Educational evaluation, teaching, learning, student performance.

Introducción

Hablar de evaluación de aprendizajes es remitirse a una parte esencial de los procesos educativos. En relación a lo anterior es interesante revisar los resultados que arrojan las evaluaciones que se realizan a nivel internacional, nacional y estatal a los jóvenes que cursan su educación secundaria. De acuerdo al análisis que se hace de ellos, son desfavorables para el sistema educativo y la población en general, ya que es un tema en el que está inmersa la sociedad en su conjunto.

Una de las instituciones encargadas de la evaluación educativa a nivel internacional es La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que ha promovido el desarrollo de estudios internacionales a nivel mundial con la aplicación de PISA (por sus siglas en Inglés: *Programme for International Student Assessment*), son un referente importante además de los Resultados de ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico en

Centros Escolares) y los indicadores internos de las instituciones, que de acuerdo al análisis ubica a los estudiantes en niveles bajos de aprendizaje.

Revisando cómo ha evolucionado la evaluación en México se encontró que, en la década de los 70 y 80, la evaluación se utilizaba como medida de selección para nuevo ingreso a educación superior, para 1972, se aplicaron las primeras evaluaciones para seleccionar el ingreso de alumnos al nivel de secundaria.

A partir del año 2000, México ha venido participando en la evaluación que implementó la (OCDE) con el programa PISA, con el propósito de conocer el grado de preparación que adquieren los jóvenes de 15 años en tres áreas del conocimiento: competencia lectora, matemática y científica. Los resultados de la evaluación que ha obtenido México en la prueba PISA (OCDE 2013), se observan en la tabla 1.

Tabla 1

Puntajes obtenidos por México en sus participaciones en la prueba de PISA.

PISA	2000	2003	2006	2009	2012
Matemáticas	387	385	406	419	413
Ciencias	422	405	410	416	424
Lectura	422	400	410	425	415

Nota: Los números señalan el puntaje promedio obtenido por la muestra total de participantes en cada una de las competencias por año.

A nivel Nacional la Secretaria de Educación Publicas (SEP), implementó desde el año 2006, La Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), con el propósito de brindar información

confiable a escuelas, maestros y padres de familia, sobre el dominio de los conocimientos que el alumno adquiere y le sirvan para aprender temas posteriores en las asignaturas de Español, Matemáticas y una

tercera asignatura que es rotativa cada año; y de acuerdo a los resultados sitúa a los estudiantes en 4 niveles de conocimiento,

insuficiente, elemental, bueno y excelente. En la tabla 2 se observan porcentajes obtenidos en los dos niveles de logro más bajos:

Tabla 2

Porcentaje de alumnos ubicados en los niveles de logro en Español y Matemáticas En la prueba ENLACE

Nivel del logro	Insuficiente y elemental								
	Año	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Español		85.3	81.1	2.1	1.2	2.4	82.9	79.2	80.3
Matemáticas		95.8	94.4	80.8	89.9	7.3	84.2	79.7	78.1

Nota: En el 2013 se observa una disminución en los porcentajes obtenidos en esos niveles, el más notorio es en Matemáticas que ha disminuido un 17.7

Tabla 3

Porcentaje de alumnos ubicados en los niveles de logro en Español y Matemáticas en la prueba ENLACE

Nivel del logro	Bueno y excelente								
	Año	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Español		14.7	18.9	17.9	18.8	17.6	17.1	20.8	19.7
Matemáticas		4.2	5.6	9.2	10.1	12.7	15.8	20.3	21.9

En español se ha tenido un avance histórico de 5 puntos porcentuales, mientras que matemáticas, el avance ha sido de 17.7 puntos porcentuales.

Al observar detenidamente los resultados de ambas pruebas estandarizadas (PISA Y ENLACE), podemos ver que los niveles de logro son desfavorables, aunque cada uno de ellos evalúa aprendizajes diferentes, uno mide habilidades y el otro, conocimientos.

Significados de la evaluación

En la revisión teórica, Gimeno (1996), comenta que en la práctica cotidiana evaluar, significa poner calificaciones a los alumnos y aplicar las pruebas para obtener la información a partir de la que se asignarán esas calificaciones. Partiendo de una primer idea o definición: Evaluar hace referencia a cualquier proceso por medio del que alguna o varias características de un alumno.

Para Morán (1981), la evaluación es un proceso integral del progreso académico del estudiante: ya que proporciona información sobre los conocimientos, habilidades, y hábitos de estudio, entre otros, con la

evaluación se obtienen evidencias para mejorar el aprendizaje y la enseñanza.

Por su parte, Verdugo (2000), sostuvo que la evaluación es un proceso que consiste en una secuencia estructurada de eventos que involucran la previsión, obtención, análisis e interpretación de la información necesaria, así como la formulación de juicios válidos y la toma de decisiones respecto al objeto, fenómeno o situación, para optimizarlo de acuerdo a determinados fines.

Para Castillejo, (1983). Es una recopilación de información rigurosa y sistemática para obtener datos válidos y fiables acerca de una situación, con objeto de formar y emitir un juicio de valor respecto a ella. Esas valoraciones permitirán tomar las decisiones consecuentes para corregir o mejorar la situación evaluada.

Por lo tanto, la evaluación educativa significa revisar el proceso por el cual los alumnos adquieren aprendizajes que les

permiten seguir avanzando en sus conocimientos.

Estado del Arte

Investigaciones sobre la evaluación de aprendizajes escolares reconocen la importancia de evaluar, ya que con ello se tiene conocimiento del avance del aprendizaje en los alumnos, y que es importante llevarla a cabo siempre y cuando se involucre al estudiante en su proceso educativo, y que al maestro le permita replantear estrategias para lograr que todos los alumnos aprendan.

Durante el Ciclo escolar 2002-2003 Lozano I. efectuó una investigación sobre el Significado que le da el Alumnos hacia la Escuela Secundaria en México en tres municipios del Estado de México en algunas Secundaria Técnica y Generales, utilizando como instrumento para la recolección de información la entrevista, aplicando un total de 57, las cuales una vez aplicadas realiza un análisis e interpretación de la información obtenida, utilizando técnicas cualitativas.

Entre los aspectos que menciona se encuentra el tema de la evaluación, en el que el examen es visto como la forma predominantemente y mejor de ser evaluados, ante todo para satisfacer a los maestros y a los padres de familia al mismo tiempo como indicador de la cantidad de conocimientos aprendidos, emergen también críticas a las formas inequitativas de evaluar, a algunos se les califica con mayor flexibilidad que a otros, esto se explica por qué son los consentidos, los que siempre o casi siempre cumplen o quedan bien con el profesor, conocen el oficio del estudiante, no se percibe que el número sea la mejor manera de reflejar todo lo que se sabe, pero no se concibe otra forma de ser medido el conocimiento, así las nuevas propuestas de evaluación se centran en buscar que los conocimientos sean aplicados adecuadamente a situaciones prácticas, que el maestro considere todo el

esfuerzo realizado a través de procesos de observación y que no se centre en un solo instrumento (el examen).

Mientras que Moreno T. (2003), realizó una investigación en el estado de Hidalgo en seis Escuelas dos Telesecundaria, dos Secundarias Generales y dos Secundarias Técnicas, la investigación es de corte cualitativo con enfoque etnográfico, la muestra fue intencionada incluyo a 12 padres de familia, 6 directivos, 22 maestros y 90 alumnos, con el fin de adentrarse al hábitat natural de los prácticos que modelan las concepciones y que llevan a cabo los procesos evaluativos, utilizó para su trabajo como instrumentos, la observación participante en asignaturas con mayor índice de reprobación, para fines de esta investigación solo hare referencia a los resultados relacionados con los alumnos reportados en su investigación, los cuales perciben que para algunos maestros es más importante la imagen de la escuela hacia la comunidad, por lo anterior asumen una actitud pasiva y si en sus manos estuviera, ellos harían cambios de algunos maestros, buscarían que no hubiera favoritismo o preferencias, además para los alumnos la escuela no es un lugar atractivo que los motive a estudiar. En cuanto a la evaluación en el aula el examen sigue siendo la técnica privilegiada para realizarla, aunque oficialmente se diga otra cosa.

En este sentido Moreno sostiene que la opinión de los estudiantes en cuanto al examen, critican la claridad, la redacción y el contenido del examen mencionando que en ocasiones los maestros incluyen temas no vistos en clase y que para otórgales una calificación se le toma en cuenta la libreta siempre y cuando los trabajos no estén muy feos.

Planteamiento del Problema

El trabajo de indagación que se reporta pretende contribuir a la comprensión del

proceso evaluativo desde la visión de los alumnos, a fin de aportar lineamientos pertinentes para que los maestros anticipen buenos resultados en la evaluación de sus estudiantes. Específicamente, la presente investigación está orientada a conocer las concepciones que tienen los alumnos sobre la evaluación de aprendizajes que se lleva a cabo en el aula, como la asumen, que les representa y que hacen para mejorar sus resultados de aprendizaje, por tal motivo surge la pregunta siguiente:

¿Cuáles son las Concepciones que tienen los estudiantes de Secundarias Técnicas, acerca de la evaluación de sus aprendizajes y las dificultades que experimentan al ser evaluados?

Objetivo General

Examinar las concepciones que tienen sobre la evaluación, los alumnos de Secundarias Técnicas para establecer en qué medida los resultados escolares obtenidos, están relacionados con las dificultades que experimentan al ser evaluados.

Se busca dar respuesta a las siguientes preguntas:

1. ¿Por qué es importante indagar la concepción que tiene sobre la evaluación los alumnos de secundaria?
- 2.- ¿Cómo se vincula la interpretación de la evaluación con las dificultades experimentadas al ser evaluados?
- 3.- ¿Incide de forma significativa las interpretaciones sobre la evaluación, con los resultados obtenidos?

Método

Con el propósito de conocer las concepciones que tienen sobre la evaluación los alumnos, se llevó a cabo tres estudios exploratorios, transversales consecutivos, con enfoque cualitativo utilizando como instrumentos la entrevista y el cuestionario de preguntas abiertas, que fueron aplicados a alumnos que cursaban primero, segundo y tercer año de en

algunas Escuelas Secundarias Técnicas de la Cd., de Chihuahua, Chih., el, primero se entrevistó a diez estudiantes de una Secundaria Técnica del turno matutino de Primero, Segundo y Tercer Grado realizando las siguientes preguntas: ¿Qué piensan de la Evaluación?, ¿Cómo la asumen?, ¿Cómo la viven?, ¿Qué representa para ellos la evaluación? Estas son algunas de las opiniones:

(A01) “La evaluación es una forma de ver lo que se aprende, en base a trabajos y preguntas”;

(A02) “La evaluación a veces es injusta ya sea bimestral o parcial o continua porque mucha gente solo lo hace por hacerla y no para aprender, los trabajos los hacen solo por hacerlos, a mí me gustan los exámenes sorpresa por que debes estar preparado para demostrar lo que se aprende, hay mucha gente que no les gusta pero se supone que si aprendiste estas preparado; La calificación no siempre refleja la inteligencia, la evaluación en si es una buena forma de saber si aprendiste.”

(A03) “Para mí la evaluación es importante para el estudiante es saber su nivel de aprendizaje para saber que tanto te falta para aprender, es muy bueno, pero es un reto para mejorar puedes esforzarte; La calificación refleja algunos aspectos que el maestro quiere ver, yo siento que se mucho, hay muchas maneras de explotar el potencial del alumno”

De acuerdo a las opiniones de los alumnos algunos están de acuerdo con la forma de evaluar, mientras que otros no les gustan y prefieren demostrar lo que aprenden con la aplicación de exámenes, en base a los contenidos que se abordan durante los periodos que marca el programa de estudios

de las asignaturas. Los contenidos se agrupan en cinco bloques, en cada uno hay temas específicos que deben abordarse y evaluarse, para lograr los aprendizajes esperados.

Indagando más sobre el tema de la evaluación, se aplica a ciento veinte alumnos, de primero, segundo y tercer año tres Instituciones, los jóvenes son alumnos cuyas edades oscila entre los 12 a 15 años de edad, la ubicación de las escuelas son de niveles socioeconómico alto a bajo, algunos cuentan con todos los medios para realizar sus actividades académicas, mientras que otros carecen de recursos para cumplir como es debido, se les aplico un cuestionario de tres preguntas en relación a: ¿Qué hacen para mejorar los resultados escolares? Es interesante descubrir que la mayoría de los alumnos responden lo siguiente:

(A01-E01) "Estudiar y esforzarme más; trato de participar más, llevar todas mis tareas y entregarlas a tiempo; cumplir con mis trabajos en clase y asistir; también poner más atención en lo que nos ponen los profes y estudiar los exámenes pasados; calificaciones tomo en cuenta lo que trabajo en clase y las tareas que presento y con eso me evalúo;"

En relación a la pregunta, ¿Qué hacen con la evaluación de los resultados escolares?, los alumnos contestan lo siguiente.

(A13-E02) "Se los muestro a mis padres y ellos los guardan; Intento cumplir con todo; Pues las pego, corrijo y las firmo; Las guardo en mi casa; la analizo para ver en qué puedo mejorar; Se las doy a mis padres y no sé d Pos nada, dialogar o hablar con el prof si no es justa ónde quedan"

Una última pregunta que está enfocada a: ¿Qué posibilidades tienes para mejorar tus

resultados escolares, mediante la evaluación?, los alumnos respondieron:

(A13-E02) "Realmente ahora solo reprueba el que quiere ya que con la reforma es fácil poder aprobar ya que el examen no vale mucho ya que valen más otros aspectos".

(A15-E02) "Varias, depende de que el profesor ya que el podría dar trabajos extra y cosas así"

(A47-E03) "Muchos, ya que puedo mejorar haciendo todos los trabajos y estudiando para los exámenes"

Estas son solo algunas de las respuestas dadas por los estudiantes que participaron en este estudio; sin embargo, llama la atención que de acuerdo a la información proporcionada los alumnos son conscientes de la evaluación y de los procesos que se siguen.

Con la información que se obtiene del cuestionario se construye el segundo, con las mismas características que el anterior, aplicándolo a 202 estudiantes que cursaban primero, segundo y tercer grado de cuatro Escuelas Secundaria Técnicas de la Cd., de Chihuahua, Chih., retomado una de las preguntas incluida anteriormente, con el fin de reafirmar la información proporcionada por los estudiantes y obtener sus formas de expresión.

Después de recabar la información se concentra en un documento Excel para su análisis y construcción de categorías, las cuales hasta el momento se trabajan en el programa SPSS elaborando tablas de frecuencia.

A continuación, se muestra un ejemplo de categorías para la primera pregunta:

Tabla 4

¿Qué significa para ti la evaluación que realiza el maestro para evaluar tu desempeño escolar?

		<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porcentaje acumulado</i>
Válidos	Mejorar resultados académicos	48	23.8	23.8
	Desempeño en el aula	66	32.7	56.4
	Calificación	40	19.8	76.2
	Otras respuestas	48	23.8	100.0
	Total	202	100.0	

De acuerdo a las expresiones de los alumnos el 32.7% coinciden en que la evaluación significa su desempeño en el aula, el esfuerzo que realizan en sus trabajos y tareas, lo cual comentan que les parece muy bien porque “toman en cuenta todos los aspectos laborales” o bien que se evalúa “todo lo que hiciste” y solo el 19.8% de ellos les significa una calificación “mucho, porque gracias a esa evaluación se desarrolla toda la calificación”.

Comentarios

Analizando las respuestas dadas a las tres preguntas, un gran número de alumnos le da un significado positivo a la evaluación, algunos mencionan que significa saber cuánto han logrado aprender, significa, evaluar su desempeño para alcanzar una buena calificación, fueron pocos los que dieron respuestas diferentes a la pregunta realizada.

Se está trabajando en la correlación de variables, para llegar a los comentarios y discusión del problema investigado.

Referencias

Ahumada, P. (2001). *La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*,

Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso, Santiago de Chile.

Casanova, M. (1998). *La evaluación educativa*. México, SEP- Muralla, Biblioteca de Actualización del Maestro, (pp. 103-137).

Cooper, J. (1999). *Estrategias de enseñanza*, México: Limusa Editores.

Inmaculada F. (2001). *Estrategias de Evaluación de los Aprendizajes Centrados en el Proceso*, Revista Española de Pedagogía. Año LIX, enero-abril, n. 218, 25 a 48.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, (INEE 2005). México

Instituto de Investigación Innovación de Estudios de Posgrado para la Educación (2009). *El uso formativo de la evaluación*. Monterrey, N.L.

Lafourcade, P. (1993), *Evaluación de los aprendizajes*. Buenos Aires: Kapelusz.

Lozano I. *Los significados de los alumnos hacia la escuela secundaria en México*, Revista Iberoamericana de educación, Escuela Normal Superior de México

- Morán, P. (2007), *Hacia una evaluación cualitativa en el aula*, Universidad Autónoma Iberoamericana Unidad, Xochimilco México, D.F.
- Moreno T. (2003), *La Evaluación de los alumnos en educación secundaria*. Reseñas de investigación en Educación Básica. Fondo Social para la Investigación SEP-CONACYT, Programa de Fomento a la Investigación Educativa, Hidalgo México.
- Pimienta, J. (2008), *Evaluación de los aprendizajes*. Primera edición, Pearson Educación, México.
- Secretaria de Educación Pública, (2013). *Resultados Históricos de ENLACE 2006-2013*. México.
- Servicios Educativos del Estado de Chihuahua, (2013), *Plan Estratégico de Transformación, de Escuelas Secundaria Técnicas*. Chihuahua, Chih.

El currículo en el marco de la Educación Indígena en Chihuahua: parámetros curriculares, alternativas y expectativas de formación

The curriculum in the framework of indigenous education in Chihuahua: parameters, alternatives and training expectations

Josefina Madrigal Luna, Doctora en Educación,
Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Campus Parral
shefimadupn3@yahoo.com.mx

Celia Carrera Hernández
Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Campus Chihuahua
carrera.celia@gmail.com

Yolanda Isaura Lara García
Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Campus Parral
yolislara_1@hotmail.com

Resumen

Este aporte tiene como propósito efectuar algunas reflexiones sobre tres aspectos del currículum: los parámetros curriculares e indicadores para la educación primaria indígena en el ciclo escolar 2016-2017, la propuesta de formación magisterial de la Secretaría de Educación Pública a través de talleres estatales o nacionales ofertados por diversas instancias y, lo que en el marco de la práctica docente demanda como necesidades de formación el magisterio de educación indígena en servicio para atender el currículum, de acuerdo a evidencias de investigación realizada en la Región de la Sierra Tarahumara en el periodo del 2013 al 2015. El enfoque de investigación es de carácter mixto, implementa elementos de la estadística descriptiva, paralelamente se analizan significados construidos sobre el objeto de investigación por los sujetos participantes. Los colaboradores en la investigación, son 294 docentes del subsistema indígena que trabajan con niños rarámuris, a quienes se les aplica una encuesta y se realiza además una entrevista en profundidad a 16 de ellos. Esta contribución es relevante, por el interés del identificar la relación entre los elementos analizados. Los parámetros curriculares se presentan al magisterio en forma de cursos, que en conjunto con otros talleres de carácter estatal o nacional, orientan el quehacer en las aulas. No obstante, esto, ni los procesos de profesionalización han sido suficientes, para dar respuesta a problemáticas de la práctica educativa del profesorado. Por otra parte, los parámetros curriculares, tienen una tendencia política a convertirse en herramientas de control, más que de mejora de la práctica educativa.

Palabras clave

Educación indígena, currículo, parámetros curriculares.

Abstract

The purpose of this paper is to reflect on three aspects of the curriculum: the curricular parameters and indexes for indigenous primary education in the 2016-2017 school year, the proposal for teacher training of the Ministry of Public Education through state or national workshops offered by different instances and, the demand of needs within the framework of the teaching practice of indigenous education in service to attend the curriculum, according to research evidences made in the Region of the Sierra Tarahumara in 2013-2015 period. The research approach is of a mixed nature, implements elements of descriptive statistics, analyzing parallelly meanings constructed over the research object by the participants. The collaborators in the research are 294 teachers of the indigenous subsystem who work with rarámuri children, to whom a survey is applied and in-depth interviews are carried out with 16 of them. This contribution is relevant, due to the interest in identifying the relationship between the analyzed elements. The curricular parameters are presented to the teaching staff in the form of courses, which together with other workshops of a national or state nature, guide the work in the classrooms. However, this, nor the processes of professionalization have been sufficient, to solve the problems of the educational practice of teachers. On the other hand, curricular parameters have a political tendency to become control tools, rather than an improvement to educational practice.

Keywords

Indigenous education, curriculum, curricular parameters.

Introducción

Esta contribución trata de dilucidar ¿Qué son los parámetros curriculares?, ¿qué finalidad se les ha asignado desde un currículum explícito y desde un currículum oculto?, además trata de entender cuál es la relación que se establece entre los tres elementos siguientes; en primer lugar, los lineamientos de la política educativa para Educación Primaria Indígena expuestos en el documento Evaluación del Desempeño. Docentes y Técnicos Docentes, rector del ciclo escolar 2016-2017, que puntualiza: Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes en Educación Básica (2016), planteados por la Secretaría de Educación Pública en coordinación con la Subsecretaría de Educación Básica, Secretaría de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas y la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente, susceptibles a evaluar en el examen nacional; en segundo lugar, los talleres de carácter estatal o nacional que se ofrecen en el estado de

Chihuahua para la actualización del magisterio del medio indígena y por último, las demandas de formación detectadas a lo largo de la investigación y que plantean como exigencia los docente que ofrecen educación en contextos de alta etnicidad.

En el desarrollo del escrito, se plantean algunos principios teóricos sobre el currículum; los orígenes y propósitos de los parámetros curriculares, la manera que se expresan, además se describen algunos de los más significativos para la educación básica en contextos étnicos. A continuación, se especifican los aspectos metodológicos, carácter de la investigación, sujetos participantes y los instrumentos utilizados. En el siguiente apartado se exponen los hallazgos en torno al objeto de estudio de este trabajo y por último se presentan las conclusiones.

Perfil de formación y parámetros curriculares

Según Jurjo Torres, al volver la mirada sobre el Sistema Educativo, es necesario centrar la

atención no sólo en el currículum explícito, sino también al currículum oculto. “El currículum explícito u oficial aparece claramente reflejado en las intenciones que, de una manera directa, indican tanto las normas legales, los contenidos mínimos obligatorios o los programas oficiales, como los proyectos educativos de centro y el currículum que cada docente desarrolla en el aula.” (1998: 198). El currículum oculto es aquel que “...acostumbra a incidir en un reforzamiento de los conocimientos, procedimientos, valores y expectativas más acordes con las necesidades e intereses de la ideología hegemónica de ese momento socio-histórico” (1998:198), propósitos e intereses que no llegan a explicitarse.

En los lineamientos de la política educativa actual expresos en el Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes en Educación Básica (SEP, 2016), se identifican criterios básicos del currículum escolar que orientan el quehacer en el aula, simultáneamente a la tendencia evaluativa a que se ha sometido el magisterio por parte del gobierno federal en México en el año 2016. Los perfiles y parámetros se originan y definen en un proceso desarrollado por la Secretaría de Educación Pública en el que participan distintas entidades federativas y profesionales de la educación; docentes, directores, supervisores, jefes de sector, asesores técnico pedagógico, autoridades educativas entre otros. Los equipos de trabajo, en reuniones colectivas expresaron sus propuestas en torno a criterios que sintetizaban perspectivas, experiencias y conocimientos acerca de los procesos educativos, por tanto, desde su visión debían orientar el quehacer docente y exigían ser evaluado mediante la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Con ello se pretendía propiciar en los colectivos escolares la discusión y puesta en común de propuestas estratégicas para la mejora de los aprendizajes de los niños y potencializar los

procesos de formación continua de los docentes.

En conjunto los diversos parámetros curriculares, definen el perfil de formación exigido actualmente a los maestros de educación básica en servicio, reconocido como “... las características, cualidades y aptitudes deseables que el personal docente y técnico docente requiere tener para un desempeño profesional eficaz.” (SEP, 2016: 12) El perfil se expresa en cinco dimensiones de donde se derivan los parámetros, algunos de los que se consideran esenciales dentro del ámbito de la educación básica en primaria indígena son el reconocimiento de los procesos de desarrollo y aprendizaje de los alumnos en la práctica docente, aptitudes para el análisis de los propósitos y enfoque didácticos de la educación primaria indígena, así como de los contenidos de aprendizaje del currículum, circunscritos a la dimensión uno ; en la dimensión dos se hace referencia a la organización del trabajo docente a través de estrategias didácticas con un enfoque intercultural bilingüe, evalúa el trabajo educativo con fines de mejora, creando ambientes de aprendizaje favorables en la construcción del aprendizaje; en la dimensión tres, se considera que un maestro que se desempeña eficazmente tiene la capacidad para reflexionar sistemáticamente sobre la propia práctica, indagar sobre temas de interés, elige estrategias de estudio para enriquecer su experiencia profesional; en la dimensión cuatro un parámetro que rescata la esencia de la educación indígena, es el sensibilidad y compromiso ético del maestro o maestra que “Valora la lengua y cultura indígena en el ejercicio de su función docente.” (SEP, 2016:68), en tanto que en la dimensión cinco, la habilidad del maestro que “Considera las características culturales y lingüísticas de la comunidad en el trabajo del aula y de la escuela” (SEP, 2016: 68).

Metodología

La investigación presenta un enfoque multimodal; en primer lugar tiene un carácter interpretativo al interesarse en desentrañar los discursos de los actores participantes, para lo cual se recurre al método hermenéutico, que se reconoce como la práctica de la interpretación (Álvarez-Gayou, 2003); paralelamente se utiliza la estadística a nivel descriptivo, para detallar aspectos característicos de la realidad estudiada, al organizar la información por este medio, de manera que se facilita el análisis para describir el fenómeno observado.

La unidad de análisis son docentes y autoridades que laboran en la Región de la Sierra Tarahumara de Chihuahua en escuelas de educación primaria indígena, con niños rarámuris. La fase de toma de datos se desarrolla en el periodo comprendido del 2013-2015, durante el cual se aplica a 294 docentes y directores, - 169 maestras y 125 -, un cuestionario constituido por 73 preguntas de carácter abierto y cerrado, además 16 de ellos, participan en una entrevista en profundidad.

Presentación de resultados

La situación que vive actualmente el rarámuri se considera crítica, este grupo originario de la Sierra Tarahumara que habita en estas montañas y en algunas barrancas, fue despojado de sus mejores tierras, por lo que al día de hoy vive en condiciones de agudo rezago social, desde antaño, su economía se basa en la práctica de la ganadería y agricultura de autoconsumo y en tierras pobres, la cosecha es insuficiente. Situación que se agudiza por las prácticas de explotación laboral a que se le somete. Los municipios donde habita esta etnia, presentan altos niveles de marginalidad (CONEVAL, 2010). En cuanto a la educación, los resultados de la prueba ENLACE durante el periodo 2006-2012 (SEP, 2012), en la asignatura de

matemáticas, muestran a las escuelas de educación primaria indígena a 34.4 puntos de desventaja de las escuelas primarias del sector privado y a 23 puntos de la educación primaria regular. Por tanto, el gobierno federal y el magisterio participante en esta investigación, enfrentan fuertes exigencias para contribuir al desarrollo de estos contextos.

De acuerdo a los resultados encontrados sobre el perfil de formación del grupo magisterial participante, para el 2013, 143 profesores reportaron tener estudios de licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI'90), ofertada por la Universidad Pedagógica Nacional -no se sabe si están todos titulados -, 48 la están cursando, 10 egresados del Centro de Actualización del magisterio, 27 y 7 estudiantes de maestría y doctorado respectivamente, 6 maestros, 1 ingeniero forestal, 1 licenciado en educación física, 4 de especialidad, 2 no dicen, 40 son bachilleres - número que aumenta con bachilleres que ingresan con este perfil al Sistema Educativo y estudiaron o estudian actualmente la licenciatura para consolidarse como maestros -, incluso 1 exclusivamente con primaria y 4 de secundaria.

En cuanto a los procesos de profesionalización, 80 docentes realizan estudios de licenciatura, 41 de maestría, 1 cursa la normal superior, 7 están en doctorado y 2 en computación, en esta fase el total asciende a 131 sujetos. Mientras 136 afirmaron que en ese tiempo no estaban estudiando y, en 27 casos no se sabe. De acuerdo a cifras, se afirma que más del 50% de los docentes al momento de la toma de datos no se encuentran adscritos a ninguna institución actualizadora de docentes o se encuentran en espacio de espera, no obstante, participan constantemente en cursos y talleres de actualización, de carácter nacional o estatal ofrecidos por instituciones

dependientes de la Secretaría de Educación Pública como la Dirección General de Educación Indígena, diseñados con el propósito de favorecer de manera directa la profesionalización del magisterio y el mejoramiento de las competencias de la práctica educativa. La implementación corre a cargo de la Instancia Estatal de Formación Continua, a través de Centros de Maestros o del Asesor Técnico Pedagógico.

Por orden de frecuencia, los cursos ofertados son Parámetros curriculares, Reforma Integral para la Educación Básica, Formación Cívica y Ética, Evaluación para el aprendizaje en el aula, Planeación y Estrategias Didácticas, Planeación didáctica para el desarrollo de competencias, Transformación de la Práctica Docente, Educación Ambiental, La enseñanza de las ciencias naturales, La enseñanza del español en el marco de la RIEB, Educación Física, Formación en valores, Perspectivas actuales sobre la didáctica de la lengua, Estrategias para la comprensión de la lengua, Economía sustentable, Lengua indígena, Protección de la fauna.

Del total de participantes, 232 opinan que los talleres han sido relevantes para reformar la práctica educativa. “Me han dado diversas herramientas para mejorar la práctica”, “Ayudado a conocer y trabajar mejor planes y programas”, “Cómo dar educación en valores”. “En el desarrollo y usos de metodología de enseñanza”. Sólo dos maestros los encuentran poco útiles, “Poco me han servido, no van de acuerdo a la realidad o contexto de los alumnos”.

Hasta el momento, los esfuerzos gubernamentales al ofrecer los cursos y el de los propios docentes por profesionalizarse en instituciones que ofrecen espacios de formación formal para la actualización, no han sido suficientes para dar respuesta a las diversas problemáticas de la práctica educativa en el contexto de la Educación Indígena en la Sierra Tarahumara, se

identifican diversos retos en la implementación del currículum explícito; ante los cuales los sujetos entrevistados aseguran carecer de herramientas teórico – metodológicas; 184 docentes aseveraron no tener la formación profesional que se requiere para enfrentar los desafíos educativos, 176 reconocen no tener elementos de didáctica que les permita desarrollar la labor en las aulas y, 160 sujetos, tiene dificultad para adecuar los contenidos al contexto.

Los maestros y maestras del subsistema indígena, son trabajadores de la educación, bachilleres que se forman como profesionales ya en la práctica, el Sistema Educativo Nacional – al menos en Chihuahua – no ha creado instituciones, escuelas normales para formar docentes de educación indígena, de acuerdo al perfil y parámetros curriculares exigidos por la SEP. Por tanto, de manera personal, el magisterio tiene que asumir la profesionalización como proceso sistemático, expectativas que encaran diversos retos. De los 136 encuestados que no están estudiando, 69 lo atribuyen a insuficiencia de recursos económicos, –el ingreso mensual de 164 participantes asciende sólo a 7 mil pesos o menos–, 18 laboran en escuelas de difícil acceso, como las ubicadas en las barrancas, en 72 casos señalan las grandes distancias entre sus centros de trabajo y las instancias actualizadoras, en uno de los casos el maestro afirma “hago 17 horas para llegar a la comunidad donde trabajo, primero tomo el camión, y luego me traslado a caballo”, 9 no estudian por problemas de salud, otro agravante es el índice de violencia que en la Sierra Tarahumara ha aumentado en los últimos años, el secuestro y el asesinato son cuestiones cotidianas “...dejé de ir a la escuela porque mataron a mi esposo”. De tal forma que los que no estudian en ese momento por falta de interés, son realmente muy pocos. Las exigencias normativas al magisterio son puntuales, en la dimensión cuatro del perfil de

desempeño, uno de los parámetros curriculares que se le exige es valorar la lengua indígena, y en la dimensión cinco, considerar las características culturales y lingüísticas de la comunidad (SEP, 2016), lo que implica el compromiso de saber hablar la lengua indígena, sin embargo, se encuentra que 98 docentes contratados por la SEP, no la hablan o hablan menos del 20%, 75 hablan entre del 21% al 60%, 46 entre el 61% al 80% y sólo 73 dominan más del 80%.

Igualmente, los parámetros curriculares exigen conocer los enfoques didácticos, hacer análisis de los contenidos del currículo y organizar el trabajo docente de acuerdo a propuestas didácticas del enfoque intercultural bilingüe. La experiencia muestra grandes dificultades en la implementación del currículum, al reconocer 176 docentes problemas didácticos en la enseñanza de contenidos y 160 para adaptarlos al contexto.

Conclusiones

La investigación encuentra que los talleres nacionales y estatales de actualización del magisterio y la tarea de profesionalización que el profesorado de Educación Indígena en servicio emprende en instituciones formadoras y actualizadoras de docentes, no brindan en forma cabal los elementos para formar docentes con el perfil exigido por la Coordinadora Nacional del Servicio Profesional Docente.

Por otra parte, ¿con que ética, autoridad moral o derecho político exige el Estado al magisterio que acogió en su seno, el perfil y parámetros curriculares determinados por la SEP (2016), si al contratarlos no se le exigieron? Además, el Estado ofrece educación a los pueblos indígenas con sujetos que ingresan al sistema de manera improvisada; en Chihuahua no existen escuelas normales con planes en educación bicultural o interculturalidad cerca de las comunidades étnicas donde puedan

formarse personas originarias de ahí para trabajar en sus propios pueblos.

La esencia inicial del Perfil y Parámetros Curriculares como elementos del currículo formal, es mejorar la práctica educativa en Educación Básica, sin embargo, es interesante cuestionarse ¿qué fines les subyacen? Al día de hoy, constituyen el referente en los concursos de oposición (2016) para ingresar al sistema, no obstante, el uso social de Parámetros Curriculares se torna álgido, toma un giro; paralelamente son los lineamientos que en el marco del Servicio Profesional Docente se utilizan en la implementación de los procesos de evaluación del desempeño magisterial para la permanencia y promoción.

Para Torres (1998), la política educativa no puede ser comprendida descontextualizada o aislada del marco socio-histórico en que está inserta. El currículo oculto muestra unos parámetros curriculares que cada vez están más lejos de favorecer la mejora educativa y el aprendizaje del alumnado, al contrario, se constituyen en instrumento de ejercicio de poder tendencioso y meritocrático, desde una reforma neoliberal que promueve paulatina la negación de la educación como un derecho social y el magisterio como un ámbito con seguridad laboral para sus agremiados. "Las dimensiones ocultas del currículum es preciso hacerlas ostensibles para que puedan ser analizadas de manera más crítica y contempladas desde lo que deben ser las verdaderas finalidades del sistema educativo." (Torres, 1998: 210)

Referencias

- Álvarez-Gayou, Juan Luis. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México, D.F.: Editorial Paidós.
- CONEVAL. (2010). *Resultados en Educación Indígena*.

<http://www.coneval.gob.mx/cmsconeval/rw/resource/coneval/entidades/6340.jpg>

SEP. (2016). *Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes. Concurso de oposición para el ingreso a la Educación Básica. Ciclo Escolar 2016-2017*. México: Secretaría de Educación

Pública y Coordinación Nacional de Servicio Profesional Docente.

SEP. (2012). *Resultados Prueba Enlace 2012 Chihuahua. Enlace evaluar para mejorar*. México

Torres, Jurjo. (1998). *El currículum oculto*. (6ª. Ed.). Madrid, España: EDICIONES MORATA, S. L.

Efecto del Curso de Inducción en la aplicación del Instrumento de Evaluación Diagnóstica del Ingreso al Bachillerato

Effect of the Induction Course in the application of the Diagnostic Assessment for Admission to high school

Oscar Luis Ochoa Martínez
Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Durango
chokar128@hotmail.com

Arturo Barraza Macías
Universidad Pedagógica de Durango
praxisredie2@gmail.com

Resumen

Antes de que el estudiante emprenda un curso o plan de estudios es importante para el docente conocer y homologar el nivel de sus conocimientos con el propósito de obtener los mejores resultados, generalmente el proceso educativo inicia con una evaluación previa y viene acompañado de un tratamiento que, en éste caso, consiste en un “curso de inducción” que se incluye en la etapa de la prueba *test retest* de formas equivalentes del Instrumento de Evaluación diagnóstica del ingreso al bachillerato que se aplica a nivel nacional en los Colegios de Estudios científicos y Tecnológicos de los Estados (CECyTEs); el caso de estudio en particular se realizó en el CECyTE de Durango. El objetivo del trabajo fue determinar el efecto del curso de inducción en la aplicación test-retest del Instrumento de evaluación diagnóstica del ingreso al bachillerato. El método que se utilizó, sienta sus bases en el enfoque metodológico de corte cuantitativo, mediante el uso del método cuasiexperimental, con un alcance correlacional mediante un diseño panel; la información se obtuvo de 33 estudiantes que fueron seleccionados por haber cumplido con la aplicación del test-retest del Instrumento en sus áreas de conocimiento de HM (habilidad matemática) y Habilidad Lectora (HL), datos que fueron analizados a través de la prueba “t” de muestras relacionadas. Los resultados indicaron que en el área de HM el curso de inducción tiene un efecto positivo, pero sin ser significativo; en el área de HL, el resultado del curso de inducción tuvo un efecto negativo y de manera significativa.

Palabras claves

Efecto, tratamiento, instrumento, evaluación.

Abstract

Before the student undertakes a course or a study pan it is important for the teacher to know and standardize their knowledge to obtain the most satisfactory results, the educative process typically begins with a previous evaluation and is accompanied by a treatment that, in this case, consists of

an "induction course" included in the stage of the test-retest of equivalent forms of the Instrument of diagnostic evaluation of the entrance to high school applied at national level in the Colegios de Estudios científicos y Tecnológicos de los Estados (CECyTEs); the case study, in particular, was conducted at the CECyTE of Durango. The aim of the study was to determine the effect of the induction course in the test-retest application of the diagnostic assessment instrument for high school admission. The method that was used establishes its bases in a quantitative methodological approval, by means of the use of the quasi-experimental method, with a correlational scope through a panel design. The information was obtained from 33 students who were selected for having fulfilled the application of the test-retest of the Instrument in their areas of knowledge of MA (mathematical ability) and Reading Skill (RS). The data was analyzed through the test "t" of related samples. Before the student undertakes a course or a study pan it is important for the teacher to know and standardize their knowledge to obtain the most satisfactory results, the educative process typically begins with a previous evaluation and is accompanied by a treatment that, in this case, consists of an "induction course" included in the stage of the test-retest of equivalent forms of the Instrument of diagnostic evaluation of the entrance to high school applied at national level in the Colleges of Scientific and Technological Studies of the States (CECyTEs); in the area of RS, the result of the induction course had a negative and significant effect.

Keywords:

Effect, treatment, instrument, evaluation.

Introducción

Un problema de importancia en los Sistemas y Subsistemas de Educación Media Superior (SEMS) de nuestro país, es el de establecer evaluaciones válidas y justas para acceder a este nivel educativo; esta situación, aunque parece sencilla presenta dificultades complicadas que van desde la identificación de los aspectos a evaluar, el tipo de evaluación y características psicosociales del ambiente institucional y del ambiente de la comunidad de la que proviene el aspirante.

Las escuelas de Educación Media Superior (EMS) y específicamente los CECyTEs, implementaron diversas estrategias con la finalidad de prestar un servicio educativo de calidad, intentando con ellas minimizar las dificultades académicas a sus alumnos de nuevo ingreso, una de ellas consistió en reconocer el nivel en que se encuentran tanto en habilidades lectoras como habilidades matemáticas, ya que éstas son básicas en la adquisición de otros saberes.

Para contribuir al logro de su propósito a nivel nacional, los Colegios llevan a cabo un proceso de evaluación diagnóstica del ingreso al bachillerato, bajo el supuesto de que a su final el estudiante podrá realizar un autodiagnóstico con ayuda del material que incluye actividades y ejercicios ubicados en un contexto específico; es decir, no son conocimientos aislados que pretendan la memorización, por el contrario, su propósito es proporcionarle herramientas en ambas habilidades para que de esta manera aproveche sus fortalezas y emprenda acciones para aminorar sus debilidades.

Tomando en cuenta las diversas opiniones acerca del complicado tema de la evaluación y sus diversas conceptualizaciones, este trabajo adopta como objeto de estudio el "Instrumento de evaluación diagnóstica de ingreso al bachillerato", con el objetivo general de medir el efecto del curso de inducción en la aplicación del retest de habilidad matemática y habilidad lectora.

Objetivo general

Determinar el efecto del curso de inducción en la aplicación del Instrumento de evaluación diagnóstica del ingreso al bachillerato.

Justificación

El trabajo de investigación se realizó para obtener información objetiva y confiable sobre el efecto que tiene el curso de inducción en el proceso de la aplicación del Instrumento de evaluación diagnóstica.

El estudio se considera importante porque los resultados obtenidos pueden ser un referente confiable para que docentes y autoridades educativas puedan perfeccionar y/o realizar cambios en la estructura y contenido del curso de inducción, como un medio para contribuir a la mejora de la calidad educativa de este nivel educativo.

Sustento teórico

La evaluación cuantitativa se entiende como un proceso sistemático y continuo, el cual descarta las improvisaciones y las observaciones no controladas, atiende las manifestaciones de la conducta escolar, a los rasgos de su personalidad y otros factores que los condicionan; para ello a través del tiempo han utilizado una gran variedad de técnicas, "A las primeras pruebas normalizadas de inteligencia y rendimiento aplicadas durante el primer cuarto de siglo siguió una verdadera avalancha de "tests" de diferentes tipos, niveles y propósitos" (Bloom, Hastings y Madaus, 1975, p. 10).

La evaluación adecuada al modelo de aprendizaje conductual que se desarrolló en este periodo de tiempo, es apoyada por la investigación experimental y de otros métodos de investigación que se basan en principios psicométricos y se asocian a menudo a términos como el análisis cuantitativo, la investigación científica, los datos duros, las variables, las pruebas de hipótesis y la estadística.

Casacuberta (2001) caracteriza la esencia del conductismo de la siguiente manera:

el conductismo partía de la premisa de que lo único que podía estudiar la psicología –si quería ser cierta- era el comportamiento observable. La mente – si existía- sería una caja negra sobre la que no se podía hacer ninguna hipótesis. La función del psicólogo sería simplemente asignar determinadas respuestas a determinados estímulos. (p. 93)

En el campo educativo la evaluación puede tener diferentes objetivos de análisis, entre ellos se puede encontrar: la administración escolar, el personal docente, los procedimientos de enseñanza-aprendizaje, y las instalaciones entre otros; las funciones de la evaluación pueden tener un carácter de diagnóstico, de pronóstico, de orientación, de clasificación y de calificación.

Una nueva concepción evaluativa nació con el *naturalismo*, que básicamente consiste en reunir información y a una serie de criterios para elaborar juicios en relación a una innovación, programa o producto educativo, considerando su fortaleza y debilidad, su aptitud o validez, en la que la información se recoge de forma sistemática a través de un método natural de investigación.

Comparados con los métodos clásicos, tienden a ser más extensivos (no necesariamente centrados en datos numéricos), más naturalistas (basados en la actividad del programa o proceso, más que en su intento o logro), y más adaptables (no constreñidos por diseños experimentales o preordenados) (Hamilton, 1977, citado por De la Garza, 2004).

En la actualidad los dos enfoques metodológicos que sustentan estas formas de evaluación del aprendizaje se encuentran vigentes, las debilidades y fortalezas que ha observado cada una de ellas han servido de estímulo para evolucionar y tratar de aportar

resultados más confiables y mayor validez en sus procesos evaluativos y, no es rara la expresión de expertos en el tema sobre la benevolencia de su posible complementación e integración, siempre en el marco de respeto hacia sus postulados que a lo largo de la historia los ha identificado.

La evaluación en los centros educativos representa un medio para lograr una educación de calidad a través de un sistema que permita controlar, valorar y tomar decisiones en un proceso continuo y sistemático que facilite un desarrollo en el logro de los objetivos y de este modo, avanzar y construir una educación con calidad.

La evaluación de la calidad concebida como mejora de la educación y como respuesta a una nueva época social (...), está demandando un nuevo sistema de medida basado en la respuesta de las instituciones a la sociedad. Las medidas de los sistemas anteriores carecen de sentido si la organización educativa no responde a su verdadera razón de ser (Municio, 2003, p. 37).

La integración y aplicación de modelos centrados en el diagnóstico han sido fundamentales para mejorar la calidad educativa en sus distintas competencias, "(...) si la finalidad de la escuela es ayudar a equilibrar la desigualdad, la evaluación será un medio para saber cómo ayudar a quienes más lo necesitan" (Santos, 1998, 7); estos modelos en buena medida se han apoyado en pruebas criterioles, con un carácter formativo y centrando su interés en la búsqueda de fórmulas que puedan cubrir las necesidades detectadas en los alumnos.

Se habla de una evaluación diagnóstica para designar aquel acto cuando se juzga de antemano lo que puede ocurrir durante el hecho educativo o después de él; su propósito es tomar las decisiones pertinentes para hacer al hecho educativo más eficaz; su función es identificar la realidad particular

del alumno comparándola con la realidad pretendida en los objetivos de enseñanza-aprendizaje; Carreño (2003) afirma que:

Con las pruebas diagnósticas exploraremos aquellos aprendizajes que el alumno debiera poseer como antecedente para el curso o la porción que iniciaremos, así como una muestra relativamente pequeña de los propios objetivos del curso. Esto nos permitirá deslindar el punto lógico de partida de las experiencias educativas que emprendamos, según el alumno posea o no los requisitos y los aprendizajes del curso mismo. (p. 24).

Metodología

El desarrollo del método que se utilizó, sienta sus bases en el enfoque metodológico de corte cuantitativo, mediante el uso del método cuasiexperimental, con un alcance correlacional mediante un diseño panel; éste se apoya en la filosofía realista, defensora de que el mundo se puede captar tal como es; sostiene la idea de que el conocimiento de la realidad sólo es posible a través del método deductivo y las técnicas cuantitativas.

Los diseños cuasiexperimentales se diferencian de los experimentales verdaderos porque en aquellos el investigador ejerce poco o ningún control sobre las variables extrañas, los sujetos participantes de la investigación se pueden asignar aleatoriamente a los grupos y algunas veces se tiene grupo de control. (Bernal, 2010, p. 146).

Selección de la muestra

Los datos recolectados fueron las respuestas a las preguntas correspondientes al *test* de HM y HL que realizaron 34 estudiantes, la selección de los participantes fue de forma determinística observando que fue el máximo marco poblacional que cubrió con los requisitos adecuados para el objetivo de la investigación entre los que se consideró: su

participación en la aplicación del *test*, en el curso de inducción, en la aplicación del *retest* y, su ingreso y permanencia en el plantel CECyTE 01.

En este sentido Babbie (2000) expresa que:

(...) en muchas situaciones de investigación el muestreo probabilístico es imposible o inadecuado, y son más convenientes las técnicas de muestreo no probabilístico (pp. 173, 174).

En su primera aplicación, el Instrumento de evaluación diagnóstico estuvo integrado por 37 reactivos en la disciplina de HM (se aclara que el ítem número 15 fue descartado porque entre sus opciones de respuesta no se encontraba la correcta), mientras que el de HL estuvo integrado por 39 reactivos; en la aplicación del *retest* se computaron 37 reactivos para la disciplina de HM y 39 reactivos para HL.

La preparación de datos y las pruebas correspondientes al estudio se realizaron con el uso del programa de cálculo Excel y el programa estadístico SPSS en su versión 22.

Obtención y concentrado de puntuaciones

Se obtuvo la puntuación del *test* de habilidad matemática (PTHM), la puntuación del *test* de habilidad lectora (PHTL), la puntuación del *retest* de habilidad matemática (PRTHM) y la puntuación *retest* de habilidad lectora (PRHTL).

Prueba de normalidad de las puntuaciones

La prueba de normalidad paramétrica requerida para las puntuaciones de carácter continuo que se trabajaron en el estudio, se realizó mediante el estadístico de Shapiro y Wilks, prueba que reúne los requisitos dado el número de participantes.

La afirmación anterior es avalada por Jiménez (2006) quien dice que “El *test* de Shapiro-Wilk es un contraste de ajuste que se utiliza para comprobar si unos datos

determinados (X_1, X_2, \dots, X_n) han sido extraídos de una población normal. Las pruebas de normalidad se realizaron de acuerdo a la siguiente hipótesis:

$H_0 =$ la variable "puntuación" tiene distribución normal

$H_1 =$ la variable "puntuación" no tiene distribución normal

La regla de decisión es:
si el valor " p " $> \alpha$, aceptar H_0

Prueba de confiabilidad de la HM y HL en *test* y *retest*

Si el resultado de una prueba no es reproducible, su valor y son pobres. Sobre este concepto Dueñas, (1998) opina lo siguiente:

Esta fiabilidad puede ser estimada en diferentes maneras: (...) La equivalencia es un procedimiento largo y costoso. Exige construir dos *test* "paralelos", de naturaleza y dificultades análogas. Es necesario calcular la correlación existente entre las respuestas dadas por los mismos sujetos a ambas pruebas (pp. 26, 27).

En este caso, se estimó la confiabilidad de consistencia interna de las pruebas de HM y HL en *test* y *retest*, utilizando para tal efecto el método de Kuder y Richardson (KR-20); Cohen y Swerdlink (2006) amplían la información al describir que:

Consistencia entre reactivos es un término que se refiere al grado de correlación entre todas las preguntas en una escala. Una medida de consistencia entre reactivos se calcula a partir de una sola aplicación de una forma única en una prueba (p. 137).

En cuanto a la valoración del coeficiente de confiabilidad se tomó como base los rangos expuestos por Cohen y Swerdlink (2006), bajo la consideración de que puede haber

flexibilidad de acuerdo a los propósitos que persiga la aplicación de un examen.

Prueba de correlación de la HM y HL en test y retest

Para tener mayor fiabilidad en el resultado de la prueba relacionada con el curso de inducción, se midió la correlación con el coeficiente "r" de Pearson entre las puntuaciones PTHM, PTHL, PRTHM y PRTHL. Respecto a la prueba, Anastasi (1978) afirma lo siguiente:

Los coeficientes de correlación pueden calcularse de varios modos, según la naturaleza de los datos. El más común es el coeficiente de correlación producto-momento de Pearson. Este coeficiente no sólo toma en cuenta la posición del individuo en el grupo, sino también la magnitud de su desviación por encima o por debajo de la media del grupo. (p. 77).

La existencia o no existencia de correlación entre los pares de variables involucradas se probó con el siguiente contraste de hipótesis:

H₀: no hay relación lineal entre el puntaje de la variable X y el puntaje de la variable Y

H₁: si hay relación lineal entre el puntaje de la variable X y el puntaje de la variable Y

La regla de decisión es:

si el valor "p" ≤ α, se rechaza H₀

Prueba para determinar el efecto del curso de inducción en HM y HL

Para determinar el efecto del curso de inducción en el proceso de *test-retest*, se

realizó la prueba T de student de diferencia de medias para muestras relacionadas, tanto para la HM como para HL; Downie y Heath (1973) concuerdan con el caso al expresar que "Los datos están correlacionados, por ejemplo, cuando se trate de dos conjuntos de mediciones de las mismas personas, de mediciones repetidas de las mismas personas con la misma escala (...)".

La prueba T es ideal para comparar las diferencias entre dos variables numéricas antes y después de un tratamiento a un mismo grupo; el contraste de la prueba de la hipótesis se realizó de la siguiente manera:

H₀: los cambios observados entre test y retest no son significativos y no se deben al curso de inducción

$$H_0: X_1 \geq X_2$$

$$H_0: X_1 \geq X_2$$

H₁: los cambios observados entre test y retest son significativos y se deben al curso de inducción

$$H_0: X_1 < X_2$$

La regla de decisión a un nivel $\alpha=0.5$ es:

si el valor de "t" calculado < "t" crítico, se acepta H₀

Resultado de las pruebas

Puntuaciones de test y retest de HM y HL

Las puntuaciones de HM y HL de *test y retest*, se pueden ver en la tabla número 1 (ver anexo 1).

Pruebas de normalidad

En la tabla número 2 se encuentra el concentrado de las pruebas de normalidad de *test y retest* de HM y HL.

Tabla 2

Resultado de las pruebas de normalidad de las puntuaciones

Puntuación	Estadístico "W"	valor "p"	relación	Valor α	Decisión	Distribución
PTHM	.987	.942	>	.05	aceptar H_0	normal
PTHL	.957	.197	>	.05	aceptar H_0	normal
PRTHM	.969	.447	>	.05	aceptar H_0	normal
PRTHL	.978	.710	>	.05	aceptar H_0	normal

Pruebas de confiabilidad

En la tabla número 3 se encuentra el concentrado de las pruebas de confiabilidad de las respuestas en *test* y *retest* de HM y HL.

Tabla 3

Resultado de las pruebas de confiabilidad

Test	Estadístico KR-20	No. de elementos	Resultado
THM	.787	36	Bueno
THL	.562	39	Suficiente
RTHM	.810	37	muy bueno
RTHL	.787	39	Bueno

Pruebas de correlación

En la tabla número 4 se encuentra el concentrado de las pruebas de correlación

paramétricas entre puntuaciones de *test* y *retest* de HM y, entre puntuaciones de *test* y *retest* de HL.

Tabla 4

Resultado de las pruebas de correlación

Variabes	Estadístico "r"	Valor "p"	relación	Valor α	Decisión	Correlación
PTHM-PRTHM	.799	.000	<	.05	rechazar H_0	sí
PTHL-PRTHL	.416	.014	<	.05	rechazar H_0	sí

Resultado de la prueba "t" entre *test* y *retest* de HM y, *test* y *retest* de HL

correspondientes al *test* y *retest* de HM y *test* y *retest* de HL.

En la tabla número 5 se encuentra el concentrado de resultados de las pruebas "t"

Tabla 5

Resultados de la prueba "t"

Variables	Estadístico "t"	valor "p"	relación	Valor α	Decisión	Resultado
PTHM-PRTHM	1.094	.282	>	.05	aceptar H_0	no hay diferencia significativa
PTHL-PRTHL	-2.461	.019	<	.05	rechazar H_0	hay diferencia significativa pero el efecto es negativo(-)

Conclusiones

Se cumplió con los requisitos para la aplicación de la prueba "t" para muestras relacionadas, entre ellos se obtuvo:

- La continuidad de las variables puntuación de HM y HL.
- La distribución normal de las puntuaciones, donde todas obtuvieron un estadístico "W" con valor superior al 0.95, siendo la PTHL con la de menor valor "p" igual a 0.197.
- Los test y retest de HM y HL resultaron confiables, los valores del estadístico KR-20 oscilaron entre 0.562 y 0.810, siendo el menor para el THL.
- Se comprobó la existencia de correlación entre las puntuaciones de *test y retest* de HM y *test y retest* de HL, teniendo éste último par el coeficiente de correlación "r" de Pearson con menor valor e igual a 0.416, mientras que el par PTHM-PRTHM obtuvo un "r" igual a 0.799.

Respecto al resultado de la prueba "t", el valor del estadístico " t " calculado para el *test y retest* de HM, resultó menor al " t " crítico cuyo valor es de 2.0345; esto confirmó que si bien existe un efecto positivo del curso de inducción en la generación de conocimiento en el estudiante, éste no es significativo; en cuanto al resultado

de la prueba "t" para el test y retest de HL, el programa arrojó estadístico con valor negativo y además significativo, esto indica que el curso de inducción para este par tuvo un efecto negativo y que confundió al estudiante en su proceso de aprendizaje.

El Instrumento de evaluación tiene deficiencias en la HL, así lo demostró la consistencia de los resultados de las diversas pruebas desarrolladas durante el proceso de la investigación.

Referencias

- Anastasi, A. (1978). *Tests psicológicos* (3a ed.). Madrid, España: Aguilar S. A. Ediciones.
- Babbie, E. (2000). *Fundamentos de la investigación social*. Distrito Federal, México: Thompson Editores, S. A. de C. V.
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación* (3a ed.). Bogotá, Colombia: Pearson Educación.
- Bloom, M., Hastings, J., y Madaus, G. (1975). *Evaluación del aprendizaje*. Buenos Aires., Argentina: Editorial Troquel S. A.
- Carreño, F. (2003). *Instrumentos de medición del rendimiento escolar* (2a. ed.). Distrito Federal, México: Trillas.

Casacuberta, D. (2001). *La mente humana: cinco enigmas y cien preguntas*. Barcelona, España: Océano Grupo Editorial, S. A.

Cohen, R., y Swerdlink, M. (2006). *Pruebas y evaluación psicológicas*. (6a ed.). Distrito Federal, México: McGraw Hill Interamericana Editores, S. A. de C. V.

De la Garza, E. (Diciembre de 2004). La evaluación educativa. *Revista mexicana de la evaluación educativa*, IX(23), 812.

Downie, N., y Heath, R. (1973). *Métodos estadísticos aplicados*. Distrito Federal, México: Harla, S. A. de C. V.

Municio, P. (2003). *Herramientas para la evaluación de la calidad*. Barcelona, España: Cisspraxis, S. A.

Santos, M. (1998). *Evaluar es comprender*. Buenos Aires., Argentina: Magisterio del Rio de la Plata.

Anexos

Anexo 1

Concentrado de puntuaciones de test y retest de HM y HL

Resúmenes de casos ^a				
	PTHM	PTHL	PRTHM	PRTHL
1	15	14	14	20
2	15	15	14	20
3	14	13	14	21
4	11	15	13	20
5	14	16	17	11
6	19	18	20	23
7	22	15	22	20
8	17	12	17	13
9	17	11	16	12
10	21	6	18	16
11	11	11	2	0
12	27	22	22	27
13	10	11	10	8
14	26	12	28	21
15	23	15	20	16
16	15	7	11	13
17	12	12	12	15
18	10	14	10	14
19	15	5	20	17
20	14	16	12	15
21	3	10	9	15
22	21	14	24	23
23	13	9	5	8
24	8	15	9	11
25	18	4	11	16
26	9	14	9	15
27	19	16	13	20

28	8	15	13	7
29	17	23	14	18
30	16	13	10	10
31	26	17	28	26
32	6	13	11	17
33	21	15	21	8
34	19	21	19	26
Total N	34	34	34	34
a. Limitado a los primeros 39 casos.				

Confiabilidad del Instrumento de Evaluación Diagnóstica del Ingreso al Bachillerato

Reliability of the assesment instrument for high school entry

Oscar Luis Ochoa Martínez
Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Durango
chokar128@hotmail.com

Edgar Ochoa Martínez
Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Durango
jheoom_kirad@live.com.mx

Gloria Rocío Nery León
Escuela Secundaria General México
neryle@hotmail.com

Resumen

Al inicio de cada ciclo escolar en el subsistema de Educación Media Superior (EMS) del Colegio de Estudios científicos y Tecnológicos de los Estado de Durango (CECyTED) y en todos los Estados del país, se aplica el Instrumento de evaluación diagnóstica del ingreso al bachillerato en la modalidad de test-retest de forma equivalente, mediando entre ambas aplicaciones un curso de inducción. El propósito de éste proceso consiste en actualizar y homologar el conocimiento de los aspirantes en las áreas de habilidad matemática (HM) y habilidad lectora (HL), dada su importancia se realizó el estudio con el objetivo de medir el grado de confiabilidad del Instrumento, partiendo del hecho de que en la revisión bibliográfica previa no existe evidencia alguna de que haya sido objeto de algún proceso de estandarización. El tipo de estudio es de carácter instrumental, con base en él y para lograr el objetivo, se realizaron dos pruebas psicométricas; en un primer acercamiento se determinó la calidad de cada uno de los reactivos en función de sus índices de dificultad y discriminación, como referencia a la posterior determinación del coeficiente de KR-20. La muestra en el estudio fue de 34 participantes que cumplieron con el proceso de evaluación diagnostica. Con los valores obtenidos del coeficiente KR-20 de HM y HL en test y retest, se concluyó que el Instrumento es confiable pero no alcanza los niveles de un examen estandarizado.

Palabras claves

Confiabilidad, instrumento, evaluación diagnóstica, bachillerato.

Abstract

At the beginning of each school year in the subsystem of Higher Secondary Education (HSE) of the College of Scientific and Technological Studies of the State of Durango (CECyTED) and in all the States of the country, the evaluation tool of admission to the school is applied in the test-retest modality in an equivalent way, mediating between both applications an induction course. The purpose of this process is to update and standardize the knowledge of the applicants in the areas of mathematical ability (MA) and reading ability (RA). Given its importance, the study was conducted with the objective of measuring the degree of reliability of the Instrument, parting from the fact that

previous bibliographic review shows no evidence of it being the subject of any standardization process. The type of study is instrumental, two psychometric tests were carried out; In a first approach, the quality of each of the questions was determined according to their difficulty and discrimination indexes, as a reference to the subsequent determination of the KR-20 coefficient. The sample in the study was of 34 participants who complied with the diagnostic evaluation process. With the values obtained from the KR-20 coefficient of MA and RA in test and retest, it was concluded that the instrument is reliable but does not achieve the levels of a standardized test.

Keywords

Reliability, instrument, diagnostic evaluation, baccalaureate.

Introducción

Planteamiento del problema

Para contribuir al logro de su propósito a nivel nacional, los Colegios de Estudios llevan a cabo un proceso de evaluación diagnóstica del ingreso al bachillerato, bajo el supuesto de que al final el estudiante podrá realizar un autodiagnóstico con ayuda del material que incluye actividades y ejercicios ubicados en un contexto específico; es decir, no son conocimientos aislados que pretendan la memorización, su propósito es fortalecerlo en la habilidad matemática y lectora para que aproveche sus fortalezas y emprenda acciones para aminorar sus debilidades.

Tomando en cuenta las diversas opiniones acerca del complicado tema de la evaluación y sus diversas conceptualizaciones, éste trabajo adopta como objeto de estudio el "Instrumento de evaluación diagnóstica de ingreso al bachillerato", con el objetivo general de medir su grado de confiabilidad y, con base en sus resultados, contar con indicadores que le permitan emitir un juicio acerca de su contribución al desarrollo de las habilidades para el que fue construido.

Objetivo

Medir el grado confiabilidad del Instrumento de evaluación diagnóstica del ingreso al bachillerato.

Justificación

La SEMS inició desde algunos años el proceso de reforma educativa; una de las estrategias de reforma es diagnosticar a través de un instrumento de evaluación elaborado con reactivos de opción múltiple, el nivel académico de los estudiantes que ingresan al subsistema, tanto en HM, como HL.

Para el estudiante la evaluación diagnóstica del ingreso al bachillerato representa un acercamiento a las habilidades académicas requeridas para ingresar al nivel medio superior; y para la Institución, un diagnóstico que le permitirá establecer Programas de Mejora Continua, ya que al conocer las deficiencias de sus alumnos en las áreas de HM y HL, entonces contarán con información a partir de la cual podrán emprender acciones tendientes a promover y fortalecer aquellas que ellos aún no dominan, lo que supone traerá como resultado, entre otros aspectos, aminorar el índice de reprobación y mejorar la calidad educativa.

Sustento teórico

Para inicio del ciclo escolar 2010-2011 y aparejado al proceso de reforma, la evaluación diagnóstica retoma un interés especial y, la Secretaría de Educación Pública (2010) coordinó trabajos con la SEMS, organismo que a través de la COSCAC comenzó a normar y reglamentar el proceso de evaluación diagnóstica del ingreso al Bachillerato; para tal efecto, emitió una "Guía de estudio para el

examen de habilidad matemática y habilidad verbal”, la base del sustento fue:

(...) la incorporación de estudiantes al nivel medio superior es un proceso que reviste especial importancia porque la recuperación de conocimientos previos y la construcción de aprendizajes elementales constituirá la base que permita, durante su formación, desarrollar las competencias genéricas, disciplinares y profesionales que finalmente conformen el perfil de egreso (p. 2).

Cada modificación de conducta que se produzca en los estudiantes, en los profesores, o en las experiencias de aprendizaje en general, aporta elementos de diagnóstico que servirán de guía para replantear los objetivos o para una nueva selección y organización de las actividades o de los mismos instrumentos de evaluación. “La formulación de objetivos, expresados en relación con lo que el alumno puede llegar a evidenciar a través de comportamientos específicos, constituye una tarea básica, absolutamente necesaria para el planeamiento de las unidades y el control real de los resultados” (Lafourcade, 1969, p. 46).

Para llevar a cabo un proceso adecuado de diagnóstico, es necesario considerar las características del contexto, las interacciones de los actores sociales y la existencia de problemas o situaciones susceptibles de modificación cuyo resultado facilite la toma de decisiones para intervenir, de acuerdo a esto Camacho (2007) afirma lo siguiente:

Evaluación diagnóstica. A través de ella se pueden detectar los distintos saberes, actitudes y expectativas de un grupo de estudiantes, y permiten al docente-facilitador tener claridad sobre cómo intervenir en el proceso de aprendizaje. También favorece conocer el contexto y las condiciones en que podrá dirigir su actividad educativa. Es sumamente útil para obtener información valiosa respecto a

los conocimientos previos de los alumnos y organizar con mayor realidad las actividades de aprendizaje previstas (p. 207).

Metodología

Método de investigación

El trabajo está enfocado medir el grado de confiabilidad del Instrumento de evaluación objeto de estudio, razón por la que la investigación se considera de carácter instrumental puesto que “...se consideran como pertenecientes a esta categoría todos los estudios encaminados al desarrollo de pruebas y aparatos, incluyendo tanto el diseño (o adaptación) como el estudio de las propiedades psicométricas de los mismos.” (Montero y León, 2005, citado por Barraza, 2010).

Uno de los primeros acercamientos para determinar el grado de confiabilidad del Instrumento, fue el cálculo del índice de dificultad e índice de discriminación de cada uno de los reactivos del HM y HL de *test-retest*; esta medida se realizó mediante el siguiente procedimiento:

(...) un grupo superior que consta del 27% de que obtiene las calificaciones más altas, un grupo inferior del 27% de que obtiene las calificaciones más bajas y el 46% restante en el grupo intermedio. Cuando la cantidad de sujetos es reducida, pueden emplearse grupos superiores e inferiores del 50 por ciento de las calificaciones totales de la prueba (Aiken, 1996, p. 65).

Para determinar el grado de fiabilidad del Instrumento, propiedad psicométrica que hace referencia a la ausencia de errores de medida, se utilizó la prueba de formas alternativas, éste modelo permite el cálculo del coeficiente de correlación de Pearson o coeficiente de fiabilidad, “(...) su valor es indicativo de la consistencia y estabilidad de las puntuaciones generadas en el proceso de aplicación de un *test y retest* o, del grado de

equivalencia entre la aplicación de sus dos formas paralelas. (Martínez, 1996, p. 82)

Selección de la muestra

Los datos recolectados fueron las respuestas a las preguntas correspondientes al *test* de HM y HL que realizaron 34 estudiantes, la selección de los participantes fue de forma determinística observando que fue el máximo marco poblacional que cubrió con los requisitos adecuados para el objetivo de la investigación; en este sentido Babbie (2000) afirma que "(...) en muchas situaciones de investigación el muestreo probabilístico es imposible o inadecuado, y lo más convenientes las técnicas de muestreo no probabilístico" (p. 173).

En aplicación del *test*, el Instrumento estuvo integrado por 37 reactivos en la disciplina de HM (el ítem 15 fue descartado por opciones incorrectas), y el de HL por 39 reactivos; en *retest* se computaron 37 reactivos HM y 39 reactivos para HL.

Procedimientos para el análisis de la información

La preparación de datos y las pruebas correspondientes al estudio se realizaron con el uso del programa de cálculo Excel y el programa estadístico SPSS en su versión 22. En el cuadro número 1 (ver anexo 1) se encuentra el código de las variables de estudio.

Prueba de confiabilidad de la HM y HL de test y retest

El concepto de confiabilidad o reproducibilidad implica la cantidad de error que se comete al realizar cualquier medida; en la práctica educativa es común dudar acerca de la confiabilidad o repetibilidad de una prueba; si un resultado no es reproducible, el valor y la utilidad de la prueba son pobres. Sobre éste concepto Dueñas, (1998) opina lo siguiente:

Esta fiabilidad puede ser estimada en diferentes maneras (...) La equivalencia es un procedimiento largo y costoso. Exige construir dos *test* "paralelos", de naturaleza y dificultades análogas. Es necesario calcular la correlación existente entre las respuestas dadas por los mismos sujetos a ambas pruebas (pp. 26, 27).

Para este caso, se estimó la confiabilidad de consistencia interna de las pruebas de HM y HL en *test* y *retest*, utilizando para tal efecto el método de Kuder y Richardson; Cohen y Swerdlink (2006) amplían la información al describir "(.) que las pruebas son homogéneas si contienen reactivos que midan un solo rasgo (p.137).

En cuanto a la valoración del coeficiente de confiabilidad se tomó como base los rangos expuestos por Cohen y Swerdlink (2006), bajo la consideración de que puede haber flexibilidad de acuerdo a los propósitos que persiga la aplicación de un examen.

Resultados

Índices de dificultad y discriminación

Los índices de dificultad y discriminación de un reactivo proporcionan información acerca de su calidad y, en su conjunto, de la calidad del examen que integra determinado set de reactivos; respecto a esta situación Aiken (1996) designa el término "discriminación" con una letra "D" y afirma que:

Por lo general, el término de validez de los reactivos se refiere a la relación de un reactivo con un criterio externo (...) Para elaborar una prueba que produce calificaciones con alta correlación con el criterio externo, debemos seleccionar reactivos que tengan correlaciones bajas entre sí pero altas con el criterio (p. 67).

La calidad de un reactivo de opción múltiple está en función del valor de su índice de

dificultad e índice de discriminación; para determinar el cumplimiento de esta propiedad psicométrica de cada uno de los reactivos de *test* y *retest* de HM y HL, se consideró como requisito permanecer dentro del siguiente intervalo de valores:

$$0.2 \leq \text{Índice dificultad} \leq 0.8$$

$$0.2 \leq \text{Índice discriminación} \leq 1$$

Resultado de los índices de dificultad y discriminación en test y retest

En el anexo 1, se encuentra el valor calculado del índice de dificultad y discriminación para cada uno de los reactivos de *test* y *retest* de HM y HL; en ella se puede observar que las cantidades mayores negativas son para los índices de discriminación del *test* y *retest* de HL.

Con base en el rango de valores del intervalo propuesto y en atención a la tabla se observa que los valores del índice de dificultad del *test* de HM (IDIFTHM) e índice de discriminación del *test* de HM (IDISTHM), 24 reactivos se consideran de buena calidad lo que equivale al 61.1%; de los 14 descartados. Con respecto a los valores del índice de dificultad del *test* de HL (IDIFTHL) e índice de discriminación del *test* de HL (IDISTHL), 21 reactivos se consideran de buena calidad lo que equivale al 53.84%; de los 18 descartados. En los valores del índice de dificultad del *retest* de HM (IDIFRTHM) e índice de discriminación de HM (IDISRTHM), 22 reactivos se consideran de buena calidad lo que equivale al 59.45%; de los 15 descartados. En los valores del índice de dificultad del *retest* de HL (IDIFRTHL) e índice de discriminación del *retest* de HL (IDISRTHL), 23 reactivos se consideran de buena calidad lo que equivale al 58.97%; de los 16 descartados. De la misma tabla se obtuvo el valor de los siguientes estadísticos:

- En el *test* de HM, el índice de dificultad es muy bueno con un valor en su media de 0.43 y con un valor del índice de

discriminación aceptable con una media igual a 0.25.

- En el *test* de HL, el índice de dificultad es bueno con un valor en su media de 0.34 y con un valor del índice de discriminación no aceptable con una media igual a 0.16, por abajo del límite inferior.
- En el *retest* de HM, el índice de dificultad es bueno con un valor en su media de 0.38 y con un valor del índice de discriminación aceptable con una media igual a 0.24.
- En el *retest* de HL, el índice de dificultad es muy bueno con un valor en su media de 0.41 y con un valor del índice de discriminación aceptable con una media igual a 0.24.

Concentrado de puntuaciones

En el anexo 2, se puede apreciar el número de casos procesados de las puntuaciones PTHM, PTHL, PRTHM y PRTHL; todas ellas corresponden al número de participantes en el estudio.

Resultado de las pruebas de fiabilidad de test y retest de HM y HL

En el anexo 3, se aprecia el concentrado de los valores de los estadísticos de confiabilidad de la HM y HL del *test* y *retest*.

Interpretación de resultados

Dificultad y discriminación del test y retest de HM y HL

Los valores de los estadísticos de los índices de dificultad y discriminación de los set de reactivos del *test* de HM son los siguientes: el índice de dificultad tiene un valor en su media de 0.43 que se considera muy bueno, mientras que la media del índice de discriminación es aceptable con un valor de 0.25, cercano al límite inferior de la escala seleccionada; en la misma prueba para HL, se obtuvo un valor en su índice de dificultad de 0.34 que se

considera bueno, no así el índice de discriminación que tuvo una media de 0.16, fuera del límite inferior.

En el *retest* de HM, el índice de dificultad tuvo un ligero descenso con un valor de 0.38 mientras que el índice de discriminación se mantuvo prácticamente igual con un valor de 0.24; en la misma prueba para HL, el índice de dificultad también es bueno con un valor de 0.41, mientras que el índice de discriminación si logró situarse dentro de la escala con un valor de 0.24.

En términos generales las medias del índice de dificultad del *test y retest* para HM es muy bueno pues promedian un valor de 0.405 cantidad cercana al valor óptimo del 0.5, mientras que las medias de su índice de discriminación promedian un valor de 0.245, nivel bajo pero aceptable; en cuanto a la media del índice de dificultad del *test y retest* para HL también se puede considerar bastante aceptable con un valor de 0.375 mientras que las medias de su índice de discriminación promedian un valor de 0.2, apenas al límite inferior de la escala.

Pruebas de confiabilidad de test y retest de HM y HL

En las pruebas de fiabilidad de *test y retest* de HM y HL, se obtuvieron los siguientes resultados: en el *test* de HM se obtuvo un valor alfa de 0.787 y en el *retest* un valor de 0.810; para HL en el *test* se obtuvo un valor alfa de 0.562, incrementando su cantidad en el *retest* con un valor de 0.787; los estadísticos de fiabilidad de HM son bastante aceptables mientras que el del *test* de HL alcanzó lo suficiente; en general los valores de los estadísticos no alcanzan el nivel requerido para sustentar la estandarización del Instrumento.

Conclusiones

Obtener la medida del índice de dificultad e índice de discriminación de los reactivos que

integran el Instrumento de evaluación diagnóstica fue fundamental en cuanto a la toma de decisión para diferenciar el estudio entre HM y HL, la razón fue porque desde el momento se observó que la media del índice de discriminación del test de HL no alcanzó el nivel mínimo en la escala seleccionada, se tuvo la percepción de la posible existencia de irregularidades en esta habilidad, a lo anterior se suma que aún y cuando en promedio los índices de dificultad de *test y retest* son bastante aceptables, en promedio los índices de discriminación son bajos pues se sitúan cerca del límite inferior y el poder discriminativo de un reactivo marca diferencia en cuanto a su validez y, por tanto, de la de un set de reactivos.

En las pruebas de fiabilidad que se realizaron por el método de consistencia interna a través del coeficiente de KR-20 se encontró que las puntuaciones de HM tuvieron valores bastante aceptables logrando en *test* un $r = 0.787$ y en el *retest* un $r = 0.81$; para las puntuaciones de HL, los coeficientes resultaron más pobres, en el *test* se obtuvo un $r = 0.562$ alcanzando apenas la suficiencia y en el *retest* aumentó con un $r = 0.787$. Con los valores del coeficiente KR, se concluye que el Instrumento es confiable pero no alcanza los niveles de un examen estandarizado.

Recomendaciones

Trabajar en la depuración del banco de reactivos; ya sea eliminando los peores y/o modificarlos con base en un sustento teórico para luego pilotarlos y tomar decisiones en cuanto a su permanencia; de esta manera con trabajo y a través del tiempo se podrá contar con items para elaborar un Instrumento estandarizado.

Referencias

Aiken, L. (1996). *Tests psicológicos y evaluación* (8a ed.). Distrito Federal,

- México: Prentice Hall Hispanoamericana, S. A.
- Babbie, E. (2000). *Fundamentos de la investigación social*. Distrito Federal, México: Thompson Editores, S. A. de C. V.
- Barraza, A. (2010). Validación del inventario de expectativas de autoeficacia académica en tres muestras secuenciales. *CPUe, Revista de Investigación Educativa*, 1-30.
- Barraza, A., Carrasco, R., y Arreola, M. (2009). *Bournout estudiantil: un estudio exploratorio*. Recuperado el 7 de Marzo de 2015, de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/0614-F.pdf
- Bloom, M., Hastings, J., y Madaus, G. (1975). *Evaluación del aprendizaje*. Buenos Aires., Argentina: Editorial Troquel S. A.
- Camacho, R. (2007). *¡Manos arriba! El proceso de enseñanza aprendizaje*. Distrito Federal, México: ST Editorial.
- Cohen, R., y Swerdlink, M. (2006). *Pruebas y evaluación psicológicas*. (6a ed.). Distrito Federal, México: McGraw Hill Interamericana Editores, S. A. de C. V.
- Dueñas, M. et al. (1998). *El libro de los tests*. Distrito Federal, México: Planeta Mexicana, S. A. de C. V.
- Lafourcade, P. (1969). *Evaluación de os aprendizajes*. Argentina: Kapelusz.
- Martínez, R. (1996). *Psicometría: Teoría de los tests psicológicos y educativos*. Madrid, España: Editorial Síntesis, S. A.
- Secretaría de Educación Pública. (2010). *Guía para el examen de habilidad matemática y habilidad verbal*. Distrito Federal, México: SEP. SEMS. COSDAC.

Anexos

Anexo 1

Valor de los índices de dificultad y discriminación de test y retest

Resúmenes de casos ^a								
	IDIF THM	IDIS THM	IDIF THL	IDIS THL	IDIF RTHM	IDIS RTHM	IDIF RTHL	IDIS RTHL
1	.79	.18	.21	.29	.75	0.00	.09	-.18
2	.76	.12	.35	.35	.19	0.00	.53	.47
3	.44	.29	.41	.12	.25	.17	.06	-.12
4	.15	-.06	.41	.35	.28	.44	.06	0.00
5	.21	.06	.59	.24	.44	.22	.47	.59
6	.71	.35	.32	.18	.66	.22	.44	.53
7	.41	.35	.53	0.00	.66	.17	.12	.12
8	.38	.41	.26	.06	.34	.50	.24	0.00
9	.62	.18	.26	.41	.78	.28	.59	.47
10	.26	-.06	.24	.12	.13	.06	.41	.24
11	.41	.59	.21	.18	.56	.11	.50	.29
12	.38	.41	.12	0.00	.03	.06	.29	0.00
13	.41	.24	.50	.06	.44	.22	.50	.18
14	.47	.35	.59	.47	.44	0.00	.60	.06
15	.32	.29	.41	.24	.38	.56	.53	.24
16	.65	.47	.47	.12	.31	.44	.53	.35
17	.76	.35	.35	.12	.31	.44	.26	-.29

18	.38	.18	.32	.41	.56	.28	.29	.12	
19	.32	.06	.56	.18	.03	.06	.29	.35	
20	.41	.24	.29	0.00	.44	.44	.65	.47	
21	.21	.29	.59	-.24	.28	.28	.68	.29	
22	.44	.29	.44	.18	.31	.22	.12	-.12	
23	.15	.06	.38	.18	.53	.17	.47	.24	
24	.12	0.00	.35	.12	.25	.33	.62	.18	
25	.44	.06	.09	.06	.09	-.17	.38	.29	
26	.41	.35	.26	.29	.06	-.11	.62	.53	
27	.56	.41	.26	.06	.66	.17	.32	-.06	
28	.47	.35	.32	.41	.47	.28	.59	.24	
29	.53	.3	.21	-.06	.69	.56	.38	.41	
30	.59	.71	.65	.59	.31	-.11	.41	.35	
31	.44	.41	.44	.18	.19	.17	.41	.47	
32	.47	.35	.26	.18	.50	.56	.59	.47	
33	.65	.12	.35	.35	.38	.22	.50	.41	
34	.35	.24	.24	.24	.50	.67	.47	.71	
35	.35	.12	.38	.06	.28	.50	.38	.06	
36	.21	.06	.35	.12	.22	.28	.47	.59	
37			.09	-.06	.44	.22	.35	0.00	
38			.21	-.06			.50	.29	
39			.21	-.06			.21	.18	
T	N	36	36	39	39	37	37	39	39

a. Limitado a los primeros 39 casos.

Anexo 2

Concentrado de puntuaciones

Resúmenes de casos ^a						
		PTHM	PTHL	PRTHM	PRTHL	
1		15	14	14	20	
2		15	15	14	20	
3		14	13	14	21	
4		11	15	13	20	
5		14	16	17	11	
6		19	18	20	23	
7		22	15	22	20	
8		17	12	17	13	
9		17	11	16	12	
10		21	6	18	16	
11		11	11	2	0	
12		27	22	22	27	
13		10	11	10	8	
14		26	12	28	21	
15		23	15	20	16	
16		15	7	11	13	

17	12	12	12	15
18	10	14	10	14
19	15	5	20	17
20	14	16	12	15
21	3	10	9	15
22	21	14	24	23
23	13	9	5	8
24	8	15	9	11
25	18	4	11	16
26	9	14	9	15
27	19	16	13	20
28	8	15	13	7
29	17	23	14	18
30	16	13	10	10
31	26	17	28	26
32	6	13	11	17
33	21	15	21	8
34	19	21	19	26
Total N	34	34	34	34

a. Limitado a los primeros 39 casos.

Anexo 3

Valor de los estadísticos de confiabilidad de la HM y HL del test y retest

Test	Estadístico KR-20	No. de elementos	Resultado
THM	.787	36	Bueno
THL	.562	39	Suficiente
RTHM	.810	37	muy bueno
RTHL	.787	39	Bueno

Validez predictiva del Instrumento de Evaluación Diagnóstica del Ingreso al Bachillerato

Predictive validity of the Instrument for the high school's admissions
diagnostic assessment

Oscar Luis Ochoa Martínez
Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Durango
chokar128@hotmail.com

Edgar Ochoa Martínez
Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Durango
jheoom_kirad@live.com.mx

Gloria Rocío Nery León
Escuela Secundaria General México
neryle@hotmail.com

Resumen

A nivel nacional y en particular el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Durango (CECyTED), invierte recursos importantes en la aplicación del Instrumento de Evaluación Diagnóstica para el Ingreso al Bachillerato en la modalidad *test* y *retest* de habilidad Matemática (HM) y habilidad lectora (HL), por lo que se decidió hacer un estudio con el objetivo de medir su validez de predicción, puesto que no hay evidencia de que el examen haya sido sujeto de medición de sus propiedades psicométricas. Para validar el Instrumento se utilizó la puntuación obtenida por una muestra seleccionada por criterio de 34 aspirantes de nuevo ingreso a éste nivel educativo, teniendo como variable predictiva la puntuación de sus calificaciones promedio obtenidas en la escuela secundaria (PPROSEC) y como variables criterio; la puntuación del promedio de su calificación obtenida en primer semestre de bachillerato (PPROMB); la primera para determinar la validez predictiva del Instrumento de forma retrospectiva y, la segunda de manera prospectiva.

El proceso de tratamiento y análisis de la información incluyó pruebas de normalidad, de correlación y regresión lineal simple que se realizaron con el uso del programa SPSS. El resultado final obtenido comprobó la validez de criterio del Instrumento de HM debido a que sus puntuaciones de *test* y *retest* son predictores retrospectivos de la puntuación de PPROMS; mientras que la validez de criterio del Instrumento de HL únicamente se confirmó para *el retest*.

Palabras clave

Validez, predicción, instrumento, bachillerato.

Abstract

At a national level and in particular the Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Durango (CECyTED), invests significant resources in the application of the Diagnostic Assessment Instrument for Admission to high school in the test and retest modality of Mathematical Skill (MS) and reading ability (RA). A study was done with the aim of measuring its predictive validity, since there is no evidence that the test has been subject to measurement of its psychometric properties. To validate the instrument, the score obtained by a selected sample of 34 aspirants of new entrance to this academic level was used, having as a predictive variable the score of their average grades obtained in the secondary school (PPROSEC) and as criterion variables; the average score of their grade obtained in the first semester of high school (PPROMB); the first to determine the predictive validity of the Instrument retrospectively and the second one prospectively. The process of analysis of the information included normality, correlation and simple linear regression tests that were performed with the use of the SPSS program. The end result obtained verified the criterion validity of the MS Instrument because its test and retest scores are retrospective predictors of the PPROMS score; while the criterion validity of the RA Instrument was merely confirmed for the retest.

keywords

Validity, prediction, instrument, high school.

Introducción

Planteamiento del problema.

Un problema de importancia en los Sistemas y Subsistemas de Educación Media Superior (SEMS) de nuestro país, es el de establecer evaluaciones válidas y justas; se entiende por válidas aquellos resultados que identifican, en los aspirantes, las características necesarias para desarrollarse de manera exitosa en el bachillerato, y justas cuando brinda la misma oportunidad a todo aquel que pretende continuar sus estudios.

Las escuelas de Educación Media Superior (EMS) y específicamente los Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos de los Estados (CECyTEs), han implementado diversas estrategias con la finalidad de prestar un servicio educativo de calidad, intentando con ellas minimizar las dificultades académicas a sus alumnos de nuevo ingreso, una de ellas consistió en reconocer el nivel en que se encuentran tanto en habilidades lectoras (HL) como habilidades matemáticas (HM), puesto que son básicas en la adquisición de otros saberes.

Tomando en cuenta las diversas opiniones acerca del complicado tema de la evaluación y sus diversas conceptualizaciones, éste trabajo adopta como objeto de estudio el "Instrumento de evaluación diagnóstica de ingreso al bachillerato", con el objetivo general de medir su potencial de validez predictivo.

Objetivos

Medir la validez predictiva del Instrumento de Evaluación Diagnóstica del Ingreso al Bachillerato.

Justificación

En la actualidad, la Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico (COSDAC), es la institución encargada de realizar el proceso de evaluación y, por tanto, de retroalimentar los resultados a cada una de las Direcciones Generales de Educación Media existentes en cada Estado; sin embargo, a la fecha no existe una investigación a profundidad que dé cuenta de la objetividad de los resultados de la aplicación *test-retest* del Instrumento de

diagnóstico, razón principal del trabajo de investigación.

Un alcance esta investigación es conocer el grado en que se puede predecir el rendimiento académico de los estudiantes que ingresan a bachillerato en función del resultado que obtengan en el Instrumento, fortaleciendo a éste último en la veracidad de sus resultados.

Sustento teórico

Independiente al área que se evalúe o del uso que se haga de los resultados, todos los procedimientos que se usen deben poseer ciertas características de credibilidad, entre las más esenciales se clasifican la validez y confiabilidad, conceptos que Rodríguez y Valldeoriola, (2009) enuncian a continuación: “La validez se refiere a la homogeneidad, a la correspondencia entre el instrumento o técnica y el atributo que pretende medir dicho instrumento” (p. 39).

En el año 2004, el Consejo del Sistema Nacional de Educación tecnológica (COSNET) en coordinación con la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica (SEIT), pusieron especial atención al proceso de evaluación, acreditación y certificación del aprendizaje “La evaluación del aprendizaje se realiza conforme a estándares comunes para todo el sistema de educación tecnológica de nivel medio superior, y los instrumentos aplicados en los planteles son equivalentes” (p. 36)

Los materiales de la evaluación tienen como objetivo diagnosticar, recuperar, medir y perfeccionar las habilidades del estudiante y con ello aumentar su potencialidad para que realice sus estudios académicos y, que tenga la capacidad de aplicar sus conocimientos a situaciones futuras, bajo el supuesto de que los jóvenes de entre los 15 y 16 años, deben ser capaces de aprender a trabajar con base en el razonamiento inferencial.

Tipo y método de investigación

El estudio se enfocó a medir la validez de predicción del Instrumento de evaluación objeto de estudio, razón por la que la investigación se considera de carácter instrumental puesto que “...se consideran como pertenecientes a esta categoría todos los estudios encaminados al desarrollo de pruebas y aparatos, incluyendo tanto el diseño (o adaptación) como el estudio de las propiedades psicométricas de los mismos.” (Montero y León, 2005, citado por Barraza, 2010)

En cuanto a la propiedad de validez de un test, Pallares (1981) expresa que:

La validez es el atributo más importante que debe tener el test. Constituye una pérdida de energías al aplicar un test si no es válido, si no mide lo que pretendemos medir. La validez es, no obstante, un término relativo; un test no es válido en sí, es válido para medir algo (p. 11).

Para el cálculo de la propiedad psicométrica de validez del Instrumento, se utilizó la evidencia relacionada con el criterio, específicamente de la validez predictiva en su forma pasada y futura; para la medida de la validez retrospectiva se consideró el promedio de la calificación obtenida por los recién egresados de la escuela secundaria (PPROMPS) y, para la medida de la validez prospectiva se tomó el promedio global de calificaciones del primer examen parcial del curso del primer semestre de bachillerato (PPROMPB); también se realizó un estudio correlacional entre las puntuaciones promedio de secundaria y las que obtuvieron en el primer examen parcial de bachillerato.

Este tipo de análisis predictivo es relevante porque se utiliza información de una variable (notas de las pruebas de bachillerato) para predecir las probabilidades de éxito o fracaso de los sujetos que ingresan a la educación superior. Asimismo, favorece el

seguimiento del desempeño académico de los estudiantes (Moreira, 2006).

Para realizar los estudios propuestos se calcularon los coeficientes de correlación y de regresión simple entre las variables involucradas, trabajo avalado por la siguiente definición de Martínez (1996):

La forma más común de definir el coeficiente de validez de un test para un determinado criterio en términos estadísticos es determinar la correlación lineal entre las puntuaciones del test y las del criterio especificado. Éste puede interpretarse como el grado en que la medida del test es un predictor lineal válido del criterio y puede justificarse dentro de modelo de la regresión lineal (p. 361).

Selección de la muestra

Los datos recolectados fueron las respuestas a las preguntas correspondientes al *test* de HM y HL que realizaron 34 estudiantes, la selección de los participantes fue de forma determinística; en este sentido Babbie (2000) expresa que: "(...) en muchas situaciones de investigación el muestreo probabilístico es imposible o inadecuado, y son más convenientes las técnicas de muestreo no probabilístico".

Procedimientos para el análisis de la información

La preparación de datos y las pruebas correspondientes al estudio se realizaron con el uso del programa de cálculo Excel y el programa estadístico SPSS en su versión 22.

Obtención y concentrado de puntuaciones

Se obtuvieron las puntuaciones: PPROMS, del *test* de HM (PTHM), del *retest* de HM (PRTHM), del *test* de HL (PHTL), del *retest* de HL (PRHTL) y, del PPROMP.

Prueba de normalidad de las puntuaciones

La prueba de Shapiro y Wilks se utilizó para determinar la normalidad paramétrica y del número de puntuaciones de carácter continuo que se trabajaron en la investigación; la decisión es avalada por Jiménez (2006) quien afirma que "Los parámetros de la distribución no tienen porque ser conocidos y está adecuado para muestras pequeñas ($n < 50$)". Así, la hipótesis nula de normalidad se rechazará cuando el valor del estadístico "W" sea menor que el valor crítico proporcionado para un tamaño muestral y nivel de significancia dado.

Por tanto, las pruebas de normalidad se realizarán de acuerdo a la siguiente hipótesis:

H_0 = la variable "puntuación" tiene distribución normal

H_1 = la variable "puntuación" no tiene distribución normal

La regla de decisión es:

si el valor " p " $> \alpha$, aceptar H_0

Prueba de correlación entre variables

Para tener certeza del comportamiento lineal de la información implícita en las variables PPROMS, PTHM, PHTL, PRTHM PRHTL y PPROMP, se realizaron medidas para poder determinar su posible correlación y poder actuar en el estudio de la validez predictiva del Instrumento, para tal efecto se utilizó el coeficiente de correlación del producto-momento de Pearson, apropiado para la medida de variables en escalas de intervalo o de razón.

Anastasi (1978) confirma esta información al decir que:

Los coeficientes de correlación pueden calcularse de varios modos, según la naturaleza de los datos. El más común es el coeficiente de correlación producto-momento de Pearson. Este coeficiente no sólo toma en cuenta la posición del individuo en el grupo, sino también la magnitud de su desviación

por encima o por debajo de la media del grupo (p. 77).

La existencia o no existencia de correlación entre los pares de variables involucradas se probó con el siguiente contraste de hipótesis:

H_0 : no hay relación lineal entre el puntaje de la variable X y el puntaje de la variable Y

H_1 : si hay relación lineal entre el puntaje de la variable X y el puntaje de la variable Y

La regla de decisión es:

si el valor " p " $\leq \alpha$, se rechaza H_0

Pruebas de regresión lineal simple

Para determinar si existe o no relación de dependencia entre las variables sujetas a estudio y con ello conocer el poder de predicción del Instrumento, se utilizó el modelo de regresión lineal simple; la prueba de predicción retrospectiva para dos variables se realizó de acuerdo al contraste de las siguientes hipótesis:

Una prueba inferencial para evaluar al modelo de regresión lineal simple se realiza a través del contraste de hipótesis ANOVA, el propósito es verificar si la variable predictora aporta información en la explicación de la variable dependiente; el planteamiento del modelo de regresión y el contraste de hipótesis es el siguiente:

$$Y = a + bx + e$$

$$H_0 = \beta_0$$

$$H_1 \neq \beta_0$$

H_0 : no existe asociación entre las dos variables mediante una regresión lineal

H_1 : existe asociación entre las dos variables mediante una regresión lineal

La regla de decisión es:

si valor " p " $< \alpha$, rechazar H_0

Una segunda prueba inferencial que considera los valores de los coeficientes del modelo, es el contraste de hipótesis por medio del

coeficiente de regresión lineal a través de la prueba "t"; el contraste es el siguiente:

$$H_0 = 0$$

$$H_1 \neq 0$$

H_0 : la variable predictora no aporta información significativa en el análisis de regresión

H_1 : la variable predictora aporta información significativa en el análisis de regresión

La regla de decisión es:

si valor " p " $< \alpha$, rechazar H_0

La tercera prueba consiste en determinar el coeficiente de determinación R^2 , estadístico que refleja la variación de la variable dependiente originada por la variable criterio. La prueba de predicción prospectiva para dos variables se realizó con los mismos contrastes de hipótesis.

Resultados

En la tabla número 1 (ver anexo 1), se encuentra el concentrado de cada una de las puntuaciones de las variables operativas; aparte de las puntuaciones del *test* y *retest* de HM y HL se tienen las puntuaciones de la calificación promedio logrado por los estudiantes en la escuela secundaria y con la que se realizó la prueba de validez retrospectiva y, la puntuación correspondiente a la calificación promedio del primer parcial obtenida por los mismos alumnos y con la que se realizó el estudio de validez prospectiva.

Resultado de pruebas de normalidad

En la tabla número 2 (ver anexo 2), se encuentra el concentrado de los resultados de la prueba de normalidad para cada una de las puntuaciones de la primera parte.

Resultado de las pruebas de correlación paramétrica

En la tabla número 3 (ver anexo 3), se encuentra el concentrado de resultados de las pruebas de correlación de la variable PPROMS

con respecto a la puntuación de test y retest de HM y HL.

Prueba de correlación no paramétrica

Dado que la puntuación PPROMPBB resultó tener una distribución anormal, la prueba de correlación con respecto a la puntuación PTHL se realizó con el uso del estadístico de Rho de Spearman; el resultado se puede apreciar en la tabla número 4 (ver anexo 4).

Pruebas de regresión lineal simple retrospectiva

En la tabla número 5 (ver anexo 5) se encuentra el resultado de las pruebas predicción retrospectiva del *test y retest* de HM y HL con respecto a la PPROMS.

Pruebas de regresión prospectiva

En la tabla número 6 (ver anexo 6) se encuentra el resultado de las pruebas de predicción prospectivas del *test y retest* de HM y HL con respecto a la PPROMPBB.

Interpretación de resultados

Normalidad de las puntuaciones

El contraste de normalidad validó los resultados de correlación y análisis de varianza realizados en las diversas pruebas del estudio.

Correlación de variables

Las pruebas de correlación de HM con las demás variables resultaron ser afirmativas tanto en el *test* como en el *retest*. En el *test* de HL se descartó la correlación entre las puntuaciones PTHL y PPROMS, mientras que para las variables PTHL y PPROMPBB se confirmó a través de la prueba de Rho de Spearman.

Regresión lineal simple

Las pruebas de regresión lineal simple se realizaron con las puntuaciones de *test y retest* de HM y HL; de forma retrospectiva con

respecto a la PPROMS y, de forma prospectiva con la PPROMPBB.

Regresión retrospectiva

Las ecuaciones que definen el modelo de regresión son válidas puesto que predicen cada una de las puntuaciones del PPROMS, dado un valor de la puntuación PTHM o PRTHM.

La ecuación que define al modelo de regresión no es válida porque no predice con certeza la mayoría de las puntuaciones del PPROMS, dado un valor de la puntuación PTHL.

La ecuación que define al modelo de regresión es válida porque predice las puntuaciones del PPROMS, dado un valor de la puntuación PRTHL.

Regresión prospectiva

Las ecuaciones que definen el modelo de regresión son válidas puesto que predicen cada una de las puntuaciones del PPROMPBB, dado un valor de la puntuación PTHM o PRTHM.

La ecuación que define al modelo de regresión no es válida porque no predice con certeza la mayoría de las puntuaciones del PPROMPBB, dado un valor de la puntuación PTHL.

La ecuación que define al modelo de regresión es válida porque predice las puntuaciones del PPROMPBB, dado un valor de la puntuación PRTHL.

Conclusiones

Una vez clasificadas y organizadas las puntuaciones que formaron parte de las variables operativas para el estudio y para el programa SPSS, se realizaron las pruebas previas al análisis de regresión entre las que destacó la existencia de normalidad en cada una de ellas, excepto en la de PPROMPBB.

Continuando con las pruebas preliminares, en las puntuaciones

correspondientes se aplicó la prueba de correlación bivariada mediante el coeficiente "r" de Pearson y en los casos necesarios dado la distribución anormal en alguna puntuación, la "r" de Spearman; las pruebas de correlación de variables que se hicieron con las puntuaciones *test* y *retest* de HM resultaron positivas; las pruebas de correlación de variables que se hicieron con las puntuaciones *test* y *retest* de HL en su mayoría resultaron positivas, excepto la de PTHL- PPROMS.

Mediante el método de regresión lineal simple, se comprobó la validez de criterio del Instrumento de HM debido a que sus puntuaciones de *test* y *retest* son predictoras retrospectivas de la puntuación de PPROMS; la validez de criterio del Instrumento de HL únicamente se confirmó para *el retest*. También se comprobó la validez de criterio del Instrumento de HM debido a que sus puntuaciones de *test* y *retest* son predictoras prospectivas de la puntuación de PPROMP; de igual manera, la validez de criterio del Instrumento de HL únicamente se confirmó para *el retest*.

Las puntuaciones de *test* y *retest* y las diferentes pruebas realizadas confirman que los estudiantes tienen mayor dificultad en el desarrollo de la habilidad lectora que en el desarrollo de la habilidad matemática, situación que es coherente con los resultados observados de las propiedades psicométricas del Instrumento, pues el área de HM es fiable y tiene validez de criterio mientras que, el área de HL adquiere fiabilidad y validez en la etapa de *retest*.

Referencias

- Barraza, A. (2010). Validación del inventario de expectativas de autoeficacia académica en tres muestras secuenciales. *CPUe, Revista de Investigación Educativa*, 1-30.
- Pallares, M. (1981). *Técnicas e instrumentos de evaluación*. (2a. ed.). Barcelona, España: Ediciones CEAC, S. A.
- Consejo del Sistema Nacional de Educación tecnológica. (2004). *Modelo de la Educación Media Superior Tecnológica*. Distrito Federal, México: COSNET.
- Rodríguez, D., y Valdeoriola, J. (2009). *Metodología de la investigación*. Barcelona, España: UOC.
- Babbie, E. (2000). *Fundamentos de la investigación social*. Distrito Federal, México: Thompson Editores.
- Jiménez, A. (2006). *Xataka Ciencia*. Recuperado el 8 de 11 de 2015, de www.xatakaciencia.com/matematicas/contraste-de-shapiro-wilg
- Martínez, R. (1996). *Psicometría: Teoría de los tests psicológicos y educativos*. Madrid, España: Editorial Síntesis, S. A.
- Moreira, T. (2006). Estimación de la validez predictiva de las pruebas de bachillerato en educación media. *Actualidades en Psicología*, 121-140.
- Pallares, M. (1981). *Técnicas e instrumentos de evaluación* (2a ed.). Barcelona, España: Ediciones CEAC, S. A.
- Anastasi, A. (1978). *Tests psicológicos* (3a ed.). Madrid, España: Aguilar.

Anexos

Tabla 1
Concentrado de puntuaciones

Resúmenes de casos ^a						
	PPROPS	PTHM	PTHL	PRTHM	PRTHL	PPROMPB
1	9.3	15	14	14	20	9.3
2	8.5	15	15	14	20	9.1
3	8.6	14	13	14	21	9.2
4	9.2	11	15	13	20	8.9
5	8.8	14	16	17	11	9.3
6	9.3	19	18	20	23	9.2
7	8.2	22	15	22	20	8.9
8	7.0	17	12	17	13	7.7
9	9.2	17	11	16	12	8.8
10	9.1	21	6	18	16	9.0
11	9.0	11	11	2	0	9.2
12	8.8	27	22	22	27	9.6
13	8.0	10	11	10	8	7.0
14	9.8	26	12	28	21	9.7
15	8.9	23	15	20	16	8.9
16	7.2	15	7	11	13	7.9
17	7.3	12	12	12	15	8.2
18	8.2	10	14	10	14	8.4
19	8.9	15	5	20	17	9.1
20	8.7	14	16	12	15	9.3
21	8.7	3	10	9	15	8.8
22	9.7	21	14	24	23	9.6
23	7.5	13	9	5	8	8.3
24	7.5	8	15	9	11	8.7
25	8.7	18	4	11	16	9.0
26	7.8	9	14	9	15	8.4
27	7.7	19	16	13	20	9.0
28	7.1	8	15	13	7	8.3
29	8.5	17	23	14	18	9.2
30	7.7	16	13	10	10	8.7
31	9.4	26	17	28	26	9.6
32	6.9	6	13	11	17	7.3
33	9.3	21	15	21	8	9.6
34	9.3	19	21	19	26	9.3
Total N	34	34	34	34	34	34

a. Limitado a los primeros 39 casos.

Tabla 2*Resultado de las pruebas de normalidad de las puntuaciones*

Puntuación	Estadístico "W"	valor "p"	relación	Valor α	Decisión	Distribución
PPROMS	.141	.06	>	.05	aceptar H_0	normal
PTHM	.987	.942	>	.05	aceptar H_0	normal
PTHL	.957	.197	>	.05	aceptar H_0	normal
PRTHM	.969	.447	>	.05	aceptar H_0	normal
PRTHL	.978	.710	>	.05	aceptar H_0	normal
PPROMPB	.350	.000	<	.05	rechazar H_0	no normal

Tabla 3*Resultados de las pruebas de correlación paramétricas*

Variabes	Estadístico "r"	Valor "p"	relación	Valor α	Decisión	Correlación
PTHM- PPROMS	.525	.001	<	.05	rechazar H_0	sí
PTHL- PPROMS	.151	.393	>	.05	aceptar H_0	no
PRTHM- PPROMS	.556	.001	<	.05	rechazar H_0	sí
PRTHL- PPROMS	.408	.017	<	.05	rechazar H_0	sí
PTHM-PPROMPB	.582	.000	<	.05	rechazar H_0	sí
PTHL-PPROMPB	.330	.057	>	.05	aceptar H_0	no
PRTHM-PPROMPB	.517	.002	<	.05	rechazar H_0	sí
PRTHL-PPROMPB	.430	.011	<	.05	rechazar H_0	sí
PTHM-PRTHM	.799	.000	<	.05	rechazar H_0	sí
PTHL-PRTHL	.416	.014	<	.05	rechazar H_0	sí
PPROMS-PPROMPB	.788	.000	<	.05	rechazar H_0	sí

Tabla 4*Resultado de la prueba no paramétrica*

Variabes	Estadístico "r"	Valor "p"	relación	Valor α	Decisión	Correlación
PTHL- PPROMPB	.451	.007	<	.05	rechazar H_0	sí

Tabla 5

Resultado de las pruebas de regresión lineal simple retrospectiva

Variables: PTHM- PPROMS						
Estadístico "F"	Valor crítico	valor "p"	relación	Valor α	Decisión	Resultado
12.189	4.17	.001	<	.05	rechazar H_0	existe asociación
Estadístico "t"	Valor crítico	valor "p"	relación	Valor α	Decisión	Resultado
3.491		.001	>	.05	rechazar H_0	influye
Estadístico "R ² "						Resultado
.276	PTHL explica la variación de PPROMS en un 27.6%					explica
Ecuación	$Y = 8.068 + 0.29X$					
Variables: PTHL- PPROMS						
Estadístico "F"	Valor crítico	valor "p"	relación	Valor α	Decisión	Resultado
.751	4.17	.393	>	.05	aceptar H_0	No existe asociación
Estadístico "t"	Valor crítico	valor "p"	relación	Valor α	Decisión	Resultado
.867		.393	>	.05	aceptar H_0	no influye
Estadístico "R ² "						Resultado
.023	PTHL explica la variación de PPROMS en un 2.3%					no explica
Ecuación	$Y = 8.068 + 0.29X$					
Variables: PRTHM- PPROMS						
Estadístico "F"	Valor crítico	valor "p"	relación	Valor α	Decisión	Resultado
14.348	4.17	.001	<	.05	Rechazar H_0	existe asociación
Estadístico "t"	Valor crítico	valor "p"	relación	Valor α	Decisión	Resultado
3.788		.001	<	.05	rechazar H_0	influye
Estadístico "R ² "						Resultado
.310	PTHM explica la variación de PPROMS en un 31%					explica
Ecuación	$Y = 7.317 + 0.077X$					
Variables: PRTHL- PPROMS						
Estadístico "F"	Valor crítico	valor "p"	relación	Valor α	Decisión	Resultado
6.4	4.17	.017	<	.05	Rechazar H_0	existe asociación
Estadístico "t"	Valor crítico	valor "p"	relación	Valor α	Decisión	Resultado
2.53		.017	<	.05	rechazar H_0	influye
Estadístico "R ² "						Resultado
.167	PRTHL explica la variación de PPROMS en un 16.7%					explica
Ecuación	$Y = 7.572 + 0.656X$					

Tabla 6*Concentrado de las pruebas de regresión prospectiva de PPROMP*

Variables: PTHM-PPROMPB						
Estadístico "F"	Valor crítico	valor "p"	relación	Valor α	Decisión	Resultado
16.395	4.17	.000	<	.05	rechazar H ₀	existe asociación
Estadístico "t"	Valor crítico	valor "p"	relación	Valor α	Decisión	Resultado
4.049		.000	<	.05	rechazar H ₀	influye
Estadístico "R ² "						Resultado
.339	PTHM explica la variación de PPROMP en un 33.9%					explica
Ecuación	$Y = 7.808 + 0.66X$					
Variables: PTHL-PPROMPB						
Estadístico "F"	Valor crítico	valor "p"	relación	Valor α	Decisión	Resultado
3.909	4.17	.057	>	.05	aceptar H ₀	no existe asociación
Estadístico "t"	Valor crítico	valor "p"	relación	Valor α	Decisión	Resultado
1.977		.057	>	.05	aceptar H ₀	no influye
Estadístico "R ² "						Resultado
.109	PTHL explica la variación de PPROMP en un 10.9%					no explica
Ecuación	$Y = 8.152 + 0.51X$					
Variables: PRTHM-PPROMPB						
Estadístico "F"	Valor crítico	valor "p"	relación	Valor α	Decisión	Resultado
11.702	4.17	.002	<	.05	rechazar H ₀	existe asociación
Estadístico "t"	Valor crítico	valor "p"	relación	Valor α	Decisión	Resultado
3.421		.002	<	.05	rechazar H ₀	influye
Estadístico "R ² "						Resultado
.268	PRTHM explica la variación de PPROMP en un 26.8%					explica
Ecuación	$Y = 7.991 + 0.056X$					
Variables: PRTHL-PPROMPB						
Estadístico "F"	Valor crítico	valor "p"	relación	Valor α	Decisión	Resultado
7.261	4.17	.011	<	.05	rechazar H ₀	existe asociación
Estadístico "t"	Valor crítico	valor "p"	relación	Valor α	Decisión	Resultado
2.695		.011	<	.05	rechazar H ₀	influye
Estadístico "R ² "						Resultado
.185	PRTHL explica la variación de PPROMP en un 18.5%					explica
Ecuación	$Y = 8.091 + 0.047X$					

El contexto alfabetizador y su relación con la alfabetización inicial

The literacy context and its relation to initial literacy

Lorena Guadalupe Guevara Cortez
Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón
lorena.025@live.com

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

Marivel Gutiérrez Fierro
Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón
mariguafa@hotmail.com

Resumen

Esta investigación analiza los elementos contextuales alfabetizadores en la que viven los niños de primer grado de educación primaria y sus familias, con la intención de establecer coeficientes de correlación entre dichos elementos y los niveles de aprendizaje de la lectura y la escritura. El estudio se realiza bajo el paradigma pospositivista, con un enfoque cuantitativo, utilizando la encuesta y el método clínico (Piaget, 1982) para obtener información, misma que se procesó con análisis de frecuencias absolutas y relativas, así como con el estadístico de correlación de Spearman. Los resultados indican que la lectura tiene una correlación aceptable con el ambiente alfabetizador, mientras que la escritura y en general la alfabetización, aunque existen rastros de relación, no es determinante para indicar su existencia con niveles de probabilidad aceptables.

Palabras clave

Alfabetización inicial, contexto alfabetizador, lectura, escritura.

Abstract

This research analyzes the contextual literacy elements in which the first-grade children of primary education and their families live, with the intention of establishing correlation coefficients between these elements and the levels of learning of reading and writing. The study is carried out under the postpositivist paradigm, with a quantitative approach, using the survey and the clinical method (Piaget, 1982) to obtain information, which was processed with analysis of absolute and relative frequencies, as well as with the correlation statistic of Spearman. The results indicate that reading has an acceptable correlation with the literacy environment, while writing and literacy in general, although there are traces of relationship, is not determinant to indicate their existence with acceptable levels of probability.

Keywords

Initial literacy, literacy context, reading, writing.

Introducción

Esta investigación fue realizada en el municipio de Saucillo, Chihuahua, en la escuela primaria Fernando Calderón 2055, con clave 08EPR0503G, en dos grupos de primer grado. El proceso investigativo surgió del siguiente cuestionamiento ¿Qué relación existe entre el contexto alfabetizador en el hogar y el nivel de alfabetización de los niños de primer grado?

Se planteó como objetivo general conocer la relación existente entre el contexto alfabetizador y el nivel de alfabetización en lo general de los niños de primer grado en los ámbitos de lectura y escritura en particular, mismo que fue cumplido en su totalidad.

Justificación

Esta investigación ofrece fundamentalmente una aportación práctica, en el sentido de que los resultados presentan y descubren elementos para explicar la influencia del contexto de los niños en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Sin embargo, la forma en que se realiza, aporta también una alternativa metodológica, sobre todo por la manera en que se operacionalizan las variables, proceso en el están implicados un par de sistemas muy diferentes: la encuesta y el método clínico.

La pertinencia se advierte en la necesidad de fortalecer la enseñanza de la lectura y la escritura para mejorar los procesos de aprendizaje de los niños y niñas, además se consideran los indicadores educativos nacionales e internacionales que se tienen al respecto por parte de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos).

Antecedentes y fundamentación teórica

Las investigaciones consultadas cuyo soporte fue eje en este trabajo, fueron las de Marder (2008), quien realizó un programa alfabetizador centrado en su contexto

hogareño y en 2011 relacionó los niveles económicos de los niños, su desarrollo y los niveles de lectura.

En cuanto a los planteamientos teóricos de enfoque de alfabetización esta investigación se cimentó en Frederick Erickson y Cassany (2002), Pérez, Flores, Santana y Dávila (2006), Alison y Pratt (1989), McLane y McNamee (1999).

Los fundamentos principales en el análisis de la escritura fueron Cassany (2002), Esteve (2012) y McLane y McNamee (1999), Vernon (s/f) y Ana Teberosky (1997), particularmente con relación a los enfoques de alfabetización inicial.

Planteamiento metodológico

Generalidades

La investigación se realizó bajo el paradigma postpositivista, con un enfoque cognitivo (Creswell, 2011 y Hernández et. al., 2006). Se desarrolló mediante un diseño no experimental, utilizando el método clínico (Chávez, 2000) como procedimiento principal para obtener las mediciones de la lectura y escritura, dando como producto puntajes generales de alfabetización inicial. Para obtener información de los elementos contextuales alfabetizadores de los niños, se aplicó encuesta, a través de cuestionario con preguntas diversificadas cerradas, basado en Marder (2008).

Se trabajó con una población de dos grupos de primer grado; Primero A con un total de 21 alumnos y primero B con un total de 20 alumnos, que en suma total, la población considerada fue de 41 alumnos y 40 padres y/o madres de familia.

Definición operacional de las variables

Para definir las variables de manera operacional se dieron puntajes a cada uno de los reactivos, señalados como de indicadores, estos a su vez se traducían en dimensiones,

mismas que definieron a las variables principales, todo mediante sumas sucesivas. Las formas de medir, tanto indicadores,

dimensiones y variables aparecen en la tabla 1. Con ambos, lectura y escritura juntos, se mide la variable alfabetización.

Tabla 1

Dimensiones e indicadores de las variables de lectura y escritura y forma de medición

Lectura (varios autores indicados en fundamentación teórica)			Escritura (Ferreiro, 1979)						
Dimensiones	Indicadores	Puntaje	Dimensiones	Indicadores		Puntaje total			
Predicción antes de la lectura	Palabras aisladas	1	Primera etapa	Presimbólico	4	4			
	Oraciones cortas	2	Segunda etapa	Presilábico	4	4			
	Situación problemática	3	Tercera etapa	Silábico	4	12			
Predicción durante la lectura	No predice	0		Silábico alfabético	4				
	Si predice	2		Alfabético	4				
Comprensión contextual	No recuerda la trama	1							
	Palabras aisladas	2							
	Parcialmente la idea	3							
	Mayor parte de la trama	4							
Comprensión crítica	Puntos de vista y juicios de valor.	2							
Palabras por minuto	Según las 47 palabras promedio que debe leer se tomaron intervalos de 1 a 5 hasta 50	2							
Alfabetización	Suma de los puntajes totales de lectura y escritura								

La variable que conjunta los elementos alfabetizadores del contexto se midieron a través de una encuesta que identificaba cada

uno de dichos elementos cuantificando y dando puntaje a la existencia o realización de cada uno de ellos, como se indica en la tabla 2.

Tabla 2

Puntaje de los indicadores asignado al contexto alfabetizador

Instrumento	Reactivo	Indicador	Puntaje mínimo	Puntaje máximo	
Encuesta padres	4	Materiales alfabetizadores.	1	11	
	5	Frecuencia con la que lee.	1	4	
	6	Frecuencia lee a su hijo.	1	4	
	7	Edad a la que empezó a leer a su hijo.	1	4	
	8	Lee nombre de etiquetas a su hijo.	1	4	
	9	Frecuencia con la que enseña letras.	1	4	
	10	Realiza dictado a su hija o hijo.	1	4	
	11	Su hijo pide que le lean.	1	4	
	12	Disfruta su hijo la lectura.	1	4	
	13	Su hijo mira u hojea textos.	1	4	
	14	Su hijo comprende cuando le lee textos.	1	4	
	15	Su hijo comprende el texto cuando él lo lee.	1	4	
	Encuesta alumnos	1	Materiales alfabetizadores.	1	11
		2	En casa quien te lee cuentos.	1	5
		3	Te leen textos en casa.	1	4
4		Con que frecuencia les u hojeas textos.	1	4	
5		Acciones de la familia en el hogar.	1	6	

Se aplicó el coeficiente de correlación r de Spearman, que permite cuantificar la relación lineal entre las variables y representa la desviación típica en porcentaje respecto a la

media. Se utilizaron variables con números de distribución normal, considerando como valores de correlación de 0 a 1, donde 1 es una correlación perfecta y un nivel de significancia

no mayor a 0.05. Con ello realizó una correlación entre las variables:

- Contexto alfabetizador versus lectura
- Contexto alfabetizador versus escritura
- Contexto alfabetizador versus la alfabetización del niño

Planteamiento de hipótesis

Contexto alfabetizador versus lectura

Ho: no existe correlación entre lectura y contexto alfabetizador

H1: existe correlación entre Escritura y contexto alfabetizador

Contexto alfabetizador versus escritura

Ho: no existe correlación entre escritura y contexto alfabetizador

H1: existe correlación entre escritura y contexto alfabetizador

Contexto alfabetizador versus la alfabetización del niño

Ho: no existe correlación entre alfabetización del niño y contexto alfabetizador

H1: existe correlación entre alfabetización del niño y contexto alfabetizador

Resultados de la investigación

Análisis de frecuencias

Más de la mitad de los niños tienen hojas de máquina en su hogar, mientras que en la figura 2 se percibe que son menos de la mitad los que cuentan con ellas, cabe mencionar que son únicamente blancas, no se usan cuadrículadas, ni de colores, ni de ningún otro tipo.

En la misma circunstancia en la revista, el uso de la tableta muestra una diferencia entre los datos, donde poco más del 50% de los alumnos mencionan tener un acceso mayor al estipulado por los padres, quienes sólo mencionaron a 16 niños con acceso a la tableta.

Por lo menos el 78% de los alumnos tiene televisión en su casa, pero son menos los

que disponen de su tiempo para verla, quienes lo hacen sólo observan series o caricaturas, por tal motivo los padres les indican un lapso preciso para ver este tipo de programas. Con esos datos se considera que los materiales que se involucran en actos alfabetizadores que tienen en sus hogares son limitados.

En su mayoría los actos lectura realizados por adultos en sus hogares señalan que sólo lo hacen mensualmente, como una aproximación, por lo que el alumno tiene pocas oportunidades de recibir este ejemplo y motivación por parte de quienes les pueden leer en sus casas.

El 80.4% de los niños, dedican tiempo a la lectura entre 2 y 5 veces por semana, aunque la lo más común es que dichas lecturas corresponden a tareas encargadas por el docente; por tal motivo, se infiere que son pocos los niños que disponen de tiempo extra para leer textos diferentes a los que podemos encontrar en el aula.

La información nos señala que el 75.6% los padres dedican diariamente poco tiempo a su hijo a fin de apoyarlo en su proceso de alfabetización, sin embargo, el dictado, con el que se promueve este aprendizaje bajo el enfoque actual, mismo que subrayan es realizado por un total de 31 (71.6%) padres de familia, de los cuales la mitad lo hacen semanalmente y el resto diariamente, que aunque parezca cosa menor, es un acto de lectura del adulto y escritura del estudiante, importante.

Poco más del 50% de los padres dice tener como hábito la lectura, de los 33 padres de familia 6 leen diariamente, 20 semanalmente y el resto de forma mensual, lo que permite que el niño en pocas ocasiones lo vea como algo cotidiano en su contexto.

Más del 50% de los padres empezó a leerle a sus hijos a partir de los tres años de edad, es decir, desde la etapa preescolar, etapa en el que se empiezan a conocer de manera formal las letras, el 29.26% de ellos indica que

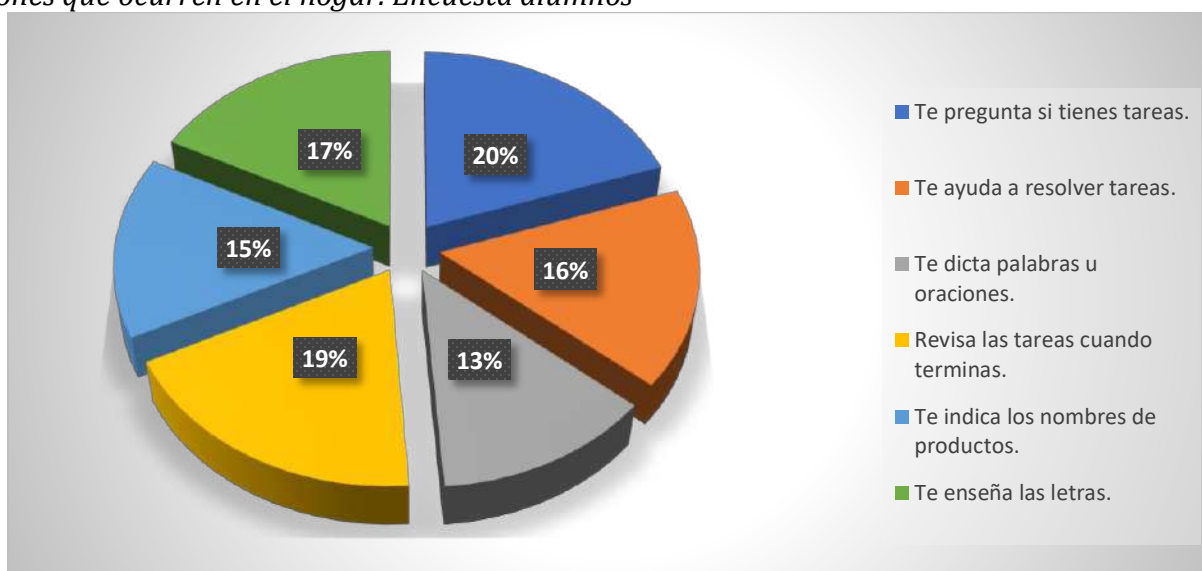
les leen a sus hijos entre los 0 y 2.5 años, mientras que otra cantidad igual lo hace hasta los 6 años en adelante.

De las personas que viven con los niños sólo en 13 familias no practican el hábito de lectura y escritura de forma convencional, bajo el argumento (equivocado) de no hacerlo aún, debido a lo pequeños y pequeñas que son. En los datos arrojados por lo niños se deja ver que advierten tener un gran apoyo por sus familiares en su hogar, es decir, se puede apreciar los padres y madres, le dan gran valor

a las actividades realizadas en el entorno escolar, ya que se preocupan por que el niño realice y cumpla de la mejor manera con las tareas encargadas, a su vez la participación extra al dictarle, enseñarle letras e indicarle nombre de los productos es notable y favorable para el niño, aunque por otro lado, los porcentajes que se observan en la figura 1, no son tan altos por separado en la incidencia de cada uno de los elementos.

Figura 1

Acciones que ocurren en el hogar. Encuesta alumnos



Sólo el 17% de los niños logran tener un acceso total a oportunidades en su ambiente alfabetizador, ya que en su mayoría lograr cumplir con los aspectos antes analizados, el resto tiene menores posibilidades de desenvolverse en un ambiente alfabetizador.

Nivel de conceptualización de escritura y su relación con los elementos alfabetizadores del contexto

Para el análisis y clasificación de esta variable, se utilizaron los cinco niveles de desarrollo en la apropiación del sistema de escritura señalados por Ferreiro y Teberosky (1997). A

cada una de las etapas mencionadas se le asignó un puntaje dependiendo a las categorías ya señaladas en este mismo documento. Los puntajes obtenidos según su nivel de escritura, derivado del dictado aplicado a los grupos de primer grado, en la primera medición que se realizó al iniciar el ciclo escolar, los niños mostraban más variabilidad entre sus niveles de construcción de la escritura, no así la última aplicación, en la que un 99% de alumnos se ubicaba en el tercer nivel, hipótesis alfabética.

La mitad de los alumnos obtuvieron desde la primera aplicación del dictado un

puntaje entre 8 y 10, determinando que ya pertenecían a la etapa transitiva silábico alfabético o alfabética. Al analizar las encuestas de padres y alumnos, se observó que quienes se encuentran en contacto con más actos alfabetizadores en el hogar tienen puntajes mayores en la lectura y escritura, aunque en algunos casos hay resultados muy amplios y en otros casi imperceptibles.

Los niños ubicados en la etapa presilábico y silábico, son los que cuentan con menores actos alfabetizadores en el hogar, ya analizado dichos alumnos no logran desenvolverse adecuadamente en un entorno que promueva en poca medida su desarrollo en la lectura y escritura, así mismo el apoyo alfabetizador por parte de sus padres era muy escaso aun antes de ingresar el nivel escolar, fue hasta el nivel primaria que el desenvolvimiento del niño en su proceso en la alfabetización mejoró ya que el contacto con dichos aspectos se volvió cotidiano y los padres estuvieron al pendiente en el desarrollo de su hijo, buscando apoyarlos de manera favorable con actos que fomentaran su desarrollo en el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura.

Se observó que 28 de 41 de los niños evaluados tienen un mejor desenvolvimiento en su lectura; dichos datos coinciden con los expresados en el puntaje de apropiación del sistema de escritura, con una diferencia no mayor a tres puntos, cabe mencionar que esa mayoría de niños coinciden en gran medida con los que arrojaron un puntaje alto en el contexto alfabetizador dentro del hogar, esto supone o apoya la idea de que existe influencia alfabetizadora de la familia y su contexto desde antes de ingresar en su periodo escolar es importante en su desenvolvimiento alfabetizador.

Los resultados de escritura y lectura concuerdan entre sí con una diferencia mínima, así hace referencia Esteve (2012) el texto escrito representa una imagen gráfica

del lenguaje; aquí se demuestra que tanto lectura como escritura aun siendo actos diferentes y hasta complementarios, se desarrollan casi como proceso simultáneo.

Correlación entre los elementos alfabetizadores del contexto

En todos los casos de pruebas de hipótesis de correlación se consideró como regla de decisión que si el nivel de significancia (alfa) es menor a 0.05 se rechaza la hipótesis nula y que si el nivel de significancia (alfa) es mayor a 0.05 no se rechaza.

Existe una correlación entre baja entre las variables *escritura y contexto alfabetizador*, el coeficiente tiene un valor de 0.311, muy lejano a 1 que permitiría una relación perfecta, por lo que muestra un nivel de fuerza bajo. El sentido de la correlación es positivo, que implica una variación directamente proporcional entre las variables. El nivel de significancia, de 0.048, es menor al estipulado en la regla de decisión, por lo tanto, existe evidencia de que entre la escritura y los elementos de contexto hay una correlación que explica una a la otra.

Los resultados del coeficiente de correlación de Spearman entre *la lectura y contexto alfabetizador* tiene un valor de 0.276 y un nivel de significancia de 0.08, por lo que se decide no rechazar la hipótesis nula, misma que apoya la inexistencia de correlación entre las variables, que evidencia lo contrario de una interacción entre los elementos del contexto alfabetizador y los niveles de lectura de los niños.

En la prueba de hipótesis de correlación entre los puntajes de *alfabetización y los elementos del contexto alfabetizador* se tuvo un coeficiente de correlación de 0.276 y un nivel de significancia (alfa) de 0.08, por lo que se decide no rechazar la hipótesis nula, que plantea la inexistencia de correlación entre esas variables (ver tabla 3).

Tabla 3*Correlación de variables*

Variabes	Coefficiente de correlación	Sentido	Sig. (bilateral)	N
Escritura versus Contexto alfabetizador	0.311	Positivo	0.48	41
Lectura versus Contexto alfabetizador	0.276	Positivo	0.08	41
Alfabetización inicial versus Contexto alfabetizador	0.276	Positivo	0.08	41

Conclusiones

Los actos de lectura que se realizan en el hogar, la frecuencia con el que se hace, así como quienes lo hacen, impacta de alguna manera en el proceso de alfabetización de los niños. El nivel académico de los padres, madres o responsables el número de hermanos, el nivel escolar de los mismos, los actos de lectura y escritura que se realizan en el hogar, las acciones intencionadas o no intencionadas de alfabetización, son sólo parte de las variables que afectan el proceso alfabetizador, por lo tanto las variables o elementos que aquí se consideraron explican sólo de manera parcial la influencia del contexto en el aprendizaje de la lectura y la escritura de los niños pequeños de entre 0 y 7 años de edad.

El saber exactamente cuánto y cómo influyen cada uno de estos elementos en la alfabetización de los niños es algo complejo, es por ello que en este estudio sólo se explica una parte de este objeto de conocimiento.

Aunque los resultados no fueron los esperados, este proceso de investigación permitió conocer que el ser alfabetizado no depende únicamente del contexto alfabetizador al que se ve expuesto, sino de otros aspectos, lo que origina datos nuevos que permiten replantear la tesis original, donde los elementos del contexto junto con otros más, que no fueron estudiados en este trabajo, son los que realmente intervienen en

el proceso y esto abre la posibilidad de ampliar y profundizar con otros estudios el tema a saber.

La investigación ofrece elementos para que el docente ayude al niño a que desarrolle sus competencias, en este caso la lectura y escritura, ya que el analizar su contexto, da pauta a descubrir en el niño aquellas áreas que requieran mayor apoyo, puesto que no se fomentan como se espera. Se destaca que, según el trabajo realizado, aun y cuando la relación, entre el contexto alfabetizador y su alfabetización, no existe de manera concluyente, en lo individual se ve reflejado esa ayuda, es decir, el contexto alfabetizador no es lo único que se debe fomentar para su desarrollo durante la alfabetización, pero sí se incluye, es por ello la importancia de analizar estos diferentes aspectos.

Es fundamental conocer el contexto en el que niño se desenvuelve, pero no únicamente en el aula, sino también, en su hogar, para de ahí partir y generar esos ambientes formativos que permitan que el niño se fortalezca de forma autónoma y logre desarrollar las competencias esperadas dentro de su contexto.

Reconocer en el ambiente alfabetizador una fuente rica en oportunidades que permite desarrollos puntuales en los alumnos es parte de este incipiente estudio y, sin ser determinante, facilita y apoya los procesos áulicos vividos

por el niño y fomentados por el docente, sienta también un precedente más para promover en las familias de los educandos el fomento a la lectura como parte de su vida cotidiana.

Aun y cuando los padres no poseen estrategias específicas en la lectura y escritura, el tener en el hogar actos de lectura y escritura, provee a los pequeños de un ambiente rico en estimulación del desarrollo de la alfabetización.

Referencias

- Cassany, D. (2002). *La cocina de la escritura*. México: Comisión Nacional de Libros de Textos Gratuitos
- Chávez Lazo, E. (2000). Integración docente-asistencial-investigativa (idai)*. *Educación Médica Superior*, 14(2), 184-195.
- Chávez, C. (20 de mayo de 2016). Obtenido de El método clínico de Piaget: <https://es.scribd.com/doc/217735124/EL-METODO-CLINICO-DE-PIAGET>
- Esteve, M. F. (2012). *Leer y escribir para vivir*. España: GRAÓ, La Galera.
- Ferreiro, E., y Teberosky, y. A. (1997). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo veintiuno editores.
- Hernández Fernández y Baptista (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGRAW-HILL/Interamericana Editores.
- Marder, S. E. (2008). *Impacto de un programa de alfabetización temprana en niños de sectores urbano marginales*. Argentina: Universidad Nacional de la Plata.
- McLane, J. B., y McNamee, G. D. (1999). *Alfabetización temprana*. España: Ediciones Morata.
- Perez, L. V., Flores, S. M., Santana, I. S., y Dávila, H. P. (2006). *Alfabetización: retos y perspectivas*. México: Facultad de psicología de la UNAM.
- Piaget, J. (1982). El método clínico. *Delval J. Lecturas de psicología del Piaget, J. (1982)*.
- Vernon. S. (s/f). Tres distintos enfoques en las propuestas de alfabetización inicial. Dos enfoques opuestos. En *Antología para el maestro*. pp. 61-64 México. SEP_DGESPE. de http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/cursos/estudiantes/materiales/modulo_2_antologia_para_el_maestro.pdf

Las otras funciones docentes en la escuela multigrado

The other functions of teachers in multigrade schools

Iris Arminee Coronel Morales
Centro de Investigación y Docencia
iris.coronel@cid.edu.mx

Martha Cecilia Rey Mendoza
Centro de Investigación y Docencia
cecilia.rey@cid.edu.mx

María Luisa Miranda
Centro de Investigación y Docencia
maria.miranda@cid.edu.mx

Resumen

Para conocer y comprender lo que representa socialmente el profesorado dentro del sistema educativo, es necesario tener un acercamiento a su práctica docente dentro y fuera de la escuela misma, a partir de un conocimiento elemental sobre las diferentes funciones básicas que se esperan cumplimiento a lo largo de su práctica educativa. El trabajo docente está inmerso en una dinámica complicada debido a que son varias y diversas las funciones que deben asumir maestras y maestros de las escuelas multigrado al interior del aula. Basto (s/f) menciona además aquellas que se agregan por parte de las estructuras administrativas oficiales, así como de la propia sociedad, las cuales propician, en algunos momentos, que se alejen de su fin último de enseñar, debido al tiempo que debe emplear para cumplir con ellas. Uno de los fines de la presente investigación fue la de realizar un acercamiento al rol del profesorado dentro de su quehacer cotidiano, para conocer y comprender las tareas realizadas, más allá de su función principal de ser responsables del proceso enseñanza y aprendizaje. Con la información proporcionada, se logró establecer y describir la problemática que enfrentan maestros y maestras dentro del contexto mismo donde desarrollan su quehacer educativo, al visibilizar y definir el nivel y la frecuencia de algunas de las funciones que realizan durante su ejercicio docente. Dentro de estas funciones desempeñadas por el profesorado de la escuela multigrado encontramos las correspondientes al área, administrativa, sociocultural y trabajo comunitario entre otras.

Palabras clave

Docentes, rol, funciones, escuela multigrado.

Abstract

To recognize and comprehend what the teachers represent socially within the academic system, it is necessary to maintain an approach to their teaching practice inside and outside the school itself, starting from an elementary knowledge about the various essential functions that are expected to carry out throughout their academic practice. The teaching work is immersed in a complicated dynamic due to the fact that there are several and diverse functions that must be assumed by

teachers of multigrade schools inside the classroom. Basto (s / f) also mentions those that are added by the official administrative structures, as well as by the society itself, which at times encourage them to move away from their goal of teaching, due to the time they must spend to meet such demands. One of the purposes of this research was to approach the role of teachers in their daily work, to identify and understand the tasks performed, beyond their main function of being responsible for the teaching and learning process. With the information provided, it was possible to establish and describe the problems faced by teachers within the context where they develop their pedagogical work, by visualizing and defining the level and frequency of some of the functions they perform during their teaching. Within these functions performed by the teachers of the multigrade schools, we find those corresponding to the administrative, sociocultural and community works area among others.

Keywords

Teachers, role, functions, multigrade school.

Introducción

Los avances del estudio están dentro de un proyecto institucional denominado La cotidianidad en las escuelas primarias multigrado del subsistema federalizado del estado de Chihuahua, el cual está desarrollando el cuerpo académico de Educación y Diversidad del Centro de Investigación y Docencia. Además de cumplir con una de sus tareas sustanciales, otra de sus finalidades es involucrar al alumnado de maestría en su formación como investigadores.

De este macro proyecto se derivaron varias líneas de investigación, siendo una de ellas la concerniente a las funciones docentes que asume y desarrolla el profesorado, más allá de su función principal de ser el responsable del proceso de aprendizaje.

Si consideramos al magisterio de las escuelas multigrado como un agente socializador, debemos reconocer que sus responsabilidades y obligaciones laborales van más allá de ser solamente agentes encargados del proceso de aprendizaje dentro del salón de clases como lo afirma Prieto (2008): "Pero no debemos olvidar que el docente no es un mero transmisor de conocimientos, sino que además es un fuerte agente socializador y a través de su docencia,

transmite una serie de valores que van a calar, directa o indirectamente, en la formación de menores y jóvenes" (p. 327).

Por lo tanto, fue necesario establecer en un primer momento la definición de función docente para dar soporte a la presente investigación y al análisis de los resultados. Hemos retomado la caracterización de Tejada (2001) cuando define a la función docente como un "... conjunto de acciones-actividades-tareas en las que participa el profesor en un contexto de intervención institucional (ya sea en el interior de las aulas o en su interacción con otros colegas o directivos), así como en la interacción con los padres y la comunidad en general" (p 3).

El contexto social dónde el profesorado de escuelas multigrado realiza su trabajo, son en su mayoría comunidades rurales donde hay una fuerte interacción con las personas de dichas poblaciones, debido a que la mayoría de ellos vive en la misma localidad, generando una mayor convivencia con el alumnado, familias y la comunidad en general.

Al realizar una revisión de varias fuentes de autores e instituciones, Rosa María Torres (1999), hace una compilación de competencias docentes deseadas, es decir, las características deseables que deben poseer los y las docentes que determinan en gran

parte el rol docente eficaz, en tanto supone que el maestro sea:

un sujeto polivalente, profesional competente, agente de cambio, practicante reflexivo, profesor investigador, intelectual crítico e intelectual transformador que ... impulsa actividades educativas más allá de la institución escolar, incorporando a los que no están, recuperando a los que se han ido, y atendiendo a necesidades de los padres de familia y la comunidad como un todo (p. 2).

Lo anterior se traduce en las aspiraciones sociales del discurso oficial para ser acatado y dar cumplimiento. Esto ocasiona que deban asumir varias funciones por cumplir, para ser catalogados como buenos y buenas docentes.

Planteamiento del problema

Tomando como marco referencial que en la actualidad maestros y maestras están bajo lineamientos que deben observarse como la Normalidad Mínima Escolar, el aún vigente Plan de Estudios 2011 generado en el contexto de la RIEB, y a raíz de la Reforma Educativa 2013 cuya implementación derivó en dos marcos normativos explicitados: la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (LINEE), en la presente investigación institucional, se planteó la problemática general que guiaría la dirección a seguir durante todo el proceso: ¿Cómo son las condiciones educativas, sociales y materiales que enfrentan los/as docentes de escuelas multigrado?

Derivada de dicha problemática macro, se planteó una más focalizada para abordar la temática específica sobre las funciones asumidas por el profesorado en su desempeño docente, donde nos preguntamos: ¿Cuáles son las funciones docentes que asume y desempeña el profesorado que labora en las escuelas multigrado del estado de Chihuahua

del sistema federalizado y la frecuencia con la que las realizan?

Objetivo específico

Describir las funciones que desempeñan los y las docentes de la escuela multigrado y la frecuencia con la que las realizan.

Metodología general

El estudio está planteado dentro del enfoque de métodos mixtos secuencial con un diseño explicativo. Debido a este planteamiento el estudio tiene dos etapas: la primera de corte cuantitativo, de la cual se presentan en este momento avances; y la segunda con perspectiva cualitativa, la cual se realizará posteriormente.

Se eligió este tipo de estudio porque según Creswell (2003):

estos procedimientos se desarrollaron en respuesta a la necesidad de clarificar el intento de combinar datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio ... también se desarrollaron en parte para satisfacer la necesidad de ayudar a los investigadores a crear diseños comprensibles que incluyeran datos y análisis completos (p. 188).

Para cubrir esta etapa cuantitativa se utilizó el método de la encuesta, que permitió lograr en un primer momento la descripción y dar cuenta de rasgos y atributos de la población seleccionada, cuya medición posibilitó construir los resultados. La encuesta fue de corte transversal. El instrumento fue un cuestionario con 352 ítems. Nos apoyamos en la estructura oficial de la Dirección de Educación Primaria de los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua para la validación por un grupo de expertos, quienes hicieron sugerencias y observaciones pertinentes para el mejoramiento de la encuesta y para la distribución, aplicación y recopilación de los instrumentos.

Una vez realizadas las modificaciones, el Cuerpo Académico procedió al piloteo del instrumento en una muestra representativa de 5 regiones preestablecidas (10% de la población total) correspondiente a 19 escuelas, con la participación de 42 docentes. Posteriormente se capturó la información en una base de datos en el programa estadístico SPSS y se aplicó la prueba Alpha de Cronbach, obteniendo un coeficiente de confiabilidad de .825, con un resultado aceptable. Inmediatamente se procedió a la aplicación a la totalidad de docentes.

El trabajo de campo consistió en la aplicación de 878 cuestionarios, de los cuales se recuperaron 601 que representan el 68.4% del total de la población, la cual fue agrupada en 5 regiones: norte, noroeste, centro, sur y sierra, donde se localizan 452 escuelas. La información recuperada para cubrir la etapa cuantitativa del proyecto corresponde a 58 de los 67 municipios del estado.

Para el presente trabajo se consideraron 15 ítems, correspondientes al segmento de las funciones docentes que realiza el profesorado. Se utilizó una escala tipo Likert para recuperar la valoración de los y las profesoras en términos de la frecuencia con la que realizan dichas tareas en la comunidad donde laboran.

Para los fines del análisis de la información se determinó agrupar la escala de valoración en tres segmentos para precisar y facilitar una descripción amplia de las respuestas dadas. Los ítems seleccionados fueron agrupados en tres dimensiones: sociocultural, administrativa y comunitaria. En el siguiente apartado realizaremos un acercamiento al rol del profesorado, mediante el análisis y descripción de las funciones docentes que desempeñan fuera del aula, rescatando más allá de la dimensión escolar dentro del aula, la influencia que ejercen en la comunidad donde laboran.

Resultados preliminares

A continuación, se esbozan y describen en líneas generales algunos resultados preliminares que se han encontrado en la investigación.

Hasta el momento, lo que nos ha permitido tener un acercamiento y la posibilidad de describir aquellas tareas que realiza el profesorado dentro del contexto social. Según García Partimos de la afirmación de García (2011) cuando nos dice que "El papel de profesor se ha transformado entre otras razones porque debe asumir un mayor cúmulo de responsabilidades, así como por el aumento de las exigencias a las que se encuentra sometido" (p. 50).

Se presenta un primer avance de los hallazgos encontrados en lo concerniente a la fase cuantitativa de la investigación, donde se muestran resultados preliminares de tres dimensiones construidas y desarrolladas

Funciones Socioculturales

Estas tareas cumplen varios propósitos dentro del proceso educativo y la comunidad en general. A través de ellas el profesorado muestra a la comunidad los aprendizajes adquiridos por el alumnado, manifestándolos por medio de actividades culturales, algunas tienen la finalidad de mantener en la memoria colectiva las fechas cívicas, por ejemplo, algunos eventos culturales escolares permiten promover la cohesión de la comunidad. Así lo afirma Mercado (1998) cuando expone que las celebraciones cívicas se encuentran entre los momentos más significativos del año en las comunidades rurales. Los habitantes de estas esperan que maestros y maestras organicen y coordinen las actividades para estas celebraciones, y las valoran como ocasiones para convivir y para conocer lo que han aprendido sus hijos.

Esta dimensión se integró con tres preguntas donde se les planteaba con qué frecuencia asumían la responsabilidad de

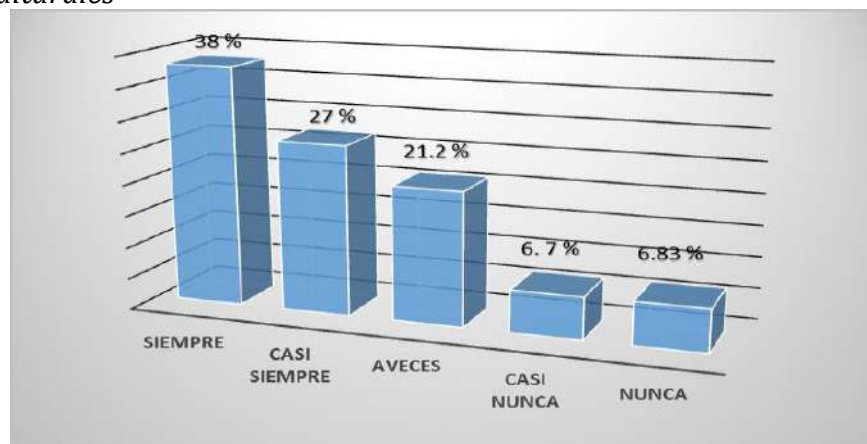
organizar: desfiles, eventos artísticos y culturales para conmemorar fechas cívicas y especiales, además de la preparación de la escolta para eventos específicos como los honores a la bandera y concursos escolares dentro de la zona.

Como se observa en la figura 1, un 65% afirma que organizan estos eventos siempre y

casi siempre; un 21.2% a veces y solamente un poco más del 13% menciona que casi nunca o nunca. Si unimos los resultados de a veces, casi nunca y nunca, suman un 35%, se puede considerar como un porcentaje alto, pero se requiere investigar cuáles son los motivos por los cuales casi no las realizan, aspecto que se pretende indagar en la parte cualitativa.

Figura 1

Funciones Socioculturales



Por las respuestas dadas, la mayoría del profesorado cumple con estas tareas asignadas como una extensión de su práctica docente y asumidas como un deber ser. Aún con la implementación de varias reformas educativas, la organización de estas actividades no ha sufrido mucha variación través del tiempo, conservando en cierto sentido la imagen la de ser un promotor de la cultura en las comunidades.

Lo anterior nos lleva a preguntarnos cómo resuelven y realizan esta función aquellas personas que no se formaron en las normales, porque partimos de la idea de que en ellas se proporciona una formación y preparación para desarrollar este tipo de actividades, esto derivado del porcentaje significativo que dice haber estudiado otro tipo de licenciatura.

Funciones Administrativas

La importancia de analizar estas funciones, reside en reconocer las actividades demandas por la parte oficial para cumplir en tiempo y forma con el objetivo de resolver cuestiones administrativas.

Una de las características de la organización de la escuela multigrado, es que el profesorado asume las funciones de directivo y sus implicaciones que esto conlleva, sin contar con la clave como tal, el puesto desempeñado como directivos es una comisión por parte de la supervisión o un acuerdo entre los compañeros de trabajo, con la finalidad de cumplir con la organización y coordinación de las actividades docentes, de gestión y dirección encomendadas por la autoridad dentro y fuera de su horario de laboral.

Al área administrativa corresponde las tareas de organizar y tener actualizada toda la información estadística para cuando sea

requerida por parte de las autoridades y brindarla en tiempo y forma. Prieto (2008) retoma lo que establece la Ley Orgánica de Educación en España donde menciona como una función importante la obligación del profesorado asumir: "La coordinación de las actividades docentes, de gestión y de dirección que les sean encomendadas"(p. 239). Responsabilidades muy similares a la de nuestro país.

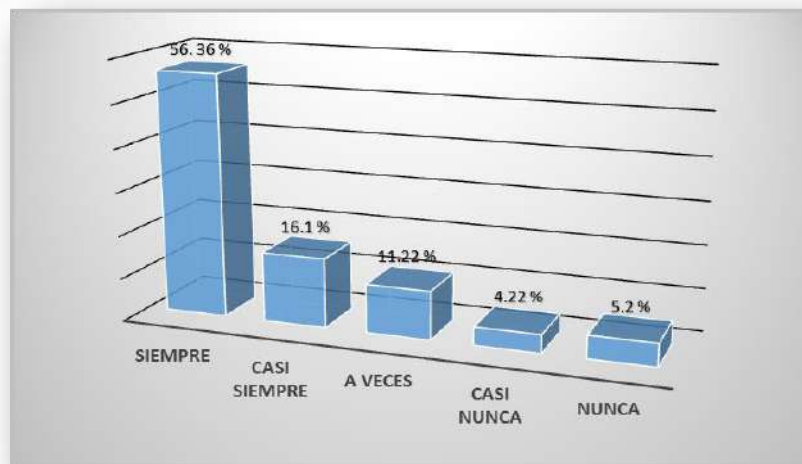
Además, resaltan otro tipo de actividades que deben realizar para hacerse llegar de recursos económicos o gestionar ante las autoridades locales y oficiales recursos materiales para mejorar la infraestructura de la escuela.

La importancia de esta dimensión, radica en que más del 50% de las personas

encuestadas realizan las funciones directivas en sus respectivos centros de trabajo, lo que ocasiona destinar parte de su tiempo en desarrollar estas actividades ya sea dentro del horario de trabajo o fuera de él.

Cuando se pregunta si llevan documentos oficiales a las oficinas de supervisión escolar, capturan la información solicitada fuera de su horario, realizar actividades con las familias para obtener recursos económicos, gestionar recursos materiales y económicos o coordinan actividades para realizar mejoras a la infraestructura de la escuela, un 72.46% responde que sí, (considerando las respuestas de siempre y casi siempre) y un 9.5% que no (considerando el casi nunca y el nunca), como se puede observar en la siguiente gráfica:

Figura 2
Funciones Administrativas



Lo anterior demuestra que una gran mayoría de maestros y maestras, asumen simultáneamente una doble responsabilidad para atender las funciones propias de docente frente a grupo y las de dirección.

Probablemente el porcentaje que respondió que casi nunca o nunca realiza estas actividades, se deba a que al momento de

responder el cuestionario de la investigación no tenía a su cargo la comisión de atender la dirección y solamente cumplía la función de docente, por lo cual se considera necesario el cruce de la variable si son directivos frente a grupo, o únicamente docentes de grupo.

Funciones Comunitarias

En esta dimensión se describió otro tipo de funciones que maestras y maestros asumen como parte de su compromiso con la comunidad en general y que están consideradas de manera implícita como parte de ese docente ideal según Torres (1999), donde se le atribuyen habilidades y cualidades para resolver problemáticas que no competen al profesorado por su formación profesional, pero que recibe un reconocimiento porque "... detecta oportunamente problemas (sociales, afectivos, de salud, de aprendizaje) entre sus alumnos, derivándolos a quien corresponde o buscando las soluciones en cada caso" (p. 3).

Otra de las funciones que desempeñan maestras y maestros, son las que se derivan de estar pendiente de factores externos que afectan el aprovechamiento escolar de sus alumnos y se ligan directamente con los padres y madres de familia. Para ello constantemente realizan la tarea de brindar, como lo menciona Prieto (2008): "La información periódica a las familias sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, así como la orientación para su cooperación en el mismo" (p. 229).

El quehacer del profesorado se ha transformado y cada vez es mayor el número

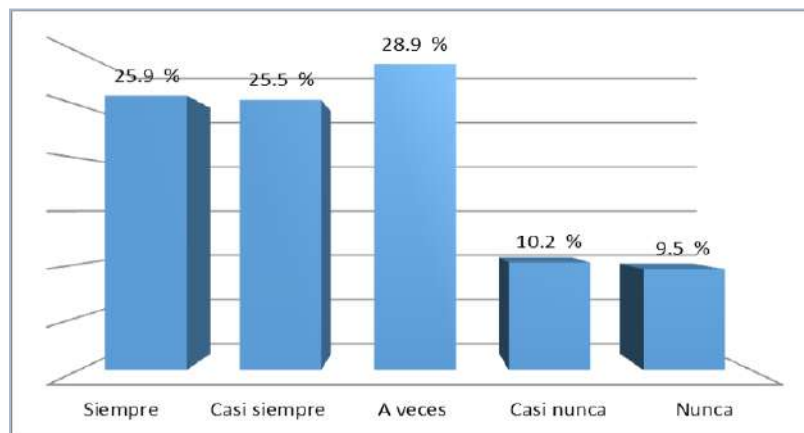
de situaciones en las cuales el personal docente se ve involucrado en las cuestiones familiares, donde incluso, llega a ser la figura encargada de suplir el afecto que las niñas y niños no reciben en el seno familiar, por lo que se vuelve consciente de la realidad familiar que rodea al alumnado y, en determinados momentos llega a interferir en las comunidades como un agente intermediario para aconsejar a la propia familia, para resolver los conflictos o situaciones negativas que se presentan e interfieren con el proceso de enseñanza aprendizaje (Prieto, 2008).

En esta dimensión se abordó el trabajo que realiza el profesorado fuera del centro escolar, la de escuchar, conocer y atender problemáticas familiares que inciden en el desempeño escolar de las niñas y niños, así como actividades de trabajo social para apoyar a la comunidad en general.

Cuando se les pregunta si realizan trabajo social en apoyo de la comunidad y visitas domiciliarias para atender problemáticas escolares el 51.4 % respondió que sí, (considerando las respuestas de siempre y casi siempre) y el 19.7 % que no (considerando el casi nunca y el nunca), como se puede observar en la figura 3.

Figura 3

Trabajo Comunitario



Más allá del hecho de que las maestras y maestros realizan su función docente en el aula, se aprecia cómo más de la mitad del personal se involucra con las familias y la comunidad en actividades consideradas como una labor extra a su función docente.

No se debe olvidar que el docente no es un mero transmisor de conocimientos, es además un fuerte agente socializador y a través de su docencia, transmite una serie de valores que van a influir en la formación de los más jóvenes (Prieto, 2008).

Para adentrarnos y analizar la situación que los docentes están viviendo en la actualidad, en la siguiente etapa del trabajo de investigación se realizará un análisis más detallado de las funciones que cumplen y las motivaciones y condiciones en las que desarrollan su práctica, más allá del trabajo áulico.

Comentario final

Finalmente como tarea de suma importancia, es recuperar el respeto y dignidad del magisterio a través de visibilizar el trabajo diario que realizan dentro de las escuelas como en las comunidades donde trabajan para darlo a conocer a la sociedad en general, ya que en los últimos tiempos han pretendido valorar la calidad del profesorado basada solamente en el resultado de un examen sin considerar toda la labor que desempeñan más allá de su responsabilidad principal de enseñar, considerando a la escuela como la institución por antonomasia como la generadora de conocimiento y cultura.

Referencias

Basto, S. (s/f). El rol del docente en la educación. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. En: <http://es.calameo.com/books/003468132d576e37b6f14.html>

Creswell, J. (2003). Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed

Methods Approaches. Second Edition. Thousand Oaks, CA.

García, C. (2011). *La profesión docente en momentos de cambios. ¿Qué nos dicen los estudios internacionales?* CEE Participación Educativa. <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n16-marcelo-garcia.pdf>

Ibarra, O. (2006). *La función docente entre los compromisos éticos y la valoración social*. Ponencia presentada en el Encuentro Internacional sobre Evaluación, carrera y desarrollo profesional docente. Chile. Disponible en:

http://www.oei.es/docentes/articulos/funcion_docente_compromisos_eticos_ibarra.pdf

Mercado, R. (1998). *El trabajo docente en el medio rural*. SEP (Biblioteca del Normalista). México.

Prieto, E. (2008). El papel del profesorado en la Actualidad. Su función docente y social. *Foro de Educación*, (10), 325-345.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2907073.pdf>

Tejada, J. (2001). Función docente y formación para la innovación. *EDUCAME, Revista de la Academia Mexicana de Educación*, (4).

<http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTO/S%20Y%20LIBROS/FORMACION/Funcion%20docente.pdf>

Torres, R. (1999). Nuevo rol docente: ¿qué modelo de formación, para qué modelo educativo? Boletín N° 49 UNESCO-OREALC, Chile.

http://www.ses.unam.mx/curso2011/pdf/M5_Lecturas/M5_S2_Torres.pdf

La actividad pedagógica en las escuelas primarias

Pedagogic activity in Elementary Schools

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

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

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

Resumen

Este reporte proviene de un proceso de investigación; realizado por docentes del cuerpo académico de Política y Gestión en Educación y sus alumnos de los grupos de maestría del Centro de Investigación y Docencia. La actividad de los docentes con sus alumnos en la educación primaria sigue siendo el principal medio por el cual se organizan las condiciones para que los estudiantes construyan sus conocimientos, especialmente en el contexto de la reforma curricular de 2009 que se generalizó a partir de la publicación del Plan y los programas de estudio del 2011. Conocer y describir en qué consiste la cotidianidad de las actividades que el docente emprende en el día a día para interactuar con sus alumnos y propiciar situaciones de aprendizaje permite valorar la riqueza de estrategias, diseños y decisiones que emergen en la cotidianidad escolar, igualmente permite tener un referente desde el cual se pueden establecer comparaciones entre lo que dicta la propuesta curricular oficial y lo que realmente se realiza en las escuelas. Como producto del análisis de la información obtenida surgen algunas reflexiones en torno a la actividad pedagógica que desarrollan los docentes en un contexto entre dos reformas, una implementada bajo el enfoque por competencias con un marcado énfasis en la capacitación de los profesores para que pudieran aplicarlo en las aulas, y otra que se orientó más en el sentido normativo dirigida principalmente hacia la regulación de los procesos escolares y con afectación en el ámbito laboral.

Palabras clave

Práctica docente, competencias, estrategias didácticas, reforma educativa.

Abstract

This report comes from an on-going research; conducted by teachers from the academic body of Politics and Management in Education and their students from the Master's groups of the Research and Teaching Center. The activity of teachers with their students in primary education continues to be the primary means by which the students construct their knowledge, especially in the context of the 2009 curricular reform that became generalized after the publication of the 2011 Plan and study programs. Recognizing and describing what the daily activities of the teacher are like on a day-to-day basis to interact with their students and promote learning situations allows us to assess the

effectiveness of the strategies, designs, and decisions that emerge in the school every day, which additionally allows having a reference from to establish comparisons between the official curricular proposal and the factual events that take place in schools. As a result of the analysis of the information obtained, some reflections arise regarding the pedagogical activity that teachers develop in a context between two reforms. One implemented under the competency approach with an emphasis on the training of teachers, and another that was oriented more in the normative sense directed towards the regulation of school processes and the work environment.

Keywords

Teaching practice, competences, didactic strategies, educational reform.

Introducción

En los últimos tiempos se han dado a conocer resultados producto de evaluaciones estandarizadas aplicadas por organizaciones internacionales que comparan los logros educativos obtenidos por los diferentes países miembros, México participa de esos organismos y en sus resultados se señala que regularmente los estudiantes mexicanos quedan por debajo de la media obtenida por el conjunto de naciones participantes (INEE, 2013). ¿Qué está pasando entonces con la aplicación de esta reforma curricular que lleva ya algunos años de implementada en la educación básica?

En la propuesta educativa oficial, plasmada en el plan de estudios, se ha dicho que el enfoque por competencias, la metodología de proyectos, los estudios de caso y los retos matemáticos son una alternativa de trabajo didáctico que permite a los alumnos obtener una formación que trasciende al ámbito educativo e impacta en el desarrollo personal y en el de la sociedad (SEP, 2011).

De acuerdo con la definición de varios estudiosos del fenómeno educativo, el enfoque por competencias brinda la posibilidad de que los individuos movilicen una cierta cantidad de recursos cognitivos, habilidades y elementos de juicio ante cualquier situación que se presente en la vida cotidiana. La ventaja de recibir una formación de este tipo asegura la posibilidad de mejores

resultados en el desempeño de ciertas tareas y solución de situaciones diversas: escolares, familiares, laborales y sociales (Zavala y Arnaud, 2008; Perrenoud, 2008; Tobón, 2009). La calidad de la educación formal se considera elemento central para la formación de ciudadanos con esas características.

El concepto de calidad en la educación implica varias cosas importantes de señalar. Por una parte el Estado mexicano asume la responsabilidad de establecer condiciones mínimas adecuadas para que el Sistema Educativo Nacional disponga de los recursos necesarios para cumplir ese cometido, tales recursos se dirigen a mejorar la infraestructura de los planteles, la dotación de los materiales educativos, la contratación y capacitación de los mejores cuadros docentes que reúnan el perfil idóneo para aplicar la propuesta curricular; una estructura administrativa eficiente que agilice la operatividad de todo el sistema y, procesos innovadores de evaluación y rendición de cuentas con los que constantemente se monitorean los avances, las dificultades, las necesidades, y sobre todo que permita la retroalimentación y el diseño de estrategias de intervención para atender, valorar, corregir y reorientar procesos que pudieran estar entorpeciendo el logro de mejores resultados. Esto queda expresado claramente en las decisiones de política educativa plasmadas en leyes, reglamentos y demás documentos normativos, incluyendo los

materiales educativos como es el caso de los planes y programas de estudio.

Sin embargo, las intenciones plasmadas en la normatividad y en los discursos no siempre se concretan o las acciones emprendidas no son suficientes por lo que en ocasiones terminan por interrumpir o distorsionar los procesos iniciados. Es el caso de la presente propuesta curricular (derivada de la RIEB), donde se han conjuntado una serie de incidencias que al parecer han entorpecido su desarrollo adecuado en los espacios escolares. Se pueden identificar situaciones de tipo estructural como el cambio de proyecto político al terminar un sexenio, con un gabinete y un ejecutivo surgido de un partido político diferente al que gobierna a partir de 2012. Esto trasciende al ámbito educativo porque el plan curricular vigente fue diseñado y puesto en operación por el gobierno anterior, con un enfoque, propósitos e interés político propios, mientras que actualmente ese proyecto parece hacer quedado en suspenso, esto se manifiesta en su insistencia por abanderar una estrategia diferente denominada Reforma Educativa con el sello particular de la presente administración, misma que en la opinión de amplios sectores del magisterio es más una reforma laboral que educativa.

Pareciera que el interés de las actuales autoridades educativas por impulsar la política educativa diseñada desde el sexenio anterior se fue diluyendo, permitiendo entonces que se descuidaran aspectos tan importantes para su aplicación como la capacitación a los profesores en materia de dominio del plan curricular, la orientación pedagógica y la vigilancia académica de directivos y supervisores para que ésta se concretara en las aulas: Los esfuerzos se orientaron más a recuperar el control de la educación a través de la publicación e imposición de la normatividad derivada de las modificaciones realizadas a los Artículos 3º y 73º de la Constitución en 2013, con los cuales

se rige cualquier proceso educativo emprendido. Su principal instrumento y justificación es la evaluación de los desempeños docentes para garantizar la calidad educativa a través de conseguir los perfiles profesionales idóneos.

En este contexto, la aplicación estricta de los reglamentos derivados de esas leyes y el manejo tendencioso de acciones gubernamentales en materia de educación a través de los medios de información, han venido incrementando cada vez más la presión sobre el trabajo de los profesores.

Pero entonces y en este entorno de reformas ¿Qué está sucediendo en las escuelas primarias con los procesos de enseñanza? ¿Cómo estarán trabajando los profesores para que sus alumnos aprendan? ¿Qué elementos del Plan de estudios 2011 estarán aplicando en las aulas?

Para dar respuesta a estas y otras preguntas, en el Centro de Investigación y Docencia se diseñó una investigación compuesta de dos fases, una de tipo cuantitativo en la que se preguntó a 1,112 docentes a través de un cuestionario autoadministrable; y otra de índole cualitativo, utilizando las técnicas de la entrevista y la observaciones directa. En ambos casos se indagó en escuelas primarias acerca de varios asuntos, entre ellos la manera en que diseñan y ejecutan estrategias didácticas, y las formas en que evalúan los aprendizajes. Este es el tema de interés que en el presente documento abordaremos.

Discusión de resultados

En la primera fase de la investigación se pudo apreciar que más de la mitad de los profesores encuestados señalaron que las exigencias en el trabajo docente aumentaron a partir de que se implantó la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) porque con los nuevos enfoques y contenidos aparecieron actividades que antes no existían y se demandó la regulación de tareas y estrategias que anteriormente

podían ser más rutinarias y menos controladas (Arzola, Alarcón, Armendáriz, y otros, 2015). Adicionalmente con la Reforma Educativa de 2013 el nivel de requerimiento y control hacia los maestros se incrementó considerablemente, un ejemplo de ello son las medidas implementadas para regular la vida escolar a través de los ocho rasgos de normalidad mínima publicados en el Diario Oficial de la Federación en marzo de 2014.

Las tareas de los docentes se incrementaron en cantidad, pero también con exigencias en la calidad, sin embargo y aunque este escenario les genera molestia porque como se ha expresado en muchos espacios, no todos están contentos con la llamada Reforma Educativa y sus líneas de política educativa, lo cierto es que con respecto al cumplimiento de su trabajo en la escuela y en el aula siguen haciéndolo con la misma intención de siempre: esforzándose porque sus alumnos aprendan. La cuestión en este momento es visualizar cómo lo están haciendo:

Los profesores y sus alumnos siguen trabajando en espacios escolares que no evidencian muestras de una transformación significativa respecto del aspecto que presentaban antes de la entrada en vigor de ambas reformas. En las escuelas observadas apreciamos la clásica relación entre un docente y un número importante de alumnos, -entre 22 y 30-; que esos alumnos están sentados en mesa bancos binarios o en sillas individuales, en equipos o filas frente al pizarrón de acrílico. A un lado del pizarrón, un escritorio o mesa y una silla para el docente.

Hay 22 niños en el grupo, están distribuidos en equipos de cuatro en dos mesa bancos binarios donde quedan de frente dos y dos. En el salón hay dos pizarrones en paredes opuestas, son de acrílico...
P4:SRL_CH_2_F3.docx-4:3(14:14).

Igualmente el espacio del aula contiene libreros, anaqueles, mesas y repisas con

objetos y materiales variados, algunos recientes y otros que son herencia de programas educativos anteriores; u otro mobiliario para calentar o refrescar el espacio de trabajo.

Aquí los estantes en dos rincones opuestos tienen libros y carpetas. En unas pequeñas mesas, al frente, hay varias cajas forradas y con el nombre de cada niño... Hay un calentón de gas y el escritorio P4:SRL_CH_2_F3.docx-4:3(14:14).

Algo que relativamente ha cambiado en el espacio áulico es que esporádicamente aparecen también algunos dispositivos relacionados con las Tecnologías de la Información y la Comunicación que la propia Secretaría de Educación Pública considera relevantes para potencializar el aprendizaje de los alumnos al afirmar que “son fundamentales para el desarrollo económico, político y social de los países, y cobran sentido ante la existencia de la economía del conocimiento [y que su] ausencia... en la escuela pública aumenta la desigualdad entre los países y las personas” (SEP, 2011, p. 57). Son equipos y servicios como las pantallas o televisores, el cañón proyector, las computadoras y la red de internet.

El mobiliario consiste en sillas plásticas... dos pizarrones, uno frente a otro, uno de ellos, el del equipo enciclomedia, tiene cañón proyector; al lado del escritorio del maestro está un escritorio metálico con el equipo de cómputo, impresoras y bocinas del equipo enciclomedia P5:SRL_CH_6_F4.docx-5:6(16:16).

Sin embargo, no todos son consecuencia de las recientes reformas, los equipos enciclomedia y sus programas se notan envejecidos y a veces inoperantes, porque proceden de un programa de equipamiento escolar federal de hace más de diez años.

[El salón] tiene dos escritorios, una pantalla y un pizarrón verde...; un calentón, un cañón, una impresora..., un mueble con una computadora ya obsoleta P17:DMS_CH_4.1_E.docx-17:1(35:35).

Pero aunque uno de los rasgos deseables del perfil de egreso de la Educación Básica bajo el enfoque de competencias es que el estudiante “i) Aproveche los recursos tecnológicos a su alcance como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento” (SEP, 2011, p. 32), no encontramos evidencias de que los alumnos manipularan los aparatos o consultaran y proyectaran contenidos, en los pocos casos en que se utilizaron fueron los profesores quienes lo hicieron y los estudiantes solo observaban y escuchaban, lo que parece indicar que los docentes apenas empiezan a aprovechar la presencia de estos artefactos en las actividades desplegadas en las aulas.

Por otra parte, rutinas como tomar lista de asistencia, anotar la fecha en el pizarrón y revisar el cumplimiento de las tareas extraclase e introducir luego el primer contenido de la jornada, son actividades del inicio de la clase semejantes a las de antaño.

La maestra practicante inicia dando los buenos días y preguntando la fecha, la cual posteriormente escribe en el pizarrón... P14:CBG_CH_4_F1.docx-14:4(7:7).

Pero no siempre se lleva a cabo de la manera tradicional, hoy es común que los docentes observen al grupo y sin preguntar vayan registrando en la lista a quiénes se encuentran presentes. A veces también piden a los niños que les informen quién no asistió ese día.

[La maestra] revisa la lista de asistencia, marca en ella, observa y se fija quien faltó hoy P6:SRL_CH_3_F5.docx-6:12(6:6).

Voy a pasar lista para ver quien faltó el día de hoy... ¿Cuántos alumnos faltaron el día de hoy? Alumnos: dos

maestra, V y N
P23:MAR_CH_1.2_F.docx-23:7(2:2).

Pero sin duda donde se pueden apreciar los cambios más significativos en las aulas es en el tipo, aplicación y propósito de las estrategias que los profesores emplean para conducir el aprendizaje. En la fase cuantitativa de la investigación se encontró que tres cuartas partes de los maestros encuestados consideran que con la articulación curricular de los planes y programas de estudio en la educación básica y el trabajo por proyectos bajo el enfoque actual en el entorno de aplicación de la RIEB es posible el desarrollo de competencias en los alumnos, lo que entonces pudiera conducir a alcanzar los estándares curriculares que se han fijado para cada periodo escolar. Adicionalmente, alrededor del 80% de ellos manifiesta que cuando diseñan su planeación para la clase contemplan situaciones contextuales de los alumnos y un porcentaje semejante se posiciona a favor de que el trabajo colegiado favorece los procesos de enseñanza y aprendizaje y como consecuencia, casi la totalidad de los docentes (96%) considera que su práctica se ha modificado, aunque sea de forma mínima (Arzola y otros, 2015). Esto significaría que por lo menos tienen una opinión y una actitud positiva hacia el enfoque, la metodología y los propósitos de dicho plan de estudios.

Con las experiencias vividas y la capacitación recibida a lo largo de estos años de implantación de la RIEB y del Plan de estudios 2011, han logrado forjar una cierta visión respecto de su contenido y efectividad, misma que poco a poco se ha ido manifestando en la manera en que desarrollan su práctica. Tal vez una de las evidencias más palpables se pudiera localizar en la manera en que actualmente conciben el aprendizaje de los niños en términos de que son ellos mismos quienes construyen su propio conocimiento y derivado de ello, la manera en que conducen el desarrollo de las actividades.

Aparecieron una gran variedad de evidencias de trabajo docente apegadas a las recomendaciones psicopedagógicas establecidas en el Plan de estudios 2011, en ellas se destaca que intentan generar condiciones en las que los alumnos sean quienes realicen la actividad y construyan sus propios conocimientos, pero siempre son los docentes quienes procuran generar los ambientes propicios y quienes guían el inicio, desarrollo y conclusión de la actividad a través de indicaciones y explicaciones:

La maestra anota la instrucción en el pizarrón y les indica que tienen que buscar información acerca del relieve y les pregunta “¿Dónde pueden buscar?”, ellos responden que en libros y diccionarios. Les indica que cuando terminen de organizarse pueden ir por los libros P3:SRLCH2F2.docx-3:9(10:10).

Se encargan de monitorear constantemente que los alumnos participen y se involucren en las tareas:

La maestra atiende a los que se le acercan para pedirle ayuda, también pasa por los lugares auxiliándoles. Los niños recortan y manipulan el recorte.... pasa con un niño “¿cómo te quedó?” les ayuda a doblarlo P4:SRLCH2F3.docx-4:1(12:12).

La maestra... se pasea entre los equipos verificando lo que están haciendo, dando explicaciones y llamando a trabajar P2:SRLCH4F1.docx-2:29(36:36).

Además ayudan a resolver dudas y comprender mejor los temas y contenidos, pero especialmente, desde que comienzan a revisar el contenido de la tarea extraclase o se exploran los conocimientos previos, o cuando explican un tema y dan instrucciones u orientan para el desarrollo de la actividad y hasta en las situaciones de evaluación, los maestros interactúan con sus alumnos

utilizando para ello una serie de cuestionamientos acerca del contenido a abordar, que funcionan como detonantes de la curiosidad y provocan en ellos la necesidad de encontrar respuestas ante el conflicto cognitivo que esta estrategia provoca:

¿Cuántas galletas tienen que poner ahora en cada bolsa? -11-, tienes 46 galletas, piénsale ¿Cuántas bolsas necesitas? -2-, ¿Cuántas galletas vas a poner en cada bolsa? -5-, acomódalas bien ¿Te quedaron galletas? -Sí, 1- ¿Están de acuerdo con lo que hizo I? -nooo-. -Yo sé de otra forma que se puede hacer... necesito 4 bolsas y voy a poner 11 galletas en cada una-, a ver hazlo, vamos a ponerle atención a su compañero, -ya-, ¿Te quedaron galletas? -si, 2-, ¿Están de acuerdo con su compañero? -sí P23:MARCH1.2F.docx-23:5(4:4).

La maestra va haciendo preguntas de “¿Qué aprendieron acerca del relieve? ¿Qué dificultades se les presentaron? ¿Cómo superaron esas dificultades?” P3:SRL_CH_2_F 2.docx-3:24(30:30).

“¿Qué podemos evaluar hijos?”, los niños le dicen que la información de la exposición, los dibujos y los títulos. “¿Qué más podemos evaluar...? ¿Y del trabajo de equipo?” Ellos mencionaron que el orden, el respeto y compartir, además de que quede bien hecho P3:SRL_CH_2_F 2.docx-3:9(10:10).

Finalmente, se pudo apreciar que en momentos específicos el estilo docente asumido pareciera más de tipo tradicional porque la actividad se concentra más en el profesor (cuando revisan tareas, dan instrucciones, o realizan dictados y exposiciones), pero también se notó que esas actividades son solamente una parte del conjunto de acciones que se desarrollan en el aula, porque cuando se analiza la secuencia

didáctica desplegada a lo largo de toda la jornada, son únicamente momentos específicos para cada una de las fases de la estrategia, pues según lo observado, es común que se vayan intercalando con otras situaciones en que interactúan docente y alumnos, el primero preguntando, explicando, ejemplificando, corrigiendo, revisando, etc.; y el segundo respondiendo, resolviendo, preguntando dudas, indagando y elaborando productos.

Conclusiones

Aunque el contexto político y social es sumamente demandante e incierto para los trabajadores de la educación, los maestros siguen siendo un factor esencial en la promoción de los aprendizajes, especialmente en la aplicación del enfoque y propósitos del actual plan de estudios y según los resultados, han asimilado una gran cantidad de su contenido, lo que se aprecia en las estrategias didácticas desarrolladas en el aula.

De entre todas las estrategias que utilizan los docentes, sobresale en especial una que es congruente y columna vertebral en las posturas constructivistas de la enseñanza, la del cuestionamiento, que consiste en dirigir preguntas a los alumnos para promover la participación, el análisis y detonar los aprendizajes en cualquier fase de la jornada escolar.

Referencias

- ARZOLA Franco, David (2015). *Reformas y políticas educativas para la educación primaria*. Centros escolares, los sujetos y sus perspectivas. Informe de investigación, Centro de Investigación y Docencia.
- INEE (2013). *México en PISA 2012*. México
- PERRENOUD, Philippe (2008). *Construir competencias desde la escuela*. J. C. Sáez Editor. Chile.
- SEP (2011). Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la

Educación Básica. Publicado el día 19 de agosto de 2011. *Diario Oficial de la Federación*. México.

TOBÓN, Sergio (2009). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Ecoe Ediciones, 2ª. Edición, 6ª reimpresión. Colombia.

ZAVALA, Antoni y Arnaud, Laia (2008). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Editorial Graó, 2ª. Edición. España.

El contexto alfabetizador y el aprendizaje de la lectura y la escritura

Literacy context and learning of writing and reading

Wendy Torres Córdova
Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón, Saucillo Chihuahua
wendiss_mylove@hotmail.com

Luis Manuel Burrola Márquez
Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón, Saucillo Chihuahua
luisburrola1@yahoo.com.mx

Luz Divina Núñez Sifuentes
Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón, Saucillo Chihuahua
Ludi_nunez@hotmail.com

Resumen

El presente estudio es una descripción e interpretación de los elementos contextuales y familiares de los niños y cómo influyen en sus procesos de alfabetización inicial. La investigación se realizó en una escuela primaria de la ciudad de Saucillo, Chihuahua, con un grupo de alumnos de primer grado, en el trabajo realizado durante un ciclo escolar, fundamentándose teóricamente en autores que han estudiado la temática abordada, tales como: Ferreiro y Teberosky (1979), Ferreiro y Gómez Palacio (1998), Goodman (2003) y Díaz Barriga (1998). Los hallazgos se centran en reconocer, analizar e interpretar los factores que favorecen o dificultan los procesos de alfabetización, rescatando que los niños se desenvuelven en diversos ambientes, letrados o no, lo que define la menor o mayor posibilidad de acceder a un mundo alfabetizado.

Palabras clave

Alfabetización inicial, contexto, factores, procesos.

Abstract

The present study is a description and interpretation of the contextual and family elements of children and how they influence their initial literacy processes. The research was conducted in a primary school in the city of Saucillo, Chihuahua, with a group of first-grade students, carried out during a school year. The study is theoretically based on authors who have studied the subject, such as Ferreiro and Teberosky (1979), Ferreiro and Gómez Palacio (1998), Goodman (2003) and Díaz Barriga (1998). The findings are focused on recognizing, analyzing and interpreting the factors that favor or hinder literacy processes, recognizing that children develop in different environments, literate or not, which defines the lower or greater possibility of accessing a literate world.

Keywords

Initial literacy, context, factors, processes.

Introducción

El tema de estudio abordado en este documento es la alfabetización inicial y se presentan algunos factores asociados en el proceso de los niños, el cómo favorecen o perjudican en su proceso de alfabetización, relacionándose con sus propios procesos. Trata de conocer las necesidades, mejoras o deficiencias de los alumnos, para entender las situaciones de un avance tardío, nulo o exitoso.

El propósito de la investigación es *caracterizar la influencia de los elementos contextuales y familiares de los niños en los procesos de alfabetización inicial*. Durante el trabajo realizado para tratar de alcanzar este objetivo se conocieron distintos aspectos que intervienen en el proceso de alfabetización, sin embargo, no es determinante para la explicación completa de los factores que intervienen en este proceso.

Contexto

La investigación se realizó en la ciudad de Saucillo, Chihuahua, en la escuela primaria Fernando Calderón #2055 con clave 08EPR0503G, zona XXV, se ubica en un contexto urbano en el centro de la ciudad y es de tipo estatal y de organización completa. Se labora en turno matutino con un horario establecido de 8:00 a.m. a 1:30 p.m.

El contexto donde se ubica el plantel educativo, tiene como fortaleza principal los padres de familia, quienes se encuentran alfabetizados, con niveles de estudios profesionales. La economía es alta, libre de carencias, poseyendo un espacio de confort, pasivo y armónico para tener actividades de recreación, reflexión o simplemente caminar sin preocupaciones. Pero también un problema percibido fue que los padres no tienen noción de los nuevos métodos de enseñanza en el proceso de alfabetización, confundiendo a sus hijos al momento de

proporcionarles apoyo en casa con sus tareas.

Pregunta de la investigación

La investigación surgió debido a una pregunta principal, *¿Cómo se caracteriza la influencia de los elementos contextuales y familiares de los niños en sus procesos de alfabetización inicial?* Con ésta se pretendió identificar elementos y situaciones diversas que afectan el desarrollo de la alfabetización inicial de cada alumno y comprender la diversidad de cuestiones familiares que pueden favorecer o dificultar este proceso.

Metodología

El presente estudio consiste en conocer con profundidad *cómo se caracteriza la influencia de los elementos contextuales y familiares de los niños en sus procesos de alfabetización inicial*. El método utilizado en esta investigación se basó en la encuesta de preguntas abiertas y cerradas (Hernández et al., 2006) y método clínico (Chávez, 2000), el primero para obtener información general de los aspectos contextuales, principalmente familiares que inciden en la alfabetización; el segundo, para la interpretación de los niveles de lectura y escritura de los niños del grupo.

Las técnicas a utilizar para la recolección de datos en la investigación son la *observación*, la segunda técnica a la que se recurre es a la *encuesta* a padres y madres de familia, Cea (1999), citado por García y Quintanal (s/f), define la encuesta como "la aplicación o puesta en práctica de un procedimiento estandarizado para recabar información (oral o escrita) de una muestra amplia de sujetos. (p.240) Para esta técnica el instrumento de apoyo son los cuestionarios obtenidos.

Para la recopilación de información se utilizaron tres instrumentos; *el diario*, *la grabación* y *los cuestionarios*. La grabación de audio fue utilizada únicamente para la

encuesta a los alumnos, aplicada en distintos horarios en el transcurso de clases extraescolares.

El procesamiento se realizó gracias a los instrumentos que sirvieron de apoyo en esta investigación, se llevó a cabo un análisis cualitativo descriptivo, permitiendo plasmar el estudio de la información. Se incorporaron gráficas que fueron tratadas e interpretadas de manera cualitativa. La descripción se abordó conforme se recabaron los datos dando coherencia según requerían las categorías, contrastando permanentemente el dato con la teoría de los autores e identificando los supuestos para corroborar la información recopilada.

Los sujetos utilizados para este estudio, fueron 20 alumnos de los cuales son 6 niñas y 14 niños entre los 5 a 7 años de edad, quienes forman el total del grupo de 1 grado sección "B" de la Escuela Primaria Fernando Calderón 2055 ubicada en Saucillo, Chihuahua, además de un aproximado de 20 padres de familia. Estos sujetos se encuentran en el contexto de estudio cuyo número se determinó a partir de la necesidad de entender el fenómeno analizado con el fin de generar resultados.

Referentes teóricos

Los referentes teóricos revisados nos llevan a reconocer que nuestra sociedad nos exige ser sujetos alfabetizados, lo cual no sólo implica un conjunto de habilidades para aprender a leer y escribir. Morrow (2009), citado por Rugerio (2015), plantea que "la alfabetización no se restringe a las habilidades de lectura y escritura, sino que involucra también todas las habilidades de comunicación oral" (p.26) por tal motivo las personas deben ser capaces de argumentar, secuenciar, comparar, interpretar, reflexionar y ser críticos, entre otras cosas, gracias al proceso del desarrollo del lenguaje hablado, la lectura y escritura. Estas habilidades se adquieren a través de la alfabetización donde se desarrollan

competencias lingüísticas.

La alfabetización se encuentra directamente implicada con el lenguaje escrito, debido al sentido común, pretendiendo que se hable con fluidez, demostrando un dominio, teniendo diversificadas ideas acerca de la definición correcta del texto debido al reconocimiento de las vivencias que adquiere el lector, surgiendo así las interpretaciones propias. Alfabetizar es una tarea relevante, el docente es quien diseña estrategias adecuadas para lograr el máximo aprendizaje en los alumnos desde su inicio.

El proceso de alfabetización es visualizado como un fenómeno de múltiples facetas, dejando de considerarse como simple memorización de letras, J.B. McLane y G.D. McNamee retomando a Erickson quien señala que "estar alfabetizado significa mucho más que esto" (p. 14) reflexionando entonces en considerar la lectura y escritura como formas de construir, interpretar y comunicar, creyendo que leer es la capacidad de comprender lo impreso, mientras que escribir la capacidad de servirse de lo impreso.

Aportando su conocimiento las autoras Ferreiro y Teberosky (1979) observan la alfabetización desde la perspectiva del niño que aprende, analizando cómo ellos elaboran hipótesis sobre el funcionamiento de la escritura a partir de la información que obtienen del ambiente, consideran el aprendizaje de la lectura y la escritura como un proceso de construcción de hipótesis, discurrendo que es de importancia el contexto donde se desenvuelven los niños, porque en base a las visualizaciones apreciadas iniciará el infante con las hipótesis, aquéllas que construirá de manera espontánea. Con esta situación se define los tipos de hipótesis que mostrarán los alumnos. Ana Teberosky (2002), citando a Brice-Head, (1983), considera el aprendizaje de la lectura y la escritura como una práctica social, donde la relación con el libro y la lectura se remonta

al ambiente familiar de la primera infancia. Los autores tienden a considerar la familia como factor de influencia para la adquisición de aprendizaje, reconociendo las situaciones como punto de partida para la direccionalidad que tomará el aprendizaje.

Por consiguiente, la forma de utilizar la alfabetización se deriva de las circunstancias sociales y culturales que repercuten a la vez en lo social, cultural y cognitivo, al mismo tiempo admite logros individuales, generando interacción en sociedad al interior de actividades donde requieran leer y escribir, teniendo en consideración que leer y escribir son cosas diferentes, aun cuando están estrechamente vinculadas. Cuando se opta por escribir o leer, cada persona tiene razones específicas de acuerdo a la necesidad, contexto y/o motivación.

Dentro de las perspectivas, la *socioconstructivista* muestra como parte de la alfabetización los contextos culturales, históricos y sociales, siendo la base la interacción social. Aborda las prácticas letradas, las cuales consisten en compartir actividades entre niños y adultos, este último siendo mediador entre el texto y el niño, ejemplo de esto son leer cuentos, escribir las listas de las compras o marcar las pertenencias del niño, entre otras. La lectura en voz alta, favorece al desarrollo del lenguaje además se convierte en puente entre el lenguaje escrito y lenguaje oral.

Vega y Macotela (2007), citados por Rugerio (2015), exponen importantes aspectos que ayudan al desarrollo del proceso de alfabetización, considerando que pueden tener inicios en edades tempranas debido al alto desarrollo de las sociedades alfabetizadas, promovida por la interacción con otras personas en situaciones reales. Ubicando el *contexto familiar*; como apoyo para el desarrollo de la alfabetización potenciándose en tres aspectos: 1.) La interacción, la cual permite experiencias

compartidas de niño-padres, hermanos y otras personas. 2.) La disponibilidad de materiales de lectura y escritura en el hogar. 3) El clima (emocional y motivacional) de las relaciones en el hogar sobre todo las actitudes que reflejan los padres de familia hacia el tema de la alfabetización.

Whitehurst y Lonigan (1998), citados por Rugerio (2015), mencionan que las familias que cuentan con niveles bajos en el ámbito sociocultural tienen menos oportunidades para que la persona desarrolle una alfabetización temprana, por consecuencia aquellos niños que se criaron en ambientes bajos de cultura presentan problemas al momento de comenzar su desarrollo en la lectura y escritura.

Resultados y conclusiones

Los hallazgos encontrados se centran en reconocer algunos factores que intervienen tal como el nivel educativo, nivel económico, edad de los padres, contacto con actos alfabetizadores, tipo de familia y materiales con los que trabaja el alumno, estos son algunos factores que se conocieron mediante la investigación identificando que existe cierta intervención en el aprendizaje de los alumnos pero de igual manera cada niño mediante su proceso cognitivo logrará aprender aun teniendo en contra miles de factores porque cada niño tiene capacidad diferente de sobrellevar las consecuencias que se viven en el hogar.

Le escuela debe ser el espacio que promueva el ambiente alfabetizador sobre todo en aquellos niños cuyos contextos familiares son poco favorables para alcanzar dichos procesos.

Dentro de los resultados obtenidos se encontró que:

- La alfabetización es un proceso que cada alumno desarrollará de acuerdo a su nivel cognitivo en determinado momento y es el docente quien debe

intervenir con estrategias adecuadas para que este proceso se genere con mayor calidad.

- Los padres resultan de gran apoyo a la actividad docente y al proceso del alumno, por eso se considera que la ocupación de ellos ayudará mediante el tiempo y la calidad que otorguen a sus hijos en la realización de tareas, trabajos, o simplemente en estar al pendiente de requerimientos escolares y personales.
- Muchos padres pueden no inmiscuir a los alumnos con materiales alfabetizadores debido a que los consideren incapaces de identificar letras, sin embargo, ya se menciona que el alumno puede iniciar con símbolos además surgirá la necesidad de utilizar lenguaje porque quizá si los padres intentan leerles tratarán de imitar e incluso querrán expresarse.
- Las familias son los escenarios principales que rodean a los alumnos, por tanto, la influencia de actitudes favorables repercute en el niño al momento de su desenvolvimiento académico, social y cultural, por lo cual, es bueno reconocer a la familia como ejemplo de vida a desarrollar en sociedad mostrando actitudes positivas, para guiar a los alumnos hacia mejoras en su desarrollo y lograr resultados favorables en los niños en el aprendizaje y en la vida cotidiana.
- La mala economía en el hogar repercute en la educación misma que afecta el proceso de alfabetización inicial, pues los niños requieren a los padres de manera presencial, siendo que si trabajan demasiado con el fin de obtener mayores ingresos no podrán apoyar al alumno en los momentos requeridos

Referencias

- Barriga, Á. D. (1998). *Tarea docente. El profesor la tensión de su tarea educativa derivada de la coordinación de grupos*.
- Espinosa Tavera, E., y Mercado Maldonado, R. (2009). La mediación social en la apropiación de una nueva propuesta para la alfabetización inicial. *Educação e Pesquisa*, 35(2), 331-350. <http://redalyc.org/articulo.oa?id=29812455008>
- Ferreiro, E. y Gómez P, M. (1998). *Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura*. 14ª Edición. Barcelona.
- Ferreiro, E. y Teberosky. A. (1979). *Los sistemas de escritura en el niño*. México, Siglo XXI.
- García y Quintanal (s/f). *Métodos de investigación y diagnóstico en la educación*. Consultado el 6 de enero de 2016 de: <http://bravebran.aprenderapensar.net/files/2010/10/TECNICAS-DE-INVEST.pdf>
- Goodman, K. (2003). El aprendizaje y la lectura y la enseñanza de la lectura y la escritura. *Enunciación*, 8.
- Hernández, R. H., collado, C. f., y Lucio, P. B. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- McLane, J. y McName, G. (1999). *Alfabetización temprana*. Madrid, Morata.
- Murillo, J., y Martínez, C. (2010). Investigación etnográfica Métodos de Investigación Educativa en Ed. Especial. *Redalyc*, 21.
- Rugiero, J. P. y Guevara, Y. (2015). Alfabetización inicial y su desarrollo desde la educación infantil.

Promoción de la participación de los padres de familia en la mejora de la competencia lectora en una escuela primaria

Promoting parental participation in the improvement of Reading competence in an Elementary School

Sandra Francisca Salas Chávez
Servicios Educativos del Estado de Chihuahua
sandra_20_200@hotmail.com

Carmen Griselda Loya Ortega
Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado
grisloya@hotmail.com

José Guadalupe Ramos Trevizo
Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado
ramostrevizo@hotmail.com

Resumen

El objetivo del proyecto que da origen a esta ponencia fue promover la participación de la familia en el desarrollo de prácticas lectoras. Para ello se realiza un diagnóstico en la Escuela Primaria Federal "Campo Bello" que detecta problemáticas en la comprensión lectora de los alumnos, aunada a la ausencia de relación estrecha entre las acciones de la escuela y las que se efectúan en el ámbito del hogar de los estudiantes. Para dar solución a esta problemática se emplea la investigación-acción y se promueven actividades a nivel escuela con participación de docentes de la institución, directivo padres de familia y alumnos. En una primera etapa, los docentes establecen su compromiso para dar seguimiento a las acciones propuestas de manera participativa asentadas en la Ruta de Mejora. La segunda etapa del proyecto se llevó a cabo con la implementación de once acciones, a través de las que fue posible observar el mejoramiento de las percepciones en cuanto al gusto por la lectura y la accesibilidad al acervo de las bibliotecas de escuela y de aula. La valoración del proyecto se hizo mediante la recopilación y análisis de percepciones de los participantes, además se detectó avance en los resultados académicos de español y matemáticas, paralelamente, se suman esfuerzos que repercuten en la generación de una percepción positiva de los padres de familia respecto del trabajo cotidiano que se efectúa en el centro escolar y la unión de estos personajes para llevar a cabo el mejoramiento de la competencia lectora desde sus hogares.

Palabras clave

Participación de la familia, padres de familia, comprensión de lectura, competencias.

Abstract

The source of this project's objective was to promote the participation of the family in the development of reading practices. For this purpose, a diagnosis is made at the Federal Primary

School "Campo Bello" that detects problems in the reading comprehension of the students, together with the absence of a close relationship between the actions of the school and those carried out in the domestic environment of the students. To overcome this problem, research-action is used and several activities are promoted at the school level with the participation of teachers, parents, and students. In the first stage, teachers establish their commitment to follow up on the proposed actions in a voluntary manner based on the Improvement Route. The second stage of the project was carried out with the implementation of eleven actions, through which it was possible to observe the improvement of perceptions regarding the taste for reading and accessibility to the library and school libraries. The evaluation of the project was made through the collection and analysis of perceptions of the participants, in addition; progress was detected in the academic results of Spanish and mathematics, in parallel, efforts are added that have an impact on the generation of a positive perception of parents regarding of the daily work that is carried out in the school and the union of these characters to carry out the improvement of the reading competence from their homes.

Keywords

Family participation, parents, reading comprehension, competencies.

Introducción

La transformación social comienza por la educación, las recientes reformas a las que se ha enfrentado el sistema educativo nacional siguen un parámetro internacional, medido a través de evaluaciones periódicas estandarizadas que ponen al país en perspectiva con potencias mundiales integrantes de la OCDE. Los resultados obtenidos no son satisfactorios en comparación con otros países, aunque en las evaluaciones no se tomen en cuenta del todo las condiciones propias de la diversidad social y del territorio mexicano.

Los avances alcanzados entre 2003 y 2012 muestran resultados poco alentadores en cuanto a lectura pues el 41% de los alumnos mexicanos no alcanzan el nivel de competencias básico (nivel 2) cuando el promedio de la OCDE es del 18%. Menos del 0.5% los alumnos mexicanos de 15 años logran alcanzar los niveles de competencia más altos (niveles 5 y 6) comparado con el promedio OCDE de 8%. El alumno promedio en México obtiene 424 puntos cuando el puntaje promedio en la OCDE es de 496, una diferencia con México que equivale poco

menos de dos años de escolaridad. De mantenerse las tasas actuales, a México le tomará 65 años alcanzar los niveles promedio actuales de la OCDE en lectura, lo cual implica el compromiso de tres generaciones mexicanas incluyendo la de nuestros hijos. (OCDE, 2012)

Favorecer el logro de mayores niveles de competencia lectora en estudiantes de la escuela primaria Campo Bello se asumió para efectos del proyecto de intervención que se reporta en la presente ponencia como una tarea colectiva, por lo tanto, la participación de los padres de familia se consideró como un factor esencial.

Abordar los elementos relacionados con la participación de los padres de familia en las acciones para elevar la competencia lectora de los alumnos de la escuela primaria Campo Bello a través del proyecto de intervención permite valorar las potencialidades que éstos tienen como agentes educadores.

Se pretende dar cuenta de lo realizado con la implementación de un proyecto de intervención que se planteó como objetivo vincular la participación de padres de familia,

para que los alumnos de la Escuela Primaria “Campo Bello” sean capaces de leer, comprender, emplear, reflexionar e interesarse en diversos textos. Dicho objetivo surge a partir de la realización del diagnóstico del que se da cuenta a continuación:

El diagnóstico

Para tener una visión panorámica de la situación se diseñaron una serie de instrumentos (cuestionarios) que vinculan información de tres fuentes: alumnos, padres de familia y docentes; se triangularon sus percepciones, al utilizar las mismas variables, separándolas por ámbitos en las etapas del proyecto. Se formó una base de datos a partir de una muestra de 221 alumnos, 191 padres de familia y ocho docentes.

En cuanto al gusto por la lectura, casi el 90% de los alumnos contestó que sí tiene gusto por ella, en lo que respecta a los padres de familia el 75% contestó que sí le gusta leer, lo que llama la atención es el otro 25% que contestó que no le gusta leer; los docentes contestaron casi en su totalidad que sí les gusta leer; en conclusión los resultados obtenidos denotan que la población tiene gusto por leer, siendo de relevancia para la realización del proyecto las respuestas obtenidas de los padres de familias que no tienen desarrollado este gusto dadas las implicaciones e influencia en sus hijos hacia la lectura.

En cuanto a la motivación hacia la lectura, casi un 73% de los alumnos expresa que sí es motivado para leer en casa y en la escuela, mientras que cerca del 25% contestó que muy poco o nada, lo cual es de resaltar, por tanto, recomendable encontrar las causas hacia la falta de motivación y detectar los grupos donde se encontraron estos resultados desfavorables. Alrededor del 75% de los padres de familia se sienten motivados hacia la lectura, mientras que el otro 25% manifestó que no se siente motivado; lo que respecta a los docentes casi el 90% de ellos contestó sí

sentirse motivado, mientras que el 13% dijo que muy poco, lo cual es importante destacar pues ellos generan influencia en sus alumnos en este aspecto al desarrollar o no en su plan de clase acciones de lectura según su motivación personal.

En el aspecto de la lectura en voz alta/compartida, los alumnos respondieron en más del 90% que su maestro sí les lee en voz alta, un 7% considera que lo hace poco o nada; los docentes consideran en un 70% que sí leen en voz alta con cierta frecuencia a sus alumnos; en cambio los padres de familia respondieron casi en un 40% que leen a veces a sus hijos y más de un 60% de ellos no les lee a sus hijos lo cual es un dato detonante para emprender este proyecto.

En cuanto al acceso a la lectura, los alumnos respondieron en más de un 80% que sí tienen acceso a libros de la biblioteca de aula, mientras que un 12% dijo que tiene *poco o no tiene acceso* a libros de la biblioteca, lo cual es un dato importante pues los alumnos perciben restricciones en cuanto al uso de los libros y sus intenciones de leer; Mientras que los docentes respondieron en más de un 60% que en su aula los alumnos sí tienen acceso al acervo de su biblioteca, mientras que casi un 38% contestó que sus alumnos no tienen acceso a libros de la biblioteca de aula.

Lo que refiere a la promoción a la lectura a través de la implementación de las estrategias del PNLE, los alumnos respondieron en casi un 70% que su maestro sí promociona el uso de libros de la biblioteca de aula, y más de un 30% cree que lo hace muy poco o nada, por lo que fue un elemento esencial dentro del proyecto de intervención; los padres de familia contestaron en más del 75% que la escuela sí promueve estrategias para favorecer la comprensión lectora, mientras que casi un 25% negó que la escuela realice dichas acciones, por lo que en el proyecto se buscó la socialización de estrategias a toda la comunidad escolar, participaran o no en dichas acciones; los

docentes respondieron en un 75% que siempre y casi siempre realizan estrategias de promoción de la lectura relacionadas con el PNLE, mientras que un 25% respondió que lo hace muy poco, por lo que fue necesario retomar el compromiso de realizar dichas estrategias a través de un proyecto colectivo planteado en la ruta de mejora escolar y con el apoyo y seguimiento del proyecto de intervención que propiciaron cuatro docentes de la institución.

En el ámbito de préstamo de libros, los alumnos respondieron en un 88% que su maestro sí le presta libros de la biblioteca para leer y llevar a casa, un 12% mencionó que lo hace muy poco o nada, lo cual fue necesario cambiar a fin de que los alumnos se acercaran a la lectura; los padres de familia contestaron en un 89% que a sus hijos sí se les presta libros para leer y llevar a casa y un 12% respondió que no, lo cual coincide con las respuestas de los alumnos; los docentes respondieron en un 62.5% que *casi siempre* permite el préstamo de libros y un 37.5% manifestó que lo hace *poco*; por lo cual resultó interesante conocer y abatir las dificultades que tiene el docente en cuanto a esta importante estrategia de la biblioteca de aula.

En el apartado de participación de padres de familia, se contempló la opinión de estos agentes y los docentes; los padres de familia respondieron en un 55% que sí ha participado en estrategias realizadas por la escuela y un 45% contestó que no ha participado en alguna, lo cual es destacable pues se denota que casi la mitad de la población encuestada no se había acercado a acciones que promoviesen la lectura; las respuestas de los docentes dejaron ver que los padres de familia sí participan en un 12.5%, que un 75% lo hace *a veces* y otro 12.5% no

participa, por lo que la percepción que tiene el docente hacia la participación de los padres de familia evidencian que es poco lo que éstos se involucran en las estrategias que la escuela promueve.

Apunte metodológico

El proyecto se llevó a cabo bajo el método de la investigación-acción, que reconoce a los individuos como participantes activos en el proceso vivo, local y concreto de la construcción y reconstrucción del lenguaje, las actividades y las relaciones que reconstituyen la cultura de los grupos a los que pertenecemos (Kemmis, y McTaggart, 1992).

El equipo de investigación se conformó por cuatro docentes quienes intervenimos con la propuesta y seguimiento de estrategias de promoción de la lectura, pues la problemática que se detectó se relaciona con los bajos índices de comprensión lectora en nuestra escuela primaria; para tratar de mejorar dicha situación, se propuso un proyecto de intervención a través de diversas acciones que involucran a docentes, directivos, padres de familia y alumnos de la institución. En esta ponencia nos enfocamos a reportar resultados obtenidos a partir de las 11 estrategias emprendidas a nivel escuela durante los ciclos escolares 2013-2014 y 2014-2015. El proceso se recupera a través de técnicas como la observación participante, entrevista a grupo focal, la encuesta (para la realización del diagnóstico y la evaluación de la implementación de las estrategias) y la entrevista a docentes y directivos. El cronograma e información general al respecto de las estrategias implementadas se incluye en la tabla 1.

Tabla 1

Cronograma del proyecto de intervención

NO.	NOMBRE DE ESTRATEGIA	FECHA	PARTICIPANTES	OBSERVACIONES
1	Cinelibro	Última semana de noviembre 2013	Docentes	Una sesión cada bimestre
2	Muestra gastroliteraria	14 de noviembre 2013	Padres de familia	Por equipos padres dentro del grupo
3	Tianguis de lectura	Primera semana de diciembre 2013	Padres de familia	Colectiva
4	Mediadores de lectura	Periodos de los ciclos escolares 2013 a 2015	Alumnos, docentes	Cada miércoles de todas las semanas del curso
5	Regalo de lecturas	inicio 31 de marzo 2014	Padres de familia	Una vez por semana, colectiva
6	El carretón de la sabiduría	inicio 31 de marzo 2014	Docentes	Una semana en cada salón
7	La biblioteca se va de vacaciones a casa	19 diciembre 2013, 11 de abril 2014,	Docentes	Colectiva
8	Mi barquito de papel	28 de abril 2014	Alumnos, docentes	Exposición de grupo
9	Los cuentos cobran vida	Festival del día del niño 2014	Padres de familia	Colectiva: un cuento por grupo
10	Seres fantásticos de la biblioteca	Última semana de diciembre 2014	Docentes	Colectiva
11	Publicación en prensa escrita	Bimestralmente	Docentes	Periodiquito de escuela

Los resultados

Se contempla la información cualitativa proveniente del diario de campo de cuatro docentes, las entrevistas a ocho docentes y los resultados cuantitativos que emanan de la aplicación de cuestionarios al término del proyecto a 162 alumnos, 124 padres de familia, diez docentes y un directivo. Los resultados se presentan en cuatro categorías.

Gusto por la lectura

Se detectan logros relacionados con el interés de los destinatarios directos de las actividades del proyecto de intervención. Una docente lo reporta de la siguiente manera:

Los alumnos se sintieron motivados y aproximadamente el 80% de los niños se llevó uno o varios libros para leer en

casa durante las vacaciones. La actividad les agrado, se interesaban por leer las historias de sus compañeros y preguntar qué materiales utilizaron para elaborar el barco. En general les agradó bastante que sus papás leyeran en el grupo, los niños estuvieron escuchando con atención, aunque se motivaron más con las actividades complementarias (DC-3).

Según los resultados obtenidos en la segunda etapa de encuestas aplicadas al término de las estrategias, el gusto por la lectura sufrió variación positiva respecto a las respuestas iniciales, pasó de 90% a 96% en los indicadores de *muchísimo*; *Sí muchísimo*; *Sí, regular*; *poco*; *casi nada*; con base en ello es

posible expresar que hubo alumnos que mejoraron su percepción hacia la lectura, sin embargo, 1% del alumnado muestra apatía hacia la lectura, como lo dejaron ver en el indicador de *nada*, por lo que se realizará el reporte de los grados en los que se encuentran estos alumnos para que los docentes a su cargo dediquen especial atención a esta situación.

Los resultados de los padres de familia muestran una opinión más positiva en esta etapa, ya que se logró un avance de *Sí muchísimo; Sí, regular: poco; casi nada*; con un 96.3%, comparado con el 75% obtenido en la etapa de diagnóstico; demostrando un avance significativo y con ello se busca la relación entre el gusto que tienen los padres y el que desarrollan los niños por la lectura en la escuela y hogar.

Motivación hacia la lectura

Durante una entrevista a grupo focal, los docentes respondieron a la pregunta ¿De qué manera las estrategias destinadas para promover la animación a la lectura han favorecido el desarrollo de la competencia lectora? Las respuestas de los docentes refieren tanto a aspectos positivos que visualizaban con las acciones que emprendieron, como a retos o dificultades para el desarrollo de las estrategias.

Acerca de la participación de padres de familia los docentes comentan que:

Se les invitó la semana pasada a que fueran a leerles a sus hijos, cada quién llevó una cobijita y se acostó, los papás les preguntaron a los niños de qué se trataba...Se está viendo muy bonita la participación por parte de los padres de familia (EGF-7). Lo que me ha gustado mucho es que los padres invitados, no nada más vienen y les leen, sino también los cuestionan, les dejan la lectura que ellos leyeron o el libro porque a veces la sacan de

internet la lectura y les dejan la lectura y ellos se motivan y las han leído otra vez. Vienen y se las leen y se queda el libro por una semana o cuando veo que ellos ya no se lo llevan, pero si se han visto motivados y ellos dicen-maestra ya le toca leer a mi mamá-porque ellos ya saben que avisamos para que vengan a leer y se tienen que preparar sus papas para venir a leer (EGF-5).

Los resultados obtenidos en la segunda etapa de encuestas aplicadas al término de las estrategias en el apartado de motivación hacia la lectura evidencian incremento cercano al 15% de los padres que *sí motivan* a sus hijos con respecto a lo que respondieron en la primera etapa del proyecto.

Lectura en voz alta/compartida

Una docente registró en el diario de campo: “Les gusta que sus papás participen en la lectura y se muestran atentos y participativos cuando el padre o más bien madre que lee hace preguntas relacionadas con el tema”. (DC-2) Otra de las docentes expresa los logros de esta forma: “Hubo algunos muy creativos les llevaron dulces o pequeños premios a los niños” (DC-4).

Según los resultados obtenidos en la segunda encuesta aplicada al término de las estrategias, el 55% de los alumnos respondieron en esta etapa que *sí* comparten la lectura con sus padres, mientras que un 25% lo hace *muy poco*, un 8% *casi nada* y 15% para *nada*. Un 41% lee *muy poco* con sus hijos, sumándole un 5% que lo hace *casi nada o nada*, al comparar los resultados de la primera etapa se observa un avance pues el 60% de los padres de familia respondió que *no* leía a sus hijos y un 40% lo hacía *muy poco*.

Estrategias que favorecen la participación de los padres de familia

En los registros del diario de campo los docentes comentaron respecto a las

actividades que favorecieron el involucramiento de los padres y madres de familia en la promoción de la lectura: “con esta actividad se vio favorecido el gusto por la lectura, despertó más responsabilidad por ambas partes” (DC-1), otra docente comentó: “a los niños les gustó mucho y pedían que se repitiera la actividad” (DC-2).

Una de las docentes expresa una ventaja que detectó con la estrategia *Los libros se van de vacaciones a casa*, pues comparte que se trata de “una actividad que ofrecía una alternativa para aprovechar el tiempo libre entre familia, durante las vacaciones” (DC-3). Incluso hubo quien expresó que “los niños peleaban para que sus padres asistieran a leer, aunque luego algunos faltaban” (DC-4).

Durante la fase de evaluación del proyecto casi un 80% de los padres de familia expresó que la escuela *sí* realiza actividades relacionadas con la promoción de la lectura, por lo que al compararlos con los obtenidos en la primera etapa los cuales denotan un incremento de más del 5% de padres de familia que conocen estas estrategias en la escuela, mientras que el indicador de *nada* desapareció y el indicador de *muy poco* o *casi nada* se mantuvieron cerca del 20%.

Conclusiones

Se encuentra evidencia de la influencia que ejercen los padres hacia los hijos respecto a la lectura, de manera tal que el ejemplo y la motivación fungen como mediadores de manera directa cuando éstos leen en forma recreativa o como tarea escolar. Resulta importante favorecer la búsqueda de materiales de lectura como necesidad familiar y en ese caso la escuela se convierte en una excelente opción que auxilia, como promotor de la lectura y proveedor de materiales, en una alternativa económica y cercana no solo para los alumnos, sino para la comunidad escolar.

Referencias

- Kemmis S. y McTaggart R. (1992). *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona: Editorial Laertes.
- OCDE (2012). *Avances en las reformas de la educación básica en México: Una Perspectiva de la OCDE*. OECD Publishing, Recuperado el 5 de octubre de 2013, de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3048/1/images/Avances_en_las_reformas_de_la_educacion_basica.pdf

Diagnóstico pedagógico en la discapacidad intelectual

Pedagogical diagnosis in intellectual disability

Carmen Lorena Armendáriz Vázquez
Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado
loremom_68@hotmail.com

Resumen

La principal intención del presente estudio es utilizar la interpretación para comprender los mecanismos que se utilizan en los centros de atención múltiple dependientes de educación especial en el estado y que atienden por medio de la escolarización a los alumnos que presentan discapacidad. La investigación se centra en atender las voces de los participantes en cuatro aspectos clave sobre la realización del diagnóstico pedagógico como práctica constante de evaluación al inicio de los ciclos escolares. Se expone su experiencia en cada proceso de evaluación; los argumentos durante la selección de los instrumentos, aplicación e interpretación además de la descripción de sus necesidades profesionales al respecto. Se empleó una metodología de corte cualitativo, con la utilización de la etnografía educativa. La observación y la entrevista fueron clave en el trabajo de campo para robustecer el posterior análisis e interpretación de datos. Docentes de grupo y del equipo de apoyo interdisciplinario de diferentes centros de atención múltiple del estado conformaron el grupo de informantes. Se obtienen conclusiones que orientan la mejora sustancial en la realización del diagnóstico pedagógico de alto significado, en la consolidación de escuelas que se caractericen como inclusivas.

Palabras clave

Centro de atención múltiple, educación inclusiva, discapacidad intelectual, diagnóstico pedagógico, instrumentos de evaluación.

Abstract

The goal of this study is to use the interpretation to comprehend the mechanisms used in the multiple attention centers dependants on special education in the state, and that attends to the students with disability. The research focuses on addressing the participants in four key aspects of conducting the pedagogical diagnosis as a constant practice of evaluation at the beginning of school cycles. Their experiences are exposed in each evaluation process: the arguments during the selection of instruments, application, and interpretation in addition to the description of their professional needs in this regard. A methodology of the qualitative nature was used, with the help of educational ethnography. The observation and the interview were key in the field work to strengthen the subsequent analysis and interpretation of data. Group teachers and the interdisciplinary support team of different state multiple service centers formed the group of informants. The conclusions obtained guide the substantial improvement in the accomplishment of the pedagogical diagnosis of high importance, in the consolidation of inclusive schools.

Keywords

Multiple service center, inclusive education, intellectual disability, pedagogical diagnosis, assessment instruments.

Introducción

Los diferentes foros que abordan las políticas educativas actuales enfatizan el logro de una mayor eficacia en el Sistema Educativo Nacional (SEN). Discursos donde se describen las implicaciones que deben ser atendidas por las escuelas en el estado de Chihuahua para estar a la altura de las expectativas que señala el momento educativo actual y que la justicia social demanda con respecto a la escuela inclusiva.

Se coincide con Ainscow (2004). Al explicar que la inclusión educativa es un amplio concepto que en la práctica se concibe de una manera correcta, solo al entender la evolución del término integración. Incorporar el vocablo *incluir*, al interior de la vida escolar tiene múltiples repercusiones familiares, áulicas, escolares y comunitarias; situaciones que vagamente contempla la limitada acción de integrar. La presente investigación se centra en citar aspectos muy específicos de la inclusión educativa en la vida áulica, con especial atención en los mecanismos para realizar el diagnóstico pedagógico de la discapacidad intelectual. Proceso eminentemente escolar incluido en la enseñanza-aprendizaje, que se vive por parte del cuerpo docente, en servicios escolarizados del nivel de educación especial conocidos como Centros de Atención Múltiple.

En este marco, resulta útil aclarar que los centros educativos citados deben responder a las necesidades educativas de los alumnos con discapacidad, como un imperativo de la Dirección de educación especial que se inscribe en su razón de ser. Concebir y concretar una formación integral de los alumnos hace obligatoria la identificación de escuelas y de aulas cuya filosofía y práctica cotidiana asuma los planteamientos de la educación inclusiva, es decir, espacios escolares en donde se brinde una atención educativa centrada en lo

curricular y se acoja una mirada de la discapacidad sustentada por excelencia en el fundamento teórico para su atención inmediata y a futuro.

El proceso de atención inicia en la evaluación inicial que concluye con la realización del diagnóstico pedagógico. Proceso inherente a la vida áulica que permite identificar además de caracterizar el aprendizaje y las potencialidades de cada alumno, con el fin de responder acertadamente a sus necesidades en el consecuente programa de atención; que finalmente acerca o no al logro educativo proyectado. Motivo por el cual amerita reflexionar sobre los mecanismos que orientan la realización de la evaluación diagnóstica, que además necesita el análisis profundo sobre la utilidad de los datos obtenidos y las acciones en consecuencia.

La profunda reflexión sobre el escaso logro educativo que socialmente evidencian los alumnos con discapacidad intelectual en los centros de atención múltiple permiten determinar el objeto de estudio en esta investigación con el siguiente planteamiento: *¿Cuáles son los mecanismos que orientan el diagnóstico pedagógico de la discapacidad intelectual en los centros de atención múltiple?* Los objetivos del estudio se centran en: *Realizar interpretaciones que den a conocer las razones de los docentes para utilizar determinados procesos. Encontrar sus argumentos profesionales y personales sobre la utilidad de los instrumentos de recolección de datos y formatos de informe de resultados. Y, finalmente describir las principales necesidades para fortalecer el mecanismos del diagnóstico pedagógico de cada alumno con discapacidad intelectual.*

Método

En atención plena a las interpretaciones que se buscan y por respeto a la naturaleza del

objeto de estudio, se emplea una metodología de *corte cualitativo* donde predomina el análisis de datos del mismo origen, que permite además, la ubicación de la investigación en la perspectiva teórica del *interpretativismo* para concretar lo que Sandín (2003) reconoce como comprensión profunda del fenómeno socioeducativo a partir de poner en otro relieve la voces de los involucrados directos.

La recopilación de datos cualitativos suficientemente significativos fue posible de acuerdo con Yuni y Urbano (2005) al reconocer que la *etnografía educativa* es un enfoque metodológico apropiado y eficaz para describir e interpretar a detalle, cómo las diferentes interacciones entre las personas de una institución bajo la utilización de herramientas culturales generan indudablemente un conjunto de formas de actuar y de responder ante las responsabilidades, que sólo adquieren sentido dentro de ese contexto.

La elección del enfoque etnográfico, en este caso no participante, compromete a responder con la sistematicidad requerida. Álvarez-Gayou, (2006). En consecuencia se utiliza la observación y de la entrevista como técnicas de investigación que generan el diseño de instrumentos identificados como guía de observación y guía de entrevista respectivamente.

De acuerdo con Yuni y Urbano (2005). La rigurosidad del enfoque se atendió en esta investigación desde la fase preparatoria del diseño, donde se pudo dilucidar que la principal razón para realizar el estudio obedece a una preocupación genuina que busca el logro educativo de los alumnos con discapacidad intelectual; el segundo momento permitió la planificación y previsión de los instrumentos que orientan la aplicación de las técnicas de investigación.

Para ello, se procede a gestionar y agendar los momentos para observar y en los procesos exactos de realización del

diagnóstico pedagógico, determinando 26 fechas durante los primeros tres meses del ciclo escolar que coinciden con esa actividad, y que fueron distribuidas en 13 diferentes centros de atención múltiple, cada momento se programó y acordó con los docentes por un espacio de dos horas cada uno. La identificación de los datos recabados se reconoce en las interpretaciones con la /O/ mayúscula - *de Observación*- que representa la técnica utilizada y se hace seguir de un número progresivo que permite ubicar cual de las 26 fechas representa el dato. Las sesiones de observación se realizaron en diferentes grupos que no fueron observados en más de una ocasión, entrando a los grupos de educación inicial, preescolar especial, primaria especial y formación laboral. Agregando 20 con los integrantes de equipo de apoyo interdisciplinario que tienen funciones de psicólogos, trabajadores sociales, terapistas físicos y maestros de comunicación.

La segunda técnica utilizada es la entrevista semi-estructurada que se aplica a 50 informantes con distinción en la función que realizan y a las responsabilidades que deben cumplir al momento de construir su aportación al diagnóstico pedagógico de cada alumno atendido. El código que representa la voz de cada participante se reconoce con la /E/ de entrevista seguida del número de aplicación.

La fase de trabajo de campo se desarrolló conforme el diseño previo de instrumentos, informantes y escenarios previstos, las modificaciones se realizaron en algunas fechas y/o horarios de realización. El proceso de análisis de los datos recabados hizo necesaria la utilización del programa *Atlas Ti*. Proceso seguido de la reducción de datos que permitió la identificación de categorías que ilustran los objetivos de la investigación. finalmente se concreta la fase informativa que cierra con la descripción e interpretación de los hallazgos hasta concluir

con la percepción individual y argumento conjunto de los informantes, que refleja la amplia construcción del diagnóstico pedagógico a partir de sus desempeños y la identificación de sus necesidades al respecto.

Resultados

Reflexiones de los docentes ante la realización del diagnóstico pedagógico en la discapacidad intelectual

La comprometida participación de cada uno de los informantes seleccionados permite aclarar con objetividad la intención de los objetivos del estudio, que una vez devueltos los resultados permiten avanzar en la toma de decisiones consecuente.

Procesos arbitrarios a elección de cada docente y/o especialista

Cada docente titular de los diferentes grupos coincide con el resto de los participantes en señalar la escasa unificación de criterios en los pasos que se siguen para caracterizar el aprendizaje potencial de la discapacidad intelectual, sus aportaciones en este sentido van desde: "cada vez que desarrollo el proceso de evaluación inicial lo puedo hacer de manera diferente sin que pase nada" E25; versiones en diferentes palabras fueron expresadas por varios de los maestros, que en esencia expresan el margen de libertad que poseen durante el importante momento de diagnóstico. Situación que en definitiva se contrapone a lo enunciado en el actual plan de estudios (2011) durante el tratamiento del principio pedagógico que reconoce a la evaluación acertada de los aprendizajes como parte constitutiva de la enseñanza y el aprendizaje.

Los docentes tienen claridad en algunos de los aspectos que deben ser evaluados, incluso comentan de memoria varios indicadores clave del desarrollo de los alumnos con discapacidad intelectual que a juicio de ellos: "debe ser evaluado para

identificar que se le debe de trabajar durante el ciclo escolar" E34. Lo anterior en función de analizar por ejemplo, el alto significado que la comunicación oral representa para la interacción de los alumnos en los diferentes contextos. sin embargo, no existe coincidencia en los indicadores a evaluar y mucho menos en las fuentes teóricas de donde deben ser extraídos para conformar un instrumento.

Una coincidencia adicional se evidencia en las acciones para concretar los registros de las observaciones realizadas, resalta la libertad que poseen los titulares de cada grupo. Varias situaciones fueron constante en escuelas y grupos: "el docente permite el juego libre y registra desde el escritorio las habilidades identificadas" O13. Ante este desempeño tan cotidiano y a la vista de todos se concluye que el docente se siente seguro que esa es una forma acertada de identificar y registrar lo que el alumno logra, sin presionarle y sin solicitarle expresamente que haga lo que su instrumento requiere sea observado. Las entrevistas muestran que: "a veces dejo cosas en blanco porque no se en realidad si el alumno lo hace o no. E39.

Muy pocos de ellos diseñan previamente un plan de clase que permite el desarrollo de actividades que estratégicamente provocan que los alumnos hagan lo que ellos consideran deben observar, pero no tienen instrumento donde anotar y "registran datos aislados al final del cuaderno de planeación" O6. Incluso se les dificulta encontrar el registro de datos anteriores que luego: "intenta recordar y volver a anotar algo significativo que no encuentra donde lo escribió" O9.

Escasa efectividad de los instrumentos

La presencia tangible de instrumentos es algo prácticamente inexistente, "el docente tiene anotado en su cuaderno una serie de acciones que va a observar en el alumnos". O17. Muchos de ellos refieren que desde hace

varios años no han recibido de sus autoridades o asesores técnicos, un instrumento formal que les permita la evaluación diagnóstica de los aprendizajes que logran sus alumnos con discapacidad intelectual. Además expresan: "El diseño y la presentación de esta lista de cotejo yo la puedo cambiar cada año solo trato de que conserve los mismo que el año pasado, no avanzan mucho así que prácticamente es los mismo" E14.

Se muestra que no representa para ellos una dificultad seria, el hecho de que no existan instrumentos confiables, su percepción de la discapacidad se relaciona con el avance nulo o muy lento, lo que en algunos casos hace prácticamente innecesaria la evaluación de un año a otro, "es demasiada papelería" E29. Expresan además la no coincidencia con invertirle tiempo al diseño de instrumentos a razón de que ya deben existir muchos diseñados por expertos, y reconocen que solo deben buscarlos y aplicarlos posteriormente, o bien que sus autoridades le sin indiquen que hacer. Se explica por parte de varios docentes y especialistas que: "ya tengo muchos años trabajando con los muchachitos, ya sé lo que le falta, siento que lo conozco más que su mamá yo sé lo que le hace falta, solo debo anotarlo" E22.

Informes de baja utilidad para la enseñanza-aprendizaje

La devolución o sistematización de los resultados del diagnóstico pedagógico por parte de cada área de apoyo, se ha convertido en un proceso administrativo que no refleja preocupación enfocada en el logro educativo; se ha reducido a: "cumplir administrativamente ante la autoridad, ya que debe estar en el expediente del alumno" E11. Esta situación deteriora en valor del informe por especialidad, que representa lo que el alumno con discapacidad intelectual logra, está en proceso de consolidar o lo que

definitivamente no logra realizar o conceptualizar.

Con lo anterior como una constante en muchos de los centros de atención múltiple observados es posible entender que los docentes no se preocupen por lo que escriben en un texto que no va a ser leído ni por quien tiene la responsabilidad de leerle y quizá cuestionarle sobre el contenido; para ellos representa solamente el logro de una señal de aprobación por parte de la autoridad; ya que físicamente se encuentra en el expediente, incluso es aceptado como una señal de cumplimiento por parte de los iguales que además comparten responsabilidad en la atención del alumno.

Las autoridades por su parte, han mencionado en innumerables ocasiones al área de psicología la necesidad de contar con un informe completo de su área que permita orientar las estrategias de atención y con frecuencia se escuchó que psicología aporta únicamente el valor numérico del coeficiente intelectual que posee el alumno, con escasas aportaciones complementarias sobre la descripción del aprendizaje.

Desarrollo de competencias docentes

La reflexión que la lectura de cada frase significativa provoca, lleva a reconocer que no todo está perdido en la realización del diagnóstico pedagógico en los alumnos con discapacidad intelectual. Existen esfuerzos aislados que propician la sensibilización de los integrantes del equipo de apoyo interdisciplinario y del los docentes de cada grupo: "quiero que mis compañeros entiendan la necesidad que tenemos de hacer algo YA para capacitarnos en el diseño de instrumentos de las áreas de atención cuyos instrumentos no requieren validarse como las baterías que aplica psicología" E3. "La única manera que quizá tenemos para lograr que los alumnos con discapacidad intelectual avancen y aprendan, está en hacer un buen diagnóstico

para saber luego, que trabajar con ellos, le estamos errando mucho y eso se nota" E19. Leer, desde la reflexión y el análisis, lo que los profesionales de la educación quieren expresar con las frases anteriores y otras muy relacionadas es una muestra de que entienden el valor de un diagnóstico pedagógico que surge de la aplicación de un instrumento útil cuyos resultados se utilicen en la identificación acertada del programa de atención individual.

Conclusiones

El centro de atención múltiple debe concebido una escuela inclusiva por excelencia, como el espacio ideal y exacto para considerar en la diversidad una clara oportunidad de aprendizaje y un escenario eminentemente formativo donde una de las tareas fundamentales de los docentes se orienta a la valoración minuciosa de los obstáculos o barreras para el aprendizaje y la participación que diariamente enfrenta el alumnado.

Es un servicio escolarizado de la educación especial que tiene el compromiso de incluir a los alumnos con discapacidad en el logro de las competencias que marcan los programas regulares de educación básica, con la realización de las adecuaciones oportunas y pertinentes. Aunado a lo anterior estas instituciones tienen la responsabilidad de favorecer diariamente el desarrollo en positivo de las habilidades adaptativas de los alumnos con discapacidad sin embargo, para concluir con el presente estudio es necesario enfatizar los hallazgos al interior de los CAM. Es evidente la percepción generalizada de los docentes que buscan el desarrollo activo de habilidades adaptativas para garantizar la inclusión. Le identifican un solo fin en la discapacidad intelectual que se convierte para ellos en una meta ética a cumplir: *Lograr que los alumnos sean independientes y mejoren su calidad de vida*. El cumplimiento cabal de lo anterior hace imprescindible la realización de

un diagnóstico pedagógico que se debe conceptualizar como el paso previo y necesario para la ulterior orientación y tratamiento García (1995).

El enfoque formativo de la evaluación reconoce al diagnóstico pedagógico como una herramienta fundamental para apoyar en el complejo proceso de dilucidar y comprender las características de los estudiantes y de sus aprendizajes, describir las potencialidades y establecer el tipo de estrategia metodológica que responde al resultado obtenido. Situación que requiere sistematizarse en los centros de atención múltiple.

Los docentes necesitan prepararse ampliamente en el diseño y/o selección efectiva de instrumentos que permitan la observación y registro de datos útiles para caracterizar el aprendizaje durante la elaboración de informes útiles, completos y de alto significado. Los centros de atención múltiple pueden incrementar la calidad del servicio que prestan al unificar las pautas de evaluación para coincidir en la atención. La selección y/o diseño de instrumentos debe cuidar que se incluyan la valoración de los aprendizajes a partir de lo que indican los programas de educación básica.

Referencias

- Ainscow, Mel. (2004). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2006). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Barcelona: Paidós Educador.
- García Nieto, Narciso. (1995). *El diagnóstico pedagógico en la educación infantil*. Revista Complutense de Educación, vol, 6, n. 1. Madrid: Servicio de Publicaciones. Universidad Complutense.

- Sandín Esteban. M.Paz. (2003). *Investigación educativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. España: Mc Graw Hill
- Secretaría de educación pública. (2011). *Plan de estudios educación básica*. México. Taller de libros de texto gratuitos.
- Yuni, José A. y Urbano, Caludio A. (2005) *Mapas y Herramientas para conocer la escuela. Investigación etnográfica. investigación acción*. España: Brujas.

La formación de investigadores: una mirada desde el curriculum oculto

The training of researchers: a look from the hidden curriculum

Jonathan Ruiz Cortez
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
Jonhy_cortez@hotmail.com

Josué Arias Herrera
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
jahcdd@hotmail.com

Resumen

En este trabajo presentamos el análisis a la línea curricular Investigación educativa que forman parte del Plan de estudio de la Lic. En Ciencias de la Educación que oferta la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Este trabajo es una evaluación curricular interna, realizada desde la perspectiva de los estudiantes, a lo que también se le puede denominar currículo oculto. Se hace evidente que, aunque el objetivo general de la licenciatura es formar investigadores que puedan resolver e innovar problemas educativos, este objetivo no se cumple puesto que la formación en investigación en este programa de estudio se da más de forma teórica salvo a unas variaciones, según lo expresado por los sujetos que se forma en este plan de estudio.

Palabras clave

Currículo, alumnos, formación de investigadores, evaluación, plan de estudio.

Abstract

In this work, we present the analysis to the curricular line of educational research that is part of the Study Plan of the bachelor's in educational sciences offered by the Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. This work is an internal curricular evaluation, carried out from the perspective of the students, which can also be called a hidden curriculum. It becomes clear that although the general objective of the degree is to form researchers who can solve and innovate academic problems, this objective is not fulfilled since the research training in this study programs is more theoretical, except for some variations, according to what is expressed by the subjects that under this degree.

Keywords

Curriculum, students, training of researchers, evaluation, study plan.

Introducción

En los últimos años hemos sido testigos de grandes cambios en el sistema educativo, no solo en el escenario nacional, sino también alrededor del mundo y esto por supuesto también afecta a los sistemas de educación

superior algunas de las principales tendencias que han marcado el desarrollo de las instituciones educativas según Díaz (2005), son: el crecimiento acelerado de la matrícula, la diversificación de la oferta educativa, el incremento de la participación femenina, la

conformación de la profesión académica, el uso de la planeación estratégica y, más recientemente, la implementación de enfoques pedagógicos centrados en el alumno, la incorporación de las nuevas tecnologías de la información, el diseño de propuestas curriculares flexibles o por competencias y la introducción de temas emergentes como la sustentabilidad, el género y la formación ética, entre otras (Díaz Barriga, 2005, en Pérez, 2013, p. 33). Esto nos hace pensar que las IES se interesan más en responder a otras necesidades que a fomentar el aprendizaje, Martínez (2006), dice el principal compromiso de las universidades es fomentar el aprendizaje de los profesionales y procurar que a través de su ejercicio profesional participen activamente en la construcción de una mejor sociedad.

El presente ensayo tiene como propósito mostrar cómo se forman en investigación educativa los alumnos de la licenciatura en ciencias de la educación de la universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Este trabajo se logra a través de la reconstrucción realizada por los participantes-alumno, de las asignaturas en las que el docente había presentado el Programa CF y el contenido real que recuperamos de sus notas, trabajos finales y apuntes de clases, a lo que hemos denominado currículo oculto.

Fundamentación Teórica

El concepto currículo oculto adquiere una amplia difusión y popularidad en México en los años ochenta y a partir de la mitad de la década se nota la presencia del concepto en trabajos nacionales y se incorpora en el lenguaje cotidiano de la educación (en Díaz, 1995).

Jackson plantea que el currículo oculto sirve como mecanismo de adaptación a la sociedad y consiste en una introducción a las exigencias de las relaciones sociales del

trabajo. El currículo oculto actúa de forma igualmente sistemática que el formal en la socialización del sujeto, en virtud de los rasgos estables del entorno escolar y del carácter impositivo de los hechos categóricos: la frecuencia de los acontecimientos, la uniformidad del entorno y la obligatoriedad de asistencia (Jackson, 1975, en Díaz, 1995). Este autor se interesa fundamentalmente por la perspectiva del alumno en el proceso cotidiano de constitución como sujeto.

Furlán (1981), el currículo oculto, refiere a la práctica docente, que ha ejercido influencia en la manera de pensar el currículo en México; el planteamiento del currículo pensado y currículo vivido, elaborado para expresar una distancia entre la propuesta curricular y su puesta en marcha.

Para esto el concepto de Currículo se establece como Plan de estudios, en el contexto del Currículo formal (CF) así como el conjunto de experiencias generadas a partir de su implementación o lo que se denomina Currículo real (CR) o vivido, visualizándolo como un conjunto de momentos que interactúan entre sí, como diseño, desarrollo y proceso.

La Evaluación curricular, explicada en este marco, surge relacionada con la restructuración de programas de estudios en la década de los años setenta. En cuanto a su desarrollo, se produjo, en la década pasada un proceso de cambio de su objeto de estudio y prácticas evaluativas, situación denominada en el Estado del Arte sobre Currículo de la década de los noventa, como "reconceptualización" del término evaluación curricular por el de Evaluación de Programas aunque Díaz Barriga lo establece más bien como un "desplazamiento y/o cancelación del Campo de la Evaluación Curricular" (Díaz, 2005), ante el surgimiento de la Evaluación de Programas Educativos en la década de 2000, situación que menciona este autor, pasó desapercibida durante una década para los

expertos en el Campo del Currículo y que puede explicarse, sin justificarlo, en el incipiente desarrollo de la Evaluación Curricular, que se encontraba sumida en un conjunto de prácticas diversas, del cual dan cuenta los tres Estados del conocimiento que sobre Currículo (Díaz 1995, 2003 y 2013) fueron elaborados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Cabe señalar la inclusión del tema acreditación de PE dentro de este marco.

Partiremos entonces de reconocer en el proceso de evaluación curricular de un PE dos grandes líneas de investigación, lo que se ha denominado la Congruencia interna y la congruencia externa (Díaz 1994, Díaz 1990,1992; De Alba 1985, Ruíz 1998), donde la primera se refiere al contenido y desarrollo de los programas de asignatura que componen al PE y que puede ser abordado desde el ámbito formal ó real, mientras que la congruencia externa abordará la práctica profesional del egresado, su inserción en el mercado laboral así como la detección de las practicas emergentes que se estén demandando en él, para lo cual planteamos el siguiente objetivo general y específico.

Objetivo general

Analizar desde la opinión de los estudiantes la evaluación curricular interna del Plan de estudios 2010 de la Lic. En Ciencias de la Educación DAEA-UJAT.

O.E. Conocer cómo se están formando los estudiantes de la licenciatura en ciencias de la educación en investigación educativa de la DAEA-UJAT.

Metodología

Para conocer la perspectiva del alumno en relación a su formación, conforme al plan de estudio 2010 de la Licenciatura en Ciencias de la Educación que actualmente se imparte en la División Académica de Educación y Artes de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, este trabajo de investigación en su parte

práctica se apoya en el método científico de investigación puesto que para su desarrollo se adopta como el camino a seguir mediante la utilización de reglas, operaciones y procedimientos para alcanzar un determinado fin que puede ser material o conceptual; comprendido a partir de observar la realidad, de una investigación documental y una de campo. Mediante la primera forma de investigación, se hizo una búsqueda y revisión bibliográfica tanto de material impreso como en línea (artículos científicos publicados en Internet), seguido del análisis y reflexión teórica, que nos permitiera comprender las bases, el desarrollo, el sentido y las situaciones que han dado paso a la evaluación curricular (internar) en la educación superior, bajo qué circunstancias se ha configurado, cuáles son las características que lo identifican y los objetivos que se persiguen en su implementación.

Bajo esta consideración, este trabajo se caracteriza de acuerdo al propósito de la investigación por exploratorio-descriptivo. Exploratorio por considerarse como un primer acercamiento científico al problema; pues éste aún no ha sido suficientemente estudiado y las condiciones existentes no son aún determinantes “Los estudios exploratorios se efectúan, normalmente, cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes” (Hernández, et. al, 2003, p. 115).

Buena parte de la investigación social se realiza para explorar un tema o para tener una familiaridad inicial con alguna cuestión. Este es el planteamiento habitual cuando un investigador examina un nuevo interés o cuando el objeto de estudio es, en sí, relativamente nuevo (Babbie, 2000; p. 72).

Esta investigación es de tipo descriptiva también, por ser otro de sus propósitos la

descripción de una situación y hecho que nos lleve a decir cómo es, cómo manifiestan y cuál es la perspectiva y opinión de los alumnos con respecto a su formación como Licenciados en Ciencias de la Educación “Comprende la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual, y la composición o procesos de los fenómenos. El enfoque se hace sobre conclusiones dominantes o sobre cómo una persona, grupo o cosa se conduce o funciona en el presente” (Best, J.W., citado por Tamayo; 2002, p. 46).

De igual forma se determinó trabajar el análisis de contenido del CF y CR, a partir del análisis de los programas establecidos en el plan de estudios y que reconocemos como programa institucional o formal y los programas que denominamos como currículo real, esto es el contenido que realmente trabajó el docente en este curso.

La recuperación de los programas en el marco del Currículo real fue realizada a partir de la reconstrucción realizada por los participantes-alumnos en esta investigación, de las asignaturas en las que el docente había presentado el Programa CF y el contenido real que recuperamos de sus notas y en algunos casos portafolios de evidencias, trabajos finales y apuntes de clase.

El análisis de los programas, se realizó a partir de dos estrategias: la primera de ellas consistió en la elaboración de mapas de contenido (Barrón 2003) esto es la transcripción textual y posterior análisis comparativo de los: Objetivos de aprendizaje, contenidos, Metodología didáctica (actividades de aprendizaje), Criterios de evaluación/acreditación y bibliografía básica de los diez programas de asignatura de la línea curricular de investigación educativa: Metodología, Epistemología, Investigación Cuantitativa, Investigación Cualitativa, Estadística descriptiva y diseño de muestreo, Seminario de la investigación educativa para la titulación, Investigación educativa con

énfasis en construcción de proyectos de investigación, Investigación educativa con énfasis en desarrollo de la investigación, Tendencias de la investigación educativa y Herramientas informáticas de apoyo a la investigación cuantitativa-optativas estas dos últimas- .

En la segunda estrategia, se determinó con la misma estructura planteada, analizar la propuesta trabajada por el docente realmente en la asignatura, esto es el currículo real. Posteriormente se procedió al análisis de las líneas curriculares y el perfil de la carrera, respecto de los objetivos planteados en los programas de asignatura. Cabe señalar que el número de asignaturas cursadas en este PE fue de 61 asignaturas, aunque se trabajaron las siete líneas curriculares y de integración restante, para este trabajo solo se presenta el análisis que corresponde a la de investigación educativa.

Los criterios de inclusión fueron: Que tuvieran un programa del curso o del docente, -en este Campus de la UJAT, se le denomina en ocasiones encuadre-, pero que además tuvieran las evidencias de sus procesos de Evaluación y acreditación de dicho curso. El Plan de estudios 2010 y sus programas - curriculum formal-, es de libre acceso para alumnos y maestros que lo soliciten.

Resultados y conclusiones

A continuación, presentaremos algunos avances generales del resultado del análisis de Línea curricular de Investigación Educativa.

En cuanto a los objetivos de los programas planteados en el CF, estos fueron tomados en forma literal por los docentes que impartieron la asignatura en los períodos escolares que abarcan 2012-2014, se trabajaron en general con el programa institucional, salvo algunas variaciones que presentaremos a continuación. En cuanto a los contenidos establecidos en las unidades de aprendizaje, solo uno de los diez programas lo

modificó en su totalidad, otros dos lo ampliaron parcialmente en áreas de un proceso formativo práctico. La metodología del trabajo didáctico del docente y los criterios de evaluación, apartados presentes en los programas del CF; fueron modificados en su totalidad, llamando la atención la asignatura de investigación educativa con énfasis en construcción de proyectos de investigación donde se les pide a los alumnos construir un proyecto de investigación en veinte días, para participar en un foro de investigación, dando solo dos asesorías y así poder acreditar un parcial –apartado no presente en los programas del CF.

Respecto a la bibliografía, fue modificada en su totalidad, refiriendo los alumnos que en ocasiones les fueron proporcionadas fotocopias por equipos de trabajo, para su análisis y exposición o materiales de los cuales desconocían su origen, cabe mencionar que tampoco preguntaban sobre ello, lo que evidencia ausencias en su proceso formativo metodológico en este sentido.

Aunque las asignaturas están establecidas en el CF como de tipo teórico-práctico la mayoría fueron abordadas como teóricas y trabajadas en aula, como lo plantea Al.1...

En esta asignatura se trabajó el currículum formal de la institución, pues se abordaron los temas que marca el programa al igual que se nos proporcionó una antología construida por juegos de copias derivada de la bibliografía que marca el programa, las clases consistían en lecturas guiadas de las cual teníamos que hacer un glosarios, preguntas o esquemas, cada quien entregaba estas actividades de forma individual, posterior a estas lecturas se exponía el tema ante el grupo en equipos conformado por cinco o siete alumnos, los cual presentaban el tema.

En cuanto a la asignatura de investigación cualitativa. Al. 22...

Considero que esta asignatura giro entorno a leer y analizar investigaciones que se han hecho en los últimos años, pero no en conocer y analizar áreas de investigación, tampoco considero que estas lecturas nos ayudaran a construir objetos de estudios ni a ubicarnos en líneas de investigación como lo marca el objetivo general de esta asignatura.

En cuanto a los programas que fueron modificados los alumnos expresan una satisfacción en cuanto a lo aprendido tal es el caso de Al. 5...

Al finalizar el curso la maestra nos dijo que habíamos aprendido más de lo que marcaba el programa de clases, esto fue así pues se solicitó el programa de clase a la coordinación de docencia y este marca procesamiento de información en Excel no en SPSS, considero que lo aprendido en este curso fue significativo, pues aprendimos cuestiones de estadística descriptiva e inferencial necesarias para dar validez y confiabilidad a un instrumento de investigación cuantitativa.

Al.12...

En esta asignatura se trabajó el currículum real del profesor, aunque el maestro nos dio el programa de clases de la institución, igual nos dio el programa de clases que el utilizaría en la asignatura, primero leímos forma grupal el de la institución y nos dijo que con ese contenido temático no se lograba cumplir con el objetivo general del curso ni las competencias del perfil de egresos, por lo tanto en nos dijo que revisaríamos algunos texto sobre el surgimiento del paradigma cuantitativo... después de concluir con los análisis de los teóricos antes mencionados nos dijo que habíamos concluido con la parte teórica y con ello

ya podíamos sustentar como surge el paradigma cuantitativo y que era momento de empezar con los enfoques de investigación dentro de esta metodología... hicimos ejercicios de investigación para conocer cómo se trabajaba cada enfoque... Con esto considero que todos aprendimos al finalizar el curso que la intención de hacer esto era para que conociéramos como se trabaja cada enfoque dentro del mismo paradigma y que comprendiéramos que una investigación no se hace en tres ni en seis meses que se lleva tiempo el tratamiento de la información al igual que es necesario estar inmerso en campo que estamos estudiando, por ello afirmo que el objetivo general de la asignatura y las competencias de egreso de este curso se lograron.

De igual forma nos llama la atención lo que relatan cinco alumnos en relación de que su profesora les orienta a diseñar el marco metodológico de investigación de la misma forma:

Al. 8...

Puedo afirmar que el objetivo general de esta asignatura si se cumplió, pero en una plática que tuvimos los cinco integrantes del grupo concluimos que la maestra hizo que todos elaboráramos el diseño metodológico de forma cuantitativa, cuando los temas que se trabajaron fueron: El reciclaje de pet en la división académica de educación y artes; la formación de profesores en la DAEA; el proceso de enseñanza-aprendizaje en los alumnos de la licenciatura de ciencias de la educación y la formación integral en los alumnos de la licenciatura de ciencias de la educación. Pues ella nos dio como guía el diseño metodológico de su tesis doctoral.

Los docentes que atienden esta línea curricular son de formación profesional en distintas áreas del conocimiento, Lic. en Psicología, en Ciencias de la educación, en comunicación e Ingenieros con posgrados en educación, con maestría, doctorados y estudiantes de doctorado.

Con referencia al objetivo de la línea curricular de investigación educativa, en cuanto a *proporcionar los elementos teóricos metodológicos que contribuyen a la conformación progresiva de un perfil de investigador socio-educativo, con la intencionalidad de que supere el parcelamiento epistemológico de la investigación y contribuir al desarrollo de visiones más integrales para acceder al estudio de fenómenos educativos* (Plan 2010), los estudiantes consideran que no logra su cometido totalmente: A1...

este objetivo no se logra cumplir en su totalidad, puesto que nosotros adquirimos los conocimientos teóricos, pero, no se nos enseña la parte práctica de igual forma puedo decir que los temas de investigación abordan temáticas ajenas al plan de estudio, por lo tanto, considero que no podemos superar ese parcelamiento y contribuir al estudio de fenómenos que sean propias de las ciencias de la educación.

Desde una percepción general sobre este proceso de evaluación curricular, consideramos que en otros estudios realizados en el Plan de estudios 2003, la revisión de las prácticas áulicas del CR se desarrollaron en forma desorganizada, imprecisa y fuera de los contenidos planteados en el programa de la asignatura, por lo que consideramos un ejercicio necesario la indagación sobre la formación disciplinar, en este caso de la investigación educativa, al igual que notamos que en esta línea de formación carece de un hilo conductor que permita retomar lo abordado

en una asignatura y continuar trabajando con ello en la siguiente.

Por último nos permitimos agregar que el plan de estudio que se trabaja en esta investigación está orientado así la formación de investigadores, esto se deja ver claramente en el objetivo general de la licenciatura en cuanto a *Promover la formación de profesionales de la educación capaces de generar alternativas para atender los problemas y necesidades que atañen al quehacer educativo en sus diferentes manifestaciones y contextos, a través del desarrollo de la capacidad investigativa, interpretación y promoción de acciones y proyectos educativos viables e innovadores* (Plan 2010).

Referencias

- Babbie, E. (2000). *Fundamentos de la investigación social*. International Thomson Editores. México
- Barrón, C. (2003). *Universidades privadas. Formación en educación*. México: CESU-UNAM.
- Buendía, E. et al (2005). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Mc Graw Hill. México.
- De Alba, A. (1985). Evaluación de la congruencia interna de planes de estudio. Estudio de caso. En *Revista de Educación superior*, 54. México: ANUIES.
- Díaz, A. (1994). *La evaluación curricular. Una aproximación a elementos centrales de esta disciplina y su ubicación en México*. México: Fotocopia.
- Díaz, Á. (Coord.). (1995). *Procesos curriculares, institucionales y organizacionales*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Díaz, Á. Coord. (2003) *La investigación curricular en México. La década de los noventa*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Díaz-Barriga, A. (Coord.). (2013). *La investigación curricular en México 2002-2011*, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Díaz, F. (1992). *Diseño Curricular I. Aproximaciones metodológicas del Módulo II. Fundamentos del Desarrollo de la Tecnología Educativa I*. México: PROMESUP OEA-ILCE.
- Díaz, F. (1990). *Metodología de diseño curricular para educación superior*. México: Trillas.
- Egresados Lic. en Ciencias de la educación, cohorte 2002. (2011). División Académica de Educación y Artes. Villahermosa, Tabasco: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
- Hernández S. R, Fernández C, Baptista L, (2004). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill. México.
- Pérez, J. (2013). Ética profesional y formación de profesores universitario. *Perfiles educativos*, XXXV(142).
- Plan de estudios y Programas de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (2010), División Académica de Educación y Artes. Tabasco: UJAT.
- Ruíz, E. (1998). *Propuesta de un modelo de Evaluación curricular para el nivel superior. Una orientación cualitativa*. Cuadernos del CESU No. 35, CESU-UNAM, México.

Potenciar el aprendizaje por medio del movimiento

Enhancing learning through movement

Elvira Ogaz Valdez
Centro de Kinesiología y Terapias Alternas
eliraogazv@hotmail.com

Angélica Meléndez Anchondo
Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado
amaaarm2004@hotmail.com.mx

Resumen

En el presente trabajo se maneja una posibilidad de potenciar el aprendizaje en los estudiantes por medio del movimiento a través de la técnica *Brain Gym* Gimnasia Cerebral. Inicialmente se da un panorama general sobre las necesidades que se identifican dentro del aula, considerándose una de ellas la diversidad en los estilos de aprendizaje; posteriormente se explican fundamentos teóricos que justifican esta técnica aplicada en estudiantes incluyendo ejemplos que se pueden observar dentro de un salón de clases, así como casos en los cuales los ejercicios han apoyado en el desarrollo de aprendizajes. Finalmente se presenta una conclusión donde se considera la importancia de la atención a la diversidad generando con ello un estudiante competente a través de los ejercicios de *Brain Gym* Gimnasia Cerebral.

Palabras clave

Aprendizaje significativo, observación, inteligencias múltiples.

Abstract

In the present work, a possibility of enhancing learning in students is handled through movement employing the Brain Gym technique. Initially, there is a general overview of the needs identified within the classroom, considering one of them the diversity in learning styles; subsequently, theoretical foundations are explained to justify this technique, including examples observed within a classroom, as well as cases in which the exercises have supported the development of learning. Finally, a conclusion is presented where the importance of attention to diversity is considered, generating a competent student through Brain Gym exercises.

Keywords

Meaningful learning, observation, multiple intelligences.

Introducción

Las acciones encaminadas a desarrollar competencias en los alumnos son muy diversas, por lo cual las variables que se relacionan dentro del aula con estudiantes, docente y objeto de conocimiento invitan a la

reflexión sobre el grado de complejidad que envuelve las prácticas educativas. El docente debe estar en constante preparación para cubrir las necesidades que se presentan en su área de trabajo considerando el entorno social de los estudiantes en constante cambio

teniendo la habilidad para observar los detalles que le informarán sobre el avance en el proceso de aprendizaje de sus alumnos.

La observación tiene un papel importante ya que de esa manera se obtiene información que permite evaluar la dinámica escolar que repercutirá en los aprendizajes de los alumnos. Se pueden observar detalles aparentemente sencillos como la postura de un alumno, la respuesta a una pregunta, la convivencia entre los integrantes del grupo, la reacción ante una determinada situación y muchas más situaciones que ofrecen datos al docente para saber si el estudiante está aprendiendo, en este sentido un diagnóstico escolar elaborado correctamente ayuda en gran medida en la toma de decisiones para elaborar el plan anual de trabajo y en lo posterior, las planeaciones didácticas.

La información que se obtiene expresa en muchas ocasiones la heterogeneidad de los grupos, por lo cual deben planearse estrategias que atiendan la diversidad en el aula y se propicie la inclusión considerando que el grupo lo conforman individuos únicos e irrepetibles. Las estrategias adquieren fundamentos acordes a los enfoques de las asignaturas, los estilos de aprendizaje de los alumnos y el estilo de enseñanza del profesor con la finalidad de lograr aprendizajes en los estudiantes libre de estrés, es decir, abrir un abanico de posibilidades donde se desarrollen todas sus competencias al máximo.

Con la intención de atender esa diversidad, en el presente documento se abordará una técnica que ayuda a potenciar el aprendizaje de los alumnos por medio del movimiento, eliminando en buena medida algunas de las posibles barreras que tengan para aprender.

Brain Gym Gimnasia Cerebral desarrollada por Paul E. Dennison (2007) es una técnica que a través del movimiento detecta cualquier posible falta de conexión relacionada entre el cerebro y el movimiento

de los músculos. Dentro del aula, se pone de manifiesto si los alumnos pueden aprender y bajo qué circunstancias, ya que puede existir la posibilidad de que algunos lo hagan bajo estrés.

A través de *Brain Gym* Gimnasia Cerebral se intenta mejorar, integrar y relacionar aspectos físicos, emocionales y mentales del estudiante, ya que estos factores influyen en buena medida en el aprendizaje de contenidos y el desarrollo de habilidades y actitudes de una manera integral; de esta manera se genera la reconexión neurológica necesaria para que se dé el aprendizaje significativo que probablemente estaba bloqueado.

La información que se rescata en este trabajo es a través del paradigma cualitativo.

Estudio inductivo que analiza y describe las características o cualidades que distinguen a personas, cosas, conocimientos, teorías e ideas; abarca una parte de la realidad, descubriendo o afinando mediante la reflexión y la interpretación todas las cualidades posibles, sin que se pruebe o se apliquen mediciones numéricas de una característica en cierto acontecimiento (García, 2014).

Para el análisis de la investigación se siguen los registros que se han realizado sobre los avances que se tiene en los estudiantes mientras se llevan a cabo una serie de ejercicios, de igual manera los aportes que se obtienen a partir de estudios de casos, valiosos para concluir que el movimiento ayuda al estudiante a estar en equilibrio y de esa manera avanzar en su desarrollo de competencias.

Se parte de la idea de que los movimientos de *Brain Gym* Gimnasia Cerebral favorecen la comunicación eficaz entre distintas zonas del cerebro y el sistema sensoriomotor. "El aprendizaje basado en el movimiento requiere un movimiento muy

estructurado, intencional, y la mayoría de las veces produce tal congruencia de pensamiento y acción que el aprendizaje se inicia por sí solo” (Dennison y Dennison, 2012, p. 41).

La técnica consiste en 26 ejercicios básicos que tienen como finalidad lograr mejoras en la lectura, escritura, lenguaje y habilidades numéricas; también es posible mejorar la calidad de atención y concentración, las relaciones de los alumnos con sus pares y maestro, la comunicación del estudiante, la memoria, la capacidad de organización, y en el desarrollo emocional.

Cada ejercicio tiene un objetivo, trabajar áreas específicas del cerebro. Rojas (2002) menciona en su artículo a Paul McLean, utilizado por *Brain Gym* Gimnasia Cerebral, quien crea el modelo del cerebro triuno donde descubre tres estructuras o sistemas cerebrales: reptil o básico, límbico y neocortex.

Sistema Reptil: se caracteriza por ser asiento de la inteligencia básica, es la llamada inteligencia de las rutinas, rituales, parámetros. Sus conductas, en la Aprendizaje transformacional... 197 mayoría, son inconscientes y automáticas. Recibe mensaje del límbico y del neocortex. Se hace cargo de su conducta cuando se ve amenazado por la sanción, generando un comportamiento reactivo. Las personas actúan desde esta estructura en atención a sus necesidades vitales.

Sistema Límbico: Constituye el asiento de las emociones, de la inteligencia afectiva y motivacional. Trabaja en sintonía con el reptil. Toda información sensorial es filtrada por este sistema antes de pasar al neocortex. Promueve la productividad, la satisfacción en el trabajo y en el aprendizaje.

Neocortex: Es el cerebro humano más evolucionado. Sperry, Gazzaniga y Bogen, consideraron su división en dos

hemisferios (izquierdo y derecho) con funciones específicas (Rojas, 2002).

El elemento clave es que al realizar los ejercicios se propicia que exista una comunicación eficaz entre el cerebro reptiliano, límbico y neocortex con el resto del cuerpo produciendo un equilibrio que el alumno aprovechará para estar dispuesto a aprender. Es muy probable que cuando el docente ponga en práctica las estrategias didácticas, el alumno pueda estar atento, incluso tener la iniciativa para participar y proponer en caso que haya una oportunidad. Al darse esta dinámica, el estudiante percibe todas las posibilidades de las cuales puede tener acceso, entender qué está aprendiendo, cómo lo está haciendo, ser consciente de su propio proceso de aprendizaje, es decir, lograr un proceso metacognitivo “cuyo objeto de conocimiento no es otro que el propio conocimiento... se implica en el control y la regulación de los procesos de conocimiento, y en el caso de la educación, entre otros, el proceso del aprendizaje” (Ugartetxea, 2001)

La formación integral implica una perspectiva de aprendizaje intencionada, tendiente al fortalecimiento de una personalidad responsable, ética, crítica, participativa, creativa, solidaria y con capacidad de reconocer e interactuar con su entorno para que construya su identidad cultural.... Busca promover el crecimiento humano a través de un proceso que supone una visión multidimensional de la persona, y tiende a desarrollar aspectos como la inteligencia emocional, intelectual, social, material y ética-valoral (Ruiz, 2007, p. 11).

Los docentes se encuentran planeando de manera constante y organizada las actividades que propicien el logro de los aprendizajes esperados, en esta dinámica, intentan tomar en cuenta todos los factores que pueden influir en el aprendizaje para

lograr en los alumnos la formación integral, lo cual en algunas ocasiones se dificulta. La dinámica escolar afecta de manera positiva o negativa al alumno y el proceso de aprendizaje es frenado provocando el rezago escolar. *Brain Gym* Gimnasia Cerebral brinda una posibilidad al docente para que, utilizando sus observaciones diarias, detecte habilidades o posibles bloqueos, entendiendo esto como "incapacidades para salir de situaciones de estrés e inseguridad en nuestras nuevas tareas" (Dennison y Dennison, 2006, p. 12), y le ayude al alumno conectando las áreas de su cerebro para que funcione de una manera equilibrada potenciando así su aprendizaje.

El estudiante cuenta con el cerebro, órgano sumamente importante que le brinda un mundo de posibilidades para entender lo que le rodea. Primeramente, se puede comentar sobre el sistema más antiguo llamado reptiliano cuya función se centra en lo básico o instintivo del ser humano relacionado con la lucha y huida, reacciones de la persona que se quedan para toda la vida por relacionarse con la supervivencia.

Cuando se observa a los estudiantes reaccionando de esta manera los docentes no pueden lograr el aprendizaje debido a este tipo de reacciones que son necesarias, pero en los momentos en que sea oportuno, y para lograr la concentración del alumno es necesario un ambiente propicio para ello, "...necesita sentirse lo suficientemente seguro para relajarse, descansar y llegar a sentir curiosidad" (Koester, 2013, p. 3), si esto no sucede el alumno le dará atención a lo urgente en ese momento y no necesariamente a lo importante. Por ejemplo, es posible que en el aula el alumno al tener activo el cerebro reptiliano no le permita concentrarse en la actividad académica.

Como ejemplo se puede tomar una situación cotidiana; al encontrarse en la clase de matemáticas se escucha un sonido fuerte fuera del aula, la explosión de un generador de

luz, todos se asustan y se asoman por la ventana para saber lo que pasó, pero al regresar la atención a la clase, es probable que algunos alumnos mantengan su reflejo de lucha y huida porque asociaron el sonido con una experiencia en su pasado que pudiera haber sido traumática como el haber presenciado un enfrentamiento entre pandillas donde se utilizaron armas de fuego y tuvieron que sobrevivir huyendo del lugar o sólo quedarse inmóvil ante tal evento, pero con un sentimiento de estrés. Al escuchar el ruido fuera del salón, se activa instintivamente lo que se conoce como cerebro reptiliano y esa situación le impide retomar la clase y aprender. Los ejercicios de *Brain Gym* Gimnasia Cerebral pueden ayudar a los alumnos a estar atentos ya que el estar inmerso en un ambiente suave y abierto le permitirá tener disposición para aprender. Los ejercicios le permitirán reconectarse e integrar la información al hemisferio izquierdo, al neocortex. Cuando se usan ejercicios en la clase o con un niño en especial, se reconectan todas las partes del cerebro que tienen un bloqueo. De esta manera, el alumno podrá integrarse de nuevo a las actividades que el docente propicie dejando de lado los recuerdos negativos.

En el caso 1 podemos observar la activación del reptiliano. Se trata de un adolescente de 14 años que demostró tener conflictos con la imagen de autoridad en especial con personas del sexo masculino. Se le pidió que pensara en todas las personas del sexo masculino que debía obedecer y perdía el equilibrio... con facilidad. Posteriormente se le pidió que elaborara de manera verbal una frase que reflejara cómo se quería sentir al convivir con las personas que había mencionado (meta). Después se le pidió que realizara el ejercicio de ganchos, puntos positivos y respiración de barriga por espacio de 3 minutos cada uno. Al terminar se le pidió que pensara nuevamente en las personas que

había mencionado al iniciar los ejercicios y ya no perdió el equilibrio. Finalmente se llevó de tarea realizar los mismos ejercicios en casa tres veces al día. A la semana siguiente se comunicó comentando que ya no le caía mal su profesor y que a su papá ya lo podía saludar. Posteriormente él pidió ser recibido para realizar más ejercicios porque en su casa vivían situaciones de violencia familiar, quería sentirse mejor pero también brindándoles a sus padres respeto y amor.

Por otro lado, cuando el neocortex se encuentra desconectado es porque no hay una comunicación entre hemisferio izquierdo con derecho, lo cual, a través del movimiento se pudiera permitir. Cada alumno es distinto, en algunos predomina el hemisferio derecho y se le dificulta el análisis y no entiende las reflexiones que se deben hacer en la clase de matemáticas; hay personas con dominio del hemisferio derecho son buenos para crear, bailar, actuar y tienden a ser líderes innatos. Lo anteriormente comentado se pudiera explicar con la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner donde retoma las diferentes habilidades necesarias “para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinada” (Gardner, 1993, p. 4).

En los alumnos que presentan dificultades para avanzar en los aprendizajes en el área de las matemáticas se trabaja el neocortex, para que se comuniquen ambos hemisferios y así pueda entender el análisis de las matemáticas ya que es aquí donde se generan las habilidades de lenguaje y pensamiento crítico. Al estimular el movimiento, empieza a haber más comunicación entre neuronas y se da la posibilidad de que la información sea entendida llegando a propiciar un pensamiento más complejo donde el alumno pueda analizar y crear posibilidades no estudiadas por él con anterioridad.

Con el caso 2 se puede ejemplificar los ejercicios utilizados de *Brain Gym* Gimnasia

Cerebral estimulando el neocortex en un alumno de primaria de 8 años con rezago en la adquisición de la lectura. Al leer el alfabeto, omitía letras y demostraba inseguridad dejando la lectura para no equivocarse y los 5 ejercicios aplicados tuvieron el objetivo de estimular el neocortex. Primeramente, se realizó ganchos, el segundo ejercicio fue puntos positivos, enseguida realizó botones de cerebro, después realizó el ocho alfabético. Al terminar los ejercicios se le pidió nuevamente que leyera el alfabeto y esta ocasión ya no tuvo dificultades. Se le pidió que hiciera los mismos ejercicios en casa por 20 días para reforzar, pero en una semana el niño ya estaba leyendo. En este caso, los ejercicios ayudaron a que ambos hemisferios se activaran y el niño pudiera realizar la actividad de lectura, la cual involucra el hemisferio izquierdo.

Luego podemos mencionar que el “sistema límbico es el centro de los sentimientos y el autocontrol; es el lugar donde se realizan las asociaciones para recordar la información aprendida y los patrones del movimiento”. (P. Dennison y G. Dennison, 2012) Ello nos recuerda que los estudiantes son seres racionales, pero también su aprendizaje tiene que ver con la esfera emocional como parte importante en el proceso de aprendizaje. Al trasladarlo al aula, si el estudiante está viviendo una experiencia negativa como el estar enfrentando el divorcio de sus padres, el cerebro límbico tiende a desconectarse y no le permite al estudiante concentrarse en la actividad que se está realizando. Los ejercicios le permitirán mantener un equilibrio, continuar y atender situaciones dejando de lado el estrés.

En el caso 3 se puede observar la activación del sistema límbico y neocortex. Ella es una niña de 6 años y el problema que tenía se relacionaba con malestares fuertes en el estómago al presentar exámenes en su escuela y la obtención de bajas calificaciones siendo que, en condiciones diferentes, ella

demostraba tener los conocimientos. Primeramente, se le pidió que pensara en el momento que asistía a la escuela para presentar su examen, luego se le pidió que se moviera hacia arriba, abajo, adelante, atrás, izquierda, derecha notando que perdía el equilibrio. Enseguida escogió los ganchos, ejercicio de *Brain Gym* gimnasia Cerebral, después realizó botones de cerebro, en seguida realizó botones de tierra, luego realizó botones de espacio, después la gorra de pensar y finalmente respiración de barriga. Ella decidió repetir cada ejercicio 20 veces y finalmente se le pidió que se moviera hacia abajo, arriba, adelante, atrás, izquierda y derecha dándose cuenta que ya no perdía el equilibrio. La familia se comunicó una semana después comentando que la niña presentó un examen de matemáticas obteniendo 9 de calificación.

La sociedad de la información, exige la generación de hábitos mentales en los estudiantes que les permitan estar en la disposición para comprender, analizar, aplicar, sintetizar y evaluar la información que los rodea. Hábitos que les permitan estar en la disposición para ser tenaz, tener autocontrol, formarse como un ciudadano capaz de desenvolverse en su ambiente en una vida en sociedad de mayor calidad tomando en cuenta el respeto a la diversidad. *Brain Gym* Gimnasia Cerebral brinda la posibilidad de potenciar el aprendizaje con el movimiento generando las condiciones adecuadas por medio de movimientos planeados, organizados que le permitan apreciarlos como una puerta hacia el entendimiento de su entorno con pasión y con

un propósito muy definido; actitudes tan necesarias en el ser humano competente.

Referencias

- Dennison, P y Dennison, G. (2012). *Brain Gym. Movimientos para mejorar en tu vida*. México: vida kinesiólogía ediciones.
- Dennison, P. y Dennison, G. (2006). *Brain Gym Aprendizaje de todo el cerebro*. España: Ediciones Robinbook.
- Dennison, P. y Dennison, G. (2007). *Brain Gym 101 Equilibrio en la vida diaria*. México: CIKA, SL
- García, R. (2014). *Metodología de la investigación Ciencias Sociales*. México, D.F.: Trillas.
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Koester, C. (2013). *Aprendizaje basado en movimiento*. México, D.F.: Pax.
- Rojas, Margarita; (2002). Aprendizaje transformacional en la familia y en la educación. *Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura*, VIII enero-junio, 189-200.
- Ruiz, L. (2007). *Formación integral: desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes*. Universidad de Sonora <http://www.revistauniversidad.uson.mx/revistas/19-19articulo%204.pdf>
- Ugartetxea, J. (2001). Motivación y metacognición, más que una relación. *RELIEVE*, vol. 7, n. 2. Consultado en www.uv.es/RELIEVE/v7n2/RELIEVEv7n2_1.htm en (10 de junio de 2016).

El fenómeno de la adultez emergente en la comunidad UPNECH y su impacto

The phenomenon of emerging adulthood in the UPNECH community and its impact

Claudia Alejandra Delgado Torres
Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua
cadelgado@upnech.edu.mx

Otilia Núñez Romo
Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua
onunez@upnech.edu.mx

Resumen

El propósito final de la investigación es determinar si se presenta el fenómeno de la adultez emergente y caracterizar la comunidad estudiantil de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (UPNECH). Los avances presentados en este trabajo constituyen una parte de la primera fase de cuatro que le conforman. La primera fase consiste en determinar cómo se percibe la adultez en el medio de la UPNECH, no solo su alumnado, sino también la planta docente. Para ello se utilizó el instrumento denominado Redes Semánticas Naturales Modificadas.

Palabras clave

Adultos, juventud, educación superior, desarrollo individual, Universidad Pedagógica Nacional.

Abstract

The final purpose of the research is to determine if the phenomenon of emerging adulthood occurs and characterize the student community of the National Pedagogical University of the State of Chihuahua (UPNECH). The advances presented in this work constitute a part of the first of four phases. The first phase consists of determining how adulthood is perceived in the middle of UPNECH, not only by its students, but also the teaching staff. For this, the instrument called Natural Modified Semantic Networks was used.

Keywords

Adults, youth, higher education, individual development, Universidad Pedagógica Nacional.

Introducción

Los avances de la investigación que se presentan constituyen la primera fase de cuatro que la conforman: *Determinar si ocurre el fenómeno de la adultez emergente y caracterizar la comunidad estudiantil de UPNECH.*

Científicos del desarrollo sugieren que para la mayoría de la gente joven en las sociedades occidentales el periodo entre los 18 o 19 años hasta los 25 a 29 años se ha convertido en una etapa distinta al curso de la vida, la *adultez emergente*

(Arnett, 2004, 2007, 2010, 2013a, 2013b, 2014). Es época de experimentar antes de asumir los roles y responsabilidades de los adultos.

Después de la adolescencia, en la que las consecuencias de experimentar con comportamientos adultos son leves o ausentes, se vive un periodo durante el cual la gente joven aún no se ha asentado en los roles de adulto, asumen compromisos más duraderos, pero aún no se consideran a sí mismos adultos. Se trata de una etapa exploratoria, una época de posibilidades, una oportunidad para probar nuevas y diferentes formas de vida (Arnett, 2013b; Bynner, 2005).

Esta etapa se caracteriza por la incertidumbre y la confusión ya que estilan salir a vivir solos y la mayoría regresa con sus padres por lo menos una vez, no tienen una trayectoria profesional o no la tienen clara, otros alternan entre la educación y el trabajo por periodos, o combinan ambas actividades. Los que ya trabajan, lo más probable es que cambien de trabajo varias veces, suelen vivir en pareja sin compromiso de matrimonio (Arnett, 2004, 2014; Papalia et al., 2012). Estadísticas nacionales de México coinciden, pues se marca que las mayores preocupaciones de los jóvenes adultos son la inseguridad (56.4%) y el desempleo (51.7%) (Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), 2013).

Los Adultos Emergentes, que se han enfrentado a vivir en un ambiente en el que factores como el neurológico, económico-laboral, salud, pareja, entre otros les afectaron y hacen necesario el apoyo de los padres para lograr ser

adultos, pero también, que ellos mismos reconozcan como tales.

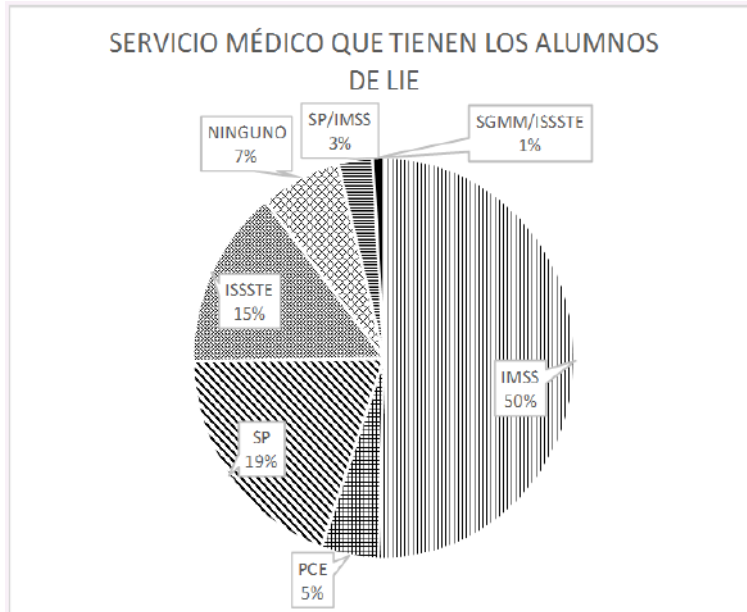
Desde la perspectiva de las Neurociencias, el cerebro del adulto joven aún no ha concluido la maduración (que ocurre desde el lóbulo occipital hacia el frontal), la corteza prefrontal en los jóvenes de hasta 25 aún está en formación. Esta parte del cerebro es la que se encarga de que la persona pueda prever, planear y proyectar a futuro (Jensen y Nutt, 2015).

El ingreso económico se torna difícil para los jóvenes pues los espacios laborales son menores los que se ofrecen que la demanda. Quienes se emplean generalmente reciben remuneraciones menores a las que se requieren para una vida independiente, esto se agrava si se emplean parcialmente y en negocios informales.

En la salud, por su edad dejan de ser protegidos por los seguros médicos que antes tenían por parte de sus padres, y aunque esta etapa se caracteriza por mantener un estado saludable óptimo, se presentan varios riesgos como accidentes y las enfermedades transmisibles. En este factor, la educación juega un papel importante ya que a menos educación, mayor es la posibilidad de que se desarrollen y mueran por enfermedades transmisibles, lesiones o enfermedades crónicas (Arnett, 2010). Los estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (UPNECH) en su mayor parte tienen IMSS como servicio médico, los protege el empleo de sus padres o bien porque ellos mismos son trabajadores beneficiarios, y lo demás se distribuye de la manera que se muestra en la Figura 1 (Faudoa, 2016).

Figura 1

Distribución en porcentaje de los servicios médicos que los alumnos de UPNECH poseen



Fuente: Elaboración personal con datos de (Faudoa, 2016).

Los riesgos alimentarios se incrementan debidos a que el estilo de vida actual les conduce a ingerir alimentos que no son los más recomendables por su valor nutritivo, tampoco se busca la variedad de los mismos y los horarios para su alimentación suelen con frecuencia alterarlos.

La ingesta de alcohol en esta etapa es muy riesgosa, es la época en la cual se sumergen mayor cantidad de adultos emergentes, se hace con relativa frecuencia y con las mayores cantidades que las que se ingieren en la etapa adulta. El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2013) afirma que 12 de cada 100 jóvenes que tuvieron un accidente de tránsito en 2012, estaban bajo los efectos del alcohol y en 2011, fallecieron alrededor de 38 mil jóvenes (6.4% de las defunciones totales de ese año).

Otro riesgo es el consumo de drogas ilícitas, su consumo alcanza su punto más alto entre los 18 y los 25 años de edad y aún se sigue debatiendo sobre

sus efectos en cuanto a los perjuicios que estas ocasionan, a pesar de que hay evidencias de la alteración al sistema nervioso central (Jensen y Nutt, 2015). Según estadísticas, la droga más consumida en Estados Unidos es la marihuana, sin embargo, al adentrarse a la adultez, estos consumos tienden a disminuir (Papalia et al., 2012).

Las relaciones sexuales al iniciarse en esta etapa, ocasionan menos problemas que si se han iniciado en la adolescencia, se presentan menos embarazos no planeados y se saben proteger de las enfermedades infectocontagiosas. Son muy comunes las relaciones sexuales, el sexo casual, sin embargo, aún es más permitido socialmente en los hombres que en las mujeres. En las sociedades desarrolladas se están revelando con más facilidad la orientación sexual entre iguales ante los amigos y las familias (Arnett, 2004, 2014). Los problemas de salud mental se incrementan por la alta incidencia de trastornos psicológicos como la depresión,

la esquizofrenia, los trastornos bipolares. Los factores detonantes son; la toma de decisiones importantes de vida, el ya no contar con el respaldo económico de su familia y de mantenerse por sí solo.

En las relaciones sociales, tienen una gran necesidad de sumergirse en una sociedad basada en la economía de la información, pasan una gran parte de sus días en las redes sociales y descuidan otras actividades en su formación.

La relación con los padres cambia, pues al obtener cierta independencia económica, los padres tienen menos oportunidad de influenciar las decisiones de los hijos, especialmente si dejan el hogar. Los adultos jóvenes mejoran también la capacidad de entender a sus padres que carecían durante la adolescencia. Se dan cuenta que sus padres no son ni infalibles, ni totalmente desatinados, sino gente como ellos con virtudes y defectos (Arnett, 2004, 2014).

Los adultos emergentes menos favorecidos económicamente, tienen menos atención médica preventiva y de tratamiento. Hacen menos ejercicio, es más probable que tengan sobrepeso, más propensos a consumir drogas ilícitas y que la ingesta de alcohol sea menos moderada que los que cuentan con ingresos económicos favorecidos.

Esta etapa difícilmente se presenta en la gente joven que goza de un menor poder adquisitivo. Los adultos emergentes con mayor bienestar son los que todavía no se han casado no tienen hijos, asisten a la universidad y viven lejos con el apoyo de su familia (Arnett, 2010).

Arnett (2013b) dice que, así como la adolescencia, esta nueva etapa tiene sus características psicológicas propias. Exploración de la identidad, inestabilidad, egoísmo y una actitud más bien romántica ante la vida.

Hasta el momento no se presentan datos sobre el impacto que esta etapa generará a la sociedad. Sin embargo, es de importancia conocer sus manifestaciones de manera que los adultos consideremos esta caracterización al interactuar como padres, como profesores y de esta forma fortalecer las relaciones de colaboración. Los resultados de las investigaciones ya efectuadas, han sido realizadas en contextos americanos y europeos, por lo tanto, el fenómeno no ha sido explorado en nuestro país.

Esta situación sin duda presenta desventajas con las cuales los jóvenes deben lidiar y si deciden estudiar una carrera universitaria lo más probable es que tengan algún impacto en su aprovechamiento académico por padecer alguna o varias de las condiciones que caracterizan al adulto emergente, por lo que habría que conocer el impacto que genera esta situación en los jóvenes adultos de nuestro contexto y en las cuales la familia, la universidad habría que reconocer.

El problema de investigación subyace en intentar caracterizar la población de estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, y de esta forma, comparar con el fenómeno de la adultez emergente en otras partes del mundo.

Preguntas de investigación

La investigación que se plantea, abarca una serie de pasos que pueden ser objeto de investigaciones individuales y específicas, dado que contempla una multiplicidad de factores y ámbitos interrelacionados. Las preguntas a través de las cuales se guiará este estudio son:

- ¿Qué características psico-socio-culturales se presentan en la

población de adultos jóvenes estudiantes de la LIE en UPNECH?

- ¿Existe el fenómeno de la adultez emergente en UPNECH?
- ¿Qué características tienen en común la población de los adultos jóvenes LIE con la juventud de otros países industrializados?
- ¿Cuál es la experiencia de los jóvenes LIE a partir del momento social, histórico y cultural que están viviendo? Y, ¿cómo interpretan sus vivencias?
- ¿Qué oportunidades de intervención institucional puede ofrecer la caracterización encontrada de los jóvenes LIE de manera que favorezca los procesos de formación?
- ¿Se encuentran en otros contextos universitarios características similares a las que se enfrentan los estudiantes de LIE?

De las anteriores preguntas se desprenden los siguientes *objetivos* de investigación:

- Caracterizar la población de estudiantes de LIE-UPNECH en los siguientes ámbitos:
 - Psicológico
 - Social
 - Cultural
 - Económico
 - Cognitivo
 - Ámbito Educativo
 - Hábitos, Salud y Sexualidad
 - Planeación para el futuro
 - Formas en que se relacionan con la tecnología
 - Uso del tiempo libre
 - Trayectorias personales
- Determinar si existe el fenómeno de la adultez emergente entre los alumnos de LIE-UPNECH
- Comparar las características de la población de estudiantes de LIE-

UPNECH con las obtenidas en estudios hechos en otros lugares.

- Conocer las particularidades de la experiencia que viven los alumnos de la LIE-UPNECH.
- Identificar y aprovechar áreas de oportunidad para reorientar los servicios que les brinda la universidad.
- Tomar referentes que permitan hacer propuestas para adecuar prácticas educativas que favorezcan el desempeño académico de los alumnos.

Metodología

La metodología que se empleará es será mixta, es decir complementar la búsqueda de información con técnicas e instrumentos cualitativos y cuantitativos.

Fase I

- El primer momento consiste en definir los términos se entiende la adultez en nuestro contexto para poder analizar la relación que se tiene desde la perspectiva del fenómeno de la adultez emergente en la comunidad de alumnos de la UPNECH. Se utilizará para esto, el instrumento Redes Semánticas Naturales (Reyes Lagunes, 1993).

Fase II

- En un segundo momento, se realizará un sondeo con los docentes de la LIE para conocer su opinión sobre el desempeño y comportamiento de los alumnos en relación a los logros académicos.
- Posteriormente se diseñará y aplicará un instrumento a los alumnos de LIE.
- Se analizarán los datos a través de un software estadístico que

permita apreciar la caracterización en lo particular de los alumnos LIE.

- Elaborar el perfil que caracteriza a los alumnos que componen la población universitaria de la LIE.

Fase III

- Se realizarán entrevistas a profundidad con alumnos clave que deseen participar de manera voluntaria con el propósito de encontrar información relevante que no se expresa en un instrumento de aplicación.

Fase IV

- Intervención para coadyuvar los procesos de tutoría y el desempeño académico de los alumnos. Así como brindar información a los profesores que les sirva para la toma de decisiones dentro de su cátedra. En la mejora de los procesos y los logros de los alumnos.

Avances de la investigación, Fase I

Justificación teórica

La forma en que el individuo interactúa con su medio social está mediada por las expectativas sobre los otros, los significados, estereotipos, representaciones sociales y teorías implícitas que él mismo haya construido a partir de su experiencia previa. Las conductas humanas no se producen como respuestas a su realidad, sino en una interacción entre los conocimientos previos y la información nueva que se presenta.

Las estrategias de procesamiento de información, ya sea de arriba hacia abajo, o de abajo hacia arriba, es una de las maneras que se explica el comportamiento social. El proceso de abajo-arriba

comienza con un estímulo sensorial y se procesa hacia niveles más altos del análisis perceptivo.

El procesamiento de arriba-abajo comienza desde los conocimientos y expectativas que el individuo tiene y que aplica al contexto en el que se desenvuelve para interpretarlo y decidir el curso de acción, ya que estos conocimientos previos, activados mediante el recuerdo, inferencias o asociaciones, actúan como hipótesis y determinan que aspectos del otro atender y qué significado atribuir a su conducta (Morales Domínguez, Moya, Gaviria, y Cuadrado, 2007).

Un mecanismo mediante el cual se aplica el procesamiento de arriba-abajo son las representaciones sociales. Éstas son formas de pensar, producto de la sociedad contemporánea industrial (Piña Osorio y Cuevas Cajiga, 2004).

La representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación (Moscovici, 1979)

Las representaciones sociales son relevantes ya que generan emociones bajo las cuales, los Adultos Emergentes dirigen muchas acciones en su vida.

En su estudio inicial Arnett (2014, 2014) también determinó cómo era percibida la adultez en el medio en el que él realizó su trabajo. En éste sondeo inicial, Arnett identifica tres factores que

constituyen la adultez: a) aceptar responsabilidad por las propias acciones; b) tomar decisiones independientes; y, c) ser financieramente independiente. Durante la primera fase de la investigación se pretende indagar si en el contexto universitario de Chihuahua, México se sostienen los mismos criterios.

Instrumento, fase I

Redes Semánticas Naturales.

Se les aplicó el instrumento Redes semánticas Naturales a los alumnos de LIE en UPNECH para identificar el concepto psicológico del *Ser Adulto*, así como los elementos que le conforman. Un segundo término que se pretende analizar es *No Ser Adulto*.

El instrumento de Redes Semánticas Naturales fue elaborado por Reyes Lagunes (1993), consiste en que los individuos partan de un nodo central y produzcan una serie de palabras definidoras, a las cuales se les asigna un peso semántico (PS) por su importancia como definidoras del concepto. A través de esto se obtiene un mapeo de la organización en memoria y se obtiene la

distancia semántica entre conceptos, es decir no todas las palabras tienen la misma importancia para el concepto.

Procedimiento

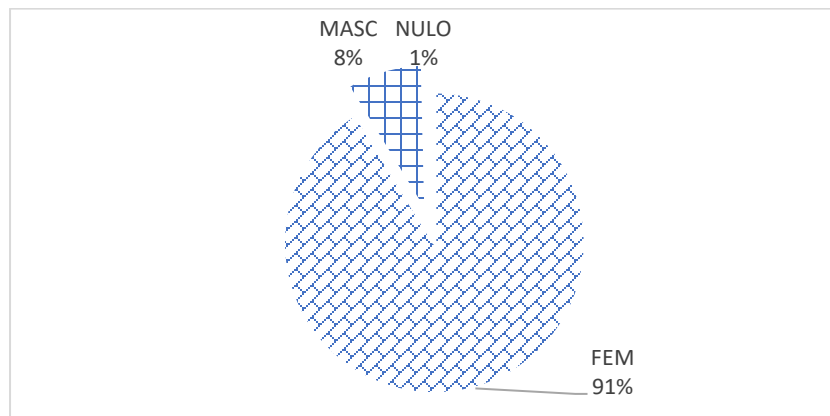
Se elaboró el instrumento en el transcurso del semestre agosto-diciembre 2015 y llevó a cabo el piloteo con diez personas ajenos a la comunidad estudiantil y académica de UPNECH. Se hizo un ejercicio de procesamiento de información en el programa Microsoft Excel y a partir de las observaciones de los participantes se realizaron adecuaciones al instrumento.

El instrumento ha sido aplicado a la comunidad estudiantil durante el semestre enero-junio 2016 de manera grupal. El equipo se encuentra en el proceso de sistematizar la información cuantitativa a través del programa Microsoft Excel. El análisis cualitativo de los datos se hará mediante el programa Atlas ti.

El instrumento fue aplicado a 263 de 343 alumnos, lo que corresponde al 76.68% del alumnado registrado en LIE, de los cuales se presenta la distribución por género en la Figura 2.

Figura 2

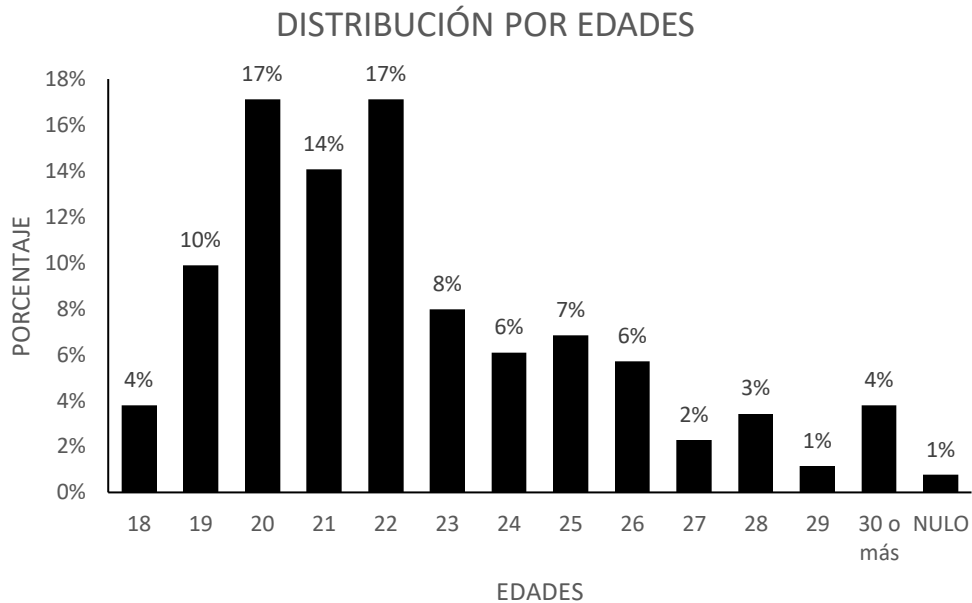
Distribución por sexo



Las edades de los alumnos oscilan entre los 18 y los 56 años de edad. Con un promedio de 22.8 años, moda de 20 y

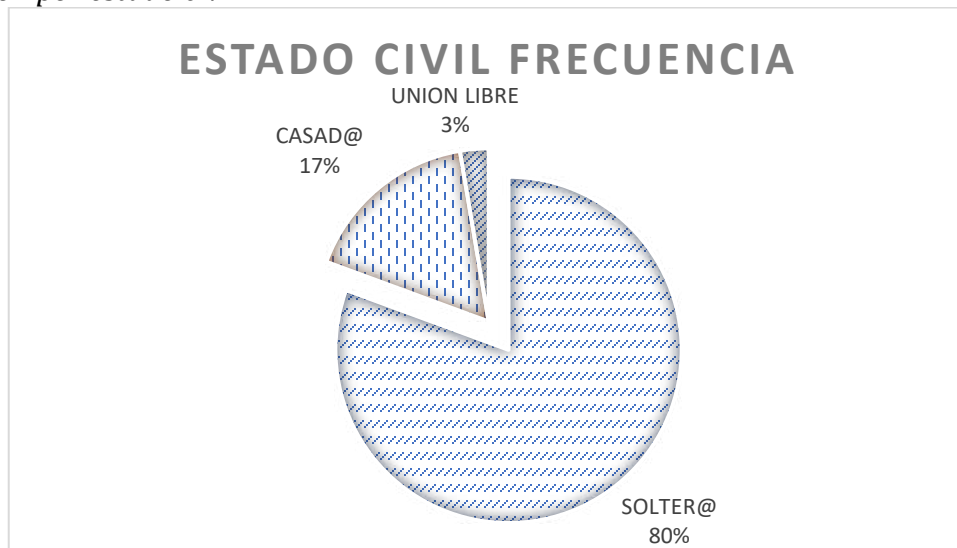
mediana de 22. Las edades se distribuyen como se ilustra en la Figura 3.

Figura 3
Distribución por edades



También exploramos el estado civil, lo que se muestra en la Figura 4.

Figura 4
Distribución por estado civil



Avances de resultados

Ser adulto

Una vez procesados los datos de manera estadística, en la Tabla 1 y 2 se muestran las palabras definidoras para el concepto *ser adulto*, que usaron los alumnos que cursaron el 2º y el 4º semestre de la LIE al momento de la aplicación. De igual

manera, en la Figura 5 y Figura 6, se presentan las palabras más representativas, es decir las que tienen mayor Peso Semántico, con las cuales los alumnos de 2º y 4º semestre definieron el ser adulto. En la Tabla 3 y Figura 7 se muestran los resultados de 2º semestre para definir *no ser adulto*.

Tabla 1

Distribución de definidores para 2º semestre

Responsabilidades	185	Pareja	6	Disfrutar	3
Trabajar	122	Alcoholizar	5	Enojón	3
Madurez	87	Coherencia	5	Fumar	3
Familia	72	Crecer	5	Inteligente	3
Obligaciones	27	Deudas	5	Maestría	3
Profesión	25	Esposo	5	Alegre	2
Vivir	24	Enfrentarse	5	Amargado	2
Sabiduría	20	Humildad	5	Bueno	2
Bienes tener casa	19	Organizar	5	Diversión/divertirse	2
Independencia	19	Plenitud	5	Dedicación	2
Estudios	16	Preocupación	5	Encontrar motivación	2
Hijos	15	Proteger	5	Gastos	2
Amor	14	Realizarte	5	Justicia	2
Dinero	14	Aconseja	4	Libertad	2
Autonomía	12	Canas	4	Nueva vida	2
Experiencia	11	Cambio	4	Oportunidades	2
Éxito	10	Derecho	4	Pasión	2
Metas	10	Poco tiempo	4	Personalidad	2
Razonamiento	10	Planear	4	Vida feliz	2
18 años	9	Retos	4	Valorar	2
Compromiso	9	Aburrido	3	Bipolar	1
Viajes	9	Aprender	3	Cosecha	1
Felicidad	8	Astuto	3	Dificultad	1
Fuerte	8	Batallar	3	Equivocarse	1
Cuidados	7	Carrera	3	Mantenerse	1
Respeto	7	Carácter	3	Puntual	1
Capacidad	6	Casarse	3	Tolerante	1
Lealtad	6	Cumplido	3	Viejo	1

Figura 5

Gráfico de las palabras más representativas que usaron los alumnos de 2º semestre de LIE



Tabla 2

Distribución de definidores de 4º semestre (Peso semántico, PS)

Responsabilidad	225	Cuidadoso	5	Cansancio	2
Trabajo	86	Padre	5	Crecimiento	2
Independientes	56	Pensar	5	Deberes	2
Madurez	51	Solidario	5	Dinero	2
Familia	47	Amigable	4	Envejecimiento	2
Experiencia	25	Ciudadano	4	Gastos	2
Felicidad	23	Compromiso	4	Mayor	2
Independencia financiera	21	Dios	4	Paciencia	2
Obligaciones	20	Disfrutar	4	Plenitud	2
Salud	20	Matrimonio	4	Seguridad	2
Estabilidad	19	Ambiciones	3	Tiempo	2
Sabiduría	15	Autosuficiencia	3	Voto	2
Conocimientos	12	Carro	3	Amor	1
Economía	12	Centrado	3	Anécdotas	1

Profesión	10	Fiestas	3	Divertido	1
Cambios	8	Grande	3	Edad	1
Hogar	8	Honestidad	3	Educado	1
Hijos	8	Inteligencia	3	Escándalos	1
Respeto	8	Legalidad	3	Estrés	1
Conciencia	7	Libertad	3	Habilidades	1
Metas	7	Madre	3	Patrimonio	1
Autonomía	6	Valores	3	Problemas	1
Padres	6	Amable	2	Relaciones	1
Ayuda	5	Ansiedad	2	Rectitud	1
Cariñoso	5	Buen ejemplo	2	Velocidad	1
Casa	5	Capaz	2		

Figura 6

Gráfico que muestra las palabras definidoras más representativas utilizadas por 4º semestre de LIE

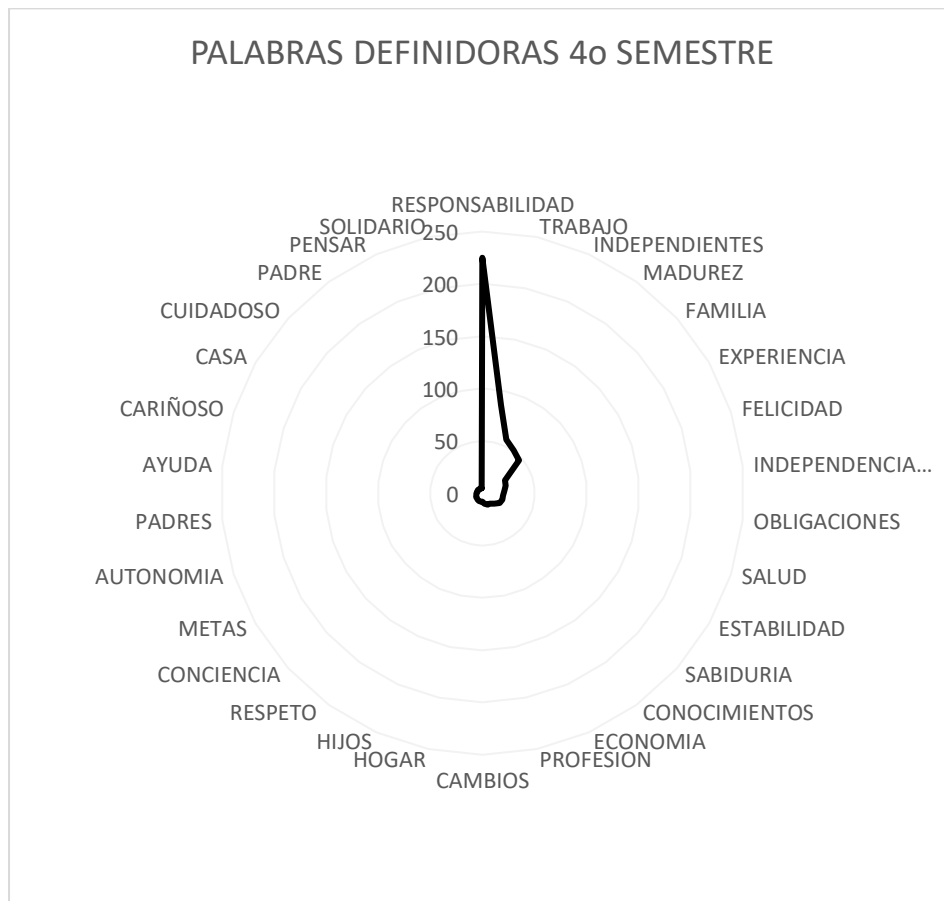
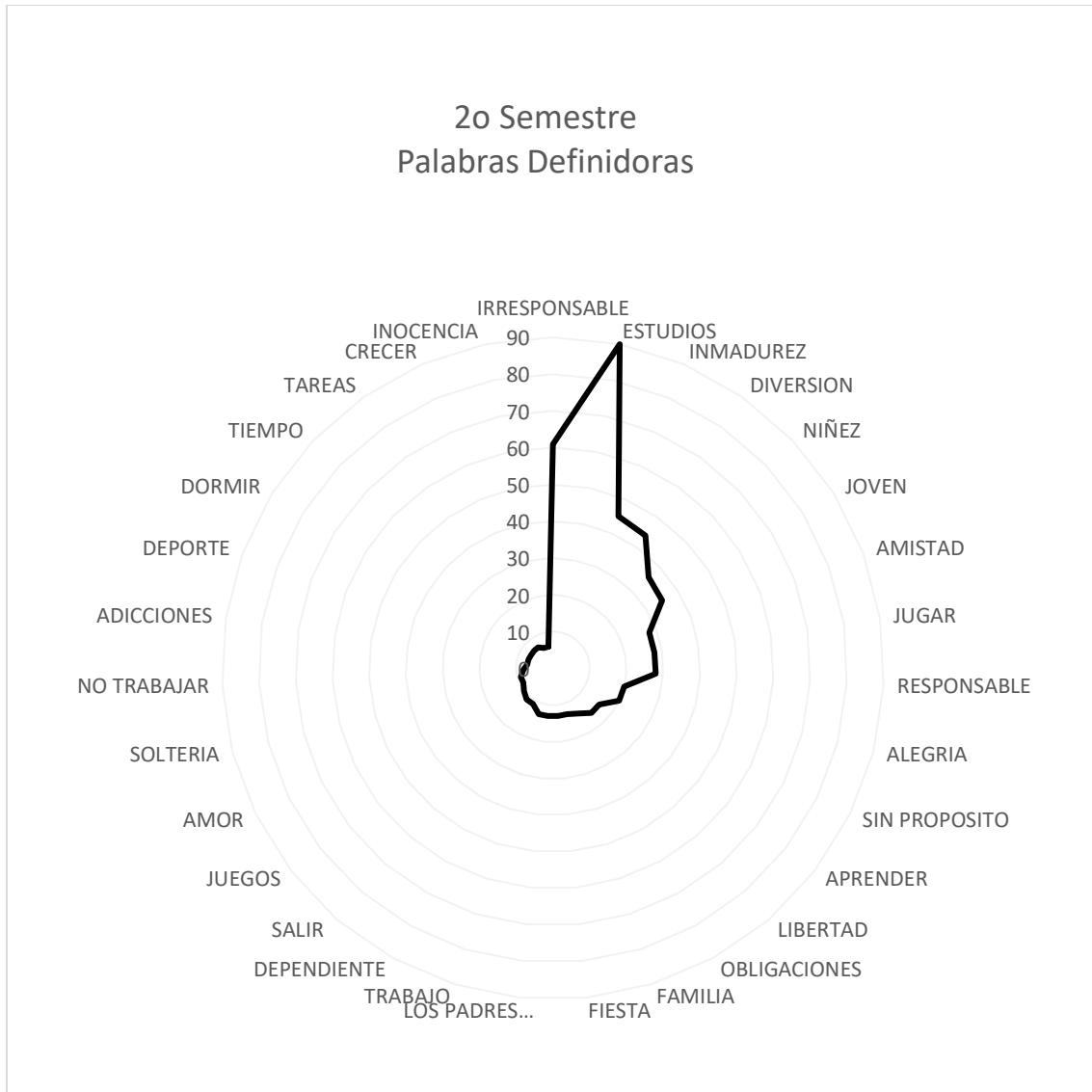


Tabla 3*Palabras definidoras utilizadas por estudiantes de 2º semestre de LIE*

Irresponsable	61	Deporte	7	Bondad	2
Estudios	90	Dormir	7	Bailar	2
Inmadurez	45	Tiempo	7	Comer mucho	2
Diversión	44	Tareas	7	Divino tesoro	2
Niñez	36	Crecer	6	Gritar	2
Joven	35	Inocencia	6	Humilde	2
Amistad	28	Disfrutar	5	Impuntual	2
Jugar	28	Flojo	5	Madurar	2
Responsable	28	Inculto	5	Maltratar	2
Alegría	20	Inculto	5	No estrés	2
Sin propósito	20	No vivir	5	Perseverancia	2
Aprender	16	Respeto	5	Salud	2
Libertad	16	Audaz	4	Sin trabajo	2
Obligaciones	14	Energía	4	Tonterías	2
Familia	13	Espontaneidad	4	Aprovechar	1
Fiesta	13	Irrespetuoso	4	Cambios de humor	1
Los padres apoyan mas	13	Juguetes	4	Honestidad	1
Trabajo	13	Relajación	4	Incapaces	1
Dependiente	11	Tranquilidad	4	Pasear	1
Salir	11	Amargura	3	Relaciones	1
Juegos	10	Correr	3	Todo puedes	1
Amor	9	Deshonesto	3	Vagabundear	1
Soltería	9	Hermoso	3	Violencia	1
No trabajar	8	Obedecer	3		
Adicciones	7	Trasparente	3		

Figura 7

Palabras definidoras más representativas utilizadas por alumnos de 2º semestre de LIE



Conclusiones

Se puede ver que en ambos grupos la palabra con mayor peso semántico y con mayor significancia, es *responsabilidad*. Esto coincide con lo que plantea Arnett (2004, 2014), como principal característica de la adultez.

La segunda palabra más relevante para definir lo que es *ser adulto* se refiere al hecho de laborar, esto también es concordante con los hallazgos de Arnett pues el trabajo es

asociado con el ingreso económico y para éste teórico, la tercera condición de ser adulto es el ser económicamente independiente.

En tercer lugar, se encuentra la palabra *madurez*, que está relacionado con que las decisiones que se tomen sean racionales, reflexivas y asertivas. Este concepto también se relaciona con lo que plantea Arnett pues el segundo definidor que él propone para la

adulthood es el tomar decisiones independientes.

Un segundo concepto que se exploró en esta investigación es el de *no ser adulto*, que en su primera y tercera palabra si se utilizan antónimos para describir lo que no es ser adulto, pero la segunda palabra es estudios, que no se contraponen con el ingreso económico. Sino representa el proceso de llegar a ser adulto.

Discusión

El trabajo aún se encuentra inconcluso por ello, no se presenta un análisis más profundo de los resultados. Aún es prematuro establecer análisis e interpretación en toda su complejidad, dado que está en proceso el análisis e interpretación de todos los grupos participantes en la investigación.

Por otro lado, también es necesario hacer una interpretación cualitativa, de los resultados que se obtuvieron.

Referencias

Arnett, J. J. (2014). *Emerging adulthood: the winding road from the late teens through the twenties* (Second Edition). New York: Oxford University Press.

Arnett, J. J. (2004). *Emerging adulthood: the winding road from the late teens through the twenties*. New York; Oxford: Oxford University Press.

Arnett, J. J. (2007). Emerging adulthood: What is it, and what is it good for? *Child development perspectives*, 1(2), 68–73.

Arnett, J. J. (2010). Oh, Grow Up!: Generational Grumbling and the New Life Stage of Emerging Adulthood--Commentary on Trzesniewski & Donnellan (2010). *Perspectives on Psychological Science*, 5(1), 89–92. <http://doi.org/10.1177/1745691609357016>

Arnett, J. J. (2013a). *Adolescence and emerging adulthood: a cultural approach* (5th ed). Boston: Pearson.

Arnett, J. J. (2013b). The Evidence for Generation We and Against Generation Me. *Emerging Adulthood*, 1(1), 5–10. <http://doi.org/10.1177/2167696812466842>

Bynner, J. (2005). Rethinking the Youth Phase of the Life-course: The Case for Emerging Adulthood? *Journal of Youth Studies*, 8(4), 367–384. <http://doi.org/10.1080/13676260500431628>

Faudoa, K. (2016, mayo 27). *Datos*. Comunicación personal.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2013). *Estadísticas a propósito del día internacional de la juventud*. Recuperado el 28 de agosto de 2015, a partir de http://www.cinu.mx/minisitio/juventud_2013/Juventud_INEGI.pdf

Jensen, F. E., & Nutt, A. E. (2015). *The teenage brain: a neuroscientist's survival guide to raising adolescents and young adults*. New York, NY: Harper, an imprint of HarperCollinsPublishers.

Morales Domínguez, J. F., Moya, M. C., Gaviria, E., y Cuadrado, I. (2007). *Psicología Social, 3a Ed.* (3a ed.). Madrid, España: McGraw Hill.

Moscovici, S. (1979). *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Argentina: Huemul.

Papalia, D. E., Feldman, R. D., Martorell, G., Berber Morán, E., Vázquez Herrera, M., Ortiz Salinas, M. E., y Dávila, J. F. J. (2012). *Desarrollo humano* (12a ed.). México: McGraw-Hill.

Piña Osorio, J. M., y Cuevas Cajiga, Y. (2004). Perfiles educativos - La teoría de las representaciones sociales: Su uso en la investigación educativa en México. *Scielo*. Recuperado a partir de

http://scielo.unam.mx/scielo.php?pid=S0185-26982004000000005&script=sci_arttext

Reyes Lagunes, I. (1993). Las redes semánticas naturales, su conceptualización y su utilización en la construcción de instrumentos.

Psicología Social y Personalidad, IX(1), 81-97.

Agradecimientos

A la comunidad del campus Chihuahua de UPNECH por su colaboración y apertura para la realización de este trabajo.

Las emociones en la escuela: entre la razón y la emoción

Emotions at school: between reason and emotion

Ingrid Godoy Rojas

Departamento Educación Municipal de la Ciudad de Temuco / Universidad de Sevilla

arelygodoy@gmail.com

Resumen

La presente investigación aborda la temática de la inteligencia emocional en las escuelas públicas de la ciudad de Temuco – Chile; los objetivos a desarrollar se refieren a evaluar las competencias emocionales y la inteligencia emocional de niños y niñas de 5º básico y conocer las diferencias de género entre damas y varones. El diseño de la investigación se enmarca en un enfoque mixto de investigación con un diseño de profundización con énfasis en el diseño cuantitativo; la primera fase extensiva, consiste en la aplicación de escala TMMS 24 de Mayer y Salovey a estudiantes de 5º año básico de las escuelas públicas de la ciudad; posteriormente en la segunda fase intensiva, cualitativa de diseño de estudio de casos múltiples, se seleccionaron tres escuelas de la fase anterior para estudiar en su contexto educativo las emociones de dichos estudiantes; las técnicas de recopilación de datos fueron el grupo de discusión para los estudiantes y entrevistas a profesores para realizar análisis de contenido. Los resultados del estudio indican que los participantes presentan niveles adecuados de inteligencia emocional y que las damas perciben y regulan mejor sus emociones que los varones.

Palabras claves

Inteligencia emocional, competencias emocionales.

Abstract

The present investigation approaches the subject of the emotional intelligence in the public schools of the city of Temuco - Chile; the objectives to be developed refer to evaluating the emotional competencies and emotional intelligence of boys and girls of 5th grade and to know the gender differences between men and women. The design of the research is a mixed approach with an emphasis on quantitative design; the first extensive phase, consists of the application of scale TMMS 24 of Mayer and Salovey to students of 5th year of the city public schools; later in the second phase, qualitative phase of multiple case study design, three schools of the previous phase were selected to study in their academic context the emotions of said students. The data collection techniques were discussion groups for students and interviews with the teachers. The results of the study indicate that the participants present adequate levels of emotional intelligence and that the girls perceive and regulate their emotions better than boys.

Keywords

Emotional intelligence, emotional competences.

Introducción

Las razones que originan este estudio sobre inteligencia emocional se encuentran en la complejidad de las interacciones profesor - alumno y alumno - alumno, las cuales están mediadas por las características emocionales de cada uno; por una parte el repertorio social emocional que el niño trae desde el hogar y por otro lado las características del profesor. González y López (2005) mencionan que la inteligencia emocional permite crear y fortalecer las competencias sociales y las destrezas necesarias para establecer vínculos positivos e interactuar con el mundo, involucrando los sentimientos y las habilidades, siendo un complemento al momento de aprender.

Estudiar e identificar las competencias emocionales en los niños es relevante, puesto que es una herramienta que permite fomentar y modificar las posibilidades de aprender, llevando así beneficios significativos, tanto para el profesor como para sus estudiantes. Goleman (2011) plantea que la inteligencia emocional es importante para el pensamiento eficaz, tanto en la forma de decisiones acertadas como en el hecho de permitirnos pensar y actuar con claridad.

La investigación se realizó con estudiantes de 5° básico, cuyas edades fluctúan entre 10 y 12 años, este curso es el inicio de un nuevo ciclo de estudios. Los educandos se encuentran en una etapa de desarrollo, pasando de la niñez a la transición de la pre- adolescencia, gradualmente tiene que ir abandonando el funcionamiento infantil, produciéndose una serie de cambios físicos y emocionales (Lillo, 2004). Bisquerra (2003) menciona que la mayoría de los problemas que se presentan en niños y jóvenes tiene un trasfondo emocional y es que las emociones influyen y modelan nuestras vidas.

Las hipótesis planteadas son: Los niños y niñas de 5° básico de las escuelas públicas de Temuco - Chile presentan niveles adecuados de inteligencia emocional y la segunda hipótesis que las niñas presentan niveles emocionales mayores a los varones de los cursos de quinto básico de las escuelas públicas de Temuco - Chile.

Salovey y Mayer publicaron un artículo en 1990, en el que apareció por primera vez el término "Inteligencia Emocional", que se definía como "la capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno/a mismo/a y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propios" (Salovey y Mayer, 1990, p. 189).

Complementando sus primeras ideas Mayer y Salovey (2006) plantean el modelo de cuatro ramas de la inteligencia emocional para ilustrar que las habilidades están dispuestas en un orden jerárquico desde las psicológicamente menos complejas a las de mayor complejidad. Definen estas habilidades como la capacidad de percibir las emociones, para el acceso y generar emociones con el fin de ayudar a pensar, de entender las emociones y el conocimiento emocional, y para regular reflexivamente emociones a fin de promover el crecimiento emocional e intelectual.

Diseño de investigación

El diseño de la presente investigación corresponde a un enfoque mixto. La parte de la investigación de tipo cuantitativa corresponde a un diseño transeccional, no experimental. El nivel de investigación es descriptivo correlacional, ya que pretende describir y representar cuantitativamente los niveles de inteligencia emocional de las dimensiones de percepción, comprensión y regulación que poseen los estudiantes de 5° básico de Temuco, a la vez se intenta

establecer una relación significativa entre dichos resultados y la variable sexo.

El diseño cualitativo corresponde al paradigma interpretativo. El diseño propuesto es el diseño fenomenológico que según Mertens (2005) citado en Hernández et al (2010) los diseños fenomenológicos se enfocan en las experiencias individuales subjetivas de los participantes.

Participantes fase cuantitativa

La muestra procesada del estudio corresponde a un muestreo no probabilístico de tipo intencional, según los siguientes criterios:

- Criterios de Inclusión
 - Estudiantes de 5° año básico
 - Edades comprendidas entre 10 y 12 años
- Criterios de Exclusión
 - Más de dos omisiones en las respuestas de la escala autoinformada.
 - Índice de inconsistencia mayor de 8

La fórmula de cálculo para la tasa de no respuesta (TNR) para cada cuestionario fue la siguiente:

$$\text{TNR} = \frac{\text{Preferencias no respondidas}}{\text{Total de preferencias}}$$

La muestra inicial fue de 458 estudiantes, entre 10 y 12 años de edad que cursan 5° año básico de escuela pública urbana de la ciudad de Temuco-Chile. Se eliminó ocho cuestionarios por presentar un índice de inconsistencia mayor de 8, es decir, la omisión de 2 o más respuestas de la escala., quedando la muestra definitiva en 450. 224 damas correspondiente al 49,8 % y 226 varones 50,2 %.

Instrumento

El instrumento utilizado corresponde al modelo cognitivo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey, Escala de autoinforme denominada Trait Meta Mood Scale-24, (TMMS - 24) adaptada al castellano por Fernández-Berrocal, Alcalde, Domínguez, Fernandez-McNally, Ramos y Ravira (1998) a partir de la desarrollada en 1990 por Mayer y Salovey. Dicha escala está compuesta por 24 ítems, valorados por una escala Likert teniendo en cuenta la puntuación 1 como “nada de acuerdo” y 5 como “totalmente de acuerdo”. Se evalúan tres dimensiones de la escala original: Atención a los sentimientos, Claridad en los sentimientos, y Regulación o reparación emocional (Pérez, 2006).

Análisis de Datos

Con el fin de obtener resultados determinantes de los datos recabados, La Escala TMMS-24 fue respondida en formato digital a través de una plataforma digital, los datos se exportaron a formato Excel y posteriormente se procesaron en el programa estadístico llamado *Statistical Package for the Social Sciences WIN*, versión 23 (SPSS).

La consistencia interna del instrumento fue estudiada a través del test de confiabilidad Alfa de Cronbach, obteniendo en el total de preguntas un 87 %. Respecto a cada una de las dimensiones, las medidas obtenidas, fueron superior a 70%; en la dimensión percepción el Alfa de Cronbach fue de 72%, comprensión de 77 % y regulación de 78 %, confirmando con esto que los ítems son homogéneos y que la escala mide en forma consistente el objeto de estudio que son las dimensiones de la inteligencia emocional.

Tabla 1

Valores por dimensión y sexo

DIMENSIONES	MUJERES				HOMBRES			
	N	Media	Desviación Estándar	Intervalo de Confianza	N	Media	Desviación Estándar	Intervalo de Confianza
Percepción	224	26,78	5,191	26,1 – 27,46	226	24,81	5,278	24,11 – 25,5
Comprensión	224	27,07	5,788	26,31 – 27,83	226	25,93	5,892	25,16 – 26,71
Regulación	224	28,58	6,482	27,73 – 29,44	226	27,69	5,887	26,91 – 28,46

En relación al análisis comparativo entre hombres y mujeres los resultados demuestran que las mujeres obtienen una media superior a los varones en todas las dimensiones de la escala.

En la dimensión de percepción las mujeres obtienen una media de 26,78 (IC=26,1-27,46) que corresponde al nivel de adecuada percepción según los puntos de corte de la escala; los varones obtienen una media de 24,81 (IC=24,11-25,5) ubicándose también en el nivel adecuado.

Respecto a la dimensión de comprensión emocional, las mujeres obtienen una media de 27,07 (IC=26,31-27,83), rango de adecuada comprensión; sin embargo, los varones obtienen una media de 25,93 (IC=25,16-26,71), correspondiendo al nivel de mejorar su comprensión, aunque en el límite superior.

La dimensión de regulación emocional arroja una media de 28,58 (IC=27,73-29,44) para las damas y 27,69 (IC=26,91-28,46) para los varones, ambos se encuentran en el rango de adecuada regulación.

La prueba de hipótesis se realizó a través del Test Chi-Cuadrado de Pearson utilizando el método de contraste de hipótesis, para determinar la relación entre la variable niveles de inteligencia emocional y género.

El nivel de significación es del 0.05; es decir, un 5% de errores posibles en el momento de rechazar la Hipótesis nula (intervalo o margen de confianza del 95%).

En la dimensión de atención emocional el valor es de 0,062, siendo mayor al nivel de significancia de 0,05 se acepta la hipótesis nula indicando que no existe diferencia significativa entre las variables en estudio.

En la dimensión de claridad emocional el valor obtenido es de 0, por lo tanto, se acepta la hipótesis alternativa indicando que existe un grado de relación entre las variables niveles de inteligencia emocional y género, o que la variable independiente género afecta a la variable de niveles de inteligencia emocional.

En la dimensión de reparación emocional el valor es de 0,086, similar a la dimensión de atención emocional, no existe diferencia significativa entre las variables, es decir, que la variable género no tiene relación con la variable niveles de inteligencia emocional.

Fase cualitativa

En esta etapa se investigó la inteligencia emocional de los niños y niñas de tres cursos que participaron en la fase 1, puesto que las competencias emocionales son subjetivas y difíciles de interpretar es que se pretende profundizar los resultados cuantitativos aplicando técnicas de recolección de información para analizar el contenido de grupo de discusión a estudiantes, entrevista a profesores y, triangulación teórica, de tal manera de conversar y observar en situ las reacciones y percepciones de los estudiantes.

A partir de la revisión de la transcripción del grupo de discusión, la revisión de la auditoría de dependencia y la revisión de los estudiantes, se realizaron los ajustes al guión del grupo de discusión.

El análisis cualitativo permite concluir que los jóvenes presentan un alto grado de claridad y percepción emocional, manifiestan verbalmente reconocer sus emociones, quiénes y qué las provocan.

Las emociones más nombradas por los estudiantes son: alegría, tristeza, pena y rabia, lo que evidencia un limitado manejo conceptual referido a las emociones, manifiestan situaciones que podrían ser definidas con otra emoción pero su escaso manejo de vocabulario del tema no les permite etiquetar de otra manera la situación. Además, la mayoría de las emociones y situaciones descritas son emociones negativas, aunque también mencionan situaciones positivas, siempre están refiriendo sucesos negativos de su vida, esto se puede interpretar como la necesidad de espacios de conversación que permitan expresar las emociones de los niños como una válvula de escape.

Otro aspecto importante de destacar es la valoración altamente positiva al espacio escolar, no el aula de clases, sino que los otros espacios de interacción “no me gusta llegar a mi casa porque siempre estoy solo” (A5).

En relación a la perspectiva de género respecto a sus competencias emocionales, la mayoría de los estudiantes y las profesoras de las tres escuelas en estudio coinciden en que las mujeres perciben y controlan mejor las emociones que los varones.

Un elemento que resalta en el grupo de discusión es que los amigos provocan la mayoría de las emociones, todos los participantes mencionaron a los amigos como un agente gatillador de sus emociones, por lo tanto, las estrategias didácticas deberían reforzar el trabajo en equipo incentivando la

participación e interacción entre los compañeros y amigos de curso.

Discusión

Los hallazgos de este estudio demuestran que los resultados de la fase cuantitativa y cualitativa son coincidentes, puesto que la mayoría de los estudiantes presenta un nivel adecuado en cada una de las tres dimensiones de la escala de inteligencia emocional percibida: atención, claridad y reparación. El análisis estadístico descriptivo presenta que las mujeres obtienen una media superior a los varones en todas las dimensiones de la escala; damas y varones se ubican en el rango de adecuada atención y reparación emocional, sin embargo, en la dimensión de comprensión emocional los varones se ubican en el nivel de mejorar su atención, aunque por un mínimo valor de 0,07 puesto que el rango de adecuada comprensión se encuentra entre 26 a 35 puntos para los varones y la media fue de 25,93.

El análisis cualitativo de los grupos de discusión presenta diferencias importantes respecto a cómo definen la mayoría de las emociones que sienten, puesto que en el primer y segundo grupo manifiestan emociones de pena y tristeza, sin embargo en el tercer grupo, mucha alegría. Un aspecto que podría explicar esta situación es que el curso de la tercera escuela es eminentemente artístico “Mis niños son artísticos debe ser porque yo también lo soy” (P2) y la escuela privilegia la práctica del deporte.

Las emociones más nombradas por los estudiantes son: alegría, tristeza, pena y rabia, lo que evidencia un limitado manejo conceptual referido a las emociones, manifiestan situaciones que podrían ser definidas con otra emoción pero su escaso manejo de vocabulario del tema no les permite etiquetar de otra manera la situación. Además, la mayoría de las emociones y situaciones descritas son emociones negativas, aunque también mencionan

situaciones positivas, siempre están refiriendo sucesos negativos de su vida, esto se puede interpretar como la necesidad de espacios de conversación que permitan expresar las emociones de los niños como una válvula de escape.

Un elemento que resalta en el grupo de discusión es que los amigos provocan la mayoría de las emociones, todos los participantes mencionaron a los amigos como un agente gatillador de sus emociones, por lo tanto, las estrategias didácticas deberían reforzar el trabajo en equipo incentivando la participación e interacción entre los compañeros y amigos de curso. Es por esto la necesidad de investigar sobre la inteligencia emocional, puesto que en las escuelas no solo aprenden competencias académicas, sino que aprenden desde el punto de vista emocional, a conocerse y vincularse consigo mismos y a valorarse; a relacionarse con sus compañeros y con otras figuras de autoridad diferente a sus padres así como a relacionarse con el mundo externo (Marchant, Milicic y Álamo, 2013).

Conclusión

Se concluye que la mayoría de los niños y niñas de 5° básico de las escuelas públicas de Temuco- Chile presentan un adecuado nivel de inteligencia emocional en las dimensiones de atención, claridad y reparación emocional. Un aspecto importante a destacar es que la muestra estuvo formada por igual número de damas y varones confirmando así la homogeneidad de los resultados.

Respecto al análisis de género, el análisis estadístico muestra que en las tres dimensiones de la escala las damas obtienen una media superior a los varones, así como en los grupos de discusión y las entrevistas a las profesoras, existe coincidencia en que las mujeres perciben y controlan mejor sus emociones. Ambas maestras coinciden en que los varones son explosivos y presentan

reacciones bruscas “En general, son las niñas las que mantienen el equilibrio en el curso, son las que moderan a los varones en sus reacciones; los varones son más viscerales en general, explotan con mucha facilidad” (P1)

Referencias

- Alcalay, Berger, Milicic y Torretti. (2014). *Aprendizaje socioemocional*. Santiago - Chile: Editorial Ariel.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/11938/007200330493.pdf?sequence=1>
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo; hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, (332), 97-116. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre332/re3320611443.pdf?documentId=0901e72b81256ae3>
- Fernández-Berrocal, P., y Ruiz, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 421-436.
- Goleman, D. (2011). *La inteligencia emocional*. Buenos Aires: Ediciones B, Argentina S.A.
- González, M., y López, M. (2005). *Inteligencia emocional*. Colombia: Ediciones Gama. Recuperado de: <https://books.google.es/books?id=vo vb6enLXHUC&pg=PA151&dq=por+qu%C3%A9+es+importante+la+inteligencia+emocional+en+los+ni%C3%B1os&hl=es&sa=X&ei=wbgZVeeNEZK1sQSWqIGgDg&ved=0CC4Q6AEwAw#v=0>

[nepage&q=por%20qu%C3%A9%20es%20important](#)

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. quinta edición. México: MacGraw Hill.

<https://drive.google.com/file/d/0B1Pk-HKYHRtjUVRoQkl5dTV0djA/edit>

Lillo, J. (2004). *Crecimiento y comportamiento en la adolescencia*.

[http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S0211-](http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S0211-57352004000200005&script=sci_artt)

[57352004000200005&script=sci_artt](http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S0211-57352004000200005&script=sci_artt)
[ext](#)

Marchant, T., Milicic, N., y Álamo, P. (2013).

Impacto en los niños de un programa de desarrollo socio-emocional en dos colegios vulnerables en Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 167 - 186 Recuperado de:

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4698774>

Mayer, Salovey, y Caruso. (2006). *MSCEIT "Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test™"*. Toronto.

Recuperado de:

<http://www.harrisconsult.com/files/MSCEIT%20report.PDF>

Milicic, N., Alcalay, L., Berger, C., y Torretti, A. (2014). *Aprendizaje socioemocional*.

Santiago, Chile: Editorial Planeta Chilena S.A.

Pérez, N. (2006). Relaciones entre la inteligencia emocional y el cociente intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista electrónica de Motivación y Emoción*, IX(22), 1-22.

Recuperado de:

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2123905>

Salovey, Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S., Turvey, C., y Palfai, T. (1991).

Emotional attention, clarity and repair: exploring emotional intelligence using the trait meta - mood scale . *Third*

annual nags head conference on self control of thought and emotion, highland beach. (pp. 125 - 154). Washington D.C.:

Recuperada de:

http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/CognitionandAffect/CA1995SaloveyMayer.pdf

Sánchez, M., Fernández-Berrocá, Montañez, J., y Latorre, J. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género?

Socialización de las competencias emocionales en hombre y mujeres y sus implicaciones. *Education & Psychology*, 455 - 474 Recuperado de:

http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espagnol/Art_15_253.pdf

http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espagnol/Art_15_253.pdf

[/15/espagnol/Art_15_253.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espagnol/Art_15_253.pdf)

La enseñanza de la cultura escrita: concepciones desde la práctica docente. Una experiencia del Diplomado Lectores creativos y cultura escrita de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 097 Sur-CDMX

The teaching of written culture: conceptions from the teaching practice. An experience of the Diploma Creative readers and written culture of the Universidad Pedagógica Nacional Unidad Unit 097 Sur-CDMX

Ana Magdalena Solís Calvo
Universidad Pedagógica Nacional Unidad 097 Sur- CDMX
anamsolisalvo@hotmail.com

Juan Manuel Sánchez
Universidad Pedagógica Nacional Unidad 097 Sur- CDMX
direccionupn097@gmail.com

Julio César Lira González
Universidad Pedagógica Nacional Unidad 097 Sur- CDMX
ildscipulo@gmail.com

Resumen

Los actuales planes y programas de educación básica en nuestro país en cuanto a la enseñanza del español, parten del enfoque de las prácticas sociales y privilegian la cultura escrita como medio para la concreción de conocimientos para la vida según la primera de estas competencias. El presente documento analizará las concepciones que tienen docentes de educación básica con relación a las premisas vertidas y las prácticas que llevan a cabo en sus aulas, a través del diplomado Lectores creativos y cultura escrita que 36 maestros cursaron en la Unidad 097 de la Universidad Pedagógica Nacional. El nivel de análisis que se reporta en este documento permite caracterizar que existen concepciones institucionales que hacen referencia a programas establecidos desde la misma Secretaría de Educación Pública que tienen visiones particulares de lo que significa leer y escribir en la escuela que difieren de lo establecido en los mismos planes y programas de educación básica. Otras concepciones las hemos clasificado de formación, en ellas encontramos supuestos de los docentes sobre lo que es importante que sus alumnos aprendan sobre visiones de cómo ellos mismos aprendieron a leer y a escribir donde el enfoque cognoscitivo y las reglas ortográficas y gramaticales son esenciales. Por último las concepciones que hemos llamados expositivas permiten conocer que a partir de la cercanía y experiencia que tienen los propios docentes con didácticas centradas en prácticas sociales y cultura escrita resignifican el concepto práctica comunicativa y experimentan con los textos, sus alumnos y la comunicación.

Palabras clave

Cultura escrita, formación docente, prácticas sociales.

Abstract

The current plans and programs of basic education in our country regarding the teaching of Spanish, arise from the focus of social practices and privilege the written culture as a means for the concretion of knowledge for life according to the first of these competencies. This document will analyze the conceptions that teachers of basic education have regarding the premises and the practices carried out in their classrooms, through the Diploma Creative readers and written culture that 36 teachers attended in Unit 097. The level of analysis reported in this document makes it possible to characterize the existence of institutional conceptions that refer to programs established by the Ministry of Public Education that adhere to views of what it means to read and write at school. Said views differ from what is established in the same plans and basic education programs. We have classified other conceptions of formation, in them, we find assumptions of teachers about what is important for their students to learn about and how they learned to read and write where the cognitive approach and the orthographic and grammatical rules are essential. Finally, the conceptions that we have called expositions allow us to recognize that from the closeness and experience that the teachers have with didactics. focused on social practices and written culture they resignify the communicative practical concept and experiment with texts, their students and communication.

Keywords

Written culture, teacher training, social practices.

Introducción

Prestigiosos investigadores del ámbito nacional e internacional, Gee, 1996; Ferreiro, 1999; Kress, 2003; Kalman, 2004; Hernández 2004, Brice Heath y Street, 2008, entre otros han tratado de comprender el proceso de la lectura y los secretos de la escritura. Durante el siglo XX, las investigaciones centraron su atención en tratar de descubrir lo que ocurría durante el proceso lector; los educadores, por consiguiente, en cómo inducir este proceso en los alumnos. En un primer momento, la lectura y la escritura se analizaban desde la psicología y luego se intentaba trasladar la evidencia científica al aula en estrategias para una didáctica que, cuando menos en teoría, tendría que ser cada vez más efectiva. A partir de la década de los sesenta, la cultura escrita comenzó a ser un campo ampliamente discutido que abarcaba un número de disciplinas ubicadas en el marco de las ciencias sociales y humanidades, tales como teoría literaria, antropología, sociolingüística,

psicología, historia, lingüística, semiótica y análisis del discurso, entre otras.

La historia social en la cual se construye y se consolida la configuración de concepciones culturales alrededor de la lengua escrita, ser lector y escritor se desarrolla simultáneamente sobre esta y la historia individual de nuestro propio tránsito por la geografía comunicativa (Kalman, 2001). La enseñanza de la cultura escrita debe de tomar en cuenta las prácticas sociales de la lengua.

Planteamiento del problema

En el Diplomado Lectores creativos y cultura escrita los profesores reconocerán que la lengua escrita surge en el mundo del habla y convive estrechamente con la oralidad. El proceso de alfabetización se nutre de la práctica social y abarca también, el conocimiento de lenguaje desplegado en el habla; incluye las formas de hablar e interactuar que acompañan a la escritura y la lectura (Heath, 1983). Con base en estos

principios, el Diplomado Lectores creativos y cultura escrita en su carácter profesionalizante, favorece las prácticas descritas en el Plan de Estudios 2011, donde se pone énfasis en el disfrute de la lectura como una práctica fundamental para generar la disposición y capacidad de continuar aprendiendo a lo largo de la vida, así como para desarrollar las habilidades superiores del pensamiento que habilita para la solución de problemas, el pensamiento crítico, el manejo de información, la innovación y la creatividad en los distintos órdenes de la vida. El dominio de la competencia lectora es indispensable para estimular en los niños y en los adolescentes la curiosidad por conocer; el placer de aprender; la seguridad para actuar y participar proactivamente en los procesos sociales.

Los profesores que cursan dicho diplomado tienen la oportunidad de confrontar su concepción sobre lo que significa leer y para qué hacerlo, con la concepción de prácticas comunicativas, integrando y diseñando diversas estrategias para el desarrollo de las competencias lectoras de sus alumnos. Por tanto, conocen una metodología didáctica que les permitirá utilizar el análisis textual como herramienta para la comprensión de textos argumentativos e informativos. Por medio de estrategias metodológicas de análisis textual disgregarán las partes que componen diversos textos informativos, para identificar la superestructura, la macro estructura de cada uno de los párrafos que los integran; para que los profesores proporcionen a los alumnos estrategias de lectura que faciliten su comprensión.

Propósito de la investigación

Propósito General

Conocer la concepción de la enseñanza y el aprendizaje de la cultura escrita en la Educación básica desde la práctica de los docentes que cursan el Diplomado Lectores

creativos y cultura escrita en la Unidad 097 Sur-DF de la Universidad Pedagógica Nacional.

Preguntas de investigación

- ¿Cuáles son las concepciones sobre la cultura escrita de los profesores de educación básica?
- ¿De qué modo, estos maestros conciben la enseñanza y el aprendizaje de la cultura escrita en los alumnos de educación básica desde su propia práctica?
- ¿De qué manera el conocimiento obtenido en esta investigación servirá para guiar el diseño de programas que contemplen conocimientos más amplios sobre los saberes docentes en el espacio de la UPN o en cualquier programa que contemple alumnos con características similares?

Metodología de investigación e instrumentos

Se documentarán acciones, intenciones y la manera de actuar de los sujetos. Esto dará lugar a la descripción de acciones y relaciones al interior de la organización y en el desarrollo de las clases (Cazden, 1988). Para lograr este fin se retomará la visión Dyson (2005, p. 81) quien considera existen “nuevos espacios” en la descripción del “caso”. Estos espacios necesitan ser llenados por nuevas preguntas que toman forma a través de la curiosidad que conduce al investigador a conocer de manera más profunda el “caso”.

Como lo describe la autora las características de esta investigación exigirán que se diseñaran ciertas herramientas y actividades para llevar a cabo el trabajo de campo y la recolección de información, de las cuales se tienen contempladas hasta este momento previo de investigación.

Instrumentos para recabar datos

- Diario de clase: en el cual se registra lo acontecido en el aula.

- Entrevistas a profundidad realizadas a los alumnos para conocer sus concepciones sobre cultura escrita y la enseñanza del español en la escuela.
- Se recabarán narrativas autobiográficas de los alumnos para conocer su formación y trayectoria escolar donde reconozcan qué es lo más importante de aprender español en la escuela.
- Recopilación de evidencia sobre la práctica docente propia y el análisis de los productos generados durante la duración del diplomado.
- Registros ampliados de observación.
- Diseño de cuadros y otras herramientas que permitan sistematizar los datos obtenidos.
- Generar base de datos en programas especializados como Atlas ti para el análisis cuantitativo y el uso de *End note* para facilitar el citado y crear bases bibliográficas.

Análisis de datos

Después de llevar a cabo las observaciones se realizarán transcripciones, integrando la

descripción, las impresiones e interpretaciones para la elaboración de registros ampliados que facilitaron el análisis de datos. La etnografía de la comunicación propone seguir, describir, y enumerar los recursos semióticos en sus combinaciones lingüísticas (Street, 2008). Siguiendo estos principios, se analizarán los datos obtenidos en las conversaciones que se realizan en el aula o en las entrevistas (Gumperz 1999, Kalman 2005). Con estos elementos se conformarán narrativas analíticas (Kalman, 2003) que integran descripciones detalladas de los eventos.

Primeros hallazgos

Las concepciones sobre cómo enseñar la cultura escrita en los docentes se centra principalmente en la manera en que interpretan los planes y programas 2011, de acuerdo a lo que ellos consideran con respecto a la enseñanza del español, son los aspectos que ellos destacan de estos documentos y también son los aspectos que ponen en tela de juicio con base a su experiencia docente. Como es el caso del siguiente fragmento que se muestra.

Concepciones institucionales y de formación

Narrativa analítica 1

“Leí que uno de los propósitos de la asignatura de Español en la educación básica debe lograr que los alumnos se expresen en forma oral y escrita con claridad y precisión, en contextos y situaciones diversas, y que sean capaces de usar la lectura como herramienta para la adquisición de conocimientos, dentro y fuera de la escuela y como medio para su desarrollo intelectual, sin embargo me doy cuenta que carece de equilibrio el programa de estudios; saturado de contenidos, proyectos, etc. Lo que hace que el profesor planee sus clases en función del tiempo que le toma a él, enseñar el contenido, no en función del tiempo que le toma al alumno apropiarse de él y hacerlo significativo en la práctica social.

Es entonces, sumamente importante y necesario que a los jóvenes se les enseñe como emitir juicios críticos basados tanto en información impresa como en los acontecimientos que el alumno vive, permitiendo de esta forma que el alumno cumpla con las finalidades de la educación básica y por ende pueda expresarse y ser tomado en cuenta por la sociedad para generar cambios positivos en ésta, los alumnos tienen que desarrollar las habilidades que son importantes para su formación y el maestro tiene que impulsarlo de cierta manera.

Lamentablemente los jóvenes de ahora no tienen desarrollada la habilidad crítica y esto se demuestra diariamente cuando se les pide que participen emitiendo su opinión tanto en forma oral como escrita”

Docente de Educación Secundaria

En este fragmento se observa que la docente está preocupada por que los alumnos puedan expresar por medio de la lengua oral y escrita su pensamiento crítico. Sin embargo, ella misma señala que los jóvenes de ahora no tienen desarrollada la habilidad crítica cuando ella les solicita que participen en clase. Esta forma de considerar a sus alumnos nos refiere una mirada sobre la poca participación de los estudiantes en su clase, sin embargo, no explicita más información que revele que efectivamente los alumnos no tienen elementos críticos que verter sobre la clase. ¿Qué elementos didácticos son considerados en la práctica de la maestra para poner en juego las participaciones de los alumnos en su clase?, ¿Qué aspectos de esas aportaciones se podrán considerar pensamientos críticos?

La docente interpreta y resume que lo que el currículum solicita de la enseñanza del español es: “Es entonces, sumamente importante y necesario que a los jóvenes se les enseñe como emitir juicios críticos basados tanto en información impresa como en los acontecimientos que el alumno vive, permitiendo de esta forma que el alumno cumpla con las finalidades de la educación básica y por ende pueda expresarse y ser tomado en cuenta por la sociedad para generar cambios positivos en ésta”. Esta maestra anhela que los alumnos realicen análisis crítico de lo que leen y lo relaciona con la competencia comunicativa que enuncia al inicio de su discurso con relación a lo que sabe y conoce de los planes y programas de español: “Leí que uno de los propósitos de la asignatura de Español en la educación básica debe lograr que los alumnos se expresen en forma oral y escrita con claridad y precisión, en contextos y situaciones diversas, y que sean capaces de usar la lectura como herramienta para la adquisición de conocimientos, dentro

y fuera de la escuela y como medio para su desarrollo intelectual [...]”.

Considera también que una de las principales problemáticas de la enseñanza del español en la escuela es la saturación de los programas, principalmente porque los docentes tienen que realizar muchas actividades y descuidan desde su perspectiva lo esencial “sin embargo me doy cuenta que carece de equilibrio el programa de estudios; saturado de contenidos, proyectos, etc. Lo que hace que el profesor planee sus clases en función del tiempo que le toma a él, enseñar el contenido, no en función del tiempo que le toma al alumno apropiarse de él y hacerlo significativo en la práctica social.”

Desde su visión, la docente expresa que no es que los docentes no conozcan la importancia de enseñar español desde las prácticas sociales y el desarrollo de proyectos, lo que sucede desde su experiencia es que la falta de tiempo y la exigencia del cumplimiento del programa, los maestros tienen que cumplir con estos factores y olvidarse de lo más importante, los alumnos. Esto lo explicita al decir que la carga de trabajo en este sentido impide que se les dedique tiempo al desarrollo de aprendizajes significativos por parte de los alumnos y se privilegie el cumplimiento de los planes y programas en los tiempos marcados por bimestres, semanas e inclusive las planeaciones diarias que se tiene que entregar a los directores, inspectores y demás autoridades que tienen la tarea de revisar que se cubran “los ambiciosos contenidos” (Quiroz, 2006 p. 101) de los programas de educación secundaria.

El siguiente fragmento da cuenta de que para este docente la enseñanza del español significa que los alumnos aprendan cuestiones gramaticales y ortográficas.

Narración analítica 2

“[...] con el tiempo nuestra percepción de lo que debe ser la enseñanza y el aprendizaje de la lengua cambió, pues no se trata de que los alumnos dominen reglas gramaticales y ortográficas o que puedan leer en voz alta con fluidez, claridad, de forma acumulativa y buena entonación. Para la enseñanza de la lengua se debe acompañar al alumno en el reconocimiento de las aportaciones culturales que conlleva ésta.”

Docente de Educación Primaria

Otra de las preocupaciones docentes se mira con relación a lo que se ha promovido en la escuela como lectura en voz alta, que significa llevar un record de la velocidad de palabras que los alumnos alcanzan a pronunciar correctamente en determinado tiempo. Programas como este son los que permean la

educación básica y se convierten en las principales exigencias de la práctica docente, como se observa a continuación en la propuesta nacional de sistematización de las experiencias lectoras y escritoras en Educación básica.

Figura 1



Fuente: Secretaría de Educación Pública. Estándares Nacionales de Habilidad lectora (2010).

A pesar del rechazo y la crítica que se hizo a esta iniciativa sobre la lectura en voz alta en la escuela (Zarzosa; Escobedo; Martínez y Aguilar, 2011) debido la falta de prácticas comprensivas sobre lo leído y el total desconocimiento del actual enfoque sobre las

prácticas sociales del uso de la cultura escrita, el programa continúan implementándose en diversas escuelas del país de manera conjunta con otras estrategias que privilegian la sistematización de experiencias, sin dar un resquicio a los docentes donde ellos puedan

con base en el conocimiento que tengan de sus alumnos y del fomento de prácticas sociales que surjan de las necesidades comunicativas de cada grupo, alumno, escuela o región, la creación de estrategias que permitan privilegiar los eventos comunicativos antes que los contenidos o el cumplimiento de programas determinados por las autoridades de la SEP, como se enuncia en la página del Programa Nacional de Lectura y Escritura.

El Programa de lectura y escritura ha sistematizado experiencias En la Estrategia Nacional En mi escuela todos somos lectores y escritores, ciclo escolar 2013-2014, la cual se ofrece como un calendario orientador de actividades de fomento a la lectura y escritura, con el propósito de que sean los propios colectivos escolares, considerando sus

condiciones particulares, los que decidan su plan de trabajo de la biblioteca, a partir de identificar las actividades que pueden comprometerse a desarrollar (SEP, 2013).

Concepciones expositivas

Los profesores de ambas generaciones después de experimentar en el diplomado con la lengua oral y escrita por medio de diversidad de lecturas y actividades en el aula encuentran que la manera en que habían concebido la enseñanza del español en la escuela ahora les parece atractiva. Algunos de ellos aceptan que no están acostumbrados a la lectura y que por medio del diplomado ellos mismos se han acercado a diversas formas textuales.

Narrativa analítica 3

“[...] aborde al más desconocido de los temas, la creencia que tenía en ello, lo poco que había leído sobre lenguaje y escritura, inimaginable la cantidad de libros que utilizamos y que nos hicieron favor de recomendar.”

Docente de preescolar

Narrativa analítica 4

“Leo despacio, sin embargo logre leer casi todo y digo casi todo, porque en algunos momentos tuve ausencia, pese a ello, ustedes con su trabajo y dinámicas fueron nutriendo poco a poco cada sábado compartido, las experiencias de mis compañeros y compañeras fueron fructíferas, son momentos y experiencias irrepetibles, la sensibilidad que emana de cada uno de ellos y lo que a través de sus textos pueden provocar, te incitan a seguir en el camino, a seguir con el deseo de aprender, la constancia de seguir y de mejorar para transmitir a otros.”

Docente de un Centro de Maestros de Educación básica.

En estos fragmentos los maestros muestran la relación que ellos tienen con la cultura escrita, desde una experiencia de construcción de significados, en un espacio diseñado para que otros les lean, que propicia multiplicidad de experiencias con la lengua oral y escrita, que traspasa las fronteras escuela, casa y devuelve significados más amplios de lo que hasta hoy comprendían como prácticas sociales de la lengua. En un espacio social, creado pensando en ellos: la

clase cercana donde los alumnos-maestros son lo más importante, no los contenidos, ni el programa, así cada acto comunicativo realizado en el diplomado se convierte en intercambios de quiénes somos y qué esperamos al enseñar español en nuestras aulas.

Primeras conclusiones

En este avance reportaremos los primeros indicios de análisis con base en lo que se ha

discutido en este documento, hasta ahora podemos encontrar, concepciones institucionales, concepciones de formación y concepciones expositivas sobre la enseñanza del español y el conocimiento del enfoque de prácticas sociales y cultura escrita.

Las concepciones institucionales son aquellas que la propia institución hace sobre lo que significa enseñar a leer y a escribir en la escuela. En esta categoría podremos encontrar programas institucionales, programas escolares, formas de demostrar que los alumnos leen más y más rápido, etc. Dentro de las concepciones de formación podremos encontrar los supuestos que los maestros tienen sobre lo que es importante con relación al aprendizaje de la lengua, la ortografía, la gramática, la elaboración de pensamientos críticos sobre lo que leen, etcétera.

Las concepciones expositivas hacen referencia a los momentos donde el propio docente hace suyos los textos y expone sus reflexiones y experiencias con la cultura escrita. Son momentos donde lo que exija el programa o las autoridades queda rebasado sobre la propia experiencia de leer y escribir, privilegia la experiencia personal del acto comunicativo mediado por la cultura escrita.

La intención de indagar sobre las concepciones que tienen los maestros con relación a la enseñanza de la lengua en la escuela es compartir con especialistas interesados en el tema lo encontrado con este grupo de docentes que, de manera voluntaria, tal vez por el deseo de conocer más sobre la cultura escrita decidieron darse la oportunidad de aventurarse en este diplomado que nació del sueño de compartir con otros la esencia comunicativa del ser humano. Esperamos que los hallazgos de esta investigación contribuyan de algún modo a la formación de docentes y autoridades interesadas en construir de otro modo los espacios de la escuela, donde la prioridad sea

cada uno de los alumnos dándoles la oportunidad de comunicarse de manera competente en este mundo alfabetizado.

Referencias

- Cazden, C. (1988). *The Structure of Lessons*. In *Classroom Discourse the Language of Teaching and Learning*. Heinemann Portsmouth NH, United States of America.
- Dyson, A. (2005). *On the case Approches to language and literacy research*, Teachers College, Columbia University, New York and London.
- Gee, J. P. (2004). *Situated Language and Learning, a Critique of Traditional Schooling*. Routledge, New York.
- Gumperz, J. (1999). *Sociocultural Knowledge in Conversational Inference*. In A. Joworski & N. Coupland (Eds.) *The Discourse Reader*. Routledge, London.
- Heath S. & Street, B. (1983). *On Etnograph. Approaches to Language and Literacy Research*. Teachers College Press, New York.
- Hernández, G. (2004). *Pobres pero leídos*. Fondo de Cultura. México.
- Hymes, D. (1964). *Language in Culture and Society: A Reader in linguistics and Anthropology*. Harper & Row, United States of America.
- Hymes, D. (1972). *Models of the interaction of language and social live*. En J. J. Gumperz y D. Hymes (Eds.), *Directions in sociolinguistics*. New York: Holt, Rinehat, & Winston.
- Kalman, J. (2001). *Las prácticas de Lectura y Escritura frente a las nuevas tecnologías de comunicación e Informática*. En Matute, E. y Romo M. *Los Retos de la Educación del Siglo XXI*. Universidad de Guadalajara, México.
- Kalman, J. (2003). *Escribir en la plaza*. Fondo de Cultura Económica. México.

- Kalman, J. (2004). *Saber lo que es la letra: vías de acceso a la cultura escrita para un grupo de mujeres en Mixquic*. Instituto de la Educación de la UNESCO. Secretaría de Educación Pública. México.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. Routledge, London.
- Quiroz, R. (2006). *Reforma de la educación secundaria en México: currículum y prácticas de enseñanza*. Disponible en: [https://problemasypoliticasyeducacionbasica.wikispaces.com/file/view/BI-V-5 Reforma Educacion Secundaria en Mexico.pdf](https://problemasypoliticasyeducacionbasica.wikispaces.com/file/view/BI-V-5+Reforma+Educacion+Secundaria+en+Mexico.pdf) (29 de mayo de 2016).
- Secretaría de Educación Pública (2006). *Plan de estudios 2006. Educación básica, Secundaria*. México, SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. SEP, México.
- Secretaría de Educación Pública (2010). *Estándares Nacionales de Habilidad Lectora*. Disponible en: <https://www.sep.gob.mx/work/apps/ite/lectura.pdf> (29 de mayo de 2016).
- Secretaría de Educación Pública. (2013). *Programa Nacional de lectura y escritura*. Disponible en: <http://www.lectura.dgmie.sep.gob.mx/estrategia/>
- Street, B. (Ed.) (1993). *Cross cultural approaches to Literacy*. Cambridge University Press.
- Zarzosa, Escobedo, Martínez y Aguilar (2011). La comprensión lectora en México y su relación con la investigación empírica externa. *Revista Mexicana de Psicología Educativa*, 2(1), 15-30.

La formación de profesores docentes bilingües en una sociedad moderna. El caso de Programa Educativo *ikoots*

The training of bilingual teachers in a modern society. The case of Academic Program *ikoots*

Sandra Martínez Díaz
Facultad de Estudios Superiores Aragón/ Universidad Nacional Autónoma de México
sandra.martinez.ctl@gmail.com

Resumen

En el presente trabajo se da un breve panorama del Proyecto "La Pesca" y como la formación docente bilingüe generan nuevos escenarios de aprendizaje-enseñanza en la educación bilingüe de nuestro país teniendo como principal eje la dualidad del enseñando-enseñante. Asimismo, se reitera la importancia de documentar estas experiencias educativas diferentes, en una sociedad moderna.

Palabras clave

Educación bilingüe, educación indígena, pedagogía crítica, formación profesional.

Abstract

This paper gives a brief overview of the "La Pesca" Project and how bilingual teacher training generates new learning-teaching scenarios in bilingual education in our country having the duality of teacher-student as its main axis. Likewise, the importance of documenting these educational experiences differences is reiterated, in a modern society.

Keywords

Bilingual education, indigenous education, critical pedagogy, vocational training.

Introducción

Lipovetsky, plantea en diferentes niveles la ruptura de la ideología del individuo instituida en los siglos XVII y XVIII. A la par, expone una nueva fase en la historia del individualismo occidental a través del incremento de una reciente forma de control de los comportamientos, la diversificación incomparable de los modos de vida, de las creencias y los roles de una sociedad en conmoción.

Entendiendo a este, como un reciente proceso de personalización que implica una nueva forma de organizarse y comportarse partiendo desde lo privado;

corresponde a la fractura de la socialización disciplinaria, a una sociedad flexible basada en la información y estimulación de las necesidades, el sexo y la exaltación de los "factores humanos" en el culto a lo natural, cordialidad y sentido del humor.

Surge el valor narcisista como resultado y expresión de este proceso, se pasa de un individualismo limitado al total, donde no hay una base sólida ni un anclaje emocional estable; donde todo se desliza en una indiferencia relajada; asimismo, este valor es inseparable de un entusiasmo por relacionarse con el otro como lo demuestra el aumento de asociaciones como grupos de

asistencia y ayuda mutua, creando redes situacionales.

Vivimos en una era obsesionada con la información y la expresión, puesto que todos podemos ser el locutor y el escucha; hay una necesidad exorbitante de expresarse en sí, aunque sea para sí mismo, comunicar por comunicar, expresarse solo por el hecho de expresar, es decir, la lógica del vacío.

Ante esta lógica, "la falta de atención de los alumnos, de la que todos los profesores se quejan hoy, no es más que una de las formas de esa nueva conciencia desenvuelta, muy parecida a la conciencia telespectadora, captada por todo y nada, excitada e indiferente a la vez, sobresaturada de informaciones, conciencia - Opcional, diseminada, en las antípodas de la conciencia voluntaria, - «intra-determinada». El fin de la voluntad coincide con la era de Ji indiferencia pura, con la desaparición de los grandes objetivos y grandes empresas por las que la vida merece sacrificarse: «todo y ahora» y ya no *per aspera ad astra* (*Hacia las estrellas a través de las dificultades*) (Lipovesky, 1983, p. 57).

Bajo este panorama mundial, aun en resistencia, subsisten, los autodenominados pueblos originarios, de los cuales, los *ikoots* ubicados en el Istmo de Tehuantepec tomando como referencia la Escuela Primaria Bilingüe "Moisés Sáenz" son los protagonistas de esta investigación educativa, en donde la formación docente bilingüe que tiene como característica fundamental la defensa de la identidad cultural, la cual no retomaremos de manera conceptual sin antes hablar del concepto de cultura, puesto que el primero no puede subsistir sin el segundo (Gimenez, G, 2005) siendo esta "la construcción colectiva en perpetua transformación, definida [...] por el entorno y las condiciones materiales y simbólicas; consiste en las prácticas y procesos, la serie de normas, significados, creencias, hábitos y sentimientos que han sido

conformados en una figura del mundo particular" (Villoro, 1993, pp. 43) y como una red de poder y de conocimientos en la que se produce una realidad específica por medio de prácticas institucionales y de regímenes discursivos que permiten que tal realidad avance desembarazada de los imperativos democráticos (McLaren, 1990).

Y entendiendo por identidad cultural al:

proceso de construcción, en donde los seres humanos, en contextos sociales, culturales y prácticos con los otros, se narran como objetos y sujetos de sus propias creaciones. En este sentido, es conveniente asumir lo humano como un proyecto, como un proceso, como un devenir, que está en construcción; en este proceso, los aportes de la herencia natural, como las construcciones adquiridas, son elementos fundamentales en la conformación de identidades (Freire, 1999).

No sin antes dar un breve recorrido por el concepto de formación que nos interesa recuperar.

Formación docente desde la perspectiva la Pedagogía crítica

McLaren (1990) sostiene que la educación no puede ser políticamente neutral, pues los efectos producidos por ésta repercuten en la integración social de las personas y es un acto formativo que las inmiscuye al momento de concretar un proyecto de país según órdenes histórico-políticos específicos, al igual que Foucault, el autor argumenta que todos los pensamientos, actos y relaciones son políticas en su sentido ideológico y, ciertamente, la educación es parte de ello pues desde una perspectiva crítica, es producto de las macroestructuras políticas que nos definen como seres con experiencias de vida, que debemos adquirir una visión dialéctica de la vida social (Pérez Jiménez, 2009).

Aunque cabe destacar que Foucault, no alude a los conceptos de formación docente, educación ni pedagogía, en sus obras más importantes obras no dejan de departir acerca de las prácticas sociales y culturales que están ligadas a los modelos y modos de enseñanza en Occidente. Por lo que el autor, arremete contra la pedagogía occidental en tanto técnica educativa disciplinaria, puesto que no concibe a la acción pedagógica como actividad docente aislada sino como, el efecto, la imposición de inculcar normas culturales de forma arbitraria y totalitaria y cuestiona la noción de “amor al maestro”. Argumento que empata con las ideas de Paulo Freire, en cuanto al concepto de la educación, que concibe como:

Un proceso permanente que se rehace constantemente en la praxis, que reconoce que los hombres son seres históricos y por lo tanto inacabados, en y con una realidad que, siendo histórica, es tan inacabada como ellos; que propicia y refuerza el cambio y que entiende que la inmovilidad amenaza de muerte al hombre y a la sociedad (Freire, 1971).

Asimismo, Freire (2006a), afirma que enseñar exige reconocer que la educación es ideológica. La ideología en educación, no la ideología educativa, amplía o cierra las perspectivas sobre las experiencias humanas que experimentamos tanto docentes como estudiantes; el poder siempre está ahí, nunca se está fuera de él, es coextensivo al cuerpo social, y en las relaciones de poder también están implicados otros tipos de relaciones, que obedecen a formas variadas, y que responden a una especie de dominación más o menos unitaria (Foucault, 1980). Así la ideología en educación permite “...una comprensión del hombre en cuanto seres hacedores de historia y hechos por ella, seres de la decisión, de la ruptura, de la opción...” (Freire, 2006a, p. 123); actuación que reclama enfáticamente que nos consideremos seres

éticos encaminados hacia una formación centrada en la ética social, que permita reflexionar sobre la formación pedagógica como asunto de carácter moral. Al tiempo que somos parte de un contexto simbólico-social, le otorgamos sentido a los hechos que ocurren como efecto de nuestra inacabada y constante interacción social.

De igual manera, Giroux (1997), señala la importancia del papel de los docentes en la formación de los estudiantes, explica que una de las amenazas a las que se tienen que afrontar es el progresivo desarrollo de ideologías instrumentales que acentúan el enfoque tecnocrático tanto en su formación profesional como de la pedagogía del aula; las cuales reducen “la autonomía del profesor con respecto al desarrollo y planificación de los currículos y en el enjuiciamiento y aplicación de la instrucción escolar.” Dando como resultado una estandarización del conocimiento escolar, y la devaluación del trabajo crítico e intelectual tanto en profesores como estudiantes.

Dicho modelo se caracteriza por contar con los expertos en currículo, en instrucción y en evaluación, los que llevan adelante “la tarea de pensar”. Mientras que los docentes son los meros ejecutores de esos pensamientos. Para Giroux, los profesores deben pensarse como intelectuales transformativos, es decir, como profesionales reflexivos de la enseñanza, en donde ejerzan activamente la responsabilidad de plantear lo que enseñan, la forma y los objetivos generales; propone pensarlos como activos y reflexivos, con funciones sociales dentro de una sociedad libre y democrática.

Asimismo, plantea ver a las escuelas como lugares económicos, sociales, culturales ligados al poder y el control; en donde se llevan a cabo luchas simbólicas que no son neutrales, por eso es imposible concebir al docente como neutral. Giroux deja entrever que lo político debe ser más pedagógico y lo pedagógico sea más político, es decir, que el

primero infunda deseo de las inmensas masas de promover la transformación social generando repercusión en toda la población, pero sobre todo en los jóvenes estudiantes y a su vez, lo pedagógico debe ser más político en la medida que toda propuesta pedagógica lleva en el fondo una ideología que debe expresar los intereses de los grupos sociales.

Formación docente en San Mateo del Mar, Oaxaca, México

La Escuela Primaria Bilingüe “Moisés Sáenz” con claves 2058386 y 20 DBP-1449E, ubicada en la parte sur del municipio, aproximadamente a un kilómetro de distancia, cruzando la laguna Kiriow de San Mateo del Mar, en el Barrio Nuevo, uno de los tres barrios, que están junto a la cabecera municipal, así como con los otros ocho pueblos que integran el municipio de San Mateo del Mar en la actualidad: Lagunas Santa Cruz, San Pablo, El pacífico, Costa Rica, Col. Juárez, La Reforma, Cuauhtémoc, Huazantlan del Río.

En la actualidad, la institución se ha consolidado como una de las escuelas de mayor trascendencia en relación a actividades implementadas y a la organización de los docentes; por ello, se ha convertido en una escuela de organización completa, como comenta su director: “En este ciclo escolar, se han mantenido 12 grupos: 2 de cada grado de 1° a 6° y tenemos una matrícula escolar de 257 alumnos” (S. Olavarri, comunicación personal, abril 27, 2015).

Su organización se basa en comisiones, donde se asignan pequeños cargos durante un ciclo escolar; entre ellas se encuentran: acción cívica y social, puntualidad, asistencia, deporte, higiene, reciclaje, reforestación, periódico mural, entre otras. “Los docentes que laboran en la escuela primaria cuenta con la Licenciatura en Educación Indígena exceptuando una profesora de nuevo ingreso, quien solo cuenta con bachillerato y

esperemos que comience la licenciatura en el próximo ciclo escolar” (S. Olavarri, comunicación personal, abril 27, 2015). Dicha Formación que ha permitido crear un proyecto educativo diferenciado a partir de la praxis docente de los profesores bilingües.

El proyecto educativo de los ikoots.

Desde sus inicios como institución la Escuela Primaria Bilingüe “Moisés Sáenz” ha tenido la participación de las autoridades comunales, padres de familia, profesores y autoridades de la SEP, información que se puede corroborar en el acta de fundación y el acta de donación del terreno de esta institución.

Es en febrero del 2011, cuando a través del proyecto de “La Pesca” se reafirma esta relación, ya que es un documento realizado por los profesores de la Escuela, personal docente y administrativo, alumnado en general y padres de familia o tutores; con la finalidad de conocer y proporcionar información acerca de la labor que desempeña cada uno de los docentes dentro de la comunidad escolar. (E. Luis, comunicación personal, agosto 2015).

Este documento, busca nuevas estrategias, métodos y técnicas de trabajo para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje. En donde el alumno sea el descubridor del conocimiento, partiendo siempre de sus conocimientos previos y su contexto sociocultural, para que el aprendizaje sea más significativo (Proyecto La Pesca, 2011), objetivo que coincide con el concepto de Freire antes expuesto.

Siendo este proyecto, el resultado de una fase diagnóstica en donde el principal problema que tenía la población escolar de esta institución era la falta de comprensión lectora en español por lo que se decidió partir de la lengua *ombeayüts* apoyado en el saber comunitario la pesca. Para esto se hizo dos formas de evaluación, la primera se refiere a las calificaciones que obtuvieron los alumnos

y la segunda consistió en explicar, con fundamentos el por qué los alumnos se encuentran situados en un nivel muy bajo, cuáles eran las características que poseían: las actitudes, aptitudes, conocimientos y fortalezas. Por eso se considera que el diagnóstico: "... es una forma de investigación en donde se describen y explican problemas, con el fin de comprenderlos" (Astorga, 2010, p. 46)

Como educadores en una escuela bilingüe es de vital importancia propiciar en los alumnos la comprensión lectora tanto en nuestra lengua materna (ombeayiüts) como en el español, ya que ambas nos permiten comunicarnos y desempeñar diversas funciones en la sociedad [...] Como educadores bilingües debemos partir siempre de nuestra creatividad y retomar los saberes comunitarios, que permiten fortalecer el trabajo pedagógico en busca de cambios en la práctica docente (E. Luis, comunicación personal, Agosto 2015)

Asimismo,

tratamos de fortalecer la escritura en nuestra lengua, ya que esto permite conservar nuestros saberes comunitarios, esto pensando en las nuevas generaciones, los hijos de nuestra sagrada tierra, los hijos de nuestro pueblo, así como todas esas personas de fuera que se interesen por conocer algo de nuestra cultura (E. Miranda, comunicación personal, agosto 2015).

Puesto que como argumenta Le Gooff (1991) la escritura es importante porque hace posible que los mensajes permanezcan y lleguen a un mayor número de personas. Es una tecnología del habla que permite registrar y hace permanecer los elementos culturales, contribuyendo a la transformación y conservación de lo mismo. Favorezca la consolidación de cualquier cultura, en

particular, si se habla de una cultura que dado la hegemonía del poder ha sido subyugada a diversas culturas como es el caso de cultura *ikoots*, quien no solo ha sido invisibilizada por la creciente modernidad, sino que desde la antigüedad ha sido subyugada a diversos grupos de poder como los zapotecos, y los españoles en distintos lapsos temporales.

Consideraciones finales.

Es importante resaltar que este proyecto educativo ha logrado una fuerte vinculación entre los estudiantes y la comunidad; el diálogo entre los distintos actores que la componen, son muestra de este logro. Por ello, podemos decir que no se define por el conjunto de rasgos culturales que en un momento determinado la delimita y distingue de otros actores. Cuando se asume una perspectiva histórica o diacrónica, se comprueba que los grupos étnicos pueden – y suelen – modificar los rasgos fundamentales de su cultura manteniendo al mismo tiempo sus fronteras, es decir, sin perder su identidad (Agier, s.f.).

Asimismo, podemos entender a la escritura como el medio de tomar el poder sobre la palabra, porque le da un sentido distinto a lo narrado que permite construir un camino diferente hacia la ideología. Apoyadas en los aportes de Le Goff (1991) en la época moderna la escritura legítima, crea y recrea la historia oficial sin olvidar que, en este caso, este texto no existiría sin la oralidad y que la memoria recuperada, a través de diversas entrevistas, intersubjetivas, tiene un gran espacio de acción que permita generar y regenerar no solo su historia sino su cultura. Ahora no solo por medio de la oralidad sino de diversas investigaciones sociales ya que desde "esta perspectiva podemos decir que no existe cultura sin sujeto ni sujeto sin cultura" (Gimenez, 2008).

Ya que olvidar la oralidad como una técnica esencial en la construcción de la identidad, sería perder los "marcos sociales" (Halbwachs, 2011) a través de los cuales se

finjan los recuerdos en el tiempo y en espacio y muy difícilmente sino es que de manera imposible el día de hoy podrías hablar de unos mareños llegados de lejos, autonominados *ikoots*.

Villoro, L. (1993). Filosofía para un fin de época. *Nexos*, (185), 43-50.

Referencias

- Astorga, Alfredo y Bart Van Der Bul. (2010). *Características generales del diagnóstico*. En antología UPN plan 90, Metodología de la Investigación III, México: UPN.
- Freire, P. (1999). *Cartas a quien pretenda enseñar* (ed. 5). México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2006a). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa* (ed. 11 en español). México: Siglo XXI Editores.
- Foucault, Michel (1980) *Microfísica del poder*. España: Las ediciones de Piqueta.
- Gimenez, G. (2008) *La cultura como identidad y la identidad como cultura*.
- Giroux, H. (1997) *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Paidós Educador: España.
- Halbwachs, Maurice (2011). *La memoria colectiva*. Argentina: Miño y Dávila.
- Le Goff, Jacques (1991). *El orden de la memoria*. Barcelona: Paidós.
- Lipovsky, G (1983) *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama.
- McLaren, P. (1990) *Pedagogía crítica: construcción de un arco de sueño social y de una entrada a la esperanza*. Argentina: Aique Grupo Editor.
- Pérez Jiménez, César (2016). La formación docente como proyecto político. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65213215004>

El trabajo colegiado en el ámbito universitario: un desafío actual

Collegiate work in the university field: a current challenge

Norma Angélica Ávila Cano

Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Campus Parral

navila@upnech.edu.mx

Rocío Araceli Duarte Baca

Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Campus Parral

rduarte@upnech.edu.mx

Mara Ruíz León

Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Campus Parral

mruiz@upnech.edu.mx

Resumen

El presente aporte es generado a partir del proyecto de investigación “El trabajo colegiado en la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Campus Parral”, desarrollado durante el período 2013-2015. Es un informe final de investigación con enfoque cualitativo y con base en el método fenomenológico, que busca identificar en los sujetos involucrados aquellas experiencias e imaginarios con que cuentan, es decir; cómo viven la colegialidad, cómo la interpretan y la valoran. En el proceso de la toma de datos se utilizan diversos instrumentos: Entrevista Semi-estructurada aplicada a docentes del Campus, Encuestas dirigidas a directivos, coordinadores de programas académicos y docentes; así como la observación directa de sesiones colegiadas de los diferentes programas. Paralelamente se revisan documentos normativos de la Secretaría de Educación Pública (Lineamientos para el trabajo colegiado), la Ley de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (2011) y documentos varios emitidos por la UPNECH en torno al trabajo colegiado. Los hallazgos demuestran que los fines de la colegialidad –la profesionalización docente, la toma de decisiones participativas que guían y definen el rumbo de la institución y de sus actores- se ven contrastados significativamente con el decir y el hacer de los sujetos investigados, de tal suerte que se evidencia un paradigma balcanizado que crea en las mismas reuniones colegiadas espacios de aislamiento, liderazgos restringidos, deficiencia en los procesos de comunicación que obstaculizan puntos de vista y empobrecen el trabajo en general, así como una inercia institucional instalada en una actividad docente reacia a la colaboración profesional.

Palabras clave

Trabajo colegiado, colegialidad genuina, colegialidad artificial.

Abstract

The following paper is generated from the research project "The collegial work in the Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Campus Parral", developed during the 2013-2015 period. It is a final research report with a qualitative approach based on the phenomenological method, which seeks to identify in the subjects involved the experiences they have; their school life, how they interpret and value it. In the process of data collection, various instruments are used: Semi-structured Interview applied to Campus teachers, Surveys directed to managers, coordinators of academic programs and teachers; as well as the direct observation of collegiate sessions of the different programs. At the same time, normative documents of the Secretaría de Educación Pública (Guidelines for collegiate work), the Law of the Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (2011) and various documents issued by UPNECH regarding collegiate work are reviewed. The findings show that the purposes of collegiality-teacher professionalization, participatory decision-making that guides and defines the course of the institution and its actors are significantly contrasted by the actions of the subjects investigated, as such luck that a balkanized paradigm is evident that creates in the same collegiate meetings spaces of isolation, restricted leadership, communication deficiency, processes that hinder points of view and impoverish the work in general, as well institutional inertia install in a teaching activity aimed towards professional collaboration.

Keywords

Collegiate work, genuine collegiality, artificial collegiality.

Introducción

La definición de trabajo colegiado no es unívoca, se trata de un constructo polisémico del que pueden resaltarse características importantes: un espacio de encuentro, trabajo en equipo, trabajo colaborativo donde todos los actores consensuan y desencadenan procesos de construcción y reflexión. En este sentido, con el interés de una postura crítica y aceptando de entrada la influencia prácticamente clásica de Hargreaves (1999), se tiene que en la colegialidad genuina existe una cultura de colaboración, de interdependencia positiva, con una comunicación horizontal, tarea colectiva, participación espontánea, debate intelectual, se acepta la diversidad, existe la pertenencia y la institución es agente de cambio, bajo un clima afectivo y de apertura; mientras que en la colegialidad artificial resalta la simulación de colaboración, existe el celularismo, relaciones balcanizadas, reglamentada por la administración en tiempos y espacios

determinados donde la participación no es espontánea.

Por todo ello, resulta interesante dilucidar ¿qué tipo de colegialidad se vive en la UPNECH, campus Parral?, ¿Es necesario transitar de una colegialidad artificial a una genuina? ¿Se puede favorecer la calidad educativa bajo un paradigma colegiado artificial?

A partir de lo anterior, surge la pregunta de investigación: ¿Cómo se vive el trabajo colegiado al interior de la UPNECH, campus Parral?

El trabajo colegiado

El trabajo colegiado debe entenderse como una pieza fundamental para mejorar la calidad de la educación, su propósito como lo señala Santos Guerra (2006) es "desarrollar esquemas organizacionales propios de una estructura flexible que permita la adecuación oportuna de las formas de trabajo institucional, para el mejor cumplimiento de

las funciones sustantivas, la organización de los recursos humanos, materiales y financieros y a la interacción e integración de todas las unidades administrativas de la organización” (p. 123).

Así, debe ser una responsabilidad compartida en el ámbito escolar, como lo afirma la Doctora Fierro Evans (1999) “cuando hablamos de trabajo colegiado en el marco de una institución escolar, nos referimos al proceso participativo mediante el cual un grupo de maestros y directivos toma decisiones y define acciones alrededor de la tarea profesional que tienen en común” (p. 15).

Con lo anterior se puede entender el trabajo colegiado como un espacio de encuentro, donde los actores conversan y toman acuerdos de donde emanarán procesos de construcción y reflexión. Al mismo tiempo, se debe ver como una oportunidad de aprendizaje, donde el diálogo con los otros es el andamio para la construcción de proyectos colaborativos. Así lo manifiesta Ávila (2015) cuando afirma que “la participación horizontal entre docentes quienes se asumen como sujetos capaces de aprender del intercambio entre colegas a fin de garantizar una mejor definición en la toma de decisiones y acciones que respondan a elevar la calidad de los servicios educativos que se ofrecen...” (p.35).

Metodología

El estudio tiene como base el Paradigma Cualitativo o Interpretativo ya que responde al interés, a los propósitos y a las formas de la indagación, pues como bien mencionan García Alba y Reyes Córdoba “el enfoque es subjetivo porque intenta recuperar la interioridad de los sujetos o actores en los fenómenos sociales y está orientado hacia procesos sociales, históricos, psicológicos” (1999, p. 46), apropiado para efectos de la presente investigación ya que se busca la comprensión densa, es decir, la interpretación

de las interpretaciones sobre el trabajo colegiado vivido por los actores de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Campus Parral; para lo que González Martínez (1993, p.4) afirma que se requiere: “partir de lo que el sujeto estudiado supone, significa o procesa y cómo lo construye desde su peculiar manera de construir y explicar la realidad.”, ya que profundizar en los diferentes significados que los sujetos involucrados le otorgan al trabajo colegiado, es el interés de esta investigación. El método utilizado es el fenomenológico cuya característica como lo señala Alvarez-Gayou (2003) se centra en la experiencia personal trascendiendo de lo que piensa el sujeto a cómo lo vive.

La Unidad de Análisis son los docentes, directivos y coordinadores de programas académicos del Campus Parral. El universo de estudio se conforma por 25 sujetos, seleccionada una muestra de 76% que asciende a un total de 19 sujetos: 2 directivos y 3 coordinadores de programas académicos a los que les aplicó una encuesta y 14 docentes aplicándoseles como instrumentos una encuesta y una entrevista semi-estructurada.

Presentación de resultados

De acuerdo a los resultados de la encuesta aplicada a directivos y coordinadores, éstos consideran apoyar y fomentar la acción colegiada en el Campus, situación que entra en desencuentro con respecto a lo que a través de la entrevista y encuesta aplicada a docentes afirman no se da de esta manera; un docente comenta: *“mmm... si hubiera alguien que impulsara el trabajo colegiado sería muy visible, pero según yo, a los directivos y a nuestros coordinadores les falta esa característica académica, se llevan sesiones porque están establecidas pero ellos no promueven que en verdad sean académicas, y si uno de nosotros quiere proponer algo se nos dice –eso no es prioritario en este momento-y de vuelta se cae en lo administrativo”*.

Se advierte que estas sesiones responden más a formalismos que a un interés genuino de crecimiento profesional. Los docentes entrevistados afirman también que el problema no son los tiempos sino la calidad de estas reuniones en el sentido de lo que se aborda en ellas, pues son más las cuestiones de índole administrativo que académico, no respondiendo la labor del colegio a ningún proyecto concreto y específico. Uno de los entrevistados aduce: *“El trabajo que se hace no es planeado porque no existe un proyecto...o sea, ¿a dónde vamos cuando vamos a las reuniones? No hay expectativas conjuntas, no hay una ruta para el trabajo, es más, no hay ni siquiera un motivo para reunirnos, o sea yo estoy trabajando aquí en la UPN pero puedes preguntarme y yo no sé qué están haciendo los demás, yo estoy haciendo la parte que me toca, a mí me tocaron 3 cursos”*, este asunto es particularmente crítico ya que trastoca en la ausencia de los sujetos.

La interacción entre los participantes se da bajo un clima que predomina la superficialidad, las relaciones verticales y la falta de confianza dentro de un velado marco de lucha sutil por el poder; *“creo que aquí las relaciones no favorecen el trabajo colegiado, es un impedimento porque no hay un clima de concordia, hay una interacción polarizada: los allegados a la dirección y los ajenos a ella; por lo que la toma de decisiones está politizada dejando de lado la razón de ser del trabajo colegiado y viviendo permanentemente la lucha por el poder”*.

Por otro lado, al interrogárseles sobre el constructo de trabajo colegiado, manifiestan claridad en la caracterización de éste, sin embargo, expresan que las reuniones de colegio no concuerda con su propio concepto, una maestra responde: *“yo lo considero como un ejercicio de los colectivos, democrático donde cada quien expone sus saberes, sus haceres como base para seguir profesionalizándonos y lograr objetivos*

pedagógicos comunes y ofertar calidad en la educación superior y como ves, eso no sucede aquí”.

Durante mucho tiempo la docencia ha sido considerada como una profesión solitaria; y esto lo refleja el estudio, encontrando que los docentes trabajan más cómodos de manera individual, valorando la colegialidad como espacios politizados y competitivos: *“yo por ejemplo, trabajo más a gusto sola, y entonces para que voy a las reuniones de colegio?... para escuchar que unos quieren que sus opiniones se sigan y sean las grandes propuestas, pues mejor no.”* Por tanto, su experiencia al respecto la califican de pobre, ineficaz, limitada, lo que no les impide contar con un imaginario que les hace otorgar al trabajo colegiado una actividad que debiera ser trascendente pero que es vivida con resistencia y asistida más por obligatoriedad, aceptando que ello tiene repercusiones fuertes en el alumnado.

Al interior del colegio se observa una ausencia de identidad, lo que se traduce en una pertenencia débil y la ausencia de catedráticos como una manifestación física a la falta de pertenencia: *“yo opté por no entrar a esas reuniones, llevó así bastantes años, a veces voy si dan información de periodos de evaluaciones y así, pero no me llenan, no me siento cómoda, no me veo involucrada”*.

Los entrevistados apuntan que las reuniones deben organizarse desde las necesidades de los docentes donde el mismo colegio diseñe un plan o ruta a seguir, se fomente un liderazgo compartido y que no se privilegien las cuestiones administrativas, evaluando el trabajo que se hace en el colegio y para ello proponen que los directivos se asuman como agentes académicos, en línea con un liderazgo compartido, favorecer la interacción de grupos y personas, preocuparse por fomentar un clima institucional pertinente para el trabajo en colegio, fomentar la formación permanente

del personal; en entrevista con un docente, este comenta: *“El equipo directivo tiene un papel central en esta tarea pues en ellos recae gran parte de esta responsabilidad, en la creación de un ambiente de trabajo de armonía no de favorecimiento, de manera que sea un factor que motive.”*

De la misma forma, proponen que el rol de los coordinadores académicos es dar seguimiento y continuidad a las reuniones congruente con un Plan de Trabajo previo, impulsar las iniciativas académicas de los compañeros, propiciar espacios de reflexión teórico-práctica, asumir el rol de animador, fomentar el diálogo horizontal: *“...creo que el coordinador debe ser un líder, pero muy democrático y académico, si no sabe ser líder pues que aprenda, es su responsabilidad, que no?”*

Sobre el rol de los mismos docentes, afirman que deben tener disposición para desarrollar habilidades de cooperación, asumir que pueden aprender de los demás, concientizándose del trabajo colegiado y desprivatizar la propia docencia. *“propongo corresponsabilidad, también nosotros tenemos que propiciarlo, aprender a abrirnos y a ser mejores a través de los otros compañeros”.*

De acuerdo a lo anterior, se inscriben las siguientes categorías:

Malestares

Remite a la incomodidad colegial experimentada por los docentes, generando desagrado e inconformidades que tienen que ver con la emoción y el sentir. Los rasgos-matices del malestar se manifiestan en lo anímico atentando directamente contra un “nosotros colegiado” con una tendencia procesual clara de venir instalándose en la Universidad. Se pueden señalar como los malestares más significativos: las formas de organización y los productos de las reuniones colegiadas, tensiones interpersonales, monotonía y sombrías expectativas sobre este tipo de actividad.

Historia

Entendida como el tiempo institucional pasado, que va formando la historia del Campus con sus hechos y procesos tales que permiten interpretar en el presente, lo que sucede. De acuerdo a los datos, preocupa el devenir de las grupalidades en esta institución pues dejan identificar que la colegialidad está colgada en gran medida del clavo caliente de los procesos de desencuentro entre los sujetos y que a la fecha no han resuelto de manera constructiva pues sigue pesando mucho más cuestiones políticas que académicas; estos pasajes siguen latiendo en la memoria institucional concretizados en la configuración ya añeja de dos subgrupos que van marcando la dinámica del trabajo colaborativo y de equipo docente por un camino deteriorado que se recorre una y otra vez independientemente de la gestión que esté al frente del Campus, pues dada la historia, siempre habrá contrarios y pocos ánimos de conciliación: de lado se deja la riqueza de la diversidad.

Poder

De acuerdo a la lectura de los datos en el Campus priva la lucha por el poder, vinculándose a cargos y roles que responden al Organigrama Formal y que impactan en la colegialidad. Por tanto, es importante que se comprenda y se habilite que la independencia de criterio y la capacidad para diferenciarse unos de otros no son sinónimos de agresión sino posibilidad de crecimiento en conjunto, que estar al frente de una institución no otorga poder de manipulación.

Inercia

Considerada como falta de energía, desidia y resistencia a la actividad colegiada. La inercia promueve que la colegialidad se precipite y se pierda bajo normativas, bajo sesiones ‘siempre iguales’ dejándose llevar por la cotidianidad de este tipo de trabajo, y con

ausencia de actitudes propositivas que tiendan a posicionar la colaboración entre los docentes.

Declinación

Aduce a las actitudes de los docentes presentados ante la convocatoria de colegio, rehusando, rechazando o hasta mostrando absentismo en donde se toma como conducta regular la ausencia definitiva o la presencia interrumpida varias veces en una sola sesión.

Imaginario

Se le asigna a esta categoría el significado de una representación social y consciente sobre cómo los investigados conciben el objeto de estudio. El trabajo colegiado se presenta como categoría debilitada desde la experiencia, no así desde el imaginario, pues como constructo es validado y favorable por la significación y trascendencia que los docentes le otorgan, con evidencias en la investigación para afirmar que es entendido más en la teoría que en la práctica. Se asiste a una disociación entre el pensar y el actuar.

Conquistas

Alude a todo aquello que ha sido conseguido a través del hacer colegiado. De acuerdo al análisis de datos dicta dos direcciones de logros: por un lado, aproximadamente el 55% sugiere que los avances giran en torno básicamente a sacar a flote los Programas Académicos que se atienden, resolviendo cuestiones próximas y administrativas de estos, o proyectos como periodos culturales; así, el 45% restante asume que la presencia colegiada ha traído coaliciones políticas reforzando la división de grupo.

Capital

Descubre toda aquella riqueza profesional que los sujetos docentes detectan entre ellos a través del estudio de investigación; dicho en otros términos, alude a ese patrimonio que

existe de manera individual pero se desdibuja justamente en el encuentro con los otros. El capital humano detectado encierra un potencial creativo y transformador que no es posible desdeñar: hay personal con vasta experiencia de quienes se puede aprender, existe compromiso ético y moral para con el trabajo en el aula, interés por la investigación, hay una marcada inclinación por continuar profesionalizándose e incluso hay quienes consideran al conflicto mismo como un elemento inevitable y esencial para un proceso productivo de cambio. En otro sentido, se detecta también como parte de esta categoría la calidad educativa en la docencia, donde los resultados obtenidos en el proceso de investigación indican que los maestros le otorgan un peso importante a su rol docente como agente mediador que favorece la construcción del aprendizaje significativo de sus alumnos, promoviendo formas favorables de interacción en el aula y equidad en las oportunidades para aprender. Todas estas fortalezas se deben atraer, retener, explotar y potenciar pues no están fuera del Campus, sino en los protagonistas de los colegios del contexto universitario.

Conclusiones

A partir de la investigación realizada se concluye que el trabajo colegiado al interior del Campus Parral se configura como una brecha existente entre lo que se piensa y se valora como importante, por un lado, y lo que se hace por otro. Es evidente que en la cotidianidad como parte del funcionamiento de la institución los docentes sienten no vivir un ambiente de colegialidad genuina, sino una enfocada al desahogo de asuntos administrativos principalmente, así como una lucha subyacente por el poder, lo que se puede denominar colegialidad artificial.

Al mismo tiempo, se rescata el reconocimiento entre pares como riqueza profesional que los sujetos docentes detectan

entre ellos. Se valoran su experiencia, su potencial creativo y su compromiso ético y moral hacia el alumno. Tal, puede contribuir para generar propuestas en torno a transitar hacia la colegialidad genuina.

Referencias

- Ávila, N. (2015). *El trabajo colegiado en la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Campus Parral*. Tesis para obtener el grado de Doctor en Educación. UNES. México.
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. España. Paidós Ibérica Ediciones S.A.
- Bonals, J. (2008). *El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona. Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.
- Fierro Evans, C. (1998). *Construir el trabajo colegiado. Un capítulo necesario en la transformación de la escuela*. Universidad Iberoamericana de León. México.
- Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Ediciones Morata
- García Alba, P. y Reyes Córdoba B. (1999) *Metodología de la Investigación*. México: Compañía Editorial Nueva Imagen, S.A de C.V.
- González, M. (2010). Enseñar a aprender un reto para la formación de profesionales universitarios el nuevo siglo. *Revista Electrónica de Pedagogía*, 7(14). <http://www.odiseo.com.mx/bitacora-educativa/ensenar-aprender-reto-para-formacion-profesionales-universitarios-nuevo-siglo>
- Santos Guerra, M. (2006). *La escuela que aprende*. España: Ed. Morata

Docente escindido entre su compromiso al alumnado y la evaluación a su servicio profesional

Teacher split between his commitment to students and evaluation at his professional service

Carolina Domínguez Catillo
Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua
carolina.dom.castillo@gmail.com

Resumen

Este trabajo es una continuidad en la línea de investigación del doctorado, ahora en torno al impacto de la reforma en educación 2013, en las resignificaciones del docente en relación con su trabajo. Se parte de la conceptualización del maestro como persona, desde una perspectiva sistémica. Se emplearon procedimientos de la teoría fundamentada en el trabajo de análisis e interpretación de los datos, producto de las entrevistas en profundidad; éste se orientó a conjuntos de interrelaciones, de las observaciones trazadas por los docentes, y a los procesos de mutua afectación. Aquí damos cuenta de los núcleos temáticos: *Labor docente y alumnos y por otro lado el docente frente a la reforma 2013*. Participaron docentes de educación básica frente a grupo, con una experiencia profesional de entre 15 y 20 años. Dados los resultados podemos afirmar que los maestros están escindidos entre su compromiso profesional y humano con sus alumnos y las emociones de frustración e incertidumbre que vive frente a la reforma a la educación 2013, donde se vive amenazado laboralmente.

Palabras clave

Profesores, educación básica, reforma educativa, evaluación de profesores.

Abstract

This work is a continuation in the line of research of a doctorate, now regarding the impacts of the 2013 reform in education, in the resignifications of the teachers in relation to their work. Parting from the conceptualization of the teacher as a person, from a systemic perspective. Methods of the theory based on the work of analysis and interpretation of the data, a product of the in-depth interviews, were used; this was oriented to sets of interrelations, of the observations drawn by the teachers, and to the processes of mutual affectation. Here we describe the thematic nuclei: *Teaching work and students and, on the other hand, the teacher facing the 2013 reform*. Participation was made up by teachers of basic education in front of a group, with a professional experience of between 15 and 20 years. Given the results, we can say that teachers are divided between their professional and human commitment to their students and the emotions of frustration and uncertainty that lives against the 2013 academic reform, under which they live threatened.

Keywords

Teachers, basic education, educational reform, teacher evaluation.

Introducción

Este trabajo sigue la línea indagatoria del doctorado, que versó sobre ¿Quién es el maestro? y ¿cómo está vinculada su persona a su función?

Con la promulgación de la reforma a la educación en 2013, y las oleadas de inquietudes que ha despertado entre los maestros, resulta ineludible irnos adentrando en este fenómeno de múltiples aristas.

Hoy el docente se enfrenta al cuestionamiento que significa el requerimiento de evaluación profesional, con la Reforma a la educación 2013; las reformas se conciben como propuestas de un nuevo modelo educativo, promueven nuevas formas de proceder de sus actores centrales, como el docente y su enseñanza; sin embargo, ésta reforma, coloca en el centro, el servicio profesional docente, y la evaluación de su desempeño que impactan al docente como persona.

Este trabajo se ubica en las líneas de investigación encabezadas por Goodson (1992/2004; 2003), Hargreaves (2001; 2003), Bolívar, Domínguez y Fernández (2001) que denominamos *vida y carrera docente*; donde el término persona esta subsumido en las historias de vida y biografías docentes, orientaciones empleadas por estos autores.

Se optó por un enfoque sistémico, que representa una forma más comprensiva de ver los fenómenos; es circular y no lineal; parte de la premisa de que los elementos constitutivos de un fenómeno guardan relación entre sí, están concatenados y no aislados, dando lugar a una estructura relacional. Este enfoque permite ampliar o reconstruir las perspectivas de las realidades que estudiamos, pero desde los sujetos con base en sus realidades construidas,

la epistemología sistémica debe ser una herramienta que nos permita construir correlaciones y recursividades entre los diferentes niveles de lo observable, entendiendo que cada uno es autónomo, pero al mismo tiempo interdependiente (Ceberio y Watzlawick, 1998, p. 6).

Por lo tanto, interesa la visión, versión, sentido e interpretación que el docente da a su trabajo, estratégicamente seleccionamos la enseñanza y su visión frente a la Reforma a la educación 2013.

Planteamiento del problema, preguntas y objetivos

Hoy en día, al implementarse la evaluación al docente al servicio profesional docente, desde parámetros externos al quehacer propio del maestro al interior de su salón de clase, es imperativo conocer la tarea de éste desde sus propias percepciones, desde el ángulo de que “Si trabajamos con algo tan personal como la enseñanza, es de vital importancia conocer qué tipo de persona es el docente” (Goodson, 2003, p. 735).

Además, Goodson explica que la aplicación de pautas para controlar administrativa y políticamente, cada vez más a los profesores; han generado que la vida y la carrera de los enseñantes experimenten significativos cambios, además de cambiar la propia visión tienen de su trabajo. El papel del *docente como persona*, capaz de tomar decisiones sobre su trabajo y ser agente de transformaciones en su concreto ámbito social, se ve disminuido, a la vez que los investigadores soslayan su interés de la vida individual de los enseñantes.

Dado lo anterior es que formulamos la pregunta *¿Qué historias narran los docentes de educación primaria sobre su enseñanza en el contexto de la reforma educativa 2013?* De

manera más específica ¿de qué manera el docente resignifica su enseñanza en el contexto de la reforma a la educación 2013? Un objetivo general fue contribuir al conocimiento del docente como persona, otro objetivo fue conocer sus percepciones en relación con su tarea docente y un objetivo más conocer las motivaciones docentes en relación con su enseñanza.

Pretendemos darle la voz al docente, que sea él quien finalmente valore la enseñanza desde su trabajo en las condiciones en que la ejerce.

Justificación

Con base en la reforma al artículo 3º constitucional, se promulga la Ley General de educación, la Ley del Instituto de Evaluación Educativa (INEE) y la Ley General del Servicio Profesional Docente, se coloca en el centro el servicio profesional docente, y la evaluación de su desempeño y por lo tanto al docente como persona.

Nos interesa la voz del docente, los sentidos y significados que se plantea en relación con la Reforma a la educación 2013, y las maneras en que ésta ha impactado a su persona y a su trabajo cotidiano.

Estos conocimientos pueden proyectarse y delinear formas de acompañamiento al docente, y contribuir a la mejora de su enseñanza al mismo tiempo le apoyen a sentirse mejor, de tal manera que trasciendan significativamente en los logros de los aprendizajes de sus alumnos

Fundamentos Teóricos

Consideramos tres componentes básicos para la conformación del marco teórico: el término persona, el constructivismo y la perspectiva sistémica. El constructo de persona nos facilita las orientaciones de nuestras indagaciones pues: “La *persona del maestro* constituye un término que sintetiza problemáticas diversas, no consideradas en la educación formal y que, junto con la

profesional, interactúan con las tareas docentes.” (Domínguez, 2014, p.89); por lo tanto, la vida y profesión docente están entrelazadas. Este constructo de persona ha permitido organizar eventos académicos de investigación, como el de Judías y Loscertales (1993); o de Esteve (1984), quien se pronunció por la necesidad de incursionar en el tema del docente como persona. El término *persona del docente* aparece en investigación en el campo educativo en el año de 1970 con Ada Abraham, (1984/2000) quien propone el término docente en referencia a una unidad de funcionamiento con el exterior e interior de sí mismo.

Un enfoque sistémico, pone énfasis en las relaciones donde los elementos integrantes de un fenómeno guardan una reciprocidad entre sí; es circular y no lineal; y dan lugar a una estructura relacional.

Desde el constructivismo, de acuerdo con Bruner (1988) la narrativa da cuenta de lo subjetivo, las explicaciones del mundo y de nosotros, los relatos se dan a través del lenguaje, y desde ahí nos relacionamos y operamos con nuestro acontecer social y personal.

Metodología

La perspectiva indagatoria fue cualitativa, con el método estudio de casos, Stake (2005) se trata de un estudio de casos múltiples; en su aplicación a grupos de personas denominado *estudio de caso colectivo*.

El investigador se constituye en un observador de segundo orden, orientado a la observación de los observadores y sus respectivas observaciones; busca acercarse no sólo a lo que observan, sino también a los esquemas de diferencias con que lo hacen y trazar sus distinciones: observar cómo observan (Arnold, 1998).

Se empleó una *entrevista a profundidad*, a través de una guía de entrevista desde la perspectiva de *mediación* propuesta por Díaz Barriga (2014) en la obtención de

evidencias empíricas; la guía, compuesta por cuatro planos del objeto de estudio: el *entorno personal del docente*; *vinculación con la enseñanza*; *valoración de la docencia* y *reconstrucción de la enseñanza*. Cada plano está integrado por varias preguntas formuladas de tal manera que al ser enunciadas se busca entrar en una dimensión de “juego” de “imaginación”; hecho que no es permanente, sino que se entrelazan preguntas que llevan al docente a integrar en sus respuestas datos, comparaciones; de orden cognitivo-racional, para regresar al orden afectivo- emocional; por ejemplo: ¿cómo describiría la enseñanza a otras personas ajenas al campo? y si la enseñanza fuera un apersona, ¿cómo sería? Esta estrategia nos permite adentrarnos a la subjetividad docente de manera más personal y menos como potador de un colectivo.

Los participantes fueron docentes de educación básica, frente a grupo, con una experiencia profesional de entre 15 y 20 años. Cada entrevista tuvo una duración de una hora cuarenta aproximadamente. El análisis e interpretación se efectuó mediante los procedimientos propuestos por Strauss y Corbin (2002) para desarrollar la teoría fundamentada, para buscar un

ordenamiento, a partir de los datos empíricos, a través del método de análisis comparativo, siguiendo los tres niveles de codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva o proceso integral. Nos orientamos por la afirmación de que “una investigación debe dirigirse hacia la identificación de conjuntos relacionados de distinciones y no solo a la reducción analítica y causal de componentes y procesos aislados” (Arnold, 1988, p. 4)

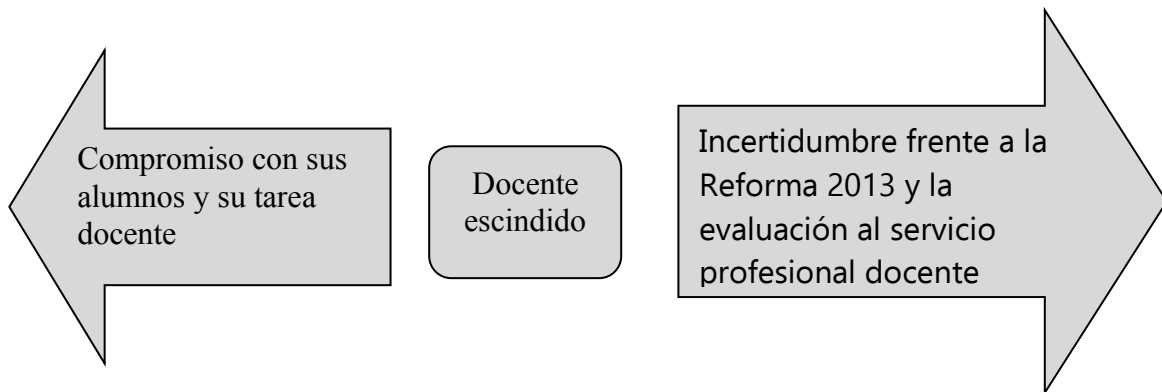
Resultados

El trabajo de análisis e interpretación de los datos, se orientó a conjuntos de interrelaciones, de las observaciones trazadas por los docentes, y a los procesos de mutua afectación. Aquí darnos cuenta de los núcleos temáticos: *Labor docente y alumnos y por otro lado el docente frente a la reforma 2013*.

Dados los resultados podemos afirmar que los maestros están escindidos entre su compromiso profesional y humano con sus alumnos y las emociones de frustración e incertidumbre que vive frente a la reforma a la educación 2013, donde se vive amenazado laboralmente. La siguiente figura intenta representar esos hallazgos.

Figura 1

Docente entre dos fuerzas que lo escinden



Labor docente y alumnado

La tarea del docente no se limita a la planeación y seguimiento de ésta cada día organizando las actividades de sus alumnos, aunque hoy en día se hable de la planeación argumentada, ésta la ha considerado el docente desde hace tiempo; sin embargo desde las políticas educativas se olvida que el docente interactúa con 30 niños lo que resulta un tanto difícil, por su diversidad e individualidad, con vivencias familiares a veces difíciles, son niños cuyos padres en su mayoría trabaja en maquila, buen número son monoparentales, en algunos otros casos viven con los abuelos, pero en general son *niños solos*:

Hay el niño aquel que tal vez desea hablar con sus papás de cosas tal vez intrascendentes pero que al final de cuentas desea estar con ellos y no lo puede hacer que... (DDM3)

El maestro recibe WhatsApp para comentar alguna cosa sobre lo que tocará ver al día siguiente

yo me encargo... entonces me he atrevido a mandar uno que otro mensajito a los niños así muy... muy sobre el trabajo de clases, entonces creo que se pierde mucho el potencial que tienen los niños para cuestiones de carácter escolar cuando los niños están solos en casa, cuando no comparten el tiempo con sus papás, ... es triste (DDM3)

“[Compara] Por otro lado ve uno casos en los que a lo mejor no con mucho tiempo, pero tienen la oportunidad de charlar, de discutir lo que tal vez sucedió en clase con los papás, y bueno, son niños más o menos estables, más o menos sistemáticos en su forma de trabajo y estudio y eso impacta en su desempeño escolar.” (DDM3)

El trabajo docente está traspasado por los padres de familia resultan el tamiz en parte del trabajo del maestro, si están presentes

para sus hijos y apoyan la labor del docente, esto repercute en el aprovechamiento escolar del niño y viceversa en caso contrario, su ausencia o falta de atención redundan en la estabilidad del alumno y en su rendimiento escolar.

Los docentes encuentran dificultades en su trabajo porque los papás están lejanos de sus hijos y de sus aprendizajes, indudablemente el contexto socioeconómico, que impacta en las familias, también impacta en el trabajo del docente, con alumnos cuyos padres trabajan en muchos casos en maquilas con horarios de muy de mañana o de muy tarde, que resta convivencia de éstos con sus hijos, como lo menciona un docente:

[La escuela] es una guardería para algunos papás pese a que están ligados de manera directa con el proceso educativo de su niño, en teoría, pero por la vida rutinaria o la vida que llevamos hoy en día los papás, cada día se alejan más del proceso educativo de sus niños,... hace años los papás con sus limitaciones académicas o con sus alcances académicos se involucraban más de lleno que hoy en día, por lo menos en la población que yo atiendo (DDM5).

Las observaciones docentes, proporcionan distinciones relacionales que llaman la atención, ellos afirman que si bien la escuela se abrió a los padres de familia, el *intercambio intergeneracional se va cerrando, entre padres e hijos*, porque los libros de lecturas de español favorecían los comentarios que la mamá hacía al niño, porque eran las mismas que sus padres habían leído en la escuela en la primaria, han cambiado ya no vienen los mismos cuentos y portadas, como del perrito o del niño que se perdió.

No hay apoyos y entre más hay se da menos y la calidad de los libros pues ya se la estamos viendo, tiene muchos errores. Y no están de acuerdo al nivel cronológico y mental de los niños

porque muchas veces los contenidos o indicaciones que vienen en los libros no están acorde a un niño de primero. Por ejemplo...un problema decía que si el niño multiplicara 6×30 ¿cómo que 6 por 30 ?, van en primero, pues eso no se ve hasta en cuarto (DAF13).

Los docentes realizan su trabajo en contextos sociales donde predomina la desintegración familiar, donde tienen niños maltratados por sus padrastros, o son niños abandonados, conviven más con los abuelos o solos ante estas circunstancias un profesor nos dice:

Entonces nosotros como maestros buscamos alternativas para que esta situación por la que están pasando, pues tratar de que lo menos posible se refleje en el desempeño escolar (DBM2).

El trabajo docente ante la reforma 2013

Los docentes en su relación con la enseñanza asumen un *juicio crítico para las autoridades*, al afirmar que no hay mecanismos ante los cambios que favorezcan la eficacia; éstos son momentáneos y al vaivén de la política más no por los requerimientos de la misma enseñanza para su mejora, además al parecer no hay una visión clara ante el cambio de la reforma.

En las circunstancias actuales que vive el maestro considera que, los *embates* a los que está expuesto el docente tanto por las autoridades como por los medios y la sociedad, exigen de éste un mayor esfuerzo para fortalecerse y no sucumbir con susceptibilidad porque eso impacta en los niños y por ende en sus aprendizajes. De igual manera el maestro requiere buscar *automotivarse* porque no encuentra una motivación que provenga de la organización educativa ni de autoridades. Respecto a su sentir hacia la Reforma a la educación 2013, los maestros nos comparten:

“Mire, yo creo que no podemos hacer a un lado de que el hecho de que cuando se hace la reforma; esta última en el periodo actual de gobierno, y se nos diga que si reprobamos después de una evaluación que se nos realice y que nos van a reubicar en alguna otra... área de la estructura de gobierno o en un momento dado que podríamos perder el espacio de trabajo, yo siento que sí, de alguna manera es... o puede considerarse y sentirse como una *amenaza a la seguridad laboral*. ... los maestros que ya tenemos algún tiempo laborando pues... tenemos años en lo que se nos ha estado evaluando, no tenemos miedo a la evaluación. Sabemos que a lo mejor no vamos a sacar un 10 o una evaluación máxima pero tampoco muy negativa, sin embargo no deja de haber un *malestar*, un sentimiento como de amenaza pues si nos sentimos mal por ese tipo de declaraciones que a veces se dan en los medios, y si nos sentimos lastimados por... a lo mejor no es tanto el que se evalué si no la forma en que se nos dice.” (DDM10)

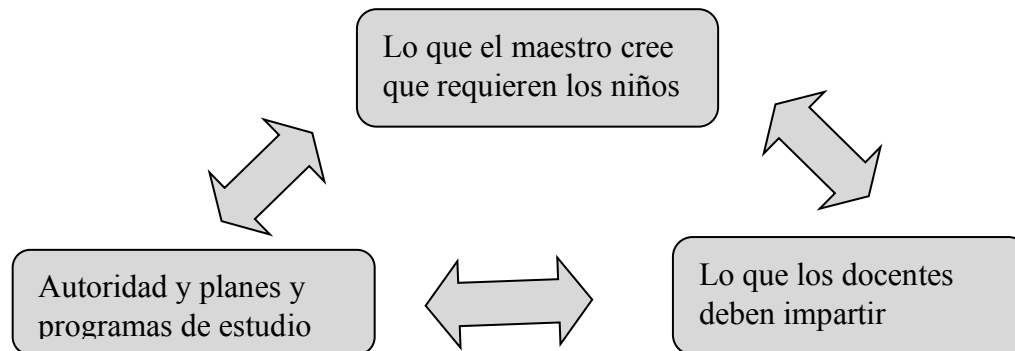
Ahorita estamos en una *incertidumbre tremenda los maestros*, como ejemplo fíjese, hay ciertos comentarios, ciertas dudas de que si son 15 días o si es un mes de vacaciones que si esto y que si lo otro en algo tan simple. Si no aterrizamos, si no esclarecemos todas estas dudas, estas inquietudes que hay hoy por hoy en el magisterio, la situación va a seguir igual, con incertidumbre, con duda. Entonces *yo quisiera ir a mi aula de trabajo, mi espacio de trabajo con un mayor margen de seguridad* y no estar pensando que si no salgo bien en los resultados voy a tener problemas porque me van a reubicar. Yo creo que con amenazas no, a mí me gustaría, viendo si los espacios reúnen las condiciones necesarias para el trabajo. Me gustaría mejor si... a lo mejor

reducimos el número de alumnos. Que le hace que nos evalúen, eso no tiene nada de malo pero que se buscaran formas de evaluar más objetivas, más reales y que desde luego es muy complicado porque estamos trabajando con seres humanos.” (DDM12)

Los docentes se sienten entre la desesperación y la realización, viven en conflicto cercano a la frustración, la imagen que nos transmiten es semejante a la siguiente:

Figura 2

Conflictos en la tarea docente



Referencias

- Abraham, A. (1984/2000). *El enseñante es también una persona*. Barcelona, Gedisa.
- Abraham, A. (1970/1975). *El mundo interior del docente*. Barcelona: Promoción Cultura, S.A.
- Arnold, M. (1988). Recursos para la investigación sistémico / constructivista. *Revista Cinta de Moebio*, (3).
- Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. España: Gedisa.
- Ceberio, M. y Watslawick (1998). *La construcción del universo*. Barcelona: Herder.
- Díaz Barriga, A. (2014). El papel de los instrumentos de mediación entre teoría y datos en construcción y desarrollo de una investigación. En Díaz-Barriga A. y Luna, M. A. B. (Coords.), *Metodología de la Investigación Educativa* (pp. 43-68). México: Ediciones Díaz de Santos y Universidad Autónoma de Tlaxcala
- Domínguez, C. (2014). *La persona del docente, del reconocimiento al olvido*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Esteve, J. M. (1984). *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea.
- Goodson, I. (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 733-758.
- Hargreaves, A. (2003). *Replantear el cambio educativo*. Argentina: Amorrortu.
- Judías B., J., y Loscertales, A., F. (Comp.). (1993). *El rol docente*. Sevilla-Bogotá: Muños Moya y Montraveta.

Stake, E. (2005), *Investigación en estudio de casos*. Madrid: Morata.

Strauss, A., y Corbin J., (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia.

La formación docente en México: Transferencia del Aprendizaje

Teacher training in Mexico: Transfer of Learning

Edith Mariana Rebollar-Sánchez
Instituto Superior de Ciencias de la Educación
marianresa@gmail.com

Anna Ciraso-Calí
Universitat Autònoma de Barcelona
annaciraso@gmail.com

Carla Quesada-Pallarès
University of Leeds
c.quesada-pallares@leeds.ac.uk

Resumen

El objetivo de este trabajo es identificar cómo influye la transferencia de la formación docente en las enseñanzas de los maestros de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) en México. En este caso, la formación es proporcionada por el Estado a través de las instituciones responsables de la formación y la capacitación de los profesores, en concreto por la Subdirección de Formación y Actualización del Profesorado (SuCAD). Para ello, se aplicó el Cuestionario de Transferencia 3 meses lectivos después de la formación a 345 docentes, en julio de 2014. Este instrumento consta de tres bloques de diferentes preguntas: (a) el grado de transferencia de aprendizaje de los maestros a su lugar de trabajo; (b) el impacto trasladado a sus responsabilidades de enseñanza; y (c) la organización de transferencia en la escuela. Asegurando la validez y fiabilidad del cuestionario, en este trabajo se presentan los resultados de la transferencia y el nivel de impacto de la transferencia. Los resultados sugieren un alto grado de transferencia percibida por parte de los maestros, pero también muestran que la 'organización de la transferencia' en el centro actúa como barrera para la transferencia de lo aprendido en el entorno de los maestros participantes del estudio. Asimismo, se aprecia un bajo impacto de la formación en la práctica docente lo que puede deberse a los contenidos y temáticas desarrolladas durante la formación y su relación con las necesidades reales del profesorado.

Palabras clave

Formación del profesorado, transferencia del aprendizaje, evaluación de la formación, educación básica.

Abstract

The objective of this paper is to identify how the transfer of teacher education influences the teaching of primary education teachers (preschool, primary and secondary) in Mexico. In this case, the training is provided by the State through the institutions responsible for the training and training of teachers, specifically by the Subdirectorate for Training and Updating of Teachers

(SuCAD). For this, the Transfer Questionnaire was applied 3 school months after the training to 345 teachers, in July 2014. This instrument consists of three blocks of different questions: (a) the degree of transfer of learning of the teachers to their place of work; (b) the impact transferred to their teaching responsibilities; and (c) the transfer organization at the school. Ensuring the validity and reliability of the questionnaire, this paper presents the results of the transfer and the level of impact of the transfer. The results suggest a high degree of perceived transfer by teachers, but they also show that the 'organization of the transfer' in the center acts as a barrier to the transfer of what has been learned in the environment of the teachers participating in the study. Likewise, there is a low impact of the training in the teaching practice, which may be due to the contents and themes developed during the training and its relation to the real needs of the teaching staff.

Keywords

Teacher training, transfer of learning, evaluation of training, basic education.

Introducción

A partir de los diferentes cambios que la educación básica sufrió en la última década y con la aplicación de la Reforma Educativa en Educación Básica (RIEB 2011), que comprende los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria, la reforma ha propiciado en los docentes del Estado de México una mayor preocupación por llevar a cabo una formación continua que, se presume, significa para ellos la posibilidad de adquirir nuevos conocimientos y habilidades que posteriormente con la práctica se convertirán en competencias que transmitirán a sus alumnos (Arnaut, 2004). El número de maestros que asisten a estos cursos de formación ha ido en aumento debido a los retos que la reforma en educación básica y evaluación del desempeño les supone (INEE, 2015); pero actualmente no existe una evaluación sistemática para valorar la transferencia de lo aprendido. De hecho, si Holton, Bates y Ruona (2000) están en lo cierto, sólo entre el 10% y el 30% de lo que una persona aprende es realmente transferido. Esta situación crea la necesidad de, garantizar que la inversión que el Estado mexicano está haciendo para capacitar a sus docentes tiene cierta rentabilidad de la inversión, entendida como la aplicación de lo aprendido en el lugar de trabajo.

De ahí que la formación de los maestros de educación básica sea una prioridad de las autoridades educativas estatales, tarea que ha venido desarrollando la Subdirección de Capacitación y Actualización Docente (SuCAD), dependencia encargada de la formación continua del profesorado de educación básica, así como de los 25 Centros de Maestros, que son los responsables de desarrollar los cursos y propuestas de formación en dicha entidad y tienen como labor principal la cobertura y calidad de servicios para brindar a todo el profesorado oportunidades y apoyos para desarrollar procesos de formación continua efectivos que redunden en mejores aprendizajes de los niños y adolescentes (SEP, 2008). Por ello, y con la finalidad de valorar la transferencia dentro de la formación continua de los docentes específicamente de educación básica en el Estado de México, se realizó un estudio, teniendo como objetivo de investigación evaluar la transferencia de los maestros de educación básica del Estado de México. El estudio se desarrolló con el apoyo de la SuCAD, así como de los 25 Centros de Maestros. Para conocer cuáles son los motivos que influyen para que se realice o no, la transferencia de lo aprendido dentro la formación docente, se buscó responder a las siguientes cuestiones: ¿Cuáles son los logros

en cuanto a la transferencia del aprendizaje? ¿Qué características de la formación podrían mejorarse con el fin de aumentar la transferencia de los profesores?

La evaluación de la transferencia de la formación

La transferencia de la formación se puede definir, según Baldwin y Ford (1988), como el grado en que los participantes aplican los conocimientos, habilidades y actitudes que han adquirido en la formación, a su trabajo. Es un proceso que implica la generalización, aplicación y mantenimiento de los aprendizajes (Ford y Weissbein, 1997). Evaluar el proceso de transferencia implica detectar los cambios derivados de la formación, y valorar si las competencias adquiridas con la formación se mantienen en el tiempo; además de identificar barreras y facilitadores de dicho proceso.

En cuanto a la formación continua, los discursos sobre políticas educativas a nivel internacional afirman que la formación continua del profesorado es uno de los elementos clave para una educación de calidad (Buchberger, Campos, Kallós y Stephenson, 2000). Sin embargo, para que esta relación se dé, es necesario que los nuevos aprendizajes que los maestros adquieren a través de la formación se conviertan en cambios en la práctica docente y en las actuaciones de los centros escolares (Talavera, 2004).

La evaluación de la transferencia en la formación para el profesorado

En el ámbito educativo, algunas investigaciones han evidenciado elementos específicos de las escuelas y de la formación para el profesorado que pueden ser facilitadores o barreras de la transferencia. Un ejemplo es el relacionado con la calidad de la formación continua en educación infantil (Pineda-Herrero, Moreno-Andrés, Úcar-Martínez y Belvis Pons, 2007), que muestra

algunos elementos que favorecen la transferencia de los aprendizajes de los maestros en las escuelas: entre otros, la detección de necesidades, la elaboración del plan de formación y la evaluación de la formación; la iniciativa de la formación por parte del profesorado; una cultura de centro que potencie el desarrollo profesional; y el acompañamiento de las entidades que ofrecen la formación. Por otro lado, también se evidencian algunas barreras para la transferencia, como el número de alumnos atendidos por maestro, que dificulta la introducción de cambios en la práctica docente; la falta de recursos económicos de los centros; y la poca tendencia de los maestros a modificar su práctica profesional. Otros estudios (Moreno, Quesada y Pineda, 2010; Pineda, Armengol, Belvis, Moreno y Lozano, 2008) identifican como condiciones para la efectividad de la formación: elementos de la formación (definición de objetivos concretos, similitud de las actividades formativas a las actuaciones profesionales), del centro (autonomía de los docentes, apoyo entre compañeros, tradición de formación permanente en el cuerpo docente, estabilidad de los grupos de trabajo), y personales del participante (motivación hacia la mejora de las actuaciones profesionales). En México, por ejemplo, entre los fines de la formación de los maestros de educación básica en servicio prima la transformación de la práctica docente, y ésta únicamente será posible a través de un proceso de transferencia por parte del docente (Talavera, 2004) desde la formación a la realidad de la práctica.

Una peculiaridad de la formación al profesorado es su vinculación a innovaciones educativas, sobre todo si suelen realizar acciones formativas que responden a la implantación de nuevos proyectos tanto internos del centro como impulsados por la Administración. En 2011 se realizó un estudio exploratorio en el ámbito español (Ciraso, 2012), cuyos resultados evidenciaron que, en

el contexto escolar, la transferencia se entiende también en una dimensión colectiva de escuela, más que individual, que se denominó "transferencia de centro". Este concepto hace referencia a que, si los maestros introducen cambios en su práctica docente, pero de manera aislada, en su aula, estos cambios serán marginales o transitorios de cara a la organización. Por lo tanto, para que el propio centro asuma e institucionalice los cambios, estabilizándolos más allá de la movilidad profesional de los docentes, entendida la institucionalización del cambio como el fin último del proceso de innovación, permitiendo con ello la búsqueda de mejora institucional (Tejada, 1998), por lo que es necesario que: se haga difusión de los aprendizajes al profesorado que no ha participado en la formación; que estos aprendizajes se integren en la planificación de centro; y que el equipo directivo y las estructuras organizativas del centro se responsabilicen para apoyar el mantenimiento y los resultados de estos cambios.

Método

El estudio fue exploratorio, siguiendo un diseño longitudinal no experimental. Los datos fueron recogidos en diferentes momentos (t1 y t2), analizando las causas y efectos de los cambios en el tiempo (Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 2008). Asimismo, se realizó un muestreo de oportunidad, contactando con un total de 3,677 maestros que iban a realizar una actividad formativa en el mes de julio 2014. De estos, 353, respondieron al segundo cuestionario (t2) y después de la eliminación de las respuestas incompletas, el tamaño de la muestra fue de 345 cuestionarios longitudinalmente (t1 y t2), lo que representa una tasa de respuesta del 9.38%. A partir de este valor, podemos decir que se trataba de un tamaño de la muestra representativa de la

población de los profesores, con un margen de error del 5% (para un nivel de confianza del 95%, con una muestra aleatoria correspondiente en tamaño). En esta comunicación, los resultados que se presentan son los relativos a los obtenidos con el segundo cuestionario (t2).

El Cuestionario de Transferencia (t2) está formado por tres bloques de preguntas diferentes: (a) grado de aplicación o transferencia de los maestros a su puesto de trabajo, que tiene por finalidad evaluar el grado de transferencia de los maestros a su puesto de trabajo (docencia, gestión de la docencia, gestión del centro, comunicación con las familias, atención al alumnado, etc.), está formado por cinco ítems que representan el constructo de transferencia, valorados en una escala Likert de 5 puntos (1: nada de acuerdo; 5: totalmente de acuerdo); y un ítem en formato de respuesta abierta corta, en el que se les solicita a aquellos maestros que hayan manifestado una transferencia nula o baja, los motivos de dicha poca aplicación; (b) impacto de esta transferencia a sus tareas docentes; pretende analizar el tipo de impacto que el transferir ha tenido en las tareas docentes de los maestros. Para ello, se enumeran 22 tipos de impactos (OCDE, 2013), los cuales el maestro debe valorar en una escala Likert de 5 puntos (1: un gran cambio negativo; 5: un gran cambio positivo), entendiendo que no es una escala de cambio cuantitativo, sino cualitativo, es decir, no importa sólo si ha habido impacto, sino si éste ha sido positivo o negativo desde la perspectiva del maestro. Por último, el bloque (c) organización de la transferencia en el centro, persigue conocer de qué modo los profesionales del centro planifican y gestionan la aplicación de los nuevos aprendizajes derivados de la formación.

Los datos obtenidos del cuestionario fueron analizados utilizando el programa SPSS v.17 Inc. El cuestionario fue validado

mediante Análisis Factorial Exploratorio y evaluado en base a su consistencia interna o fiabilidad utilizando el estadístico alfa de Cronbach. El factor 'grado de transferencia' explica el 76.44% de la varianza con cinco ítems y presenta una elevada consistencia interna ($\alpha = .942$); el factor 'organización de la transferencia' explica el 69.18% de la varianza con cinco ítems, obteniendo una elevada fiabilidad ($\alpha = .916$).

Resultados

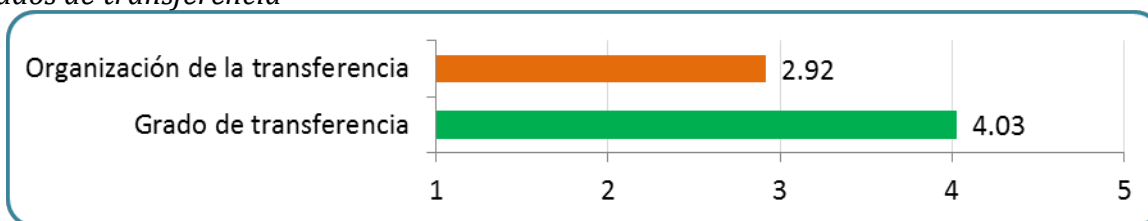
Una vez analizadas las respuestas de los docentes de educación básica, su perfil apunta a que gran parte de los participantes son mujeres (74%) con edad media de 39 años - con una desviación típica de 9 años-; lo implica que el grueso de edad de los maestros participantes del estudio se sitúa entre los 30 y los 48 años. En relación al nivel educativo, la

mayor parte (62%) dispone de una formación profesional universitaria de primer nivel (licenciatura), mientras que un porcentaje muy bajo (2%) tiene una formación superior de doctorado.

Los resultados obtenidos con el Cuestionario de Transferencia permiten afirmar (ver Figura 1) que el factor 'organización de la transferencia' en el centro actúa como un riesgo de barrera para la transferencia (2.92) en el entorno de los maestros participantes del estudio. Por lo tanto, habría que profundizar en qué acciones no se están llevando a cabo o se están realizando de un modo que no favorece la transferencia. Al contrario, el 'grado de transferencia' de la formación es elevado (4.03) señalando un alto grado de transferencia percibida por parte de los maestros.

Figura 1

Resultados de transferencia



Nota: Rojo = barrera (1 a 1.99); Naranja = riesgo de barrera (2 a 2.99); Amarillo = facilitador débil (3 a 3.99); Verde = facilitador fuerte (4 a 5).

En cuanto a los motivos de no transferencia, éstos tienen que ver, en primer lugar, con los contenidos y temáticas abordados en los cursos de formación. De acuerdo con la mayoría los docentes encuestados, estas no respondían a sus necesidades profesionales, resultaban ser repetitivas o no aportaban aspectos novedosos a su práctica docente. Asimismo, manifestaron que en algunos casos los encargados de impartir los cursos carecían de elementos teóricos y metodológicos para impartirlos, por lo que perdían interés en el curso.

Otro motivo que ha dificultado la transferencia es la función que desempeña cada uno de los encuestados; en el caso de los directores, consideran que las temáticas abordadas no responden la mayoría de las veces a sus necesidades, ya que atienden cuestiones más administrativas y no realizan funciones docentes. Por lo tanto, después de haber realizado el curso manifiestan que la transferencia de lo aprendido no se da y que sólo en algunos casos pueden llevarla a cabo, precisamente cuando orientan o dan sugerencias a los docentes de la institución de la que están a cargo.

Finalmente, se analizó qué tipo de impacto (si es que lo hubo) tuvo el hecho de transferir lo aprendido en las diferentes tareas vinculadas a la profesión del maestro. Particularmente, se solicitó si había habido cambio y si éste había sido positivo o negativo (ver Figura 2). Se aprecia que la formación de los maestros ha tenido cierto impacto positivo en la mayoría de las tareas vinculadas a la profesión de

maestro. El mayor impacto positivo ha sido en 'mi confianza como maestro' (4.44); este tipo de impacto es importante para aumentar la autoeficacia del maestro, puesto que la formación es un espacio en el que se puede asegurar de que lo que está haciendo lo hace bien y, en el caso de que no, tiene un experto y un grupo de compañeros con los que discutir cómo mejorar.

Figura 2

Impacto de lo transferido en las tareas vinculadas a la profesión de maestro



Por otro lado, hay cinco tipos de impacto considerados como 'sin cambios', sin llegar a ser un 'cambio positivo' aunque están dirigidos a ello. Estos son: 'la relación con mis compañeros', 'mi salario o bonificación financiera', 'la probabilidad de avanzar en mi carrera', 'mi reconocimiento público por parte de mis compañeros docentes' y 'mi reconocimiento público por parte del director del centro'. En vista de los resultados, se puede afirmar que la mayoría de los maestros no perciben un impacto positivo en el hecho de mejorar sus tareas docentes o su docencia a raíz de haber transferido lo aprendido en la formación cursada.

Conclusiones

Un aporte importante de este estudio es la oportunidad de entender el proceso de transferencia de los maestros de educación básica del Estado de México, considerando que los resultados obtenidos señalan que los cursos de formación deben ser vistos como una oportunidad de mejora para la práctica docente, donde la transferencia de lo aprendido apoye al profesorado en la mejora de los resultados de aprendizaje de los estudiantes, al mismo tiempo que le permita compartir con el resto del colectivo docente la experiencia que les ha brindado recibir este tipo de formación.

Por lo tanto, los cursos de formación continua han de representar para el profesorado una oportunidad que les permita fortalecer sus competencias profesionales y como consecuencia apoyarles en la introducción de innovaciones desde su centro de trabajo, cuyo objetivo final es que impacten en la calidad de la educación básica.

La escuela también juega un papel muy importante en el proceso de transferencia del maestro, tomando en cuenta que la organización de la transferencia es un factor mediador (Ciraso-Calí, Quesada-Pallarès, y Rebollar-Sánchez, 2016), por lo que es necesario disponer de estructuras que

faciliten este proceso, apoyadas desde la administración educativa mediante un vínculo con el centro educativo que promueve la transferencia del maestro, de manera que ésta pueda ser facilitada y, en última instancia, regulada.

Asimismo, es necesaria una cultura de centro que privilegie la transferencia de lo aprendido, la cual será posible en la medida en que se institucionalicen los cambios, llevándolos más allá de la movilidad profesional de los docentes, entendiendo a la institucionalización del cambio como el fin último del proceso de innovación (Tejada, 1998), por lo que es importante favorecer una cultura que privilegie la formación de los docentes mediante el consenso de necesidades, en las que todos se vean identificados y reconocidos, como una forma de mejorar los resultados de la institución.

Por último, la formación analizada en este estudio ha tenido cierto impacto positivo en la mayoría de las tareas vinculadas a la profesión de maestro, revertiendo específicamente en un aumento de la confianza del maestro en sus tareas. No obstante, parece ser que la mayoría de los cursos analizados en este estudio no están vinculados a un impacto en la promoción del maestro, lo que limita la motivación extrínseca del maestro para transferir.

Por lo anterior, y de acuerdo con debido a la gran cantidad de tiempo y recursos invertidos en la formación y capacitación a los maestros, debe considerarse la pertinencia de cada una de las decisiones que se toman con respecto a las necesidades que se busca atender con estas acciones formativas. Considerando todo esto, se podrá entonces potenciar la obtención de mejores resultados educativos a partir de la transferencia que realizan los docentes en relación a los conocimientos desarrollados con ayuda de los Cursos de Formación Continua.

Referencias

- Arnaut, A. (2004). El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio. Hacia una política integral en la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. *Cuadernos de discusión*, 17. Disponible en <http://basica.sep.gob.mx/fcms/cds17.pdf>
- Baldwin, T.T., y Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41(1), 63-105.
- Buchberger, F.; Campos, B.P.; Kallós, D. y Stephenson, J. (eds.) (2000). *Green Paper on Teacher Education in Europe. High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training*. Umeå (Sweden): Thematic Network on Teacher Education in Europe (TNTEE).
- Campos, B.P., Kallos, D., y Stephenson, J. (2000). Green paper on teacher education in Europe. *Thematic Network on Teacher Education in Europe*. Disponible en http://www.iperbole.bologna.it/iperbole/adi/XoopsAdi/uploads/PDdownloads/tntee_green_paper_on_teacher_education_in_europe.pdf
- Ciraso, A. (2012). An evaluation of the effectiveness of teacher training: some results from a study on the transfer factors of teacher training in Barcelona area. *World Conference on Educational Sciences*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Ciraso-Calí, A., Quesada-Pallarès, C. y Rebollar-Sánchez, E. (2016). In-service teacher training for VET institutions: the challenge of evaluation in Comunitat Valenciana (Spain) (paper accepted). VET Development Symposium: Current Situation and Development of Further Education and Research in Vocational Education and Training in Sub-Saharan Africa. 23th-25th August 2016, Namibia University of Science and Technology.
- De Miguel, M., Pascual, J., San Fabián, J.L., & Santiago, P. (1996). *El desarrollo profesional docente y las resistencias a la innovación educativa*. Oviedo: Servicio de Publicaciones
- Ford, J.K., y Weissbein, D.A. (1997). Transfer of training: An updated review and analysis. *Performance Improvement Quarterly*, 10(2), 22-41.
- Hernández, R. Fernández-Collado, C., y Baptista, P. (2008). *Metodología de la investigación*, 4ª ed. México: McGraw-Hill.
- Holton, E.F., Bates, R.A., y Ruona, W.E.A. (2000). Development of a generalized learning transfer system inventory. *Human Resource Development Quarterly*, 11(4), 333-360.
- INEE (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. México: INEE.
- Moreno, V., Quesada, C., y Pineda, P. (2010). El grupo de trabajo como método innovador de formación del profesorado para potenciar la transferencia del aprendizaje. *Revista Española de Pedagogía*, 246 (mayo-agosto), 281 - 295.
- OCDE (2013). *TALIS 2013 Technical Report*. Disponible en <http://www.oecd.org/edu/school/TALIS-technical-report-2013.pdf>
- Pineda, P., Armengol, C., Belvis, E., Moreno, V., y Lozano, V. (2008.) *Evaluación de la formación del profesorado en práctica reflexiva*. Informe de investigación. Disponible en: <https://ddd.uab.cat/record/118577?ln=ca>
- Pineda, P., Quesada, C., y Moreno, M.V. (2010). The ETF, a new tool for Evaluating Training Transfer in Spain. *11th International Conference on Human*

Resource Development: Human Resource Development in the Era of Global Mobility. Pécs: University of Pécs.

Pineda-Herrero, P., Moreno Andrés, M.V., Úcar-Martínez, X., y Belvis Pons, E. (2007). La formación continua en educación infantil: evaluación de su situación y sus resultados. *I Congreso Internacional "Nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado"*. Barcelona.

SEP (2008). *Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio*. México: SEP.

Talavera, M. D. C. G. F. (2004). De la formación a la práctica docente. Un estudio de los procesos de transferencia de los profesores. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 34(3), 37-68.

Tejada, J. (1998). *Los agentes de la innovación en los centros educativos. Profesores, directivos y asesores*, Málaga: Aljibe.

La evaluación de los profesores desde la percepción de los estudiantes

The evaluation of teachers from a student's perception

Nadia Elvira Sierra Santiesteban

Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Campus Parral
nadia.sie@hotmail.com

Socorro Alonso Gutiérrez Duarte

Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Campus Parral
sagutierrez@upnech.edu.mx

Resumen

El presente aporte es generado a partir del proyecto de investigación "La percepción de los estudiantes de la LIE sobre el desempeño docente de los profesores", desarrollado durante el periodo enero-junio y agosto-diciembre de 2015. Es un informe final de investigación con enfoque cualitativo y con carácter fenomenológico, que busca identificar en los sujetos involucrados aquellas experiencias e imaginarios con que cuentan. En el proceso de la toma de datos se utilizan diversos instrumentos: Entrevista Semiestructurada realizada a estudiantes de la LIE del Campus Parral; Encuestas aplicadas a 212 alumnos a través de la plataforma que emplea la Rectoría de la Universidad para evaluar a los docentes; finalmente se analizan 10 escritos grupales donde manifiestan el desempeño de los profesores. Paralelamente se revisan documentos varios del diseño de la licenciatura donde se establecen los indicadores que se han de considerar en la evaluación. Los hallazgos de la investigación permiten identificar tres diferentes tipos de maestros; el plano quien posee una actitud acartonada y enfocada únicamente al aspecto teórico del conocimiento, obstaculizando el aprendizaje del alumno; el maestro yoyo es egoísta que cree tener la razón en todo lo que hace; y el maestro altruista se caracteriza por su gran disponibilidad de ayudar al alumno para alcanzar su aprendizaje.

Palabras clave

Evaluación, evaluación de los profesores, estudiantes.

Abstract

The present contribution is generated from the research project "The perception of the students of the LIE on the performance of the professors", developed during the period January-June and August-December 2015. It is a final research report with a qualitative and phenomenological approach, seeking to identify in the subjects involved the experiences they have. In data collection process, various instruments are used: Semi-structured Interview conducted with students of the LIE of Campus Parral; Surveys applied to 212 students through the platform used by the Rectory of the University to evaluate teachers. And finally, 10 group writings are analyzed where they indicate the performance of the professors. Simultaneously, several documents the curriculum are reviewed, where the indexes to be considered in the evaluation are established. The research findings allow

us to identify three distinct types of teachers; the "linear" whose attitude is rigid and focused solely on the theoretical aspect of knowledge, hindering the student's learning. The "yo-yo" is selfish and believes they are right in everything they do. And the altruistic which is characterized by his great willingness to aid the student to achieve goals.

Keywords

Evaluation, evaluation of teachers, students.

Introducción

Evaluar lleva a un proceso de aprendizaje que accede a conocer la realidad para mejorarla. Dicho conocimiento es posible mediante la aplicación de criterios o razonamientos que permitan ser comparados con las condiciones actuales en cuestión, derivándose de ello la emisión de un juicio que clarifica el punto donde se ubica tal realidad; a partir de ahí, se toman decisiones orientadas a avanzar hacia la mejora, reflejada en los objetivos propuestos, para dar inicio a un nuevo ciclo de conocimiento.

Tanto los criterios a aplicar como los objetivos propuestos son definidos con antelación y suponen conocimiento previo al respecto de quien los establece; la clave del éxito o fracaso de toda evaluación depende de la utilidad que se le dé a la información recogida en tal proceso.

Por tanto, evaluar a los profesores requiere conocer los factores que intervienen en su quehacer, y con ello satisfacer las necesidades que le permitan desempeñarse de acuerdo a los estilos de aprendizaje de los estudiantes.

La presente investigación se desarrolla en el marco de la evaluación, y se realiza en el Campus Parral de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (UPNECH) con alumnos de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE), misma que tiene por objetivo conocer su percepción acerca del desempeño de los profesores a partir de las experiencias vividas en los salones de clase.

El problema de estudio

Desde los inicios del programa de la LIE en 2002 en el campus Parral de la UPNECH, ha existido una preocupación permanente de los docentes por evaluar el desempeño que realizan frente a grupo; esta dinámica ha estado presente hasta la fecha sin embargo se observa que han sido más los intentos por hacerlo que los resultados que se han obtenido, los mecanismos han sido variados y los resultados los mismos, la información no se ha sistematizado en la mayoría de los casos, acción que ha ocasionado un descontento generalizado por parte de los estudiantes quienes consideran que las evaluaciones que se han realizado, así como los mecanismos utilizados, no evidencian su sentir además de manifestar que aún y cuando en dichas evaluaciones han recomendado a los maestros modificar las estrategias de enseñanza, los profesores siguen reproduciendo semestre tras semestre las mismas prácticas, motivo por el cual consideran que esta práctica es una pérdida de tiempo, además de creer que es un mero requisito, lo que genera resistencia a la hora de realizarse.

En este marco problematizador surge la interrogante científica a estudiar:

¿Qué percepción tienen los estudiantes de la LIE del Campus Parral a cerca del desempeño docente de los profesores?

Referentes teóricos

Para House, E. R. (1997) un evaluador por naturaleza compara y separa lo bueno de lo malo, decisión que representa poder, no siempre ejercido con responsabilidad moral

ya que depende del alcance social y la profundidad de los cambios provocados, es decir si satisface los intereses de un sector privado o si se trata de beneficiar a la sociedad en general. En este sentido Santos y Moreno (2004) consideran que es “trascendental saber al servicio de quién y de qué valores se pone la evaluación” (p. 124).

Establecer los criterios de valoración implica ordenarlos de acuerdo a la prioridad que defina el responsable de la decisión, así como la posibilidad de ajuste necesaria según lo demande la práctica. Barry (1965) considera que una evaluación real debe asumir un razonamiento dialéctico entre las normas o principios abstractos y los casos concretos, de tal forma que no se convierta sólo en una deducción directa de lo abstracto a la práctica.

La etapa de inicio de la evaluación representa un trabajo idealizado puesto que las reglas aun no han sido aplicadas como tal, en este período surgen “los modelos que constituyen elaboraciones idealizadas de los enfoques de evaluación real tipo ideal” (House, 1997, p. 64). Estos enfoques conducen el proceso de valoración hacia datos cuantitativos si parte de criterios ajenos o externos al objeto evaluado, o datos cualitativos si parte de características propias del mismo.

El acercamiento con la realidad, atender la información obtenida, descifrarla de forma rigurosa y con credibilidad, son cuestiones esenciales relacionadas con la fiabilidad o consistencia de los resultados, mismos que se ven reflejados en el rigor de la evaluación que se explican mediante la aplicación de cinco criterios: indicadores o preguntas confirmadas: da sistematicidad para la recolección y credibilidad en los resultados; la mejora: no aplica nivel jerárquico, busca prioritariamente la transformación de las prácticas, donde radica el poder de la evaluación cuya evidencia se encuentra según Patton (1978) en mover las

energías individuales; la transferibilidad y la dependencia, entendiendo por transferibilidad, la posibilidad de aplicar los descubrimientos obtenidos en otra circunstancia similar o diferente (Santos, M. y Moreno, T., 2004). La dependencia se explica en relación a que “las teorías y los hechos no son independientes” (Guba y Lincoln, 1985, p.118), lo que significa que existe estabilidad de la información recabada, además de proporcionar rastreabilidad, la cual es definida como la “posibilidad de explicar cómo se han producido los cambios” (Santos, M. y Moreno, T., 2004, p. 96); la ética en la evaluación, se preocupa de preservar la equidad de los valores; el aprendizaje en la evaluación, implica entrar en un espiral, donde de manera ascendente tras errores y limitaciones, se avanza hacia la comprensión.

La evaluación en el programa de estudios de la LIE se concibe como un proceso de obtención de información pertinente, válida y confiable, que permita orientar la toma de decisiones, así como proponer mejoras al proceso. De igual forma, se considera como un sistema integral, cuyas dimensiones son: las competencias profesionales en el educando, el desempeño docente, y el programa de licenciatura (operacionalización, desarrollo e impacto).

La temática en que se centra el presente estudio es en relación al desempeño docente, se fundamenta en los rasgos del rol de los docentes que el enfoque por competencias exige. Para que el programa sea exitoso depende en gran medida de los sujetos que lo aplican y de la constante discusión de los avances y mejoras susceptibles de incorporarse.

El rol del docente en el programa de la LIE presenta un cambio en relación al concepto de enseñanza, pues no se considera como una tarea de transmisión de conocimientos, sino como promotora de un proceso interactivo, donde los estudiantes construyen sus aprendizajes con la influencia

del contexto, de sus compañeros, materiales de trabajo y el profesor. Así, la enseñanza se visualiza como un cúmulo de ayudas que el profesor pone a disposición de los alumnos en el proceso personal de construcción de su conocimiento. Consecuentemente, la interacción educativa será efectiva, en la medida en que las intervenciones del profesor sean acertadas, mismas que han de responder a los intereses, necesidades y nivel de desarrollo de los alumnos. (UPN, 2002).

Los indicadores que se han de considerar en la evaluación de esta dimensión son:

- Creación de ambientes de aprendizaje
- Selección de medios para el desarrollo de las actividades
- Acompañamiento en el proceso formativo de los estudiantes
- Participación en los cuerpos académicos
- Actualización y superación continua
- Disposición al diálogo
- Actitudes de responsabilidad, tolerancia y respeto a la diversidad
- Comprometido con el desarrollo y mejoramiento de la institución.
- Conocedor del contexto.
- Realización de actividades de investigación y difusión en su quehacer docente.

Para vigilar el cumplimiento de dichos indicadores deberán considerarse alternativas como: la evaluación externa, la evaluación por las autoridades de la institución, la evaluación de pares, la evaluación por los estudiantes y la autoevaluación.

Metodología

La metodología empleada corresponde al paradigma interpretativo, que tiene como característica rescatar la situación real de las personas, donde lo trascendente es lograr que las personas expresen su sentir.

El enfoque empleado es el fenomenológico mediante el cual se busca conocer la experiencia personal frente a un hecho del mundo real; de igual forma se recuperan los aspectos clave en que descansa el citado enfoque: el tiempo, el espacio, la corporalidad y la relación humana.

Con la metodología y el enfoque elegido se puede dar respuesta a la pregunta central de la presente investigación.

La técnica empleada para la recolección de datos es la entrevista realizada a los estudiantes de la LIE, además se utiliza como instrumento la encuesta, misma que se aplicó a los 212 alumnos en el periodo Enero-junio de 2015; de igual forma por iniciativa de los representantes de grupo, se elaboró un escrito donde todos los alumnos de cada grupo evalúan el desempeño de los profesores

Discusión de los resultados

Los datos recabados se analizaron conformando así las categorías de análisis.

Maestro Plano: La palabra *Plano* es utilizada para describir al maestro con una actitud acartonada y enfocada únicamente al aspecto teórico del conocimiento, obstaculizando el aprendizaje del alumno; algunas expresiones recabadas son: “siempre antologías, no hay diversidad de actividades, no todos aprendemos igual: leyendo y viendo no todos aprendemos”, dicha expresión da como resultado que el alumno no se sienta identificado con el maestro para externar sus dudas, “si son teóricos no hay confianza para expresar dudas, no aprendes.” Solo a través del diálogo maestro-alumno se otorga confianza en la dinámica de enseñar y aprender: “con la clase aburrida, no se llega al aprendizaje”. Freire (2004) refiere que enseñar es un acto que no termina con el hecho superficial de tratar el contenido. Frente a estas prácticas, se visualiza la indiferencia del maestro hacia las necesidades de interacción social de sus aprendices: “el

alumno no tiene confianza de decir lo que piensa porque ve como trata a los demás que si lo hacen”, lo cual pone en relieve el impacto que tiene para el alumno, la actitud del maestro.

Maestro Yoyo: es una persona egoísta que cree tener la razón en todo lo que hace y dice, así lo ilustran algunos comentarios: “impone su manera de ser dentro de la clase”, lo que muestra un ambiente cargado de estrés sobre el alumno, “ejerció presión con actividades fuera de la clase”, se ve una actitud del maestro que no conforme de hostigar en su clase, expande su poderío hacia fuera hasta llegar a intimidar con “Amenazas con reprobar”. Para reforzar el papel del maestro yoyo como el centro del curso y a la vez, quien se postula como víctima de trabajar excesivamente, el alumno comenta “se escuda con su carga de trabajo y mis tutorías no las lleva a cabo, siempre está fuera, nunca tiene tiempo, no sabe nada de mi tesis, no revisa”. De esta manera la actitud del maestro yoyo figura como el centro del curso, “una de las condiciones para pensar acertadamente es que no estemos demasiado seguros de nuestras certezas” (Freire P., 2004, p. 14), expresión exactamente opuesta a lo que se vive en el ambiente escolar bajo el perfil del maestro yoyo, donde la interacción maestro-alumno está enmarcada por un lado de superioridad y por el otro de inferioridad; situación que corresponde a la concepción bancaria de la educación de Freire (1999).

Maestro Altruista: lo caracteriza su gran disponibilidad de ayudar al alumno para alcanzar su aprendizaje, como se indica: “buen dominio del tema”, aunado a la pertinencia de los contenidos: “las explicaciones fueron de acuerdo a lo que se requería”, es algo que el alumno reconoce y se siente motivado: “interés del asesor por la materia, debido a que buscó las herramientas para enriquecer el curso”, lo cual favorece a que el alumno enfrente cualquier situación, con buena actitud “resuelve problemas, responsable y

dedicado, explica muy bien”, de esta manera el alumno tiene un buen ejemplo a seguir, “planea bien sus clases, nos hace desarrollarnos bien”, no solo en cuanto a los conocimientos sino también en lo anímico, “busca motivar y que aprendas, genera buen ambiente y gana la atención de alumnos.” Consecuentemente los alumnos se sienten agradecidos por el buen ambiente que el maestro genera en su clase, lo que les permite tener un lazo afectivo y de confianza, despertándoles el interés por aprender con una actitud crítica y libre en todos los ámbitos donde se desenvuelven. Freire P. (1999), menciona la liberación auténtica del individuo como la humanización en proceso, presentada como el significado opuesto a la concepción bancaria de la educación, denominada la educación problematizadora; misma que parte de servir a la liberación del individuo, que significa superar la contradicción educador-educando mediante la relación dialógica que abre las puertas al conocimiento. De esta manera, la educación problematizadora dota al sujeto de carácter reflexivo, lo que le implica no dejar de descubrir cosas nuevas de la realidad; asimismo llega a ser praxis porque lo conduce a la acción transformadora de su entorno.

Conclusiones

A través de un largo camino recorrido de teorías y experiencias recogidas acerca de la evaluación, y particularmente de la evaluación docente, se concluye que el acto de evaluar requiere contar con conocimiento previo de la realidad en cuestión, lo que permite establecer objetivos propuestos con antelación, mismos que servirán de guía para emitir un juicio y consecuentemente tomar decisiones al respecto.

El éxito de toda evaluación descansa en la toma de decisiones, las cuales se determinarán a partir de los resultados obtenidos durante el proceso, mediante la

confrontación de los objetivos propuestos y los objetivos reales.

El rumbo de la evaluación depende de la actitud con que se asuman los resultados obtenidos, de esta manera, se requiere de una mentalidad abierta a los cambios, positiva, con sentido de responsabilidad propia, aceptando las oportunidades de mejora que acceden al conocimiento, así mismo se debe contar con carácter de disponibilidad y humildad para aceptar que siempre hay algo que aprender de los demás.

De acuerdo a los resultados obtenidos de la evaluación docente, los alumnos perciben gran oportunidad de mejora en el aspecto humano del desempeño de los maestros, cuyas características corresponden a las del maestro plano o maestro teórico, el cual se define como aquel que no despierta en los estudiantes el disfrute por aprender, al contrario, con su actitud plana, anula toda posibilidad de transmitir emociones y de sembrar la semilla del interés por investigar más allá de los contenidos programados; y el maestro yoyo, quien se comporta con actitud altanera hacia el alumno, menospreciando sus potencialidades de desarrollo, pues considera a los estudiantes como objetos a los que puede manipular según su criterio.

En el otro extremo se encuentra el maestro altruista o el maestro modelo, donde los estudiantes se perciben complacidos, agradecidos y en deuda por su gran compromiso y entrega en su desempeño docente. A este tipo de maestro, los alumnos coinciden en definirlo como un buen profesor, cuya característica que sobresale, además de estar muy bien preparado académicamente, es la disponibilidad, la sencillez y la empatía para relacionarse con sus alumnos, lo que les genera un buen ambiente de aprendizaje, inspirándoles confianza y seguridad para desarrollar sus capacidades de competencia profesional, ya que un maestro sin estas cualidades, sería como estar frente a una

máquina, sin sentimientos, ni emociones, en el caso del maestro plano, y en relación al maestro yoyo, sería mejor tener una máquina enfrente, pues esta no los insultaría.

En resumen, se concluye que la cualidad que determina ser un buen profesor, más que la de poseer títulos y reconocimientos académicos y económicos, consiste en la calidad humana con la que se relaciona con los alumnos.

Referencias

- Chateau, J. (1959). *Los grandes pedagogos*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la Autonomía*. Sao Paulo, Brasil: Paz e Terra SA.
- Guba y Lincoln, (1985). *Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa*. Consultado en octubre de 2015, extraído de: <https://psicologíaexperimental.files.wordpress.com/2010/02/guba-y-lincoln-2002.pdf>
- House, E. R. (1997). *Evaluación, ética y poder*. Editorial Morata.
- Palacios, J. (1989). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*, Barcelona, España: Editorial Laia.
- Santos Guerra, M. A., y Moreno Olivas, T. (2004). ¿El momento de la metaevaluación educativa? Consideraciones sobre epistemología, método, control y finalidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(23), 913-931.
- UPN (2004). *Documento Normativo, Evaluación en la LIE 2004*. Consultado el 25 de octubre 2015 en: <http://www.lie.upn.mx/>
- UPN (2008). *Antología Innovación Educativa*. Universidad Pedagógica Nacional Unidad 08C, Parral, Chih., Maestría en educación.
- UPN (2008). *Antología Propuestas Educativas en el aula*. Universidad Pedagógica Nacional 08C, Maestría en educación.

¿Cómo se manifiesta el *habitus* en la formación inicial docente? Una experiencia desde la perspectiva de Philippe Perrenoud

How is the habitus manifested in the initial teacher training? An experience from the perspective of Philippe Perrenoud

Rufo Estrada Solís
Escuela Normal No. 3 de Toluca
rufoestrada_69@hotmail.com

Eliseo Martínez Gómez
Escuela Normal No. 3 de Toluca
eliseomartinezg@hotmail.com

Rubén González Mora
Escuela Normal No. 3 de Toluca
glezmoruben@gmail.com

Resumen

El presente escrito tiene el propósito de compartir un análisis reflexivo realizado en algunas sesiones de colegio académico, como parte de un avance del referente teórico del trabajo investigativo con relación a la experiencia profesional en la formación inicial docente. Los planteamientos aquí expuestos corresponden al artículo "*El trabajo sobre el habitus en la formación de maestros. Análisis de las prácticas y toma de conciencia*" de (Perrenoud, 2005). El *habitus* a partir de la postura de este autor, da oportunidad para adentrarse a la reflexión de la práctica docente de manera concreta y sencilla; es decir, reconocer cómo es el actuar de uno como docente en las aulas al promover y generar aprendizajes significativos en los estudiantes. El análisis de esta categoría puede convertirse en un dispositivo teórico-metodológico para mejorar el trabajo cotidiano del profesor en las aulas.

Palabras clave

Habitus, formación inicial docente, práctica docente.

Abstract

This paper has the purpose of sharing a reflective analysis carried out in some sessions of the academic college, as part of an advance of the theoretical reference of the investigative work in relation to the professional experience in the initial teacher training. The concepts presented here correspond to the article "Work on the habitus in teacher training. Analysis of practices and awareness "of (Perrenoud, 2005). The habitus from the position of this author provides the opportunity to enter the reflection of the teaching practice in a concrete and straightforward way;

that is, to recognize what it is like to act as a teacher in the classroom by promoting and generating significant learning in students. The analysis of this category can become a theoretical-methodological device to improve the daily work of the professor in the classrooms.

Keywords

Habitus, initial teacher training, teaching practice.

Introducción

El presente documento es el resultado de algunas sesiones colegiadas de trabajo académico por parte del equipo investigativo para analizar y valorar el desempeño docente como experiencia del Plan de Estudios 2012 en una escuela normal. La información aquí expuesta está enfocada a cómo se manifiesta el *habitus* en la formación inicial docente en la escuela normal desde la perspectiva de (Perrenoud, 2005).

Este autor realiza algunos planteamientos respecto de la práctica docente y la presencia del *habitus*, a la par de la toma de conciencia que sucede al respecto. Si bien este concepto lo retoma de Bourdieu, Perrenoud lo interpreta como aquellos esquemas de pensamiento cognitivos, perceptivos, evaluativos, emocionales... que un formador pone en práctica durante su labor docente en una institución educativa.

Este escrito está integrado por la problemática y pregunta orientadora; el abordaje de discusión a partir de dos perspectivas acerca del *habitus* en la formación docente: Primera, cómo está presente en el formador experimentado y cómo se puede manifestar en el futuro docente y docente novel. Segunda, de qué manera está presente el *habitus* en la toma de conciencia del formador de docentes. Finalmente, a manera de conclusión, se presenta una reflexión final sobre el *habitus* en la formación inicial docente.

A continuación, se darán a conocer algunos ejes de análisis derivados de las reflexiones discutidas en las sesiones colegiadas a partir de los planteamientos del

autor y su relación con la formación docente actual en la escuela normal.

Problemática y pregunta orientadora

Una vez egresada la primera generación del Plan de Estudios 2012, es el momento ideal, significativo y trascendente para valorar y evaluar los procesos académicos al interior de la escuela normal; y consecuentemente, advertir las áreas de oportunidad para fortalecer y consolidar la formación inicial docente. Sin embargo, siguen prevaleciendo algunas incertidumbres y cuestionamientos que nos inquietan, pero, sobre todo, nos brindan la oportunidad de ocuparnos por analizar y reflexionar sobre el proceso formativo. ¿Cómo fortalecer el trabajo colaborativo en el colectivo docente para trascender hacia el trabajo colegiado en la escuela normal, retomando el constructo *habitus* como factor clave en la formación inicial docente? Este rubro es un eje nodal del trabajo formativo.

Discusión teórica

*¿Cómo está presente el *habitus* en la formación docente?*

Primeramente, hay que explicitar que el *habitus* es una categoría teórica empleada por (Bourdieu, 1972) y definida por él como: “[...] *pequeño conjunto de esquemas que permite engendrar infinidad de prácticas adaptadas a situaciones siempre renovadas, sin constituirse jamás en principios explícitos.*” Ahora pues, para Perrenoud el *habitus* es “[...] *el conjunto de nuestros esquemas de percepción, evaluación, pensamiento y acción.*” Por consiguiente, la concepción que se construye a

partir de la discusión académica respecto al *habitus* es, aquel conjunto de acciones y experiencias teóricas, didácticas y pedagógicas que posee un docente y que comparte con un grupo de estudiantes al explicar la relación del conocimiento teórico con la práctica educativa en las instituciones de educación básica. El *habitus* está presente en toda manifestación experiencial del docente, en su actuar mismo; desde la expresión gestual y oral, hasta la *transposición didáctica* de movilizar los conocimientos teóricos para que sean aprehendidos por los estudiantes en las aulas.

Al referirnos a las diversas situaciones experienciales que tienen los docentes de su práctica, ¿cómo puede identificar un docente el *habitus* en su propia práctica, si desconoce el significado de esta categoría? Siguiendo el planteamiento de Perrenoud, éste manifiesta que en la rutina profesional que ejecuta un docente en su práctica, está contenido el *habitus*. Es decir, si el profesor tiene la costumbre de actuar como controlador y dominador de la clase en todo momento, si impone orden y silencio para las actividades, si reprime cuando el estudiante no responde o está distraído, etc., se puede identificar a un profesor 'tradicionalista'; o mejor dicho, en términos de Monereo, necesita transitar a ser un *aprendiz estratégico*. (Monereo, 2007).

Sin embargo, en estas características hay presencia de hábitos cotidianos o formas de trabajo que ejerce el profesor para transmitir información y 'formar' a profesionistas bajo este mismo esquema. Por el contrario, si el profesor es activo e innovador al emplear diversos recursos para impartir la clase, si da apertura para el diálogo y debate de ideas, etc., también se puede identificar a otro tipo de profesor, 'competente' desde la postura de (Monereo, 2007).

Las acciones que ambos tipos de profesores realizan, implican hábitos profesionales en su práctica; denotan también

actitudes como la responsabilidad hacia su formación profesional o el trabajo realizado en el aula, el compromiso ético por actuar de manera íntegra para con los estudiantes, el actuar respetuoso y atento hacia cualquier individuo. Estas y muchas acciones más son parte del *habitus* que están presentes en la formación de un docente. Sin embargo, el *habitus* también tiene la flexibilidad de ser modificado. Si las acciones pedagógicas que realiza el docente en su práctica se han convertido en rutinas cotidianas, la formación continua a través de la profesionalización, es una posibilidad para que el formador haga una pausa en su labor y analice, reflexione y critique su propio actuar profesional.

Desde la perspectiva de (Perrenoud, 2005), el análisis de la práctica docente implica la reflexión de la misma; por tanto, la reflexión posibilita renovar las estructuras poseídas por el docente y transformar sus procesos formativos para el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes y la conducción pertinente en la enseñanza.

Ahora bien, el *habitus* entendido como posibilidad de ser modificable, puede ser desarrollado por los futuros docentes al interactuar como profesionales durante sus prácticas en las instituciones de educación básica, ya que las diversas situaciones experienciales que van adquiriendo tras observar la práctica de sus profesores y de los mismos docentes de las escuelas de práctica, les permite desarrollar habilidades y actitudes identitarias de la profesión docente durante su formación inicial.

Con la experiencia profesional que los estudiantes normalistas van obteniendo en sus prácticas, pueden reconocer algunos elementos básicos para entender la concepción de *habitus*. Entre algunos de éstos está la observación, el video, la reflexión de la práctica, los registros de clase o diarios de campo que los estudiantes ponen en práctica, y posteriormente, al ser analizados en colegio,

se recupera una concepción más entendible del *habitus* en la formación docente.

Por otra parte, (Perrenoud, 2005) alude a otra forma de manifestación del *habitus*, para lo cual refiere: “[...] la acción pedagógica está orientada por finalidades explícitas y por valores, pero también por la afectividad y los gustos”. Esta manifestación hace referencia a las relaciones intersubjetivas que generalmente están ocultas entre los actores educativos. Ante esta circunstancia, es la comunicación la encargada de elucidar el trasfondo que existe en la práctica docente. Reconocer los aciertos, pero también los errores cometidos, debe ser una fortaleza de identidad característica en los formadores.

Lamentablemente, predomina la no aceptación de debilidades en la práctica, con lo cual las actitudes de formadores y estudiantes se reflejan al interior de las aulas. El comportamiento de los estudiantes es un ejemplo de aceptación o rechazo ante el trabajo del profesor. Éste puede actuar con gusto y agrado, pero también indiferente o impositivo. De igual forma, los estudiantes pueden actuar de manera semejante o peor. Si no se establece una comunicación adecuada al interior de la clase, difícilmente el proceso formativo llegará a buen término.

Estas acciones enunciadas son resultado de las decisiones que los formadores y futuros docentes ejercen en el desarrollo de sus prácticas. De ahí que (Perrenoud, 2005) advierta, “El maestro, [...] está constantemente procesando, creando, registrando, comparando, integrando, diferenciando, comunicando y analizando informaciones y conocimientos. Pero todos estos procesamientos están regidos por el *habitus*” Entonces, prácticamente el actuar docente representa el *habitus* como expresión práctica del ejercicio profesional, ya que los esquemas de pensamiento, percepción, evaluativos y de acción a los cuales refiere el autor, están implícitos en dichas acciones.

Indudablemente, el actuar de un formador experimentado tiene mayores posibilidades de ejercer acciones donde esté manifiesto el *habitus* como expresión fiel de la movilidad de la profesión, la cual tiende a trasponer el conocimiento teórico a la realidad práctica en las aulas de la escuela normal, pero, sobre todo, en las aulas de las escuelas de educación básica, en las cuales se pueda ver reflejado el desempeño profesional de los futuros docentes.

El habitus en la toma de conciencia del formador de docentes

Hablar de toma de conciencia en un individuo, es remitirnos en primer término a un ámbito psicológico. Sin embargo, el argumento que se tratará de poner a consideración respecto a cómo se puede manifestar el *habitus* en la toma de conciencia en el formador de docentes, será a partir del análisis y reflexión de la propia práctica docente que ejerce cotidianamente este profesional en las aulas de la escuela normal; o en su caso, del futuro docente durante su actuar profesional en las escuelas de educación básica.

Al respecto, partiremos de una reflexión planteada por (Perrenoud, 2005) la cual establece lo siguiente:

Tomar conciencia de lo que hacemos no es tan fácil. [...] un maestro puede ser particularmente reticente a ciertas formas de entrar en relación, de buscar la intimidad, de disimular, de negar sus errores, de hacer recaer la responsabilidad sobre otros, de sentirse perseguido o mal amado desde que no se es el centro de la atención. [...] Entre la lucidez y el rechazo irracional hay mil niveles intermedios de resistencia. [...]

Muchos actos de toma de conciencia se inhiben no porque puedan despertar un pasado enterrado, sino porque revelarían comportamientos y

actitudes poco convenientes respecto a lo que pensamos que somos o quisiéramos ser (Perrenoud, 2005).

Tomar conciencia del actuar docente de manera personal resulta problemático, ya que la autopercepción difícilmente reconoce errores de gravedad en un proceso de formación profesional; es decir, las acciones que uno realiza están bien hechas. En cambio, la toma de conciencia colectiva resulta todavía más problemática, complicada y compleja en sí misma. La aceptación y reconocimiento de fortalezas y debilidades del actuar profesional por parte del formador ante los estudiantes y/o colegas resulta difícil de compartir.

Ante estas situaciones, la opción más viable y eficaz para motivar a los formadores y futuros docentes de asumir responsabilidades para acceder a la conciencia profesional sobre su actuar docente, es la comunicación consensuada. El diálogo y la discusión de las acciones realizadas en la práctica en forma colegiada por ambos actores es fundamental, ya que durante un debate las ideas y opiniones se ponen a consideración del colegio y se toman decisiones y consensos para mejorar los procesos formativos de enseñanza y aprendizaje en las aulas.

Las opiniones y comentarios vertidos en la reflexión de la práctica deben darse siempre con respeto, otorgando el derecho de réplica y en un ámbito de cordialidad. La efectividad de las prácticas estará en función de la adecuada comunicación y entendimiento mutuos.

El autor se cuestiona, ¿la toma de conciencia representa un factor de cambio?, indudablemente el análisis y la reflexión de la práctica docente implica un cambio. Este cambio tiene que generarse en el sujeto como una opción de mejora continua en sus actividades cotidianas al interior de las aulas. La humildad es un valor que fortalece al formador como profesional y como individuo, en tanto éste sea capaz de reconocer sus

limitantes y posibilidades de superación académica y práctica, pero a la vez se muestre dispuesto a compartir experiencias y a adquirir muchas más como parte de un esfuerzo del trabajo colegiado que realiza con sus estudiantes y compañeros docentes.

A pesar de esta opción de cambio, es necesario reconocer que las modificaciones a los esquemas organizativos que posee cada formador, o que cada futuro docente se va formando, para desarrollar en su práctica cotidiana en las aulas, no se presentan de manera inmediata. Al respecto, (Perrenoud, 2005) menciona: “La transformación de un *habitus*, más que la toma de conciencia, es un trabajo de larga duración, cuyo resultado es incierto y frágil, incluso cuando los riesgos de menosprecio o de desestabilización son limitados.”

Por consiguiente, la transformación del *habitus* debe estar coordinada con las acciones realizadas cotidianamente en el proceso formativo. Así, el autor presenta un listado de acciones que sugiere como opciones para analizar y reflexionar la práctica docente en la escuela primaria, pero que a la vez, pueden ser consideradas para reflexionarse en la formación de docentes. Estos dispositivos como él los llama, son los siguientes:

- La práctica reflexiva.
- El intercambio sobre las representaciones y las prácticas.
- La observación mutua.
- La metacomunicación con los alumnos.
- La escritura clínica.
- La videoformación.
- La entrevista de clarificación.
- El relato de vida.
- La simulación y los juegos de roles.
- La experimentación y la experiencia (Perrenoud, 2005).

Como puede apreciarse, estos dispositivos enunciados por el autor no son desconocidos

por los formadores y estudiantes normalistas, ya que en algún momento algunas de estas acciones se han llegado a implementar en su práctica docente, como actividades formativas para mejorarla, y así, facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas. Sin embargo, desde la perspectiva de Perrenoud, éstas son alternativas para ser consideradas y transformar el actuar profesional docente.

Cabe señalar que dichas acciones al ser analizadas detenidamente una por una, contienen características pertinentes para reflexionar por parte de los formadores y futuros docentes acerca de su práctica y analizar la viabilidad de que sean alternativas para transformar su actuar docente y *habitus*.

A manera de conclusión

Recapitulando un poco, desde una perspectiva colegiada, se ha tratado de interpretar de manera muy concreta y práctica la concepción de *habitus*, entendida como aquel conjunto de acciones pedagógicas que realiza un formador o futuro docente durante sus prácticas en las aulas; dichas acciones están relacionadas con los diversos esquemas cognitivos que poseen los docentes, sus actitudes, situaciones comunicativas y afectivas, habilidades didácticas, etc., de tal manera que todo su actuar profesional se ve inmerso en esta categoría teórica originaria del sociólogo Pierre Bourdieu (Bourdieu, 1972).

Por tanto, las acciones que realiza el formador al interior de las aulas exigen del dominio de conocimientos e información teórica en los cursos que imparta, contar con experiencia en el empleo de recursos metodológicos, tener experiencia en el conocimiento de las características de los estudiantes de educación básica (niños de preescolar), poseer una actitud ética y responsable hacia la profesión (vocación), estar dispuesto a profesionalizarse, entre otras.

Si un docente no cumple con algunas de las características anteriores, difícilmente puede desempeñarse como formador en una escuela normal, ya que mínimamente estas acciones posibilitan contar con aquellos elementos básicos para formar a futuros docentes. El conjunto de estas características puestas en práctica por los formadores da cuenta de la manifestación del *habitus* implícito en su actuar cotidiano y como expresión de responsabilidad profesional; así mismo, en dicho actuar se reflejarán cualidades como responsabilidad, tenacidad, decisión, honestidad, compromiso, perseverancia, etc., a través de las cuales se denota su *profesionalidad*.

Por lo tanto, la profesionalidad puede entenderse como el “modo de ser coherente expresado por el formador en su interacción dialógica con los Otros, asumiéndose como un profesional reflexivo y crítico y consciente de la eticidad que posee, congruente con su proceder autónomo y postura identitaria”. (Estrada, 2011)

Referencias

- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève: Droz.
- Estrada, R. (2011). *Profesionalidad en los formadores de docentes durante sus interacciones en el aula normalista* [Tesis Doctoral]. Toluca, México: ISCEEM
- Monereo, C. (2007). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2005). El trabajo sobre el *habitus* en la formación de maestros. Análisis de las prácticas y toma de conciencia. En P. Perrenoud, *La Formación Profesional del Maestro. Estrategias y competencias. La Formación Profesional del Maestro. Estrategias y competencias, tr. de Consol Vil* (pp. 265-308). México: FCE.

Pierre, B., y Philippe, P. (2007). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. En B. Pierre, y P. Philippe, *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar (col. Crítica y fundamentos, Serie Formación del profesorado)* (pp. 38-50). Barcelona: Graó.

Nivel de idoneidad que tienen las egresadas de la LEP 2011-2015 en relación con el Examen de Ingreso al Servicio Profesional Docente 2015

Level of suitability that graduates of the LEP 2011-2015 have in relation to the Entrance Exam to the Professional Teaching Service 2015

Rubén González Mora
Escuela Normal No. 3 de Toluca, México
glezmoruben@gmail.com

Rufo Estrada Solís
Escuela Normal No. 3 de Toluca, México
rufoestrada_69@hotmail.com

María de Lourdes Padilla Higareda
Escuela Normal No. 3 de Toluca, México

Resumen

Con base en los resultados del estudio correspondiente a la fase dos del Programa Institucional de Seguimiento a Egresados, referente al proceso de ingreso al campo laboral, mediante el Examen de Ingreso al Servicio Profesional Docente (EISPD), se parte de analizar la variable de "idoneidad" que arrojan las fichas del dictamen que emite el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) a cada uno de los 72 casos que presentaron dicho examen. Se reconoce de inicio un buen nivel de idoneidad, con un 86% en términos de frecuencia, más en el análisis ponderado se encuentra que solamente el 34% tiene los niveles recomendables como tal, puesto que aprobó los dos tipos de evaluaciones del EISPD. Asimismo, se reconocen áreas de oportunidad a partir de siete recomendaciones que genera el INEE en los dos momentos del examen, aspectos que constituyen ejes de reflexión académica del colectivo institucional, para la generación de propuestas de mejora a considerar en las posteriores generaciones.

Palabras clave

Idoneidad, competencias docentes, desempeño docente.

Abstract

Based on the results of the study corresponding to phase two of the Institutional Program of Follow-up to Graduates, regarding the process of entering the labor field, by means of the Entrance Examination to the Professional Teaching Service (EPTS), we start analyzing the variable of "suitability" the sheets issued by the National Institute for the Evaluation of Education (NIEE) issue to each of the 72 cases that submitted to said examination. An adequate level of suitability is recognized at the beginning, with 86% in terms of frequency, however, in the weighted analysis, it is found that only 34% possess the recommendable levels, since they approved the two types of EISPD evaluations. Likewise, areas of opportunity are recognized based on seven recommendations

generated by the NIEE at the moments of the examination, aspects that constitute the axis of academic reflection of the institutional collective, for the generation of proposals for improvement to be considered in subsequent generations.

Keywords

Suitability, teaching competences, teaching performance.

Planteamiento del Problema

La generación 2011-2015 de la Licenciatura en Educación Preescolar (LEP) está conformada por 74 egresadas, que conforman tres grupos, de éstas se tiene que 72 aplicaron el Examen de Ingreso al Servicio Profesional Docente (EISPD), quedando dos casos que por causas diversas no se presentaron a dicha evaluación. De las que sí lo presentaron, se tiene el dato de que 86% fueron aprobadas con dictamen "idóneo". Ante este contexto institucional, uno de los proyectos del PISE es el correspondiente al programa de la LEP, bajo el planteamiento de la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es el nivel de idoneidad que reconoce el INEE, y las recomendaciones que hace sobre los criterios de evaluación profesional que demanda el desempeño de los egresados de la LEP 2011-2015?

En congruencia metodológica con la pregunta de investigación, este estudio implica una postura anticipada del investigador respecto al objeto de estudio, lo cual constituye la siguiente hipótesis de investigación:

H1.- El nivel que prevalece en la evaluación del INEE sobre el EISPD es el idóneo y la recomendación es en términos de fortalecer más las habilidades para la intervención.

Justificación

El Proyecto de Investigación PISE-LEP 2011-2015 pretende beneficiar a los integrantes de las diferentes generaciones que preceden a la cohorte en estudio, ya

que aportará insumos para generar la toma de decisiones institucionales que permitan fortalecer el Programa Integral de Mejora (PIM), así como el mejor funcionamiento de la organización y servicio que brinda la institución a los procesos de formación inicial docente, en el ámbito de la educación preescolar.

Por otra parte, al detectar los indicadores del proceso del Ingreso al Servicio Profesional Docente por cuanto a la idoneidad de los resultados del examen nacional para esta fase, permitirá fortalecer el proceso interno para generar condiciones académicas que impulsen mejores desempeños posteriores.

La relevancia social del estudio de egresados de la LEP en esta fase de ingreso al campo laboral, radica en que podrán ser analizados los niveles de idoneidad con el que son evaluados los egresados de la LEP por parte del INEE, en particular, la recuperación de las recomendaciones académicas que se emiten para cada sustentante.

Marco teórico

Ante el escenario que establece la Secretaría de Educación Pública (SEP) a partir de la publicación del Diario Oficial de la Federación con fecha del 13 de septiembre de 2013, en el cual se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente (DOF, 2013) conforme al cual se establece el Examen de Ingreso al Servicio con base en los perfiles, parámetros e indicadores que para acceder al ámbito laboral son considerados en esta nueva

disposición normativa, a través del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) y como tal le corresponde a esta instancia federal: *“llevará a cabo pruebas de validación que aseguren la idoneidad de los parámetros e indicadores propuestos, de conformidad con los perfiles aprobados por la Secretaría; (DOF, 2013) ante esta condición normativa nacional, se procedió a recuperar los dictámenes que esta institución tuvo con los integrantes de la generación 2011-2015 de la LEP.*

Al respecto, el (SEP/INEE, 2014) establece como estructura básica del EISPD dos instrumentos de evaluación: el primero refiere a los Conocimientos y Habilidades para la Práctica Docente (CHPD) en el cual se considera la valoración sobre dos áreas: Aspectos del Currículo y la Intervención Didáctica; el segundo se denomina Habilidades Intelectuales y Responsabilidades Ético-Profesionales, que a su vez considera tres áreas: Compromiso ético, Mejora profesional y Gestión escolar y vinculación con la comunidad.

Los instrumentos que forman parte de la evaluación del EISPD son independientes entre sí y evalúan diferentes aspectos del perfil de ingreso; para cada uno de los instrumentos aplicados se utiliza tres niveles de desempeño posibles:

Nivel I, Nivel II y Nivel III. Cada nivel de desempeño refiere a lo que un sustentante es capaz de hacer. No obstante que en cada uno de los instrumentos se cuenta con descripciones específicas para cada nivel.

- En términos generales el Nivel I significa un dominio insuficiente de los conocimientos y habilidades contemplados en el instrumento que se juzga

indispensable para un adecuado desempeño docente.

- El Nivel II significa que el sustentante muestra un dominio suficiente y organizado de los conocimientos y habilidades contemplados en el instrumento, que se juzgan indispensables para un adecuado desempeño docente; y
- El Nivel III que el sustentante, además de mostrar un dominio suficiente y organizado de los conocimientos y habilidades contemplados en el instrumento, demuestra una amplia capacidad de generalización a situaciones didácticas novedosas y complejas; es decir, que es capaz de aplicar estos conocimientos y habilidades en situaciones y escenarios diversos (SEP/INEE, 2014)

Para efectos de análisis institucional los resultados obtenidos en los distintos instrumentos de evaluación, se presentan en una escala común que va de 60 a 170 puntos, en donde la puntuación mínima requerida para obtener el nivel de desempeño II, será de 100 puntos en todos los instrumentos.

Por esta razón, para determinar el resultado del proceso de evaluación que permita establecer la idoneidad de los sustentantes, se consideran los resultados obtenidos en todos los instrumentos de evaluación, bajo el siguiente criterio: El sustentante idóneo es aquel que obtiene, al menos, el Nivel II en todos y cada uno de los instrumentos de evaluación que constituyen el proceso.

- El primer grupo de desempeño (A), se conforma con aquellos sustentantes que alcancen Nivel III en los dos instrumentos aplicados en su proceso de evaluación.

- El segundo grupo de desempeño (B), se conforma por los aspirantes que alcancen el Nivel II en uno de los instrumentos considerados en su proceso de evaluación, y el Nivel III en el otro.
- El tercer grupo de desempeño (C), se conforma por los aspirantes que alcancen el Nivel II en los dos instrumentos presentados. (SEP/INEE, 2014)

En el ámbito teórico-metodológico, el estudio aporta al estado del arte sobre seguimiento de egresados en la educación normal en el Estado de México, formulando una propuesta metodológica a partir de los criterios manejados por el INEE desde la ficha de dictamen con el que se publican los resultados, mismos que permiten su recuperación en los cinco aspectos evaluados. De igual manera, la relevancia metodológica radica en la recuperación estratégica de los resultados

del EISPD, que emite el INEE, a partir de los cuales se puede realizar el estudio sobre el grado de idoneidad que se le reconoce a esta cohorte generacional como criterio para la posterior contratación e ingreso al campo laboral.

Hallazgos

Como parte de los resultados parciales del esquema operativo del Programa Institucional de Seguimiento a Egresados (PISE) 2015-2016 correspondiente a la fase de Ingreso al Campo Laboral, se tiene en los registros sobre el proceso de ingreso al Servicio Profesional Docente (SPD) el concentrado que aportan los números obtenidos por 72 casos (dos egresadas no presentaron evaluación) de los cuales se obtuvo la ficha de evaluación y dictamen que otorgó el INEE a cada uno de las integrantes que conforman esta cohorte de estudio y seguimiento.

Tabla de contingencia GRUPO AL QUE PERTENECE EN LA LEP * Examen de habilidades intelectuales y responsabilidades ético – profesionales. * DICTAMEN EVALUACIÓN

Recuento			Examen de habilidades intelectuales y responsabilidades ético – profesionales.			Total
DICTAMEN EVALUACIÓN			UNO	DOS	TRES	
IDÓNEO	GRUPO AL QUE PERTENECE EN LA LEP	1		10	13	23
		2		9	9	18
		3		8	15	23
	Total			27	37	64
NO IDÓNEO	GRUPO AL QUE PERTENECE EN LA LEP	1	1	0		1
		2	5	1		6
		3	1	0		1
	Total		7	1		8
Total	GRUPO AL QUE PERTENECE EN LA LEP	1	1	10	13	24
		2	5	10	9	24
		3	1	8	15	24
	Total		7	28	37	72

Dictámenes del Examen de Ingreso al SPD. Fuente elaboración propia (González, 2015).

Como se puede apreciar, en la tabla que arroja el análisis estadístico del SPSS, se tienen 7 casos con dictamen no idóneo, de éstos 5 fueron parte del grupo 2, y un caso en los grupos 1 y 3 de esta generación respectivamente. Dados los resultados obtenidos en el pasado proceso de ingreso

al Servicio Profesional Docente 2015, se reconoce que un 86% fueron idóneos. No obstante, haber alcanzado un buen porcentaje con perfil idóneo en su EISPD, del seguimiento que se tiene documentado según los registros (González, 2015), se reconoce que solamente el 34% de los egresados obtuvo realmente el nivel de

idoneidad esperado como criterio de excelencia en el Examen de Ingreso al Servicio Profesional Docente 2015. Ya que en las dos pruebas se ubicó en el nivel III del desempeño, que es la máxima valoración en el examen, esto implicó alcanzar un puntaje superior a 109 puntos en cada uno de los dos exámenes.

En este orden de análisis, del 86% de resultados idóneos el 33% logra el dictamen tipo B obteniendo el nivel III en una de las dos pruebas y en la otra alcanza un nivel de II como mínimo. Ahora bien, si se concentraran los datos a partir de reconocer que al menos una de las dos pruebas tuvo como nivel de desempeño III se tendría en realidad un 67% de resultados óptimos en una de las dos pruebas con puntaje superior a 109.

En cambio, se debe reconocer como área de oportunidad que el 33% (dictaminados con nivel C) de los egresados de la LEP en la generación 2011-2015, solamente alcanzaron el nivel II de desempeño en las dos pruebas, esto es que los puntos obtenidos son apenas de 100 puntos, considerado como mínimo para considerarse suficientemente idóneo.

Con base en los resultados que aporta el INEE, se reconoce que al menos un 4.1% de los egresados en esta generación, se encuentran los casos sobre los cuales la instancia federal ha señalado los siguientes requerimientos que deberán ser considerados en su formación inicial, respecto a los conocimientos y habilidades para la práctica docente:

Aspectos del currículo:

1. Las egresadas de esta generación *requieren conocer sobre los procesos de aprendizaje de los alumnos y los enfoques didácticos de los campos formativos*. Asimismo, *requieren identificar la congruencia entre los planteamientos curriculares y la práctica docente*

para favorecer el aprendizaje de los alumnos (INEE, 2015).

Sobre la intervención didáctica:

2. En esta generación *se requiere identificar los elementos curriculares de la educación preescolar que orientan la intervención docente e identificar su implementación en las situaciones de aprendizaje y reflexionar en torno a los resultados de la evaluación para la mejora educativa* (INEE, 2015).

No obstante, el rango inferior del desempeño de los egresados que se ubicaron en el nivel I, se deberá atender el nivel II, el cual fue obtenido por un total del 59.5% de la generación 2011-2015 de la LEP, ya que son puntuaciones de desempeño que apenas superaron los 100 puntos mínimos requeridos, pero que no superaron los 109 que establece el INEE para este examen. Este dato acumulado con el resultado del nivel I con lo alcanzado en el nivel II, representa un área de oportunidad, como proceso a considerar en la mejora del desempeño de las posteriores cohortes generacionales.

Por otra parte, en la segunda parte del examen de ingreso al SPD se tienen resultados sobre Habilidades Intelectuales y Responsabilidades Ético-Profesionales, del cual se aprecia un mejor desempeño en la valoración por el INEE, al ubicarse el 50% de la cohorte en estudio en el nivel de dictamen III, que es superior a 109 puntos en los resultados de la prueba, siguiéndole el 37.8% de la población con dictamen tipo II, que implica haber logrado al menos 100 puntos en esta evaluación.

De igual forma, en la segunda parte del EISPD, la generación 2011-2015 de la LEP, tiene un 9.5% de margen no suficiente, para estos casos el INNE precisa los siguientes requerimientos de acuerdo al criterio federal, (INEE, 2015).

Respecto al compromiso ético:

3. El sustentante de este nivel conoce los principios filosóficos del artículo 3° constitucional y del respeto a los derechos de los niños y los adolescentes. Requiere desarrollar habilidades para identificar en la práctica docente la equidad, la perspectiva de género, la inclusión y la atención a la diversidad, y consolidar el conocimiento de estrategias para eliminar las barreras del aprendizaje y para identificar tipos de violencia y maltrato infantil. Asimismo, requiere identificar formas de comunicación constructiva con los alumnos que contribuyan al logro de los propósitos de la educación, y reconocer el impacto de las expectativas del docente en los resultados de la educación (INEE, 2015).

En cuanto a la gestión escolar y vinculación con la comunidad:

4. El sustentante de este nivel conoce la organización básica de la escuela, las problemáticas más frecuentes y los rasgos generales

del contexto escolar e identifica las actividades del Consejo Técnico Escolar, así como los elementos de la Ruta de mejora escolar y los rasgos de la normalidad mínima. Requiere identificar estrategias de colaboración con instituciones diversas y con las familias de los alumnos, con la finalidad de mejorar los aprendizajes escolares. Requiere conocer actividades que consideren los rasgos socioculturales de la comunidad y que fortalezcan la identidad cultural (INEE, 2015).

Asimismo, considerando que en esta parte de la evaluación del ingreso al SPD se tiene con un nivel II de desempeño al 37.8% de los egresados de la LEP 2011-2015, se reconoce como área de oportunidad, ya que apenas se obtiene el nivel mínimo aceptable, puesto que en este caso se obtuvieron los 100 puntos básicos, pero no superaron los 107 puntos que demanda el siguiente nivel.

La siguiente tabla de la ficha dictamen que obtienen los egresados, da pauta para precisar los puntajes que habrán de ser superados en el siguiente examen de ingreso de nuestros egresados.

Criterios para formar parte de un grupo de desempeño		Criterios para determinar niveles de desempeño por examen	
Grupos de desempeño	Descripción	N II	N III
A	En las dos pruebas se ubicó en el Nivel III de desempeño	Al menos 100 puntos	Al menos 109 puntos
B	En una prueba se ubicó en el Nivel III de desempeño y en la otra en el Nivel II	Al menos 100 puntos	Al menos 107 puntos
C	En las dos pruebas se ubicó en Nivel II de desempeño		

Criterios para el desempeño docente.
 Fuente: (INEE, 2015).

A manera de conclusión

Considerando las recomendaciones que el organismo evaluador establece (INEE, 2015) en los indicadores de desempeño que se publica en las fichas de evaluación del Examen de Ingreso al SPD, se tienen las siguientes recomendaciones que habrán de ser valoradas en colectivo académico para establecer los compromisos de mejora institucional:

1. *Requieren conocer sobre los procesos de aprendizaje de los alumnos y los enfoques didácticos de los campos formativos.*
2. *Requieren identificar la congruencia entre los planteamientos curriculares y la práctica docente para favorecer el aprendizaje de los alumnos.*
3. *Se requiere identificar los elementos curriculares de la educación preescolar que orientan la intervención docente e identificar su implementación en las situaciones de aprendizaje y reflexionar en torno a los resultados de la evaluación para la mejora educativa.*
4. Requiere desarrollar habilidades para identificar en la práctica docente la equidad, la perspectiva de género, la inclusión y la atención a la diversidad, y consolidar el conocimiento de estrategias para eliminar las barreras del aprendizaje y para identificar tipos de violencia y maltrato infantil.
5. Requiere identificar formas de comunicación constructiva con los alumnos que contribuyan al logro de los propósitos de la educación, y reconocer el impacto de las expectativas del docente en los resultados de la educación.

6. Requiere identificar estrategias de colaboración con instituciones diversas y con las familias de los alumnos, con la finalidad de mejorar los aprendizajes escolares.

7. Requiere conocer actividades que consideren los rasgos socioculturales de la comunidad y que fortalezcan la identidad cultural (INEE, 2015).

No obstante, el orden de aparición de las recomendaciones que aquí se exponen, no representan como tal la prioridad que habrá de dársele en la propuesta de mejora institucional, más bien, será conveniente que el colectivo docente institucional aporte sus argumentos al respecto y precise la prioridad que habrá de asignársele en la posterior fase de planeación institucional.

Finalmente, con los datos antes expuestos se puede confirmar la hipótesis, ya que prevalece el dictamen "idóneo" en la presente generación si se considera el valor general de esta variable al obtener un 86%, aunque en términos ponderados, la idoneidad que se expuso en el análisis ponderado, no alcanza a ser suficiente, pues el mejor nivel de idoneidad lo representa solamente el 34% de esta generación, encontrando una gran área de oportunidad para la mejora institucional que habrá de contemplar al 33% con dictamen de idóneo tipo "C". En el mismo sentido se confirma la segunda parte de la hipótesis de investigación, en los términos de que la totalidad de las recomendaciones del INEE refieren a la intervención docente.

Referencias

DOF. (2013, 13 de septiembre). *Ley del Servicio Profesional Docente*. México, México, México.

INEE. (2015). *Fichas de resultados de la Evaluación al Examen de Ingreso al Servicio Profesional Docente*. México: Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente.

PISE-N3T. (2015). *Resultados del Examen de Ingreso al Servicio Profesional Docente*. Toluca: N3T.

SEP. (2015). *Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes*. México: SEP.

SEP/INEE. (12 de Julio de 2014). *Criterios básicos para calificar a los sustentantes del EISPD*. México.

La investigación-acción en el desarrollo del pensamiento complejo e interdisciplinar del futuro docente

The action-research in the development of the complex and interdisciplinary thinking of the future teacher

María del Socorro Gómez Holguín
*Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal
del Estado de Chihuahua Profr. Luis Urías Belderráin*
kokygomez@hotmail.com

Resumen

Este artículo presenta un avance parcial de un estudio que analiza el proceso de la investigación-acción implementado por estudiantes de las licenciaturas educación preescolar y primaria durante el desarrollo del Informe de prácticas profesionales como modalidad de titulación. Pretende revisar la posibilidad de contribución de esta metodología en el desarrollo de interdisciplinariedad, pensamiento complejo, proceso metacognitivo y otras herramientas profesionales, necesarios en un nuevo perfil docente. Se analiza desde el paradigma de la complejidad que reconoce que la humanidad enfrenta graves problemas siendo necesario formar sujetos con capacidades creativas, de análisis, valoración de la diversidad, trabajo en equipo, responsabilidad con la vida entre otras, implicando una transformación de la educación y pensamiento donde el docente es un protagonista en este proceso. Utiliza la metodología cualitativa/interpretativa y enfoque hermenéutico. Se analiza la información recogida a través de registros de entrevistas, sesiones con estudiantes y docentes, revisión de productos, grupo focal y foro virtual. Presenta las capacidades que evidenciaron los estudiantes al inicio, durante y al final del proceso; además de experiencias, logros, vivencias, valoración del proceso y sugerencias, desde la visión de los estudiantes. Se evidencia el aporte de la investigación-acción en el desarrollo de herramientas profesionales del docente y transformación de su práctica educativa, además se vislumbran posibilidades de contribución al cimiento de un pensamiento complejo, interdisciplinar y metacognitivo.

Palabras clave

Formación docente, investigación-acción, metacognición, pensamiento complejo, interdisciplinariedad.

Abstract

This article presents a partial advance of a study that analyzes the process of action-research implemented by undergraduates in pre-school education students during the development of the Professional Practices Report as a degree modality. It aims to review the possibility of the contribution of this methodology in the development of interdisciplinary, complex thinking, metacognitive process, and other professional tools, necessary in a new teaching profile. It is analyzed from the paradigm of complexity that recognizes that humanity faces severe problems,

being necessary to prepare subjects with creative abilities, analysis, appreciation of diversity, teamwork, responsibility with life among others, involving a transformation of education and thinking where the teacher is a protagonist in this process. It uses a qualitative/interpretative methodology and hermeneutic approach. The information collected is analyzed through interviews records, sessions with students and teachers, products reviews, focus group, and virtual forums. It presents the capacities that the students showed at the beginning, during and at the end of the process; In addition to experiences, achievements, experiences, evaluation of the process and suggestions, from the vision of the students. The contribution of action research is evidenced in the development of professional tools of the teacher and the transformation of their academic practice. In addition, it offers a glimpse into the possibilities of contributing to the foundations of a complex, interdisciplinary and metacognitive thinking.

Keywords

Teacher training, action research, metacognition, complex thinking, interdisciplinary.

Introducción

Los graves problemas naturales y sociales que enfrenta la humanidad (Satolongo y Delgado, 2006) demandan soluciones innovadoras y para ello es necesario formar sujetos capaces de enfrentar éstas y situaciones de dilemas, incertidumbre y contradicciones; requiriendo capacidades de pensamiento creativo, razonamiento, juicio, responsabilidad con la vida humana y naturaleza; colaboración, iniciativa, trabajo en equipo, creatividad, autodisciplina, entre otros muchos saberes; implica una transformación de la educación y el pensamiento (Morin,1990) siendo fundamental situar al docente como protagonista del cambio educativo (Morin, 2011), con un perfil que permita atender esta realidad que no puede ser desde los modelos tradicionales.

Esta realidad incierta, compleja y el hecho de que la docencia es una tarea multidimensional, social e histórica, necesita superar el perfil docente restrictivo, limitado, basado en el discurso del “deber ser”, simplificado, fragmentado; para construir una capacidades de apertura, creatividad, dinamismo, flexibilidad, humildad, autonomía intelectual, distanciado de verdades absolutas y respuestas correctas, que comprende que solo hay puntos de vista o

representaciones siempre contextualizadas (González, 2008); con capacidades de metacognición, articulación puntos de vista estratégicos en torno a una situación que se analiza; implica ir aprendiendo, desaprendiendo, reaprendiendo; y en ese proceso se va logrando la madurez intelectual (González, 2009).

Requiere de docentes con capacidad para interrelacionar continuamente la teoría, práctica reflexiva y distintos saberes disciplinares y no disciplinares, que les permita comprender que la realidad no es única ni lineal, sino incierta y diversa; que la tarea pedagógica no es rígida, que los alumnos y grupos escolares presentan variadas situaciones, necesidades y problemas que demandan diseño de diversas estrategias argumentadas, valoración de los resultados para ir construyendo alternativas contextualizadas; implica formar al docente en el pensamiento complejo e interdisciplinariedad para realizar con calidad su práctica pedagógica y formar esos seres competentes que la realidad demanda.

El pensamiento complejo considera la naturaleza de todos los procesos reales, los cuales no son simples (Morin, 2004), sino multidimensionales; que el conocimiento es contextualizado, globalizador y que avanzar

en la solución de problemas requiere de la interdisciplinariedad. Esta implica integración de saberes, donde se tienen presentes las relaciones entre las partes, con el todo, y con el entorno; reconoce, valora y se alimenta de la disciplina; recoge sus aportaciones, pero las integra en un todo articulado. Implica al docente ir construyendo un pensamiento creativo, diseñar estrategias en medio de una realidad compleja, generar conocimiento vinculado a la acción (Morin, 1999). Implica diálogo, discusión, integración de saberes y su uso de la transformación de su práctica educativa.

Problema

Los Planes de estudios de las Licenciaturas en educación preescolar (SEP, 2012a) y primaria (SEP, 2012b) establecen tres modalidades de titulación que son Informe de Prácticas Profesionales, Tesis o Portafolio; y menciona que cualquiera de ellas permite a los estudiantes demostrar su capacidad de reflexión, análisis, problematización, argumentación, explicación, solución, innovación, utilizando de manera pertinente los referentes conceptuales, experienciales y metodológicos desarrollados durante la formación. La opción Informe de Prácticas Profesionales consiste en la elaboración de un documento analítico-reflexivo del proceso de intervención que realizó el estudiante en su periodo de práctica profesional con la finalidad mejorar y transformar algún aspecto de su práctica profesional, utilizando la investigación acción que establece las fases de Intención, Planificación, Acción, Observación, Evaluación y Reflexión en un mecanismo de espiral y con base en la valoración de los resultados, para replantear los ciclos tantas veces sea necesario (SEP, 2012c).

Este estudio plantea el supuesto que la Investigación-acción tiene un papel relevante en la formación inicial del futuro docente porque favorece el desarrollo de su

pensamiento complejo, interdisciplinario y metacognitivo, al propiciar que se centre en problemas reales, contextualizados y complejos, que demandan para su solución integración de diversos saberes, análisis de posibilidades, diseño de estrategias fundamentadas, reflexión, aprendizaje continuo y autonomía y plantea revisar:

¿La investigación-acción que se implementa en la elaboración de un Informe de Prácticas profesionales para la titulación de futuros docentes puede potenciar el desarrollo de un pensamiento complejo, metacognitivo e interdisciplinario? Y de ser así ¿cuáles condiciones son necesarias y cuáles representan una limitante?

Objetivo General

- Develar la contribución de la investigación-acción al desarrollo de pensamiento complejo, metacognitivo e interdisciplinario durante la elaboración del documento Informe de Práctica como modalidad de titulación de los futuros docentes.

Este avance parcial de la investigación se centró en los siguientes cuestionamientos:

- ¿Cuáles fueron las tareas implementadas? ¿Qué condiciones previas presentan los estudiantes? ¿Qué saberes construyen? ¿A cuáles dificultades se enfrentan de manera más recurrente los estudiantes? ¿Cómo los resuelven? ¿Cómo viven este proceso? ¿Cuáles son las percepciones de los estudiantes de sus capacidades, logros, dificultades y contribución de esta metodología en su formación docente? ¿Qué sugieren a estudiantes y asesores para el desarrollo de este proceso?

Metodología

El estudio presenta un corte cualitativo/interpretativo, que pretende

comprender la cosmovisión individual/colectiva, en este caso, principalmente de los estudiantes, futuros docentes. También utiliza el enfoque hermenéutico de segundo grado (Satolongo, 2002), que enfatiza lo relacional, la interacción sujeto-objeto, los cuales forman un todo, se influyen mutuamente. Su propósito es comprender y producir conocimiento a partir de los significados que le atribuyen los sujetos en relación al objeto de estudio (Piñero y Rivera, 2013).

Se realiza con la participación total de 44 estudiantes de las licenciaturas de educación preescolar y primaria durante la elaboración de su Informe de Prácticas Profesionales, ciclo escolar 2015-2016 en la Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua "Profesor Luis Urías Belderráin.

Durante la recogida de datos se registró el proceso de asesoría durante todo un año de 7 estudiantes; observaciones derivadas de la revisión de productos, avances parciales, texto final. También se implementaron entrevistas a ellos y otros estudiantes; revisión del Informe final de otros 6 alumnos, foro virtual donde expresaron sus experiencias y percepciones otros 33 estudiantes asesorados por diversos docentes además de registros derivados de entrevistas no formales con asesores y revisores de documentos de titulación.

Resultados

Del análisis derivado de los diversos momentos y documentos durante la asesoría brindada a 7 estudiantes resaltan los siguientes aspectos.

En relación a su autorreconocimiento durante la etapa inicial de su investigación, la mayoría expresa que desarrollaron las capacidades de comprensión lectora, selección de información, expresión escrita, observación, registro, análisis y reflexión;

diseño de planificaciones para el trabajo con sus grupos. Reconocer y expresar sus limitaciones se les dificulta a la mayoría, lo cual se hace evidente al hacer un diagnóstico de su tema de estudio enfocándose casi totalmente en los niños, con una ausencia o limitada presencia del análisis de su práctica, ideas, dilemas; igualmente de otras dimensiones relacionadas al tema de estudio. Coinciden en que todos los cursos del Plan de estudios permitieron desarrollar estas capacidades, y algunos aportaron conocimientos relevantes en relación a su tema seleccionado y casi todos expresan ser conscientes de ello en el momento que inician o durante su proceso de titulación.

Al triangular las autopercepciones de los estudiantes con sus producciones, es evidente la sobrevaloración de sus capacidades en varios de ellos. La mayoría de las tareas revisadas evidencia que se les facilita consultar textos y hacer fichas de trabajo, aunque no siempre la información recabada es pertinente ni siempre va ligada a una suficiente comprensión que impacta en el diseño de propuestas limitadas o incongruentes a la teoría citada y en la confrontación de ésta y los datos recogidos durante su trabajo docente; siendo ideal el conocimiento de cada tema por parte del asesor para identificar limitaciones, incongruencias para retroalimentar al estudiante. También fueron evidentes las dificultades de redacción, en algunos casos extrema; en aspectos de puntuación, acentos, claridad, orden de ideas, descripción, explicación, argumentación, entre otros. Hubo estudiantes que mostraron capacidad de búsqueda de información pertinente, comprensión, reflexión, buen uso del tiempo, diseño de estrategias, autoaprendizaje, pero fueron menos.

Durante el diagnóstico para reconocer la situación del tema que les interesa abordar, la mayoría de los estudiantes elaboraron un

plan limitado, con una visión reducida, aun cuando durante sus estudios previos hicieron en varios momentos diagnósticos con este propósito e incluso llevaron un curso específico para ello. Aquí es necesario que el asesor les apoye en la complementación u orientación de esta fase.

La recogida de datos fue generalmente menor a lo planeado; el motivo principal que citan es que su atención en ese momento está en conocer a sus alumnos y desarrollar de manera adecuada su intervención. Realizar entrevistas con padres y pláticas con docentes fue una tarea que realizaron con éxito y documentaron. A varias se les dificultó registrar de manera suficiente y pertinente datos relevantes de su tema. Esta situación fue evidente al revisar las evidencias recogidas y el informe realizado del diagnóstico, además de la dificultad de algunas de organizar sus datos y de darle valor como parte del diagnóstico. El acompañamiento del asesor permitió orientar a las estudiantes para rescatar algunos datos que no consideraban relevantes, revisar de forma un poco más profunda las evidencias y elaborar un informe más claro, organizado y con información suficiente para identificar la situación de su tema de estudio en ese contexto específico y en su grupo en particular. En esta etapa es evidente que las experiencias previas de las tareas de los estudiantes donde elaboraron planes para diagnosticar, previeron técnicas e instrumentos para recogida de datos en relación a varios aspectos relacionados con el tema de interés, su implementación y análisis posterior, representaron una base para este momento, pero requieren apoyo para complementar sus avances.

La elaboración de sus propuestas de transformación fue más pertinente con base en la teoría y en los resultados del diagnóstico; pero también hubo algunos casos con estrategias limitadas o incongruentes al

enfoque establecido en planes de estudio del nivel educativo que atienden.

Los informes de los resultados de la implementación del primer plan de transformación, en su mayoría evidenciaron que fueron principalmente descriptivos, señalando qué hicieron; incluso, presentan la idea de un proceso lineal; es decir, se diseñó, implementó y mejora de manera automática; no son evidentes las dudas, inquietudes, dificultades, dilemas, retrocesos, como si el trabajo fuera sencillo, claro, bajo control. Implicó que el asesor señalara, hiciera evidente estos aspectos. Esta fase fue larga porque implicó hacer mejor este análisis, pero fundamentalmente su atención, tiempo y energías estaban centradas en su trabajo docente con las tareas derivadas de ello y las que solicitaban asesores. También varios de los estudiantes evidenciaron dificultad para comprender las indicaciones, explicaciones y avanzar en su documento, aun cuando se utilizaron varios canales virtuales y reuniones presenciales a veces con todo el grupo, otras con menos integrantes o de forma individual. Tal vez las causas fueron que su atención estaba en su trabajo docente y sentían mucha presión, saturación y estrés y además el nivel insuficiente de algunas capacidades necesarias. Cuando se citó a los estudiantes después de terminar su jornada de trabajo, generalmente asistieron, mostrando compromiso e interés por su proceso de titulación, pero se veían dispersos en su atención, cansados, con avances menores a los esperados sobre su documento, estresados y con la urgencia de atender situaciones pendientes de su práctica.

En el segundo ciclo evidenció avances en el proceso; redacción, comprensión, diseño de su segundo plan, implementación, recogida de datos, análisis e informe de esta fase. Hubo varios factores que influyeron, ya habían tenido una primera experiencia, lo que les brindó mayor claridad de qué hacer; en

general sentían menos presión en su trabajo docente donde habían logrado mayor seguridad, conocimiento de sus alumnos y tutora; y el tiempo para finalizar su documento se iba terminando y demandaba mayor atención, mostrándose en avances y tiempo dedicado. Este desarrollo se mostró en sus producciones y desde la percepción de los estudiantes, comentando incluso que fueron encontrando el sentido y utilidad de algunos contenidos o tareas realizadas en semestres anteriores.

Las respuestas y opiniones de los estudiantes que participaron en entrevistas y foro virtual se presentan organizadas en las siguientes categorías.

Logros. Seguimiento a su propuesta de transformación, analizar avances y replantear cuando era necesario; consulta, diseño de estrategias, análisis holístico de la situación; durante el proceso se fue encontrando sentido a lo que se hacía, identificando con más facilidad qué requerían hacer, consultar, implementar y cómo valorar. Enriquecimiento de su práctica docente, diseño de propuestas argumentadas, Confrontación teoría-práctica-teoría, valoración de la investigación-acción como metodología que les permite continuar fortaleciendo su formación y trabajo educativo.

Vivencias. Temor, saturación de actividades, inseguridad, estrés. Esta situación fue generalizada, aunque fue más señalada por los estudiantes que consideran que no tuvieron un acompañamiento adecuado por parte de su asesor. Los alumnos que elaboraron un documento de calidad, a pesar del apoyo mínimo brindado consideran que habían desarrollado sus capacidades profesionales a un buen nivel, además que recurrieron a la consulta y apoyo entre compañeros, búsqueda de otros asesores para aclarar dudas.

Sugerencias a estudiantes de semestres anteriores. Salir de su zona de

confort, interesarse realmente por su aprendizaje.

Sugerencias a estudiantes para su proceso de titulación. Buena organización y uso del tiempo; buscar un equilibrio entre la atención que brinden a sus prácticas profesionales y lo que demande su proceso de investigación-acción.

Sugerencias a asesores de Informe de Prácticas Profesionales. Conocimiento suficiente de la metodología, organización clara de su propuesta de trabajo, flexibilidad, apertura.

Sugerencias a docentes de diversos cursos. Evitar la saturación de tareas y activismo sin sentido, lo cual consideran bastante presente en sus estudios en la Escuela Normal. Mencionan que se favorece muchas veces un aprendizaje superficial. Recomiendan a los docentes que mejor aumenten el reto intelectual en las actividades que mueva a los estudiantes de su zona de confort, conocimiento de sus programas y buena organización, clases dinámicas, con retroalimentación a través de espacios de reflexión de las actividades y revisión de producciones; flexibilidad, y apertura; pues la rigidez y la idea del “deber ser” los limita en su desarrollo. Que las actividades a realizar en relación a su trabajo docente sean las necesarias y pertinentes sobre todo en séptimo y octavo semestres, que les se deriven de su práctica contextualizada y que les permitan desarrollar verdaderas herramientas profesionales.

Discusión de resultados

Reconocer la experiencia, los puntos de vista de los estudiantes y el proceso del desarrollo del Informe de Práctica profesionales, obliga a todos los docentes de cursos y modalidad de titulación, en lo individual y colectivo; revisar sus propias capacidades, saberes, criterios, práctica pedagógica y asesorías. El nivel de desarrollo de las capacidades de los

estudiantes, refleja en gran parte el nivel de compromiso con su propia metacognición, pero también atañe al trabajo que realizan sus asesores en cada Institución. Reconocer, tomar consciencia, de que cada curso, cada asesor y cada estudiante, representan un entramado de condiciones que posibilitan o limitan la oportunidad de una formación docente de calidad. Es necesario revisar de manera profunda qué tipo de actividades y estrategias utilizan en nuestro trabajo y valorar su pertinencia para el desarrollo de esas herramientas necesarias en los estudiantes e ir conformando un perfil más idóneo para apoyar a los futuros docentes, con interrelación de diversos saberes, evidentes competencias profesionales, apertura, flexibilidad, dinamismo, porque la formación de calidad de docentes no puede ser desde la rigidez, verdades absolutas, universales e incuestionables del formador de docentes.

La investigación-acción permitió a estudiantes y asesores, reconocer que implica uso de diversidad de saberes y capacidades para su desarrollo; mismos que se van favoreciendo durante toda la licenciatura; pero en muchos de los casos resulta insuficiente para el inicio de esta tarea. Por ello es fundamental esta toma de consciencia por todos los actores de la institución para eficientar el desarrollo de herramientas profesionales necesarios en un perfil docente más pertinente a la realidad compleja.

Se reconoce a la investigación-acción como una tarea formativa, de gran aprendizaje, experiencia y reto, que permite integrar capacidades y saberes construidos y los fortalece de manera intensiva. Brinda un panorama al futuro docente de cómo identificar y atender de manera contextualizada, las situaciones que demandan mayor atención en su práctica educativa, enriqueciéndola y, fortaleciendo su metacognición, que implica anticipar, reflexionar, aplicar, hacerse y hacer

preguntas, comprender, comunicar, resolver problemas, discutir, argumentar, confrontar, discernir, etc., favoreciendo un perfil dinámico, en continuo ajuste, según las circunstancias contextualizadas y con capacidad de enfrentar con mayor éxito la complejidad en el aula y escuela y ello implica estar siempre aprendiendo-desaprendiendo-reaprendiendo (González, 2009; Morin, 2001).

Conocer mejor estos aspectos brinda la posibilidad de fortalecer la formación docente desde sus inicios, identificar las situaciones que limitan este proceso y los aspectos positivos a potencializar; comprender las posibilidades de desarrollo de capacidades y saberes que brinda al docente para la transformación permanente de su tarea educativa. Posibilita un marco más efectivo de asesoría, contextualizado, expectativas reales; orientar con mayor efectividad las tareas, encontrar sentido desde cada curso como docente y estudiante, a los diversos contenidos y su aportación a tareas integradoras como la investigación-acción. Brinda elementos de apoyo a los formadores de docentes que no fueron formados en un modelo de docente-investigador y requieren orientación para realizar sus asesorías.

Conclusiones

La investigación-acción presenta una gran oportunidad para elevar la calidad de la formación de los futuros docentes, implementar de manera interrelacionada los diversos saberes disciplinares y no disciplinares. Permite al estudiante, futuro profesor, la posibilidad de dudar, moverse entre la ambigüedad y trabajar con información fragmentada, reconocer a la realidad y docencia como complejas e ir superando modelos simplistas, lineales, tradicionales, que no responden a las necesidades situadas de cada práctica docente.

Se enriquece si durante todo el proceso, estos estudiantes son acompañados de asesores que están desarrollando en sí mismos esas herramientas profesionales como conocimiento conceptual, metodológico, aprendizaje permanente, experiencias significativas; acompañadas de humildad, flexibilidad, apertura, entre otros.

Se vislumbra la contribución de la investigación-acción en la etapa formativa del futuro profesor en el desarrollo de diversas capacidades y el cimiento de un pensamiento complejo, interdisciplinar, procesos metacognitivos, mismos que es necesario seguir fortaleciendo durante el desarrollo profesional. Además, favorece la construcción de una cultura donde la docencia y la investigación sean tareas integradas en la búsqueda de un desarrollo profesional que impacte profundamente en el trabajo en el aula.

Referencias

- González, J. (2008). *Investigando el Propio Accionar Educativo en el Contexto del Pensamiento Complejo*. Cátedra Complejidad y Transdisciplinariedad Educativa. Convenio Andrés Bello.
- González, J. (2009). *El Aula-mente-social como Constructo Didáctico Complejo. La Metacognición bajo el Enfoque de la Complejidad*. Cátedra Complejidad y Transdisciplinariedad Educativa. Convenio Andrés Bello. Habermas, Jürgen. (1986) *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid. Tecnos.
- Morin, E., (1990). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona. Gedisa.
- Morin, E., (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. París.
- Morin, E. (2001). *El espíritu del valle en El método 1. La naturaleza de la naturaleza*, Madrid, Catedra.
- Morin, E. (2004). *La epistemología de la complejidad en Gazeta de Antropología*. No. 20. España, Universidad de Granada.
- Morin, E. (2011) *La vía. Para el futuro de la humanidad*. Barcelona: Paidós.
- Piñero, M. y M. Rivera (2013) *Investigación cualitativa*. Venezuela. UPEL-IPB.
- Satolongo, P. y Delgado, C. (2006a). *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*. Buenos Aires: CLACSO. Capítulos IV. La complejidad y el diálogo transdisciplinario de saberes.
- SEP (2012a). *Licenciatura en Educación Preescolar*. México.
- SEP (2012b). *Licenciatura en Educación Primaria*. México.
- SEP (2012c). *Orientaciones metodológicas para la elaboración del documento de titulación*. México.

La comprensión lectora en los alumnos de la Universidad Tecnológica de Parral

Reading comprehension in the students of the Universidad Tecnológica de Parral

Brenda Leonor Flores Sáenz
Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Campus Parral
brenda.floressaenz.bf@gmail.com

Resumen

Evaluación de los hábitos de lectura y el nivel de desarrollo de la comprensión lectora de los alumnos del tercer cuatrimestre turno matutino de la carrera de Técnico Superior Universitario en Administración área Administración y Evaluación de Proyectos de la Universidad Tecnológica de Parral. Los resultados muestran que la mitad de los alumnos encuestados manifiestan tener gusto por la lectura, pero siendo el principal motivo de su lectura para completar tareas y trabajos escolares. La poca influencia familiar hacia el hábito de la lectura, llevan a los alumnos a interesarse más por la lectura recreativa, más de la mitad de los alumnos manifiestan que en su casa únicamente cuentan con diez o menos libros que no son libros de textos, lo que se puede desprender en poco o casi nulo interés de los alumnos por la lectura. DESCRIPCIÓN: Proyecto de investigación. El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de la UTP. METODOLOGÍA la presente investigación es de tipo no experimental y correlacional porque está orientada a describir de manera independiente cada variable de estudio. CONCLUSIONES: se concluye la existencia de problemas en cuanto a comprensión lectora y a la existencia de malos hábitos de lectura. Es necesario desarrollar propuesta para aumentar la cultura lectora en la comunidad estudiantil.

Palabras clave

Hábitos de lectura, comprensión de lectura, universidades tecnológicas.

Abstract

Evaluation of reading habits and the level of development of reading comprehension of the students of the third quarter of the morning shift of the career of Higher University Technician in Administration area Project Management and Evaluation of the Technological University of Parral. The results show that half of the students surveyed expressed a taste for reading, but the main reason for reading is to complete homework and schoolwork. There is little family influence towards the habit of reading, this, however, leads students to be more interested in recreational reading, more than half of students say that at home they only have ten or fewer books that are not textbooks, that can spark little to almost no interest in students to start reading.

Keywords

Reading habits, reading comprehension, technological universities.

Introducción

Leer es vivir, es sentir nuevas experiencias, descubrir cosas nuevas, imaginar, conocer y re crear. Leer bien es todo un arte, qué no resulta nada fácil. Hay tantas maneras de leer, pero hay que tener mucho talento para hacerlo bien. En la actualidad reconocemos que hay un problema en cuestión de hábitos de lectura, vivimos en una sociedad de no lectores. Es necesario un compromiso de estudiantes, maestros y escuela para elevar el nivel de lectura en nuestros jóvenes, realizar propuestas, promover entre todos y tener la disposición de trabajar y cooperar. Con este proyecto de investigación se pretende conocer y analizar los hábitos de lectura y el nivel de desarrollo de la comprensión lectora de los alumnos de la carrera de Administración de la Universidad Tecnológica de Parral en el cuatrimestre mayo-agosto 2016.

Objeto de estudio

El problema de estudio

Uno de los problemas que más preocupa a los profesores de cualquier nivel escolar, es la comprensión lectora de los estudiantes. La comprensión lectora se percibe como un intercambio dinámico, en donde el mensaje que transmite el texto es interpretado por el lector, pero a su vez el mensaje afecta al sujeto al enriquecer o darle otro enfoque a sus conocimientos.

La presente investigación se basa en los hábitos de lectura de los estudiantes y en el nivel de desarrollo de la comprensión lectora, ya que salta a la vista lo fundamental que es incentivar conductas lectoras en la vida del ser humano.

Preguntas de investigación

Las preguntas de investigación orientan hacia las respuestas que se buscan con la

investigación. Para esta investigación se plantean las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son los hábitos de lectura de los estudiantes de la carrera de Administración de la Universidad Tecnológica de Parral?
- ¿Cuál es el nivel de desarrollo de la comprensión lectora que tiene los estudiantes de la carrera de Administración de la Universidad Tecnológica de Parral?

Objetivos

En toda investigación es necesario establecer que es lo que se pretende, es decir, cuáles son sus objetivos. Los objetivos de investigación tienen la finalidad de señalar a lo que se aspira en la investigación. Para esta investigación se plantean los siguientes objetivos:

- Determinar los hábitos de lectura de los alumnos de la carrera de Administración de la Universidad Tecnológica de Parral.
- Medir el nivel de comprensión lectora de los alumnos de la carrera de Administración de la Universidad Tecnológica de Parral.

Referentes teóricos

Hábitos de lectura

La lectura es una riqueza universal, puesto que esta es quien ofrece un acervo cultural para el hombre, ganamos en autonomía e independencia porque fomenta el sentido crítico y provoca la inquietud intelectual al aportarnos ideas nuevas, proporcionarnos conocimientos y argumentos, lo que viene a estimular el razonamiento y la imaginación, muestra un panorama universal basado en las perspectivas geográficas y sociales. El hábito de lectura no se adquiere de la noche a la mañana, más bien el hábito lector es algo que se obtiene gradualmente a través de la práctica constante. Es importante plantear

que para la formación de hábitos lectores, además de la práctica, es imprescindible que el estudiante conozca los resultados que va obteniendo en la realización de la acción de leer y estudiar.

Comprensión lectora

Leer es comprender, se lee para entender sino la lectura carecería de sentido. Un lector comprende un texto cuando puede encontrarle significado, cuando puede ponerlo en relación con lo que ya sabe y con lo que le interesa. Con frecuencia se considera que los alumnos saben leer, porque pueden visualizar los signos y repetirlos oralmente, o bien porque tienen la capacidad para decodificar un texto escrito. Sin embargo, la decodificación no es comprensión y esto es el resultado de un primer nivel de lectura con el cual no debería conformarse el lector (Huerta, 2009 p.2). Según G. Torroella, (1984: 59) la comprensión ayuda a interpretar las ideas, no como hechos o pensamientos aislados, sino como partes de una trama o secuencia lógica. La comprensión a la que el lector llega durante la lectura se deriva de sus experiencias acumuladas, experiencias que entran en juego a medida que decodifica las palabras, frases, párrafos e ideas del autor.

Metodología

Dankhe (1986) divide los estudios en: exploratorios, descriptivos, correlacionales y explicativos, hay que hacer énfasis que esta clasificación es muy importante, debido a que según el tipo de estudio de que se trate varía la estrategia de investigación. La presente investigación es de corte descriptivo, ya que desde la postura del investigador, se seleccionaran una serie de variables y se medirán cada una de ellas independientemente de las otras, con el fin únicamente, de describirlas. A través de la investigación descriptiva se buscará determinar los hábitos de lectura y la actitud respecto a la lectura manifestada por los

alumnos de la carrera de Administración de la Universidad Tecnológica de Parral.

El término diseño se refiere al "Plan o estrategia que se desarrolla para obtener la información que se requiere en una investigación" (Hernández, R, 2008 p. 158). Se consideran los siguientes tipos de diseños para investigar: investigación experimental e investigación no experimental.

La presente investigación es de tipo no experimental y correlacional porque está orientada a describir de manera independiente cada variable de estudio, luego mediante métodos estadísticos de correlación se verificará el grado de relación existente entre ellas.

El elemento más importante para el investigador, es el sujeto de estudio, ya que es el quien genera el problema de investigación. Sin embargo, algunas veces no es posible estudiar a cada sujeto, y por ello es necesario realizar una selección entre estos. Raúl Rojas Soriano (2013, p. 286) define población como la "totalidad de los elementos que poseen las principales características objeto de análisis" y sus valores son conocidos como parámetros. Ningún trabajo de investigación es posible si no existe un sujeto que estudiar. Para resolver la problemática que se está planteando, los sujetos de esta investigación son estudiantes de la carrera de Técnico Superior Universitario en Administración área Administración y Evaluación de Proyectos de la Universidad Tecnológica de Parral.

Los sujetos de análisis son estudiantes del tercer cuatrimestre turno matutino de la carrera de Técnico Superior Universitario en Administración área Administración y Evaluación de Proyectos. El grupo está conformado por 30 personas, cuyas edades oscilan entre 19 y 25 años, de los cuales 7 de ellos son hombres y el resto son mujeres.

Las hipótesis nos indican lo que estarnos buscando o tratando de probar. "Se definen como explicaciones tentativas del fenómeno investigado que se formulan como

proposiciones". (Hernández, R, 2008, p.122). No todas las investigaciones cuantitativas plantean hipótesis. El hecho de que formulemos o no hipótesis depende de un factor esencial: el alcance inicial del estudio. Las investigaciones cuantitativas que formulan hipótesis son aquellas cuyo planteamiento define que su alcance será correlacional o explicativo, o las que tienen un alcance descriptivo, pero que intentan pronosticar una cifra o un hecho.

En esta investigación no se hará planteamiento de la hipótesis por tratarse de una investigación de alcance descriptivo.

El diseño de investigación acción está conformado por fases esenciales como observar, pensar y actuar, según señala Stringer (1999), las cuales se dan de manera cíclica una y otra vez, hasta que el problema es resuelto, el cambio se logra o la mejora se introduce satisfactoriamente (Hernández, R, 1998, p. 708). Detectar el problema de investigación, es el primer paso del ciclo, para después continuar con la clasificación y diagnóstico, formulación de un plan para resolver el problema o introducir el cambio, implementación del plan y evaluación de resultados, para finalizar con la retroalimentación, la cual conduce a un nuevo diagnóstico y a una nueva espiral de reflexión y acción.

El cuestionario en palabras de Hernández Sampieri es el instrumento más utilizado para recoger datos, además de resultar usual por utilizar preguntas cerradas fáciles de codificar, analizar y contestar, sin embargo, con base al número de personas, existe la alternativa de utilizar preguntas abiertas las cuales pueden ser una alternativa para los investigadores cualitativos (Álvarez-Gayou, 2003, 150-151).

Para efectos de esta investigación y tomando en cuenta las diversas propuestas teóricas, se diseñó un cuestionario sobre hábitos lectores (ver anexo 1) y se adecuó el

instrumento Cuestionario sobre comprensión lectora diseñado y utilizado por Patricia Salas Navarro (2012) en sus tesis para obtener el grado de Maestría en Ciencias con especialidad en Educación en la Universidad Autónoma de Nuevo León (ver anexo 2).

Discusión de los resultados

Los cuestionarios aplicados a los estudiantes del tercer cuatrimestre de la carrera de Técnico Superior Universitario en Administración, sirvió para conocer el gusto, los logros, así como las dificultades que ellos mismos reconocen tener en torno al tema de hábitos de lectura y comprensión lectora.

Una vez revisados los fundamentos teóricos, y los resultados obtenidos a lo largo de esta investigación los cuales, los datos obtenidos nos sirven para apoyar las preguntas y los objetivos planteados para esta investigación.

Los resultados del cuestionario número uno aplicado a los estudiantes sobre hábitos lectores indican que el 50% de los alumnos encuestados manifiestan tener gusto por la lectura pero siendo el principal motivo de su lectura para completar tareas y trabajos escolares. Este resultado no es muy alentador. Ya que cada día se lee menos y eso demuestra que la lectura sigue siendo una actividad educativa y no cultural.

La comprensión lectora se ve favorecida con un 80% de los alumnos encuestados lo cual es un buen indicador.

La cantidad de libros que se tienen en los hogares de los estudiantes encuestados, es el resultado de la falta de hábitos de lectura en la familia. En la actualidad la poca influencia familiar hacia el hábito de la lectura, llevan a los alumnos a interesarse más por la lectura recreativa, como los comics, revistas de espectáculos, de modas y otros pasatiempos. Los resultados son poco alentadores, más de la mitad de los alumnos manifiestan que en su casa únicamente cuentan con diez o menos

libros que no son libros de textos, lo que se puede desprender en poco o casi nulo interés de los alumnos por la lectura.

Los avances tecnológicos han influido en los adolescentes, quienes usan cada vez menos libros y más Internet para hacer sus tareas y para buscar libros; el problema de usar Internet a la hora de hacer la tarea es que la gran mayoría de los alumnos copian y pegan sin leer, se quedan con los primeros sitios que aparecen en los buscadores y confían en páginas dudosas.

De los resultados del cuestionario número dos aplicado a los estudiantes sobre comprensión lectora se puede detectar que los alumnos tienen habilidad para identificar las ideas principales en un texto, aunque en cuestión de identificar cual es la intención o el objetivo del autor de un libro los alumnos en su mayoría presentan una gran dificultad.

Los alumnos manifiestan conocer un amplio vocabulario y por otro, el no identificar los significados de las palabras, lo que nos permite argumentar que los alumnos leen, pero sin comprender lo que van leyendo; y aún sin entender el significado de las palabras más de la mitad de los estudiantes encuestados manifiestan utilizar el diccionario solo en algunas ocasiones o no lo utilizan.

Se encontró en la población estudiantil, que existe una habilidad para resumir textos en ideas principales, lo cual le permite comprender la información relevante que posteriormente podrá incluir en un resumen. Otras de las dificultades que manifestaron los estudiantes es que poseen pocos conocimientos textuales, así como la de no saber identificar las tipologías textuales.

El cuestionario aplicado, nos permite detectar que existe área de oportunidad muy grande en los estudiantes a la hora de identificar un hecho de una opinión, al igual que en la falta de coordinación de las palabras y la identificación de la estructura de las oraciones.

Es importante que los alumnos entiendan la importancia de enlazar los conocimientos nuevos, con los ya adquiridos y considerar utilizar esos conocimientos en su vida diaria.

Es necesario que los profesores pongamos atención los resultados expuestos anteriormente ya que considero que somos los maestros los que podemos propiciar que todos y cada uno de nuestros alumnos desarrollen el hábito de la lectura, y sobretodo que la lectura los lleve a una verdadera comprensión.

Considero necesario desarrollar una cultura lectora en la comunidad estudiantil de la Universidad Tecnológica de Parral, el formarse un hábito de lectura es fundamental, porque trae muchos beneficios; algunos de los beneficios que trae la lectura son el obtener conocimientos de todo tipo, reduce el estrés, nos ayuda a abrir nuestro corazón y nuestra mente, nos permite vivir nuevas experiencias, aumenta la agilidad mental, etc.

Referencias

- Alvarez, J. L. (2003). *Como hacer investigación cualitativa*. México: Paidós.
- Hernández. (2006). *Metodología*. México, DF: Mc Grill.
- Hernández, S. R. (2008). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Huerta, M. (2009). *Otra mirada a la comprensión de textos escritos*. México: El Cid.
- Larrauri Torroella, R. (2005). La reforma curricular de la educación Normal: percepción de su discurso educativo en el Estado de México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*.
- Rojas, R. (2013). *Guía para realizar investigaciones sociales*. México: Plaza y Valdés.
- Salas, N. P. (2012). *El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre de nivel medio*

superior. Monterrey, Nuevo León:
Universidad Autónoma de Monterrey.

Agradecimientos

Un agradecimiento muy especial a la Universidad Pedagógica Nacional Del Estado De Chihuahua y muy en especial al Prof. Carlos Alfonso Valenzuela Maldonado por darme la oportunidad de presentar esta investigación, a los alumnos del tercer cuatrimestre de la carrera de Técnico Superior Universitario en Administración de la UTP por ser parte de la

investigación y a la Universidad Tecnológica de Parral por las facilidades brindadas para llevar a cabo esta investigación.

Además, dedico este trabajo a mis adoradas hijas, Victoria y Luisa Fernanda Urquiza Flores, por el apoyo incondicional que siempre me han brindado, por darme animo cada noche para seguir adelante con este proyecto.

Cuando la gratitud es absoluta las palabras sobran.

Anexos

Anexo 1

Cuestionario aplicado a los estudiantes – Hábitos Lectores


Hábitos lectores de la población escolar de la Universidad Tecnológica de Parral

Contesta marcando con una "X" según corresponda:

1. ¿Te gusta leer?

Sí No

Por que: _____



2. ¿Cuándo lees, cuál es el motivo principal por el que lees?

Por que me gusta Para completar trabajos de clase Para aprender

Por que me obligan Para no aburrirme

3. ¿Entiendes lo que lees?

Sí No


4. ¿Aproximadamente, cuántos libros, sin contar los de texto, hay en tu casa?

Ninguno Entre 1 y 10 Entre 11 y 20 Mas de 20

5. ¿Con qué frecuencia utilizas Internet para realizar una lectura ?

Diariamente Una vez cada quince días

Una vez por semana Por lo menos una vez al mes



Muchas gracias por tu colaboración

Anexo 2

Cuestionario aplicado a los estudiantes – Comprensión lectora

Universidad Tecnológica de Parral



Estudio sobre comprensión lectora con alumnos de nivel :

Con la finalidad de conocer los logros y dificultades que presentan los estudiantes al momento de leer un texto, se invita a contestar la siguiente encuesta.

Cuatrimestre: _____ Edad: _____ Sexo: _____

I.- Enumera del número 1 al 11 las actividades que realizas para comprender mejor un texto.

1.- Escribe el número 1 a la actividad más fácil hasta llegar a colocar el número 11 a la actividad más compleja o difícil para ti.

- ___ a) identificas ideas principales.
- ___ b) identificas la intención del autor.
- ___ c) resumes el texto en una idea principal.
- ___ d) identificas la estructura textual (introducción, desarrollo, conclusión).
- ___ e) conoces un amplio vocabulario.
- ___ f) identificas fácilmente el significado de las palabras.
- ___ g) tienes conocimientos textuales.
- ___ h) identificas las tipologías textuales.
- ___ i) distingues un hecho de una opinión.
- ___ j) coordinas las palabras para formación oraciones.
- ___ k) identificas la estructura de las palabras en las oraciones.

II.- Subraya la opción con la que más te identificas.

2.- ¿Con qué frecuencia acostumbras a entender los objetivos (generales/particulares) en un tema?

- a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas ocasiones d) Nunca

3.- ¿Con qué frecuencia utilizas el diccionario para consultar el significado de las palabras que desconoces?

- a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas ocasiones d) Nunca

4.- ¿Con qué frecuencia enlazas los conocimientos previos a las lecturas con las que te enfrentas por primera vez?

- a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas ocasiones d) Nunca

5- ¿Con qué frecuencia utilizas los conocimientos nuevos con tu vida diaria?

- a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas ocasiones d) Nunca

III.- Durante la lectura y comprensión de un texto, existen tres momentos importantes, escribe el tipo de actividades que llevas a cabo durante esos tiempos.

Tres momentos importantes en la comprensión lectora		
6.- ¿Qué actividades llevas a cabo antes de empezar a leer, que te sirvan para entender y comprender mejor la lectura?	7.- ¿Qué actividades llevas a cabo durante la lectura del texto?	8.- ¿Qué actividades llevas a cabo después de haber leído el texto que te ayuden a comprobar la comprensión de éste?

¡Gracias por su colaboración!

Los estudiantes de primaria: relaciones interpersonales y procesos de comunicación

Elementary school students: interpersonal relationships and communication processes

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

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

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

Resumen

Se presenta un estudio tipo encuesta en el que se pretende caracterizar los procesos comunicativos y las relaciones interpersonales, en escuelas primarias de tres municipios del estado de Chihuahua, a partir de la visión de los estudiantes de 5º y 6º grados. El estudiantado es la parte esencial de la relación pedagógica, y por tanto un medio para profundizar en el conocimiento de lo que ocurre en la escuela y su contexto. Las opiniones expresadas tienen una tendencia hacia la aceptación y valoración positiva del entorno escolar. A la mayoría les gusta asistir a clase, se sienten satisfechos por sus aprendizajes y con el trabajo de sus profesores. Afirman que las relaciones y los procesos comunicativos, entre docentes, directivos, alumnos y padres de familia, son buenos. Aunque esta aceptación va decreciendo conforme los actores se alejan del aula: la relación entre alumnos y profesores es muy buena, va decreciendo cuando se trata de directivos y personal de apoyo y en el caso de los padres de familia es donde se presentan los porcentajes más bajos. Se encontró que muy pocos alumnos tienen becas y la mitad de ellos no disponen en sus casas de apoyos para el aprendizaje autónomo, como el acceso a material bibliográfico y medios digitales: computadoras e internet.

Palabras clave

Estudiantes, relaciones interpersonales, comunicación, satisfacción con su escuela.

Abstract

A survey-type study is presented, which aims to characterize the communicative processes and interpersonal relationships in elementary schools in three municipalities of the state of Chihuahua, based on the views of the 5th and 6th-grade students. The student body is an essential part of the pedagogical relationship, and therefore a means to deepen the knowledge of the events inside and outside the school. The opinions expressed have a tendency towards acceptance and positive views of the school environment. Most of them like to attend class, they feel satisfied with their learning

and with the work of their teachers. They state that the relations and the communicative processes, between teachers, directive students, and parents of the family, are good. Although this acceptance is decreasing as the actors move away from the classroom: the relationship between students and teachers is very good, it is decreasing when it comes to directives and support staff and in the case of parents is where the percentages presented are lower. It was found that very few students have scholarships and half of them do not have means of autonomous learning at home, such as access to bibliographic material and digital media: computers and the internet.

Keywords

Students, interpersonal relationships, communication, satisfaction in school.

Introducción

La implementación de reformas, de cualquier naturaleza, requiere la participación y aceptación de los sujetos directamente involucrados en el proceso. En México las directrices en materia de política educativa de los últimos años, como la Reforma Integral de la Educación Básica de 2011 o las modificaciones al Artículo 3º Constitucional en 2012, del que se deriva la Ley General del Servicio Profesional Docente y la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, han generado puntos de vista diversos y hasta divergentes en la comunidad educativa: que van desde la adscripción pasiva y acrítica, o quienes asumen las directrices pero manifiestan su desacuerdo, hasta los que han desplegado estrategias de resistencia u oposición.

Los docentes, directivos, supervisores y ATP, incluso los padres de familia, se han manifestado en pro o en contra de las disposiciones oficiales. Quienes asumen una actitud crítica, consideran que se trata de una imposición, que no se ha tomado en cuenta a los actores fundamentales, que no hubo un proceso sistematizado para recuperar la opinión de los involucrados y por lo tanto se trata de un proceso construido de espaldas al magisterio.

Cuando se trata de consulta en materia educativa, por lo regular se piensa en el profesorado y en la sociedad en general, pero pocas veces se presta atención a lo que sucede

con los estudiantes. Lo anterior resulta paradójico si se considera que con la puesta en marcha del Plan de Estudios 2011, se expresa la necesidad de transformar la manera de concebir la escuela, sus dinámicas y sus actores, el discurso oficial señala explícitamente la urgencia de centrar la atención en los procesos formativos de los estudiantes y cultivar escenarios propicios para una mayor participación y corresponsabilidad en sus aprendizajes.

Los niños y niñas de este siglo, cuentan con un acceso ilimitado al mundo de la información, por ello requieren de mayores oportunidades para expresar sus puntos de vista, así como el reconocimiento de su potencial creativo y sus derechos. En la Ley General de los derechos de niñas, niños y adolescentes, se apunta que: "tienen derecho a ser escuchados y tomados en cuenta en los asuntos de su interés, conforme a su edad, desarrollo evolutivo, cognoscitivo y madurez" (2014), en su artículo XV refiere el derecho a la participación y señala que es importante reconocer el reto y la necesidad de que los estudiantes sean consultados de alguna manera, con la finalidad de recuperar sus percepciones en el entorno escolar en el contexto de la Reforma.

Los estudiantes son parte esencial del entramado escolar, que al estar inmerso en un medio social y cultural complejo, cambiante, caótico a veces, e inexorablemente incierto, demanda de esfuerzos extraordinarios, de ahí

que los alumnos no pueden estar al margen de las decisiones relacionadas con su formación. No se puede hablar de calidad educativa y menos decir que va dirigida a ellos, si solamente se les da el papel de actores pasivos en el marco de las nuevas estrategias de trabajo propuestas.

La presente investigación tiene el propósito de documentar las opiniones de los estudiantes de primaria, en este caso los niños y las niñas de quinto y sexto grado, con relación a los procesos de comunicación, las interrelaciones y su nivel de satisfacción como estudiantes al asistir a espacios escolares, en los municipios de Ahumada, Chihuahua y Juárez.

Estrategia metodológica

Los resultados de esta investigación, se derivan de un proyecto realizado de manera conjunta por un grupo de académicos del Centro de Investigación y Docencia y del Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado, en el que participaron diez investigadores y tres grupos de estudiantes de los posgrados que ofertan ambas instituciones.

El estudio se realizó a partir de la aplicación de una encuesta a una muestra representativa de alumnos de 5º y 6º grados, de las escuelas primarias públicas, estatales y federalizadas, de tres municipios del Estado de Chihuahua. El equipo de investigadores, con la colaboración de los estudiantes de maestría, elaboró los ítems para el estudio.

El instrumento se sometió a una prueba piloto, en la que se realizaron dos aplicaciones con una diferencia de dos semanas entre la primera y la segunda aplicación. Posteriormente cada uno de los ítems se evaluó mediante un coeficiente de correlación para conocer el grado de estabilidad. Los estadísticos de prueba utilizados fueron: "r" de Pearson para los ítems de opción múltiple, y "alpha" de Cronbach para las escalas. A partir de esta

evaluación se eliminaron los ítems que presentaban bajos puntajes de correlación, de tal manera que la versión final del cuestionario alcanzó un .9 en el índice de correlación.

Finalmente, los cuestionarios se aplicaron en un total de 1470 estudiantes.

Análisis de resultados

Caracterización del estudiantado

Delval (2000), afirma la existencia de algunas variables relevantes como la ubicación geográfica, el nivel socioeconómico, la familia y el grupo social que la escuela no puede dejar de considerar cuando se analiza su misión educativa. Esta información permite el conocimiento de la situación contextual en la que viven los estudiantes. Entre los datos más relevantes que podemos mencionar está la distribución de la muestra por grado: el 51% están en 6º grado y 48% en quinto. En cuanto a la distribución por sexo, 52.2% son niños y el 45.4% niñas. Siete de cada diez estudiantes asisten al turno matutino (72%) y uno de cada diez, al vespertino (17%); la asistencia a escuelas con jornada ampliada ocupa el 3.5%.

En la distribución por edad, la mayoría (96%) se encuentran en los rangos de diez a doce años que es el tiempo en que normalmente cursan los grados de quinto y sexto.

Dos terceras partes de la población escolar recorre entre una y seis cuadas para llegar a la escuela (59%); el 37% proviene de otra colonia. Más de la mitad se desplazan caminando (52.4%), cuatro de cada diez utilizan automóvil, y únicamente el 4.7% emplea el transporte público, se advierte sectorización generalizada.

La mayoría de los niños viven en una familia nuclear (74%); en tanto que un 17% provienen de una familia monoparental (con la madre vive el 15% y el 2% viven con el padre). También hay familias extendidas que fungen como redes de apoyo familiar, el 8%

del estudiantado se encuentra en esta situación, viven con sus abuelos y otros familiares.

Predominan las familias pequeñas, con un máximo de tres hijos: una tercera parte tiene dos hermanos (34%); dos de cada diez cuentan con un hermano (29%) y uno de cada diez tiene tres hermanos (17%); solo el 11% del estudiantado tiene cuatro o más hermanos.

En el artículo IX de la Ley General de los derechos de los niños, niñas y adolescentes se habla que "tienen derecho a disfrutar del más alto nivel posible de salud, así como a recibir la prestación de servicios de atención médica gratuita y de calidad, con el fin de prevenir, proteger y restaurar su salud"(CNDH, 2014, s/p); según los datos analizados, cuatro de cada diez niños acude al IMSS; dos de cada diez cuentan con seguro popular, servicio

médico particular, seguro de gastos médicos o pensiones civiles. El 4% cuenta con servicio en el ISSSTE, y el 8% no tiene servicio médico, el último dato representa a 118 familias.

La mayoría de los alumnos se dedican solo a estudiar (92.5%) pero el 7.2% realizan alguna actividad económica remunerada, son 106 niños que trabajan.

En lo relativo a la presencia de equipo de cómputo en el hogar, seis de cada diez niños cuentan con él, pero solo cinco de cada diez tienen acceso a internet. Únicamente seis de cada diez disponen de libros para realizar consultas en casa. Lo anterior nos habla de profundas carencias en cuanto a la disposición de apoyos para el aprendizaje autónomo. Además, únicamente uno de cada diez estudiantes cuenta con algún tipo de beca (14%).

Gráfico 1. Alumnado con acceso a becas



Las relaciones interpersonales en el Centro Escolar

La convivencia social, la manera de comunicarse y el nivel de satisfacción personal que expresen los actores involucrados en el ámbito educativo están permeados por la condición en que se dan las interrelaciones sociales en el contexto; esto determina ciertas formas de gestión, el entendimiento de la cultura y el logro de las metas educativas. El clima institucional

escolar, se asocia a la "percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar y el contexto o marco en el cual estas interacciones se dan" (Cornejo y Redondo, 2001, p.16).

Briss (citado por Codejón, 2015) refiere siete variables que van desde la confianza, la comunicación, el liderazgo, la planificación, la creatividad, la motivación y la participación como asuntos que condicionan

de un modo u otro el clima escolar, además, asocia al término anterior la concepción de cultura como un binomio inseparable que le da identidad y establece las formas individuales e institucionales que pueden servir como un factor detonante para mejorar el trabajo en las escuelas.

En este sentido, es de suma importancia:

Estudiar las relaciones interpersonales dentro de las escuelas, pues a través de ellas es posible modificar el desempeño de los alumnos sin modificar las características inherentes al nivel socioeconómico o las características demográficas de los estudiantes [...]debe existir un programa de políticas públicas centrado en lo que ocurre dentro de las escuelas, especialmente centrado en la relación que se da entre los principales actores educativos (Hurtado, 2008, p. 4).

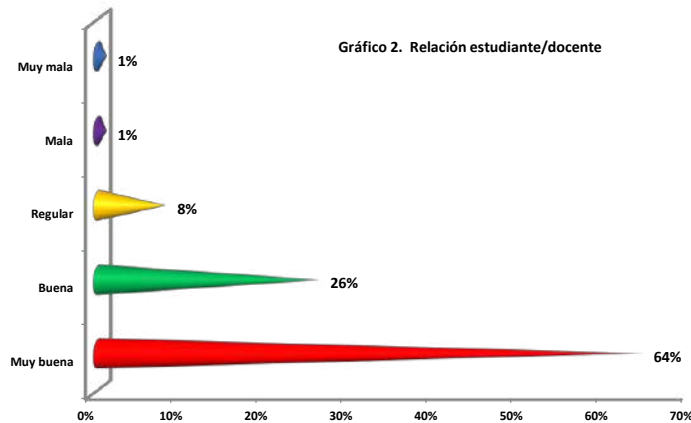
Se trata de un tema complejo y con ramificaciones tan diversas como necesidades individuales y sociales haya en una organización escolar, tantas como interacciones se efectúen. Las relaciones interpersonales funcionan a su vez como determinantes del clima institucional, los procesos de gestión y de transformación educativa, Cere (citado por Moreno y otros, 2011) afirma que el clima escolar:

Es el conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinadas por aquellos factores o

elementos estructurales, personales y funcionales de la institución que, integrados en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo a dicho centro, condicionante a la vez de distintos procesos educativos (p. 71).

En este apartado, el análisis se centró principalmente en los procesos de participación y de comunicación que forman parte del clima escolar, lo que permitió hacer explícita la manera en que los niños y las niñas perciben las formas de interacción social en la escuela. Para el análisis se tomaron en cuenta las variables que vinculan a los estudiantes con otros actores en el ámbito educativo, como son los directores, los docentes, el personal de apoyo de la escuela, los padres de familia y sus compañeros estudiantes.

Con respecto a las relaciones interpersonales con los directores, cuatro por cada diez estudiantes opina que ésta es muy buena y tres de cada diez piensa que es buena. Solo uno de cada diez expresa que es regular. Ocho de cada diez estudiantes consideran que el director se preocupa por el bienestar de los alumnos y uno de cada diez dice que solo algunas veces. Seis de cada diez coinciden en afirmar que el director siempre y casi siempre toma en cuenta su opinión y dos de cada diez aseguran que algunas veces. Seis de cada diez declaran que la relación con su profesor es muy buena y dos de cada diez que es buena.



En la relación entre director y profesorado, siete de cada diez alumnos afirman que siempre se relacionan bien, en tanto un 20% refiere que casi siempre.

El 73%, declara que el profesorado siempre se relaciona de manera cordial entre sí; así como uno de cada diez opina que casi siempre (19%).

En cambio, cuando se toca el tema de la relación de los niños con el resto del personal docente, tres de cada diez refieren que su relación con ellos es muy buena; en tanto que cuatro de cada diez afirman que dicho vínculo es bueno, un 21% eligió la opción de regular.

Una tendencia similar se observa en la variable asociada a la relación de los estudiantes con el personal de apoyo. Tres de cada diez afirman que es muy buena y una proporción similar dicen que es buena, sin embargo, dos de cada diez expresan que es regular.

En cuanto a su relación con sus condiscípulos, cuatro por cada diez opinan que se llevan muy bien entre sí; en tanto que tres de cada diez afirman que se relacionan bien. Un foco de atención surge cuando uno de cada diez manifestó que su relación entre ellos es regular.

Ocho de cada diez estudiantes declararon que la relación con sus padres o

tutores, es muy buena y uno de cada diez dicen que es muy buena relación.

La comunicación escolar

Esta sección, contiene la descripción de los procesos comunicativos en la escuela, "la comunicación organizacional se manifiesta a través de la implantación de dispositivos apropiados, de normas sobre el modo de realizarla y de prácticas organizacionales orientadas a que se haga efectiva (Cantón y García, 2012, p.112). Al respecto el 71%, opinan que el docente siempre les informa sobre las actividades más relevantes. El 20% dicen que casi siempre reciben esa información.

El 60% declara que siempre los docentes comunican al grupo los resultados de las evaluaciones; un 23% manifiestan que casi siempre, aunque 10% opina que algunas veces.

Con relación a los padres de familia, seis de cada diez estudiantes expresan que siempre se les comunica lo que acontece en la escuela; un 25% que casi siempre y 8% algunas veces.

El 71% considera que los profesores siempre platican con los padres para que les proporcionen apoyo cuando reprueban; 20% menciona que casi siempre y 6% algunas veces.

La satisfacción de los estudiantes en torno al trabajo escolar

La mayoría expresan agrado con lo aprendido en la escuela: El 74% expresa que siempre están satisfechos y 18% de ellos, casi siempre. La mayoría de los estudiantes manifiesta que siempre (77%) y casi siempre (16%) están satisfechos con el trabajo realizado por sus profesores.

Siete de cada diez, expresan que casi siempre y siempre el personal de la escuela y los padres de familia se organizan para mejorar el servicio; Dos por cada diez opina que algunas veces.

Conclusiones

Las opiniones expresadas por el estudiantado, en lo general tienen una tendencia hacia la aceptación y valoración positiva del entorno escolar.

En lo contextual, las variables que requieren atención son: la relacionada con el acceso al sistema de becas, ya que solamente dos de cada diez niños (18%) cuentan con ese apoyo; y las que se refieren a la disposición de materiales de apoyo y medios digitales, donde entre el 50% y 60% de los estudiantes tienen acceso en casa.

Los estudiantes coinciden en afirmar que las relaciones interpersonales con sus padres, su profesor, entre los profesores y la relación del director con los docentes son buenas y muy buenas y se ubican en rangos del 90% en la mayoría de los casos.

Siete de cada diez afirman tener con el director buena y muy buena relación; no obstante, es necesario cerrar esa brecha del 30% restante.

Seis de cada diez afirman que su relación con los otros docentes y con el personal de apoyo es adecuada siempre y casi siempre. Se advierte que la interacción está centrada más en el aula que en el colectivo escolar.

Siete de cada diez valoran la relación con sus compañeros como buena y muy buena, se

advierte un pequeño foco de atención en el resto del estudiantado.

Solamente seis de cada diez opinan que los padres y el personal de la escuela se organizan para mejorar el servicio, esto podría significar que no hay una vinculación tan estrecha entre estos integrantes del colectivo escolar.

La comunicación entre docentes y estudiantes es altamente valorada. A los padres se les comunican los resultados de las evaluaciones y se les solicita apoyo en caso de reprobación.

A la mayoría les gusta asistir a clase; se sienten satisfechos por sus aprendizajes y sienten satisfacción con el trabajo de sus profesores, lo que refleja una tendencia positiva hacia su satisfacción como estudiantes.

En general se advierte una valoración positiva hacia la escuela, sus actores y procesos. Además, se observan coincidencias con el estudio que versa sobre la opinión del alumnado en cuanto a la calidad de la educación, realizado por Marchesi, Lucena y Ferrer, en el 2006 en donde se resume lo siguiente:

Los alumnos se manifiestan mayoritariamente satisfechos con el funcionamiento del centro escolar, aunque esta valoración positiva disminuye con la edad. El alumnado valora la dificultad del trabajo de profesor... Al finalizar la Primaria, la gran mayoría de alumnos recordará al colegio con cariño, (sobre todo las chicas) pero muchos menos lo harán entre los que acaben... Bachillerato (p. 17).

Incluso se advierte coincidencia con algunas directrices sobre las habilidades para la convivencia, planteadas como ejes transversales por el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE), que en su documento para la aplicación de la evaluación PLANEA del 2015 puntualiza:

En la primera aplicación en educación básica, en junio de 2015, se incluirá un acercamiento a la evaluación de aprendizajes relacionados con la convivencia escolar a partir de dos elementos centrales: su anclaje en lo cotidiano, es decir, en el reconocimiento del enorme potencial formativo que tiene el acontecer cotidiano en las escuelas, y la perspectiva de lo público, esto es, la consideración sobre la importancia que tienen estas interacciones diarias en la escuela como formación para desempeños futuros en la vida ciudadana y social (p.16).

Referencias

- Cantón, I., y García, A. (2012). La comunicación en los centros escolares: Un estudio de caso. *Tendencias pedagógicas*, (19). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3939030.pdf>
- Codejón, O. (2015). El clima organizacional y su relación con la eficiencia escolar: Estudio piloto en centros educativos. Grupos de investigación: Educación personalizada en la era digital. *Revista digital de investigación educativa Conect@2*. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3939030.pdf>
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2014). *Artículos: IX. Sobre el derecho a la salud y XV. Sobre la participación*. D.F. México. http://www.cndh.org.mx/Ninos_Derechos_Humanos
- Cornejo, R., y Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Última década*, 9(15), 11-52. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362001000200002>
- Delval, J. (2000). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Magíster.
- Hurtado, J. (2008). *Gestión de instituciones escolares. La cultura escolar chilena y la influencia de las variables del soft management en el rendimiento académico* (Tesis para optar al grado de Magíster en Ciencias de la Ingeniería). Chile. <https://repositorio.uc.cl/bitstream/handle/11534/1434/505062.pdf?sequence=1>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015). *Plan Nacional para la evaluación de los aprendizajes. PLANEA. Evaluación de habilidades para la convivencia*. México. <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/E/301/P1E301.pdf>
- Marchesi, A., Lucena, R., y Ferrer, R. (2006). *La opinión de los alumnos sobre la calidad de la educación*. Estudio patrocinado por: FUHEM (Fundación Hogar del Empleado). Trabajo de campo realizado por: IDEA (Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo).
- Moreno, C., Díaz, A., Cuevas, C., Nova, C., y Bravo, I. (2011). Clima social escolar en el aula y vínculo profesor-alumno: Alcances, herramientas de evaluación y programas de intervención. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(3), www.revistas.unam.mx/index.php/repi
- SEP. (2011). *Plan de Estudios de Educación Básica*. Dirección General de Desarrollo Curricular. Subsecretaría de Educación Básica. D.F. México.

Ambientes de educativos favorecedores del proceso de enseñanza-aprendizaje

Academic environments that enhance the teaching-learning process

Luis Alberto Luján Tiscareño
Instituto Tecnológico de Cd. Jiménez, Chih.
tecnoesparta62@hotmail.com

Teresa Adriana Valdéz Burciaga
Instituto Tecnológico de Cd. Jiménez, Chih.
teresa_adriana_valdez@hotmail.com

Cecilia Ibarra Reyes
Instituto Tecnológico de Cd. Jiménez, Chih.
ceibrey@yahoo.com.mx

Resumen

El objetivo principal de esta investigación es reconocer que en las aulas de educación superior se generan diferentes ambientes que pueden detonar o inhibir el proceso de enseñanza-aprendizaje, estos ambientes son generados en un primer momento por los docentes, quienes a través de sus prácticas, relaciones personales, propuestas y mediación, etc., pueden favorecer el ambiente de enseñanza. Por otro lado, los estudiantes a través de su disposición, entrega, vocación, entre otros elementos, son factores que mejorarán el ambiente para lograr aprender a aprender. La metodología que se utilizó para analizar y propiciar ambientes de aprendizaje fue a través de la aplicación de estrategias educativas de diversos tipos a grupos del nivel superior, dichas estrategias partieron del conocimiento personal, de las inteligencias múltiples, liderazgo, la comunicación, análisis de fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas, lo cual llevó tanto a docentes como a estudiantes a crear a partir de las estrategias utilizadas, mejores ambientes de aprendizaje partiendo de lo personal, lo grupal, la mediación o facilitación de la asignatura y por último tomando en cuenta el aspecto físico de las aulas. Una vez que se aplicaron las estrategias se identificaron aquellos elementos ambientales que no favorecían el proceso, reconociendo aquellos factores que detonaron y favorecieron la enseñanza-aprendizaje, todo lo anterior propició cambios en las prácticas diarias y sobre todo en la disposición por parte de docentes y estudiantes para mejorar cada día aquellos factores que impactan en cambios de ambientes que propicien tanto la enseñanza como el aprendizaje provocando con esto aprendizajes significativos.

Palabras clave

Ambiente de aprendizaje, aprendizaje significativo, aprender a aprender, estrategia de aprendizaje, inteligencias múltiples.

Abstract

The main objective of this research is to recognize that in the higher education classrooms are generated different environments that can enhance or inhibit the teaching-learning process, these environments are generated at first by teachers, who through their practices, personal

relationships, proposals, and mediation, etc., can favor the teaching environment. On the other hand, students through their disposition, delivery, vocation, amongst other elements, are factors that will improve the environment to achieve proper learning. The methodology used to analyze and promote learning environments was through the application of educational strategies of various types to higher level groups, these strategies parted from personal knowledge, multiple intelligences, leadership, communication, analysis of strengths, opportunities, weaknesses, and threats, which led both teachers and students to create, based on the strategies used, better learning environments starting from the personal, the group, the mediation or facilitation of the subject and finally taking into account the physical aspect of the classrooms. Once the strategies were applied, those environmental elements that did not favor the process were identified, recognizing those factors that enhance teaching and learning, all of the above led to changes in daily practices and specially in the willingness of teachers and Students to improve each day the factors that cause changes in environments that promote both teaching and learning, thus causing significant learning.

Keywords

Learning environment, significative learning, learning to learn, learning strategy, multiple intelligences.

Introducción

Definitivamente los cambios sociales, económicos, políticos, ambientales y culturales han provocado cambios educativos muy relevantes, de tal forma que es imposible que los actuares y saberes de alumnos y docentes permanezcan de manera estática, o al margen de las necesidades que demanda el entorno, es por ello que es necesario revisar bajo que dinámica se da el proceso de enseñanza-aprendizaje, y cómo es que a partir de la escuela surgen las diversas propuestas, métodos, enfoques, técnicas, estrategias, ambientes, etc., que atiendan de manera pertinente el complejo proceso de la enseñanza y el aprendizaje.

Estos cambios mencionados detonan en el seno de las escuelas la necesidad de promover diversas formas de enseñanza, así como diferentes espacios que provoquen aprendizajes significativos, para lo cual es necesaria la participación directa de todos los actores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje: docentes, alumnos, directivos y padres de familia; en este sentido la responsabilidad de la escuela recae en los docentes, directivos y alumnos, para lo cual es

necesario una revisión de las prácticas educativas que rutinariamente se han venido realizando, para dar paso a un cambio radical tanto en las formas de atender a los estudiantes, así como a la manera en que se transfieren los conocimientos; esta revisión implica la propuesta de nuevas formas de promoción y medición de la enseñanza a través de diversas técnicas, métodos, espacios, instrumentos, insumos, etc., todo lo que pueda detonar la posibilidad de acercar los conocimientos a las necesidades de los estudiantes, en términos de conocimientos, habilidades y actitudes, pero finalmente, aplicados a contextos y necesidades reales tanto de los alumnos como de la sociedad en donde se desenvuelven.

Justificación

La educación superior necesita una seria transformación en la forma de gestionar la enseñanza-aprendizaje de tal manera que pueda enfrentar los retos que demanda la sociedad, una de las columnas vertebrales para este cambio es la atención personalizada para la formación de los estudiantes, y las formas en la que se transfieren los diferentes

contenidos de las disciplinas que se abordan en este nivel educativo. Si la atención y la transferencia atienden de manera pertinente a las necesidades de los estudiantes, estaremos hablando de la posibilidad de contribuir de manera integral al conocimiento, a las habilidades para la aplicación de esos conocimientos y sobre todo, a mejorar de manera sustantiva las actitudes a través de las cuales se ofrecen los servicios de un profesional.

Es necesario pues establecer una nueva dinámica en este proceso tan complejo que es la educación, cambiando los paradigmas pasivos, para permitir una nueva propuesta activa, en donde docentes y estudiantes sean ambos protagonistas de tan complejo proceso, esto implica desde luego un cambio del mover de los contenidos y las maneras (métodos, técnicas, procedimientos, actividades, etc.), en que se ofrece cada contenido, es pasar de un simple manejo de información, a un uso y aplicación de esos conocimientos, es por ello que es necesario replantear algunas prácticas académicas que por mucho tiempo solo han llevado a los estudiantes a ser informados más no “transformados” y “formados” para el uso y aplicación de lo que aprenden diariamente.

De esta premisa parte la importancia de este tema en donde se proponen revisiones de los quehaceres tanto de docentes, como de discentes, de las prácticas que se realizan dentro y fuera de las aulas, de la forma de transferir los conocimientos de manera pertinente, de la diversidad de técnicas, métodos y espacios que se utilizan día con día, de las relaciones que se establecen dentro y fuera de las aulas, entre otros aspectos; todo ello para crear ambientes propicios para la gestión justa de aprendizajes duraderos y aplicables a diferentes contextos, que tengan significancia para los alumnos y que además logren impactar en los diferentes ámbitos de la sociedad. A partir de estos cambios se proponen en el manejo diario de las actividades académicas, propuestas

diferenciadas que atiendan los diferentes estilos de aprendizaje y sobre todo los niveles de aprendizaje, considerando en todo momento que la mayoría de los grupos son heterogéneos, por lo cual no podemos ofertar procesos de enseñanza-aprendizaje únicos, unilaterales, es necesario conocer los ritmos de aprendizaje de los alumnos, sus formas de aprender, sus contextos académicos, sus hábitos, etc., todos aquellos insumos que permitan adecuar y reorganizar todas las actividades necesarias en aras de mejorar la aprehensión de conocimientos, habilidades y actitudes en todos los alumnos.

Marco Teórico

Es muy importante reconocer en cualquier nivel educativo que las y los estudiantes, al igual que cualquier otra persona, para aprender necesitan echar mano de todo un potencial que no se limita a una sola inteligencia ya que el aprendizaje es todo un proceso complejo que incluye varias inteligencias, Gardner, (1993) menciona que dichas inteligencias, permiten acercar los conocimientos a tal grado que se conviertan en aprendizajes, hoy en día la actuación de los docentes en los procesos de enseñanza se basan principalmente en explicar, en hablar, dando por terminado un proceso que implica más que una simple explicación o representación, Saint-Ong (1997) cita este ejemplo claramente al comentar que nosotros explicamos pero los estudiantes ¿aprenden?, y ni siquiera somos capaces de revisar y evaluar esos procesos de enseñanza a través de la reflexión y el análisis de la práctica docente; por eso es necesario generar en las aulas “ambientes de aprendizaje” que detonen aprendizajes significativos, claros, simbólicos y precisos, que contemplen el proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso “holístico”, total, y no como un hecho aislado. Es necesario en nuestras escuelas provocar y propiciar esos ambientes de manera constante y permanente, de tal forma que

atiendan los grupos cada vez más heterogéneos, no solamente en la forma de aprender, sino también por el contexto, la cultura y la formación que presentan los estudiantes, Duarte, Jakelín (1996) denomina también a estos ambientes de aprendizaje “ambientes educativos” mencionando que *la escuela ha perdido presencia en la formación y socialización de los jóvenes*, propone crear y generar esos ambientes a partir precisamente de las necesidades de los alumnos, tomando como referencia temas como: la exclusión educativa, los conflictos socio-educativos, el desarrollo humano de los sujetos y las comunidades, entre otros, es necesario un cambio de los escenarios tradicionales por nuevos escenarios pedagógicos que atiendan y entiendan los procesos sociales fundamentales.

De ahí entonces que hablar de ambientes de aprendizaje o educativos, implica todo un menú de opciones pedagógicas para los estudiantes, que no se limita al salón de clase, como si este fuera el único espacio donde se aprende, por el contrario, que el aula sea el lugar de encuentro, de organización, de planeación y desarrollo de todas las posibilidades que hay para aprender, dentro y desde luego fuera de la escuela; es imposible que en estos tiempos de cambios sociales tan radicales, las prácticas escolares permanezcan al margen de estos acontecimientos tan significativos para todos, por eso es urgente una revisión de las prácticas que día a día se realizan en las escuelas, y sobre todo los ambientes de aprendizaje sobre los que basan dichas prácticas.

De acuerdo a Duarte Jakeline (1996) los ambientes de aprendizaje *son concebidos como un conjunto de factores*:

- *Internos: Biológicos y químicos.*
- *Externos: Físicos y psicosociales.*

Estos factores pueden favorecer o dificultar la interacción social, y desde luego el proceso de

enseñanza-aprendizaje; hablar entonces de ambientes de aprendizaje es ir más allá de un concepto simple de espacio, o tiempo, representa también: relaciones, el entorno natural, el entorno social, etc., que en su conjunto permiten generar ambientes significativos; el ambiente es entonces, una construcción diaria, reflexiva, permanente, participativa, cambiante de acuerdo a las necesidades más sentidas y diversa, todos estos elementos en su conjunto son favorecedores del aprendizaje significativo pues parten de ejemplos reales y aplicables, bajo el contexto de los estudiantes, además de que propician el desarrollo de capacidades, competencias, habilidades y valores.

Las concepciones sobre el “ambiente” no se pueden concebir al margen de la cultura, la educación y la sociedad, es por ello que Lucié Sauvé (1994) menciona 6 concepciones sobre este concepto:

- El ambiente como problema: este modelo intenta llevar al estudiante a la identificación de problemas ambientales.
- El ambiente como recurso: se refiere al patrimonio biológico asociado con la calidad de vida.
- El ambiente como naturaleza: supone desarrollar una alta sensibilidad hacia la naturaleza.
- El ambiente como biosfera: implica la comprensión de los distintos sistemas interrelacionados: físicos, biológicos, económicos, políticos.
- El ambiente como medio de vida: es el ambiente cotidiano en cada uno de los espacios del hombre: escolar, familiar, laboral, etc.
- El ambiente comunitario: se refiere al medio de vida compartido, solidario y democrático.

Como se puede apreciar cada una de estas concepciones define diferentes prácticas que a partir de cada especialidad o disciplina se

complementan, para darle sentido y objetividad a los aprendizajes que se quieren aprender y aplicar, entonces el ambiente de aprendizaje es todo un escenario en donde existen y se desarrollan condiciones favorables de aprendizaje, y no se limita a las condiciones físicas y materiales, sino que intervienen muchos más elementos que contribuyen de manera sustantiva el proceso de enseñanza-aprendizaje, estos elementos pueden ser: las interrelaciones personales entre maestros y alumnos, las acciones diarias que se viven, las experiencias, las actitudes, las condiciones materiales, las múltiples relaciones con el entorno, la aplicación de los aprendizajes en situaciones reales y contextuales, los espacios para el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, las actividades lúdicas, la participación democrática, etc., sin embargo, hay que mencionar que los ambientes de aprendizaje para que puedan impactar positivamente, tienen que ir de la mano de un cambio en las prácticas educativas cerradas, verticales e instruccionales, las cuales están en manos del docente y sus actuaciones diarias.

Saint-Onge (1997) menciona que en las actividades educativas diarias es muy común escuchar a los docentes decepcionados de sus alumnos la siguiente expresión: ¡pero si yo lo había explicado bien! ¿por qué no me entendieron?... como si para enseñar el exponer el tema fuera suficiente, o el conocimiento por parte del docente garantizara el aprendizaje en los estudiantes, por el contrario, en una clase entran, como se ha mencionado anteriormente, varios elementos, desde luego el explicar es uno de ellos, pero no es el todo, es necesario articular en una sesión de clase todos los componentes necesarios para que los estudiantes puedan apropiarse de los conocimientos y convertirlos en acciones prácticas, reales y significativas para ellos; entonces las prácticas pedagógicas perjudiciales tienen que

cambiar, no importa la disciplina de la que se trate, los docentes tienen que modificar precisamente a través de los ambientes de aprendizaje, sus prácticas cotidianas sobre todo las que son obsoletas, como por ejemplo darle mayor importancia a la materia en sí que a la forma en que se enseña o se propone dicha materia, o creer que tal o cual asignatura es más importante que otra, es necesario que los docentes provoquen diversas formas de enseñanza, nuevas atmósferas de trabajo, en donde tanto las participaciones de los docentes como de los alumnos son de igual manera importantes para el proceso educativo, y desde luego atender los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos. Pensar que los estudiantes aprenden solo con escuchar sería una manera muy limitada de atender un proceso tan complejo como es el de enseñar y aprender, pues para aprender también es necesario: leer, ver, atender, manipulando cosas, trabajando con ellas, practicar, escenificar, jugar, moverse, experimentar, resolver problemas, observando cómo trabajan otras personas, preguntando, esquematizando, debatiendo, observando proyecciones, realizando visitas, etc., el aprendizaje se tiene que facilitar a través de diversas actividades, sin someterlo a una fórmula única de enseñanza, debe de complementarse con apoyos visuales, con el intercambio, la ambientación, la discusión, etcétera.

Es cierto que las escuelas han logrado cosas inimaginables en el pasado, sin embargo, hoy los sueños de la sociedad actual son más ambiciosos, exigen de las escuelas conocimiento, comprensión y atención, Perkins (2000), además de atender un gran número de personas con distintas habilidades, capacidades e intereses, provenientes de diversos medios culturales, sociales, familiares y económicos, lo que implica todo un reto para la escuela de hoy y desde luego para los docentes de hoy, para lograr tan grande objetivo Perkins propone lo que ha

denominado “la escuela inteligente” para lo cual debe poseer tres características esenciales:

- *Estar informada: directores, docentes y alumnos saben mucho sobre el pensamiento y el aprendizaje humanos y sobre la escuela.*
- *Ser dinámica: este tipo de escuelas necesitan un espíritu enérgico.*
- *Ser reflexiva: la escuela inteligente es un lugar de reflexión en los términos atención y cuidado. Quienes la integran son sensibles a las necesidades del otro. En segundo lugar, la enseñanza, el aprendizaje y la toma de decisiones giran en torno del pensamiento.*

Sin lugar a dudas que las tres características propuestas por David Perkins tienen que ver directamente con los ambientes de aprendizaje que se generan en las escuelas para lograr el proceso educativo, una característica común en la mayoría de las escuelas es que se desconoce mucho sobre la enseñanza, el aprendizaje, el pensamiento, la colaboración, entre otros aspectos esenciales para lograr resultados óptimos, por otro lado, la motivación y energía son generalmente bajos por la falta de la generación de ambientes que provoquen las buenas interrelaciones personales en beneficio del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es por ello que los retos de la escuela actual incluyen no solo el apropiarse del conocimiento sino además comprender ese conocimiento y finalmente cómo usar el conocimiento adquirido, es decir “*un conocimiento que no solo se acumula, sino que actúa enriqueciendo la vida de las personas*” por consecuencia necesitamos escuelas que giren en torno al pensamiento y no al conocimiento.

Fullan (1996) considera que dentro de los ambientes de aprendizaje hay que mencionar que todas las acciones que se realizan tanto en aula como fuera de ella deben tener como orientación principal que se

cumplan los propósitos básicos de cada materia o asignatura, además de que los estilos de enseñanza y de relación de los profesores con los estudiantes sean congruentes entre sí y con los propósitos educativos, no se debe confundir el generar ambientes de aprendizaje con el desvío de actividades sobre todo que no cumplan con ningún propósito establecido; otro ejemplo claro sería lo que sucedería con un grupo de estudiantes que trabajan con un profesor cuyo estilo de trabajo y de enseñanza les permita participar, expresarse, comunicarse libremente, que permite el diálogo y la disertación como forma de trabajo diario, pero que en otra clase el docente considera que disciplina es estar callado, únicamente observando sin poder preguntar, mucho menos participar, y que disertar es una falta de respeto hacia el docente, el estudiante estaría en un serio dilema al considerar las dos actuaciones de los docentes, pero sin lugar a dudas que el primer caso sería el que permite el uso del pensamiento y el razonamiento como habilidades mentales, pero entonces qué sucede al interior de las escuelas por qué pasan estos casos tan incongruentes, Fullan menciona que en las escuelas deben existir normas acordadas entre los profesores y el personal directivo, y en la medida de lo posible, con los alumnos y con los padres de familia, en donde se establezcan claramente los derechos, las responsabilidades y las obligaciones de todos.

Que se pueda hacer de la escuela una unidad educativa, con acuerdos, diálogos, estilos de trabajo congruentes entre sí, con formas de relaciones interpersonales motivantes para el aprendizaje no sólo de conocimientos, sino también de habilidades y valores, esto desde luego implica un trabajo colaborativo entre todos los integrantes de la comunidad escolar y una fuerte forma de ejercicio directivo.

Ejemplo de estrategia didáctica de aprendizaje aplicada

a) Técnica didáctica: Conociéndome.

b) Técnica grupal: individual.

Nombre de la estrategia: Conociéndome.

Subtema: La importancia del autoconocimiento para la gestión de la formación profesional.

Propósito: Dar a conocer y fomentar en los alumnos el desarrollo de las inteligencias múltiples: Intrapersonal, personal, emocional, espacial y verbal-lingüística, a través de ejercicios escritos.

Valores: Honestidad, respeto, humildad, solidaridad, autoestima.

Actitudes: Actuación positiva, mejoramiento personal, motivación.

Habilidades del pensamiento: Conocer, clasificar, nombrar, diferenciar, explicar, memorizar, aplicar las inteligencias múltiples.

Problemas a solucionar: Conocimiento de las inteligencias múltiples, Identificación de las inteligencias en las prácticas académicas cotidianas, Expresión de los sentimientos y emociones, Practicar la parte afectiva del ser humano.

Procedimiento

- Dar a conocer a los alumnos la teoría de las inteligencias múltiples a través de una exposición en diapositivas.
- Que los alumnos identifiquen las características de cada inteligencia realizando ya sea un resumen o un mapa conceptual.
- Una vez que puedan reconocer e identificar las diferentes inteligencias, se les entrega una serie de enunciados para que los complementen.
- Ya escritas las respuestas a cada enunciado, seleccionan la inteligencia que ellos consideren que se promueve.
- Expresar ante los demás compañeros que les hizo sentir el ejercicio realizado,

mencionando en que enunciados y por qué batallaron para completarlos.

- Reflexionar sobre aquellos enunciados que provocaron sentimientos, emociones, anhelos y deseos, y sobre la importancia que representa para su formación profesional.
- A continuación, proyectarles el video "priorizando lo primero" de Estephen R. Covey, durante la proyección del video que los alumnos seleccionen las inteligencias que más se promueven.
- Por último, que elaboren un escrito en donde compartan que inteligencias se promueven en alguna de las materias que llevan diariamente, y que expongan el escrito ante el grupo.

Resultados

Es muy importante observar a los alumnos cuando se realiza este tipo de ejercicios a través de los cuales se expresan sentimientos, convicciones, ideas, anhelos, deseos, etc., ya que por el nivel educativo en el que se encuentran y además por la carrera que están estudiando (Ing. Electromecánica) no es muy común que ellos se expresen tan abiertamente, afortunadamente durante la exposición de la teoría de las inteligencias múltiples estuvieron atentos, preguntando y aportando sobre el tema, sobre todo reconociendo la importancia que tiene cada inteligencia en su preparación académica, al darles la hoja con los enunciados a los que les darían respuesta, las gesticulaciones y las expresiones de los alumnos eran de risa, de asombro, de incógnita, duda, puesto que algunas de las frases los invitaban a analizar su situación interna, sus intereses, situaciones, que pocas veces nos detenemos a pensar, inclusive hubo algunos que al momento de escribir la respuesta a los enunciados querían optar por no leerlas ante los demás, pero la dinámica del grupo y la invitación de los demás compañeros los hizo

recapacitar y acceder a leerlas. Hubo alumnos que terminaron rápido el ejercicio y querían leer tanto las respuestas como las reflexiones, pero algunos otros se tardaron para completar los enunciados, esto me permitió reflexionar sobre la facilidad que algunos alumnos tienen para mostrar sus ideas, sentimientos, deseos, pero por otro lado, que por cierto fue la mayoría, no solo se tardaron en completar sino que además esperaban hasta el último momento para leer sus enunciados y reflexiones; una vez que ya terminaron todos comenzamos con la parte medular leer el complemento de los enunciados, y la reflexión, para algunos de los estudiantes fue la parte más fácil, pero para otros fue una situación difícil, cuando los estudiantes daban lectura a las respuestas de cada enunciado vi que el ejercicio fue más allá del propósito de la estrategia ya que unos alumnos mostraban en su expresión corporal satisfacción, emoción, que como mencioné anteriormente en alumnos de este nivel y de la carrera de ingeniería no es muy común.

En el momento de proyectarles el video "priorizando lo primero" de Estephy Covey, todos estuvieron muy atentos y anotando las recomendaciones hechas por el autor, sobre todo porque la plática del video la realiza un profesional sobre temas de superación profesional, en el momento de compartir el análisis del video pudieron reconocer no solo la importancia de las inteligencias múltiples en la vida del ser humano, sino, la aplicación de estas en las actividades diarias que realizan.

Por lo general aplicar este tipo de ejercicios a estudiantes que tienen un perfil de ingeniería, resulta todo un reto ya que no hay muchos espacios ni ambientes en los cuales se puedan generar dichos ejercicios, ya que la mayoría de las materias que llevan pertenecen a las ciencias exactas como las matemática, la física, la mecánica, etc., por lo tanto las inteligencias como son la emocional,

intrapersonal, verbal- lingüística y personal, se van quedando muy rezagadas en su formación como seres humanos, sin embargo, la experiencia fue muy satisfactoria, porque se logró en primer término, que conocieran la teoría sobre las inteligencias múltiples, posteriormente que reconocieran que en cada actividad que se realiza se ponen en movimiento no una sino varias o todas las inteligencias, es por ello que mover esa parte tan necesaria del ser humano: sus emociones, sentimientos, gustos, disgustos, etc., pero sobretodo descubrir una parte de su personalidad y desde luego sus conductas, durante el desarrollo de la estrategia, pude cerciorarme de la gran necesidad que hay de fomentar y propiciar ambientes de aprendizaje de este tipo para que la formación de los estudiantes sea en gran parte humana, parte tan importante en su vida profesional futura pues le permite un formación en el aspecto actitudinal. De lo más sobresaliente es que les agradó el ejercicio mostrando disposición para seguir realizando este tipo de actividades.

El propósito propuesto se cumplió ya que a través de la exposición y la intervención de los alumnos se logró el conocimiento de las diferentes inteligencias que forman al ser humano, y sobre todo la importancia de reconocer en cada actividad académica diaria la oportunidad de aplicar la mayoría de las inteligencias posibles, y de esta manera no quedarse estancados en una sola inteligencia, además pudieron reconocer también que cada disciplina tiene aportaciones en diferentes inteligencias. Se logró llegar al nivel de aplicación ya que cada una de las actividades fueron llevando a los alumnos a primero conocer, o ampliar el conocimiento, para luego reconocer la importancia de fomentar y desarrollar estas inteligencias para un mejor desempeño académico y personal.

Los valores fomentados fueron la honestidad ya que entre ellos se conocen bien

por lo tanto lo que compartían tenía que ser congruente con lo que diariamente viven entre ellos, el respeto pues en ningún momento los compañeros se burlaban cuando exponían el ejercicio, la tolerancia al estar escuchando todas las participaciones de manera respetuosa, la convivencia puesto que al conocerse más a fondo se logra una mejor relación interpersonal entre ellos.

Dentro de las actitudes la participación ya que cuando un ejercicio implica evidenciar situaciones personales por lo regular prefieren callar, sin embargo, la mayoría del grupo estaba en condiciones de realizar el ejercicio, disposición en el momento de que a cualquiera le podía tocar el turno de participar, colaboración ya que al término de la participación de alguno de los alumnos los demás aportaban desde su experiencia, cooperación al animar a los demás a que compartieran las respuestas de los enunciados y sus reflexiones.

A través de la aplicación de la estrategia los estudiantes tuvieron la oportunidad generar habilidades del pensamiento como el análisis de las exposiciones y del video, la comunicación puesto que al expresar y compartir fue necesario utilizar esta habilidad, la reflexión después de cada ejercicio realizado, la introspección pues había que revisar situaciones que se encuentran muy escondidas en ellos, sentimientos, emociones, etc., y por último la valoración del tema como una necesidad apremiante para cada estudiante.

Los alumnos que no conocían la teoría de las inteligencias múltiples tuvieron la oportunidad de conocerla a través de la exposición realizada por el docente.

A través del ejercicio realizado pudieron identificar que en el quehacer académico diario entran en juego todas las inteligencias, por lo que reconocieron la importancia de no menospreciar ninguna

inteligencia sino por el contrario fomentarlas en cada actividad que se realice.

La mayoría de los alumnos lograron expresar sus emociones, sentimientos, ideales, y además el ejercicio los motivó para seguir considerando prácticas de este tipo.

Una vez que los estudiantes conocieron las inteligencias múltiples, su importancia y aplicación, empezaron a cambiar sus conductas con respecto a darle importancia a todas las actividades académicas diarias que realizan por muy insignificantes que parezcan.

Conclusiones sobre la estrategia aplicada

Es muy importante considerar el desarrollo de las inteligencias múltiples en cualquier nivel educativo, suponemos que en todos los niveles se propician estas inteligencias, sin embargo, en los niveles medio superior y superior se le da mayor énfasis a las actividades que fomentan solo una o dos inteligencias dependiendo de la carrera, por lo cual los alumnos llega un momento en que van perdiendo el interés y desde luego la ejercitación de otras inteligencias como las que se proponen a través de la estrategia como son: emocional, verbal-lingüística, intrapersonal y la interpersonal, ahí estriba entonces la urgente necesidad de volver a fomentar y propiciar todas las inteligencias en la formación profesional de los estudiantes ya que de ello dependerá en gran parte las actitudes que pondrán en práctica en sus vida laborales.

Una vez que los alumnos permiten llevar a cabo estas estrategias en clase, hay que continuar con ellas para que llegue un momento en que formen parte de sus vidas no solo académicas, sino, profesional, familiar, social, es decir en todos los ámbitos y escenarios en los que ellos se mueven diariamente.

Al abordar el tema de las inteligencias múltiples se puede observar cierta apatía por el tema ya que no es muy común no solo

hablar, sino además aplicar las inteligencias múltiples en el nivel superior, sin embargo, esto muestra que en el nivel educativo superior todavía existe la necesidad de promover el desarrollo de todas las inteligencias para que a través de estas inteligencias puedan desarrollar una formación integral para su perfil profesional.

Referencias

- Duarte, J. (s.f.). Ambientes de Aprendizaje: una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/524Duarte.PDF>
- Fullan Michael-Hargreaves, A. (1996). *La escuela que queremos*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- Gardner, H. (1993). *La Estructura de la Mente*. Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. (2005). *Las cinco mentes del futuro. Un ensayo educativo*. Barcelona: Paidós.
- Perkins, D. (2000). *La escuela inteligente*. México, D.F: Secretaría de Educación Pública.
- Saint-Ong, M. (1997). *Yo explico, pero ¿ellos aprenden?* México, D.F: Secretaría de Educación Pública.

Evaluación del clima organizacional en una institución formadora de docentes desde una perspectiva cuantitativa y cualitativa

Evaluating the organizational climate in teacher's college from a qualitative and quantitative perspective

León Alejandro Pérez Reyna
Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí
lperez@beceneslp.edu.mx

Resumen

El clima organizacional es un factor importante que, de manera reciente, ha tomado auge en su descripción, evaluación e interés por su investigación en las instituciones educativas de nuestro país. Dado que las percepciones que el trabajador tiene de las estructuras y procesos que ocurren en un medio laboral, el comportamiento de un trabajador no sólo es una resultante de los factores organizacionales existentes, también dependerá de la percepción que tenga de esos factores, es entonces que el clima organizacional va a depender de la interacción entre características personales y organizacionales. En este trabajo se aborda el tema desde una perspectiva cuantitativa y cualitativa utilizando los programas (Statgraphics y Atlas.ti) respectivamente, en una escuela formadora de docentes. Se diagnosticaron y determinaron las principales fuentes de conflicto que afectan de manera negativa las relaciones de trabajo, con la finalidad de implementar programas de intervención que mejoren esta condición. Desde la opinión de los docentes se analizan las principales fuentes de conflicto que afectan de manera negativa el clima organizacional para implementar programas de intervención que mejoren esta condición. Dadas las características cambiantes y de subjetividad de esta condición, se resalta la importancia y conveniencia de que su investigación, deba hacerse desde un enfoque mixto, ya que es más completa, se complementa y permite visualizar con mayor profundidad los elementos de análisis.

Palabras clave

Clima organizacional, institución formadora de docentes, statgraphics, Atlas.ti.

Abstract

The organizational climate is an important factor that, recently, has grown in its description, evaluation, and interest in its research in the educational institutions of our country. Given that the perceptions the worker has of the structures and processes that occur in a work environment, their behavior is not only a result of the existing organizational factors, it will also depend on the perception that of those factors, it is then that the organizational climate will depend on the interaction between personal and organizational characteristics. In this work, the subject is approached from a quantitative and qualitative perspective using the software (Statgraphics and atlas.ti) respectively, in a teacher's college. The main sources of conflict that negatively affect work relationships were diagnosed and determined, to implement intervention programs to improve this condition. Given the changing characteristics and subjectivity of this condition, the importance, and

convenience of the fact that this research should be done from a mixed approach, complement and allows for a more in-depth visualization of the elements analyzed.

Keywords

Organizational climate, teacher's college, Statgraphics, atlas.ti.

Introducción

La medición del clima organizacional en las instituciones de educación superior (IES), ha mostrado un creciente interés en los últimos años, ya sea por un compromiso adquirido al implementar modelos de gestión de la calidad, como objeto de estudio por parte de los investigadores o por intereses de los directivos, que desean conocer las opiniones de los empleados en determinadas áreas o temáticas. Paradójicamente existe falta de difusión de resultados, (Ojeda,2013), porque los estudios se realizan de forma externa a través de empresas consultoras privadas, contratadas para ello, las cuales trasladan y aplican impunemente cuestionarios del ámbito empresarial al medio educativo, situación que se vuelve compleja debido a la diferencia de contextos y perspectivas, además de la secrecía y confidencialidad con la que manejan los datos los directivos, porque no los perciben como una fuente de oportunidades para la mejora y no han construido un modelo con una metodología propia, aplicable a la realidad de las instituciones educativas tomando en cuenta su nivel educativo y el contexto en que se desarrolla.

El ambiente en el que un grupo de personas desempeña su trabajo día con día, las relaciones interpersonales con sus compañeros y sus jefes, la interacción entre proveedores y clientes son elementos básicos que conforman el clima organizacional, al que (Goncalvez;1997:2) lo define como "las percepciones que el trabajador tiene de las estructuras y procesos que ocurren en un medio laboral" de acuerdo a este enfoque el comportamiento de un trabajador no sólo es

una resultante de los factores organizacionales existentes , también dependerá de la percepción que tenga de esos factores, es entonces que el clima organizacional va a depender de la interacción entre características personales y organizacionales.

Ante esta perspectiva es común caer en la medición uniforme del clima organizacional, con la aplicación de cuestionarios para cuantificar diferentes variables que pueden ser relevantes o no para un determinado sujeto, por tanto esta condición no toma en cuenta que cada organización es diferente y que deberán determinarse aquellas variables que son de importancia de acuerdo al grupo de la organización educativa que pretende evaluar, ya sean docentes, administrativos o directivos. Esto quiere decir que la medición del clima organizacional, privilegia el análisis cuantitativo de la información y hace del cuestionario, su instrumento formal, el cual arroja datos que pueden ser medidos en una escala como la de Likert de acuerdo a la finalidad y complejidad que se pretenda dar, y dada su aplicabilidad a grandes conglomerados, su estandarización y relativa rapidez a través de la estadística en la que se procesan los resultados, su uso es conveniente en razón de tiempo y costos para la organización, dejando escaso margen a la evaluación cualitativa de esta problemática.

Marco teórico

En la actualidad, de acuerdo a Brunet (1987) es de particular importancia analizar y evaluar el clima de una organización por tres razones:

1. Evaluar las fuentes de conflicto, de estrés o de insatisfacción que contribuyen al desarrollo de actitudes negativas frente a la organización.
2. Iniciar y sostener un cambio que indique a los tomadores de decisiones, los elementos o dimensiones hacia dónde dirigir las posibles intervenciones.
3. Dar seguimiento al desarrollo organizacional y prevenir los problemas antes de que surjan.

Para Robbins (1988) los datos obtenidos de acuerdo a la percepción del ambiente que los rodea, los trabajadores pueden emitir opiniones favorables o desfavorables con respecto a las cosas, los procesos, las relaciones, la estructura y la supervisión.

Puesto que el comportamiento de la gente está basado en la percepción de la realidad, de “su realidad” no de la realidad misma como es, -y que para- Likert *“Lo que cuenta es la forma como una persona ve las cosas y no la realidad objetiva”* la percepción de las cosas con respecto a su organización, será determinante en su comportamiento y actitud hacia la misma.

Dado el número de variables encontradas como opiniones al respecto de este tema, y ante la condición planteada como dificultad, emerge la alternativa imperiosa de ordenar y clasificar para su análisis, dicha información, por lo que se requiere adoptar un modelo teórico para su comprensión, que a través de las percepciones de los docentes, con respecto a su medio ambiente de trabajo, los tomadores de decisiones podrán establecer planes de intervención para mejorar y favorecer el desarrollo de la tarea esencial en un medio adecuado que contribuya a la eficacia, la competitividad y a una mayor identidad que permita a la organización incorporarse al paradigma de la calidad en los actuales modelos de administración y gestión institucional en la educación superior.

El desarrollo de una investigación cualitativa, establece la necesidad de contar con un modelo teórico que permita representar un objeto de estudio en un plano abstracto y poder caracterizarlo para establecer elementos para su comprensión, desde la perspectiva heurística se pueden descubrir y establecer relaciones para su interpretación. Los modelos establecen dimensiones y en el caso del clima organizacional, son las características susceptibles de ser medidas en una organización y que influyen en el comportamiento de los individuos. Por esta razón, para llevar a cabo un diagnóstico de clima organizacional es conveniente conocer las diversas dimensiones que han sido investigadas por estudiosos interesados en definir los elementos que afectan el ambiente de las organizaciones.

Problema de estudio

Puesto que el clima organizacional se refiere a una interacción y a una percepción que genera una respuesta común ante una situación y es posible clasificarlo en un clima de satisfacción, de resistencia, participación o saludable, por lo que es importante medirlo y determinar sus características aún y cuando se conoce la dificultad metodológica para lograrlo, es conveniente obtener información sobre todo cuando se pretende implementar cambios en los modelos de gestión que impactarán en la cultura organizacional entendida esta; como el conjunto de conductas, creencias y valores compartidos por los miembros de una organización. Un buen clima o mal clima dentro de una organización va a generar consecuencias positivas como logro, identidad, compromiso, adaptación eficiencia y productividad mientras que las negativas podrán ser la inadaptabilidad, resistencia al cambio, escasa motivación y baja productividad entre otras.

Preguntas de investigación

- ¿Cuál es el clima organizacional en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí?
- ¿Cuáles son las áreas de oportunidad para su mejora desde las perspectivas de los docentes?
- ¿Qué ventajas y desventajas proporcionan la perspectiva cuantitativa y cualitativa en la investigación del clima organizacional?

Objetivos

Conocer, clasificar y analizar el clima organizacional en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, desde la opinión de los docentes y utilizando los elementos de análisis cuantitativo y cualitativo de los programas Statgraphics y Atlas.ti.

Determinar cuáles son las áreas de oportunidad para su mejora desde la perspectiva de los docentes.

Conocer las ventajas y desventajas que proporcionan la perspectiva cuantitativa y cualitativa en la investigación del clima organizacional.

Metodología

El presente trabajo se llevó a cabo en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (BECENESLP), en el período de enero a marzo de 2015, con la finalidad de evaluar el clima organizacional, en diseño se consideraron dos momentos, en el primero se abordó desde la perspectiva cuantitativa, la aplicación de un cuestionario al personal docente el cual retornó de manera anónima, posterior al tratamiento de datos con el programa Statgraphics y el análisis de resultados, se identificaron las áreas problema, en el segundo momento se les preguntó a los docentes; ¿Cuáles son los factores que condicionan un mal clima organizacional? y ¿Qué harían ellos para

mejorar esas condiciones? , las respuestas a las preguntas abiertas, retornaron al equipo de investigación de manera escrita y anónima y se procedió al tratamiento de los datos con el programa atlas.ti.

Desde la perspectiva cuantitativa, el instrumento utilizado fue el cuestionario elaboración propia institucional, validado (Cronbach 84), consta de 46 preguntas divididas en ocho aspectos como; condiciones de trabajo, naturaleza del trabajo, calidad en la supervisión, trabajo en equipo, servicios, capacitación, comunicación y responsabilidad del personal en la rentabilidad de la institución. Se recibieron de manera anónima 62 encuestas de docentes. El universo de trabajo es de 152 trabajadores y se considera representativa la muestra. El análisis de las encuestas se valoró en escala de Likert y se establecieron rangos de 1 a 5, siendo 1 lo más bajo (totalmente en desacuerdo) y 5 la calificación más alta para cada ítem (totalmente de acuerdo). Los datos se procesaron y graficaron con el programa Statgraphics, se determinaron los colores (rojo) para situaciones problemáticas con valores inferiores promedio a 2.4, que requieren atención inmediata con acciones prioritarias correctivas e investigación con las preguntas directas sobre el tema a los docentes, lo que nos lleva al segundo momento de la investigación, es decir el análisis cualitativo. Además, para fines del modelo de gestión de calidad institucional se han establecido en las acciones preventivas en color amarillo y cuyo rango es de 2.5 a 3.9 y acciones de mantenimiento en color verde con rango superior a 4.0.

Del análisis de las situaciones problema, se obtuvieron 132 opiniones de los sujetos participantes, producto de dos preguntas “abiertas” agrupadas en, factores que causan malestar o problemáticas y sugerencias de lo que les gustaría que la institución ofreciera para mejorar las

condiciones de trabajo. Se conocieron, clasificaron y analizaron con los elementos del primer nivel de codificación cualitativa, identificando las categorías resultantes de la comparación entre las dimensiones del modelo de Pritchard y Karasik y se establecieron relaciones entre las

concepciones, su densidad e importancia de acuerdo a los resultados obtenidos (codificación en segundo nivel), con la finalidad de comprender el fenómeno existente y posteriormente poner a disposición de la IES para establecer acciones encaminadas a su mejora.

Tabla 1
Resultados obtenidos en promedio, por área y por ítem

		PROMEDIO DP	PROMEDIO CYC	PROMEDIO LES	PROMEDIO LEE	PROMEDIO LEF	PROMEDIO PRI	PROMEDIO PRE	PROMEDIO DIE	PROMEDIO DA	PROMEDIO DEE	PROMEDIO SG	PROMEDIO GENERAL	PROMEDIO POR CONCEPTO
Condiciones de trabajo	Pregunta 1	3.5	2.6	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	2.5	2.9	3.5	3.1	2.9	3.0
	Pregunta 2	3.5	2.9	1.7	2.7	2.3	3.0	2.5	3.5	2.7	2.5	2.2	2.6	
	Pregunta 3	3.5	2.5	2.3	3.7	1.3	3.3	2.4	3.3	3.4	1.5	3.3	2.8	
	Pregunta 4	4.5	3.1	3.0	3.7	1.7	4.0	4.4	4.3	4.3	3.5	4.6	3.8	
Naturaleza del trabajo	Pregunta 5	3.5	2.9	3.0	3.7	1.7	3.1	3.6	3.3	3.1	3.0	3.0	3.1	3.5
	Pregunta 6	3.0	3.0	4.3	3.0	3.7	4.6	3.8	3.7	4.1	3.5	4.3	3.8	
	Pregunta 7	3.5	2.7	4.0	3.0	3.3	3.9	3.4	3.8	3.9	3.0	4.0	3.5	
	Pregunta 8	3.0	2.9	4.7	3.3	2.3	3.9	3.7	3.5	4.0	3.5	4.9	3.7	
	Pregunta 9	2.5	2.1	3.3	3.3	1.7	3.6	2.4	3.8	3.4	2.5	3.7	2.9	
	Pregunta 10	3.0	2.1	2.7	3.0	2.7	3.3	2.4	2.5	4.0	2.0	3.4	2.9	
	Pregunta 11	4.5	3.1	4.0	4.0	4.7	4.6	4.3	4.5	4.6	4.0	4.3	4.1	
	Pregunta 12	4.0	2.5	4.3	3.7	2.0	3.7	3.2	3.8	4.1	3.5	3.3	3.4	
	Pregunta 13	4.0	2.6	2.0	3.3	2.0	2.6	2.8	4.3	4.0	2.0	4.1	3.1	
	Pregunta 14	3.5	3.4	3.7	4.0	2.0	4.4	3.3	4.0	4.1	3.0	3.4	3.6	
	Pregunta 15	3.0	2.3	3.7	3.7	1.3	3.7	3.1	3.3	4.0	3.0	3.7	3.2	
	Pregunta 16	4.0	4.3	2.0	4.0	3.7	4.0	4.4	4.5	4.8	5.0	4.9	4.3	
Calidad en la supervisión	Pregunta 17	4.0	2.9	4.0	3.3	3.0	3.9	3.6	3.3	4.4	4.5	2.9	3.5	2.8
	Pregunta 18	3.5	2.8	2.7	3.0	2.0	3.6	3.6	3.8	4.6	2.5	3.4	3.4	
	Pregunta 19	3.5	2.5	2.7	2.7	2.0	3.4	3.5	3.3	4.2	3.0	3.4	3.2	
	Pregunta 20	4.0	2.3	2.0	3.0	2.0	2.9	2.4	3.3	4.2	3.5	3.7	2.9	
	Pregunta 21	3.5	2.2	1.3	3.3	2.0	2.3	2.0	3.0	4.0	3.5	3.5	2.7	
	Pregunta 22	3.5	2.1	1.7	3.0	1.3	3.1	1.8	3.0	3.3	3.5	2.3	2.6	
	Pregunta 23	3.0	2.4	2.3	2.3	1.3	2.4	1.8	3.0	3.3	2.0	1.7	2.3	
	Pregunta 24	4.0	2.3	2.7	3.0	2.3	2.4	2.4	4.0	3.8	4.5	3.4	3.0	
	Pregunta 25	4.0	2.2	2.3	3.0	2.0	2.9	2.5	3.0	4.1	3.0	3.7	2.9	
	Pregunta 26	4.0	2.2	2.3	3.0	1.7	2.4	2.1	3.3	4.1	3.5	3.0	2.7	
	Pregunta 27	3.0	2.4	1.0	2.7	1.3	3.0	2.1	2.5	2.3	3.0	1.6	2.2	
	Pregunta 28	3.0	2.3	1.3	2.3	1.3	3.1	2.1	2.3	3.1	3.0	1.9	2.3	
Trabajo en equipo	Pregunta 29	3.0	2.4	2.0	3.3	1.0	2.7	2.1	2.0	3.0	3.0	2.0	2.4	3.4
	Pregunta 30	4.5	3.6	3.0	4.0	3.7	4.4	4.3	4.8	4.2	4.5	4.6	4.1	
	Pregunta 31	4.5	2.5	2.7	4.0	3.7	4.6	3.5	4.3	4.0	5.0	4.8	3.8	
	Pregunta 32	4.0	2.3	3.3	4.0	2.0	3.7	3.1	3.5	4.1	4.5	3.7	3.3	
Servicios	Pregunta 33	3.0	3.0	2.3	3.0	1.3	2.6	2.2	1.5	2.7	1.0	3.0	2.4	2.7
	Pregunta 34	3.0	2.5	1.7	2.7	1.3	2.3	2.1	2.5	2.6	1.5	2.8	2.3	
	Pregunta 35	3.0	3.0	2.7	3.3	2.3	2.7	2.4	3.0	3.3	3.5	2.2	2.8	
	Pregunta 36	3.0	2.5	1.5	3.0	2.3	3.0	3.8	3.5	3.3	4.0	3.3	3.1	
Capacitación	Pregunta 37	4.5	4.2	3.3	3.7	4.0	4.7	4.3	4.0	3.8	4.5	5.0	4.2	3.5
	Pregunta 38	4.0	3.1	3.7	4.0	2.7	3.7	3.4	3.5	3.5	4.0	2.4	3.3	
	Pregunta 39	3.5	3.0	2.3	4.0	1.7	3.1	3.6	3.5	2.4	4.0	1.4	2.9	
Comunicación	Pregunta 40	3.5	3.1	3.3	2.7	1.7	3.1	3.0	4.0	3.1	1.5	1.8	2.9	2.8
	Pregunta 41	2.5	3.1	2.3	2.7	2.3	3.3	2.4	3.5	3.4	1.5	1.8	2.8	
	Pregunta 42	2.0	2.4	2.7	2.3	1.3	2.6	2.8	2.3	3.2	1.5	2.4	2.5	
	Pregunta 43	3.0	2.6	3.0	2.3	2.0	3.5	3.3	3.5	3.1	4.5	2.5	3.0	
Rentabilidad de la institución	Pregunta 44	4.0	3.1	3.3	3.5	2.3	3.3	3.6	4.5	3.9	3.0	2.7	3.4	3.3
	Pregunta 45	3.0	2.6	2.0	3.0	2.0	3.0	2.6	1.8	3.2	3.5	2.1	2.6	
	Pregunta 46	4.5	3.7	2.5	4.0	4.3	4.1	3.6	3.8	4.1	4.5	4.7	4.0	

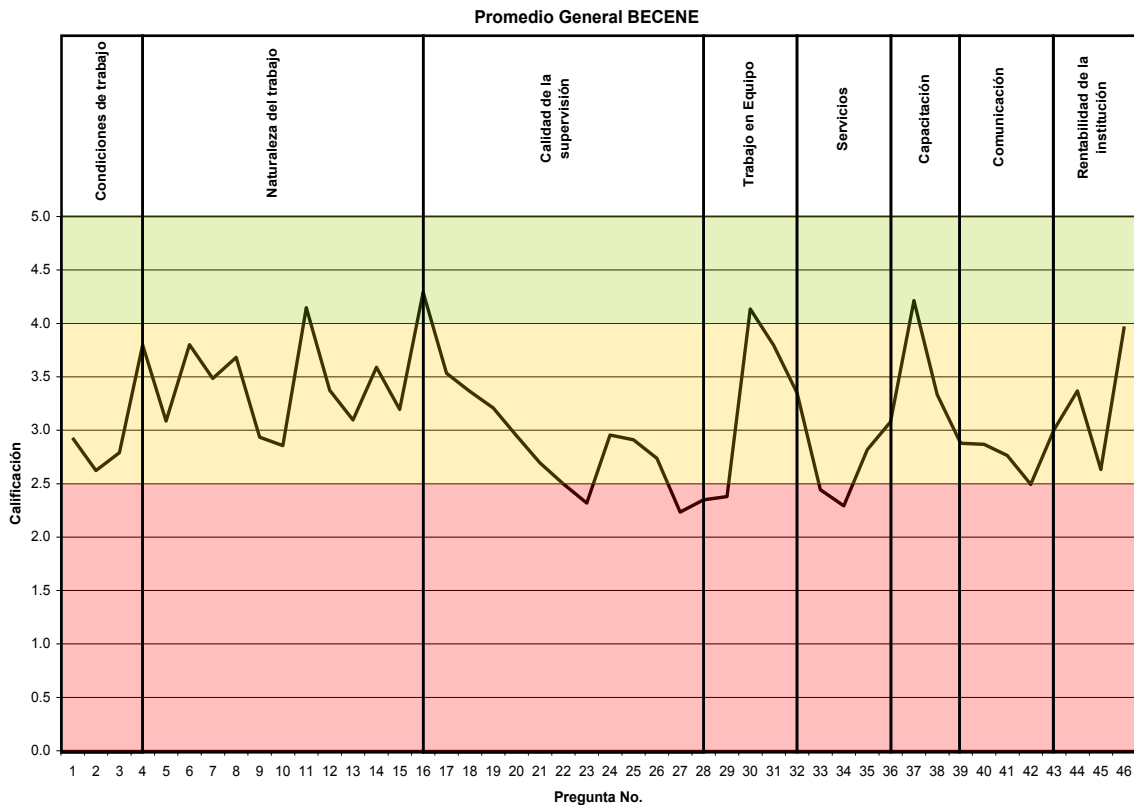
Resultados

La tabla 1 muestra una imagen radiográfica de los resultados obtenidos de la evaluación, por área de acuerdo a la estructura organizacional y por ítem de la encuesta para evaluar el clima organizacional de la BECENESLP. En el eje X se encuentran las diferentes áreas, en el eje Y los ítems y secciones. Usando la colorimetría de semáforo; en color rojo se muestran los resultados de condiciones problemáticas que ameritan investigación y tratamiento con acciones correctivas, de acuerdo a nuestra gestión de la calidad, definida como una acción tomada para eliminar la causa de una no conformidad; en amarillo acciones preventivas, son aquellas que se implementan para eliminar una no conformidad potencial u otra situación no deseable y en verde los rasgos positivos a mantener.

El la figura 1, muestra en el eje X el número consecutivo de los ítems de la encuesta y en el eje Y el valor promedio obtenido, de acuerdo a la escala de Likert utilizada en el rango de 1 a 5, lo que orienta el comportamiento de los diferentes indicadores y los aspectos en donde ostensiblemente se obtienen valores bajos como calidad en la supervisión, servicios y comunicación, que indican la necesidad de establecer acciones específicas para mejorar la percepción de los trabajadores con respecto a la situación investigada en la encuesta. En verde se ilustran los aspectos favorables que deberán ser mantenidos, en amarillo para las acciones preventivas y en rojo para las acciones correctivas.

Figura 1

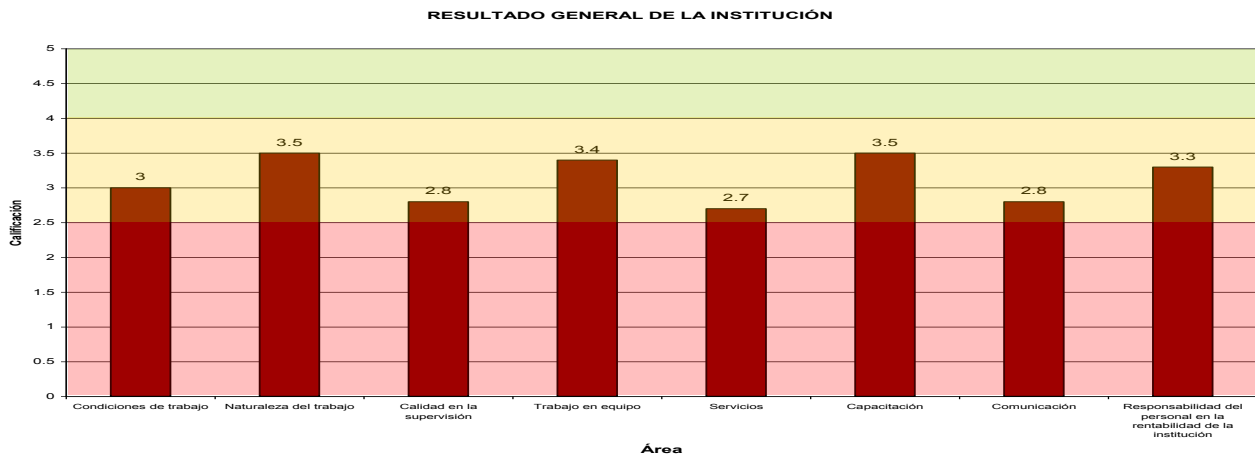
Comportamiento de los indicadores propuestos en la encuesta



En la figura 2, se aprecian los resultados promedio obtenidos en la institución, se muestran en la gráfica de barras de la Tabla 1. En donde se establece en el eje X los aspectos

relevantes que determinan el clima organizacional y en el eje Y los valores obtenidos promedio en la escala de Likert.

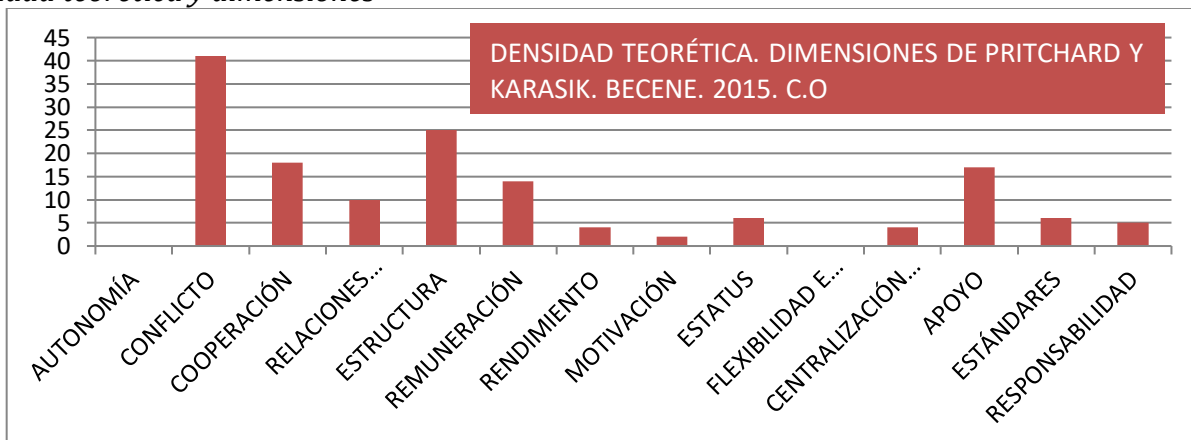
Figura 2
Resultados generales institucionales



Para estructurar, clasificar y categorizar las opiniones vertidas por los docentes con respecto al clima organizacional, con el fin de su análisis y tratamiento cualitativo. De acuerdo a su densidad teórica, se establecieron los once códigos correspondientes a las dimensiones, como unidades de significado, para identificarles y asignarles un código, con la finalidad de

establecer categorías de análisis siendo denominados de la siguiente manera: Autonomía, Conflicto y cooperación, Relaciones sociales, Estructura, Remuneración, Rendimiento, Motivación, Estatus, Flexibilidad e innovación, Centralización de la toma de decisiones y Apoyo, las cuales se muestran en la figura 3.

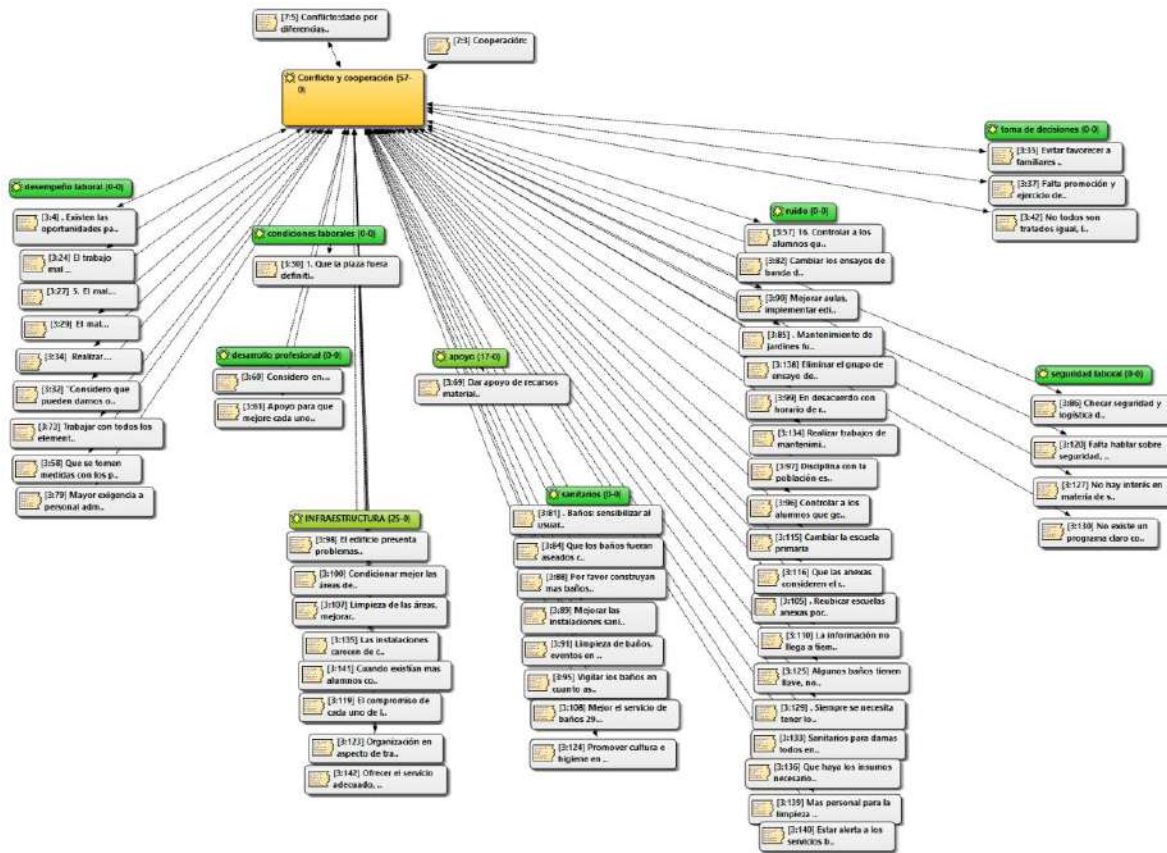
Figura 3
Densidad teórica y dimensiones



En la figura 4, se pueden observar la totalidad de las opiniones docentes clasificadas, en las dimensiones correspondientes, de acuerdo

los resultados proporcionados en el programa atlas ti.

Figura 4
 Densidad y clasificación de las opiniones docentes



Se muestra la relación de las citas desde la opinión docente y las dimensiones del modelo teórico utilizado, resaltan en densidad teórica las dimensiones de conflicto, cooperación y estructura, mientras que la dimensión de autonomía, flexibilidad e innovación no tuvieron citas, en base al modelo propuesto se describen los resultados y sus fuentes más representativas desde la opinión docente.

Discusión

En la perspectiva cuantitativa, nos permite observar en la institución, niveles promedio

en cuanto al clima organizacional (ver figura 2) sin embargo, cuando analizamos los ítems contenidos en la encuesta de manera lineal y los contrastamos, encontramos niveles bajos en la categoría de calidad en la supervisión, servicios y comunicación los cuales analizaremos.

En la calidad en la supervisión, contiene ítems que muestran niveles de calificación bajo en cuanto a no recibir retroalimentación positiva de acuerdo a su nivel de desempeño, no se ofrecen reconocimientos por el buen desempeño y al poco tiempo que el jefe le da para escuchar al

subordinado y a la no participación en la toma de decisiones mientras que en el terreno de desempeño laboral el análisis cualitativo muestra opiniones de los docentes el considerar las sanciones inadecuadas al trabajo mal realizado, la poca y pobre calidad en la supervisión y el no proveer de recursos materiales adecuados para la realización de la tarea.

En cuanto a servicios generales se destaca el mal estado de los sanitarios, pobre mantenimiento de las instalaciones, poca frecuencia en la realización de las tareas de limpieza, la opinión cualitativa coincide, pero además muestra un problema emergente que acapara las opiniones de los docentes; el ruido como agente generador de conflictos, entre las subcategorías se menciona a los ensayos de la banda de guerra, los horarios de receso de las primarias anexas, los alumnos que no tienen cátedra y actividades externas no académicas celebradas en las canchas y el mantenimiento de las áreas verdes.

Comunicación, esta problemática comprende ítems acerca de que no se informa al personal sobre planes futuros y objetivos generales, no se difunden adecuadamente los sucesos institucionales y los medios de comunicación no son efectivos. En el aspecto cualitativo se resaltan la comunicación deficiente, se privilegian los grupos cercanos a los directivos y solo fluye de manera vertical descendente.

Conclusión

La investigación del clima organizacional en las instituciones educativas es un fenómeno emergente, que debe ser estudiado detenidamente y con una metodología propia a la cultura educativa.

El clima organizacional es subjetivo y cambiante, pero se puede incidir en él, al determinar sus áreas de oportunidad, permitiendo a los tomadores de decisiones implementar acciones de mejora basadas en evidencias, para mejorar la percepción que el

trabajador tiene con respecto a la organización.

Si bien el abordaje cuantitativo a través de una encuesta nos permite conocer la opinión de un gran número de docentes de manera relativamente rápida y objetiva, la perspectiva cualitativa nos brinda la posibilidad de profundizar y ampliar la información recibida inicialmente, aunque requiere mayor tiempo, entrenamiento del investigador, experiencia y rigurosidad académica y así con los resultados obtenidos, construir estrategias efectivas para mejorar ostensiblemente el clima de la organización. La investigación del clima organizacional en las escuelas, debería ser una gran herramienta para el directivo institucional, ya que permite establecer con claridad, fortalezas, áreas de oportunidad y posibilidades para la gestión de la calidad y la adecuada administración de recursos humanos y materiales.

Las perspectivas cuantitativa y cualitativa, en este trabajo muestran sinergia y complementan en el estudio del clima organizacional, favoreciendo el ejercicio intelectual de los equipos de investigación y a la vez retroalimentar al trabajador educativo, el cual, al tener un proceso de participación significativo puede convertirse en agente promotor de cambio y actor en el proceso.

El uso de herramientas tecnológicas como los programas Statgraphics y Atlas.ti, si bien tienen un costo y se requiere capacitación para su manejo, permiten la captura y el análisis de datos de grandes conglomerados, proporcionan rapidez en su tratamiento y una profesional e impactante presentación visigráfica de los mismos.

Referencias

- Brunet, L. (1987). *El clima de trabajo en las organizaciones*. México: Trillas.
- Creswell, J. (2007). *Diseño de investigación. Enfoques cualitativo, cuantitativo y con métodos mixtos* [Traducción]. Universidad de Nebraska.

- García, G. (2006). *Clima organizacional y gestión humana*. Memoria. IV Encuentro de Investigación y Docencia. Unicauca. Popayan.
- González, A. (2004). *Evaluación del clima escolar como factor de calidad*. Madrid: La Muralla.
- Halpin, A., y Crofts, D. (1963). *The organizational climate of schools*. University of Chicago. Chicago.
- Hernández, R. (2010). *Metodología de la investigación* (ed. 5). México: McGraw Hill.
- Likert, R. (1967). *The human organization*. New York: McGraw Hill.
- Litwin, G. y Stringer, R. (1968). *Motivation and organizational climate*. Harvard Business school.
- Ojeda Hidalgo, J. (2013). Clima organizacional en educación primaria. *CICAG*, 11(2).
- Pritchard, R. y Karasik, B. (1973). *The effects of organizational climate on managerial job performance and job satisfaction* (pp. 126-146). *Organization Behavior and human performance*.
- Robbins, S. (1987). *Administración teórica y práctica*. México: Prentice Hall Hispanoamérica.
- Robbins, S. (1999). *Comportamiento organizacional*. México: Prentice Hall.
- Sandoval-Caraveo M. C. (2004). Concepto y dimensiones del clima organizacional. *Hitos de Ciencias Económico Administrativas*, 27, 78-82.

Incentivar el aprendizaje aplicando estrategias didácticas en la materia de Fundamentos de Investigación

Promoting learning applying didactic strategies in the subject of Bases of Research

Cecilia Ibarra Reyes
Instituto Tecnológico de Cd. Jiménez
ceibrey@yahoo.com.mx

Teresa Adriana Valdez Burciaga
Instituto Tecnológico de Cd. Jiménez
teresa_adriana_valdezb@hotmail.com

Luis Alberto Luján Tiscareño
Instituto Tecnológico de Cd. Jiménez
tecnoesparta62@hotmail.com

Resumen

En este nuevo modelo para el Siglo XXI se está tomando en cuenta que los estudiantes aprenden de diversas formas y las estrategias didácticas que el docente realiza en las aulas deben de estar enfocadas a lograr un aprendizaje significativo, siendo necesario el desarrollo y adaptación al nuevo modelo educativo por competencias con la necesidad de aplicar una variedad en Estrategias Didácticas para los diferentes estilos de aprendizaje, realizándose una propuesta desde la perspectiva de las IM. Se ha aprendido que para forjar y cualificar el interés por la investigación se necesitan acciones prácticas, por ello, en la presente investigación se toma el modelo de Gardner para hacer un diagnóstico de las IM en los estudiantes y relacionar dichas inteligencias con incentivar la investigación, aplicando diversas estrategias de enseñanza para desarrollar el aprendizaje. Este trabajo, fue realizado con alumnos de primer semestre de la carrera de Ingeniería en Gestión Empresarial, en la materia de Fundamentos de Investigación en el Tecnológico de Cd. Jiménez Chih. Período agosto-diciembre 2014. Con un total de 34 alumnos, de los cuales 16 son hombres y 18 mujeres. Se les aplico un indicador de inteligencias múltiples para adultos con la finalidad de evaluar qué inteligencias predominan y cuáles hay que fortalecer con la planeación de diversas estrategias, los resultados fueron: La Interpersonal con un 28.9%; La intrapersonal con un 27.35%; La corporal-kinestésica con un 24.59%; Musical con un 24.12; Naturalista con un 23.56%; Lógico- Matemático con un 21.03; Verbal-Lingüística con un 20.91.

Palabras clave

Aprendizaje significativo, estrategias didácticas, inteligencias múltiples

Abstract

In this new model for the XXI Century, it is taken into account that students learn in different ways and teaching strategies performed by the professor in the classroom should be focused on achieving significant learning, being necessary to develop and adapt to the new educational model by

competencies with the need to apply a variety of didactic Strategies for different learning styles, making a proposal from the perspective of the IM. In order to forge and qualify interest in research, practical actions are needed, therefore, in this research, Gardner's model is used to make a diagnosis of MI in students and pair said intelligence with the encouragement of research, applying different teaching strategies to develop learning. This work was carried out with students in the first semester of the Engineering Degree in Business Management, in the subject of Fundamentals of Research in the Tecnológico de Cd. Jiménez Chih. August-December 2014 Period. With a total of 34 students, of which 16 are men and 18 women. An index of multiple intelligences for adults was applied in order to assess which intelligences predominate and which ones have to be strengthened through the planning of different strategies, the results were: The Interpersonal with 28.9%; The intrapersonal with 27.35%; The corporal-kinesthetic with a 24.59%; Musical with a 24.12%; Naturalist with 23.56%; Logical-Mathematical with a 21.03; Verbal-Linguistics with a 20.91.

Keywords

Significative learning, didactic strategies, multiple intelligencies.

Introducción

El Sistema Nacional de Educación Tecnológica está comprometido con México para contribuir con los jóvenes egresados del sistema, a participar de una forma activa y responsable al desarrollo científico y tecnológico.

Es un reto para el Instituto Tecnológico de Cd. Jiménez, lograr formar, primero un desarrollo integral en cada uno de los estudiantes para que puedan aportar a la región Sur del estado un apoyo y crecimiento con mano de obra calificada pasando a ser un pilar fuerte como Institución Educativa para el desarrollo Tecnológico e Industrial de la región, del estado y del país. En este trabajo se pretende lograr alcanzar grandes retos es necesario incentivar la Investigación, desde el quehacer docente que a diario se realiza en las aulas, orientando los proyectos de las materias de investigación a desarrollar proyectos conforme a las necesidades básicas del sector productivo de la región.

Como docentes tenemos la misión de preparar a nuestros estudiantes para un cambio de mentalidad y hacer de cada experiencia educativa una oportunidad de desarrollo del pensamiento, aspecto que debe influir en la concepción futura de desempeño en la

sociedad. Esto será posible si nos permitimos reconocer en el estudiante, la existencia de múltiples inteligencias, que le faciliten acercarse al conocimiento de la realidad. Se pretende lograr, que a través de estrategias didácticas los estudiantes desarrollen las Inteligencias Múltiples (IM), con la finalidad de incentivar el proceso investigativo al máximo, en sus diferentes desempeños como estudiantes, participando activamente en su enseñanza-aprendizaje.

Actualmente a partir del semestre agosto-diciembre 2010 en todo el Sistema de los Institutos Tecnológicos del país, se transita de un modelo curricular tradicional de enseñanza-aprendizaje, a uno basado en competencias para todas las carreras que se ofertan de primer semestre, siendo base la intervención del docente en este proceso, ya que la mayoría sigue utilizando la "exposición" como estrategia didáctica más frecuente, evidenciando así la dificultad para alcanzar los objetivos del nuevo modelo curricular. Definitivamente la "exposición" usualmente utilizada en los cursos por los profesores no es lo más indicado para lograrlo. Así, proponer estrategias didácticas adecuadas para el desarrollo de las diferentes inteligencias en los alumnos e incentivar el

aprendizaje en la investigación, es algo que se propone en éste trabajo, dando respuesta al nuevo modelo por competencias.

Justificación

En este nuevo modelo para el Siglo XXI se está tomando en cuenta que los estudiantes aprenden de diversas formas y las estrategias de enseñanza que el docente realiza en las aulas deben de estar enfocadas a lograr un aprendizaje significativo, siendo necesario el desarrollo y adaptación al nuevo modelo educativo con la necesidad de aplicar una variedad en Estrategias de enseñanza para los diferentes estilos de aprendizaje, realizándose una propuesta desde la perspectiva de las Inteligencias Múltiples. Así entonces, se ha considerado importante conocer y estudiar el papel de las Inteligencias Múltiples en este proceso enseñanza aprendizaje para potenciar la Investigación en los estudiantes de la carrera de Ingeniería de Gestión Empresarial (IGE).

Se ha aprendido que para forjar y cualificar el interés por la investigación se necesitan acciones prácticas, por ello, en la presente investigación se toma el modelo de Gardner para hacer un diagnóstico de las Inteligencias Múltiples en los estudiantes y relacionar dichas inteligencias con incentivar la investigación, aplicando diversas estrategias de enseñanza para desarrollar el aprendizaje.

Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje que cursan los estudiantes de los Tecnológicos en las materias investigativas, deben de tener la capacidad de utilizar la investigación para irse involucrando en la realidad de los problemas de su entorno y de todas sus funciones sociales, que le permiten ir desarrollando temas vinculados al sector productivo de la región, que más adelante le pueden servir para realizar su tesis y alcanzar su grado. Es responsabilidad nuestra no defraudar a quienes creen que la educación, en sus diferentes niveles, les puede otorgar

condiciones de excelencia para ser profesionistas y ciudadanos o ciudadanas honestas, éticos y con competencias suficientes para detectar los problemas de su entorno y contribuir con alta pertinencia a la cimentación educativa, desde procesos rigurosos de indagación e investigación, en donde contribuyan al desarrollo personal, regional y nacional del país.

Marco Teórico

La investigación se define como el método de buscar la solución a un problema, la investigación no se dirige como una búsqueda indiscriminada de hechos, sino que es una búsqueda dirigida y organizada (Logan y Logan, 1980 p. 110). Definiendo el concepto de Investigación, podemos decir que se refiere a solucionar un problema utilizando como medio un método, siguiendo algunos pasos de forma ordenada y secuencial.

A continuación, se verán algunos autores partidarios de la investigación, testifican que la ciencia como forma de enseñanza, es la más práctica para aprender las materias en especial las referentes a la Investigación.

Ausubel (1963) uno de los más severos críticos de la investigación en la educación científica afirma: Mucha de esta “heurística del descubrimiento”, como orientación para la enseñanza de la ciencia, está implícita en la consideración de que los objetivos principales de la formación científica son la adquisición de una capacidad de investigación general, actitudes adecuadas ante la ciencia y práctica de las operaciones del descubrimiento.

Gagne (1963) trata la cuestión de las capacidades que pueden esperarse del investigador en cada nivel de desarrollo en particular. Distingue cuatro niveles de investigador, que van del investigador independiente al realizador competente en el sentido de la persona que posee cierta capacidad de investigación básica. Señala una distinción entre descubrimiento e

investigación. Remarca que los conocimientos de fondo son esenciales para practicar las técnicas de investigación con éxito.

Raun y Butts (1967), en un intento para determinar la relación entre las estrategias de investigación y el comportamiento cognoscitivo y efectivo, informaron que el uso de las estrategias de investigación parecía aumentar el interés de los alumnos por proporcionar oportunidades de asumir un papel activo y la mayor libertad de acción y expresión. La evidencia indicó que la actividad es uno o más de los aspectos seleccionados en la investigación (observación, clasificación, utilización de un gran número de relaciones y reconocimiento y uso de relaciones tiempo-espacio) estaba positivamente asociado a uno o más comportamientos cognoscitivo y afectivo específicos: inteligencia, pensamiento divergente, atención, afición científica, lectura, y percepción actitudinal de la potencia de la ciencia.

Es necesario desarrollar en los estudiantes la creatividad, ya que orientada a la investigación nos permite explorar desde los diferentes puntos de vista de cada joven una problemática y así lograr que se apropie del tema a desarrollar y utilice su ingenio personal para dar creativamente soluciones al problema planteado desarrollando una investigación con un sello de sus características propias.

En la mayoría de las estrategias se aplicó el aprendizaje significativo, ya que el docente realizó diferentes técnicas en donde se veía los conocimientos previos sobre el tema para partir de ellos y ver los nuevos conocimientos. Y el aprendizaje por descubrimiento se aplicó en las investigaciones de temas, que procesaban la información y posteriormente lo exponían en diferentes técnicas, pero fue más utilizado en la Investigación documental al tener que indagar sobre el tema a desarrollar y posteriormente después de todo un proceso

de reunir información y seleccionarla, sacar sus propias conclusiones.

Como parte importante para potenciar el aprendizaje en los estudiantes hacia la investigación es necesario, formar en el hombre una mentalidad científica, no es deseable ni conveniente para el individuo asumir una actitud contemplativa frente a la realidad y los problemas que constituyen su circunstancia. La actitud científica será el apoyo del hombre para encauzar mejor y libremente su relación con los demás hombres, con la sociedad y con la naturaleza, puesto que se le presentan posibilidades para intervenir, a veces levemente, o en otras como factor determinante, en los acontecimientos y se logre salir airoso frente a cualquier actitud de fatalismo o adoptar una condición de expectación frente a sus circunstancias (Bolaños, 1995 pp. 9-10).

El docente como facilitador debe proporcionar a los estudiantes procedimientos de trabajo e investigación y guiarlos a investigaciones similares, que han propiciado el desarrollo científico de esta manera, que les ayuden a construir el conocimiento basado en cuestiones como: dónde y cómo buscar y seleccionar información relevante, como elaborar y confirmar hipótesis, de qué manera y bajo qué criterios organizar y presentar la información descubierta, etc. A esto se referirá Rousseau cuando afirmaba. Que el niño no aprenda la ciencia, que la invente. Es el aprendizaje por descubrimiento que también puede realizarse utilizando el procedimiento inductivo: a partir de hechos concretos conocidos y vivenciados por el alumno para llegar a las leyes, principios y características generales que les sustentan (Carrasco, 2004, p. 76).

Sobre la teoría de aprendizaje de Ausubel (1983) y sus colaboradores, entre lo que se encuentran Novak y Hanesian, se produce cuando somos capaces de establecer relaciones sustantivas y no arbitrarias entre lo

que aprendemos y lo que ya conocemos. Las condiciones para que se dé un aprendizaje significativo son dos: una que se dé al alumno un material potencialmente significativo, es decir, un material con significatividad lógica (que tenga estructura interna y se entienda) y con significatividad psicológica que conecte con los conocimientos previos del alumno.

Según Coll (1990) el concepto de aprendizaje significativo supone ante todo un cambio de perspectiva en la manera de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje. Frente a la concepción tradicional de que el aprendizaje del alumno depende directamente de la influencia del profesor y de la metodología utilizada, se pone de relieve la importancia del conocimiento previo del alumno, así como de sus procesos de pensamiento, habilidades intelectuales, implicación cognitiva y afectiva, que devienen como elemento mediador importantísimo entre los procedimientos didácticos y los resultados de aprendizaje.

Es digno de resaltar también que la enseñanza de estrategias de aprendizaje y de proceso meta cognitivos pueden facilitar el aprendizaje, que es un proceso complejo y mediado en el que el alumno es el principal mediador por cuanto filtra estímulos, según su interés, los organiza, lo procesa y construye con ellos contenidos (Navarro, 2007 pp. 96-97).

Las estrategias son necesarias para dar respuesta a la heterogeneidad significa romper con el esquema tradicional en el que todos los niños hacen lo mismo, en el mismo momento, de la misma forma y con los mismos materiales. El problema central radica en cómo organizar el proceso de enseñanza, de modo que se consideren las experiencias de aprendizajes comunes, pero sin perder de vista las necesidades individuales. La solución pasa por establecer en clase unos principios básicos de actualización de docentes y distintas estrategias educativas para entender la diversidad (Navarro, 2007, p. 315).

La inteligencia como una realidad múltiple. El Dr. Howard Gardner y su equipo en Harvard detectaron a través del Proyecto Zero que tenemos muchas formas de aprender, entender y saber. En un inicio determinado que eran siete las inteligencias básicas, siete canales para aprender y procesar, la lógica, auditiva, visual, verbal, kinestésica, interpersonal e intrapersonal. Posteriormente se agregó la naturalista (Kasuga, 1998 p. 124).

Grupo que dio la mejor disposición, colaboración y ayuda necesaria para poder aplicar el trabajo. Al igual, por parte de la Institución, la jefa Académica de Ciencias básicas, y de los alumnos del grupo se considera que se tienen las facilidades y el apoyo necesario para llevar el estudio por buen camino y a un buen término.

El docente cuenta con un programa a desarrollar de la materia en el que se aplicarán las estrategias de enseñanza para logara los objetivos y el alumno desarrollara activamente las estrategias de aprendizaje para alcanzar un aprendizaje significativo de los contenidos desarrollando estrategias de aprendizaje, algunas fortaleciendo los porcentajes bajos que predominan en el grupo de las IM y en otras aprovechando los puntos fuertes que predominan en las IM en el grupo de IGE).

En la mayoría de las estrategias se aplicó el aprendizaje significativo ya que el docente realizando diferentes técnicas se veía los conocimientos previos sobre el tema para partir a ver los nuevos conocimientos. Y el aprendizaje por descubrimiento se aplicó en las investigaciones de temas que sacaban la información y posteriormente lo exponían en diferentes técnicas, pero fue más utilizado en la Investigación documental al tener que indagar sobre el tema a desarrollar y posteriormente después de todo un proceso de reunir información y seleccionarla, sacar sus propias conclusiones.

Metodología

Este trabajo, fue realizado con alumnos de primer semestre de la carrera de Ingeniería en Gestión Empresarial, en la materia de Fundamentos de Investigación en el Tecnológico de Cd. Jiménez Chih. Período agosto-diciembre 2014. Con un total de 34 alumnos, de los cuales 16 son hombres y 18 mujeres. Se les aplicó un indicador de inteligencias múltiples para adultos con la finalidad de evaluar qué inteligencias predominan y cuáles hay que fortalecer con la planeación de diversas estrategias, los resultados fueron: La Interpersonal con un 28.9%; La intrapersonal con un 27.35%; La corporal-kinestésica con un 24.59%; Musical con un 24.12; Naturalista con un 23.56%; Lógico- Matemático con un 21.03; Verbal-Lingüística con un 20.91.

Parte de una Estrategia Didáctica aplicada: Elaboración de un mapa mental sobre el desarrollo de su profesión IGE

Tema: Estudio del desarrollo de su profesión y su estado actual.

Subtema: Historia y desarrollo del estado actual de la profesión en el contexto social.

Propósito: Deducir referentes en distintas fuentes de información que le permitan definir el origen, evolución y estado actual de su profesión elaborando un mapa mental.

Conocimiento: Nivel de síntesis.

Valores: Libertad, compromiso, tolerancia, respeto, convivencia, responsabilidad, y equidad.

Actitudes: Temor, Apertura, Indagación, trabajo colaborativo, tomar la iniciativa, creatividad y motivación.

Habilidades del pensamiento: Reproducir, Informar, Clasificar, Determinar, Formular.

Problemas a solucionar:

- Clasificar el acopio de información de diferentes fuentes sobre los temas a desarrollar.

- Sintetizar lo más importante de cada tema
- Crear el objetivo del tema a una pieza musical.

Estrategia didáctica de aprendizaje:

Estrategia didáctica: Elaboración de un mapa mental sobre el desarrollo de su profesión IGE.

Técnica grupal: "Cartulicolores"

- Dentro de una bolsa de plástico tener cortados cartones de 5 colores diferentes.
- Pedirles a los estudiantes que tomen el cartón del color que más les guste.
- posteriormente formar equipos de 5 integrantes de acuerdo al color.

Material: Computadora con Internet, hojas de rota folio, marcadores, revistas, tijeras, pegamento, el rota folio y apuntes.

Procedimiento:

Se muestra el objetivo del tema.

- Al inicio de la clase con la técnica de "Cartulicolores" se forman equipos de 4 a 5 integrantes.
- Se les solicita a los alumnos que integren sus equipos de acuerdo al color seleccionado y que reproduzcan una canción sobre el objetivo del tema.
- Cada equipo interpretará su canción.
- Con el nombre del tema, se solicita que pasen a la sala de cómputo a informarse sobre la historia de su carrera Ingeniería en Gestión empresarial.
- Por equipo identifican que la información obtenida está completa o si les falta ponerse de acuerdo, para ubicarla en otras fuentes, trayendo impresa la información y el material para la preparación del mapa mental.
- En equipo leer y comentar la información más relevante encontrada en el material.
- Se solicita que en equipo clasifiquen las ideas de acuerdo a la importancia obtenida en los párrafos.

- Se escogen las palabras claves y se determina el orden de importancia de acuerdo a su contenido.
- En equipo se determinan las ideas para elaborar el mapa mental.
- Se relata el trabajo realizado al resto del grupo en uno de los jardines del Tecnológico.
- Al finalizar se formula una reflexión por medio de un ensayo expresando sus opiniones de lo que piensan de la carrera que escogieron y sus metas personales en relación al tema

Aplicación

Se llevó a cabo el día 23 al 31 de agosto 2014 con el grupo de primer semestre de Ingeniería de gestión Empresarial (IGE) en la materia de Fundamentos de Investigación de 17:00 a 18:00 pm. Inicialmente en el aula 9, y la presentación de los trabajos en la explanada y jardines del Instituto Tecnológico de Cd. Jiménez.

Observación de la aplicación

Al iniciar se les mostró el Objetivo del tema y se aplicó la técnica de “cartulicolores” se les pidió que tomarán de una bolsa un cartoncito de color cuando ya todos tomaron uno, se les pidió que de acuerdo al color que escogieron se formaron los equipos de 4 o 5 Integrantes y se anotarán en una hoja ,ya en equipo se les pidió que realizaran una composición ya fuera, musical o en poema, y eso fue un reto para ellos inicialmente se oponían a realizarla pero hubo un equipo que puso la muestra y a los demás equipos se les dio tiempo para la siguiente clase, se veía parte de inhibición, temor a la reacción de sus compañeros, se les hablo del tema de los valores y de cómo iban a convivir el resto de la carrera y fueron venciendo ese temor saliendo muy buenas composiciones apoyándose con la tecnología con celulares y laptops, permitió que se

desarrollara un mejor ambiente en clase y de más confianza.

Conclusión

Es necesario comprender que solo aceptando la diversidad de las inteligencias se puede dar la oportunidad a aceptar que la inteligencia no se mide solo de una forma lineal si no de una forma meta cognitiva en la que, de acuerdo a las habilidades y capacidades del estudiante, el potencial a desarrollar como ser humano será más justo ante la sociedad.

Se puede recomendar que los docentes a cargo de los cursos, o relacionados con las materias de Fundamentos y talleres de Investigación o que utilizan en sus materias la metodología de la ciencia, investiguen los perfiles de aprendizaje en los estudiantes IM para facilitar la selección en aplicación de estrategias que faciliten el éxito académico en sus materias y sobre todo abrir la puerta en cada joven al mundo del conocimiento.

Referencias

- Ausubel, D.P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune and Stratton.
- Ausubel, D. P y otros (1983). *Psicología de la Educación. Un punto de vista cognitivo*. México: Trillas.
- Bolaños, V. H. (1995). *Didáctica integral y para la educación Media Superior*. México: Porrúa.
- Carrasco, J. B. (2004). *Una didáctica para hoy, como enseñar mejor*. Madrid: RIALP.
- Coll, C., y Colomina, R. (1990). Desarrollo Psicológico y Educación II. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (eds.), *Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.
- Gagne, R. M. (1963). The learning requirements for enquiry. *Journal of Research in Science Teaching*, 1, 144-153.
- Gardner, H., y Kraus, C. (1981-1987). Good and porcomprender differences in Knowing and regulating reading

- behaviors. *Educational Reseach Quaterly*, 6.
- Kasuga, L. (1998). *Aprendizaje acelerado*. México: Grupo Editorial.
- Logan, L. M., y Logan, V. G. (1980). *Estrategias para una Enseñanza Creativa*. Barcelona, España: Oikos-Tau.
- Navarro Hinojosa, R. (2007). *Didáctica y currículum para el desarrollo de competencias*. España: Dikinson.
- Raun, Ch. E., y Butts, D. P. (1967). The Strategies of Inquiry in Science and Student Cognitive and Affective Behavior Change. *Journal of Reseach in Science Teaching*, 5, 261-68.

Agradecimientos

Agradezco a los directivos del Instituto Tecnológico de cd. Jiménez y a los alumnos que colaboraron activamente en este proyecto.

Conociendo a los docentes a través de la función de Asesora Técnica Pedagógica: el inicio de la experiencia

Meeting the staff through pedagogical technical advisor: the start of the experience

Arlette del Rocío Navarro Ayala

Secretaría de Educación Pública, Administración Federal de Servicios Educativos para el Distrito Federal, Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa, Región de Servicios Educativos San Miguel Teotongo

arlette.navarrodeleon@gmail.com

Resumen

Se presenta la función del Asesor Técnico Pedagógico como una fuente de información sobre la práctica docente cotidiana y como medio para realizar investigación sobre la docencia en educación primaria en México. Asimismo, se muestran los primeros resultados de una investigación realizada desde esta nueva función en torno a las concepciones de los docentes en torno a las asignaturas que trabajan día a día en el aula y sus implicaciones en su práctica profesional.

Palabras clave

Docencia, conocimientos previos, práctica docente.

Abstract

The role of the pedagogic technical adviser as a source of information regarding daily teaching practice and as a medium to carry out research about teaching in elementary schools in Mexico is presented. Likewise, we present the first results of a research carried out from this new position based around the conceptions of teachers regarding the subjects imparted on the daily in the classroom and their implications on their professional lives.

Keywords

Teaching, previous knowledge, teaching practice.

Introducción

¿Qué es un Asesor Técnico Pedagógico (ATP)? Por varios años se contó con esta figura en las direcciones escolares de los centros de educación preescolar, primaria y secundaria, así como en las supervisiones escolares, sin que fueran claras sus tareas y responsabilidades en el ámbito académico. No obstante, en estos momentos, dentro de la *Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de*

Escuelas Públicas en el Distrito Federal Ciclo Escolar 2015-2016 (SEP, 2015), se establece que:

344. Los Asesores Técnicos Pedagógicos de Educación Preescolar, Primaria y Secundaria estarán asignados a las zonas de supervisión y se especializarán en desarrollo del lenguaje oral y escrito o del pensamiento matemático para apoyar a las escuelas que lo soliciten para

fortalecer las acciones de su Ruta de Mejora.

Bajo esta lógica, los ATP se vuelven una pieza importante para que las escuelas logren uno de los Rasgos de la Normalidad Mínima referente al logro académico de los estudiantes, en el que se indica que “todos los alumnos consolidan su dominio de la lectura, la escritura y las matemáticas de acuerdo con su grado educativo” (SEP, 2013).

Aunado a lo anterior y dada la dimensión 1 del perfil deseable en un ATP, a saber:

Un asesor técnico pedagógico que sabe cómo aprenden los alumnos y lo que deben aprender, y conoce las prácticas de los docentes y los maestros de taller de lectura y escritura, para brindar una asesoría orientada al fortalecimiento de las prácticas de enseñanza del lenguaje oral y escrito.

Un asesor técnico pedagógico que sabe cómo aprenden los alumnos y lo que deben aprender, y conoce las prácticas de los docentes para brindar una asesoría orientada al fortalecimiento del pensamiento matemático (SEP, 2015).

Resulta de gran importancia conocer a los docentes con quienes se llevarán a cabo las actividades de fortalecimiento, pues si no se tienen como base sus nociones, experiencias y necesidades en el trabajo diario al interior del aula, cualquier acción de apoyo resultará poco exitosa.

A partir de estos elementos, el presente trabajo es un breve informe de las primeras actividades que una ATP (autora del trabajo) se encuentra realizando para obtener insumos y organizar las actividades de asesoría y acompañamiento para docentes de una zona escolar dentro de la Ciudad de México. A través de este diagnóstico, se han encontrado datos interesantes sobre quiénes son los docentes, pero sobre todo, qué concepciones

tienen sobre las asignaturas que trabajan en el aula y acerca del aprendizaje y la enseñanza, así como la forma en que éstas repercuten en su labor docente cotidiana.

El inicio de la experiencia: la llegada a la supervisión y la creación de instrumentos

Ingresé al puesto de ATP, de manera formal, a partir del 14 de marzo de 2016, si bien mis órdenes de presentación indican que comencé en la función el día 17 de agosto de 2015ⁱ. A los tres días de iniciado el servicio, la supervisora quiso saber acerca de lo que sería mi labor en ese espacio, presentándosele el panorama que nos había dibujado la Dirección General de Innovación y Fortalecimiento Académico: los ATP llegábamos a las zonas escolares para mejorar los puntajes de PLANEA. Para la supervisora no era una tarea convincente, pues consideraba que solo se trataba de un momento en el trabajo docente, por lo cual indagó si, a título personal, tenía yo alguna otra mirada de mi papel como ATP, por lo cual se planteó la posibilidad de incidir en el trabajo de todos los docentes, no con la finalidad de mejorar en pruebas estandarizadas, sino de realmente apoyar en el trabajo cotidiano del aula y, de esta manera, promover en los docentes prácticas que llevaran a los alumnos hacia la construcción de aprendizajes realmente significativos y duraderos, no solamente para sortear las pruebas. La supervisora, teniendo experiencia previa en realizar asesoría a docentes, consideró fundamental realizar un trabajo donde se partiera de los docentes y sus necesidades reales en el campo pedagógico. Como aportación personal, se planteó la importancia de conocer también las concepciones de los docentes en torno a las disciplinas trabajadas en el aula.

¿Por qué conocer las concepciones de los docentes en servicio? Dentro de todas las teorías actuales sobre aprendizaje se encuentra, como eje rector, el tener

conocimiento sobre las concepciones, saberes o ideas previas de los alumnos, pues a partir de éstas que los docentes trabajarán para lograr andamiajes con los conocimientos, habilidades y procedimientos nuevos. Asimismo, las propuestas más recientes en educación proponen el conocimiento de las necesidades e intereses de los estudiantes para partir de ellos y promover aprendizajes significativos.

A pesar de ser consignas conocidas por todos los especialistas en educación, parecieran solo aplicables al aprendizaje de los niños y adolescentes, es decir, pocas veces son tomadas en cuenta al momento de trabajar con adultos, en este caso concreto con docentes, pues se considera que son personas “ya formadas” o que comparten el mismo marco referencial, por lo cual se podría omitir el rescate de los conocimientos previos de los profesores.

Sin embargo, en diferentes estudios se ha detectado cuán importante es retomar el conocimiento y las creencias de los profesores sobre distintos tópicos, tales como el aprendizaje, la enseñanza o las diferentes asignaturas que imparten en las aulas (Biddle, 2000).

Asimismo, las creencias de los docentes influyen directamente en la manera en la cual se trabajan las diferentes asignaturas en el aula, como se ha demostrado en estudios sobre la enseñanza de las matemáticas (Jimeno, 2006).

En consecuencia, al tratar de implementar un programa de asesoría a docentes en servicio, resulta fundamental conocer las ideas previas de los docentes, no solo en lo tocante a los conceptos de enseñanza y aprendizaje, sino a los diferentes cuerpos disciplinares que integran el currículum de educación primaria.

Partiendo de estas ideas se diseñó un cuestionario de 24 preguntas (tres sobre Español, tres sobre Matemáticas, dos de cada una de las restantes materias, cuatro sobre

aprendizaje, cuatro sobre enseñanza y dos sobre fortalezas y áreas de oportunidad), donde se incluyeron algunos datos estadísticos como años en el servicio, escuela formadora para ejercer la docencia, grado atendido con mayor frecuencia y otros estudios realizados (en este rubro solo se tomaron en cuenta diplomados y posgrados).

Los primeros resultados

Los cuestionarios se aplicaron a un total de 72 docentes, quienes laboran en las 6 primarias oficiales que integran la Zona Escolar 62, Región San Miguel Teotongo, perteneciente a la Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa (DGSEI), en la Ciudad de México. En esta muestra se incluyeron a los directivos y promotores de lectura.

Las respuestas de este instrumento se contrastaron con documentos oficiales y con posteriores observaciones en el aula de algunos de los docentes.

Datos estadísticos

Tras la aplicación de los cuestionarios se procedió al vaciado y análisis de las respuestas, información que permitiría organizar el trabajo para el siguiente ciclo escolar con los docentes. Si bien sobre datos estadísticos el INEE nos ha ofrecido ya todo un trabajo por demás completo en el documento titulado *Los Docentes en México* (INEE, 2015), bien vale la pena mencionar algunos datos encontrados en el diagnóstico. En primer lugar, un dato que no es nada nuevo: el 81.9% de las personas que ejercen la docencia en la zona escolar 62 son mujeres, lo cual indica que la labor de educar en las escuelas sigue siendo mayoritariamente “para mujeres”.

En cuanto a los rangos de edad de los profesores, éstos van desde los 65 años (dos docentes reportan esa edad) hasta los 23 años (una profesora en su primer año de servicio). La mayoría de los profesores se encuentran entre los 31 y 55 años (27 docentes entre esas edades).

Otro dato estadístico interesante es la escuela formadora para la docencia de la cual egresan los profesores. Dadas las nuevas políticas de contratación, la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) ya no es la única que “envía” docentes a las escuelas primarias, aunque todavía se considera la principal institución formadora, pues el 33 de los 72 docentes egresaron de ella, si bien solo representan el 45.8%, algunos todavía con la llamada “Normal Básica”, es decir, que cursaron estudios antes de que se implementara la licenciatura en la BENM. Las otras instituciones con un número “importante” de egresados que ejercen la docencia en la zona son la Universidad Pedagógica Nacional y la Normal Particular “Ignacio Manuel Altamirano”, con 7 profesores cada una en las escuelas encuestadas. El resto de los profesores son egresados de la UNAM (carrera de Pedagogía), Universidad del Valle de México, ICEL, así como diversos institutos y Normales particulares.

En lo académico también resulta útil saber con qué otros estudios cuentan nuestros docentes de la zona escolar: se encontró que un 37.5% de los profesores han realizado diplomados, otra licenciatura (a veces no relacionada de manera directa con la educación) o bien alguna maestría vinculada con la educación. Sin embargo, al contrastarse esta información con los documentos oficiales, el porcentaje se redujo al 20%, pues algunos reportaron en el diagnóstico maestrías y/o licenciaturas trucas como si hubieran obtenido los títulos correspondientes.

Las concepciones de los docentes

Ahora bien, en lo tocante a las concepciones de los docentes, si bien se aplicaron preguntas sobre todas las asignaturas, la enseñanza y el aprendizaje, así como de sus fortalezas y áreas de oportunidad, por cuestiones de espacio solo se hará referencia a los hallazgos en las

asignaturas de Español (específicamente en lectura y formas de enseñar a leer y escribir), Matemáticas e Historia y lo encontrado en las áreas de oportunidad y las fortalezas.

Empecemos con estas últimas: dado que los docentes podían responder con el nombre de más de una asignatura, no se tomó en cuenta el número total de respuestas sino la frecuencia con la cual aparecían. Por lo anterior, se concluye que una buena parte de los profesores se considera muy hábil en la enseñanza de las matemáticas, pues argumentan que es una asignatura “sencilla de relacionar con la vida cotidiana”, “de donde se pueden obtener muchas herramientas y actividades”, o porque “resultan un reto y una materia básica”. Muy de cerca se encuentra la asignatura de Español, siendo las razones por las que la consideran una de sus fortalezas “el mejor dominio de los contenidos”, “resulta de su total interés”, o “porque obtienen buenos resultados con sus alumnos”. Del total de los docentes encuestados, 8 reportaron que se consideran hábiles en todas las asignaturas “porque las han trabajado siempre” y “porque busco la constante evolución para que los alumnos obtengan mejores resultados”, o “porque tengo habilidad para transmitir conocimientos”.

En lo que se refiere a las áreas de oportunidad, la asignatura con mayor número de menciones es Historia, siendo los argumentos de los profesores: “no es una asignatura vivencial”, “no la manejo y acabo siendo conductista”, “no conozco los hechos históricos” y, principalmente, “porque no conozco estrategias para su enseñanza”.

En segundo lugar, aparece la asignatura de Matemáticas, lo cual es interesante porque también tuvo un puntaje alto en las asignaturas “fuertes”, siendo los argumentos la falta de conocimiento de materiales, lo poco prácticos que son algunos contenidos para los alumnos, o “porque a los chicos les cuesta trabajo entenderlas”. En este

último rango se considera también lo complejo de los materiales que ofrece la SEP (específicamente los libros *Desafíos Matemáticos*).

Llama la atención que cinco maestros mencionaron a la Educación Artística como su área de oportunidad, argumentando que no saben dibujar o que están negados para el baile y/o la música.

Vayamos a las concepciones sobre el Español, donde solo se consideraron aspectos como la lectura, la escritura y las formas en las cuales se enseña a leer y escribir.

De los 32 docentes a quienes se aplicó el instrumento de diagnóstico consideran que la lectura es la decodificación o la sonorización de signos (“conocer las vocales y el abecedario y poder relacionarlas logrando así descifrar todo un texto escrito” –sic-), en tanto que 10 ya consideran a la lectura como un proceso de construcción de significados y de interpretación. Se detectaron 21 docentes para quienes la lectura es comprender (en el sentido que se da al interior de la escuela: encontrar información solicitada por otra persona, no atribuir un sentido al texto). El resto de los profesores no definieron su concepto sobre leer.

Pasemos ahora a las formas en que los docentes enseñan a leer y escribir. Comencemos diciendo que 4 profesores no dieron respuesta, argumentando que nunca han dado clases en “grados inferiores”. El siguiente dato que puede ser motivo de preocupación son los 19 profesores quienes anotaron no llevar un método, sino que combinan diferentes situaciones para enseñar a los niños a leer y escribir: parten de frases y luego trabajan con las sílabas; mezclan silábico, alfabético y fonético; o inician con el sintético y terminan con el analítico. Después están quienes refieren usar el Método Minjares (12 maestros), aunque al momento de pedir que expliquen en qué consiste, solo uno de ellos pudo expresar con claridad en qué consiste y cuáles son los pasos a seguir. A

este grupo sigue el que reporta hacer uso del “método ecléctico” (10 profesores) al cual consideran como una mezcla de muchos métodos “de acuerdo con las características del grupo”. Otro número importante de profesores comentan que utilizan el Método Global de Análisis Estructural (8 profesores), aunque la mitad sin tener muy claro en qué consiste y otros el Método Onomatopéyico (6 docentes). El resto mencionó cuestiones como el método silábico, alfabético, imagen texto o sintético. Solamente dos docentes hicieron mención de la Propuesta para el Aprendizaje de la Lectura o a Margarita Gómez Palacios.

Hablemos ahora de las matemáticas: un 90% de los profesores consideran que los niños deben aprender matemáticas en la escuela primaria “para ayudarlos a resolver problemas de la vida cotidiana” y argumentan que las matemáticas son “una herramienta que es de utilidad a cada paso de la vida diaria”. Los demás profesores anotaron respuestas donde explican que las matemáticas son importantes porque ayudan a desarrollar el pensamiento lógico de los niños o para ayudarles a desarrollar abstracciones. En cuanto a los aprendizajes que consideran fundamentales en este nivel, prácticamente todos coinciden en el aprendizaje de los algoritmos de las cuatro operaciones básicas y la resolución de problemas haciendo uso de estas operaciones. Un 30% anotó, además de lo anterior, la lista de los ejes que se marcan en los programas de estudio de primaria (números y sistemas de numeración; problemas; cuerpos, figuras y medidas).

Finalmente, sobre la asignatura de Historia las respuestas se dividen básicamente en tres tipos: por un lado, los que hablan de la Historia como conocimiento de los hechos del pasado; por otro, quienes consideran que los niños de primaria deben aprender el pasado para entender el presente y proyectar hacia el futuro; y por último, para

conocer acontecimientos importantes y mejorar su cultura general. Solo cinco de los docentes encuestados comentan que la importancia de aprender Historia en la primaria radica en favorecer el trabajo con la causalidad, la ubicación en el tiempo de los hechos y hacen mención del entendimiento de los “procesos históricos”.

Primeros comentarios sobre los cuestionarios de diagnóstico y probables acciones para el ciclo escolar 2016-2017

Como se comentó anteriormente, por cuestiones de espacio no es posible presentar el informe de todas las respuestas vertidas en el diagnóstico. A pesar de ello, la síntesis de las secciones presentadas puede darnos algunos elementos para reflexionar, lo cual se presenta enseguida:

- La concepción vertida en el diagnóstico muestra que los docentes continúan mayoritariamente trabajando en forma tradicional, fomentando una lectura de comprensión lineal de los textos y promoviendo la mecanización en las matemáticas. Aun cuando se registra también que consideran a las Matemáticas y el Español como sus asignaturas fuertes por obtener buenos resultados con los alumnos y contar con varias herramientas para su trabajo, los exámenes estandarizados reflejan un bajo rendimiento en ambas materias y una causa de ello podría ser justamente estas ideas en torno a lo que implica el trabajo con la lectura, la escritura y las matemáticas en el aula, cuestiones perceptibles en las prácticas cotidianas, donde se detectan actividades de repetición y escasa reflexión.
- Resulta preocupante el escaso conocimiento de métodos y/o metodologías para la enseñanza de la lectura y la escritura en los primeros

años de educación primaria, aspecto que está repercutiendo en la forma en la cual los alumnos inician su acercamiento formal a las letras. El tipo de método seleccionado por los docentes nos habla de una conceptualización de la lengua escrita, como simple código de transcripción donde solo se necesita adquirir una técnica para su dominio.

- En lo tocante a la asignatura de Historia es evidente la razón por la cual los docentes no la consideran una de sus habilidades: la concepción que tienen al respecto ha provocado su rechazo, pues ellos mismos se dan cuenta de que repetir hechos del pasado no tiene una forma “agradable” de presentarse a los alumnos.
- Dados los aspectos anteriores, se ha perfilado en la zona escolar dar asesoría y acompañamiento a los docentes que atiendan los grupos de primer grado el siguiente ciclo escolar, buscando cambiar sus conceptos sobre la lectura, escritura y matemáticas. Asimismo, se pretende dar asesorías a los docentes de tercer y sexto grado, por ser estos los momentos en los cuales se cierran procesos dentro de los programas de estudio y se inicia el trabajo con contenidos y situaciones nuevas, también tendiendo a promover el cambio conceptual en los docentes a quienes se asesore.

Referencias

- Bruce J. Biddle (2000). *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós-Temas de educación.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015). *Los Docentes en México*. México: INEE.

Jimeno, M (2006). *¿Por qué las niñas y los niños no aprenden matemáticas?* Barcelona: Ediciones Octaedro.

Secretaría de Educación Pública (2015). *Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas en el*

Distrito Federal 2015-2016. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2015). *Perfiles, parámetros e indicadores para personal con funciones de Dirección, Supervisión y de Asesoría Técnica Pedagógica.* México: SEP-Subsecretaría de Educación Básica-CNSPD.

ⁱ El proceso para incorporarse a la función de ATP merece un trabajo aparte, que bien podría llevar el título *Ser ATP y no morir en el intento*, por lo complicado que resultó el obtener el dictamen favorable, la obtención de las órdenes de presentación, la llegada a las supervisiones escolares, y otras dificultades técnicas y administrativas que hemos ido enfrentando los ahora ATP's de zona.

Causas que provocan la deserción en el bachillerato de CNCI plantel Puebla

Desertion causes in CNCI campus Puebla high school

Erika Ochoa Rosas
Maestría en Educación Superior BUAP
asesoriapsi_erika@hotmail.com

Resumen

La deserción escolar es un problema social ocasionado por diversas causas ya sean políticas, económicas, familiares, entre otras. Debido a lo anterior se ha estudiado este problema desde diferentes perspectivas: desde el punto de vista psicológico, pedagógico, y psicosociológico para determinar algunas posibles soluciones. Esta investigación fue apropiada para conocer e identificar las causas de la deserción escolar y así proponer algunas alternativas para disminuir los elevados porcentajes de deserción escolar en el bachillerato del plantel de CNCI. Los diversos estudios que hay sobre la deserción escolar resultan insuficientes al no considerar en detalle la situación prevaleciente en instituciones de tipo particular como es el caso del CNCI. En este sentido, el estudio se justificó por la necesidad de prevenir a tiempo la posible deserción de los alumnos matriculados que se encuentran en riesgo de desertar. La deserción escolar es un problema educativo que afecta de manera negativa el proceso escolar en el nivel medio superior, y que requiere un incesante esfuerzo de investigación educativa a fin de disminuirlo. Los resultados de esta investigación pretenden beneficiar a los alumnos, docentes y en general a todos los que forman parte del plantel. A nivel macro como sociedad el que los alumnos en nivel medio superior concluyan este nivel satisfactoriamente ayuda a disminuir la brecha de la pobreza, al ser la educación un medio de movilidad social positivo es por ello su importancia sobre todo ayudar a quienes están en el peligro latente de abandonar la escuela en este nivel medio superior.

Palabras clave

Deserción, abandono, Educación Media Superior.

Abstract

School desertion is a social problem caused by diverse elements, political, economic, family, among others. Due to previously mentioned, this problem has been studied from different perspectives: psychological, pedagogical, and psychosociological to determine possible solutions. This investigation was appropriate to know and identify the causes of school dropout and thus propose some alternatives to reduce the high percentage of school dropouts in the CNCI campus high school. The various studies on school dropout are insufficient as they do not consider in detail the prevailing situation in institutions of a particular type such as CNCI. In this sense, the study was justified by the need to prevent in advance the possible desertion of the enrolled students at risk of deserting. School desertion is an educational problem that negatively affects the school and requires an incessant educational research effort to reduce it. The results of this research aim to benefit students, teachers and in general all those who are part of the campus. At the macro level as a society, the fact that students in the upper secondary level successfully complete this level helps to

reduce the poverty gap, since education is a means of positive social mobility, which is why it is especially important to help those who are attempting to leave school at this upper-middle level.

Keywords

Desertion, abandonment, high school.

Introducción

una perspectiva general de la importancia del contexto tanto internacional como nacional y estatal sobre el desarrollo de problemáticas relacionadas con la deserción escolar como son: los bajos índices de desempeño, la culminación de programas de educación que son algunas de las preocupaciones de las instancias gubernamentales, instituciones de educación, directivos, padres de familia, docentes y cuerpos académicos.

Es innegable que las instituciones de educación media superior sufren las presiones del gobierno y de instancias acreditadoras para incrementar la cobertura educativa y las tasas de egreso. Bajo el argumento de que es necesario brindar igualdad de oportunidades a los jóvenes y la importancia de alcanzar mayores niveles de acceso a la educación, distintas organizaciones de nivel internacional, nacional y local influyen de manera directa o indirecta sobre el problema investigado. A comienzos de la década del 2000 se observó una preocupación por parte de los distintos actores involucrados en la educación, los directivos, docentes, familias y los mismos alumnos con respecto a la necesidad de atender el problema de la deserción escolar (López, 2005).

En lo que respecta al contexto nacional mexicano La Secretaría de Educación Pública a través de la Subsecretaría de Educación Media Superior está reconoce siete modalidades educativas para proveer parámetros claros de calidad, fortalecer la regulación de las instituciones privadas de bachillerato y dar respuesta a las necesidades académicas de los diversos grupos

poblacionales, como parte de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). La educación media superior en México puede agruparse, en bachillerato general, bachillerato tecnológico y técnico profesional (SEP, 1993).

En la educación media superior sus usuarios son básicamente jóvenes de entre 15 y 19 años, con necesidades educativas específicas, relacionadas con su desarrollo psicosocial y cognitivo. De acuerdo con la Encuesta Nacional de Juventud 2005 este es el rango de edad en el que tienen lugar decisiones fundamentales que definen las trayectorias de vida de los jóvenes. En promedio, los jóvenes de México tienen su primer trabajo a los 16.4 años, salen de casa de sus padres por primera vez a los 18.7 años, tienen su primera relación sexual a los 17.5 años. Este tipo de eventos revelan que se trata de una etapa determinante en la vida y en el desarrollo personal (ENJ, 2005).

Un aspecto importante del Subsistema de Educación Media Superior es la posibilidad el tránsito de estudiantes entre subsistemas y escuelas que resulta indispensable para combatir una de las causas de la deserción en la EMS. Debido a la necesidad de cambiar de escuela por múltiples factores en los estudiantes como suelen ser el cambio de domicilio, mudarse de una ciudad a otra, rectificar el tipo de escuela que creen apropiada o buscar un ambiente escolar distinto, entre otras posibilidades. Es por ello que el sistema educativo nacional reconoce esta realidad y busca no entorpecer indebidamente el tránsito entre planteles, ya que el impedir o dificultar estos cambios no conduce sino a que los jóvenes deserten o que

en el mejor de los casos, terminen su EMS en un plantel que no fue de su agrado y terminen por no continuar su trayectoria en la educación superior.

El bachillerato CNCI es una escuela de nivel medio superior, que cuenta con horarios de dos horas diarias en sus diferentes turnos que son el matutino, vespertino o sabatino. Cuenta con una duración de dos años. Cuenta con la posibilidad para los alumnos de revalidar estudios que se hayan cursado en otra institución del mismo nivel educativo, se combinan diferentes estrategias didácticas, de acuerdo a las características de las asignaturas a cursar cuenta con tres modalidades de impartir sus clases, como son: modalidad presencial, la modalidad con tutoría o en modalidad a distancia por medio del internet (CNCI, 2015).

La deserción escolar en la educación media superior

En el ámbito de la educación una de las aproximaciones de la deserción se define según Tinto (1989) como el abandono estudiantil del sistema de educación, referido al flujo de estudiantes que desertan definitivamente de todas las modalidades de educación, el abandono de una institución educativa ocurre cuando los estudiantes realizan una transferencia inmediata a otra institución educativa.

Cabe destacar que entre las características que presenta el problema de la deserción se encuentran el abandono o suspensión voluntaria ya que los propios alumnos son los que toman la decisión, aun siendo menores de edad, de desertar de la escuela, e incluso esto se vuelve repetitivo convirtiéndose en desertor de varias instituciones educativas en un mismo grado académico.

Otra causa de la salida de los alumnos es debido a las deficiencias académicas y en consecuencia, el bajo rendimiento escolar, el cambio de institución educativa, la baja de los

alumnos que alteran el orden y la disciplina institucional, esta última debido a sus malas conductas se les llega a etiquetar a estos alumnos y es una característica que en algunas ocasiones obstaculiza el ingreso a otra escuela. Es importante considerar que estas características de la deserción escolar siempre se han presentado en la educación, pero debido a las pocas investigaciones sobre retención o deserción escolar es un problema que ha limitado el sistema educativo en el nivel medio superior.

La deserción escolar y la poca eficiencia terminal, son problemas que caracterizan a la mayoría de las instituciones mexicanas de educación media superior, ya sea en una institución privada o de gobierno; ya que no solo es un problema local, el tema es reconocido mundialmente y su estudio se ha abordado desde diferentes perspectivas y disciplinas. Debe decirse que una de las definiciones de la deserción es claro, a pesar de ser general es el abandono que hace el alumno de los cursos escolares o carrera a los que se ha inscrito, dejando de asistir a las clases y de cumplir con las obligaciones fijadas (De los santos, 1993).

El género en la deserción escolar

La perspectiva de género es un marco que permite detectar factores de desigualdad, que afectan a hombres y mujeres en diferentes ámbitos del desarrollo personal, social, cultural y educativo debido a las estructuras que mantienen las desigualdades, las necesidades y problemas en específicos, así como los obstáculos en la educación media superior.

Lagarde (2003) señala que la construcción de los géneros, plantea diferencias importantes en la función de la relación entre hombres y mujeres; las cuales no se determinan por la biología, sino por el contexto social, político, económico y cultural. Este se pone en práctica en el momento en que las mujeres están expuestas a un sistema de

valores asimétricos y de diferente valoración con respecto a los hombres. A partir de las diferencias entre sexo biológico y lo construido socialmente se presentan diversas situaciones de discriminación, principalmente hacia las mujeres; que son justificadas por las supuestas diferencias anatómicas, cuando en realidad las diferencias tienen un origen social.

Bustos y Blázquez (2003) muestran que en la educación existen inequidades de género, desde las desigualdades numéricas en la ocupación de puestos de toma de decisiones, donde se encuentran principalmente hombres, la ausencia de la perspectiva de género en la formación docente y estudiantil, las relaciones de poder entre los sexos dentro del mundo académico, las formas de violencia sexual, las diferencias presupuestales entre otros.

Metodología

El tipo de estudio realizado para la investigación es descriptivo; debido a que se describió el problema de la deserción en el bachillerato CNCI plantel Puebla, para identificar las causas, consecuencias de la deserción escolar y para así determinar estrategias para disminuir la deserción de la institución.

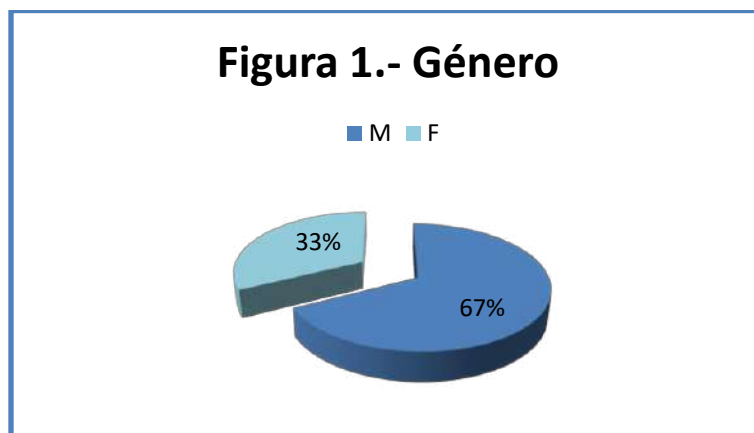
En esta investigación descriptiva se midieron indicadores de las variables y se definieron de manera independiente y a la vez

se recogieron grupalmente la información de las variables a las que se refiere y como se relacionan entre sí. Para esta investigación se realizó la descripción de los resultados obtenidos del cuestionario a alumnos desertores del bachillerato CNCI plantel Puebla.

Sin embargo, el presente trabajo se consideró una investigación cuantitativa, debido a que representa un conjunto de procesos secuenciales, cada etapa procedió a la siguiente y no se eludió ningún paso. Para la realización del capítulo Análisis e interpretación de los resultados, se creó una base de datos, mismo que permitió la organización de estos, obtenidos, mediante la aplicación de 40 cuestionarios. Se procesaron los datos con estadística básica, elaborando gráficas que permiten ilustrar el análisis descrito. Y que consiste en el planteamiento del análisis de resultados o interpretación de datos, se efectuó sobre la matriz de datos utilizando el Programa Estadístico de Excel.

Análisis e interpretación de resultados.

El grupo objeto de estudio estuvo conformado por 40 sujetos identificados como desertores, los cuales tienen una edad promedio de 18.9 años. Se identificó así mismo que el grupo está integrado por un 33% de informantes del género femenino y un 67% del género masculino, como se observa en la figura 1.

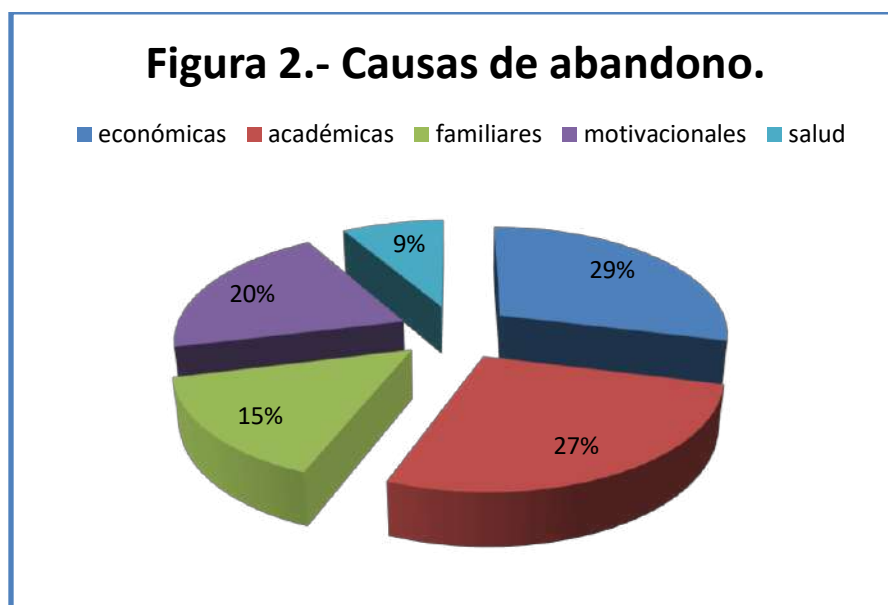


En lo que respecta al género de los informantes, se observa un predominio del género masculino, reconociendo que, no obstante que la población general en la institución donde se desarrolló el estudio es mayoritariamente masculina en el periodo considerado para la investigación, cabe destacar que tal predominio coincide con lo anteriormente documentado en estudios sobre deserción, es decir que el género masculino deserta más que el femenino.

Adicionalmente y como un segundo factor, las mujeres no cuentan con los recursos económicos para estudiar, trabajar y mantener a sus hijos, muchas optan lamentablemente por desertar temporal, parcial o definitivamente de la escuela, lo que las lleva a depender de su familia o pareja y no concluir el nivel de educación media superior.

Una situación similar se presenta en los varones, pues si bien ellos no se embarazan, sí embarazan a su pareja, de forma tal que el asumir la responsabilidad de la manutención familiar los lleva a desertar. Por otra parte, la cultura occidental considera que la deserción es hasta cierto punto aceptable en el caso de los hombres puesto que tienen más oportunidades de empleo, y relativamente mayores oportunidades de regresar a estudiar.

Las causas de abandono por las cuales tomaron esta decisión los datos son los siguientes: En primer lugar, se encuentra lo económico con un 29%, posteriormente las causas académicas con un 27%, le siguen las causas motivacionales con el 20% y por último las causas de salud con un 9%, como se observa en la figura 2.



Por lo tanto, las causas de abandono que mencionan los informantes en primer lugar son las causas económicas esto sobre todo los informantes que egresaron de una secundaria de tipo público ya que la institución es particular donde se pagan colegiaturas y costos que no están acostumbrados, lo que los lleva a ahogarse en los pagos o tienen otras

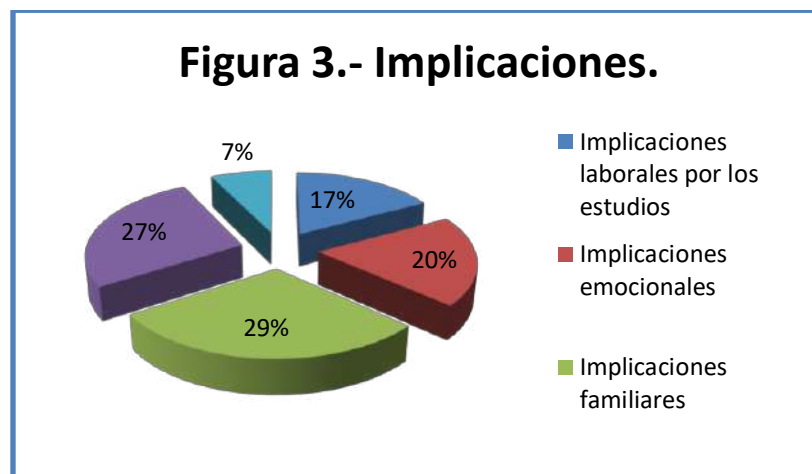
prioridades que no son académicas y terminaron desertando de la institución por esta causa económica.

Posteriormente las causas académicas algunas suelen ser como: el tener problemas con algún docente, la exigencia que llegan a sentir por parte de la dirección o de los docentes debido a sus calificaciones o

comportamiento, el plan de estudios no cubrió sus expectativas esperadas o no lo respetó la institución y le quitaron o asignaron materias que no llevaba el plan que les comentaron al inicio e incluso el orden de tomar las asignaturas no tenían el seguimiento que les habían mencionado cuando se inscribieron, las estrategias docentes que son tradicionales o aburridas, entre otras causas académicas que conllevan a la deserción escolar; otras causas son las motivacionales entre las que se encuentran el poco interés en asistir a la escuela ya que refieren que no aprendían y que en ocasiones en internet encontrar con más interés y claridad los temas que no eran bien explicados en el aula, el no contar con amigos con quien platicar interactuar esto

porque los módulos duran muy poco y continuamente cambian de compañeros de clase. Por último, también están las causas de salud que van desde accidentes, enfermedades, embarazos, entre otros que conllevan a ausentarse y abandonar la institución ya sea de forma temporal o definitiva.

Las implicaciones que se presentaron después de abandonar el bachillerato de CNCI fueron un 29% las implicaciones familiares, un 27% las implicaciones de autoestima, el 20% implicaciones emocionales, 17% implicaciones laborales por los estudios y un 7% otras implicaciones, como se observa en la figura 3.



Las implicaciones que llevaron a los alumnos después de abandonar el bachillerato de CNCI fueron las implicaciones familiares los reclamos constantes de la inversión que hicieron y el no haber concluido el bachillerato, le siguieron las implicaciones de autoestima pérdida de amigos, sentirse inferior a sus compañeros que están a punto de graduarse o ya están en la universidad, implicaciones emocionales como sentir tristeza de no haber concluido el bachillerato, implicaciones laborales por los estudios él no ascender a un mejor puesto, no tener mejores prestaciones o sueldo debido a que no tiene

certificado de bachillerato y otras implicaciones como son la calidad de vida, la frustración o el perder la oportunidad de estudiar.

Conclusiones

Una vez finalizado el proceso de análisis e interpretación de la información que se efectuó en el capítulo anterior, se presentan a continuación las conclusiones generales a las que se arribó. Estas conclusiones se presentan en íntima relación con la investigación de estudio. Como se planteó al principio de la misma, se pretendía conocer las causas por las

cuales un número importante de estudiantes desertan de la institución en la que se desarrolló la indagación.

En primer lugar, se concluye que el problema de la deserción escolar continúa siendo un fenómeno educativo de graves repercusiones personales, familiares, sociales e institucionales, tal como se demostró a partir del análisis de las fuentes documentales tales como los informes emitidos por diversos organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) entre otras, así como recurriendo a las fuentes teóricas que han documentado ampliamente este fenómeno. Cabe destacar que se requiere continuar en la búsqueda de soluciones para atenuar el problema de deserción escolar.

En el Bachillerato de CNCI plantel Puebla evidencia que la deserción escolar se da en los diferentes años académicos. Este hecho coincide con lo planteado por diversos autores Álvarez (2005), Tinto (1989) en el sentido que la deserción escolar más importante se presenta en los primeros años del nivel de escolaridad de que se trate, al igual que los alumnos de este plantel, así mismo los que son del sexo masculino presentan una mayor tendencia a la deserción temprana, sin embargo, hay que tomar en cuenta que este sexo es el que predomina dentro de la institución. En este sentido, se concluye que el género es un importante factor de deserción en la institución de referencia, coincidiendo con lo planteado por la OCDE (2015). Con respecto a los factores adicionales como la edad, se concluye que tal factor tiene una participación notable como factor de deserción en la institución de referencia.

En segundo lugar, es importante destacar que la deserción escolar es un problema que afecta de forma importante a la institución, pero, especialmente a los alumnos

matriculados que no llegan a concluir este nivel escolar, teniendo consecuencias desfavorables sobre la autoestima, la estabilidad familiar y laboral, entre otros, lo que en algunos casos conlleva a la frustración y a las dificultades para mejorar su calidad de vida.

El análisis de la información recopilada permitió ubicar al factor económico como uno de los más importantes factores causales de la deserción entre los estudiantes del bachillerato CNCI plantel Puebla. Así mismo, llamó la atención el hecho de que un número elevado de los desertores en esta institución traía consigo un historial de deserciones previas de otras instituciones, lo que sugiere la idea de que el factor económico trasciende los límites de una institución particular, y es causa importante de deserción en cualquier institución escolar de que se trate. Lo anterior coincide con lo planteado por la Encuesta Nacional sobre Niveles de Vida de los Hogares (ENNVIH) (2005).

Las causas familiares y de salud son igualmente factores intervinientes en la deserción observada en el bachillerato CNCI plantel Puebla, aunque su control y posible solución no se encuentra al alcance de la institución, destacando el hecho de que algunos padres de familia, sobre todo los que tienen hijas de género femenino prefieren que dejen de estudiar ya que comentan que en el futuro sus hijas se casaran o no ejercerán alguna profesión. Y por otro lado están las causas de salud provocadas por algún accidente, embarazo o enfermedad, factores que impiden la permanencia de los alumnos en la institución, los cuales terminan por recomendación médica y por su seguridad abandonando sus estudios.

Se concluye que existe una relación estrecha entre el abandono temporal de los estudios y la deserción definitiva dado que, en su mayoría, los alumnos que habían abandonado de manera provisional los estudios, finalmente terminaban desertando

de manera definitiva. Los abandonos identificados como temporales por la institución deberán ser atendidos de forma especial y con el seguimiento adecuado para evitar que se conviertan en deserciones definitivas.

Se concluye que realizar investigación educativa de manera habitual es de suma importancia para las instituciones que ofrecen este servicio. Investigaciones de este tipo ayudan a la institución a analizar sus fortalezas y debilidades con respecto al servicio educativo que ofrecen para así hacer los cambios pertinentes en cuanto al programa de estudios, las estrategias docentes, la infraestructura, entre otras, o bien analizar el programa de retención de alumnos que lleva a cabo la institución para disminuir la deserción escolar en el plantel.

En lo que respecta a los aspectos académicos directamente vinculados con la deserción escolar, a partir de los hallazgos se concluye que aspectos referidos a las expectativas no cubiertas, a la falta de cumplimiento de los propósitos y contenidos curriculares y los particulares y diversos estilos docentes con los que se encuentran los estudiantes en esta institución provocan un desinterés progresivo que eventualmente conduce a la deserción ya sea temporal o definitiva.

Referencias

Álvarez, L. (2005). *Comportamiento de la deserción y reprobación en el Colegio de Bachilleres del estado de Baja California: caso Plantel Ensenada* [Ponencia]. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado de: https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_14/ponencias/0091-F.pdf

Bustos, R., y Blázquez, G. (2003). *¿Qué dicen las académicas acerca de la UNAM?*

Colegio de Académicas Universitarias. México, Universidad Nacional Autónoma de México.

Colegio Nacional de Cómputo de Ingles (CNCI) (2015). *Universidad CNCI*. Recuperado de: <http://www.cnci.com.mx/inscripciones/cnci/index.html>

De los Santos, V. (1993). *La deserción: Causalidades. Eficiencia Terminal. Eficiencia Terminal y calidad académica en las IES*. México: Universidad de Guadalajara.

Encuesta Nacional de Juventud (2005). Recuperado de: <http://politicadajuventud.celaju.net/documento/encuesta-nacional-de-juventud-2005/>

Encuesta Nacional sobre Niveles de Vida de los Hogares (ENNViH) (2005). Recuperado de: http://www.ennvih-mxfls.org/assets/guia_de_usuario_ennvih-3.pdf

Lagarde, M. (2003). *Mujeres cuidadoras: entre la obligación y la satisfacción*. Recuperado de: http://webs.uvigo.es/pmayobre/textos/marcela_lagarde_y_de_los_rios/mujeres_cuidadoras_entre_la_obligacion_y_la_satisfaccion_lagarde.pdf

López, M. (2005). Una revisión a la participación escolar en América Latina. PREAL. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/situacion-educativa-mexico-2013.pdf>

Martínez, B. y Almeida, E. (2006). *Como organizar un trabajo de investigación*. Puebla, México: Universidad Iberoamericana.

OCDE. (2012). *Una agenda estratégica para las reformas en México*. OECD Publishing. Recuperado de: <http://www.oecd.org/centrodemexico>

[/Getting%20It%20Right%20EBOOK.pdf](#)

OCDE. (2015). *Que es la OCDE*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/centrodemexico/laocde/>

SEP. (1993). *La estructura del sistema educativo mexicano*. Recuperado de: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1447/1/images/sistemaedumex09_01.pdf

Tinto, V. (1989). *La deserción en la educación superior: síntesis de las bases teóricas de las investigaciones recientes*. Nueva York, Universidad de Columbia, trad. de Carlos María de Allende. México: PROIDES/SEP/ANUIES.

Agradecimientos

Al Dr. Osbaldo Germán Quiroz Romero y al Dr. Jorge Alejandro Fernández Pérez.

Una mirada a la identidad de los docentes de educación primaria

A look at the identity of elementary school teachers

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

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

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

Resumen

La presente investigación está centrada en profesores de educación primaria, de escuelas públicas, federales y estatales de los dos principales municipios del estado de Chihuahua. El propósito fue indagar sobre los procesos de construcción de su identidad profesional en el contexto de la última reforma curricular. El estudio se desarrolló desde una perspectiva etnográfica en la que se trabajó a partir de registros de observación y entrevistas a profundidad. Se identificaron elementos asociados al *rol de trabajador asalariado* o a la identificación con el *llamado vocacional*, ambos planos del ser profesional en coexistencia. También se identificaron posiciones y actitudes relacionadas con *un reducido compromiso profesional*, así como otras actitudes, posiciones y conductas asociables a *una identidad de responsabilidad, compromiso y entrega profesional*.

Palabras clave

Identidad profesional, educación primaria, profesores, trabajadores, vocación.

Abstract

This research is focused on teachers of elementary education, public, federal and state schools of the two leading municipalities of the state of Chihuahua. The purpose was to inquire about the processes of construction of their professional identity in the context of the previous curricular reform. The study was developed from an ethnographic perspective in which we worked from observation records and in-depth interviews. Elements associated with the role of the salaried worker or identification with the vocational call were identified, both levels of the professional being in coexistence. Positions and attitudes related to a reduced professional commitment were also identified, as well as other attitudes, positions, and behaviors associated with an identity of responsibility, commitment and professional dedication.

Keywords

Professional identity, elementary education, teachers, workers, vocation.

Introducción

Los docentes de educación primaria, de los municipios de Juárez y Chihuahua, posiblemente como en el resto de México, experimentan ajustes en su conformación identitaria en este tiempo de reformas educativas; una de ellas se asocia a la ubicación del *sí mismo* en el *rol de un trabajador asalariado* o en el de la *identificación asociada a la práctica de un llamado vocacional* al servicio de los semejantes.

Ante esto, se intenta dar respuesta a la interrogante ¿qué formas toma la identidad de los docentes de educación primaria en el proceso de su construcción en el contexto de la última reforma curricular?

Castells (1999) diferencia los conceptos de rol e identidad; el rol -o roles- que se asume/n (papel/es que se actúa/n), organiza/n las funciones de cada quien en un entramado social, en este caso laboral, y son otorgados a los individuos por las organizaciones o instituciones; estos, al desempeñarlos y ser interiorizados, pueden convertirlos en normas, y luego, paulatinamente constituirse en sentido de su ser y de su actuar; de esta forma se convierten en elementos que van elaborando su identidad profesional.

Ahora bien, la identidad como tal, es una construcción de sentidos mediante procesos de individualización y autodefinición, de modo que a diferencia de los roles que a primera instancia son otorgados y organizan funciones, las identidades son construidas por los propios individuos produciendo sentidos que les significan, que les generan identificación (Ramírez, 2008).

Además, “en el campo de las identidades profesionales, [se] considera que los ámbitos del empleo, así como de la formación constituyen dominios pertinentes

de identificaciones profesionales para los individuos” (Dubar 2000, citado en Ramírez 2008, p. 28).

Si los profesores se sitúan en la posición de desempeñar un rol, se ubican en la pertenencia a un gremio en el sector de servicios, con un punto común que les identifica: la colocación de su fuerza de trabajo por un salario y algunas prestaciones consignadas en un contrato laboral, es decir, pueden ubicárseles como “jornaleros de la educación”, personas que realizan el trabajo solo por un sustento para vivir.

En este rol entregado y asumido, al profesor (asalariado) le define todo lo relacionado con un intercambio mercantil entre patrón y trabajador, centrándose en normas, reglamentos, funciones y encargos, y por otra, sus condiciones laborales siempre están en un recuento entre prestación y contraprestación. Hablamos del ser docente, situado en la dimensión laboral.

Sin embargo, al ubicarse en el plano del compromiso o la vocación, el docente se sitúa en otra lógica: la que tiene que ver con una importante misión originada en la creencia de que educar es un apostolado, es un llamado íntimo de una fuerza trascendente que genera una necesidad y una instrucción de servir, de educar a los congéneres. Hablamos del llamado vocacional, que implica “entrega y sacrificio” (Pérez, 1995, p. 199, citado en Valliant, 2007, p. 1).

El individuo que ejerce su encomienda a partir de su vocación, está asociado a la práctica de los valores como la honradez y la solidaridad, al cumplimiento de una obligación de orden superior, y que tiene como alimento la satisfacción del deber cumplido. Sus motivos están más enraizados en esta satisfacción personal, que en las cuestiones asociadas a sus condiciones laborales consignadas en un contrato.

Hablamos de una dimensión ética y profesional.

Se abunda en el análisis ahora con dos agrupamientos de evidencias que se asocian cada uno a partir de las conductas, posturas y actitudes. Teóricamente nos apoyamos en la idea de que “la identificación se lleva a cabo de dos maneras: a) La auto identificación e identificación grupal orientada internamente y, b) La categorización de los demás orientada externamente” (Jenkis 2000, citado por Ramírez 2008, p. 30); se pondera así que la identificación es el mecanismo crucial de la construcción de identidad, donde uno, o se auto identifica, u otros nos clasifican y nombran.

En este sentido, la categorización o distinción, es un acto que realizan integrantes del gremio que observan y opinan sobre *conductas y actitudes de apatía* de sus colegas, las cuales pudieran confluir en *una identificación con un sector de profesores caracterizados por un reducido compromiso* para con su empleo, asunto posiblemente relacionado con la resistencia y la superficialidad con que se asumen los mandatos de la reforma curricular.

Y en contraste, se plantea la posibilidad de la existencia de algunas *actitudes de participación activa* de los docentes que posiblemente se asocien a *una construcción de identidad con profesores que se distinguen por su compromiso y entrega*. Es decir, personas que se auto identifican con este tipo de prácticas.

Apunte metodológico

Este trabajo es parte de una investigación más amplia que el Cuerpo Académico de Política y Gestión en Educación del Centro de Investigación y Docencia emprendió en 2012 y 2013 titulado “La reforma de la educación primaria. Dinámica institucional y reforma educativa”, que abarcó los enfoques cuantitativo y cualitativo de manera complementaria.

El presente trabajo aborda una pequeña parte de la investigación específica que se derivó de dicho gran estudio. Asume el enfoque cualitativo que se concibe como

un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo “visible”, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos [para su análisis], donde se estudia los fenómenos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales y en su cotidianidad... pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas les otorguen (Hernández, Fernández, Baptista, 2014, p. 9),

esto, a partir de las opiniones de los docentes frente a grupo, directores de escuelas, asesores técnicos y supervisores de educación primaria de escuelas públicas estatales y federales en los municipios de Juárez y Chihuahua, el cual utilizó el método etnográfico que se apoya en la observación y entrevistas en profundidad, realizando registros en los diarios de campo y en audio grabaciones; para el análisis se utilizó también el software Atlas ti como herramienta para derivar patrones recurrentes, categorías y subcategorías del material empírico.

Análisis parcial de resultados

La docencia como un llamado vocacional

Aquí se muestran algunas evidencias que se refieren a la creencia de que el verdadero docente es el que experimenta una vocación y que su preocupación es servir y deja en segundo plano lo que tiene que ver con sus condiciones laborales.

Un supervisor expresó la idea de que la responsabilidad docente es un sacrificio que se abraza gracias a una inclinación personal, a partir de la fuerza de la vocación:

que sea por satisfacción, por gusto personal, por ética, por vocación y que

sepa [el docente] que escogió esa carrera a sabiendas de que era de las profesiones más golpeadas, más criticadas por los medios y todo el mundo, donde el sueldo era muy raquítico, y que me iba a costar mucho trabajo llegar a un nivel de estímulo económico, pero que a pesar de todo eso, había algo, mi vocación, que me tenía ahí (P71:ABR_JU_SUP_F-30;95:95,1-5).

También nos revela un director de escuela, que el salario que recibe un profesor, pasa a un segundo término, porque en su concepto, quienes en realidad son profesores tiene las mayores satisfacciones con el ejercicio de esta actividad:

una cuestión importante, son las satisfacciones muy propias; creo que un docente es aquel maestro que tiene esa vocación de servir sin esperar nada a cambio, porque las satisfacciones más importantes te las da la vida, te las da el ver sonreír un niño, el ver que un niño te agradece, el ver que un padre de familia te agradece y yo creo que el salario vendría pasando a segundo término (P79:ANT_JU_DIR_F-5;47:47,3-7).

Otro docente nos narra que a pesar de que fue su segunda opción profesional, ha logrado ser profesor de grupo convencido, y que le satisface serlo:

sí, me quedo frente a grupo, yo estoy contento, a mí sí me ha gustado mi profesión y aunque en un principio era mi segunda opción, sí ha sido muy, muy satisfactorio el estar trabajando con niños, enseñándoles, sabiendo que se les queda algo de uno en los alumnos, tengo muy poquito trabajando pero sí me han tocado, alumnos de años anteriores que llegan y te dicen: profe, ¿por qué no nos da clases el otro ciclo también usted?, y pos cosas que lo

motivan a uno a seguir trabajando en grupo (P85:DMGR_JU_PROF_F-20;209:210,2-8).

También se da el caso que los profesores bajo esta racionalidad, consideran con frecuencia que sus alumnos son “parte de ellos”, son prácticamente sus hijos, y bajo esta condicionante, se justifica su entrega completa a la tarea de educar:

¿Qué nos faltó a nosotros decirles a ese niños para que no cayera en una situación de drogas?, y nos cuestionamos mucho esa situación; por eso yo sí creo que es de colaboración, de sentir esa fraternidad [entre los integrantes del colectivo escolar] de decir: estos niños son parte de nosotros mismos (P13:DIC_JU_DOC_F-28;75:75,3-7).

La docencia como un trabajo asalariado

También destacan evidencias que colocan al profesor realizando el rol de trabajador asalariado, ocupado de sus condiciones laborales y gremiales como principal motivo, esto a pesar de las diversas manifestaciones de la vocación como sustento de un verdadero profesor; aun cuando el llamado vocacional y el rol de trabajador contratado no son contradictorios y coexisten, vemos ahora expresiones que se asocian a la racionalidad de un trabajador asalariado o “jornalero de la educación”:

Eh, como te dije ahorita... creo que sería mentira decir que yo no estoy por un salario ya que pues hay una familia que mantener (P79:ANT_JU_DIR_F-5;47:47,2-3).

Otro profesor señala que de este trabajo nos alimentamos los trabajadores de la educación cuando afirma: “gracias a los niños tenemos un trabajo... gracias a estos niños comemos” (P13:DIC_JU_DOC_F-28;75:75,1-2).

También se sitúan en este en este plano, diversas expresiones que indican una inconformidad con su salario:

La verdad es que ahorita tenemos muy pocos estímulos, prestaciones también muy limitados y salarios pues pésimos porque ya ve, no nos alcanzan, y más los docentes de nuevo ingreso, batallan más que [los] de aquí de la región, son foráneos

(P78:AMRA_JU_JEFADESECTOR_F-2;20:20,1-5).

Además, “son muy limitadas las opciones que tenemos para poder incrementar nuestro sueldo. Son muy peleadas, ¡eeeh! Se me figura que, disculpe la expresión: “nos lanzan un hueso y ahí estamos todos traes él”” (P19:DMGR_JU_DIR_F-31;261:261,1-3)

Una maestra afirma que no le alcanza el sueldo para su desarrollo profesional y que sufraga gastos del trabajo:

el sueldo es poco y pues además de la maestría yo invierto en mis alumnos, que las copias, que si falta papel... no falta que necesitemos, el caso es que siempre salgo poniendo de mi bolsa (P88:DMS_CH_MAEISTRA_F-7;34:35,1-3).

Alguien más nos documenta las limitaciones del sueldo “entonces no es mucho el salario que está ganando, necesita andar de “chambista”, doble plaza, andar de comisionado en el sindicato...” (P92:GMRS_JU_SUP_F-12;131:131,1-7).

Mientras que otro profesor remata diciendo: “Súmale una paga que no cubre las necesidades básicas de un docente” (P19:DMGR_JU_DIR_F-28;253:254,5-6) y alguien más menciona de manera contundente: “repito, existen muchos jornaleros educativos” (P32:SBS_JU_DIR_F-14;58:58-7-7).

Es necesario reconocer que coexisten ambas condiciones en cada maestro. Ni todos sólo vocación, ni todo solamente prestaciones y salarios.

Responsabilidad y apatía, las dos caras del trabajo escolar

De acuerdo con algunos testimonios, los profesores experimentan dificultades para cambiar y esto tiene que ver con *posturas de apatía*: “existen muchas resistencias al cambio que me dificultan mejorar mi trabajo directivo, muchos de los maestros no quieren salir de su zona de confort, no tienen conciencia de la importancia del papel que desempeñamos como docentes” (P32:SBS_JU_DIR_F-14;58:58,1-5). De otra forma, una profesora lo refiere: “hay maestros que no hacen lo que deben hacer, lo que les corresponde” (P80:ANT_JU_PROFA_F-15;101:101,21-22).

Un maestro señala a profesores poco activos en su trabajo, a pesar de su doble plaza y mayor antigüedad:

pues depende ahora sí que de uno, de lo que tú quieras o de las ganas que traigas tu... luego te toca conocer gente, profes pues... que son bien huevonzotes... y tienen muchos años de servicio y doble plaza... bueno pos dices tú, es que está cansado y esas cosas... pero luego ves gente que recién sale de la normal o de la UPN, o sea, que apenas empieza y son mucho peores... (P65:KSV_CH_MAESTRO_F-3;10:10,1-5).

Cuestionan también a algunos directores que no deberían estar en esos cargos en razón de su actitud:

en primaria, hay maestros que tienen muchos títulos, muchos directores que no deberían estar como directores aquí en la zona, muy preparados según ellos pero pues su práctica no funciona, no sirve porque no son capaces de darse cuenta de los problemas que hay en la escuela, ni de resolverlos (P80:ANT_JU_PROFA_F-11;81:81,6-9).

De igual manera se hace referencia a un subdirector que no asume su responsabilidad:

Pues se encuentra el subdirector pero haga de cuenta como si no existiera, él nunca sabe nada, no hace nada, no conoce nada, justamente voy a aprovechar para hacer este comentario porque antier la supervisión necesitaba los nombres de los docentes que habían solicitado cambio, [...], resulta que a la supervisión le urgía y al llamar al profe, dijo que no sabía quién había pedido cambio, no sabía a dónde habían pedido cambio, no sabía nada; dijo: háblele al director; entonces, ¿de qué nos sirve ese tipo de gente?, ¿en manos de quién estamos? (P80:ANT_JU_PROFRA_F-17;107:107,1-13).

Por otra parte se encuentran las evidencias del *compromiso y la entrega*, esta identificación se construye a partir de los propios docentes quienes se asumen bajo esta identidad, y que le tienen por ejemplar.

hay profes o maestras... sobre todo maestras... que ya tiene sus años, su experiencia... y que todos los días llegan y dan... no el 100, el 1000 por ciento con los chavos... y que te contagian... que dices: ¡no manches!, la maestra ya está por jubilarse y ¡veela!, ¡veela! con los chavitos, en friega, trabajando y echándole muchas ganas (P65:KSV_CH_MATROGRUPO_F-3;10:10,5-9).

Otra profesora habla con honestidad de su deficiencia, la que quiere mejorar:

Mi práctica la desarrollo lo mejor posible, pero yo considero que me falta, será que yo me frustré mucho con matemáticas este año; quiero tomar un curso de matemáticas constructivas o algo que a mí me diga cómo enseñar matemáticas aun que los niños traigan rezagos, porque a veces con bajar el nivel yo considero que no, trato de hacer lo mejor en mi práctica pero

estoy consciente que me falta y sé que tengo que hacer algo para mejorarlo (P82:ARAS_JU_PROFRA_F-14;54:54,1-6).

La honestidad se considera condición para asumir una identidad docente propositiva, acorde con las nuevas exigencias:

Le soy honesto, en una ocasión yo me evalué bajito; me dice la directora: “no profe, ¿por qué se evalúa bajito?”; le digo: porque fallé en esto, en esto y en esto; “profe, ¡pero usted se va a evaluar!,” y le dije: “no maestra, no me siento bien autoevaluándome de esa manera, porque la verdad yo siento que fallé”. Yo creo que... debemos empezar por ser honesto (P71:ABR_JU_SUP_F-25;63:63,1-5).

Alguien más nos señala: “posiblemente he sido muy optimista, realmente le apuesto mucho a la educación, y mucho a los docentes, que cuando se ponen la camiseta o asumen el compromiso, independientemente van modificando los contextos y siendo ejemplo de lucha” (P94:HORV_JU_ATP_F-12,93:93,1-4).

Un informante nos complementa:

He visto muchos compañeros que se incorporaron hace poco al servicio, egresados de educación física y se incorporaron como docente frente a grupo, la mayoría de ellos con unas carencias terribles, sin embargo, vi en muchos de ellos la actitud por aprender, ir a diplomados, tomar cursos, acercarse, preguntar, leer, eso es importantísimo. La actitud. Indiscutiblemente está involucrada [también] la vocación del docente (P71:ABR_JU_SUP_F-30;95:95,1-5).

Alguien más nos señala que haría si pudiera reencarnar:

en ocasiones me preguntan esa situación, de que si a lo mejor quiero algún puesto sindical, alguna dirección

o subdirección o puesto administrativo y mi respuesta es: afortunadamente yo siento que mi trabajo es frente a los niños; yo me siento a gusto con los niños, y a lo mejor, si Dios me diera la oportunidad de reencarnar o de vivir otra vida yo creo que escogería de nuevo ser maestro (P75:AEC_CH_MTRO2-7;22:23,1-6).

A manera de conclusiones

Los docentes viven ambas condiciones lo que marca su identidad: se es un trabajador asalariado que requiere las mejores condiciones para vivir decorosamente, pero también están las evidencias de la coexistencia con la cualidad vocacional, en diferente medida, desde luego; para algunos profesores será más distintivo un aspecto, pero no suprimen la otra condición porque coexisten en su ser. ¿Cuál domina más y qué implicaciones tienen? Es asunto de otra investigación.

Finalmente, este avance de investigación nos permite iniciar la documentación de dos formas de asumir la tarea docente: una que tiene que ver con la

apatía y con un reducido compromiso, y otra que se asocia a una postura responsable, de compromiso y entrega, asunto que requiere también investigarse para comprender su racionalidad y tal vez derivar políticas afirmativas.

Referencias

- Castells (1999). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Madrid, España: Alianza.
- Dubar (2000). El trabajo y las identidades profesionales y personales. *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, (13), 5-16.
- Hernández, Fernández y Baptista. (2014). *Metodología de la Investigación* (ED. 6) Mc. Graw Hill Education.
- Ramírez (2008). La construcción de la identidad profesional de los normalistas tlaxcaltecas. [Tesis doctoral]. UAM, Unidad Iztapalapa.
- Vaillant, D. (2007). *La identidad docente. La importancia del profesorado*. Consultado en <http://denisevaillant.com/articulos/2008/IdenDocFRONTERA2008.pdf>

Conciencia metalingüística: un acercamiento a la evaluación e identificación de habilidades fonológicas para el aprendizaje de la lengua escrita

Metalinguistic consciousness: an approach to the evaluation and identification of phonological abilities for the learning of written language

Luis Alfredo Morales Ortega
Escuela Normal Rural Gral. Matías Ramos Santos, Zacatecas
lamo22003@yahoo.com.mx

María Iveth Irela Orozco Jiménez
Escuela Normal Rural Gral. Matías Ramos Santos, Zacatecas
orozcoiveth@yahoo.com.mx

Nancy Jazmín Esquivel Dávila
Escuela Normal Rural Gral. Matías Ramos Santos, Zacatecas
nancysamazac@hotmail.com

Resumen

La temática de esta investigación fue analizar el desarrollo de las habilidades fonológicas en alumnos de primer grado de educación primaria, para interpretar el proceso por el cual llegan a apropiarse de la lengua escrita, dando énfasis en la lectura. Comprender y precisar el tipo de habilidades fonológicas que van desarrollando los niños permite entender cuáles son las estrategias a seguir para el desarrollo de la alfabetización desde la conciencia fonológica. El aspecto central de la investigación fue identificar las habilidades fonológicas que ponen en juego los niños cuando se enfrenta a tareas de lectura y escritura. Las preguntas de indagación fueron estructuradas de la siguiente manera: ¿Cuáles son las habilidades fonológicas que desarrollan los niños de primer grado en su proceso de apropiación de la lengua escrita? ¿Qué tipo de habilidades fonológicas diferencian a los niños de primer grado con distintos niveles de conceptualización de la lengua escrita? El objetivo general del estudio fue: identificar las habilidades fonológicas que desarrollan los niños de primer grado en su proceso de apropiación de la lengua escrita. El enfoque de la investigación fue cualitativo, el método que se utilizó es el estudio de caso. Se realizó el seguimiento de 5 alumnos de primer grado durante un ciclo escolar. La técnica fue la entrevista semiestructurada y la evaluación de habilidades fonológicas mediante cuestionarios. El tipo de habilidades que muestran los niños se diferencian según su nivel evolutivo y son de tipo léxico, silábico y fonémico.

Palabras clave

Habilidades fonológicas, alfabetización inicial, lectura, evaluación, entrevista.

Abstract

The theme of this research was to analyze the development of phonological skills in first-grade students, to interpret the process by which they get to appropriate written language, emphasizing

reading. Understanding and specifying the type of phonological skills that children develop allows us to understand which strategies to employ for the development of literacy parting from phonological awareness. The fundamental aspect of the research was to identify the phonological skills that children put into play when faced with reading and writing tasks. The questions of inquiry were structured as follows: What represent the phonological skills that first-grade children develop in their process of appropriation of the written language? What kind of phonological skills differentiates first-grade children with different levels of conceptualization of the written language? The general objective of the study was to identify the phonological skills that children of first grade develop in their process of appropriation of the written language. The research focus was qualitative, the method used was the case study. The follow-up of 5 first-grade students was carried out during a school year. The technique was the semi-structured interview and the evaluation of phonological skills through questionnaires. The type of skills that children show differs according to their level of evolution, and are lexical, syllabic and phonemic.

Keywords

Phonological abilities, initial literacy, reading, evaluation, interview.

Introducción

Enseñar a leer y escribir ha sido una tarea compleja llena de dificultades que ha generado, a través de la historia, una serie de interrogantes y desafíos, tanto para docentes e investigadores. Los problemas de la alfabetización inicial en la escuela primaria, tienen su origen desde los planteamientos curriculares, hasta los métodos y procedimientos que deciden utilizar los maestros para enseñar a leer y escribir. Pero a pesar del cambio de enfoques en la enseñanza del español y de las aportaciones de investigaciones al respecto, en las aulas se siguen teniendo las mismas dificultades y los maestros siguen tomando las mismas decisiones.

Las discusiones se siguen centrando, en parte, en el tipo de método utilizado, como si el problema de la alfabetización inicial tuviera que ver exclusivamente con el método empleado. Esto alienta a pensar que muy pronto alguien descubrirá un método eficaz y llegará a cada una de las aulas a resolver los problemas acumulados. Al respecto Ferreiro y Teberosky (1989) mencionan:

Tradicionalmente, desde la perspectiva pedagógica, el problema del

aprendizaje de la lectura y escritura ha sido planteado como una cuestión de métodos. La preocupación de los educadores se ha orientado hacia la búsqueda del 'mejor' o 'más eficaz' de ellos, suscitándose así una polémica en torno a dos tipos fundamentales de métodos: sintéticos, que parten de elementos menores a la palabra, y analíticos, que parten de la palabra o unidades mayores (p. 17).

Si se sigue pensando de esta manera permanecerá la visión de la supremacía del docente y la sobreestimación de los métodos de enseñanza. Más bien la reflexión debe centrarse en "la injusta ausencia del sujeto que aprende y de los procesos cognitivos que éste desencadena" (Medina et al., 2009, p. 74) para lograr apropiarse del lenguaje escrito. Entonces la tarea es "establecer una clara distinción entre los pasos que un método propone, y lo que efectivamente ocurre 'en la cabeza' del sujeto" (Ferreiro y Teberosky, 1988, p. 30).

Si centramos la mirada en el niño como sujeto que aprende, se debe entender que la apropiación del lenguaje escrito es un proceso evolutivo en el que construye distintas ideas y

desarrolla habilidades que lo van acercando a comprender la naturaleza del lenguaje. Entonces no basta con decir que un niño es presilábico, silábico o alfabético, sino en identificar cuáles son las ideas que va construyendo y las habilidades que va desarrollando. Estas cuestiones son los vacíos que han dejado los métodos de enseñanza de la escritura.

La apropiación del lenguaje escrito es un proceso complejo que involucra variedad de variables, obviamente que la tarea debe ser precisar esa complejidad y entender esas variables. Para esta investigación el límite de la visión se circunscribe a las habilidades que el niño desarrolla en este proceso. Entonces ¿Cuáles son las habilidades que el niño desarrolla para apropiarse del lenguaje escrito? Las respuestas son varias e interesantes, pero se requiere tomar ya una decisión. El lector ya pensó en algunas. Pero aquí pensamos en las *habilidades metalingüísticas*.

Entonces se toma la decisión de trabajar con la *conciencia fonológica*. Se revisó que existe un número considerable de investigaciones (Alegría, 2006; Bravo, Villalón y Orellana, 2006; Morais, 1991; Bravo, Orellana y Villalón, 2001) que demuestran la importancia que tiene el desarrollo de la conciencia fonológica en el proceso de adquisición de la lengua escrita. A la vez Vernon (2006) expone las posibilidades que tienen los niños para segmentar el habla, y la riqueza de esas posibilidades tiene que ver con las habilidades fonológicas desarrolladas, mencionando que esas posibilidades se “relacionan con el proceso de adquisición del principio alfabético de la lengua escrita” (p. 20).

Cuestionar el papel que juegan las habilidades metalingüísticas y específicamente las fonológicas en el proceso de adquisición de la lengua escrita, permite abrir caminos para la comprensión de una parte de esa complejidad de variables que

intervienen en la alfabetización inicial. Se trata de poner al niño en el centro del proceso, e indagar su visión, sus ideas y el tipo de análisis y explicación que hace para acercarse a la comprensión y uso del lenguaje. El aspecto central de la investigación es identificar las habilidades fonológicas que pone en juego cuando se enfrenta a tareas de lectura y escritura. El planteamiento de las interrogantes de investigación, quedan enunciadas de la siguiente manera:

- ¿Cuáles son las habilidades fonológicas que desarrollan los niños de primer grado en su proceso de apropiación de la lengua escrita?
- ¿Qué tipo de habilidades fonológicas diferencian a los niños de primer grado con distintos niveles de conceptualización de la lengua escrita?

Para construir una explicación a estas interrogantes, esbozaremos los siguientes objetivos generales:

- Identificar las habilidades fonológicas que desarrollan los niños de primer grado en su proceso de apropiación de la lengua escrita.
- Describir las habilidades fonológicas que diferencian a los niños con distintos niveles de conceptualización de la lengua escrita.

Objetivos específicos:

- Explorar los niveles de conciencia fonológica que poseen los niños a través de la evaluación de tareas de segmentación del lenguaje.
- Identificar el tipo de habilidades fonológicas que poseen los niños con diferentes niveles de conceptualización de la lengua escrita, al resolver tareas de segmentación léxica, silábica y fonémica.
- Describir el grado de capacidad reflexiva que poseen los niños sobre los sonidos de la lengua, al enfrentarse

a tareas de segmentación léxica, silábica y fonémica.

En el proceso de adquisición de la lengua escrita los niños pasan por una serie de estadios que le permiten acceder a la comprensión y aprendizaje de la misma, creando en el camino una serie de hipótesis. Primeramente, realizan hipótesis para la vinculación de la escritura con algún referente gráfico, después se tiene una noción de la cantidad de letras que conforman a las palabras, para posteriormente descubrir que la formación de estas surge mediante la conciencia fonológica, llegando así a concebir una escritura alfabética a través del análisis sonoro del habla.

En tal sentido, la conciencia fonológica ha sido caracterizada como un requisito clave para la adquisición de la lengua escrita, primordialmente de la lectura en sus fases iniciales, ya que los niños deben decodificar y para lograrlo tienen que haber tomado previamente conciencia de que las palabras escritas están compuestas por letras que se transforman en sonidos que son propios del lenguaje oral. Como lo plantea (Bravo, Villalón y Orellana, 2000:17) "Aprender a leer y a escribir es un proceso complejo que emerge durante los años preescolares y se sigue desarrollando en la interacción escolar. Para que esta interacción tenga éxito en el primer año es necesario que los niños hayan logrado un "nivel fundacional" en algunas destrezas psicolingüísticas básicas, como lo es el desarrollo fonológico".

Emilia Ferreiro (1982) asegura que las habilidades fonológicas son un prerrequisito útil, e incluso necesario, para el éxito en el aprendizaje de la lectura. Para facilitar el acceso al proceso de lectoescritura, es necesario incluir en los programas de educación la enseñanza de habilidades metalingüísticas para llegar a adquirir este proceso, pero principalmente la lectura. De esta manera en los métodos se debe dar

prioridad a su desarrollo mediante el empleo de una enseñanza equilibrada, que parta de textos reales para llegar al análisis de las unidades mínimas de las palabras, desarrollando una conciencia fonológica.

Método y procedimiento

La decisión de investigar bajo el estudio de caso se plantea con la intención de describir, interpretar y evaluar al objeto de estudio (Merriam, 1988, citado en Sosa, 2011). En tal sentido, describir cómo desarrollan los niños de primer grado sus habilidades fonológicas, al mismo tiempo interpretar su importancia para la adquisición de la lengua escrita y evaluar cuáles de los tres tipos de habilidades fonológicas domina con facilidad. En términos generales se pretende explorar, comprender, interpretar, describir e identificar las habilidades fonológicas que desarrollan los niños para la adquisición de la lengua escrita.

El estudio de caso es intrínseco, la elección de los alumnos surgió de la curiosidad del investigador por conocer el desarrollo de las habilidades fonológicas en niños que aún no se encuentran en la etapa alfabética y qué tipo de habilidades logran dominar a diferencia de los niños que están ubicados en la etapa alfabética. En esta investigación participan 5 alumnos de primer grado llamados Yael, Fernanda, Mauricio, Marco y Christian, que se encuentran en diferentes niveles de conceptualización posteriores a la etapa alfabética. Como ya se dijo, se seleccionaron de manera intencional, para llegar a conocer y comprender mediante los datos obtenidos implícitos o explícitos el desarrollo de las habilidades fonológicas en niños de diferentes niveles de conceptualización.

Casos estudiados

Caso Yael

Yael es un alumno muy callado en las labores del aula. Tiene una edad de 6 años. Al

momento de iniciar la investigación se encontraba en un nivel de conceptualización de escrituras diferenciadas. Es un alumno que necesita tener los referentes para reconocer las letras. Tiene dificultades con las letras p,q,d,p. Se seleccionó con la intención de explorar las habilidades fonológicas que ha desarrollado a pesar de no ser un alumno alfabético. Además de conocer su capacidad reflexiva sobre los sonidos de la lengua.

Caso Fernanda

Fernanda Guadalupe es una alumna distraída que presta muy poca atención a las clases. Tiene 6 años de edad. Al inicio de la investigación se encontraba en la conceptualización de escrituras diferenciadas. Su selección se hizo para comparar el desarrollo de las habilidades fonológicas a diferencia de los niños alfabéticos.

Caso Mauricio

Es un niño trabajador, aunque se tiene identificado como un niño con problemas psicológicos. Cuenta con la edad de 6 años. Su selección se hizo para identificar las habilidades fonológicas que desarrollan los niños que se encuentran en un nivel de conceptualización de escrituras diferenciadas. Además de evaluar sus niveles de conciencia fonológica a través de la segmentación del lenguaje.

Caso Marco

Marco es un alumno con problemas de lenguaje, la dificultad radica en que se come algunas letras en la pronunciación de las palabras. Cuenta con 6 años de edad. Al inicio de la investigación se encontraba en un nivel de conceptualización de escrituras diferenciadas. De igual manera se intenta comprender las habilidades fonológicas que posee y la capacidad reflexiva que tiene en torno al lenguaje y se segmentación.

Caso Christian

Christian es un niño con problemas de comportamiento, no trabaja, golpea a sus compañeros, fue diagnosticado con necesidades educativas especiales. Cuenta con una edad de 6 años. Su nivel de conceptualización al iniciar la investigación era de escrituras sin control de cantidad, dado que sólo realiza bolitas y otros símbolos para cualquier trabajo que se le solicite. Su elección se hizo con el afán de comprender las habilidades fonológicas que ha desarrollado en su transitar en la adquisición de la lengua escrita.

Instrumentos y recolección de información

En este estudio se hizo uso de las siguientes técnicas para recolectar información, que arrojen datos que sean útiles para dar respuesta a las preguntas planteadas.

- Pruebas evaluativas de segmentación del lenguaje
- Entrevistas semi-estructuradas

Durante el primer trimestre de ciclo escolar se realizaron diversos dictados de palabras con los diferentes patrones silábicos para categorizar a los alumnos en los distintos niveles de conceptualización de la lengua escrita. Con la ayuda de estas pruebas se hizo la selección de los alumnos que conformarían el estudio de caso. Fue así que la investigación del estudio inicio con la aplicación de tres tareas de conciencia fonológica con la intención de determinar las habilidades con las que contaban los alumnos seleccionados al iniciar la investigación. La prueba se basaba en una evaluación estática y dinámica. Primeramente, se les daba a los alumnos la indicación de la tarea, después se les repetían los ítems evaluativos y al final de la prueba se iniciaba la evaluación dinámica brindando al alumno una serie de ayudas para que acertara correctamente al ítem. Cada una de estas pruebas tuvo una duración de 1 hora aproximadamente. Este primer acercamiento

entre el investigador y los alumnos fue video grabado.

Pasado un tiempo se realizaron nuevas pruebas encaminadas a evaluar los diversos tipos de conciencia: silábica, intrasilábica y fonémica. La aplicación se hizo explicando al alumno la actividad mediante ítems de ejemplo, para después exponer los ítems evaluativos. Todas las pruebas fueron grabadas con una duración aproximada de 1 hora. En cada prueba se seleccionaban algunos ítems para realizar entrevistas semiestructuradas con la finalidad de que los alumnos dieran cuenta de cómo le hacían y qué estrategias utilizaban para poder dar una respuesta a los ítems, y así determinar qué tipo de habilidad fonológica desarrolla.

Resultados parciales

Aislar sílabas y fonemas en las palabras

Esta tarea se centraba en que la alumna a partir de 4 imágenes identificará cuál empezaba con determinada sílaba o fonema. En la tabla 1, se muestran los resultados obtenidos ante tal tarea.

Tabla 1

¿Cuál empieza con "a"?

ÍTEMS	RESPUESTA
/a/ Sol, araña, loro, martillo	araña
/l/ oso, lluvia, campana, candado	lluvia
/d/ ancla, maleta, dedo, bombilla	dedo
/e/ pala, tortuga, llave, pato	llave
/lo/ león, polo, barco, mariposa	león
/s/ bota, pies, patín, árbol	Sin respuesta

En la tabla 1 se puede observar que la alumna acertó a 4 de los 6 ítems evaluativos, lo cual da

a relucir que tiene una capacidad se segmentar el lenguaje, es decir, que es capaz de aislar el fonema vocálico indicado con el que inicia o termina la palabra. Se demuestra así su capacidad para identificar el fonema inicial de la serie de imágenes e indicar la correcta. Aunque, por otro lado, se destaca que los ítems erróneos corresponden al aislamiento final, pero sobre todo en el que se presenta como tarea aislar una sílaba, lo que demuestra que la niña tiene mayor facilidad en aislar fonemas que sílabas.

Es necesario indagar un poco más a fondo para describir si la alumna ha desarrollado una habilidad silábica y dentro de ello la capacidad de aislar fonemas y sílabas en una palabra. Por lo que es necesario analizar cómo es que hace para llegar a sus respuestas. En tal sentido a continuación se muestran algunas de las entrevistas que se realizaron durante la prueba, dando pauta para conocer las estrategias utilizadas por la niña para emitir sus respuestas.

Aa: Sol, araña, cotorro.

Ma: Es un loro

Aa: Martillo

Ma: De estas tú me vas a adivinar ¿cuál empieza con "a"?

Aa: Ninguna

Ma: Ninguna empieza con "a". Fíjate bien

Aa: Sol, araña, martillo y loro //Las repite//

Ma: ¿cuál empieza con "a"?

Aa: Ninguna

Ma: Con qué empieza sol

Aa: Con la "s"

Ma: Y araña

Aa: A...raña. Con araña

Se puede observar que la alumna no pudo identificar la respuesta correcta rápidamente, sino que necesito ayuda para encontrarla, además se percibe que segmenta su lenguaje para llegar a identificar la respuesta correcta, esto se muestra claramente cuando la

investigadora le pregunta por el sonido inicial de araña, la alumna segmenta la palabra y pronuncia más alto la letra "a", dándose cuenta del ítem correcto. Otro fragmento en el que se puede observar la estrategia de la alumna es el siguiente:

Aa: Pala, tortuga, llave, pato

Ma: ¿De esos cuál termina en "e"?

Aa: To-r-t-u-g-a "a", ll-a-v-e...llave

Ma: ¿Cómo le haces para saber que es llave?

//No responde//

Es evidente que la alumna segmenta las palabras, es decir que va deletreando para encontrar el fonema, que en este caso es el final. Se resalta que al preguntarle cómo fue que hizo para saber que era llave no responde nada, esto suele presentarse porque la alumna no reconoce la estrategia que utilizó o simplemente no sabe cómo expresar como lo hizo. Otros aspectos que se destacan es que en ocasiones las respuestas no son las correctas porque la propia estructura de la prueba confunde al alumno, dado que se encuentra aislando el sonido inicial y después se le pide aislar el sonido final creando una confusión.

Referencias

- Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1989). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Medina, J., Fuenmayor, G., y Camacho, H. (2009). Psicogénesis de la Escritura: un acercamiento crítico. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 10(3), 71-98.
- Bravo, L., Villalón, M., y Orellana, E. (2000). Nivel de desarrollo fonológico y lectura emergente en niños de escuelas municipales. *Boletín de investigación educacional de la Universidad Católica de Chile*, 16.
- Vernon, S. (2006). ¿Qué tanto es un pedacito? El análisis que los niños hacen de las partes de la palabra. En A. Pellicer y S. Vernon (coords.). *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula* (pp. 19-70). México: SM.
- Alegría, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades - 20 años después. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 93-111.

Práctica educativa, competencias docentes y percepción estudiantil en el Nivel Medio Superior

Academic practice, teacher competencies and student's perception in the upper secondary level

Joel Díaz Silva

Plantel "Dr. Pablo González Casanova" de la Escuela Preparatoria de la Universidad Autónoma del Estado de México

jdiazs@uaemex.mx

Juan Enrique Sotelo Camacho

Plantel "Dr. Pablo González Casanova" de la Escuela Preparatoria de la Universidad Autónoma del Estado de México

jescgamx@hotmail.com

David Israel Pintado Ávila

Plantel "Dr. Pablo González Casanova" de la Escuela Preparatoria de la Universidad Autónoma del Estado de México

leoheat@hotmail.com

Resumen

La educación del nivel medio superior vive su mayor transformación al instalarse en sus espacios académicos la RIEMS. La transformación que ha sufrido el contexto donde el docente desarrolla su práctica educativa provoca alteraciones en roles, funciones, y la imperiosa necesidad de adquirir y desarrollar nuevas competencias para atender los nuevos retos planteados por la sociedad del conocimiento. El concepto de competencias muestra, una vez más, el intento de encontrar la forma de mejorar el desempeño educativo. La docencia no es ajena a este contexto y definitivamente ya necesita cambiar. Sin embargo, para atender adecuadamente los protocolos planteados por la RIEMS, el docente debe desarrollar adecuadamente sus funciones de docencia, investigación y gestión de acuerdo a las necesidades que plantean los diferentes contextos donde desarrolla su práctica educativa. Configurar un perfil docente es uno de los objetivos del presente estudio que de manera descriptiva combina metodologías cualitativas y cuantitativas, triangulando diferentes técnicas como cuestionarios, entrevistas y consultando fuentes de información proporcionada por expertos, docentes y estudiantes. Sin embargo, por cuestiones de espacio sólo abordaremos algunos datos afines con la percepción que tienen los estudiantes. Metodológicamente se optó por un diseño descriptivo-exploratorio, que hace uso del método de encuesta en la parte relativa a profesores y de una aproximación etnográfica, que utiliza la entrevista para con los estudiantes.

Palabras clave

Práctica educativa, competencias docentes, percepción estudiantil, gestión educativa, investigación.

Abstract

Education at the upper secondary level is experiencing its most radical transformation when the RIEMS is installed in its academic spaces. The transformation suffered in the context where the teacher develops their educational practice causes alterations in roles, functions, and the imperative need to acquire and develop new skills to meet the new challenges posed by the knowledge society. The concept of competences shows, once again, an attempt to discover a way to improve academic performance. Teaching is not alien to this context and needs to change. However, to properly address the protocols proposed by the RIEMS, the teacher must adequately develop their teaching, research, and management functions according to the needs posed by the various contexts in which they develop their academic practice. Setting up a teaching profile is one of the objectives of this study, said profile must descriptively combine qualitative and quantitative methodologies, triangulating different techniques such as questionnaires, interviews and consulting sources of information provided by experts, teachers and students. However, due to limited space, we will only address some data related to the perception that students have. Methodologically, a descriptive-exploratory design was chosen, which makes use of the survey method in the part related to teachers and an ethnographic approach, which uses students interview as method.

Keywords

Academic practices, teacher competencies, student perception, educative management, research.

Introducción

En *Desafíos de la educación, diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*, el IPE, plantea la necesidad de considerar algunas de las principales transformaciones que a un ritmo cada vez más rápido están ocurriendo en el mundo contemporáneo, y de prestar atención a las nuevas misiones y funciones que una sociedad en constante movimiento demanda a los sistemas educativos.

Bajo este esquema, las instituciones se ven obligadas a revisar tanto sus finalidades y misiones como sus funciones y modos de organización para cumplir con sus planes institucionales. Los sistemas de todos los niveles educativos no escapan a este planteamiento. La escuela como institución social también es objeto de múltiples contradicciones y como organización institucional está en crisis. Pero, conjuntamente con su conocida degradación vive una coyuntura que requiere su presencia inmediata asignándosele un rol protagónico tanto en el carácter de motor de la

competitividad y de las transformaciones económicas, como en su condición de institución creadora de equidad y justicia social. Todo esto en un complejo contexto de escasez de medios, recursos y condiciones laborales bastante deprimentes para el docente.

Al mismo tiempo, la revolución tecnológica de los últimos tiempos constituye un punto de inflexión y de quebrantamiento social y cultural que altera valores, instituciones y creencias de la vida individual y social. Su impacto ha alcanzado una profundidad que la humanidad no ha logrado medir en sus alcances y perspectivas. Es una revolución que está cerca del estallido de certezas e incertidumbres; que cuestiona el orden político internacional basado en el Estado-Nación; que acentúa la asincronía entre el desarrollo material y el desarrollo social; que instaura la necesidad de correspondencia entre las diferentes instituciones cualquiera que sea su objetivo o su misión.

Luego entonces, la acumulación de conocimiento y el constante cambio tecnológico requieren del desarrollo de competencias globales. En la sociedad del conocimiento es necesario diseñar un currículum en términos de competencias y capacidades centradas en la habilidad para buscar y procesar información. Lo mismo sucede con la vida útil de conocimientos adquiridos por el docente, tanto disciplinares como pedagógicos. De ahí el gran desafío de contar con mecanismos que permitan actualizar de manera permanente a la planta docente, de que estén en contacto directo con el mundo de la producción académica, de la investigación y de la producción de bienes y servicios.

Práctica educativa y competencias docentes

Actualmente la profesión docente y la escuela como institución han perdido jerarquía social. La escuela ya no necesariamente representa un canal de movilidad social. El docente ha perdido parte de su prestigio intelectual, por la propia masificación de la profesión y porque el conjunto de la sociedad accede ahora a más años de escolaridad, por lo que profesores y maestros han dejado de ser parte de un selecto núcleo de ciudadanos mejor formados que la mayoría.

Como resultado del panorama descrito, a los sistemas educativos se les plantean dos grandes desafíos. El primero es el de la heterogeneidad de sus públicos. La escuela de hoy recibe un público muchísimo más heterogéneo que en el pasado. Por un lado, porque hoy acceden al sistema sectores sociales que antes estaban excluidos. Pero, por el otro, porque se han ampliado las distancias culturales entre los diferentes sectores sociales.

El segundo gran desafío es el de la discontinuidad entre las pautas de comportamiento requeridas por la labor de enseñanza y las de socialización adquiridas

por los niños en la familia, fenómeno que atraviesa a todos los grupos sociales. Hoy la escuela recibe niños muy diferentes, pero mayoritariamente carentes de ciertos hábitos, disciplinas y normas de conducta requeridas para el funcionamiento de la vida escolar, al menos tal como ha sido concebida hasta el momento. La escuela debe formar no sólo el núcleo básico del desarrollo cognitivo, sino también el núcleo básico de la personalidad. Esto significa que la escuela tiende a asumir características de una institución total.

Tanto el cambio social como la acumulación permanente del conocimiento exigen de los sistemas educativos una capacidad de actualización continua tanto del currículum como de los cuerpos académicos; de la universalización del acceso y la heterogeneidad sociocultural y económica crecientes reclaman de la escuela capacidad para desarrollar estrategias y modalidades de funcionamiento y de enseñanza diferenciadas; de los cambios en el mundo del trabajo reclaman la formación de un conjunto de competencias básicas y potentes en todos los individuos; y, finalmente, interroga tanto los requerimientos de conformación de un ciudadano para la democracia de las próximas décadas, como la retirada parcial de la familia en el ámbito de la socialización. En fin, el cambio social reclama del sistema educativo la asunción de una mayor responsabilidad en la formación de la personalidad de los individuos.

Pilotear una organización y llevarla a re-encontrar su sentido y su finalidad requiere, antes que nada, de nuevas capacidades de sus gestores de modo que los habiliten a señalar nuevos horizontes, trazar trayectorias, desarrollar negociaciones, elaborar compromisos que reúnan a nuevos actores y libere un *quantum* de capacidad creativa y de transformación. Se requieren saberes de liderazgo que impregnen a los actores con las innovaciones. El arte del pilotaje reposa en saber ser, saber-hacer,

saber-colaborar, saber-qué y cómo; y saber-cuándo y dónde. Entonces, la gestión educativa requiere principalmente de aquellas nuevas competencias que han sido denominadas propias de los trabajadores simbólicos.

El sistema educativo nacional ha emprendido un conjunto de reformas que abarca desde la educación básica, pasando por la educación media superior, hasta alcanzar a la educación superior. Todas ellas tienen en común el reemplazo de un currículum enciclopédico, centrado en la enseñanza y que prioriza contenidos disciplinares, por un modelo curricular “flexible”, interdisciplinario, centrado en el aprendizaje y con un enfoque basado en competencias, entre otros rasgos o atributos distintivos.

Por lo que toca a la educación del nivel medio superior, en su espacio del plantel Dr. Pablo González Casanova se han venido generando cambios en la gestión pedagógica, es decir, se han venido dando cambios en los procesos de enseñanza, en los cuales el docente asume el currículum basado en competencias y lo traduce en una planeación y evaluación didáctica; además, asume la confrontación educativa entre alumnos, padres de familia, docentes y autoridades, todo ello para garantizar el aprendizaje.

De esta manera, la práctica educativa del plantel se convierte en una gestión constante para el aprendizaje. Sin embargo, profundizar en el núcleo de la gestión pedagógica significa, entre otras cosas, tratar asuntos relevantes como la concreción de fines educativos, aplicación de enfoques curriculares, estilos de enseñanza, formas y ritmos de aprendizaje; por lo cual, la definición del concepto va más allá de pensar en las condiciones físicas y materiales de las aulas; se centra de un nivel de especificidad que busca gestar una relación efectiva entre la teoría y la práctica educativa del plantel.

Es importante que la gestión preceda a un ejercicio de evaluación que considere tales particularidades, a fin de facilitar el proceso de enseñanza con estrategias pensadas para beneficiar el logro de los propósitos curriculares, tarea que debe estar evidentemente ligada a los objetivos y la visión institucionales.

Puesto que a pesar de que existen avances en materia educativa, se observa que en cuanto a la conceptualización de las competencias, aún existe un conjunto de vacíos que dificultan su empleo en la educación. Sergio Tobón (2008) realiza una cadena de aportaciones y reflexiones que no solamente nos ayudan a responder a las interrogantes planteadas para el presente documento, sino que contribuyen a superar dichos vacíos, brindando así un conjunto de sugerencias para el establecimiento de programas formativos de calidad en la educación. Además, “... inserta el discurso sobre lo competencial en una visión abierta y dialéctica de la vida personal, de los contextos culturales y de las propuestas de formación...”. Para esta compleja realidad educativa Tobón diseña un modelo conceptual integral de las competencias proponiendo como sustento teórico el pensamiento complejo y el desarrollo histórico del concepto. Propone su aplicación con el objetivo de orientar a los docentes y administrativos de la educación en el diseño del currículum por competencias con base en el pensamiento complejo; y, de ahí generar una propuesta que asuma la formación y valoración de las competencias desde el marco de la docencia estratégica y la actividad autorreflexiva del docente.

No debemos olvidar que la práctica educativa se ha convertido en el termómetro que esclarece la realidad áulica, revelando el compromiso que el docente tiene para con sus estudiantes. Dicha reflexión permite analizar, pensar, meditar, criticar y orientar la práctica docente; además permite realizar una

constante auto-evaluación que cuestione el desempeño, viendo actividades positivas y negativas, con el fin de facilitar el proceso enseñanza-aprendizaje.

Reflexionar constantemente sobre nuestra práctica educativa, nos permite observar de qué manera estamos trabajando con los estudiantes, cómo es nuestra relación con los compañeros de trabajo y padres de familia.

Paulo Gómez Lima (2000) abre la discusión una vez más sobre la importancia de la toma de conciencia en el ejercicio de la acción educativa, en la recuperación de la identidad del educador que debe comprometerse con la educación, creer en ella, aún cuando los referentes estén ofuscados tanto por la negligencia gubernamental como de aquellos educadores que todavía no se descubren como tales. Torres, Rosa M. (1999) considera que:

La necesidad de un nuevo rol docente ocupa un lugar destacado en la retórica educativa actual, sobre todo en la construcción de una nueva educación. El perfil y el rol pre-figurado de este "nuevo docente" ha terminado por configurar un largo listado de "competencias deseadas", en el que confluyen hoy, contradictoriamente, postulados inspirados en la retórica del capital humano y los enfoques eficientistas de la educación, y postulados largamente acuñados por las corrientes progresistas, la pedagogía crítica y los movimientos de renovación educativa, y que hoy han pasado a formar parte de la retórica de la reforma educativa mundial.

La reflexión del docente debe estar específicamente centrada en lo que hace y cómo lo hace para que sus discentes aprendan de manera significativa. El docente debe autoanalizarse y hacer una valoración real respecto de si es o no facilitador de aprendizajes en su práctica profesional, que no únicamente como instructores, sino que

desarrolle inherentemente procesos cívicos, éticos y críticos frente al ejercicio pedagógico que practica, así como del currículum que interpreta y desarrolla, dado que en muchos casos el proceso enseñanza-aprendizaje es realizada acríticamente tanto por docentes y estudiantes. Es absolutamente necesaria la instauración de una nueva epistemología, de una axiología, de una hermenéutica de la práctica docente en aras de reformular un replanteamiento de la formación para consolidar una práctica genuinamente reflexiva.

En un mundo globalizado los conocimientos locales se quedan pequeños, no son capaces de darnos cuenta de lo que ocurre en la realidad, no son capaces de darnos cuenta del tráfico que ocurre entre las culturas y los pueblos, los países, las sociedades, y seguimos manteniendo un concepto de cultura académica que no toca la realidad y por lo tanto la realidad de la globalización menos todavía.

Hoy día, se plantea el tema de las competencias como una forma de regular los sistemas educativos europeos. La Unión Europea nos propone en lugar de agrupar por asignaturas comunes hacerlo por competencias comunes. Unas nada novedosas como la competencia de comunicación, la competencia de las matemáticas, la competencia expresiva en idiomas extranjeros, la competencia de saber estudiar, el aprender para aprender o el expresarse culturalmente para la vida. Esto es una forma de llevar a cabo una política donde no se abordan los problemas de cada país y se presta atención a conductas formales. Es decir, la cultura escolar sigue sin atender a un significado universal que es lo propio de una sociedad interconectada con el mundo entero. Sin embargo, no es suficiente que el docente de Educación Media Superior (EMS) centre su acción pedagógica en facilitar la adquisición de conocimientos de las diferentes asignaturas que imparte. Porque es de

fundamental importancia comprender la función docente, principalmente la que va más allá de las prácticas tradicionales de enseñanza en el salón de clases, para adoptar un enfoque centrado en el aprendizaje en diversos ambientes, sobre todo ante la Reforma Integral de la Educación Media Superior emprendida para la creación del Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad (SNB).

Bajo estas circunstancias, se requiere que los estudiantes que egresen del nivel medio superior (NMS), tengan el desarrollo de competencias genéricas y disciplinares necesarias para acceder al nivel superior (NS) con los requisitos necesarios para poder enfrentar este desafío. Educar con un enfoque en competencias significa crear experiencias de aprendizaje para que los estudiantes desarrollen habilidades que les permitan movilizar, de forma integral, recursos que se consideran indispensables para realizar satisfactoriamente las actividades demandadas. El sistema educativo nunca se ha preocupado por formar realmente estudiantes con ninguna de las características mencionadas. Entonces, sabemos que es una tarea titánica y tal vez infructuosa.

Sin embargo, los docentes del plantel Dr. Pablo González Casanova tienen la motivación de iniciar esta labor y realizar un cambio real, considerando que cuenta con las herramientas necesarias para esta empresa. Es por ello que la etapa inicial, se realiza un diagnóstico, el cual contribuye a comprender profundamente la situación actual y así comenzar a construir un plan de intervención que nos guíe a dar los primeros pasos hacia ese rumbo.

Basándonos en el marco teórico propuesto, los objetivos que se abordan en este trabajo, como parte del objetivo general consiste en analizar la percepción de los estudiantes sobre las características que acompañan al buen docente. Se trata, pues, de

comprobar en qué medida qué percepción tienen los estudiantes del nivel medio superior de lo que es el buen docente. La hipótesis que sostiene el estudio es que desde la percepción estudiantil se prefiere un modelo de profesor centrado en el aprendizaje y con habilidades docentes.

Metodológicamente se optó por un diseño descriptivo-exploratorio, que hace uso del método de encuesta en la parte relativa a profesores y de una aproximación etnográfica, que utiliza la entrevista para con los estudiantes.

Una de las primeras acciones consistió en determinar cuáles son las características que debe tener un buen docente desde la perspectiva de nuestros estudiantes, qué esperan de él para considerarlo así y cómo está percepción puede motivarles a tener un mejor desempeño académico.

Los atributos que debe tener un buen docente varían de acuerdo al autor que se consulte. Por ejemplo, en la siguiente tabla se muestran 5 características que debe tener un buen docente, según Zarzar, Carlos (2001):

Características de un buen docente: Es experto en su materia. Sabe enseñar. Logra que sus alumnos aprendan de forma significativa. Sabe investigar su práctica docente. Tiene claridad en cuanto a su proyecto académico-político.

Sin embargo, el diagnóstico inicial arroja que la percepción que tienen los estudiantes acerca del desempeño de sus maestros es un elemento muy importante que debe tomarse en cuenta. Al respecto Gilmore, (1984 [citado por Molero, 2005, p. 3]) el estudio:

- Permite que el alumnado opine sobre sus docentes, originando beneficios políticos para la institución.
- Considera que los estudiantes, por su naturaleza, son los observadores más extensos de la docencia, y a su vez están en una posición única para

valorar la calidad del curso, la dedicación y la preparación del profesorado.

- La fiabilidad de las observaciones realizadas por el alumnado es normalmente elevada. Ésta depende, entre otros factores, del número de encuestados, por lo que, si se seleccionan las muestras adecuadas, la fiabilidad puede ser asegurada.

Posterior a la clasificación de algunas opiniones que sobre el tema objeto de estudio, se aplicó una encuesta a una muestra representativa de estudiantes de 2º, 4º y 6º semestres, sobre las características que ellos consideran deben tener los buenos docentes. La aplicación fue a través de una serie de 36 preguntas de opción múltiple con cinco respuestas, de tipo Likert (tomado de Mazón, J., Martínez, S. y Martínez, A., 2009). Dada su facilidad, el cuestionario se aplicó vía *google formularios*, lo que posibilitó la obtención y análisis de datos. Esta encuesta tiene las siguientes dimensiones:

1. Puntualidad y asistencia
2. Cumplimiento con el programa académico
3. Metodología docente
4. Materiales de apoyo
5. Actitud hacia los estudiantes

Es importante subrayar que el cuestionario ha sido validado por sus autores y aunque fue diseñado para aplicarse en nivel superior, se analizó y posteriormente se consensó, con los integrantes del cuerpo académico, para su adaptación y de esta manera conseguir los propósitos planteados.

Materiales y Métodos

El estudio se llevó a cabo en el Plantel Pablo González Casanova de la Universidad Autónoma del Estado de México, ubicado en Tenancingo, Estado de México. Esta

preparatoria cuenta con una matrícula 1463 alumnos (Tabla 1). La selección de la muestra fue en forma aleatoria considerando un error de 0.01.

Tabla 1
Selección de muestra

Semestre	Número de alumnos	Tamaño de la muestra
Segundo	602	156
Tercero	455	146
Sexto	406	146
Total de alumnos	1463	448

A la muestra seleccionada se le aplicó el cuestionario de opinión del estudiante sobre la docencia (COED), propuesta por Mazón et al. (2009), el cual define 8 dimensiones, a fin de caracterizar los buenos maestros.

En este punto es importante indicar que el presente documentos únicamente muestra un estudio preliminar de los resultados obtenidos, el análisis estadístico completo y la discusión de los resultados obtenidos, se realizará en la siguiente etapa del proyecto.

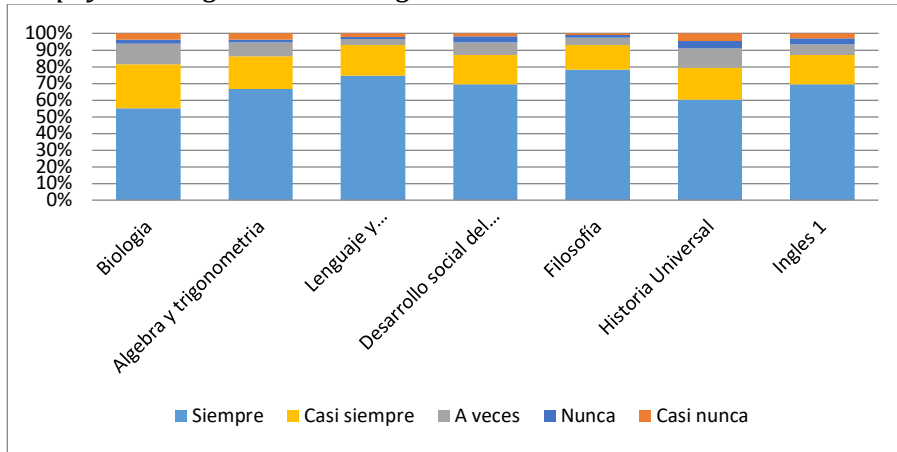
Resultados o aportaciones

Un análisis preliminar de los datos indica que en relación a la Puntualidad y asistencia, Cumplimiento del programa académico, metodología del docente, Actitud hacia los estudiantes y actividades prácticas, indican que más del 75 % de los profesores cubren con sus actividades de docencia.

El uso de materiales en el salón de clases, facilita y mejora los ambientes de aprendizaje. En relación a las materias evaluadas en segundo semestre, se observa que las asignaturas como algebra, biología e Historia, reflejando un valor menor del 70 %.

Figura 1

Uso de material de apoyo en asignaturas de segundo semestre del Plantel Pablo González Casanova

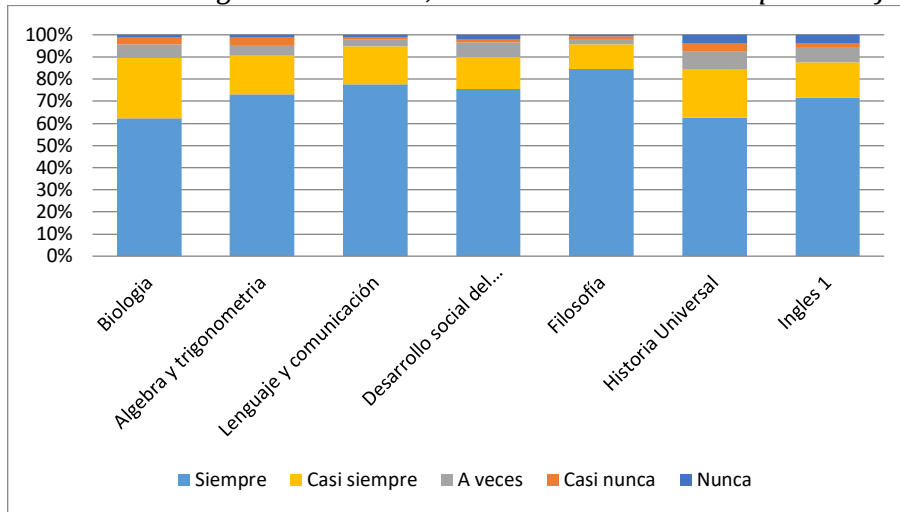


En la evaluación de los aprendizajes, en relación a la asignatura de Biología e Historia Universal, los alumnos detectan un problema en el proceso de evaluación. Esto indica que,

bajo la perspectiva del alumno, los productos no son elementos suficientes para dar cuenta del nivel de conocimiento y habilidades alcanzadas en el curso.

Figura 2

Perspectiva de los alumnos de segundo semestre, sobre la evaluación de aprendizajes

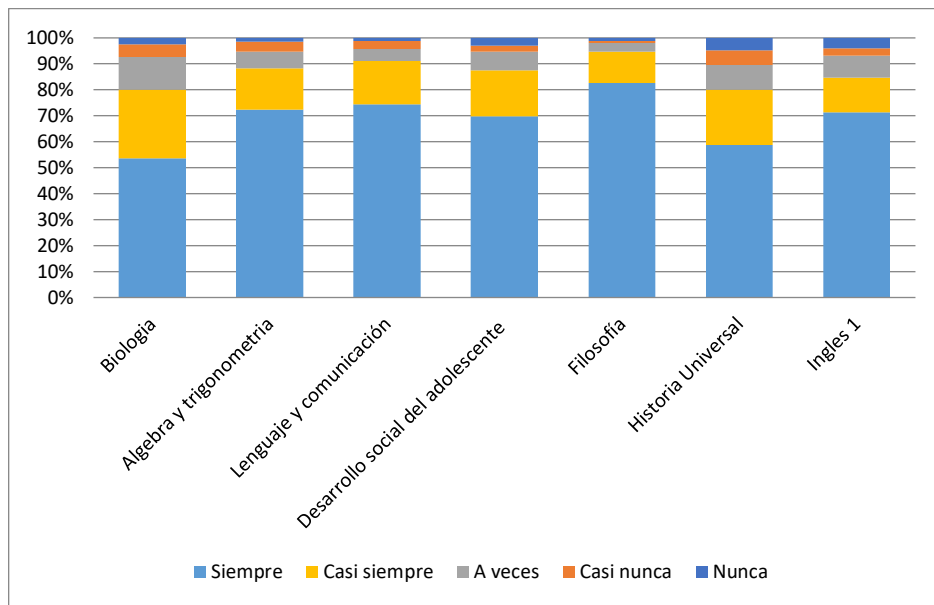


En lo referente al grado de satisfacción sobre el curso, se detecta valores por debajo del 60 % en las asignaturas de Biología e Historia

Universal, esto refleja que hay elementos que atender en estas asignaturas.

Figura 3

Nivel de satisfacción de los alumnos de segundo semestre, sobre la forma que desarrollan el docente su curso a lo largo del semestre



En los alumnos se refleja el nivel de compromiso de los docentes al desarrollar sus actividades de enseñanza-aprendizaje. Un buen docente, cree en sus actividades de enseñanza, promueven y fortalecen el desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de los alumnos (Gutiérrez, 2005). Es por ello, que las evaluaciones de desempeño por parte de los alumnos al que hacer docente ha tomado gran relevancia. Estas evaluaciones son un fenómeno complejo, con una determinación múltiple en virtud de la percepción del estudiante en su ambiente educativo (Mazón, 2009). Un factor limitante en estas evaluaciones es que el grado de afectividad o convivencia entre el alumno y docente puede obstruir la opinión crítica del alumno.

En el ámbito educativo actual, se encuentra una lucha de paradigmas, en relación al que hacer docente, por ello es necesario romper con el esquema que un buen docente es el que exige y tiene altos índices de

reprobación. En la actualidad el docente debe ser humano, amigable y comprensivo, construye un ambiente agradable y estimulante en el salón de clases y en la escuela y tienen confianza en la capacidad de todos sus alumnos (Gutiérrez, 2005).

Los docentes saben que colaboran al desarrollo humano de sus alumnos, por lo que promueven en desarrollo de competencias como de comunicación, pensamiento crítico, resolución de problemas y participación (Gutiérrez, 2005). Por otro lado, no debemos olvidar que el buen docente debe contar un nivel de conocimiento adecuado y con estrategias didácticas básicas (Fernández, 2012).

El uso estrategias de enseñanza-aprendizaje, contribuyen a mejorar la práctica docente, el conocimiento y aplicación de estas estrategias, es una alternativa para mejorar los resultados en el que hacer docente, en este caso, su uso beneficia y contribuyen a facilitar el aprendizaje (Fernández, 2012).

El nuevo enfoque educativo, tiene como punto departida el desarrollo de competencias y aprendizaje de autogestión. Es por ello que, surge la necesidad de definir el perfil del buen docente, para realizar de forma más eficiente y eficaz sus actividades, implicando el proceso de enseñanza-aprendizaje (Fernández, 2012).

Conclusiones

El docente debe desarrollar aprendizaje significativo en su alumnado. Es por ello que el alumno es parte importante en este proceso. El alumno brinda información importante para detectar las fallas que se obtienen durante el proceso educativo.

La aplicación de TIC facilita tanto la comunicación como la recopilación de ideas sobre la calidad educativa que reciben los estudiantes.

El manejo y aplicación de las estrategias de enseñanza-aprendizaje, promueven un mejor desempeño docente y facilita al alumno en aprendizaje, enfocándose al desarrollo de competencias, que pueda aplicar para resolver problemas en su vida cotidiana y profesional.

Aun tratándose de un análisis preliminar, la información obtenida es sumamente valiosa para comenzar a diseñar un plan de intervención en algunas asignaturas y así atender las observaciones manifestadas por los estudiantes.

Referencias

Fernández, B. M. A., y González, L. S. (2012). El perfil del buen docente universitario.

Una aproximación en función del sexo del alumnado. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 237-249.

Gutiérrez, V. J. M. (2005). ¿Cómo reconocemos a un buen maestro? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(39), 1299-1303.

IPE. *Desafíos de la educación, diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*, Buenos Aires.

Mazón, R. J. J., Martínez, S. J., y Martínez G. A. (2009). La evaluación de la función docente mediante el estudiante. Un nuevo instrumento para nuevas dimensiones: COED. *Revista de la Educación Superior*, 1(149), 113-140.

Molero, L. D., y Ruíz, C. J. (2005). La evaluación de la docencia universitaria, Dimensiones y variables más relevantes. *Revista de Investigación Educativa*, 23(1), 57-84.

Tobón, S. (2008). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Ecoediciones.

Torres, R. M. (1999). *Nuevo rol docente: ¿Qué modelo de formación, para qué modelo educativo?* <http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/0564.pdf>
Consultada el 15 de septiembre de 2015.

Zarzar, C. C. (2001). *Temas de didáctica. Reflexiones sobre la función de la escuela y el profesor*. México: Progreso.

Incidencia de la formación y actualización docente en la formación integral del estudiante desde la socioformación

Incidence of the training and updating of professors in the training of the student from socioformation

Haydeé Parra Acosta
hparra05@hotmail.com

José López Loya
jloya03@ymail.com

Resumen

Antecedentes: La formación de los médicos acorde a los retos del contexto global, demanda docentes innovados. Las pedagogías tradicionales necesitan ser reemplazadas por modelos pedagógicos que contribuyan al desarrollo de competencias desde la socioformación. **Objetivo:** Valorar cómo incide la formación y actualización docente en la mediación del aprendizaje y en la formación integral del estudiante desde la socioformación. **Método:** Estudio transversal con enfoque cuantitativo que se realizó mediante la aplicación de dos cuestionarios a una muestra representativa de 106 profesores y 171 estudiantes. El análisis de los cuestionarios se realizó mediante la estadística descriptiva e inferencial con un nivel de significancia de $p > 0.001$. **Resultados:** Existe correlación significativa entre las variables: los docentes se actualizan en el modelo educativo por competencias, analizan su intervención pedagógica y reconocen la necesidad de desarrollar competencias docentes, con las variables: coordinan con eficiencia el proceso formativo de los estudiantes, contribuyen a su formación integral, propician que los estudiantes desarrollen valores, trabajen las emociones positivas y disfruten lo que hagan. También se correlaciona con la competencia de mediación del aprendizaje orientada a: propiciar que resuelvan problemas y sean creativos e innovadores. Ello muestra que cuando la formación y actualización del docente incorpora procesos de análisis y reflexión, incide en la formación integral del estudiante desde la socioformación.

Palabras clave

Competencias docentes, formación integral, procesos reflexivos, mediación del aprendizaje, socioformación.

Abstract

Background: The training of physicians according to the challenges of the global context demands innovative professors. Traditional pedagogies need to be replaced by pedagogical models that contribute to the development of competences from socioformation. **Objective:** To assess how teacher training and updating affects the mediation of learning and the integral formation of the student from socioformation. **Method:** a Cross-sectional study with a quantitative approach that was carried out by applying two questionnaires to a representative sample of 106 teachers and 171 students. The questionnaires were analyzed using descriptive and inferential statistics with

a level of significance of $p > 0.001$. Results: There is a significant correlation between the variables: professors are updated in the academic model by competences, analyze their pedagogical intervention and recognize the need to develop teaching skills, with the variables: efficiently coordinate the training process of students, contribute to their comprehensive training, encourage students to develop values, work positive emotions and enjoy what they do. It also correlates with the competence of mediation of learning-oriented to propitiate that they rectify problems and be creative and innovative. This indicates that when the training and updating of the teacher incorporate processes of analysis and reflection, it affects the integral formation of the student from socioformation.

Keywords

Teaching competences, integral formation, reflective processes, mediation of learning, socioformation.

Introducción

Los desafíos en el contexto global, así como la evolución inexorable de la tecnología, modifican la organización, sistematización y comunicación del conocimiento. Por esta razón, la formación del médico, debe realizarse considerando resultados de investigaciones científicas, las necesidades de salud de la población en congruencia con la sociedad del conocimiento, que genera la oportunidad, así como la obligación de promover la formación integral de los médicos por competencias sustentables desde la socioformación.

El enfoque formativo, se centra en trabajar con los estudiantes su proyecto ético de vida, el cual buscan la realización personal acorde a las necesidades vitales de crecimiento personal y profesional. Asuma los retos del contexto social con responsabilidad social. También contribuye al desarrollo del emprendimiento, trabajar de manera colaborativa y poseer las competencias necesarias para afrontar los problemas del contexto actual y futuro (Tobón, 2013b).

La formación por competencias sustentables, es el proceso donde los estudiantes con apoyo de sus docentes, desarrollan habilidades, conocimientos y actitudes que manifiestan mediante desempeños integrales al dar respuesta con

idoneidad y compromiso ético a problemas y situaciones complejas en entornos reales y cambiantes, así como al generar nuevas alternativas de solución. Esto mediante proyectos de intervención, innovación e investigación desarrollados en colaboración inter, multi y trans disciplinaria. Implican saber conocer, saber hacer, saber convivir y saber ser; sujeto a contingencias por lo que estas competencias pueden ser transferidas con creatividad a cualquier contexto actual y futuro (UACH, 2008).

Las competencias sustentables, son dinámicas y abiertas, están en constante evolución. Se generan a partir del *inter-esse*, interés que los sujetos muestran por aprender (González, 1979 en Benavides *et al.*, 2015). Ello los hace ser competentes en cualquier ámbito: personal, social, profesional y productivo.

Desde esta perspectiva, la formación y actualización de los docentes es necesaria para que enfrenten los retos de su quehacer educativo: ser mediador del aprendizaje, evaluador, orientador, motivador, vigilante y promotor del aprendizaje y la innovación. Diversos estudios muestran que el fortalecimiento y actualización de docente por competencias acorde a los retos de la sociedad del conocimiento, es un aspecto importante para la educación médica. Contribuye en la

mejora de la calidad de los resultados de aprendizaje de sus estudiantes. Es decir, los docentes que poseen competencias para innovar su quehacer educativo propician que sus estudiantes desarrollen las competencias propuestas en los perfiles de egreso. Los principios formativos del médico, requieren comprender a las competencias como un constructo multidimensional, dinámico y contextual (Frenk *et al.*, 2010).

De acuerdo a lo anterior, desarrollar competencias docentes, no consiste en poseer conocimientos de las disciplinas, ni tampoco buenas intenciones, sino en actuar efectivamente con los estudiantes. Son las actitudes, conocimientos y habilidades que los maestros demuestran en una actuación integral, dando respuestas con experiencia y compromiso ético a los problemas y situaciones complejas en su ámbito profesional (Tobón, 2013a). Ante ello, se considera pertinente que estén en un proceso de mejoramiento continuo.

Los docentes innovados direccionan la formación con base en metas claras y pertinentes, planean lo que van a hacer con flexibilidad, actúan con los estudiantes, buscando que efectivamente desarrollen las competencias; y evalúan lo que hacen, mejorando de forma continua (Tobón, 2013).

ACGME (Accreditation Council for Graduate Medical Education) destaca seis competencias básicas del docente: el conocimiento médico, el aprendizaje centrado en el estudiante, habilidades interpersonales y de comunicación, profesionalismo y la práctica basada en la reflexión y la práctica basada en sistemas. (Srinivasan, 2011).

La Asociación Mexicana de Facultades y Escuelas de Medicina (AMFEM) en su marco de competencias muestra las siguientes competencias docentes: a) diseño y organización de métodos, prácticas y recursos didácticos que promueven el desarrollo de competencias, b) coordinación de los procesos educativos, c) promoción del

profesionalismo d) diseño y aplicación de instrumentos de valoración, e) participación en la generación de conocimientos científico (AMFEM, 2012).

El análisis de las competencias docentes expuestas anteriormente, permitió estructurar el perfil del docente de medicina, considerando también a las competencias genéricas propuestas para el posgrado de la Universidad Autónoma de Chihuahua:

Generación de Conocimiento, Transferencia del Conocimiento, Gestión de Proyectos, Mediación del Aprendizaje, Promoción del profesionalismo, Administración de la educación médica, Gestión curricular, Planeación del proceso formativo, Evaluación del proceso formativo, Formación y actualización,

Estas competencias despliegan una nueva perspectiva en la docencia médica; sin embargo, no es suficiente contar con un perfil docente para solventar la carencia de una formación inicial en la docencia.

Se sabe que algunos docentes asisten a cursos para actualizar su práctica docente; no obstante, los toman de forma aislada a su quehacer educativo. Es decir, no forman parte un trayecto formativo orientado al fortalecimiento de las competencias docentes. Conjunto de cursos que ofrezcan oportunidades efectivas de formación para el desarrollo, formación y evaluación de competencias, así como para el desarrollo de la mediación del aprendizaje. Trayectos formativos que vayan más allá de ofertar cursos aislados que sólo contribuyan a la mejora salarial.

Así mismo, se carece de información objetiva acerca de cómo impactan los cursos de actualización en el proceso de mediación del aprendizaje (intervención pedagógica) así como en la formación integral de los estudiantes.

Para Vygotsky, la función mediadora se explica cuando el docente apoya a los estudiantes a que trasciendan de la zona de

desarrollo potencial a la zona de desarrollo próximo. Es decir, de lo que pueden hacer sin su ayuda y de lo que es posible desarrollar con su apoyo y el de los compañeros de clase...Vygotsky argumentó que, en lugar de examinar lo que un estudiante sabe para determinar la inteligencia, es mejor valorar las competencias que posee para resolver problemas de forma independiente y de las que posee para resolver problemas con ayuda de un experto (Berk y Winsler, 1995).

En este proceso de mediación los docentes establecen andamiajes destinados a promover el desarrollo de las competencias. Es decir, brindan apoyo a los estudiantes acorde a sus necesidades formativas para ayudarlo a lograr sus metas de aprendizaje; las competencias que integran su perfil de egreso (Sawyer, 2006).

Otro propósito de la mediación, es generar interés del estudiante por aprender a aprender y aplicar lo que aprende con responsabilidad y ética. Por esta razón, desde el primer semestre de su formación, los docentes deben promover que sus estudiantes participen en el análisis de casos clínicos desde una perspectiva bio-psico-social en un contexto real. Motivar a los médicos a desarrollar actitudes de apertura y disposición; a ser creativos generativos en la solución y prevención de los problemas relacionados con la salud.

Para lograr esto, los maestros requieren centrar sus acciones al desarrollo de competencias desde una perspectiva integrada a través de la aplicación de diversas estrategias que animen a los estudiantes a aprender y emprender proyectos de intervención e investigación que contribuya a disminuir el rezago social respecto a los problemas de salud.

Es así que el desempeño de los docentes de medicina requiere replantearse para que se desempeñen como mediadores del aprendizaje además de ser gestores,

investigadores y promotores de salud, escolar y profesional; además de tener experiencia médica.

Ante ello, fue necesario dar respuesta a la siguiente interrogante:

¿Qué relación existe entre la formación y actualización de los docentes en la competencia docente, mediación del aprendizaje y la formación integral de los estudiantes de medicina?

El objetivo es mostrar la incidencia de la formación y actualización de los docentes en la formación integral de los estudiantes por competencias sustentables.

Método

El diseño de esta investigación, de acuerdo a su alcance, es transversal con enfoque cuantitativo.

Este estudio forma parte de un estudio más amplio: la docencia en la educación médica que integra nueve ejes: I. Formación y actualización, II. Gestión Curricular, III. Planeación del Proceso Formativo, IV. Mediación del aprendizaje, V. Profesionalismo, VI. Evaluación de las competencias, VII. Investigación y generación del conocimiento, VIII. Informática que corresponden a las competencias docentes y X. Desempeño académico; de los cuales se tomaron para este estudio a tres de ellos:

Tabla 1
Variables

Variable compleja	Número de variables simples	Tipo de variable
I. Formación y Actualización	6	Independiente
IV. Mediación del Aprendizaje	17	Dependiente
X. Desempeño Académico	12	

Para recabar la información se aplicaron dos cuestionarios: uno dirigido a docentes que integra nueve variables complejas; una *variable independiente*, “Desempeño académico por competencias”, y *ocho variables dependientes* que se midieron a través de una escala centesimal.

El instrumento integró un total de 87 variables simples, de las cuales 79 son ordinales y ocho nominales para valorar los datos demográficos de los encuestados. De las cuales como ya se mencionó solo tomamos 35 variables simples.

La aplicación de los cuestionarios se realizó de forma personal y virtual a través del portal de la Facultad de Medicina, una vez que fueron piloteados y reunieron los criterios de confiabilidad, validez y consistencia.

La validación del instrumento se realizó con un grupo piloto de 37 sujetos, obteniendo un Alfa de Cronbach de 0.97 que indica un nivel alto de confiabilidad.

La población de estudiantes corresponde a los que se inscribieron en agosto de 2012 independientemente del semestre, sumando un total de 1,345.

La población de docentes, refiere a los profesores de base y contrato vigente al 15 de junio de 2012, que son un total de 235 docentes.

Para seleccionar la muestra, se utilizó un muestreo aleatorio simple (Valenzuela, 2003) con un nivel de confianza (z) de 91% que corresponde a un nivel de precisión de 9%(.09) correspondiente a 101 docentes y 108 estudiantes. Sin embargo, la muestra de estudiantes se amplió a 177.

El análisis de los cuestionarios se realizó mediante la estadística descriptiva e inferencial a través de dos niveles de análisis con apoyo de programas estadísticos como NCSS y Statistical.

Caracterización. Consistió en realizar el análisis de medias para identificar las variables con un valor superior o inferior al intervalo de $< X - 1s, X + 1s >$ Resaltándose con

ello lo que se comporta de forma atípica. De esta manera, la lectura de los datos refiere a lo que los encuestados consideran que se realiza en mayor o menor medida.

Correlación. En este nivel de análisis, se estableció la relación entre las variables más representativas de los ejes de este proyecto de investigación a través de coeficiente de correlación r de Pearson con un nivel de significancia de $p < .001$.

Resultados

Formación y actualización

El análisis descriptivo mostró de acuerdo a los valores de las medias superior a $X+1s=87.19$ que los profesores en mayor medida reconocen la necesidad de desarrollar las competencias docentes (87.47). Sin embargo, el valor observado por debajo de $X-1s=46.82$ indica que los docentes dan menos importancia a participar en la formación de otros profesores (29.19).

Mediación del aprendizaje

Esta variable explica la intervención docente como mediador del aprendizaje. Observándose de acuerdo a los valores de las medias superiores a $X+1s =79.21$, que los docentes propician que sus estudiantes organicen la información e identifiquen lo relevante (81.40) así mismo, apliquen el razonamiento clínico (80). No obstante, los valores por debajo de $X-1s=73.47$ muestran que en menor medida contribuyen a que los estudiantes trabajen las emociones positivas, disfruten lo que hacen (71.10) y se interesen en el desarrollo de sus estudiantes como personas integrales (73.30).

Formación integral

El valor de las medias, superior a $X+1s=80.38$, mostró que en mayor medida los estudiantes manifiestan respeto hacia los demás (83.01) y poseen conceptos básicos del área de la salud (81.97).

Los valores de las medias por debajo de $X-1s$ 65.71 destacan que en menor medida los estudiantes desarrollan proyectos de investigación de fenómenos biológicos, psicológicos y sociales, para la solución de problemas del individuo y la sociedad (60.42). Así mismo, proporcionan servicios de salud integral de calidad a la sociedad e interactúa en grupos inter y multidisciplinares (63.93)

Este análisis muestra que existen áreas de mejoras en la formación integral de los médicos, respecto a la investigación orientada a la solución de problema, a proporcionar servicios de salud integral, así como con respecto al trabajo colaborativo. Aspectos importantes en la formación integral del estudiante desde la socioformación.

Respecto al análisis correlacional entre las variables más representativas de este

estudio, se observó con un nivel de significancia de 0.001, que conocer el modelo educativo basado en competencias, saber cómo contribuir a la formación integral de los estudiantes por competencias y analizar su intervención docente en la formación integral del médico a partir de un proceso reflexivo que corresponden a la competencia de formación y actualización; se relacionan significativamente con las variables que integran la competencia de mediación del aprendizaje cuando esta contribuye a que los estudiantes desarrollen valores como: responsabilidad, honestidad perseverancia, solidaridad, justicia altruismo, humildad; con contribuir a que los estudiantes trabajen las emociones positivas y disfruten lo que hacen y con mostrar capacidad para coordinar con eficiencia los procesos educativos.

Competencia docente:	Se correlaciona con:	r. correlacional
Formación y actualización	Mediación del aprendizaje	$p > .001$
X1. Conocer al Modelo Educativo basado en competencias.	- X29. Contribuir a que los estudiantes desarrollen valores como la responsabilidad, honestidad perseverancia, solidaridad, justicia, altruismo, humildad.	X1-X29= r. 0.55 X2-X29= r. 0.65 X3-X29= r. 0.58
X2. Conocer como contribuir a la formación integral de los estudiantes por competencias.	- X30. Contribuir a que los estudiantes trabajen las emociones positivas y disfruten lo que hacen.	X1-X30=r. 0.62 X2-X30=r. 0.68 X3-X30=r. 0.77
X4. Analizar su intervención docente en la formación integral del médico a partir de un proceso reflexivo.	- X31. Mostrar capacidad para coordinar con eficiencia los procesos educativos.	X1-X31=r.0.53 X2-X31=r.0.66 X3-X31=r.0.68

Así mismo, las variables conocer el modelo educativo basado en competencias se relaciona significativamente con la formación integral del estudiante en lo que refiere a demostrar comportamientos eficaces al interactuar en equipos (0.52) y compartir conocimientos (0.49).

Lo anterior indica que al conocer los docentes el modelo educativo por

competencias, se desempeñan como mediadores del aprendizaje.

También se observó que reconocer la necesidad de desarrollar competencias docentes, se relaciona con la competencia de mediación del aprendizaje respecto a contribuir a que los estudiantes trabajen las emociones positivas (0.48) y disfruten lo que hace, así como con buscar que los estudiantes sean creativos e innovadores (0.52).

Resalta la importancia que tiene que los docentes reconozcan mediante un proceso reflexivo su intervención pedagógica, así como la necesidad de desarrollar competencias docentes para propiciar andamiajes que incidan de forma significativa en la formación de estudiantes creativos e innovadores, que los lleve a trabajar sus emociones positivas en la solución de problemas.

Discusión

La transformación académica de cualquier institución educativa implica necesariamente una enseñanza renovada y un profesor innovador con una doble perspectiva: la disciplinaria y pedagógica-didáctica (Moran, 2008). Un docente que diseñe e implemente entornos de aprendizaje que faciliten la formación de los médicos como *per-se-una*; autónomo, crítico, creativo-generativa. Ello implica transitar de una docencia centrada en la enseñanza a una centrada en el aprendizaje, donde el profesor es mediador entre la zona de desarrollo real y la zona de desarrollo próximo. Las estrategias favorecen ambientes de aprendizaje orientados al desarrollo de competencias y evalúan partir de los resultados de aprendizaje, de la formación integral de los estudiantes.

Esta investigación desataca que la intervención de los docentes en el proceso educativo está de cierta manera determinada por su proceso de formación y actualización. Proceso que mantiene a los docentes a la vanguardia en las pedagogías actuales y por ende su función mediadora acorde con la sociedad del conocimiento y con las necesidades de los médicos en formación del siglo XXI.

La mediación implica que los profesores manifiesten su capacidad para propiciar andamiajes, administrar el tiempo, los recursos, los procesos, las técnicas, así como también para coordinar los grupos de discusión de tal forma que esté en

posibilidades de aplicar de manera eficiente los procesos educativos de su responsabilidad y propiciar en los estudiantes el desarrollo de las competencias profesionales del médico general.

Amerita, por lo tanto, desarrollar un comportamiento integrado por habilidades cognitivas, experiencia reflexiva, disposición psico-afectiva y destrezas para el cumplimiento de las estrategias de aprendizaje como resultado de la coordinación de procesos educativos (AMFEM, 2012).

De acuerdo a Tobón (2013a), el proceso de mediación es un proceso clave en la formación y evaluación de las competencias desde la perspectiva del desarrollo humano integral con base en el proyecto ético de vida y el abordaje de los diferentes retos del contexto. Consiste en acompañar, asesorar y apoyar a los estudiantes para que sean gestores de su aprendizaje con las estrategias necesarias para ello. Se realiza a través de 10 acciones clave que tiene sustento en el enfoque socioformativo: sensibilización, conceptualización, resolución de problemas, formación de valores y proyecto ético de vida, colaboración con otros, comunicación asertiva, creatividad, personalización e innovación, transversalidad y transferencia, gestión de recursos.

Observándose en esta investigación que se logra cuando el docente conoce el modelo educativo por competencias, sabe cómo contribuir a la formación integral del estudiante por competencias, reconoce la necesidad de desarrollar competencias docentes y analiza su intervención docente en la formación integral del médico a partir de un proceso reflexivo. De acuerdo con Barabtarlo (1995) este proceso, tiene mejores resultados cuando se realiza de forma colaborativa ya que significa un intercambio de experiencias donde se reconocen las necesidades y los problemas de la práctica docente. Asimismo, contribuye a su desarrollo profesional y a que

los estudiantes desarrollen valores, trabajen las emociones positivas; aspectos esenciales para el desarrollo del proyecto ético de vida. (Tobón, 2013b).

Por lo tanto, se considera necesario desarrollar un Programa Integral de Fortalecimiento Docente (PIFD) que brinde a los profesores de medicina y a los de otras disciplinas, la oportunidad para su desarrollo profesional y el fortalecimiento de sus competencias consistente con los requisitos de formación médica del siglo XXI.

Conclusiones

Esta investigación pone de relieve que existe una correlación significativa entre: la formación y actualización del docente; es decir, entre conocer el modelo educativo basado en competencias, saber cómo contribuir a la formación integral de los estudiantes por competencias y analizar su intervención docente a partir de un proceso reflexivo y, la competencia de mediación del aprendizaje. La cual favorece el desarrollo integral del estudiante desde la socioformación al contribuir a que desarrollen valores, resuelvan problemas articulando saberes de distintas disciplinas, sean creativos innovadores, trabajen las emociones positivas y disfruten lo que hacen.

Es importante entonces, que los maestros abandonen el papel tradicional de la enseñanza y transiten hacia una docencia renovada y centrada en el aprendizaje. Esto con el propósito de que desempeñen su función de mediador y contribuyan al desarrollo integral de sus estudiantes por competencias desde la socioformación.

Referencias

AMFEM (2012). *Perfil por competencias del profesor de medicina*. México.
Barabtarlo, A. (1995). *Investigación-acción: una didáctica para la formación de profesores*. México: UNAM

Benavides, J., García, V., Tobón, S., López, J., Monje, J., Favela, R., González, S., Sánchez, G; Carrasco, J., Rodríguez, C., y Contreras, G. (2014). *Las competencias del docente de medicina y sus implicaciones en el desempeño académico del médico en formación*. México: Pearson.

Berk, L., y Winsler, A. (1995). Vygotsky: Su vida y su obra y el enfoque de Vygotsky al desarrollo. En el aprendizaje de andamios de los niños: Vygotsky y la primera infancia el aprendizaje. Natl. Asoc. Para Educ. De niños jóvenes. pp. 25-34

Frenk, J., Chen, L., Bhutta Z. A., et al. (2010). Health professionals for a new century: transforming education to strengthen health systems in an interdependent world. *Lancet*, 376, 1923-1958.

Morán, O. P. (2003). El reto de la docencia de Vincular la docencia y la Investigación en el Espacio del aula. *Revista Contaduría y Administración*. Recuperado de: www.ejournal.unam.mx/rca/211/RCA_21104.pdf

Sawyer, R. K. (2006). Educating for Innovation, *The International Journal of Thinking Skills and Creativity*, 1(1), 41-48.

Srinivasan, M., Li, S. T., Meyers, F. J., et al. (2001). Teaching as a Competency: competencies for medical educators. *Acad Med*, 86(10), 1211-1220. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-50572013000300008&script=sci_arttext&tlng=pt

Ten Cate (2011). *Competency Based Medical Training and Evaluation. Definitions and Correlations with Real Clinical Practice*. Recuperado de:

http://www.scielo.org.ar/pdf/rac/v79n5/en_v79n5a03.pdf

Tobón, T. S. (2013a). *Formación y Competencias integral. Complejo Pensamiento, currículo, didáctica y evaluación*. Ediciones Eco: Colombia. Instituto CIFE.

Tobón, T. S.; Parra, H.; López, J., Guzmán C. C. E.; Velez, R. J. B.; Cardona, S. (2013b). *Socioformación ejes clave para transformar la educación en Latinoamérica en: Aplicación de las*

competencias en la docencia, la sociedad y las organizaciones. Ed. ECOE: Florida USA.

UACH (2008). *El modelo educativo por competencias centrado en el aprendizaje y sus implicaciones en la Formación integral del estudiante universitario*. Recuperado de: http://www.uach.mx/academica_y_escolar/modelo_educativo/2008/05/21/modelo_educativo_uach/

Más allá de la función directiva: Las implicaciones del ascenso para los directores de escuelas secundarias

Beyond the principal's role: The implications of a promotion for the principals of middle schools

Claudia Navarro-Corona
Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa del Estado de Sonora
c.navarrocorona@gmail.com

Jesús Mónica Santiago Ramírez
Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa del Estado de Sonora
monicasr@crfdies.edu.mx

Priscila María Monge Urquijo
Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa del Estado de Sonora
monge@crfdies.edu.mx

Resumen

Este trabajo expone las implicaciones de carácter laboral, económico y familiar que conlleva la ocupación del puesto directivo como resultado de ascenso. Se recurre a planteamientos teóricos para discutir dichas implicaciones como condiciones que pueden incidir en el nivel de compromiso mostrado por los directores escolares y por otros actores. Se plantea que el compromiso va más allá de una virtud personal, siendo el resultado de la alineación de distintas condiciones en distintos aspectos de la vida del actor. Se concluye que los procesos de asignación de lugares de trabajo generan condiciones que pueden incidir en el grado de compromiso de los directores escolares.

Palabras clave

Director escolar, compromiso, implicaciones al ascenso.

Abstract

The presentation exposes the implications of the employment, economic and family nature that entails the occupation of a management position because of a promotion. Theoretical approaches are used to discuss these implications as conditions that may affect the level of commitment shown by school directors and other actors. It is argued that the commitment goes beyond a personal virtue, being the result of the alignment of different conditions in different aspects of the life of the actor. It is concluded that the processes of assignment of workplaces generate conditions that can affect the degree of commitment of the school principals.

Keywords

School principal, commitment, promotion implications.

Introducción

El Programa Sectorial de Educación (PSE) 2013-2018 (SEP, 2013) ratifica el compromiso de la educación pública “con los aprendizajes de los alumnos, y [a] desempeñarse como promotora de cambio y de transformación social” (p.7). Asimismo, se establece que “la educación en todos sus tipos, niveles y modalidades constituye un compromiso prioritario del Gobierno de la República” (p. 9), manifiesto con el anuncio de las siete prioridades de la Secretaría de Educación Pública (SEP), de las que a junio de 2016 se conocen tres: (1) la escuela al centro como un mecanismo reductor de la práctica burocrática en los planteles escolares, (2) las escuelas al cien, como un apoyo remedial en beneficio de la infraestructura escolar y (3) el desarrollo profesional docente enfocado en la capacitación de profesores.

El concepto de *compromiso* se enuncia en el discurso político como una característica prioritaria en los agentes educativos y en las instancias gubernamentales para el logro de la calidad del servicio educativo (SEP, 2013, SEP, 2015). El PSE establece en su línea de acción “1.2.1 Estimular la generación de altas expectativas de logro y el compromiso de cada docente con el aprendizaje de sus alumnos” y “1.2.3 Fortalecer el liderazgo de directores y supervisores, así como el compromiso del equipo docente, en su ámbito de competencia, para asegurar la normalidad escolar mínima” (p. 44), con las que se da relevancia al compromiso de docentes y directivos en la tarea educativa.

En este marco, la presente investigación expone resultados parciales de una investigación más amplia, cuyos datos permiten realizar reflexiones en torno al compromiso de los actores educativos; específicamente de los directores escolares de educación secundaria. El objetivo del trabajo es identificar las implicaciones del ascenso a

los puestos directivos. Las implicaciones identificadas trastocan la vida de los directores escolares y, de acuerdo con la literatura, pueden incidir en el grado de compromiso que exhiben en su desempeño.

El compromiso con la función

Se recurre a las aportaciones de Day, Stobart, Sammons, Kington y Gu (2007), Goodson y Hargreaves (2007), Contreras (1999) y Hargreaves y Fullan (2014), quienes hacen consideraciones sobre distintos aspectos de la vida de los actores educativos que se vinculan al desempeño y al compromiso que muestran los actores en la actividad que realizan.

Contreras (1999), por ejemplo, señala que las condiciones en las que trabajan los actores educativos, incluidas las condiciones contextuales y las laborales, se mezclan para construir una concepción ideológica sobre lo que significa ser docente o director y el grado en el que se involucran en su función. Desde la perspectiva de Hargreaves y Fullan (2014) este grado de involucramiento puede ser denominado como el compromiso mostrado.

Se retoma la idea sustantiva de Hargreaves y Fullan (2014) en cuanto al compromiso que manifiestan los profesores. Con base a estos autores, se sostiene que el compromiso de los agentes educativos no solo es un valor de carácter ético, sino que también es una condición emocional. El compromiso mostrado no solamente se vincula a las virtudes personales; sino que se relaciona con las condiciones que los actores atraviesan tanto en su vida personal como en el trabajo.

Previamente, ya Day y otros (2007), habían concluido que el establecimiento, perduración o decaimiento del compromiso de los actores educativos se relaciona con condiciones que atraviesan distintos aspectos de la vida. Las condiciones del aspecto *personal* como la salud, relaciones con dependientes y otros sujetos; de los aspectos

profesionales como el desempeño bajo políticas intrusivas, la formación impuesta y de los aspectos en las *condiciones de trabajo*, como el grado de compañerismo o la relación con los superiores pueden debilitar o fortalecer el compromiso de los sujetos (Day, Stobart, Sammons, Kington y Gu, 2007; Hargreaves y Fullan, 2014). Hargreaves y Fullan (2014) sostienen que cuando los tres tipos de elementos se alinean –incluso dos–, existe mayor probabilidad de que los niveles de compromiso sean satisfactorios. El presente trabajo aborda las condiciones personales.

Método

El trabajo se adscribe al enfoque cualitativo-interpretativo, dado que estudia la experiencia de los sujetos (Erickson, 1997). Para el diseño metodológico, se toman como base los planteamientos de McCurdy, Spradley y Shandy (2004) y Sandoval (2002), sobre la metodología para el trabajo en campo. Se estructuraron cinco fases; éstas se esquematizan en la Figura 1.

Fase 1. Se adquirieron herramientas conceptuales y contextuales generales por medio de la revisión de la literatura; como preparación para la entrada al campo se observaron entrevistas realizadas por entrevistadoras experimentadas.

Fase 2. Se definió el objeto de estudio y se definieron las características de los participantes o colaboradores. Se buscaron directores comisionados o en base, con conocimiento de las funciones del puesto directivo y con disposición para participar en

el proyecto. El grupo de participantes estuvo integrado por cinco directivos de educación secundaria estatal. La antigüedad promedio de éstos era de 30 años de servicio en el Sistema Educativo Estatal de una entidad federativa en el Noroeste Mexicano.

Fase 3. El levantamiento de los datos se realizó por medio de entrevistas semiestructuradas, a profundidad. Las entrevistas con los sujetos del estudio se basaron en un guion centrado en las trayectorias de los participantes; además de las implicaciones que el ascenso a la dirección conlleva, se indagó sobre las actividades realizadas, los procesos en los que participan desde su puesto y el aprendizaje de las funciones. Conviene especificar que adicionalmente se realizaron tres entrevistas de contexto con tres autoridades educativas; estos datos no aportan a los resultados de este trabajo, por lo que se excluyen del método, de los resultados y las conclusiones.

Fase 4. Las entrevistas fueron audiograbadas y transcritas. El corpus producido fue de 180 cuartillas. En esta misma fase se realizó el tratamiento de la información mediante codificación y categorización conforme al análisis cualitativo clásico. El establecimiento de relaciones entre las categorías dio lugar al análisis.

Fase 5. Los resultados obtenidos fueron validados mediante la técnica de *feedback* planteada por Miles y Huberman (1994). Ésta consiste en presentar la información a los actores para que éstos sean quienes evalúen la pertinencia de las conclusiones a las que se ha llegado.

Figura 1

Método de la investigación



Fuente: Caracterización del trayecto de los profesores de escuelas secundarias estatales para llegar al puesto directivo: condiciones, implicaciones y aprendizajes (Navarro, 2010).

Resultados

Al ascender al puesto directivo, los actores se involucran en un conjunto de procesos que conllevan la socialización del sujeto y el aprendizaje de las funciones. No obstante, se identificó que, más allá del puesto, los sujetos deben afrontar una serie de condiciones que se suman a la complejidad de la condición del ascenso. Las “Implicaciones del acceso al puesto directivo” fueron definidas como la categoría que refiere a las “Repercusiones o consecuencias que pueden estar relacionadas con el ascenso al puesto directivo”.

De acuerdo con los testimonios de los participantes se identificó que de acuerdo a los procesos de asignación de puestos que operan en el Sistema Educativo Nacional Mexicano, la principal consecuencia es el cambio del lugar de adscripción. “Al entrar a un concurso, tú tienes que estar consciente de que puedes ser movido de tu lugar donde

resides” (E-I-Diego-170609-9). Además de que dicho cambio conlleva la inmersión del sujeto a un nuevo contexto y “encontrarte con nuevas gentes, nuevos caracteres, nuevas personas y a veces nuevos amigos (...); y a veces, [con...] personas que tú no quisieras que existieran en el sistema educativo” (E-I-Diego-170609-9); también se desprende una serie de consecuencias adicionales. En este trabajo se identifican tres tipos de implicaciones.

De tipo laboral

Se clasificaron como implicaciones laborales las situaciones que se relacionan con modificaciones en las condiciones de trabajo. Las de este tipo son las que se presentaron con mayor frecuencia en las entrevistas. Específicamente, son tres.

La imposibilidad de regresar al puesto de docente. Posiblemente la

consecuencia de mayor incidencia en la carrera de los sujetos participantes haya sido la imposibilidad de retroceso en su trayectoria profesional: “No me gustó estar en la subdirección. Yo quiero regresarme (...)” y me dijo [el supervisor]: “esto no es el túnel del tiempo, es un ascenso que te ganaste y no hay marcha atrás”. Ahí sentí, de veras, que había perdido mucho más que lo que había ganado (E-C-Rosa-220509-20).

Después de la reforma de 2013, dicha condición se hizo modificable en la primera etapa de la carrera directiva. Se estableció que “la promoción a una plaza con funciones de dirección dará lugar a un Nombramiento, sujeto a un periodo de inducción con duración de dos años ininterrumpidos” (DOF, 2013, Art. 27). Después de este periodo se presenta la oportunidad de regresar al puesto docente; no obstante, de acuerdo con el Artículo 27 de la LGSPD, dicho regreso está supeditado a un desempeño deficiente en la función directiva y no al deseo del profesor. De este modo, el retroceso en la trayectoria adquiere una connotación negativa para el actor en cuestión.

Incremento de responsabilidad sobre lo ocurrido en el plantel. El director es el quién asume la responsabilidad del plantel ante hechos de todo tipo. “Ahorita los golpes van a la cabeza, van a los directivos. Si sucede algo en las escuelas pues el directivo es el responsable, ¡es mucha la responsabilidad!” (2E-I- Carlos-301009-9). “[si] pasa algo: no pues es que el director es el culpable” (2E-I-Carlos-301009-9).

Incremento en el tiempo dedicado a la jornada laboral. Si bien existe evidencia de que la mejora en las condiciones de horario es uno de los motivos para que los profesores busquen el ascenso (Navarro-Corona y García-Poyato, 2015), esto no parece cumplirse en la práctica. Pues los entrevistados refirieron la necesidad de dedicar mayor tiempo a la establecida en el horario de trabajo.

Para cumplir con todo, llego temprano a mi horario para poder llenar formatos y encuestas y así dedicar el tiempo de la jornada a recorrer la escuela, a solucionar desperfectos y a atender a los maestros. Otros [...], no lo hacen así, sólo se limitan al horario de clases y por consiguiente no les alcanza el tiempo para terminar su trabajo y hacerlo bien (E-I-Armando-161009-15).

Económicas

Schvarstein (1998) señala que la búsqueda de valores suele imponerse sobre los motivos para buscar un ascenso. No obstante, las implicaciones que el ascenso tiene en la economía de profesor promovido a un puesto directivo no necesariamente representan un incremento salarial. De acuerdo con los testimonios expuestos por los participantes, el gasto corriente se incrementa como resultado de la reubicación. Sea por gastos de traslado o por alquiler de vivienda en la localidad en la que se encuentra la escuela: “Yo ahorita estoy gastando bastantito en lo que hago en ir y venir, mi carro” (E-I-Juan-151009-8). Otra es “mantener dos casas, la casa de la familia y la casa chica” (1E-I-Carlos-150609- 21, 22), refiriéndose con esto último al necesario hospedaje para trabajar en la nueva ubicación. “He comentado con mi representante sindical: “mejor me hubiera quedado como docente, me iba mejor” (1E-I-Carlos-150609-21).

Del tipo familiar

En un tercer plano, ante el requerimiento de cambio de ciudad o traslado para acceder al ascenso en una escuela distinta, se presentan implicaciones que requieren de una disminución del tiempo que se pasa con otros miembros de la familia. La disminución del tiempo que se comparte con la familia ocasiona “que uno se aleja de su familia y si uno tiene hijos se pierden detalles es algo ya

que uno tiene que poner en la balanza” (1E-I-Carlos-150609- 22).

Sobre este aspecto los participantes comentaron “son negociaciones familiares que uno tiene que hacer por darles una vida mejor. Económicamente mejor” (1E-I-Carlos-150609-20). Después de este primer paso, la implicación es “dejar tu familia, o sacrificar aún más de lo que uno sacrifica a la familia por el trabajo” (E-C-Rosa-220509-7). La búsqueda del incremento salarial y el mejoramiento de las condiciones económicas parecen representar una disminución en la comunicación y la ausencia del profesor recién ascendido en momentos relevantes en la vida familiar: la pérdida de los detalles en el crecimiento y desarrollo de los hijos y el distanciamiento de otros miembros de la familia, son reportados como los principales factores.

Las implicaciones que se derivan del ascenso a la dirección escolar se entretajan en una red de relaciones en donde unos elementos dependen de otros o los propician. En resumen, la red se desprende de una implicación central que es el ascenso en una institución distinta a la aquélla en la que se ha desarrollado el trabajo como docente. Ésta desprende implicaciones de carácter laboral, económico, e incluso familiar. La Figura 2, esquemática la red.

Conclusiones

De acuerdo con la literatura, las dificultades que los actores puedan experimentar en el ámbito personal, profesional y laboral pueden disminuir el grado de compromiso que muestran en el desempeño de sus funciones. Esta idea obliga a pensar que enfocarse en que el compromiso como una característica particular de los directores escolares perpetúa la visión de que el buen desempeño es una responsabilidad del sujeto y no del sistema; pone en riesgo de colocar en una zona de invisibilidad las implicaciones que el

propio sistema de funcionamiento puede estar generando y fuera de la discusión el concepto de compromiso como el resultado de dichas implicaciones.

En el caso específico de los directivos escolares, se identifica un conjunto de condiciones anexas a la ocupación del puesto directivo, que inician con la reubicación del recién ascendido y que se derivan en distintas condiciones de carácter laboral, económico y familiar. Éstas se extienden más allá de la función y deben ser afrontadas por los novatos adicionalmente al aprendizaje del puesto y a la socialización a la que los obliga la reubicación.

Se requiere analizar y discutir qué elementos de los mecanismos de ascenso a la función directiva y asignación del lugar de adscripción traen consigo un conjunto de factores adicionales, que pueden incidir en el compromiso de los directivos y que se extienden más allá de la función.

Referencias

- Contreras, J. (1999). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., y Gu, Q. (2007). *Teachers matters: Connecting lives, work and effectiveness*. Berkshire, RU: Open University Press.
- DOF (2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 09 de septiembre de 2013.
- Erickson, F. (2009). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. C. Wittrock, (coord.). *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación* (pp. 195-203). Barcelona: Paidós Ibérica.
- Goodson, I., y Hargreaves, A. (2007). Series editor's preface. En Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A.

- y Gu, Q. (2007). *Teachers matters: Connecting lives, work and effectiveness*. Berkshire, RU: Open University Press.
- Hargreaves, A., y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Ediciones Morata.
- McCurdy, D. W., Spradley, J. P., y Shandy, D. J. (2004). *The Cultural Experience: Ethnography in Complex Society*. Tennessee: Sage.
- Navarro-Corona, C. y García-Poyato, J. R. (2015). *¿Por qué quise ser directivo escolar? Análisis de los motivos expresados por directores de escuelas mexicanas de educación básica* [Ponencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Chihuahua, Chihuahua.
- Sandoval, C. A. (2002). *Investigación cualitativa*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
- SEP (2015). *Comunicado 333. Ratifican BID y SEP compromiso con la educación de niños y jóvenes*. Comunicado de prensa SEP. 28 de octubre de 2015. Recuperado de: <https://www.gob.mx/sep/prensa/comunicado-333-ratifican-bid-y-sep-compromiso-con-la-educacion-de-ninos-y-jovenes>
- SEP (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 13 de diciembre de 2013. Recuperado de: http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/253/1/images/programa_sectorial_educacion_2013_2018.pdf

Burnout en Profesores de Educación Superior. El caso de la IByCENECH

Burnout in higher education professors. The IByCENECH case

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

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

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

Resumen

El síndrome de Burnout, también conocido como síndrome de desgaste ocupacional (SDO) o incluso síndrome de quemarse por el trabajo (Maslach y Jackson 1986). Es un fenómeno que se presenta en la sociedad actual y se manifiesta por el estrés en fase avanzada. El objetivo de este estudio es conocer en qué medida se manifiesta el desgaste emocional o burnout en profesores de Educación Superior (formadores de docentes) y su relación con factores tales como género, número de horas frente a grupo, número de hijos y cargas extra (adicionales a la docencia). Se trata de un estudio transversal, correlacional. Se utiliza estadística descriptiva para estudiar el caso de 81 profesores de la Escuela Normal. El levantamiento de datos se realiza a través de una encuesta electrónica elaborada para obtener: datos sociodemográficos, historia clínica, así como de las condiciones de trabajo, para lo cual se emplea el Maslach Burnout Inventory (MBI), que contiene 22 ítems para valorar las subescalas de agotamiento emocional, despersonalización y realización personal. Dentro de los hallazgos se presenta que el género y el número de hijos se consideran un factor de riesgo para tener niveles altos de burnout. Se advierte que el género femenino presenta mayor nivel de agotamiento, pero altos niveles de realización personal, por lo que sus niveles de burnout son bajos. Las cargas académicas adicionales a la docencia, así como las horas frente a grupo, no parecen estar relacionadas con los niveles altos de burnout.

Palabras clave

Burnout, profesores, educación superior.

Abstract

Burnout syndrome, also known as occupational burnout syndrome (OBS) or even burnout syndrome (Maslach and Jackson 1986). It is a phenomenon that occurs in today's society and is manifested by stress at an advanced stage. The objective of this study is to know to what extent the emotional burnout or burnout in teachers of Higher Education (teacher educators) and its relationship with factors like gender, number of hours in front of the group, number of children and extra charges (additional to teaching). It is a cross-sectional, correlational study. Descriptive

statistics are used to investigate the case of 81 Teachers of the Normal School. The data collection is done through an electronic survey developed to obtain: sociodemographic data, clinical history, as well as working conditions, for which the Maslach Burnout Inventory (MBI) is used, which contains 22 items to assess the subscales of emotional exhaustion, depersonalization and personal fulfillment. Among the findings, it is presented that gender and number of children are considered a risk factor to have high levels of burnout. It is noted that the feminine gender presents/displays a greater level of exhaustion, but elevated levels of personal accomplishment, the reason why their levels of burnout are low. The academic charges in addition to the teaching, as well as the hours in front of the group, do not seem to be related to the high levels of burnout.

Keywords

Burnout, teachers, higher education.

Introducción

La vertiginosa vida moderna plantea tal cantidad de demandas que los individuos se ven expuestos al estrés, por lo que este tema ha venido cobrando relevancia en materia de salud individual. Señalan Williams y Cooper (2004), que no debe subestimarse el impacto del estrés en el trabajo, debido a que se observa en el gasto que representa tanto en enfermedad, relaciones destruidas, fracaso profesional, entre otros. Asimismo, representa altos costos en el desempeño, en las deficiencias de los servicios que se prestan, así como fallas en la innovación.

La fundación europea estima que el estilo de vida y las enfermedades relacionadas con ello, explican cuando menos la mitad de todas las muertes prematuras. Aun cuando las cifras oficiales de muertes por estrés puedan ser imprecisas, reflejan altos costos para los individuos y para las instituciones.

Lazarus y Folkman (1986) citados en Otero (2011) definen el estrés como:

[...] una relación particular entre el individuo y el entorno que es evaluado por éste como amenazante o desbordante para sus recursos y que pone en peligro su bienestar" (p. 48).

El síndrome de Burnout, también conocido como síndrome de desgaste profesional, ocupacional o incluso síndrome de quemarse por el trabajo (SQT). Gil Monte (2006). Es

considerado un padecimiento que se manifiesta en la presencia de estrés (fase avanzada) en el organismo, ante factores estresantes emocionales e interpersonales que se presentan en el trabajo. Puede observarse en el ámbito profesional y por lo tanto en la calidad de vida.

Por su parte, según Gil Monte (2006) menciona que la Organización Internacional del Trabajo (OIT) reconoce que el entorno laboral puede ser un agente capaz de deteriorar la salud de las personas durante el desempeño de su trabajo. En un estudio realizado para la OIT, Houtman y Kompier (2001) señalan que la salud mental está determinada en parte por las características del entorno ocupacional y que los factores psicosociales y organizativos juegan un papel relevante.

En el caso del Burnout, según Otero (2011) algunos síntomas específicos del estrés, se ven manifestados en tres áreas: fisiológica, cognitivo emocional y conductual. La primera corresponde a inhibición del sistema inmunológico, problemas cardiovasculares, tensión muscular, entre otros. La segunda presenta ansiedad, hostilidad, pérdida de memoria, entre otros. Una tercera, se ve manifiesta en el deterioro de las relaciones interpersonales, aumento del consumo del tabaco, alcohol, absentismo laboral, conflictos familiares, entre otros.

Es así, que la presencia del estrés laboral es un hecho y las personas se enferman por demandas psicosociales, de los lugares en que trabajan. En el caso de los profesores de nivel superior, se sabe que están obligados a cumplir con una serie de funciones o tareas que implican la docencia, la difusión, la investigación y la gestión, aunado al desgaste que pueda representar el atender de manera adecuada a sus alumnos, de quienes es un referente obligado, de los padres de familia, de sus compañeros y de las personas que interactúan con él.

Hiebert y Farber(1984) evidencian que la docencia es una profesión estresante. Señalan que las principales consecuencias que afectan a los docentes en su ámbito de trabajo son la incapacidad para desconectarse del trabajo, los problemas de sueño, el cansancio, aumenta la susceptibilidad a la enfermedad, problemas gastrointestinales, de espalda, cuello, dolores de cabeza, entre otros; que están relacionados, en ocasiones con el abuso de fármacos, tranquilizantes, estimulantes, abuso de café, alcohol y drogas.

Se hace necesario conocer la relación entre el estrés que parecen manifestar los profesores de Educación Superior (formadores de docentes), con las variables con que pueda estar relacionado, con el propósito de profundizar en el conocimiento de las manifestaciones del síndrome de Burnout. Por lo anterior se presenta el siguiente planteamiento:

¿Qué relación existe entre el burnout, el número de horas frente a grupo, el número de hijos y las cargas extra que tienen los profesores de Educación Superior?

Objetivo General

Conocer la relación que existe entre el síndrome de burnout y las variables: horas frente a grupo, número de hijos y cargas extra.

Objetivos específicos

- Conocer la medida del desgaste emocional o burnout en los docentes de la IByCENECH.
- Identificar las variables que se relacionan o definen la presencia de desgaste emocional o burnout en los docentes.

Dentro de la delimitación del concepto de burnout y del abordaje de sus síntomas pueden diferenciarse dos perspectivas: una de ellas, de carácter clínico, que se ha orientado al diagnóstico y otra de carácter psicosocial, concentrada en explicar el fenómeno, en atender su tratamiento, prevención y cómo se desarrolla. Estas dos perspectivas no deben considerarse como antagónicas, sino más bien se han visto como complementarias.

Desde la perspectiva clínica, el burnout según Gil Monte (2006) se entiende como: “un estado mental negativo al que el sujeto llega como consecuencia del estrés laboral” (Pág. 54). Este autor señala que esta visión, con el modelo clásico de salud-enfermedad, es útil para efectos prácticos de diagnóstico, pero no para comprender el fenómeno. Para diagnosticar, es necesario evaluar si una persona tiene determinados niveles o síntomas, sin considerar el proceso que ha conducido a esa situación.

La perspectiva clínica, centra el foco o manejo en el trabajador, sin delimitar el fenómeno en toda su extensión. Esta perspectiva es indispensable, para saber a qué nivel el síndrome empieza a ser un problema, tanto para la persona como para la institución u organización.

Por su parte, la perspectiva psicosocial recomienda considerar al burnout, “un proceso que se desarrolla debido a la interacción entre las características del entorno laboral y las características personales” Esta representación, es útil para entender cómo se genera y cómo evoluciona el

síndrome y sus síntomas, como un proceso por el que el individuo atraviesa en una secuencia de etapas o fases con distinta sintomatología. Este puede ser reversible si la persona alude a estrategias de afrontamiento adecuadas, para superar las situaciones de estrés laboral crónico, o bien, puede ocurrir lo contrario, es decir, que el individuo asuma estrategias de afrontamiento inadecuadas, causando un daño irreversible, que puede desencadenar en el abandono de trabajo, o incluso de la profesión, situación de la cual no podría salir, sin la ayuda de un profesional.

Encontrar el origen del estrés o el burnout no es tarea sencilla debido a que la raíz del problema puede estar en la interacción de múltiples factores, de diversa naturaleza, ya sea organizativos, personales o bien de tipo sociocultural.

Los teóricos coinciden en que los factores personales son facilitadores, mientras que las variables o aspectos organizativos son desencadenantes, es decir son la causa directa y única, por lo que desempeñan un papel preponderante.

Gil Monte (2006) por su parte enfatiza que con frecuencia los miembros de las organizaciones del sector servicios se enfrentan a problemas cuya resolución o mejoría no depende solamente de ellos, en los profesores, como es el caso del fracaso académico de los estudiantes.

No obstante el trabajador se siente responsable de su resolución y si no lo resuelve cuestiona su valía como profesional. Asimismo menciona que, cuando los profesionales perciben que tienen poca capacidad para influir sobre los resultados de su trabajo desarrollan una baja realización personal, un alto agotamiento y una alta despersonalización.

Existen diversos modelos desde los cuales se explica el fenómeno del burnout en profesores.

El modelo, desarrollado por Maslach y Leiter, en el cual se fundamenta este trabajo es un modelo que se considera según Otero (2011) conceptualmente correcto, debido a que incorpora todos los elementos que dan significado a este fenómeno. Con este modelo se trata de reflejar cuál es la naturaleza, las condiciones y las consecuencias del burnout con relación a la profesión docente. Además, este modelo se constituye como un marco de trabajo, incluso se denomina *modelo de trabajo* con características de coherencia y amplitud en el marco conceptual, que permiten realizar la investigación.

Esta propuesta destaca el efecto del burnout sobre la conducta y experiencia tanto del profesor como del estudiante. Es uno de los puntos medulares de este modelo, debido a que incorpora al sujeto al que se dirige la labor docente *el alumno*. Estos autores suponen que las personas *quemadas o con burnout*, tienden a adoptar comportamientos como menor implicación en las tareas, aminorar las respuestas de apoyo a sus alumnos, menor preparación de las clases, poca participación en las actividades escolares, poco reconocimiento al trabajo de los alumnos, así como una actitud crítica ante los alumnos.

Los alumnos por su parte, ante estos comportamientos del profesor empiezan a cambiar su percepción hacia el docente, así como sus sentimientos hacia él y su comportamiento en clase, por lo que el nivel de aprendizaje y ejecución de los estudiantes disminuye, lo que según estos autores puede implicar el menoscabo del sentido de autoeficacia a nivel escolar, puede disminuir la motivación intrínseca, generar pérdida del sentido de utilidad de las actividades escolares y menor identificación con la escuela y con los procesos educativos.

Este modelo argumenta que la conducta del alumno también puede contribuir para que el profesor experimente el

burnout, de tal manera que la falta de respeto o el mal comportamiento en clase, puede agravar la situación, mientras que otras conductas positivas como el realizar las tareas escolares o el poner atención en clase puede prevenir o incluso aliviar el burnout.

Maslach y Leiter (1999) citados en Otero (2011) resaltan la importancia que tienen las cualidades personales del docente, para desarrollar el fenómeno del burnout. Ellos mencionan: “aquellos profesores con ciertos rasgos o características de la personalidad es más probable que también se muestren más sensibles a determinadas cualidades del ambiente escolar” (Pág. 194).

Es así como una alta motivación intrínseca, sociabilidad, iniciativa personal, curiosidad y afrontamiento activo, tienen una correlación negativa con el malestar docente.

No obstante los avances en este campo de la investigación han ido más allá de las características personales de quienes padecen el síndrome, de tal manera que han llegado a aseverar que el burnout no se da en el vacío, sino más bien, que existen condiciones en el contexto escolar, como la clase, la organización que posee la institución, los compañeros de trabajo, las políticas educativas, entre otros, que influyen en el trabajo, ya sea facilitándolo, si es el caso de contar con un alto nivel de apoyo de los compañeros o tener un cierto control sobre las decisiones escolares, o bien dificultándolo como puede ser si existen conflictos de rol, sobrecarga de trabajo o poca claridad en el rol a desempeñar.

Enfoque

El presente estudio se inscribe en un enfoque cuantitativo, el cual según Hernández y cols. (2010) se utiliza la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías.

Población

La población en este caso se conforma por los profesores de las Escuelas Normales, específicamente del Estado, no obstante en el estado existen cuatro Escuelas Normales cuyas características de trabajo son distintas, debido a que dos de ellas funcionan como internados y las condiciones laborales de los docentes son de mayor demanda, mientras que una tercera es una normal Experimental, que demanda a los formadores de docentes observación y seguimiento de los alumnos normalistas en rancherías o zonas rurales cercanas a la ciudad donde se encuentra. En tanto que los profesores que laboran en la Escuela Normal del Estado de Chihuahua, tienen condiciones y demandas muy específicas por lo que no se puede considerar una medición estándar del síndrome a todos los profesores de Escuelas Normales del Estado, debido a que como se menciona influyen otras variables.

Muestra

El tipo de muestra es no probabilística debido a que se elige al total de los profesores de la IByCENECH, como un caso a estudiar por la factibilidad que representa la cercanía al contexto. Elegida así, obedeciendo a los criterios de la investigación.

De la aplicación que se lleva a cabo en la IByCENECH se toma en consideración para el estudio a 81 docentes, hombres y mujeres de los cuales solo 52 de ellos responden la encuesta. El 64% de la población de docentes participó en la investigación, de la cual 73% fueron mujeres y hombres 26%.

Sujetos

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

- Docentes frente a grupo
- Directivos

Diseño

El diseño de este estudio es transeccional correlacional causal. La variable dependiente (estrés en fase avanzada o síndrome de burnout) y la variable independiente (formada por variables sociodemográficas). Se utiliza el paquete estadístico para las ciencias sociales, SPSS versión 16, desarrollado en la Universidad de Chicago y uno de los más difundidos.

Instrumentos

Se aplica el cuestionario MBI (Maslach Burnout Inventory) propuesto por Maslach y Jackson (1982). La primera edición del MBI, apareció en los ochentas y considera al burnout como un síndrome tridimensional, por lo que valora tres subescalas. Agotamiento emocional, despersonalización y logro personal.

Las subescalas se especifican de la siguiente manera:

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

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

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

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

Resultados

Uno de los instrumentos aplicados fue el cuestionario socio demográfico del cual se pueden apreciar los siguientes resultados.

Este cuestionario arroja información valiosa con respecto a algunos aspectos como género, edad, estado civil, número de hijos, horas de nombramiento, antigüedad en la institución, así como los años de servicio.

Como se puede verificar en la tabla 1, con respecto al género, de un total de 52 docentes que respondieron el instrumento, se advierte que el 73.1% son mujeres y el 26.9 % son hombres

Tabla 1

Frecuencias de género de los docentes

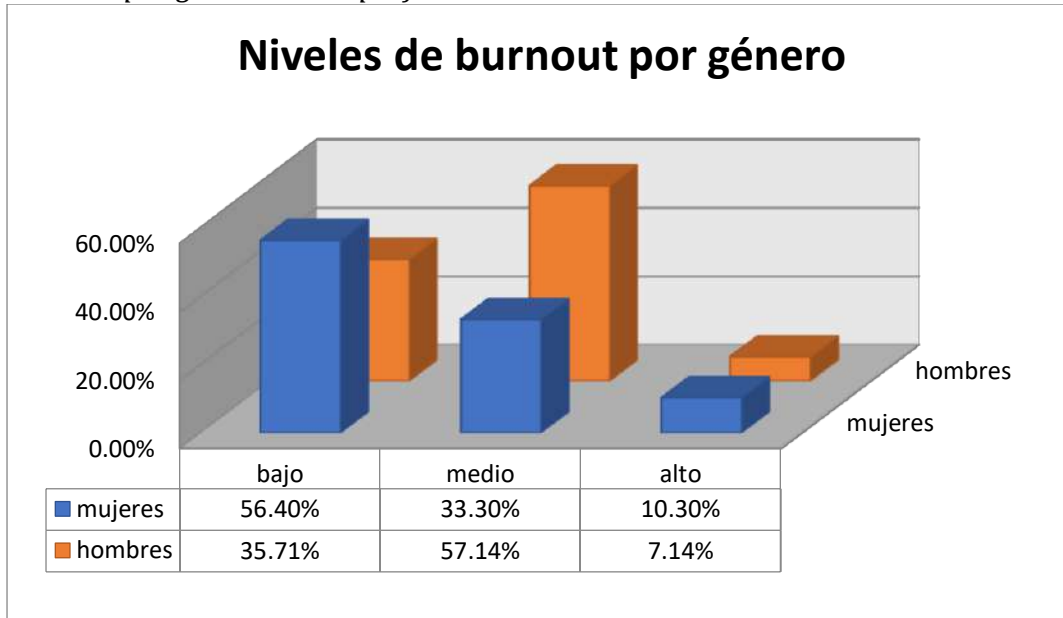
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mujer	38	73,1	73,1	73,1
	Hombre	14	26,9	26,9	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Al examinar los datos de la figura 1 encontramos que el 56.4% de las mujeres, tiene un nivel bajo de burnout, mientras que el 33.3% se ubica en el nivel medio y 10.30% se considera en un nivel bajo de burnout.

En el caso de los hombres, predomina el nivel medio o moderado de burnout con un 57.14%, en el nivel bajo existe un 35.71% y en el nivel alto de este síndrome el 7.14%.

Figura 1

Niveles de burnout por género en los profesores de la EN



El número de hijos de los docentes y nivel de burnout, tienen una correlación de 0.330, la

cual es significativa en el nivel de 0.05, tal y como puede observarse en la tabla 2.

Tabla 2

Correlación del burnout con el número de hijos

		Nivel de Burnout	No. de hijos
Nivel de Burnout	Pearson Correlation	1	.330*
	Sig. (2-tailed)		.031
	N	52	43
NO_HIJOS	Pearson Correlation	.330*	1
	Sig. (2-tailed)	.031	
	N	43	43

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

De los factores estudiados, cargas extra y nivel de burnout, tienen una correlación de 0.120,

cuyo dato indica una correlación positiva débil. Ver tabla 3.

Tabla 3

Correlación de carga extra y nivel de burnout

		Nivel de Burnout	Carga extra
Nivel de Burnout	Pearson Correlation	1	.120
	Sig. (2-tailed)		.398
	N	52	52
CARGA_EXTRA	Pearson Correlation	.120	1
	Sig. (2-tailed)	.398	
	N	52	52

De los factores laborales, el número de horas frente a grupo, con el nivel de burnout, la res

igual a $-.093$, cuya correlación es negativa débil. Esto puede verificarse en la tabla 4.

Tabla 4

Correlación entre nivel de burnout y horas frente a grupo

		Nivel de Burnout	Horas grupo
Nivel de Burnout	Pearson Correlation	1	-.093
	Sig. (2-tailed)		.514
	N	52	52
HORAS_GRUPO	Pearson Correlation	-.093	1
	Sig. (2-tailed)	.514	
	N	52	52

El estudio realizado permite conocer los niveles de burnout en que se encuentran los docentes de la IByCENECH. Los datos obtenidos advierten que el 10.3% de las profesionales y el 7.14% de los profesores estudiados se encuentran en un nivel alto de burnout, lo que coincide con Marrau (2004) quien reporta que solo en 14 mujeres y 3 hombres de una muestra de 43 maestros se encuentran en los niveles altos. A diferencia de Quass (2006) quien al estudiar a docentes universitarios encontró a una población sana desde el punto de vista del burnout, caracterizándose por un elevado logro personal y bajos niveles de agotamiento y despersonalización.

Asimismo, se evidencian que un 33.3% de las mujeres y el 57.14% de los hombres se ubican en un nivel medio del síndrome, lo que

hace suponer que en un lapso corto de tiempo pudieran pasar a un nivel alto.

Los resultados evidencian una relación significativa entre el número de hijos y el nivel de burnout, esto se corrobora con los datos encontrados por Aldrete y Pando (2003) quienes reportaron que los mayores problemas de las mujeres en su vida cotidiana provienen de la división de su tiempo entre las múltiples tareas que realizan. La mujer que trabaja y que no prescinde de sus roles de madre, cumple una doble jornada, aumentando así sus niveles de estrés. Los quehaceres diarios de ama de casa en lugar de resultar creativos y estimulantes son causa de angustias y repercuten en el estrés crónico. La presión de las tareas del hogar, como atender a los hijos, conjuntada con la carga de trabajo

de ser docente implica mayor posibilidad de presentar el burnout.

En el caso del personal de la IByCENCH que respondió al instrumento, puede explicarse desde las condiciones institucionales debido a que en algunos casos los docentes que presentaron altos niveles de burnout fueron quienes tenían una carga de pocas horas frente a grupo, sin embargo, con responsabilidades como directivos, jefes de área, departamento u oficina, lo que les implicó menos horas de clase, pero mayor estrés por las demandas institucionales que se les plantean.

Referencias

- Aldrete, M., Pando, M., Aranda, C., y Balcázar, N. (2003). Síndrome de burnout en maestros de educación básica, nivel primaria de Guadalajara. *Investigación en salud, 5(1)*, 11-16.
- Aranda, C., y Pando, M. (2010). Edad, síndrome de agotamiento profesional (burnout), apoyo social y autoestima en agentes de tránsito, México. *Revista colombiana de psiquiatría, 39(3)*, 510-522.
- Barrón, M. (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas. *Perfiles educativos, 31(125)*, 76-87.
- Bosqued, M. (2008). *Quemados. El síndrome de burnout: qué es y cómo superarlo*. Barcelona: Paidós.
- Bosqued, M. (2011). *Sé feliz*. España: Paidós.
- Cohen, R. (2010). Estudio epidemiológico de infecciones respiratorias agudas en el hospital Ramos Mejía. *Revista del hospital J. M. Ramos Mejía, 15(1)*, 1-31.
- Dolan, S., Díez, M., y Cannings, K. (2003). Psicotoxología de la vida laboral: el caso del personal médico de Suecia. *Revista de psicología del trabajo y de las organizaciones, 19(2)*, 117-133.
- Fernández, M. (2002). Desgaste psíquico (burnout) en profesores de educación primaria de Lima metropolitana. *Persona, 5*, 27-66.
- Gantiva, C., Jaimes, S., y Villa, M. (2010). Síndrome de burnout y estrategias de afrontamiento en docentes de primaria y bachillerato. *Psicología desde el Caribe, 26*, 36-50.
- Gil-Monte, P. (2006). *El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar*. España: Pirámide.
- Gil-Monte, P., y Peiró, J. (1999). Perspectivas teóricas y modelos interpretativos para el estudio del síndrome de quemarse por el trabajo. *Anales de psicología, 15(2)*, 261-268.
- Hermosa, A. (2006). Satisfacción laboral y síndrome de burnout en profesores de educación primaria y secundaria. *Revista colombiana de psicología, 81-89*.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Herruzo, J. (2002). *Estudio epidemiológico de la salud mental del profesorado*. Córdoba, España: Departamento de Educación.
- Hiebert, B. A., y Farber I. (1984). Teacher Stress: literature survey with a few surprises. *Canadian journal of education, 9(1)*, 14-27.
- Landero, R., y González, M. (2006). *Estadísticas con SPSS y metodología de la investigación*. México: Trillas.
- Marqués, A., Lima, M., y Lopes, A. (2005). Fuentes de estrés, burnout y estrategias de coping en profesores portugueses. *Revista de psicología del trabajo y de las organizaciones, 21(1-2)*, 125-143.
- Marrau, C. (2004). El síndrome de burnout y sus posibles consecuencias en el trabajador docente. *Fundamentos en humanidades, 5(10)*, 53-68.

- Otero, J. (2011). *Estrés Laboral y Burnout en profesores de enseñanza secundaria*. Madrid: Díaz de Santos.
- Pando, M., Castañeda, J., Gregoris, M., Aguila, A., Ocampo, L., y Navarrete, R. (2006). Factores psicosociales y síndrome de burnout en docentes de la universidad del Valle de Atemajac, Guadalajara, México. *Salud en Tabasco*, 12(3), 523-529.
- Quaas, C. (2006). Diagnóstico de burnout y técnicas de afrontamiento al estrés en profesores universitarios de la quinta región de Chile. *Psicoperspectivas*, 5(1), 65-75.
- Restrepo-Ayala, N., Colorado, G., y Cabrera, G. (2006). Desgaste emocional en docentes oficiales de Medellín, Colombia, 2005. *Revista de salud pública*, 8(1), 63-73.
- Serrano, Ma. F., Garcés, E., e Hidalgo, Ma. D. (2008). Burnout en fisioterapeutas españoles. *Psicothema*, 20(3), 361-368.
- Sixto, C., Aguilar, M., y Roller, D. (2008). *Inteligencia emocional: Introducción, desarrollo y dominio, guía para no expertos*. México: Editores Mexicanos Unidos.
- Williams, S., y Cooper, L. (2004). *Manejo del estrés en el trabajo*. México: Manual Moderno.

Redes y agencia en los procesos de formación profesional en un contexto rural urbano del estado de Morelos

Networks and agencies in the training processes of a profesional in a rural-urban context in the state of Morelos

Leonel Hernández Polo
Universidad Pedagógica Nacional
pololeonel2@gmail.com

Resumen

En esta contribución se analizan las prácticas en red de egresados de la Licenciatura en Intervención Educativa en una sede de la Universidad Pedagógica Nacional en el estado de Morelos, México. Estas redes potenciaron procesos de agencia que permitieron que jóvenes de sectores rurales y rurales urbanos con desventajas socioeconómicas accedieran a la educación superior y se convirtieran en profesionistas. Se argumenta que no basta la oferta de un programa educativo ni la agencia individual para que los procesos de formación en los sectores rurales y rurales urbanos sean exitosos. Los jóvenes de este estudio lograron aprovechar las oportunidades estructurales gracias a las redes y relaciones que fueron configurando a lo largo de sus trayectorias. Las redes les permitieron establecer vínculos con otras personas que incidieron en la elección de la carrera, en la ayuda mutua para mantenerse en ella, en la vinculación para encontrar puestos de trabajo y en la creación de grupos para enfrentarse a las incertidumbres del mercado laboral en colectivo. Se realizó un estudio cualitativo apoyado en técnicas etnográficas para la recolección de datos. Se hicieron entrevistas en profundidad, charlas informales y observaciones participantes. Los datos se analizaron con el enfoque de la teoría fundamentada de Glaser y Strauss (1967) y de Strauss y Corbin (1998). Los resultados permiten argumentar que sin redes los interventores educativos difícilmente pueden ser exitosos.

Palabras clave

Desventaja, oportunidades, redes, agencia, formación profesional.

Abstract

This contribution analyzes the network practices of graduates of the bachelor's in educational Intervention in a headquarters of the National Pedagogical University in the state of Morelos, Mexico. These networks promoted agency processes that allowed young people from rural and rural-urban areas with socioeconomic disadvantages to accessing higher education and become professionals. It is argued that the offer of an educational program or the individual agency is not enough for the training processes in rural and rural-urban sectors to be successful. The young people in this study were able to take advantage of the structural opportunities thanks to the networks and relationships that they were building along with their trajectories. The networks allowed them to establish links with other people that influenced the choice of career, the link to find jobs and in the creation of groups to face the uncertainties of the labor market in collective. A

qualitative study was carried out based on ethnographic techniques for data collection. In-depth interviews, informal talks and participant observations were conducted. The data were analyzed with the grounded theory approach of Glaser and Strauss (1967) and Strauss and Corbin (1998). The results allow us to argue that without networks the educational controllers can hardly be successful.

Keywords

Disadvantage, opportunity, network, agency, professional training.

Introducción

En esta contribución se describe la forma en que algunos jóvenes de sectores rural-urbanos del estado de Morelos, México, acceden a la educación superior y se convierten en profesionistas. La mayoría de los jóvenes de este estudio provienen de familias con desventajas socioeconómicas y sus posibilidades de llegar a la educación superior eran limitadas. Las prácticas en red y los procesos de agencia desde la colectividad, son elementos centrales que explican la forma en que estos jóvenes superaron algunas de sus condiciones de desigualdad y lograron aprovechar la oportunidad que se presentó en su horizonte estructural y cultural. El argumento central de este trabajo es que la vida de los jóvenes marginados se transforma no sólo por la oportunidad material que ofrece una institución en un contexto dado ni por los procesos de agencia individuales de los agentes. Se trata más bien de un proceso donde están implicados diversos elementos que permiten el aprovechamiento de la oportunidad: la oferta que hace una institución, la familia que motiva a la acción, la agencia individual (acción movida por el deseo y las expectativas) y, especialmente, las redes que los agentes van construyendo a lo largo de sus trayectorias.

El problema de investigación

Algunas discusiones de diversas escuelas sociológicas giran en torno al problema de las posiciones sociales como espacios de oportunidades desiguales. Por ejemplo, la idea

de *espacio social* de Pierre Bourdieu (2012) ha sido importante para describir procesos mediante los cuales las personas de ciertos grupos o estratos sociales se mueven en sus propios espacios. Estas personas difícilmente se transponen a otros espacios dado que "...los individuos no se desplazan al azar en el espacio social... porque las fuerzas que confieren su estructura a este espacio se imponen a ellos" (Bourdieu, 2012, p. 125). Se esperaría, en tal caso, que hijos de obreros o de campesinos sean obreros o campesinos, que hijos de maestros sean maestros o similares, que hijos de empresarios o funcionarios sean empresarios, funcionarios o similares, pues tienen ante sí una estructura de oportunidades, una situación social concreta (Villa Lever, 2015) que se muestra ante ellos como un *campo de los posibles* (Bourdieu, 2012). Las trayectorias de los jóvenes que son originarios de zonas rurales o rurales urbanas marginadas, hijos de campesinos u obreros, serían más o menos homogéneas y tendrían un destino similar, dado que su horizonte de oportunidades los conduciría a posiciones iguales a las de su grupo social. Sin embargo, no siempre es así. Jóvenes, mujeres y hombres han escapado de su *destino objetivo*. Algunos de estos casos son los que se documentan en este trabajo.

Las posturas sociológicas más comunes para explicar los procesos mediante los cuales los agentes *escapan* a su horizonte determinado, a su destino objetivo, giran en torno a la idea de agencia (V.gr. Sen, 1999; Giddens, 1983 y 2011; Holland, *et al*, 1998;

Villa Lever, 2015; Daudé, 2012; Ibrahim y Alkire, 2007). El concepto agencia es utilizado generalmente para nombrar las 'cualidades', 'rasgos', o 'capacidades' que dan a los agentes un rol activo que les permite moverse en su contexto y transformar sus condiciones (Nayaran, 2005; Holland *et al.*, 1998; Holland y Lave, 2002). También se usa para designar a la capacidad de los agentes de desarrollarse y conseguir sus metas como un ejercicio de su libertad (Sen, 1999).

No obstante, estas posturas olvidan que los agentes no se mueven libremente en el mundo, ni hacen lo que les plazca para lograr sus propósitos, sino que se encuentran dentro de una estructura social que tiene reglas y relaciones de poder (Holland, *et al.*, 1998). De este modo, el concepto de agencia tiene dos vertientes: por un lado, la capacidad y la potencia individual del agente (empoderamiento) y por otro la estructura de oportunidades, es decir, la situación social concreta o el ambiente institucional que le ofrece oportunidades objetivas (Nayaran, 2005, p. 5).

La relación entre la agencia y la estructura de oportunidades toma formas particulares cuando se trata de personas en contextos de marginación y de desigualdad social. Desde un punto de vista de trayectorias individuales difícilmente podrían luchar contra un clima estructural adverso para realizar procesos de agencia. En este trabajo se propone la agencia como *un proceso que se da desde una colectividad*. Desde esta idea, se analizan los procesos de agencia de los jóvenes de este estudio.

Preguntas de investigación

Se partió de las siguientes preguntas: ¿Cómo son los procesos de ingreso, de permanencia y de egreso de la licenciatura de los jóvenes rural-urbanos de condiciones socioeconómicas desfavorables? ¿Qué condiciones de orden familiar, contextual y cultural están implicados en el acceso a la

educación superior de estos jóvenes? ¿Cómo están implicados los factores del contexto local con los aspectos subjetivos: deseos, intereses y expectativas en el proceso de transformación de sus condiciones de vida? ¿Qué ofrece la institución para satisfacer las necesidades y expectativas profesionales de los jóvenes rurales-urbanos?

Metodología

Pare atender a estas preguntas se hizo un estudio etnográfico. Las técnicas de recolección de datos (entrevistas profundas, observaciones, observaciones participantes y charlas informales) se integraron con la perspectiva analítico-explicativa de la teoría fundamentada o *Grounded Theory* de Glaser y Strauss (1967). Entre los años 2012 y 2013, se realizaron las entrevistas en profundidad a cinco egresados de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) de la UPN Morelos de distintas generaciones, charlas informales con docentes y otros egresados y observaciones participantes. A partir de algunas lecturas (Taylor y Bogdan, 1987), (Arfuch, 1995), se recuperó una forma de entrevista profunda donde el guion pasa a segundo término y adquiere más importancia la charla abierta y fluida. La metodología de análisis permitió comprender elementos comunes en sus trayectorias. No se narran historias individuales sino procesos comunes a partir de cinco historias de vida diferentes (Peacock y Holland, 1993; Becker y Geer, 1973).

Los resultados que se exponen en este trabajo se basan en las historias de vida de cinco egresados que ahora ejercen como profesionales una maestra de primaria (Irene), una estudiante de posgrado y profesora de educación superior en una universidad privada (Yehudit), un maestro de educación especial (Gabriel), un profesional

liberal (Orlando) y a una egresada sin empleo profesional formal (María).¹

Resultados

Lo que expone a continuación es una parte de los resultados que describe los tipos de redes y sus implicaciones en tres momentos de las trayectorias de los jóvenes de este estudio: i) antes de ingresar a la carrera, ii) durante los estudios universitarios iii) después del egreso durante la ubicación en espacios laborales y iv) Redes como relaciones de desigualdad

Las redes antes de ingresar a la carrera

Las relaciones entre personas y familiares son elementos importantes que orientan a los jóvenes a ingresar a una licenciatura. Los familiares, en este caso, no sólo juegan un papel de motivación sino también de red. En la historia de Irene aparece una relación familiar que se convirtió en *una red de apoyo emocional y motivacional*:

Lo que pasa es que para mí siempre ha sido mi ilusión estudiar, pero el hecho de haber fracasado en los exámenes de admisión me desmotivé y me quedé con la sensación de que ya no se me hizo estudiar y tengo que dedicarme a trabajar y entonces mis papás siempre estaban al pendiente de fomentar mi interés. Yo me había quedado como con un miedo, un miedo de enfrentarme otra vez: ¿y si ya no quedo? En esa etapa con muchos fracasos... ya no lo intentaba. Pero no me forzaron, más bien me motivaron (Irene, 16 de marzo, 2013).

Irene tuvo el deseo de estudiar porque su familia la animó, la motivó y la apoyó emocionalmente; le manifestaron su apoyo y sus familiares se convirtieron en su red. María,

por su parte, recibió una promesa de ayuda de uno de sus tíos lejanos: "...mi tío que está en el Distrito Federal y que me iba a ayudar ya se jubiló, dijo que en cuanto tuviera mi título lo buscara pero pues ya no" (María, 16 de marzo de 2013). Aunque María no haya recibido la ayuda de su tío lejano para ingresar al servicio docente, la promesa de aquel de ayudarla a obtener una plaza influyó en su decisión de estudiar la LIE.

Redes durante los estudios universitarios

Durante su época de estudiantes, los entrevistados establecieron relaciones y construyeron redes que les sirvieron para mantenerse en la carrera y para hacer el servicio social o sus prácticas profesionales. Irene, por ejemplo, se relacionó con una amiga y se motivaban mutuamente para tener confianza en que habían tomado una buena decisión:

Sí, me tocó esa parte, pero bueno ya después... creo que al menos yo me hice de una gran amiga, bueno de varias, pero especialmente una, Alejandra, y pues entre ella y yo, al platicar y pensar nos dimos cuenta de que, si la carrera no nos servía para algo laboral, sí nos tenía que servir para nuestra vida (Irene, 16 de marzo, 2013).

Por otro lado, Yehudit habla acerca de las redes de amistad. Ella rescata el compañerismo y la camaradería que surgió entre ellos cuando alguien se encontraba en dificultades:

Otra de las cosas que me cambió mucho, fue la forma en que mi grupo aprendió a cooperar en diferentes cosas, en una fue de manera personal, fue hacia mi persona, fue que yo me

¹ Se han cambiado los nombres de los entrevistados para cuidar la confidencialidad de sus afirmaciones.

embaracé a mitad de la licenciatura en quinto semestre de mi segunda hija y mis compañeras logran cooperar, a pesar de que había grupos muy competitivos y que justamente nos peleábamos mucho, logran cooperar y logran hacerme un *baby shower* y logran darme algún dinero para mi bebé, para que me ayude con los gastos. Esto fue una cosa que me cambió y se logró a base de la cooperación. Ellas decían: “a ver chicas, hay alguien que necesita ayuda, vamos a cooperarnos”. Y a partir de ahí fue que comenzamos a construir esto de la cooperación. Eso fue muy interesante y me gustó mucho (Yehudit, 12 de marzo, 2013).

Redes de este tipo les ayudaron a mantenerse en la carrera con expectativas y a “mantener la apuesta”.

Redes después del egreso y durante la ubicación en espacios laborales

Las redes entre los interventores educativos entrevistados se intensificaron y tuvieron mayor impacto después del egreso. Unas se materializaron como vínculos para encontrar trabajo y otras adquirieron matices negativos que dieron oportunidades desiguales a los entrevistados. Cuando se construyen las redes para la búsqueda de trabajo, para compartir información, para pasarse trabajos entre ellos adquieren cualidades positivas y se convierten en “filosofía” de los interventores. Un entrevistado expresa lo importante que han sido las redes para ubicarse en espacios laborales y configurarse como interventor educativo:

establezco algo que es muy importante para mí que son las *redes*. Cuando yo estuve en Cuernavaca me conecté con CONAGUA, con el INCA, con SEMARNAT, etc., con Organizaciones Civiles principalmente. Entonces yo empiezo

a trabajar, el trabajo de intervención que yo empiezo a hacer es relacionarme con las redes y empecé después a trabajar aquí en Cuautla con el Consejo Cultural Cuautla, con la Organización Tzinemi, en Cuernavaca y con la organización COMALETZIN, estos dos en Cuernavaca y con ellas empiezo a trabajar y a desarrollar la educación popular (Orlando, 4 de septiembre, 2013).

Orlando no estableció sus redes de forma individual; se apoyó en compañeros y familiares para conectarse y conseguirse los espacios:

Nosotros como interventores educativos necesitamos tener una conexión entre nosotros para apoyarnos. Mi esposa es egresada de la primera generación, es LIE, de hecho, ella ya tiene la maestría en innovación educativa, y ella es la que me empieza a conectar con la gente y nos empezamos a pasar trabajo entre nosotros. O sea, ella me consigue a mí unos espacios y yo le consigo unos espacios a otra compañera, entonces estamos... por ejemplo con Gabriel en contacto de trabajo (Orlando, 4 de septiembre, 2013).

Estas redes de apoyo incondicional es lo que Lomnitz (1988) denomina “redes de intercambio recíproco”. Lomnitz menciona que este tipo de relaciones se dan de manera *informal* entre las personas y los grupos que están marginados de las redes oficiales promovidas por el estado, de la economía formal o de las organizaciones.

Redes como relaciones de desigualdad

No todas las redes que arman los egresados ofrecen las mismas oportunidades. Un caso interesante es el de María, quien no ha podido cumplir su meta de convertirse en profesora de educación básica. Ella argumenta que las redes más bien son “palancas” y que cada

persona puede o no puede tener la oportunidad de ingresar a la docencia en función de las palancas que tenga. Ella cuenta de qué manera ha percibido la forma en que muchos de sus compañeros han obtenido plazas docentes:

De ahí [unos compañeros] dijeron: “¿sabes qué? Mi papá y mi mamá son maestros, a ver si ellos me pueden ayudar a buscar una plaza (...)” El primero que se tituló fue uno de esos chavos, le dio continuidad a su proyecto... sí, su papá, como es maestro, buscó la manera de que lo acomodaran en Toluca, luego al año se fue, encontró trabajo, se fue como maestro, su papá le consiguió una plaza. Ya después me entero al siguiente año, de que otros compañeros también entraron como maestros, pero porque sus papás les ayudaron. [Así que] para entrar a trabajar tienes que tener una *palanca* (María, 16 de marzo, 2013).

Algunos egresados no tienen conocidos o familiares que los recomienden o no tienen padres maestros y entonces deben enfrentar solos los procesos de ingreso al magisterio. Esto ocurre con María, que en el momento de la entrevista, estaba ocupando una plaza de maestra bajo un contrato discrecional:

Entonces me dice mi prima: “sabes qué, la directora me dijo que hacía falta un grupo y le hablé de ti. Es algo que sí puedes hacer, necesitas saber planear, dar una clase”. Y bueno, no sólo entré yo; entramos varios compañeros, yo tomé el grupo de tercero [de primaria], fue cuando ya llevaba tres años de haber salido de la UPN y pues tenía que conseguir trabajo, terminar mi proyecto [de tesis] y titularme. Fue temporal (María, 16 de marzo, 2013).

Los significados que María da a las cosas van configurando sus formas de actuar respecto a esas cosas. “Las personas viven en un mundo de objetos y el significado de los mismos es lo que les guía en su orientación y sus actos.” (Blumer, 1982, p. 16). Para ella, la palanca es un tipo de red. Si no contaba con este tipo de redes, entonces las construye con sus propios méritos. Puede decirse que está construyendo sus propias redes.

Todos los egresados perciben y practican las redes de formas diferentes y éstas adquieren formas y matices distintos de acuerdo con el momento de la trayectoria. En algunos casos, las redes más fuertes fueron las redes estructurales representadas por la familia, quien colabora con ayuda material o con dar motivación, apoyo emocional y con depositar sus expectativas en los jóvenes.

Discusión

Estudiar y comprender las redes y las relaciones de jóvenes con capital socioeconómico bajo y de sectores marginados ayuda a conocer más a fondo los procesos de agencia que les permitieron superar sus desventajas. La agencia, en este contexto, no puede verse como una potencia individual ni como actos individuales, sino que es preciso verla como *un proceso que se da en la colectividad por medio de las redes*. La agencia individual difícilmente explicaría que jóvenes con desventajas aprovechen las pocas oportunidades estructurales que les ofrece su contexto marginado y que, a pesar de su desventaja, lleguen a la educación superior y se conviertan en profesionistas. Es necesario, entonces, ver la agencia más allá de la simple acción o inacción individual que tiene efectos. Hay que verla como *todo el espectro de poderes que los agentes pueden desplegar para hacer que las cosas sucedan*. Un poder importante, es la capacidad de hacer redes que les permitan estar relacionados con los otros, influir en los otros, y ser influidos por los otros.

El análisis de estas experiencias permite argumentar que la “beneficencia” de una institución pública en esta zona rural-urbana no es suficiente para propiciar cambios de vida en las personas. Ciertamente la LIE cambió la vida de los entrevistados, pero ingresar a esta carrera y concluirla no fue un proceso sostenido en la voluntad y en la fuerza individual ni en la mera oferta de la oportunidad. Demandó un conjunto de condiciones, de posiciones, de disposiciones y, principalmente, de las redes que se fueron configurando en el actuar de cada día de los entrevistados. Aunque las redes no garanticen el éxito de algunos, sí son necesarias para potenciar esa agencia que cada individuo puede desplegar.

Referencias

- Becker, H., y Geer, B. (1973). Participant observation and interviewing: a comparison. En: Deutscher, I. *What we say / What we do: Sentiment and acts*. USA: Foresman & Co.
- Bourdieu, P. (2012). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Giddens, A. (1983). *Central Problems in Social Theory. Action, Structure and Contradiction in Social Analysis*. Los Angeles, USA: University of California & Press Berkeley.
- Giddens, A. (2011). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración* (2ª. Ed). Buenos Aires; Amorrortu.
- Glaser, B., y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine.
- Holland, D., y Lave, J. (eds.) (2001). *History in Person: Enduring struggles, Contentious Practices, Intimate Identities* (Trad. Margarita Esther González). Santa Fe, NM: Schools of American Research Press,

- Holland, D. et al (1998). *Identity and Agency in Cultural Worlds*. London: Harvard University Press.
- Ibrahim, S., y Alkire, S. (2007). *Agency & Empowerment: A proposal for internationally comparable indicators*. Oxford: OPHI Working Paper Series.
- Lomnitz, L. (2011) *Cómo sobreviven los marginados* (1ª ed. 1975). México: Siglo XXI.
- Nayaran, D. (2005) *Measuring Empowerment. Cross-Disciplinary Perspectives*. Washington, DC: The World Bank.
- Peacock, J., y Holland, D. (1993). The narrated self: Life Stories in process. En: *Ethos* N° 21. USA: American Anthropological Association.
- Sen, A. (1999) *Development as Freedom*. New York: Anchor Books.
- Villa Lever, L. (2015). Globalization, Class and Gender Inequalities in Mexican Higher Education, *Working Paper No. 77, desigualdades.net*, International Research Network on Interdependent Inequalities in Latin America, Berlin.

Ser estudiante a distancia: experiencias dentro del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED) Oaxaca

Being a long-distance student: Experiences within the open university system and long distance education in Oaxaca

Julio Ubiidxa Rios Peña
Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca
ripju_cnsi@hotmail.com

Resumen

La investigación referida se realizó con base en un planteamiento metodológico de corte cualitativo desde el cual se realizaron entrevistas a alumnos que cursan sus estudios de Licenciatura en Pedagogía dentro del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), con sede en Oaxaca. El objetivo del estudio fue realizar una aproximación a las implicaciones que tiene para los alumnos el desarrollar su formación universitaria a través de una modalidad formativa completamente a distancia. De manera particular, los resultados obtenidos refieren que, por sus características, dicho sistema le ha ofrecido a los sujetos entrevistados la oportunidad de combinar sus responsabilidades familiares y laborales con su formación profesional. Paradójicamente, las mismas condiciones académicas que los condujeron a solicitar su ingreso al SUAYED, han propiciado la aparición de situaciones que dificultan la adaptación de algunos estudiantes a una modalidad de estudios a la que consideran igual de demandante que el tradicional sistema presencial escolarizado. Sin embargo, esta premisa no es compartida por todos los participantes de la investigación, viéndose afectado su posicionamiento en función de las expectativas que tienen sobre la educación a distancia.

Palabras clave

Educación a distancia, educación superior, educación virtual.

Abstract

The following research was carried out based on a qualitative methodological approach from which interviews were conducted with students who are studying their Bachelor's Degree in Pedagogy within the Open University System and Distance Education (OUSaDE), of the National Autonomous University of Mexico (UNAM), based in Oaxaca. The objective of the study was to make an approximation of the implications for students of developing their university education through a complete long-distance learning method. In a way, the obtained results show that the system has allowed the interviewed subjects to combine their family and work responsibilities with their professional training. Paradoxically, the same academic conditions that led them to apply for admission to the OUSaDE, have led to the emergence of situations that make it difficult for some students to adapt to a study modality that they consider equally demanding as the traditional school system. However, this premise is not shared by all the surveyed, their positioning being affected according to the expectations they have regarding long-distance education.

Keywords

Long-distance learning, superior education, virtual education.

Introducción

En Latinoamérica, la promoción de la educación a distancia adquirió un importante impulso a partir de la exigencia de acceso a la educación por aquellos segmentos poblacionales que, por diversas condiciones (por ejemplo, geográficas o socio-económicas), no tenían la oportunidad de realizar, continuar o concluir sus estudios en los sistemas educativos presenciales (Cabral, 2010; García et al., 2009; Rama, 2010). Al respecto, Bosco y Barrón (2008, p. 4) refieren que “desde su génesis, la educación a distancia estuvo dirigida a poblaciones marginadas, como grupos de artesanos, obreros, campesinos, indígenas y personas que por algún motivo no podían acudir a los centros educativos de manera cotidiana”.

A partir de la década de los ochenta y noventa, la utilización de la educación a distancia como medio para favorecer una mayor cobertura educativa cobró una especial relevancia como consecuencia del aumento significativo de la población en edad de cursar estudios de educación superior. Particularmente, en el caso de México, esto se tradujo en el desarrollo de programas educativos, basados en la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), pensados en permitir que las Instituciones de Educación Superior (IES) tuvieran la capacidad de atender la creciente demanda de acceso al nivel educativo terciario (Andrade, 2011).

En tan sólo unas décadas, la educación a distancia ha tenido un notorio desarrollo en el país, teniendo un particular impulso en entidades como Oaxaca, donde existen deficiencias referidas al crecimiento, cobertura y distribución de la educación superior. Por ejemplo, de acuerdo al Plan

Estatual de Desarrollo de la entidad oaxaqueña, únicamente un 44% de los egresados del nivel medio superior logran ingresar al nivel superior (GEO, 2011). Ante esta problemática, una de las alternativas propuestas ha sido la introducción de la educación a distancia, proceso que comenzó en el año de 1997 con la construcción del Centro de Educación Continua (CEC) Unidad Oaxaca del Instituto Politécnico Nacional y se vio reforzado con la creación del Instituto Tecnológico de la Región Mixe (ITRM) en el año 2000.

Entre las iniciativas más recientes e importantes para buscar atender las necesidades de formación universitaria de la población oaxaqueña destaca la creación, en el año 2005, de una sede del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en la capital del estado. Surgido con la finalidad de extender la educación superior hacia grandes sectores de la población, mediante la integración de las TIC (http://suayed.unam.mx/que_es.php), en poco más de una década de existencia en Oaxaca, dicho sistema ha llegado a concentrar a la mayoría de los estudiantes de educación pública que, a nivel estatal, cursan sus estudios de licenciatura en la modalidad a distancia.

Se debe destacar que la UNAM cuenta con una amplia base de datos sobre el SUAYED, no sólo respecto a la cantidad de alumnos, docentes y programas que lo conforman, sino también en términos de un conocimiento de las características socioeconómicas y académicas de los sujetos adscritos a las licenciaturas a distancia. Empero, si bien esta información permite contar con una aproximación amplia al estado que guarda la educación a distancia en la

entidad oaxaqueña, no brinda los suficientes elementos para entender a profundidad las implicaciones que dicha modalidad educativa ha tenido para los individuos inmersos en ella. Para dar respuesta a este planteamiento, el presente trabajo parte de la pregunta central ¿Quiénes son los estudiantes a distancia del SUAyED Oaxaca?, interrogante que da pauta al desarrollo de reflexiones específicas (¿Qué lleva a los alumnos a optar por la educación a distancia? ¿cuáles son las dificultades enfrentadas al ingresar a una licenciatura impartida virtualmente? ¿cómo ha repercutido la formación a distancia en los sujetos?) enfocadas en buscar aprehender los significados implícitos en la experiencia de cursar una formación universitaria en línea.

En concordancia con las interrogantes, planteadas en el párrafo anterior, el objetivo del estudio actual estudio ha sido:

- Conocer las implicaciones que tiene para los estudiantes del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED), sede Oaxaca, el desarrollar su trayecto formativo universitario en una modalidad a distancia.

Enfoque conceptual

Acercarse a una comprensión de las vivencias desarrolladas por los estudiantes de la educación a distancia en el estado de Oaxaca requiere el contar con un marco de referencia desde el cual plantear algunas premisas provisionales que funjan como categorías organizadoras de la realidad investigada. Siguiendo este planteamiento, es necesario delimitar un acercamiento conceptual sobre la educación a distancia que permita comprender las características del alumnado de esta modalidad de estudios.

Definir a la educación a distancia tiene como una de sus principales dificultades la existencia de una imprecisión conceptual sobre lo que, en diferentes espacios y

contextos, se entiende por dicho fenómeno (Pastor, 2005). No obstante, Cabral (2010) refiere que si bien resulta complejo desarrollar un concepto universal, si se puede llevar a cabo una delimitación de los rasgos fundamentales que caracterizan a esta modalidad educativa, a partir de un proceso de comparación y análisis de las diferentes definiciones existentes sobre el tema. Como precisa García (2001, p. 13) “a pesar de tanta diversidad de denominaciones, estructuras, metodologías, organización, uso de tecnologías [...] y proyectos, todos los sistemas de enseñanza a distancia suelen tener en común una serie de características [...]” que constituyen a la educación a distancia:

- Una separación física entre el profesor y el alumno (García, 2001), entendiéndose que no es necesaria la presencia del alumno y el profesor en un mismo espacio y tiempo para que pueda desarrollarse el proceso educativo;
- Una flexibilidad e independencia en el aprendizaje, lo cual implica la adaptación de los programas formativos a las necesidades de los estudiantes (Lampert, 2000);
- La existencia de una comunicación bidireccional-multidireccional, donde el alumno establece un diálogo con el docente y sus compañeros (Sarramona, 2005), y;
- La necesidad de un apoyo tutorial, fungiendo el docente/tutor como mediador entre el estudiante y el objeto de aprendizaje (Cabral, 2010).

Como se puede observar, en líneas anteriores, los rasgos constitutivos de la educación a distancia se ven articulados en torno a la importancia que ostentan los estudiantes en cuanto depositarios de la finalidad formativa del proceso educativo, planteamiento que lleva a cuestionar cuáles son los rasgos que

caracterizan a los sujetos que han ingresado a un sistema educativo a distancia. Al respecto, autores como Moreno y Cárdenas (2012), Silva (2010) y Suarez y Anaya (2004) han realizado trabajos, enfocados en la educación superior, que han permitido contar con una aproximación a dicha interrogante. De manera general, en estas investigaciones se afirma que si bien los alumnos de los sistemas educativos a distancia conforman un grupo heterogéneo (respecto a sus ocupaciones, edad e intereses), al mismo tiempo comparten ciertas condiciones como: el combinar los estudios con el trabajo; el tener responsabilidades (familiares, laborales, personales, etcétera) que les impide continuar estudiando de manera tradicional; el sentirse motivados hacia sus estudios y, el contar con una experiencia académica previa mayormente en programas educativos presenciales.

La anterior caracterización de los estudiantes a distancia permite apreciar un panorama en el que la interacción de diferentes aspectos va moldeando la manera en que los sujetos viven sus experiencias dentro de la educación a distancia. Es de notar, por ejemplo que, de acuerdo a Silva (2010), las mismas condiciones (laborales, familiares, personales) por las cuales los alumnos deciden estudiar en dicha modalidad, llegan a incidir negativamente en el desempeño académico que estos tienen a lo largo de su trayecto escolar. Particularmente, Silva (2010) refiere como los estudiantes que combinan sus estudios con tareas laborales o familiares tienen mayores dificultades para poder cumplir adecuadamente con las exigencias del programa educativo en el cual se encuentran matriculados.

Contexto de la investigación: el Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED) en Oaxaca

En México, una de las instituciones públicas que ha tenido un importante papel en la promoción de la educación a distancia es la Universidad Nacional Autónoma de México (Bosco y Barrón, 2008), la cual fundó en 1997, basándose en los avances tecnológicos alcanzados en dicha década, la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia; esta entidad fue la encargada de realizar en el año 2009 una modificación al estatuto del Sistema Universidad Abierta de la UNAM para crear formalmente el Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia.

En la última década la UNAM ha fundado 36 sedes del SUAYED en nueve entidades (Tlaxcala, Oaxaca, Chiapas, Tabasco, Estado de México, Hidalgo, Querétaro, Sinaloa y Puebla) del país; la primera de éstas fue inaugurada en el año 2005 en Tlaxcala, fecha en que también se dio en Oaxaca, en convenio con la Universidad Benito Juárez de Oaxaca (UABJO), la creación del Centro de Educación Continua, Abierta y a Distancia (CECAD). Este último comenzó promoviendo cuatro programas de licenciatura (Derecho, Psicología, Pedagogía y Trabajo social), cuyos cursos comenzaron formalmente en el 2006 con una matrícula inicial de 134 alumnos. Hoy día, dicha entidad oferta las licenciaturas de Ciencias Políticas y Administración Pública, Ciencias de la Comunicación, Derecho, Diseño y Comunicación Visual, Pedagogía, Psicología y Trabajo Social, atendiendo a una población de 803 estudiantes.

Metodología del estudio

El proceso de investigación desarrollado se fundamentó en una perspectiva cualitativa interpretativa, utilizándose la entrevista como recurso principal para aproximarse a la realidad de interés. La selección de esta técnica se derivó tanto de las propias condiciones impuestas por el fenómeno analizado (el carácter virtual del ambiente en el cual transcurre el proceso formativo de los

estudiantes) como del interés que existía por conocer, desde la propia voz de los estudiantes, lo que implicaba el cursar sus estudios universitarios en la modalidad a distancia; como refiere Alvarez-Gayou (2004, p. 109), “la entrevista busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado y, desmenuzar los significados de sus experiencias”.

Específicamente, a lo largo del periodo comprendido de septiembre de 2015 a abril de 2016 se realizaron entrevistas semiestructuradas y a profundidad, en un promedio de dos a tres sesiones, a nueve estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía del SUAyED Oaxaca. Siguiendo el planteamiento de Taylor y Bogdan (1992), existió una selección no muestral de los sujetos entrevistados a partir del potencial mostrado para ayudar a una mejor comprensión de la realidad investigada.

Ser estudiante a distancia: algunos hallazgos

Con base en las entrevistas realizadas se puede trazar un panorama sobre algunas de las implicaciones que tiene el ser estudiante de licenciatura en la modalidad a distancia, particularmente, desarrollar una narración específica de las experiencias construidas por los alumnos, desde que deciden ingresar al Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED), hasta el momento en que ya se encuentran inmersos plenamente en la educación a distancia. Al respecto, en un primer momento conviene resaltar que cursar los estudios universitarios, en dicha modalidad, es una decisión que se da a partir de la necesidad de conciliar responsabilidades familiares y laborales con anhelos personales. Al respecto, una de las estudiantes entrevistadas afirmaba que al ingresar al SUAYED buscaba algo que le permitiera “[...] atender a la familia, atender el trabajo y pues, ahora sí que, por presiones laborales, y por esa

espinita que tenía clavada, pues regresar a estudiar la licenciatura”.

Como se muestra, en el párrafo anterior, el cursar una licenciatura a distancia se concibe como una opción para poder continuar con los estudios profesionales, para retomar un proyecto formativo que quizá no podría ser continuado (por diversos motivos) en el sistema presencial. Paradójicamente, esta facilidad que el SUAYED ofrece a los estudiantes, gracias al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), para combinar sus estudios con otras actividades propicia (desde la percepción de algunos entrevistados) el desarrollo de una condición que les dificulta el poder adaptarse adecuadamente a una modalidad de estudio con la que la mayoría no ha tenido experiencias previas: se trata de la falta de una interacción continua entre los estudiantes con sus compañeros y el profesor, situación que fue señalada por una alumna de la siguiente forma:

G.D.O.H.: Fue complicado al principio. En comparación con el sistema escolarizado. Fue bien difícil, porque realmente estás acostumbrada, bueno... estamos acostumbrados a que siempre hay un maestro que resuelve dudas. Al principio también me tardé haciendo las actividades porque era “no quiero avanzar hasta que me conteste el asesor”, porque qué tal si estoy haciendo las cosas mal, entonces la siguiente actividad, por lógica, va a salir mal ¿no? Tienes como que esa falta de confianza, y el problema era que los profesores están saturados de trabajo, o están haciendo investigación o tienen otra escuela. ¿Ya sabes no?, entonces había asesores que no te respondían en las 48 horas que te marcan como límite para una respuesta. Entonces creo eso fue lo más difícil, el enfrentarte y decir “¿Bueno a quién le platico?”. Bueno, sí está el chat

pero hay cosas que no puedes decir delante de varios y es algo como que más entre maestro o asesor y estudiante. Creo ese fue el conflicto en el que estuve inmersa [...].

El quedarse “aislado”, “solo frente a tu computadora, frente al mundo”, son expresiones en las que los entrevistados refieren a una dificultad que merma su desempeño académico. Sin embargo la percepción de que la falta de una interacción presencial con compañeros y profesores es un aspecto que dificulta el realizar estudios a distancia, es un planteamiento que no es compartido por todos los estudiantes entrevistados, presentándose opiniones que afirman encontrar en dicha situación un aliciente que impulsa su desarrollo como alumnos a distancia, motivándolos a adquirir habilidades referentes a “la planeación de los tiempos de aprendizaje” o “la imposición de una disciplina propia para realizar las actividades académicas del curso”; esto es, el aislamiento no es experimentado de igual forma por los estudiantes del SUAyED, siendo asumido de maneras disímiles a partir de las propias expectativas que éstos tienen sobre su participación y la de los demás dentro de las actividades académicas de la Licenciatura:

N.M.C: ¿El estar solo?, bueno, se podría decir que no al principio, porque no esperaba mucho de mis asesores, nada mas esperaba la revisión de los trabajos, que había asesores que no lo hacían en tiempo y forma, bastante y me desesperaba no saber cómo iba en las actividades. Pero ya después me fui adaptando a eso, ya después lo sentí como algo normal [...]. Ya después me fui hasta acostumbrando a eso, tener que hacer las actividades solo. Hasta sentí algo raro cuando, por ejemplo, en séptimo semestre creo, es Laboratorio de Sociopedagogía, la asesoría nos citaba cierto tiempo promedio en

Skype para poder platicar, se me complicaba más porque tenía que acomodar mi tiempo al tiempo que ella decía. Estaba más acostumbrado a poder hacer las actividades solo.

Estas maneras tan diversas de asumir los retos que se presentan dentro del SUAyED se ven reflejadas en las percepciones que tienen en torno a si la licenciatura a distancia en Pedagogía realmente se adecua a las necesidades que, en un primer momento, los llevaron a inscribirse en ella; al respecto, una de las entrevistadas afirmó que “no se adecua, no es flexible [...] porque incluso te absorbe más que una escuela presencial”, percepción compartida por otros colaboradores de la investigación, llegándose a afirmar, por otra estudiante, que el SUAyED “cumple y no cumple” su objetivo de permitir el poder realizar una formación universitaria al mismo tiempo que se atienden responsabilidades familiares o laborales, ya que “es muy demandante tanto como ir a la universidad, [de manera presencial] presencial”. En contraste, para otros alumnos, los estudios a distancia realmente se han constituido en la opción que buscaban, “una modalidad de estudios que permite integrar los diferentes ámbitos de la vida, personal, escolar, social”.

Pareciera ser que la existencia de posturas encontradas respecto a la flexibilidad de la educación a distancia, que ofrece el SUAyED, responde también a las expectativas personales de los entrevistados. Al igual que ocurre con el tema de “la sensación de aislamiento”, la manera en que se viven las posibilidades reales que la educación a distancia ofrece para conciliar las responsabilidades laborales o familiares con las necesidades de formación profesional, son asumidas de forma diferente en función de lo que se cree implica estudiar a distancia. Como refiere uno de los estudiantes, “antes de ingresar pensaba que sería más sencillo, que era una forma de estudiar más sencilla, pero

entro y me doy cuenta de lo difícil que puede ser, de lo exigente y eso me hizo replantearme muchas cosas”. De la misma forma, otra estudiante mencionó que “la educación a distancia te la ponen como algo más simple, como si fuera fácil sólo por ser a distancia, yo lo creí así, y no es cierto, puede llegar a ser muy complicada”. Se puede observar, en este sentido, que una vez inmersos dentro del SUAyED los estudiantes contrastan sus expectativas con las exigencias propias de educación a distancia, replanteándose las ideas que tienen sobre dicha modalidad.

Conclusiones

La educación a distancia es vista como una oportunidad de conciliar múltiples responsabilidades con el anhelo personal de cursar una licenciatura: en este sentido, el SUAyED se constituye como una opción formativa sobre la que los estudiantes depositan ciertas expectativas que influyen en la forma como desarrollan sus experiencias dentro de dicho sistema educativo. De ahí que hablar de los alumnos de la educación a distancia es hacer referencia a vivencias muy diversas, a una heterogeneidad de formas de experimentar situaciones como la sensación de aislamiento, soledad, producida por la falta de una interacción más continua entre alumnos y profesores dentro de las asignaturas cursadas, o la flexibilidad que debería de tener dicho sistema en función de las características del alumnado. Sin embargo, dentro de esta diversidad también se dan afinidades, coincidencias, experiencias en las que se construyen significados comunes sobre las dificultades inherentes a realizar estudios a distancia, los cuales refieren a la rigurosidad que guarda la oferta académica del SUAyED frente a otras opciones formativas presenciales.

Referencias

- Alvarez-Gayou Jurgeson, J. L. (2004). *Como hacer investigación cualitativa*. México: Paidós Educador.
- Andrade, G. E. (2011). La educación superior pública a distancia en México. Sus principales desafíos y alternativas en el siglo XXI. *Reencuentro*, 62. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/340/34021066003.pdf>
- Bosco, M. D. y Barrón, H. S. (2008). *La educación a distancia en México: Narrativa de una historia silenciosa*. Recuperado de: http://ru.ffyl.unam.mx:8080/bitstream/10391/3714/1/Bosco_Barron_Educacion_a_distancia_Mex_2008.pdf
- Cabral, B. (2010). *La educación a distancia vista desde la perspectiva bibliotecológica*. Recuperado de http://132.248.242.3/~publica/archivos/libros/educacion_distancia_bibliotecologica.pdf
- García, L. (2001). *Educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel.
- García, L., Ruiz, M., Quintanal, J., García, M., García, M. (2009). *Concepción y tendencias de la educación a distancia en América Latina*. Recuperado de <http://www.oei.es/DOCUMENTO2caeu.pdf>
- Gobierno del Estado de Oaxaca. (2011). *Plan Estatal de Desarrollo de Oaxaca 2011-2016*. Recuperado de http://www.planestataldedesarrollo.oaxaca.gob.mx/downloads/Plan_Estatal_de_Development_Oaxaca_2011_2016.pdf
- Lampert, E. (2000). Educación a distancia ¿elitización o alternativa para democratizar la enseñanza? *Perfiles educativos*, 88. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13208805>
- Moreno, O. y Cárdenas, M. G. (2012). Educación a distancia: nueva

- modalidad, nuevos alumnos. Perfiles de alumnos de psicología en México. *Perfiles educativos*, 34 (136). Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/perfiles/article/view/31767>
- Pastor, M. (noviembre, 2005). Educación a distancia en el siglo XXI. *Apertura*, 5 (2). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68800206>
- Rama, C. (junio, 2010). La tendencia a la despresencialización de la educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 13 (1). Recuperado de: <http://ried.utpl.edu.ec/?q=es/node/346>
- Sarramona, J. (mayo, 2005). La comunicación en la educación a distancia. *Decisio*, 11. Recuperado de: http://www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_11/decisio11_saber10.pdf
- Silva, J. A. (2010). La educación virtual en México. *UPIICSA*, 18 (7). Recuperado de: <http://www.repositoriodigital.ipn.mx/bitstream/handle/123456789/5396/53-54-3.pdf?sequence=3>
- Suárez, J. M. y Anaya, D. (2004). Educación a distancia y presencial: diferencias en los componentes cognitivos y motivacionales de estudiantes universitarios". *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 7 (1). Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/1075>
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.

Portafolio digital de evidencias como propuesta de mejora docente

Digital portfolio evidences as a proposal to enhance teaching

Blas Alberto Gómez Heredia
Escuela Normal Experimental "Miguel Hidalgo"
blas-37@hotmail.com

Ángela Jazmín Álvarez Rodríguez
Escuela Normal Experimental "Miguel Hidalgo"
jazmin21alvarez@gmail.com

Resumen

El uso del portafolio digital en el ámbito docente como herramienta metodológica para la evaluación facilita la enseñanza y aprendizaje en la formación docente, pues es un recurso que se basa en el análisis, reflexión y evaluación de evidencias que reflejan el desarrollo eficaz de competencias profesionales, utilizado en este caso en particular para obtener el título de Licenciatura en Educación Primaria bajo la modalidad portafolio de evidencias propuesta por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación siendo el primero en su tipo en las Escuelas Normales del estado de Chihuahua. El documento describe el uso del portafolio digital en diferentes momentos, desde la metodología utilizada que propone la definición de las competencias que se desarrollaron, la selección de las evidencias por periodos determinados y su valoración a partir de argumentos teóricos y empíricos. Arrojando resultados satisfactorios pues la docente en formación reflejó un avance significativo en las competencias profesionales en las que se hizo énfasis, una referente al uso de las TIC en la educación y otra sobre la planeación educativa, de igual forma los hallazgos demostraron su dominio teórico – metodológico de la propuesta de mejora y aún más relevante generó un sentido de autocrítica y autorreflexión de su desempeño profesional y docente.

Palabras clave

Portafolio, tecnologías, evaluación, feedback, docencia.

Abstract

The use of a digital portfolio in the teaching field as a methodological tool for evaluation facilitates teaching and learning in teacher training, as it is a resource based on the analysis, reflection and evaluation of evidences that reflect the effective development of professional competences, used in this particular case to obtain the title of Degree in Primary Education under the modality of evidence portfolio proposed by the General Directorate of Higher Education for Educational Professionals, being the first of its kind in the Normal Schools of the state of Chihuahua. The document describes the use of the digital portfolio at various occasions, from the methodology used to define the competencies that were developed, the selection of the evidence for specific periods and its assessment based on theoretical and empirical arguments. Giving satisfactory results due to the teacher in training reflecting significant advance in the professional competencies in which emphasis was made, one referring to the use of ICT in education and another regarding educational planning, likewise the findings demonstrated

their theoretical mastery - The methodology of the improvement proposal and even more relevant generated a sense of self-criticism and self-reflection of his professional and teaching performance.

Keywords

Portfolio, technologies, feedback, evaluation, teaching.

Introducción

A lo largo de la historia de la educación las generaciones se han adaptado a diversas formas de aprendizaje de acuerdo con el entorno en el que se rodean, en este sentido actualmente la incorporación de las tecnologías en esta área se ha hecho cada vez más contundente, por lo tanto el impulso de las mismas lleva a los docentes a acercarse cada vez más a ellas para utilizarlas como una herramienta de enseñanza en las aulas, empleándolas como apoyo visual, como evidencia de un tema, trabajos realizados por alumnos, exposiciones, entre otros. Sin embargo el uso de las TIC en la evaluación no han sido incorporadas del todo debido a que tradicionalmente están establecidas diversas formas de evaluar a los alumnos, ya sea mediante rubricas, listas de cotejo, participación, trabajo en clase, escala de rango entre otras, sin embargo la introducción del portafolio digital de evidencias o e-portafolio se emplea de una u otra forma como compendio de producciones anexadas en una plataforma en línea, pudiendo ser llevado particularmente de forma innovadora y al alcance de todos, desarrollando la competencia digital en el ámbito educativo fomentando la interacción de las TIC dentro de un contexto de aprendizaje de fácil acceso y evaluación personalizada que permita identificar las áreas de oportunidad del alumno y la posibilidad de la construcción de una comunidad interactiva de aprendizaje.

Por ello hacer énfasis en la probabilidad de dar un resultado y recopilar información que analice datos elementales al momento de realizar una evaluación es un tanto improbable, debido a que existen diversas cuestiones que no se toman en

cuenta, por lo que crear un espacio que permita reflexionar el aprendizaje obtenido, resulta complejo, por ello surgen las siguientes interrogantes: ¿de verdad existe participación del alumno en la evaluación?, ¿Se propicia un espacio para la mejora? o ¿Solo es un número lo que se otorga?, ¿A quién se evalúa sabe que áreas de oportunidad puede tomar?, ¿La evaluación y las tecnologías pueden ser una sola herramienta para la enseñanza y aprendizaje? ¿De qué forma propicia los portafolios digitales una comunidad interactiva de aprendizaje? ¿De qué forma influye la competencia digital en la creación de portafolios?

Con este conjunto de preguntas la temática seleccionada propicia dicha relación entre el análisis mismo y una discusión en la que se definan los beneficios que posee para la recolección y análisis de datos que permita reinventar de manera diferente las formas tradicionales de la evaluación docente.

La presencia de las TIC en la evaluación mediante la aplicación de los portafolios digitales

El uso de nuevas metodologías para la evaluación recae en la aplicación de instrumentos que faciliten la enseñanza y el aprendizaje pertinente para una educación de calidad, coordinando a todos los involucrados en dicho procedimiento, tanto el alumno como el docente, por ello la demanda de una innovación educativa recae en su mayoría en las tecnologías de la información y la comunicación, dicho esto la introducción de las mismas se enfoca en las competencias fundamentales que componen el perfil de egreso en la docencia.

Por ende como estrategia de valoración en el proceso de aprendizaje, hace referencia a la reflexión y consecución de la mejora que se pretende demostrar mediante los objetivos establecidos, por ello el uso de portafolios electrónicos es una de las formas más auténtica y creativa que permite a personas en diversos contextos beneficiarse con su difusión y uso educativo.

Definición de un portafolio digital o e-portafolio

Existen varias definiciones del portafolio digital o e- portafolio, sin embargo, entre ellas destaca la de Harper y Hirtz (2008, p.14) “is a digitized collection of documents and resources that represent an individual’s achievements. The user can manage the contents, and usually grant access to appropriate people”, partiendo en sí de varios factores que hacen eficiente su uso y evidenciando específicamente el aprendizaje obtenido incluyendo desde imagines, videos, materiales creados, archivos y en el caso de la docencia planeaciones, que dan pauta al proceso de introversión, entre otros tantos recursos inmiscuidos en esta metodología.

La autoreflexión o valoración es una parte fundamental en dicha modalidad ya que surge de una autocrítica de los errores cometidos y permite ampliar las posibilidades de mejora dentro del alumno, contribuyendo a analizar el proceso llevado en la formación para intentar mejorar, potencializando las habilidades docentes y detectar las áreas de oportunidad, dicho proceso se toma en términos más comunes como una retroalimentación, sin embargo este concepto es conocido en el ámbito de los portafolios como como “feedback“ donde autores como Val Klenowski (2009) hace referencia a una comparación de la información recabada en base a parámetros establecidos determinado fallas existentes y de qué forma pueden ser solucionadas.

Adopción e implementación en la formación docente

Dentro del transcurso de la formación docente, existen diversas formas de evaluar el proceso mismo, sin embargo al finalizar la carrera la demostración del desarrollo de competencias básicamente se da en los dos últimos semestres, por ello la selección del portafolio de evidencias como trabajo de titulación establece un método flexible permitiendo rescatar la evolución de las competencias del perfil de egreso desde el inicio de la carrera hasta el término de la misma, involucrando diversos factores como lo es la selección de productos académicos construidos en diferentes momentos, su análisis y valoración así como su argumentación teórica y empírica logrando palpar claramente fortalezas y áreas oportunidad con fin de involucrarse e implementar la mejora en el proceso de formación, (SEP, 2012).

El e-portafolio en la enseñanza y aprendizaje

Dentro de un ámbito cognoscitivo la aplicación de e-portafolios independientemente de su estructurara, facilitan la construcción misma del aprendizaje basado en un enfoque constructivista, en el cual la reflexión aporta elementos de mejora y mediante el aprendizaje por medio de lo experiencial y la conexión entre las ideas y las acciones permite que el autor autorregule el proceso, por lo tanto la interacción y participación queda abierta a la construcción de elementos que permitan que el docente en formación investigue facilitando su autonomía, de modo que haga suyo el proceso y se encargue de la discriminación y selección de producciones, interprete las valoraciones, las analice y critique, detectando claramente la ruta que transitó para evidenciar la mejora de sus competencias docentes.

Por ello el uso de la tecnología por medio del portafolio refleja el aprendizaje adquirido de forma individualizada, creativa y autónoma proveniente del *feedback*, no solo involucrando al alumno, sino a los diferentes actores como lo son los formadores de docentes que retroalimentaron y guiaron la elaboración de los productos en distintos momentos, y los diversos elementos metodológicos, teóricos y empíricos involucrados en el análisis, valoración y discusión de evidencias o productos académicos.

Uso del portafolio digital como herramienta para la reflexión de resultados.

Este trabajo está fundamentado en un e-portafolio creado para la propuesta de mejora y como opción de titulación en el ámbito de la docencia, donde se seleccionaron y discriminaron diversas producciones recabadas desde el primer semestre a hasta el último de la carrera de la Licenciatura en Educación Primaria, en este sentido se realizó un análisis de cada una de las evidencias, tomando en cuenta evaluaciones de docentes y argumentos teóricos que respaldaron reflexiones en diferentes momentos, en este caso semestralmente, la propuesta en marcha de este trabajo de titulación es una herramienta metodológica que permite interpretar con claridad los resultados de un proceso de mejora continua de un docente en formación y de una u otra forma también aporta elementos teórico-metodológicos a todos los docentes y docentes en formación que busquen una forma innovadora de evaluar el trabajo docente dicho portafolio se encuentra en una plataforma gratuita al que pueden tener acceso con facilidad en <http://jazmin21alvarez.wix.com/e-folioajar>.

Beneficios, motivación y autonomía

En el trabajo de esta modalidad se emplean diversos momentos, que se encuentran definidos en los lineamientos de la DGSPE establecidos en el 2012 (SEP, 2014), los cuales incluyen una ruta a seguir de lo que se pretende demostrar, dando pauta a la autonomía y motivación del alumno, pues es el quien tiene la libertad de argumentar los factores que lo llevaron a elegir esta metodología y las competencias en las cuales hará énfasis a lo largo del proceso. Por otro lado, está la recopilación o selección de evidencias a utilizar, discriminando y organizándolas de tal forma que se utilicen solo las más relevantes y significativas. En el tercer momento está el *feedback*, donde se hace una valoración de las producciones por medio de del análisis y la reflexión utilizando argumentos teóricos y la retroalimentaciones de los formadores de docentes involucrados en la elaboración de las producciones por ultimo esta la exposición de todo el trabajo en conjunto, mediante un e- portafolio recurso innovador que alberga de manera interactiva todas las fases y elementos descritos previamente y manifiesta claramente el uso de las tecnologías en el ámbito de evaluación. (Pelcastre L., Quinto S., Navarro C., Leyva Y., y González N., 2015).

El acompañamiento de las TIC enriquece la creación de los e- portafolio y la autonomía que el estudiante vive en torno a su proceso contribuye a en gran medida a establecer metas o propósitos alcanzables que debe trabajar autorreguladamente lo cual genera mucha incertidumbre al inicio, sin embargo conforme se avanza los beneficios son mayúsculos ya que gracias al análisis y la reflexión se detectan áreas de oportunidad de manera autónoma, generando en el docente en formación un sentido de responsabilidad que lo lleva a anticiparse a lo que necesita y respondiendo a sus propias necesidades.

La valoración individual de cada producción y su reflexión por etapa de formación, semestralmente, permite identificar fehacientemente los resultados positivos y las debilidades que aún persisten en el desarrollo de determinadas competencias, por ello como propuesta para evaluación docente es funcional y un tanto motivadora, ya que emplea el beneficio de la autonomía y surge en ella el sentido de libertad ante sus presentaciones, estableciendo las tecnologías como pauta a encaminar a la construcción de una comunidad de aprendizaje, tomando en cuenta que los medios de comunicación son cada vez más utilizados dentro de las aulas, por ello el reconocimiento de cada elemento, forma parte de una metodología que emplea más que una compilación de resultados cuantitativos, si no que incide en una discusión de índole cualitativo, enfocando la mira en la áreas de oportunidad de cada uno.

De lo tradicional a la innovación

Los portafolios como nueva metodología para la innovación en la recolección y análisis de datos con miras a la mejora de la formación docente, es una estrategia que refleja la evolución auténtica del proceso de una persona expuesta a su valoración y formación por competencias profesionales, por otro lado la contribución de la tecnología permite salirse de lo tradicional a un forma diferente de ver la valoración del transcurso de formación docente, que no solo permite reconocer los resultados, sino que el mismo autor es el descriptor y crítico de su proceso propiciando el desarrollo de destrezas que le permiten reconocer sus debilidades, y actuando en consecuencia siendo las TIC promotores de un aprendizaje asincrónico y sincrónico, mediante una estructura funcional y de fácil acceso.

En este caso y en el contexto mismo en el que se empleó el portafolio, la representación más apta de su construcción fue de forma digital, componente esencial que

permite un aprendizaje de fácil acceso y significativo; estimulando el interés, la motivación y el gusto por aprender (Sánchez y Escalera, 2011).

Se expone así como lo tradicional se deja a un lado y por el contrario se potencializa un recurso innovador de fácil acceso y de mecanismos eficientes de recopilación, interpretación y presentación de información para una evaluación del desempeño docente, en este sentido Barbera, Bautista, Espasa y Guadach mencionan (2006, p. 16) “se introduce en comparación con la contribución en el ambiente electrónico se van desarrollando, y tienen que ser abordados no sólo por la parte de los procedimientos sino también asegurando el cambio conceptual”.

De lo teórico-metodológico del e-portafolio a la practica

Los resultados obtenidos en la construcción del e-portafolio se reflejan <http://jazmin21alvarez.wix.com/e-folioajar>, elaborado para obtener el título de la Licenciatura en Educación Primaria en la Escuela Normal Experimental “Miguel Hidalgo”, donde la docente en formación identificó las fortalezas y áreas de oportunidad de los primeros seis semestres a través del análisis y valoración de producciones relevantes para demostrar la evolución de dos competencias profesionales, una referente a las TIC en educación y otra sobre la planeación educativa (Álvarez, 2016). Lo anterior permitió que la estudiante en séptimo y octavo semestre, cuando se trabajó este proceso, mejorara significativamente respecto al diseño e implementación de estrategias y recursos didácticos basados en las tecnologías, así como también en la elaboración y aplicación de planeaciones funcionales e innovadoras dentro del aula en diferentes asignaturas, evidenciando un desarrollo significativo de las competencias profesionales ya mencionadas.

Otro aspecto relevante que demuestra el éxito de la construcción del e-portafolio lo es en sí el recurso mismo, pues al interactuar con él se puede comprobar el dominio adquirido por la docente en formación en cuanto al uso de las TIC en el ámbito educativo, así como el conocimiento teórico - metodológico del portafolio de evidencias como recurso de evaluación del desempeño docente en el desarrollo de competencias profesionales (Costello, 2009).

Por otro lado, el transitar por todo el proceso de construcción del portafolio permitió generar en la estudiante un sentido de autocrítica y autorreflexión de su formación y de su práctica docente, llevándola a ampliar sus horizontes como profesional de la educación en pro de una mejora permanente.

Conclusiones

La construcción de este trabajo como propuesta de mejora en la docencia y la aportación que hace ante los hallazgos encontrados realza el desarrollo de competencias profesionales permitiendo que el e- portafolio aborde aspectos en las áreas de oportunidad detectadas en los docentes en formación mediante la reflexión y análisis de las deficiencias del perfil de egreso a lo largo de su desarrollo como docente, activando la autovaloración, por ello el proceso mismo y la aportación de cada elemento enriqueció más el trabajo manifestando evidencias concretas de resultados favorables en este caso en particular, que permiten ubicar las metas logradas y presentar en línea el potencial de los portafolios de evidencias como estrategia de evaluación.

El trabajo realizado por la alumna normalista manifestó la mejora en su formación evidenciando la evolución en forma y calidad de las producciones, además se observó un progreso continuo en las competencias profesionales seleccionadas para el e-

portafolio permitiendo cumplir los propósitos que se estableció en un inicio la docente en formación, y como estrategia de innovación la elección de crear dicho portafolio en línea propicio la accesibilidad y funcionalidad del mismo, finalmente el uso del portafolio como herramienta de valoración permite a los estudiantes incluirse en su proceso de evaluación.

Referencias

- Álvarez, A. (2016). *Portafolio digital de evidencias como propuesta de mejora docente*. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación.
- Barberá, E., Bautista, G., Espasa, A., y Guasch, T. (2006). Portfollio electrónico: Desarrollo de competencias profesionales en la Red. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 3(2), UOC. http://www.uoc.edu/rusc/3/2/dt/esp/barbera_bautista_espasa_guasch.pdf
- Castello, M. (2009). *La Evaluación Auténtica En Enseñanza Secundaria y Universitaria. Investigación e Innovación*. Barcelona: Edebé.
- Gallego, D., Cacheria, M., y Martin, A. (2009). El e-portafolio como estrategia de enseñanza y aprendizaje. *EDUTEC. Revista electrónica tecnológica educativa*, 30. <http://edutec.rediris.es/revelec2/revelec30/>
- Harper, D., y Hirtz, S. (2008). *Education for a Digital World: Advice, Guidelines, and Effective Practice from Around the Globe*. Publisher: Commonwealth Learning.
- Klenowski, V. (2009). *Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Editorial: Educere.
- Pelcastre L., Quinto S., Navarro C., Leyva Y., y González N. (2015). *La pertenecía del portafolio como instrumento de*

evaluación desde la perspectiva de los docentes [Ponencia]. Segundo Congreso Latinoamericano de Medición y Evaluación Educativa. México

Sánchez, E., y Escalera, A. (2011). *El portafolio un nuevo instrumento de evaluación*. Universidad de Córdoba España.

www.raco.cat/index.php/DIM/article/download/247586/331525

SEP (2014). *Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación*. México D.F.

Las actitudes e intereses ante las Tecnologías de la Información y Comunicación en el nivel medio superior

Attitude and interests before the Communication and information technologies in high school

Carlos Alfonso Valenzuela Maldonado
Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Campus Parral
carlos_alfonso@hotmail.com

Yahaira Sofía Vargas Quiñonez
Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Campus Parral
sofi_11091528@outlook.com

Juan Antonio López Morales
Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Campus Parral
antonytony7@outlook.com

Resumen

Las actitudes y necesidades de formación en Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) representan un análisis de la realidad que subyace al nivel medio superior por lo que su estudio y análisis representa un objeto que se determina a partir de la experiencia vivida y las perspectivas que los alumnos tienen a futuro en cuanto al uso de las herramientas tecnológicas en el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje que se implementan en las instituciones educativas. Los aportes teóricos de Pou (2004), Hollander (2000) en cuanto a la configuración de las actitudes humanas, así como los de Cabero (2007) y Belloch (2012) sobre TIC y la sociedad de la información, representan un marco teórico ideal que nos permite el análisis del fenómeno tecnológico que se presenta en los procesos pedagógicos cotidianos en el nivel medio superior. 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. Se aplicó el instrumento a una muestra de 410 alumnos de la población de estudio lo que permitió identificar las percepciones, el uso e interés de formación en TIC. Cabe mencionar que mencionado instrumento es una adecuación del que propone la Universidad Tecnológica de Pereira por Tobón, Falcón, Arbelaez y Bedoya (2008).

Palabras clave

Actitudes del estudiante, tecnologías de la información y comunicación, educación media superior

Abstract

The attitudes and needs of training in Information and Communication Technologies (ICT) represent an analysis of underlying reality of the higher average level, so that its study and analysis represents an object determined from the live experience and the perspectives that students have in the future regarding the use of technology tools in the development of teaching and learning

activities implemented in academic institutions. The theoretical contributions of Pou (2004), Hollander (2000) in terms of the configuration of human attitudes, as well as those of Cabero (2007) and Belloch (2012) on ICTs and the information society, represent a theoretical framework ideal that allows us the analysis of the technological phenomenon that occurs in the daily pedagogical processes in the upper middle level. The methodology followed corresponds to a type of descriptive study and a non-experimental research design of a transversal type, since it is not intended to manipulate variables and only requires a consultation or data collection to carry out the collection of the information. The instrument was applied to a sample of 410 students from the study population, which allowed to identify the perceptions, the use, and interest of ICT training. It is worth mentioning that this instrument is an adaptation of the one proposed by the Technological University of Pereira by Tobón, Falcón, Arbelaez, and Bedoya (2008)

Keywords

Student's attitude, ICTs, high school.

Introducción

Las actitudes e intereses de formación hacia las TIC representan un esfuerzo por identificar los procesos que lleva a cabo en el ámbito de la educación para alcanzar los objetivos inmediatos, en ese sentido para Mestbene (2004): "la tecnología es, en el mejor de los casos, libertadora. Y, sin embargo, muchos le temen cada vez más por degradante y destructiva de los valores más preciados del hombre. Es importante percatarse de que esto es así e intentar entender por qué" (Mitcham y Mackey, 2004, p. 159).

Por consiguiente, resulta necesario implementar los mecanismos necesarios para poder identificar los procesos y fenómenos que la tecnología ha causado en los contextos educativos, en este caso el nivel medio superior. Por lo que el diseño metodológico de corte cuantitativo con el cual se aborda la presente investigación, representa una valiosa herramienta para asimilar la realidad que le subyace.

A través de un instrumento elaborado por la Universidad Tecnológica de Pereira y adaptado para la presente investigación se pretende conocer las actitudes y necesidades de formación que los alumnos de bachillerato

definen a partir de sus experiencias y perspectivas a futuro.

Finalmente, la presentación de resultados permite el análisis y la reflexión teorizada del fenómeno con la finalidad de propiciar, a manera de recomendación, los procesos institucionales que permitan atender y hacer frente a las necesidades educativas derivadas de las TIC.

Objeto de Estudio

Problema de Estudio

Hoy en día se presenta un fenómeno tecnológico que impacta de manera directa en los ámbitos sociales y que encuentra su origen la educación; en ese sentido se puede decir que vivimos en la sociedad de la información en la que las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) desempeñan un papel importante por lo que su análisis y estudio representa uno de los compromisos a cumplir por la academia.

En ese sentido se puede decir que las TIC son definidas según Taitt (1982) como: "el conjunto de disciplinas científicas, tecnologías, de ingeniería y de técnicas de gestión utilizadas en el manejo y procesamiento de la información; sus aplicaciones; los computadores y su interacción con hombres y maquinas; y los

contenidos asociados de carácter social, económico y cultural” (Yanes, n/d, p.33)

En este sentido, cabe resaltar la importancia que las TIC representan hoy en día en nuestra sociedad y para las actividades diversas en que encuentra su aplicación, siendo el ámbito educativo y cultural uno de los que se trata de atender con la presente investigación.

Por lo que, es importante identificar las actitudes y necesidades de formación que los alumnos de nivel medio superior identifican en el contexto educativo que representa la preparatoria Ramón López Velarde No. 4002 de la ciudad de Parral.

Preguntas de Investigación

Las preguntas que se aquí se plantean son las que se pretende dar respuesta a partir del proceso de investigación, de tal manera que se han definido las siguientes: ¿Cómo se caracterizan las actitudes que los alumnos de la Esc. Preparatoria Ramón López Velarde No. 4002 tienen hacia las TIC? y ¿Cuáles son los intereses de formación en TIC de los alumnos de la Escuela Preparatoria Ramón López Velarde No. 4002?

Objetivos

Por otro lado, se plantean los objetivos que guían la investigación, de tal manera que se definen los siguientes:

- Contribuir a la evaluación de las actitudes e intereses hacia las TIC en la educación media superior.
- La finalidad consiste en identificar el papel que juegan las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje en uno de los niveles de educación más críticos y considerado expulsor como lo es el medio superior.

Referentes Teóricos

Las actitudes

Con la finalidad de abordar los referentes teóricos sobre las actitudes iniciemos con

Zimbrado y Leippe (1991) quienes definen el termino actitud como: “una disposición evaluativa sobre algún objeto, con base en conocimientos, reacciones afectivas, intenciones de comportamiento y comportamientos pasados, que pueden influir en los conocimientos, en las respuestas afectivas y en las intenciones y comportamientos futuros” (Pou, 2004, p.29).

En ese sentido, los alumnos de nivel medio superior expresan su actitud ante las TIC a partir de un proceso evaluativo contextual que les permite conciliar los conocimientos que se han logrado afianzar mediante los procesos de enseñanza – aprendizaje que se implementan en el marco su formación. Por lo que las practicas didácticas que se ponen en marcha por parte de sus docentes, cobran relevancia en cuanto que permiten ponerlas en escena al momento de identificar las actitudes antes mencionadas.

Por otro lado, Hollander (2000) comenta que: “son consideradas como representaciones psicológicas de las influencias de la sociedad y de la cultura sobre el individuo” (Cortés, 2006, p.20) por los que nuevamente se pueden identificar algunos rasgos que hablan de un proceso de formación que se relaciona a lo que la institución puede otorgar a sus alumnos en cuanto a la implementación de procesos de aprendizaje utilizando los recursos tecnológicos como herramienta de apoyo.

Las tecnologías de la información y comunicación

Las TIC representan un acontecimiento que ha penetrado todas las dimensiones de la cultura, por lo que el ámbito educativo no tiene por qué ser la excepción, en ese sentido se conceptualizan a partir de las palabras de Cabero (1998) cuando menciona que: “las nuevas tecnologías de la información y comunicación son las que giran en torno a tres medios básicos: la informática, la

microelectrónica y las telecomunicaciones; pero giran, no solo de forma aislada, sino lo que es más significativo de manera interactiva e interconectadas, lo que permite conseguir nuevas realidades comunicativas” (Belloch, 2012, p. 1).

Se puede decir que las nuevas maneras de comunicarse son una realidad, por lo que siendo la comunicación uno de los instrumentos más importantes del proceso de enseñanza y aprendizaje, resulta de vital importancia evaluar la reproducción del fenómeno en el ámbito educativo.

Por otro lado, las TIC son el instrumento que han dado certeza a la llamada sociedad de la información misma que se caracteriza por el acceso a la misma, razón por la cual el estudio de su dotación instrumental representa un objeto a desentrañar.

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 los conocimientos no está relegadas 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).

Es así que, los procesos de aprendizaje dejan de tomar forma y sentido entre las cuatro paredes de un aula, sino que se liberaliza de ellas para trascender incluso la noción de tiempo y espacio.

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), para este caso solo se busca conocer las percepciones de los alumnos hacia las tecnologías de la información y comunicación, así como los intereses de formación.

Respecto al diseño de la investigación, se considera de tipo transversal no experimental los cuales son definidos como: “observación de los fenómenos tal como se dan en el contexto natural, para después analizarlos” (Hernández, 2006, p. 205); por lo que de ninguna manera se considera la necesidad de manipular las variables de estudio.

Se realizó un ejercicio con 410 alumnos de nivel medio superior, a los cuales se les aplicó un instrumento tomado de la Universidad Tecnológica de Pereira en donde Tobón, Falcón, Arbeláez y Bedoya (2008) validaron y calcularon su confiabilidad.

El instrumento está compuesto por cuatro bloques los cuales se mencionan como: datos generales, percepciones sobre las tecnologías de la información y comunicación, uso de las TIC e intereses de formación. Cabe hacer mención que el presente documento aborda solo los resultados relacionados al bloque II y IV.

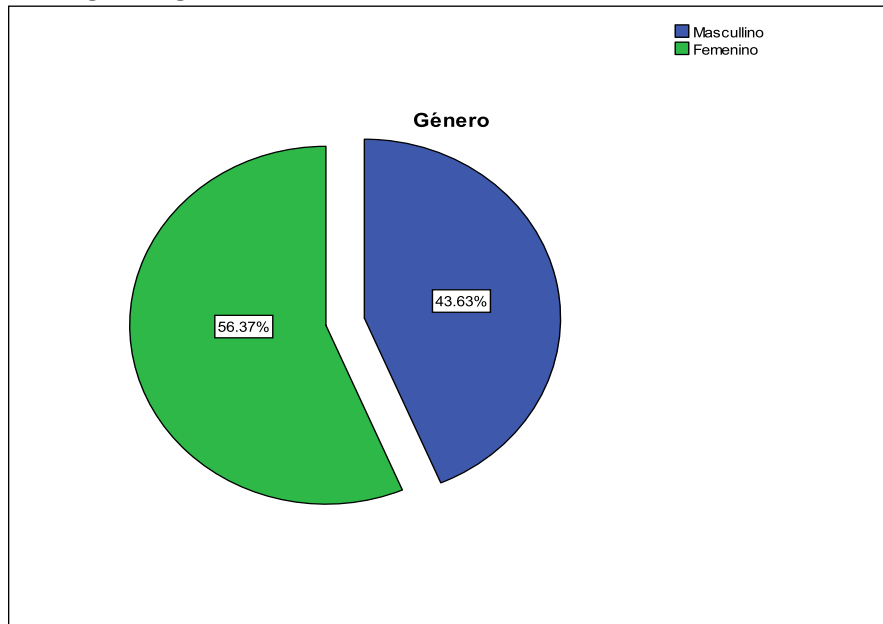
Resultados

Descripción de la población

En cuanto a las características de la población objeto de estudio se puede mencionar que son alumnos de nivel bachillerato los cuales se configuran según su género por un 56.37% por mujeres mientras que el 43.63% por hombre como se muestra en la figura 1.

Figura 1

Población de estudio según el género

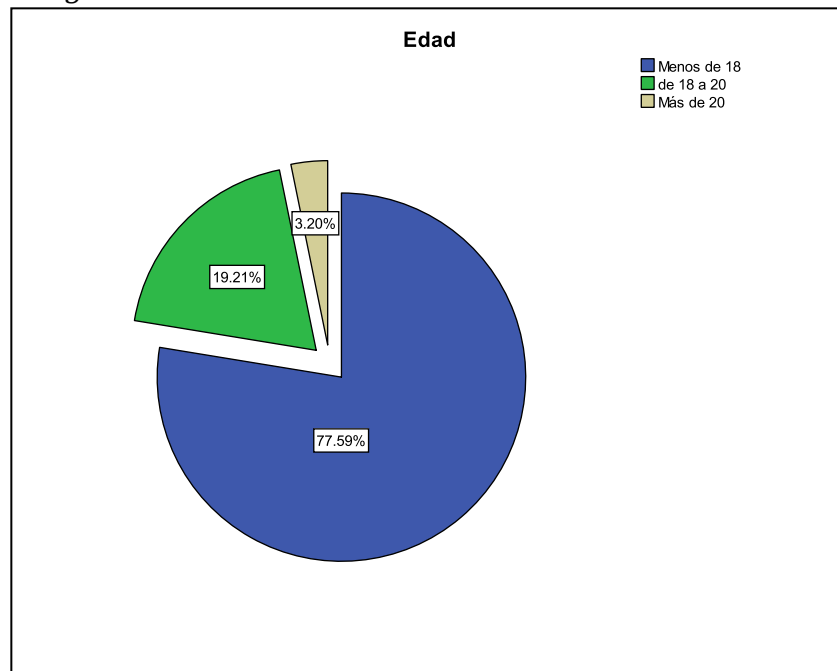


Por otro lado, en cuanto a las edades de los alumnos que formaron parte de la consulta de datos, se cuenta con que el 77.59% cuenta con menos de 18 años de edad; el 19.21%,

manifiesta que su edad oscila entre los 18 y los 20 años y el 3.2% dijo tener una edad mayor a los 20 años, como se muestra en la figura 2.

Figura 2

Población de estudio según la edad

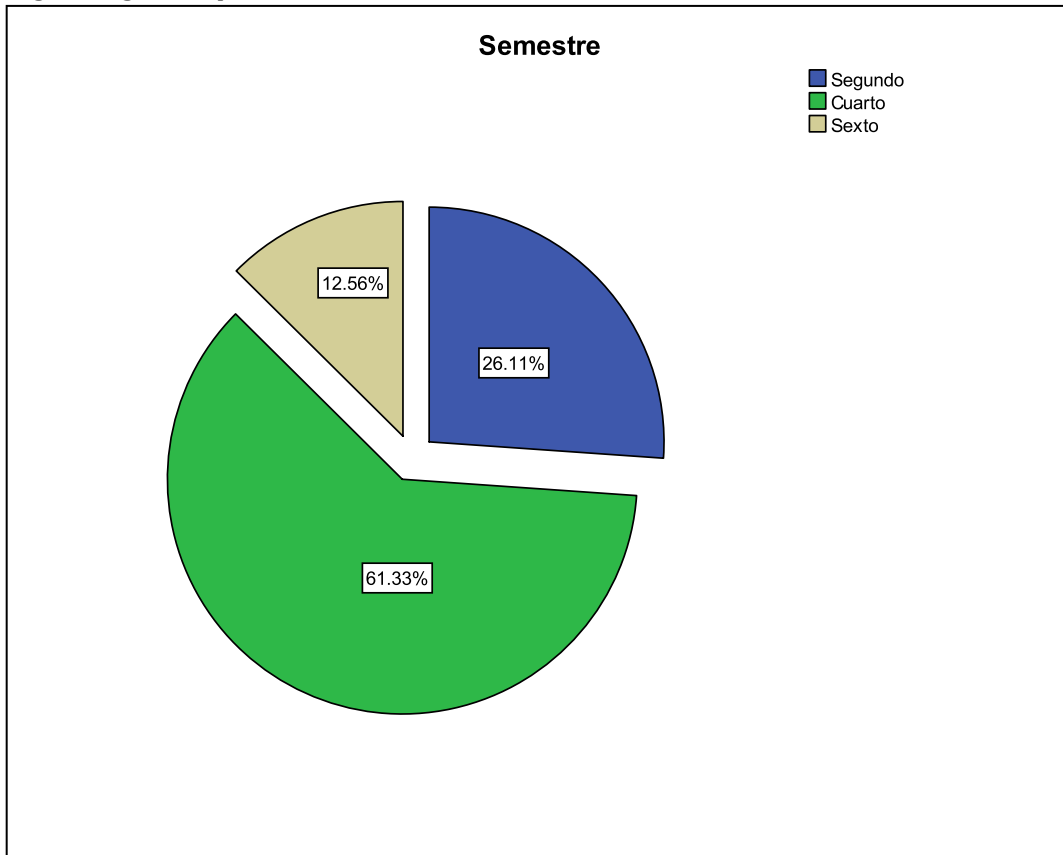


Así mismo, se tiene que según el semestre o grado que cursan el 61.33% actualmente pertenecen al cuarto grado; el 26.11% al

segundo y el 12.56% a sexto semestre, como se puede observar en la figura 3.

Figura 3

Población según el grado que cursan



Actitudes ante las TIC

En cuanto a las percepciones que los alumnos tienen en torno a las TIC, sección II del instrumento de investigación, se tiene que los alumnos nos consideran dentro de su umbral académico el empleo de la tecnología para

apoyar las actividades que le son administradas por los docentes en cada uno de los espacios de aprendizaje que se le ofrecen, de tal manera que se pueden ver los resultados en la siguiente tabla:

Tabla 1*Resultado sobre las actitudes ante las TIC*

	Muy en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Algo de acuerdo	Muy de acuerdo
Internet puede ser una fuente de información que facilita el aprendizaje de asignaturas	70.0%	27.8%	1.0%	1.2%
Las páginas web educativas pueden ser útiles para adquirir conocimientos teóricos de las asignaturas	60.1%	36.4%	2.7%	.7%
Las páginas web educativas pueden ser útiles para adquirir conocimientos prácticos de las asignaturas	59.3%	35.1%	5.7%	.0%
Consideras que las Tecnologías de la Información son básicas en tu currículo	49.3%	41.3%	8.7%	.7%
El uso de las Tecnologías de la Información permite que el alumno sea más activo en el proceso de enseñanza - aprendizaje	37.0%	45.1%	14.5%	3.4%
Lo más adecuado para una formación optima seria la coordinación de las Tecnologías de la Información y de las lecciones del profesor	39.4%	49.4%	10.0%	1.2%
El uso de las Tecnologías de la Información permite que el alumno pueda construir su propio conocimiento	38.9%	40.6%	17.5%	3.0%
El uso de Internet, páginas web, CD, etc., en la enseñanza permite reducir las clases presenciales del profesorado	28.0%	46.2%	21.4%	4.4%
La búsqueda de información por Internet me supone mucho tiempo y esfuerzo	15.1%	27.0%	34.2%	23.8%
Prefiero la lectura de textos escritos a los presentados por ordenador	30.8%	30.3%	25.8%	12.9%
Puedo llegar a manejar bien el material de apoyo de las asignaturas presentado por internet	40.7%	44.2%	12.8%	2.2%
La información obtenida por Internet, en general, no es fiable	24.0%	47.1%	21.8%	6.9%

Se puede observar que existe una predominancia en el sentido de percibir a las TIC como un fenómeno que no está relacionado con los procesos educativos que se implementan en la institución por lo que es

de llamar la atención lo que sucede en la instrumentación de los nuevos conocimientos. En este sentido, se puede visualizar que la posibilidad de que los profesores modifiquen los procesos y prácticas para dar paso al uso

de las TIC resulta una opción muy remota que no está dentro de su umbral de posibilidades que el alumno espera en un futuro inmediato.

Tabla 2

Resultados sobre los intereses de formación

	Nada interesado	Algo interesado	Muy interesado
Cognición y aprendizaje: aprendizaje colaborativo	17.7%	63.6%	18.0%
Diseño instruccional en entornos de aprendizaje abierto	14.7%	59.6%	25.7%
Pedagogía en la virtualidad	28.7%	45.4%	25.7%
Aprendizaje basado en problemas, casos, proyectos y colaboración	19.8%	47.0%	33.0%
Herramientas Web 2.0	23.3%	52.0%	24.5%
Diseño, instrumentación y liderazgo de Comunidades Virtuales de Aprendizaje	17.7%	45.0%	36.8%
Objetos de aprendizaje reutilizable	21.7%	54.6%	23.4%
Fundamentos de lectura y escritura	21.9%	46.0%	32.1%
Creatividad e innovación en la sociedad red	15.4%	47.3%	37.1%
Manejo básico del computador, internet y herramientas de productividad	10.8%	39.3%	49.6%
Búsqueda de la información	14.0%	45.4%	40.6%
Didáctica o enseñanza en un saber específico	24.6%	51.0%	23.8%

Interés hacia las TIC

En la tabla 2 se puede observar que una de las necesidades sentidas de manera significativa representa el manejo básico del computador, internet y herramientas de productividad por lo que se puede percibir la isla en la que la institución permanece en cuanto al uso e implementación de las TIC.

Discusión de los resultados

Una vez que se realiza el análisis de los resultados, se puede mencionar que los objetivos que inicialmente se han planteado fueron alcanzados en si totalidad, ya que se identificaron las actitudes de los alumnos de bachillerato en torno a las TIC, resaltando una desvinculación de la tecnología con los procesos de enseñanza y aprendizaje, al respecto es importante que se puedan explotar las habilidades tecnológicas de los

alumnos encaminándolas a los fines curriculares del nivel medio superior, al respecto Castells (1997) menciona que: “la revolución de la tecnología de la información acentuará su potencial transformador, como en los demás ámbitos de la actividad humana, las TIC se convierten en un instrumento cada vez más indispensables en las instituciones educativas” (Cortés, 2006, p. 61).

Por otro lado, en gran medida la WEB no representa una fuente de conocimientos que pueda apoyar o sustentar los procesos que los alumnos desarrollan de manera cotidiana para alcanzar los fines y objetivos curriculares por lo que de la misma manera la web no forma parte de sus posibilidades reales de documentación. Al respecto, se puede mencionar que: “los avances tecnológicos abren posibilidades de innovación en el ámbito educativo, que llevan

a repensar los procesos de enseñanza/aprendizaje y a llevar a cabo un proceso continuo de actualización profesional” (Belloch, 2012, p. 7).

Además, en cuanto a los intereses hacia las TIC es importante mencionar que despertaron cierta inquietud por el conocimiento de algunas herramientas tecnológicas que permiten la realización de procesos de mediación trascendiendo los espacios y tiempos destinados a la instrucción formal.

Finalmente es importante mencionar que una de las necesidades de la presente investigación versa en torno a la implementación de algunas técnicas y herramientas de la investigación cualitativa para llegar a nuevos hallazgos de manera más profunda.

Referencias

Belloch, C. (2012). *Las Tecnologías de la Información y Comunicación en el aprendizaje*. Material docente [on-line]. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Valencia. Disponible en <http://www.uv.es/bellochc/pedagogia/EVA1.pdf>

Cabero, J. (2007). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. McGraw Hill. México.

Cortés, B. (2006). *Actitudes hacia las TIC, de los profesores del departamento de ingeniería en minas de la Universidad de la Serena: un estudio de caso* [Tesis]. UAHC.

Hernández, R., Fernández-Collado, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (ed. 4). México: McGraw Hill.

Mitcham, C., y Mackey, R. (2004). *Filosofía y tecnología*. España: Ediciones Encuentro.

Pou, S. (2004). *Cambio de actitudes hacia el aprendizaje constructivo, utilizando la computadora*. UABC.

Tobón, M., Falcón, M., Arbelaez, M., y Bedoya, J. (2008). *Instrumento para indagar sobre las actitudes, usos e intereses de formación*. UTP.

Yanes, Jaime (n/d) *Las TIC y la crisis de la educación. Algunas claves para su comprensión*. Chile: Virtual educa.

Agradecimientos

A la preparatoria Ramón López Velarde No. 4002 de Hidalgo del Parral, Chih.

Aplicación de las *applets* en la enseñanza de la física para estudiantes del nivel medio superior

Usage of applets to teach physics in a high school

Alberto Guadarrama Herrera

Plantel "Dr. Pablo González Casanova" de la Escuela Preparatoria de la Universidad Autónoma del Estado de México
ghalberto27@hotmail.com

Fernando Becerril Morales

Plantel "Dr. Pablo González Casanova" de la Escuela Preparatoria de la Universidad Autónoma del Estado de México
ferbemor@hotmail.com

Sandra Chávez Marín

Plantel "Dr. Pablo González Casanova" de la Escuela Preparatoria de la Universidad Autónoma del Estado de México
sanchama_uaemex@hotmail.com

Resumen

El incluir de manera constante el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación en el proceso de enseñanza – aprendizaje (e-a), es un reto que el plantel Dr. Pablo González Casanova ha tomado desde que formó parte del nivel 1, del Sistema Nacional del Bachillerato (SNB). Los docentes de nuestro plantel, sabedores de la importancia de la tecnología en el aula, han ido incorporando en su práctica educativa, el uso de herramientas electrónicas como el dispositivo móvil, tabletas e internet dentro del aula, con la finalidad de tener un mayor índice de aprovechamiento en las asignaturas, especialmente en la asignatura de Física Básica. De manera conjunta, se trabaja hacia una migración a la cultura digital en el proceso de enseñanza – aprendizaje; en donde tanto autoridades como docentes y por supuesto alumnos, trabajan en la generación de un clima que permita el autoconocimiento, utilizando las herramientas tecnológicas mencionadas. Actualmente, el uso de simuladores o *applets* proporciona un andamiaje para aterrizar lo teórico con lo práctico, generando en el alumno un aprendizaje altamente significativo. El docente debe prepararse constantemente ante los constantes cambios y avances tecnológicos, construyendo procesos de innovación desde su espacio académico y contribuyendo a la formación de las nuevas generaciones. Lo anterior constituye la propuesta principal de este trabajo de investigación.

Palabras Clave

Applets, física, tecnologías, enseñanza, TIC.

Abstract

The constant use of information and communication technologies in the teaching-learning process is a challenge that Dr. Pablo González Casanova campus has taken since it was part of level 1, of the National High school system. The teachers of our campus, aware of the importance of technology in the classroom, have been incorporating in their educational practice, the use of electronic tools such

as mobile devices, tablets and internet in the classroom, to have a higher rate of achievement in the subjects, especially in the subject of basic physics. Together, we work towards a migration to a digital culture in the teaching-learning process; where both authorities and teachers and of course students, work in generating a climate that allows self-knowledge, using the technological tools mentioned. Currently, the use of simulators or applets provides a scaffolding to land the theoretical with the practical, generating in the student a highly significant learning. The teacher must prepare constantly before the constant changes and technological advances, building innovation processes from their academic space and contributing to the formation of new generations. The previously mentioned points are the main proposal of this research.

Keywords

Applets, physics, technology, teaching, ICT.

Introducción

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se han incorporado en el proceso de enseñanza – aprendizaje en todos los niveles educativos, de manera gradual como una alternativa e innovación a los estándares que exige un mundo globalizado.

México a través de la secretaria de educación pública (SEP) ha trabajado de manera conjunta con diversas instituciones de nivel medio superior (NMS) en una reforma educativa, para crear un marco curricular común (MCC) en donde se habla principalmente de la incorporación de tecnología en las aulas, de trabajo colaborativo y bajo un esquema de competencias.

Una de las principales áreas de enseñanza que se ha beneficiado por la incorporación de tecnología en el NMS, es la asignatura de Física, esto gracias a la gran cantidad y variedad de aplicaciones que se han desarrollado para su uso. En este trabajo lo enfocaremos específicamente en las *applets* disponibles en la red de manera gratuita.

Muchos de nuestros alumnos, hoy en día, tienen cierto dominio en el uso de la computadora, saben navegar por la red sin problemas y algunos de ellos, trabajan de manera particular en especializarse en temas como programación o desarrollo de aplicaciones. Desafortunadamente, nuestros

adolescentes están más enfocados al manejo de redes sociales, se especializan día a día en su manejo, debaten cuál aplicación es mejor, su vida gira en ese sentido. Son pocos los estudiantes que descargan aplicaciones de carácter educativo para su dispositivo móvil o computadora, es aquí donde consideramos que el docente debe estar en constante capacitación con aplicar las nuevas tecnologías en área de enseñanza y así generar un mayor impacto en los alumnos.

Estamos inmersos en un mundo interconectado, donde las plataformas tecnológicas se van incorporando a los diferentes niveles educativos de manera gradual, el gobierno federal ha invertido en un programa ambicioso de infraestructura, el cual consta de dotar de equipos de cómputo e internet a un gran porcentaje de planteles a lo largo y ancho de nuestro país. Esto conlleva rápidamente a que los diferentes subsistemas educativos puedan también alinearse a estas transformaciones, integrando las TIC en las diferentes áreas de aprendizaje, esto contribuirá al desarrollo de las competencias tecnológicas tanto en los docentes y los alumnos.

Los procesos de aprendizaje con base a competencias responden a las diversas necesidades de incluir en la educación en México una formación holística que permita integrar dentro de los procesos de enseñanza-

aprendizaje la teoría como la práctica en un contexto real y aplicable en su vida cotidiana. Y todo ello con el propósito de continuar trabajando en los niveles de aprendizaje que se ven reflejados en la calidad educativa, que buscan como objetivo la disminución de la deserción escolar y la mejora en los resultados que presentan las estadísticas a nivel nacional e internacional como son la prueba ENLACE (Evaluación Nacional Logro Académico en Centros Escolares) y la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico) en nuestro país. Esta situación afecta a las instituciones que se ubican en el nivel medio superior, en donde, los indicadores revelan un nivel crítico en la deserción a nivel nacional que corresponde a un 15.4% y una eficiencia terminal de 62.2%, mientras que en la cobertura nuestro país es el que reporta menor avance en relación a Brasil, Chile, Italia, Canadá entre otros (SEP, 2008).

Con base a los criterios del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), que sostienen que la metodología a emplear son las competencias, se observa la necesidad de implementar otras estrategias de enseñanza, que permitan al estudiante acercarse a procesos formativos y estructurales en el área de las matemáticas para su aplicación en su contexto. Teniendo como principales retos la ampliación de la cobertura, mejoramiento de la calidad y búsqueda de la equidad, los cuales describen los diversos desafíos que deben ser atendidos en los diferentes subsistemas (SEMS, 2011).

En el plantel “Dr. Pablo González Casanova” de la escuela preparatoria, se ha detectado que la planta docente ha ido incorporando gradualmente el uso de las TIC en la e-a. Por ende, el presente estudio tiene como objetivo describir de qué forma influye el uso de *applets* en la enseñanza de la física en estudiantes del nivel medio superior, para elevar los índices de aprovechamiento. De manera que se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Son las *applets* un recurso

para mejorar los índices de aprovechamiento de la asignatura de física general?

Metodología

La incorporación de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje (e-a), se debe realizar de manera gradual, cuidando aspectos como la misma infraestructura con la que cuenta el espacio educativo, este permitirá determinar la adquisición de equipo y/o tecnología por parte de las autoridades académicas o gubernamentales, así como una debida programación en la capacitación docente. El proceso inicial es siempre de “afuera hacia adentro” del sistema educativo, lo que genera múltiples resistencias. Una de las principales resistencias proviene de los mismos docentes, muchos de ellos cuentan con muchos años de servicio, fueron y han educado a innumerables generaciones de forma tradicional, por tanto, no se encuentran familiarizados con las TIC, el Internet, ni mucho menos con el uso de redes sociales en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El propósito de realizar una investigación-acción (Álvarez y Gayou, 2003) en el ámbito académico es resolver problemáticas cotidianas, es por ello, la estrategia de aprendizaje de codificación con el uso de *applets*, interviene de manera normal en el proceso de e-a permitiendo involucrar a los estudiantes en una dinámica diferente para su desarrollo académico.

El incluir *applets* en las sesiones de e-a, permite la interacción entre la teoría y la práctica, lo que facilita a los estudiantes fortalecer sus conocimientos con el uso de la tecnología. Cabe mencionar que el proceso de enseñanza debe estar fundamentado en la construcción de su conocimiento por medio de una estrategia de enseñanza conjunta entre docente, estudiante y el contexto que permita la relación de contenidos mediante una secuencia o programa, con el fin de lograr el procesamiento de la información de un nivel básico a un multiestructural y relacional,

como es mencionado en la Taxonomía SOLO (Structure of the Observed Learning Outcome) (Biggs, 2006). Para ello, se pretende la inclusión de una actividad de aprendizaje y recursos didácticos, que permita la evaluación de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores; además de información acorde a la actualidad imperante, para dar continuidad al proyecto educativo que propone la Reforma Educativa para el Nivel Medio, en México.

El trabajo docente es pieza clave y esencial en el desarrollo del Nivel Medio Superior (NMS), como vínculo del conocimiento y el aprendizaje, los docentes establecen una cercanía de la ciencia, la tecnología, el arte y la cultura a los alumnos que inician una etapa formativa en el bachillerato universitario, en el cual desempeñan tareas académicas que fortalecen sus habilidades intelectuales, emocionales y actitudinales.

El proyecto académico del Plantel “Dr. Pablo González Casanova” se mantiene bajo la visión de impulsar una educación de calidad con reconocimiento, apegada a los preceptos del SNB, y que contribuyan a desarrollar aprendizajes significativos en los jóvenes, que a su vez les permitan el ingreso y permanencia a los estudios superiores.

Todo cambio, toda innovación en los procesos de e-a siempre generarán repercusiones positivas y negativas, máxime cuando se incorporan nuevas tecnologías. La reflexión en este tema se hace necesaria, pues los jóvenes en su vida cotidiana utilizan la tecnología de manera constante; entonces, por qué el docente no la emplea como un elemento indispensable en sus estrategias de enseñanza.

El utilizar nuevos materiales o las últimas tecnologías aplicadas a la docencia, coordinado con la modificación a los planes y programas de estudios, son sólo algunas de las acciones inmediatas que cada institución debe

realizar para contribuir a una migración a la cultura digital.

Repetidamente, podemos encontrar posturas de aceptación o crítica a la tecnología, pero lo que es un hecho que se debe analizar su incorporación en la educación. Cada Subsistema, Institución o Plantel educativo, debe considerar a las herramientas tecnológicas como un medio que permiten cubrir necesidades educativas.

La inclusión de las TIC a los procesos de e-a para el NMS requiere este tipo de transformaciones. Como se ha dicho, de nada sirve introducir nuevas tecnologías si no se producen otros cambios en los métodos de enseñanza. Cualquier proceso de incorporación en este ámbito debe ser analizado y estudiado como una innovación, ya que presenta cambios y transformaciones en todos los elementos del proceso didáctico.

La Reforma de la Educación Media Superior (RIEMS), pretende que nuestros estudiantes se vinculen de manera inmediata con su entorno y ello ayude a una viabilidad social y ambiental para acceder a la denominada sociedad del conocimiento, de la información y el aprendizaje permanente; repercutiendo en su formación para la capacidad de cambio e innovación, y al mismo tiempo desarrollarse en un ambiente de paz, equidad y respeto a las diferencias culturales. La enseñanza de la física debe permitir la conformación, en el estudiante, de una visión diferente, sentir la adquisición de una concepción científica de su entorno a través del desarrollo de sus habilidades, conocimientos y actitudes hacia los fenómenos que subyacen a su alrededor, formulando preguntas de carácter científico y planteando hipótesis, y mediante la obtención, registro y sistematización de la información obtenida de fuentes relevantes, o bien de experimentos, dar respuesta a las preguntas formuladas, contrastando sus preconcepciones con las obtenidas a partir de evidencias

científicas. Para de esta manera comprender su mundo natural y sus transformaciones, dando lugar al conocimiento de la tecnología asociada a lo actual y conjugando todo lo anterior, con el fin de lograr una conciencia ética, ecológica y social, respecto al uso de los recursos naturales.

El planteamiento pedagógico de la Física, de acuerdo al Currículo del Bachillerato Universitario (2009), de la UAEMéx, relaciona las necesidades personales de conocimiento para responder a una sociedad cada día más competitiva; por otro lado, responder a las necesidades sociales de trabajo colaborativo para cuidar su entorno, haciendo uso de sus recursos de una manera socialmente responsable.

La enseñanza de la física debe servir de puente para pasar de un conocimiento común a uno más elaborado, sistemático y científico. Para transformar un conocimiento dogmático

y mítico por uno más cercano al mundo que encierra el avance de la ciencia y la tecnología. Para traspasar barreras de la pasividad a la acción, de la mediocridad a la efectividad, del obscurantismo a la claridad, del mecanicismo a la innovación. Formar estudiantes críticos, participativos y proactivos que requiere las nuevas generaciones.

El incorporar el uso de las TIC en el proceso enseñanza-aprendizaje, no debe ser un objetivo, sino un medio en el cual, los docentes facilitarán la comprensión de los contenidos temáticos de la asignatura de física, se debe tener especial cuidado en no caer en el error de enseñar más la herramienta, *applet* o material digital que el tema en sí.

El reto es convertir las TIC en herramientas útiles para la creación de entornos diferentes para el aprendizaje y la comunicación.

Figura 1

Cf. TIC en la educación



Fuente: Modificada por los autores

Las autoridades de cada espacio educativo contemplan cada periodo escolar diferentes cursos de capacitación para su planta docente sobre el uso y manejo de las TIC, se debe priorizar en su aplicación didáctica. A la fecha se tienen docentes que no quieren utilizar la computadora como herramienta de trabajo, ellos mismos ponen las barreras, perjudicando hasta cierto grado a nuevas generaciones con métodos de enseñanza obsoletos.

La integración de las TIC en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje no es fácil y requiere un periodo de sensibilización en el que se motive a los profesores con experiencias de otros. El reto es convertir las TIC en herramientas útiles para la creación de entornos diferentes para el aprendizaje y la comunicación.

Aportaciones

En la actualidad, el uso de las TIC es de gran utilidad en el proceso de e-a, en especial en asignaturas como Física, Química, Biología y Matemáticas. La variedad de recursos y aplicaciones se tienen y que se pueden

encontrar en internet es enorme y pueden resultar de gran utilidad tanto a docentes como alumnos. Además, se pueden encontrar un sin número de blogs, que ofrecen contenidos teórico-práctico, banco de imágenes, laboratorios virtuales, exámenes rápidos, modelizaciones, así como actividades adicionales que permiten a los alumnos el reforzamiento de los temas consultados, a través del aprendizaje mezclado.

De manera progresiva nuestro plantel ha adquirido equipo (proyectores, pizarras electrónicas, aulas digitales portátiles) para afrontar estos cambios que el mundo globalizado exige para las nuevas generaciones, algunas cifras importantes que podemos compartir es que el 65% de la planta docente tiene computadora portátil, un 94% dispone de un dispositivo móvil e Internet, el 75% de ellos utiliza las TIC en sus sesiones de aprendizaje. Todo esto permite un giro a la forma tradicional de enseñanza.

La academia de física, del plantel Dr. Pablo González Casanova, ha incorporado a sus sesiones de enseñanza algunas applets, a continuación se enumera algunas páginas:



Figura 2. Aplicaciones de la página Walter-fendt.de <http://www.walter-fendt.de/ph14s/>



Figura 3. Laboratorio Virtual

<https://phet.colorado.edu/es/simulation/legacy/density>



Figura 4. Recursos en línea para fomentar la curiosidad científica y aprender ciencias
<http://www.educaplus.org/play-133-Principio-de-Arqu%C3%ADmedes.html>



Figura 5. Animaciones de física
<http://acer.forestales.upm.es/basicas/udfisica/asignaturas/fisica/animaciones.html>



Figura 6. Practica "Principio de Arquímedes"
http://concurso.cnice.mec.es/cnice2005/93_iniciacion_interactiva_materia/curso/materiales/propiedades/volumen.htm



Figura 7. Convertor de unidades
<http://www.convertworld.com/es/>

El uso de las TIC en nuestro plantel es esencial para adaptar la formación a la cultura y actualidad tecnológica que nos rodean. Así, tener presentes los nuevos cambios en tecnología educativa nos permite tener un acceso directo a multitud de fuentes de información para trabajar con diferentes tipos de datos a través de una gran variedad de canales de comunicación. Las herramientas existentes para el uso de las TIC en la educación son diversas, y gracias a ellas podemos digitalizar información, almacenar nuestros trabajos, automatizarlos y mantener interactividad entre alumnos y docentes.

Las TIC pueden llegar a jugar un papel muy importante en el proceso de EA de las asignaturas como Física, pero si se utilizan correctamente. Sin embargo, se debe considerar que un uso inadecuado, puede llegar a trazar un camino tortuoso pasando de ser una potente herramienta a una barrera

que impida el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las TIC no son la panacea en educación, son solamente un recurso más, debemos remarcar este punto y no caer en un error al considerar que por sí mismas, ya se tendrá avances en el aprovechamiento del alumnado. Aunque, como hemos sostenido a lo largo de este trabajo, pueden llegar a facilitar el aprendizaje de determinados contenidos matemáticos.

Comentarios finales

Es en el contexto tecnológico descrito en el que se desenvuelve el estudiante actual, quien posee una amplia gama de posibilidades para adquirir información, de aprender cosas nuevas, e incluso adquirir habilidades laborales por medio de los elementos tecnológicos que tiene a su alcance. En pleno "boom" de la tecnología, la escuela no basta

que agregue elementos tecnológicos en su contexto, requiere que se vuelque e incorpore todos los elementos posibles, no con la finalidad de sustituir la labor docente, sino que impacte más en los estudiantes, quienes gran parte del día pasan utilizando productos digitales y quienes ya, es muy difícil transmitir conocimientos como con la cátedra tradicional, mostrando cartulinas, o simplemente con el sólo uso del pizarrón, esto está fuera del contexto del alumno.

El gran responsable de incorporar elementos tecnológicos en la práctica educativa, no son las reformas, ni las autoridades, sino el propio docente, es quien debe buscar las estrategias o capacitarse en el uso de la tecnología para su incorporación en la práctica. Se menciona al docente como punto medular en la incorporación tecnológica y no a la escuela, porque sobrados son los casos a donde la escuela cuenta con infraestructura tecnológica para ofrecer a los alumnos, pero el personal no sabe cómo utilizarla; entonces la función de la escuela es ofrecer la capacitación correspondiente, empero, quien debe ser el gestor de las competencias de información y el conocimiento es el propio docente

Antes de inculcar competencias en materia de tecnología en los alumnos, debemos inculcarlas en nosotros (docentes) y en nuestros compañeros, muchos de ellos, todavía ven los recursos tecnológicos como elementos complejos y sumamente difíciles de utilizar. Otro problema adjunto, es que muchos compañeros docentes creen utilizar tecnología, simplificándola a la mera proyección de diapositivas, éstas suelen ser aburridas, poco didácticas, en muchos casos no son de calidad; aunque, reconozco es un adelanto, pero de ninguna manera una señal de victoria o de alarde para afirmar que se utiliza tecnología en la práctica educativa constantemente.

Podemos hablar de éxito, cuanto el docente se apoye de la tecnología con objetivos claros y tenga una función primordial en su práctica, cuando sepa para qué la utiliza, además cuando sea parte de sus recursos, de sus estrategias y en su didáctica; cuando utilice una amplia gama de recursos más allá de las diapositivas, cuando utilice las redes sociales para interactuar académicamente con sus alumnos, cuando utilice el *YouTube* para proyectar un video que refuerce los contenidos vistos en clases, cuando utilice el *google maps* para ubicar en espacio a sus alumnos, etc., entonces, sólo entonces, podemos decir que el docente es perceptivo, funcional y competente tecnológicamente hablando, que se vale de los medios que su contexto le ofrece para mejorar su práctica educativa.

Referencias

- Alvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y Metodología*. México: Paidós.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid, España: Narcea.
- Bouciguez, M.J. y Santos, G. (2010). Applets en la enseñanza de la física: un análisis de las características tecnológicas disciplinares. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 56-74.
- Burbano, P. (2001). Reflexiones sobre la enseñanza de la física. *Universitas Scientiarum*.
- Chávez, S. (2015). *Tercer informe M. en Hum. Sandra Chávez Marín*. Obtenido en: http://planeacion.uaemex.mx/InfBasCon/PlantelDrPabloGonzalezCasanova/Informes/Periodo2012-2016/3_Informe12-16_PEPPGC.pdf Recuperado 11 de mayo del 2016.
- León Velásquez, W., Mayta Huatuco, R. (2009). El uso de las TIC en la enseñanza profesional. *Industrial Data*, 61-67.

Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. RUSC. *Universities and Knowledge Society Journal*, 1-16.

SEMS (2011). *Reforma Integral de la Educación Media Superior*. Recuperado 01 de septiembre del 2011.

SEMS (2008). *Acuerdo 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un Marco de Diversidad*. Diario Oficial: México.

UAEM. (2009). *Plan de Desarrollo 2008-2012. Plantel "Dr. Pablo González Casanova"*. México: UAEM.

Referencias de las figuras

Tic en la educación.
<http://mc142.uib.es:8080/rid=1HXNFJ3G0-DJIN58-1BG/TIC%20EN%20LA%20EDUCACION%20C3%93N.cmap>

Aplicaciones de la página Walter-fendt
<http://www.walter-fendt.de/ph14s/>

Laboratorio Virtual
<https://phet.colorado.edu/es/simulations/legacy/density>

Recursos en línea para fomentar la curiosidad científica y aprender ciencias
<http://www.educaplan.org/play-133-Principio-de-Arqu%C3%ADmedes.html>

Animaciones de física
<http://acer.forestaes.upm.es/basicas/udfisica/asignaturas/fisica/animaciones.html>

Practica "Principio de Arquímedes"
http://concurso.cnice.mec.es/cnice2005/93_iniciacion_interactiva_materia_curso/materiales/propiedades/volumen.htm

Convertidor de unidades
<http://www.convertworld.com/es/>

Evaluación de las competencias docentes en ambientes virtuales de aprendizaje

Evaluating the competencies of teachers in virtual learning environments

Minerva I. Castillo Cuevas.
Universidad del Valle de México
minervacastillo@hotmail.com

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

Resumen

Este artículo presenta una investigación realizada al interior de las aulas virtuales, cuya finalidad fue evaluar las competencias que implementa el tutor al desarrollar su curso en línea, forma parte de una investigación mayor de la cual se derivan los instrumentos de evaluación de las competencias docentes, se evaluaron 7 universidades virtuales con la misma rúbrica considerando como factor de inclusión la interacción activa del docente con el alumno, se utilizaron 2 plataformas Blackboard y Moodle. La presente es una investigación exploratoria, descriptiva, cualitativa basada en la comunicación entre profesor y alumnos en los diferentes espacios del curso. Los resultados permitieron validar y evaluar las competencias empleadas por el docente virtual. Se constituye un medio de verificación de las competencias necesarias para el docente en línea.

Palabras clave

Competencias docentes, Evaluación, Ambiente virtual de aprendizaje.

Abstract

This article presents an investigation carried out in virtual classrooms, which purpose was to evaluate the competencies implemented by the tutor when developing their online course. It is part of a larger investigation from which the instruments of evaluation of the teaching competencies are derived, 7 virtual universities were evaluated using the same guidelines considering as factor of inclusion the active interaction of the teacher-student. 2 Blackboard and Moodle platforms were also used. This is an exploratory, descriptive, qualitative research based on communication between teacher and students in the different areas of the course. The results allowed to validate and evaluate the competencies used by the virtual teacher. A means of verifying the necessary competencies for the online teacher is established.

Keywords

Teaching competencies, evaluation, virtual learning environment.

Introducción

Las universidades son organizaciones estrechamente relacionadas con una sociedad

que se encuentra en constante cambio y, en la cual, el uso de la tecnología impacta el trabajo y la misión de las universidades, esto obliga a

la educación a adaptarse a las condiciones que acarrearán estas tendencias, el uso del internet ha convertido a la información en un recurso disponible para todos aquellos que cuenten con una computadora y con una conexión a internet. Es así que se constituye una sociedad en red cuyos componentes giran alrededor del uso de tecnologías de información, por lo tanto, el internet se convierte en un medio de comunicación que establece la forma organizativa de nuestras sociedades; es el corazón de un nuevo paradigma socio técnico que constituye en realidad la base material de nuestras vidas y de nuestras formas de relación, de trabajo y de comunicación (Castells, 2001). El internet al ser un elemento relevante en nuestra sociedad actual, su influencia ha cambiado la manera de comunicación, minimizando las distancias y permitiendo establecer nuevas formas de "acercamiento" entre las personas sin importar el tiempo o lugar en el que se encuentre, dando espacio a nuevos estilos de interrelación, es así que el uso del internet presenta un cambio en los paradigmas sociales, comunicacionales, educativos entre otros, estamos en un ambiente globalizado.

En consecuencia, el uso de tecnologías exige del ámbito educativo la adaptación a ésta característica moderna, Cano (2007), señala que como resultado de estas nuevas demandas de tiempo y lugar, surge una adecuación del currículo a las necesidades y habilidades de los alumnos y maestros debido al uso de las tecnologías modernas así como de la gran cantidad de información disponible en la red, esta adecuación de la educación a las características modernas es la educación virtual. Tal como lo señala Silva (2004) una de las posibilidades emergentes derivadas del uso de la tecnología es el uso de ambientes o entornos virtuales de aprendizaje para apoyar la labor docente, fomentar la educación continua, la participación colaborativa en la construcción de conocimientos, es aquí en

éstos ambientes virtuales donde el docente realiza su función, por medio de mecanismos de interacción asincrónica que permiten desarrollar un proceso de enseñanza - aprendizaje, en consecuencia resulta imperante evaluar las competencias docentes en ambientes virtuales de aprendizaje.

Metodología

Con la finalidad de cumplir el objetivo evaluar las competencias docentes en ambientes virtuales de aprendizaje, la presente investigación se desarrolló bajo un paradigma cualitativo esto permitió dar cuenta de significados, actividades, acciones e interacciones cotidianas de distintos sujetos, ayudó interpretar y relacionar lo observado. Pudimos construir sentidos sobre las expresiones conductuales, las formas de pensar, sentir y actuar que se desarrollan en la práctica docente en AVA.

Vera (2008) señala que la investigación cualitativa "es aquella donde se estudia la calidad de las actividades, relaciones, asuntos, medios, materiales o instrumentos en una determinada situación o problema, la misma procura por lograr una descripción holística, esto es, que intenta analizar exhaustivamente, con sumo detalle, un asunto o actividad en particular", la investigación cualitativa se centra más en la dinámica, en los procesos, que confluyen en la presencia de una situación problema.

Para Taylor y Bogdan (1986) la investigación cualitativa es "aquella que produce datos descriptivos, Rodríguez (1996), considera que la investigación cualitativa, en sus diversas modalidades, "tienen como característica común referirse a sucesos complejos que tratan de ser descritos en su totalidad, en su medio natural. No hay consecuentemente, una abstracción de propiedades o variables para analizarlas mediante técnicas estadísticas apropiadas

para su descripción y la determinación de correlaciones”.

En consecuencia, la investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas” (Rodríguez 1996).

Participantes

Se nos permitió “visitar” cursos en línea de 7 diferentes universidades 5 de México una de Brasil y una de Chile, las plataformas utilizadas por dichas universidades son Blackboard y Moodle, una vez que se pudo acceder a las plataformas se consideró el criterio de inclusión el acceso a un curso en desarrollo y que presentara elementos de comunicación, interacción y construcción de aprendizajes que permitieran la aplicación del referencial de competencias, considerando éstos criterios una primera aproximación a las plataformas evidenció en 4 casos (2 de tipo privadas y 2 públicas) la falta de comunicación bidireccional entre el profesor y alumnos, se presentaban los contenidos del curso pero no mecanismos de interacción y de construcción de aprendizaje por lo tanto se eliminaron, se procedió a validar el referencial en las plataformas que presentaran medios de comunicación y de construcción de los aprendizajes quedando como unidades de análisis 2 plataformas ubicadas en el norte y centro de México y 1 de Chile.

Instrumentos

EL instrumento utilizado en la presente investigación fue creado para cubrir el objetivo de la misma, se partió de una evidencia teórica para construir un listado de competencias generales para el tutor en línea, posteriormente éste se sometió a juicio de expertos, se convocó a 8 expertos en las áreas de educación virtual, a distancia y en competencias, pertenecientes a diferentes universidades del país, se les solicitó que expresaran su opinión sobre un primer documento general que contenía 16 competencias que abarcaban diversas áreas de acción del docente en ambientes virtuales de aprendizaje por medio del consenso se redujo la práctica docente en ambientes virtuales de aprendizaje a 6 competencias generales y de esa forma se definieron las actividades características de cada una. El análisis y juicio de expertos, dio como resultado la confirmación de las competencias pedagógica, de interacción educativa, digital, de diseño instruccional, de responsabilidad profesional, ética y legal, y de investigación.

Toda vez que se tuvieron definidas y validadas por expertos las competencias con sus atributos, se procedió a realizar una lista de verificación o referencial de competencias para su aplicación en las aulas virtuales, permitiendo de este modo evaluar las actividades que realiza el docente en su curso.

La lista de verificación se dividió en 6 competencias con sus respectivos atributos, quedando conformado de la siguiente manera:

Tabla 1

Lista de verificación de competencias docentes

Competencia	Núm. de Atributos
Pedagógica	13
Interacción Educativa	7
Digital	8
Diseño Instruccional	3
Responsabilidad profesional, ética y legal.	6
Investigación.	4

Resultados

El acceso a las universidades virtuales y sus plataformas permitió encontrar diferencias entre ellas, entre las cuales destacan una clara distinción entre las universidades públicas y privadas, en las universidad públicas los docentes deben realizar diversas actividades vinculadas con las áreas académicas, administrativas, tecnológicas, de diseño, saturando de ésta manera su desempeño, los docentes de universidad públicas son profesores en línea como medio complementario a su jornada presencial dentro de la misma universidad u otra, por lo tanto lo virtual es un medio económico compensatorio, las plataformas de las universidad públicas evidencian nula participación entre docentes y alumno, se percibe un actuar tradicionalista en el cual el docente “informa” a los alumnos sobre lo que éstos deben realizar pero no se evidencian mecanismos de interacción educativa, construcción de aprendizajes y vinculación profesor – alumno, tampoco se evidencia algún tipo de seguimiento o supervisión en plataforma del desempeño del docente, no se perciben elementos de atención por parte del área académica o administrativa al actuar del docente.

Dentro de las plataformas de las universidad privadas en la mayoría de ellas se percibió una comunicación constante entre el profesor y los alumnos, dando espacios y

momentos para la interacción profesor-alumno y alumno- alumno, así mismo se perciben mecanismos de supervisión por parte de las académicas, administrativas “avisando” al maestro por medio de correo o mensajes en plataforma sobre mensajes no atendidos en tiempo y forma, se encuentran elementos para la capacitación del docente por medio de cursos ofertados por las mismas universidades, se evidencia el apoyo de equipos multidisciplinarios para el desempeño del docente, lo cual permite que el papel del docente sea de facilitador del proceso de aprendizaje del alumno, pues no presenta una saturación de actividades a desarrollar, las plataformas virtuales en universidad públicas y privadas cuentan con las herramientas para construir la comunicación pero éstas no se utilizan de la misma manera. Un elemento que es necesario resaltar es el proceso de supervisión en plataforma de lo que el docente realiza, de ésta manera el docente se encuentra “presionado” a construir los aprendizajes, atender las dudas de los alumnos e interactuar con ellos de manera constante para la obtención de objetivos propuestos, otro elemento a considerar es el hecho de que los niveles de deserción en las universidad públicas y privadas son similares, la diferencia radica que en el caso de las escuelas públicas ésta se vincula al sentimiento de soledad por parte del alumno y en las escuelas privadas se

relaciona con los altos costos que éstas representan.

El proceso de comprobación de las competencias empleadas por los docentes virtuales a través de la lista de verificación permitió conocer lo siguiente:

El desempeño del profesor dentro del curso depende del tipo de asignatura que imparte, de las funciones asignadas por su institución y del apoyo o no de otras áreas, en 2 de las universidades virtuales estudiadas el rol de docente se limita a ser facilitador del aprendizaje contando con el apoyo en la parte tecnológica, administrativa, académica, entre otros, en la otra universidad el docente virtual

desempeña funciones holísticas, recayendo en él actividades de toda índole relacionadas con el proceso formativo, administrativo y tecnológico de los estudiantes.

Los datos encontrados por medio de la lista de verificación en las 3 plataformas permitieron comprobar las competencias definidas para el docente virtual sin embargo resulta relevante el hecho que se verifican la pertinencia de estas 6 competencias, pero no se logran validar las 6 competencias en cada universidad de modo tal que los datos arrojan los siguientes elementos.

Tabla 2

Resumen de Competencias validadas en plataformas

Competencia	Univ. Nte. México (1)	Universidad Chile	Universidad Centro México (2)
Pedagógica	*	*	*
Interacción Educativa	*	*	*
Digital	*	*	*
Diseño Instruccional	N/A	*	N/A
Responsabilidad Profesional, ética y legal	*	*	*
Investigación	*	N/A	N/A

Las competencias de diseño instruccional y de investigación no son posibles de verificar en las 3 universidades pues dependen de las actividades asignadas al desempeño del tutor dentro de cada universidad, en esta investigación se buscó validar la información referente al tutor como un facilitador del proceso de enseñanza- aprendizaje del alumno.

Los resultados aportados permiten corroborar la lista de verificación de competencias desarrollada para éste trabajo como una herramienta útil en la evaluación de desempeño del docente virtual.

Así mismo quedan acreditadas áreas de oportunidad para las universidades virtuales como son la delimitación de rol del profesor,

el uso de grupos interdisciplinarios de apoyo para el actuar docente, mejora de las competencias técnicas del profesor y del alumno, implementación de las competencias de diseño instruccional e Investigación como elementos de mejora en el desempeño del docente en línea, favoreciendo de ésta manera la matrícula escolar y el fortalecimiento de éste sistema educativo.

Conclusiones

El desempeño del docente virtual se encuentra delimitado por los estatutos y características de cada universidad, de modo tal que el docente realiza tareas y funciones derivados de lo solicitado por su institución, no existe un consenso sobre las competencias

que el profesor virtual debe realizar, aquí es donde se destaca la presente investigación pues se logran verificar la pertinencia y aplicación de 4 competencias en el docente virtual, sin importar la universidad de procedencia y actividades realizadas.

La presente investigación aporta un instrumento confiable para evaluar el quehacer del docente virtual, así mismo queda la certidumbre sobre la necesidad de establecer un consenso sobre su actuación en línea, para mejorar este esquema educativo y reducir la deserción escolar y fortalecer la educación en línea como una opción educativa significativa como la educación escolarizada.

Referencias

- Cano, B. (2007). *Sistemas de gestión de aprendizaje en la enseñanza de programación* [Tesis de Maestría]. Universidad Autónoma de Yucatán.
- Castells, M. (2001): *The Internet Galaxy. Reflections on Internet, Business and Society*. Oxford: Oxford University Press.
- Rodríguez-Andino, M. (1996). *Aplicación de las técnicas análisis del campo de fuerzas y Focus group al estudio de las limitaciones y potencialidades para la aplicación de las TIC en la Universidad de Camagüey*.
- Vera L. (2008) *La investigación cualitativa*. Universidad Interamericana de Puerto Rico. Recuperado en <http://www.ponce.inter.edu/cai/Comite-investigacion/investigacion-cualitativa.html>
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación*. La búsqueda de los significados. España: Ed. Paidós.

Creencias del profesorado acerca de los alumnos de los colegios de bachilleres de la ciudad de Chihuahua, en el uso de las TIC

Views of the teaching staff on high school students in the state of Chihuahua, on the use of ICT

Blanca Angélica Hinojos Guzmán
Centro de Investigación y Docencia
blanca.hinojos@cid.edu.mx

Resumen

Este documento se desprende de una investigación institucional efectuada por un equipo de profesores y estudiantes del Centro de Investigación y Docencia que tuvo como objetivo rescatar las "Creencias, Expectativas y Valores de los docentes de las escuelas públicas de Educación Media Superior de la ciudad de Chihuahua, respecto de las TIC". Para analizar la información que se presenta, se requirió el apoyo de la hermenéutica toda vez que el diseño de la investigación lo demandó. El trabajo de recolección de la información se llevó a cabo utilizando una guía de entrevistas con docentes de los Colegios de Bachilleres de la Ciudad de Chihuahua (COBACH), con la cual se rescataron las creencias que los docentes de estas instituciones tienen respecto de las capacidades de los alumnos en el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), con los objetivos de identificarlas, clasificarlas y analizarlas. Se observó entre varias cuestiones, que en algunos casos los docentes creen que los alumnos tienen una preparación mayor que ellos. Así mismo, se pudieron identificar creencias relacionadas con la posibilidad de los docentes de aprender directamente de los alumnos al solicitarles apoyo para resolver problemáticas en el desarrollo de los contenidos de las asignaturas. Estos aspectos generan la creencia en los docentes de que existe cierta facilidad de los estudiantes para aprender las TIC, debido a que pertenecen a una generación que creció los primeros años de su vida en un contexto de uso tecnológico.

Palabras clave

Tecnologías de la Información y Comunicación, creencias, Educación Media Superior, docentes, alumnos.

Abstract

This document represents the result of an institutional investigation carried out by a team of professors and students of the Centro de Investigación y Docencia whose objective was to rescue the "Beliefs, Expectations and Values of the teachers of the public high schools of the City of Chihuahua, regarding ICT ". To analyze the information presented, the hermeneutic support was required whenever the research design demanded it. The data was gathered using a guide of interviews with teachers of the Colegios de Bachilleres de la Ciudad de Chihuahua (COBACH), which rescued the beliefs that the teachers of these institutions have regarding their abilities. of students in the use of Information and Communication Technologies (ICT), with the objectives of identifying, classifying and analyzing them. It was observed among several questions, that in some cases the

teachers believe the students have a higher preparation than them. Likewise, it was possible to identify beliefs related to the possibility of teachers to learn directly from students by requesting support to solve problems in the development of the contents of the subjects. These aspects generate a belief in teachers that there is a certain ease for students to learn ICT, because they belong to a generation that grew up in the first years of their lives in a context of technological use.

Keywords

Information and communication technologies, beliefs, high school, teachers, students.

Introducción

La significación que cada persona da a su vida la construye creando procesos mentales internos, de los cuales las creencias forman parte. Estas se forman gracias a la interacción que tiene cada individuo con los elementos que constituyen la realidad y con los cuales interactúa a diario.

Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) al ser una herramienta de comunicación con la cual las generaciones de nuestro tiempo interactúan, conducen a cada sujeto a realizar construcciones teóricas del más básico nivel respecto de las mismas.

El profesorado de los Colegios de Bachilleres del Estado de Chihuahua (COBACH) percibe la necesidad del uso de las TIC en su práctica diaria para propiciar el desarrollo de competencias del alumnado, con diversos aspectos de su actividad docente y visualiza la manera en que el alumnado las utiliza, lo que se traduce en el reconocimiento de las relaciones de elementos que conforman la realidad, y genera nuevas concepciones. De estas acciones se derivan forzosamente creencias que influyen en las decisiones que toman diariamente los docentes.

Por lo anterior, es relevante rescatar del discurso de los docentes, los aspectos de su subjetividad, la cual está determinada por las condiciones materiales en las que se desempeñan diariamente, con el propósito de identificar la construcción de sus creencias y llevar a cabo un rescate de elementos significativos que permitan su comprensión.

Contenido

La intervención pedagógica de los docentes es fundamental para la formación de los alumnos, por lo que es importante estar atentos a las múltiples manifestaciones traducidas en creencias elaboradas y justificadas en su desarrollo individual como seres humanos.

Al respecto de las creencias, Villoro (2004) menciona que:

La concepción de creencia como ocurrencia mental la respuesta podrá aclararnos también lo que es saber, pues si el saber es una especie de creencia, las notas que descubramos en ésta se le aplicaran también, pareciera como si algo pasara en el interior de un sujeto cuando cree y, por ende, cuando sabe.

Camps (2002), establece que las creencias que cada individuo utiliza para generar todo su sistema de las mismas, tienden a modificarse, debido a que éstas son evaluadas al interactuar con la realidad.

De esta manera se observa que las creencias están relacionadas con el contexto cultural de las personas.

Las TIC son herramientas que en la actualidad se han difundido por la necesidad de su uso cotidiano, ya que en muchos lugares como escuelas, empresas y hogares se necesita contar con estas tecnologías para hacer eficiente los procesos de comunicación.

Actualmente las TIC son un elemento fundamental que ayudan a conformar ciertas creencias. Cabero (2007), considera que son

“un elemento esencial en los nuevos contextos y espacios de interacción entre los individuos. Estos nuevos espacios y escenarios sociales conllevan rasgos diversos que generan la necesidad del análisis y reflexión en torno a sus características” (p. 1), en la conformación de las capacidades que debe tener desarrolladas cada individuo, ya que proporciona mejores oportunidades de desempeño y progreso personales en los ámbitos social y laboral.

Las herramientas informáticas y de la comunicación en el ámbito educativo adquieren una gran relevancia, a pesar de que los avances tecnológicos se han suscitado con mayor velocidad que la capacidad de la escuela de considerarlos y adaptarlos a la tarea educativa.

Problematización

El profesorado de los COBACH se desenvuelve en un contexto de constantes exigencias, entre ellas, la incorporación de las TIC. Estos aspectos plantean la necesidad de incorporar las tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje reconociendo que los alumnos llegan a un nivel de uso y manejo de estas herramientas desde aprendizajes empíricos, en su contacto cotidiano con elementos tan básicos como los teléfonos celulares y redes inalámbricas que invariablemente tienen influencia potencial en la forma en que se desenvuelven en las aulas.

Todos estos elementos presentes en los contextos social y educativo en los que se desenvuelven los docentes, les generan invariablemente, creencias acerca de las capacidades, potencialidades y deficiencias de los alumnos, que a su vez ayudan en la conformación de creencias en el profesorado acerca de ellos mismos, o sea que se dan procesos de derivación en la generación éstas, por la interrelación de los sujetos.

Debido a esto, es relevante preguntarse ¿cuáles son las creencias acerca de los alumnos, que tiene el profesorado de los

COBACH de la ciudad de Chihuahua, al utilizar las TIC?

Objetivo General

Examinar las creencias acerca de los alumnos, que tiene el profesorado de los COBACH de la ciudad de Chihuahua, al utilizar las TIC.

Objetivos particulares

- Identificar algunas creencias del profesorado respecto de los alumnos al emplear las TIC.
- Clasificar las creencias que el profesorado tiene de los alumnos al usar las TIC.
- Analizar las creencias del profesorado acerca de los alumnos al utilizar las TIC.

Preguntas de investigación

- ¿Cuáles son las creencias presentes en el profesorado respecto de los alumnos al emplear las TIC?
- ¿Cómo se clasifican las creencias de los y las docentes, acerca de los alumnos al usar las TIC?
- ¿Qué rasgos presentan las creencias provenientes del profesorado, acerca de los alumnos, al utilizar las TIC?

Metodología

La contribución que se presenta fue elaborada de la información que se recabó de la investigación institucional “Las creencias, expectativas y valores de los docentes de las escuelas públicas de Educación Media Superior de la ciudad de Chihuahua, respecto de las TIC”, con un diseño mixto en la parte metodológica. Sin embargo, los resultados analizados en este documento se obtuvieron de la etapa cualitativa. Taylor y Bogdan (citados por Rodríguez, 1999), comentan que la investigación cualitativa es “aquella que produce datos descriptivos: las propias

palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p. 33).

Para rescatar la información que nutre esta aportación, se tomaron en cuenta las entrevistas con los docentes de los COBACH (Planteles 1, 3, 8 y 10), con preguntas acerca de los alumnos.

Para la comprensión del discurso de los y las docentes, fue necesario acudir al método de la hermenéutica.

Podemos considerar que,

La hermenéutica ha sido la disciplina de la interpretación de textos, pero también, una nota esencial del ser humano... a pesar de ese carácter ontológico que ha adquirido, conserva su aspecto de arte interpretativa. Ese arte de interpretación es llegar a la comprensión, cada vez más profunda, de los textos. Y los textos se entienden como los escritos, los hablados y los actuados, pues también el diálogo y la acción significativa son textos... la hermenéutica es algo ontológico, un existencial, esto es, un modo de ser, y no solo un modo de significar o de decir (Beuchot, 2010, p. 76).

Debido a que el profesorado se desenvuelve en diferentes ámbitos y tiene aspectos característicos que pueden determinar sus opiniones u orientarlas, es importante tomar en cuenta estos elementos.

La comprensión que hace el investigador no puede ser totalmente subjetiva, ya que hay aspectos que se mueven entre la realidad objetiva y subjetiva de los individuos. Esta relación se manifiesta en el análisis comprensivo que lleva a cabo el investigador que realiza la lectura y comprensión de los fenómenos y la esencia de los mismos que estudia (Álvarez-Gayou, 2003).

Análisis

En este apartado se muestran únicamente algunos asertos con su respectivo análisis acerca de las creencias que lograron categorizarse, extraídas de las entrevistas que se llevaron a cabo y que aparecen en tres categorías de estudio: los alumnos lo aprenden todo en la escuela, los alumnos... más diestros que los docentes y las TIC en contra de los alumnos.

Los alumnos lo aprenden todo en la escuela

Los docentes al observar el desempeño de los estudiantes identifican la capacidad de manejo de las computadoras o los aparatos tecnológicos que se utilizan en el ámbito escolar. Desde esta experiencia, el docente opina acerca del uso de teléfonos celulares, tabletas, computadoras, entre otros dispositivos.

El docente asume la importancia del ámbito escolar para el aprendizaje de ciertos conocimientos y destrezas. Esto lo lleva a pensar de la forma en que se observa en el siguiente comentario.

Investigador.- ¿Los contenidos de la materia de computación se ven reflejados en los trabajos que pide?

Docente.- Si, claro que si porque ahí es donde ellos aprenden a manejar los paquetes, por ejemplo: que el centrado, corregido de la ortografía, este, la configuración del idioma, muchas cosas.

Investigador.- Ahí es donde se ve que el alumno realmente lo está ocupando.

Docente.- Si de hecho que sí. (Docente, 1:15, 148: 156).

De hecho, la creencia de totalidad de aprendizaje en la materia computación de “todas las aplicaciones” por parte del estudiante, es una de varias concepciones que pueden surgir dado que los conocimientos previos les ayudan a desarrollar mejor sus actividades en computación. Estos

conocimientos pueden adquirirse en el ámbito familiar y social, es decir no solos en los espacios educativos, sino que también en otros espacios que posibilitan y proveen al estudiante estructuras cognoscitivas, que no son determinables con los procedimientos conceptuales establecidos y referentes a un determinado conocimiento.

Los alumnos... más diestros que los docentes

Algunos docentes se encuentran satisfechos de su capital cultural, así como varias cualidades que le permiten desarrollarse y ser un buen docente, pero también existe la cuestión de si los estudiantes hoy en día cuentan con conocimientos en las TIC que les permiten tener ciertas habilidades para afrontar y resolver problemas, lo que puede ser utilizado por los docentes.

En el siguiente aserto emerge la interrogante de cuál de los dos protagonistas principales de los procesos de enseñanza y aprendizaje tiene más conocimientos en el uso de las TIC. Se puede percibir la acción de la creencia en la generación de actitudes favorables para el docente.

Investigador: ¿Cómo se siente si un alumno tiene más conocimiento en el uso de las tecnologías que usted?

Docente: Pues siempre va a ver nuevos conocimientos, pues es bienvenido lo que podamos aprender de los alumnos.

Investigador: ¿No siente ser rebasado en el plano profesional o que se sienta en desventaja porque ellos saben más que usted?

Docente: Para nada todos somos en algún momento de la vida alumnos y maestros y a fin de cuenta somos personas y podemos aprender unos de otros y enriquecer nuestros conocimientos (Docente, 7:6, 288:294).

Esta disposición de aprendizaje a través de los estudiantes, proviene de la experiencia directa con los muchachos, es por ello que se aceptan este tipo de construcciones que tienen una relación con las creencias.

Así pues el maestro para ejercer su profesión, además de contar con una diversidad de recursos también puede contar con el apoyo de los jóvenes que le pueden ser de ayuda para la implementación de los contenidos, recibiendo asesoría en la instalación de cañones, o determinadas situaciones que presenten con respecto a la conexión de la computadora entre otros. Por todo esto es ineludible que el llevar a cabo una buena gestión de los aprendizajes, le permite al profesor optimizar el proceso educativo.

Investigador: En alguna ocasión les ha pedido apoyo a los muchachos para: “¡A caray, aquí me atoré! ¿Quién me echa la mano?”

Docente: Si, cuando iniciamos por ejemplo con los cañones, ahí sí, porque muchas veces fallaba, o la conexión, o no agarraba... no leía la computadora y todo ese tipo de cosas y pues sí; ¿quién le mueve mejor? Le agarramos y todo. (Docente, 4:18, 111:115).

De manera que en algunas ocasiones los alumnos al tener dominio en el manejo de las tecnologías de la información desarrollan algunas competencias que se constituyen en andamiaje para construir determinados conocimientos. En este aspecto el estudiante es un sujeto cognoscente que facilita la intervención docente para el logro de perfiles de egreso que sustente las acciones y estrategias para resolver problemas de la vida cotidiana. brindando a los estudiantes una instrucción de calidad en la que se sientan tomados en cuenta como personas eficaces en los procesos de enseñanza y aprendizaje; de manera que en este asunto, no sólo es el estudiante el que se ve favorecido por los recursos, sino el maestro que incorpora los medios tecnológicos a su práctica, contando con el apoyo y coordinación de sus estudiantes, para favorecer en ellos un desarrollo personal y académico que los lleve a formar parte activa y responsable de la sociedad.

La TIC en contra de los alumnos

Aparecen ciertas creencias manifestadas por la docente como el hecho de decir que por tener contacto con las computadoras los muchachos son “retraídos” y “flojos” ya que solo están en estas por las “redes sociales”. De hecho, este aspecto manifestado por la profesora solamente se basa en la observación que ella ha realizado y las experiencias que ha vivido en este sentido. En la segunda parte del comentario se puede visualizar la posición que tiene la maestra respecto a la capacidad que pueden mostrar algunos alumnos frente a aquella que manifiesta la docente en el manejo de ciertos programas.

Docente: Pues sería muy poco el alumnado, porque déjeme le digo una cosa: ellos si nacieron con la computadora y precisamente por eso son un poco más retraídos o si se pudiera llegar a llamar flojos, porque los muchachos están en la computadora, pero solamente en las redes sociales. Es muy raro el joven que va un poco más allá y que de veras las utiliza para algo más, para estudiar o para aprender, entonces, si las utilizan, le saben mover a la computadora, pero ya cuando baja uno cierto programa, les explica cierto punto o algo, ahí ellos ahí no tienen ventaja sobre uno porque es algo que ellos en ese punto no van delante de nosotros; bueno, no es algo que les llame mucho la atención. (Docente Femenino, 4:18, 111:115).

Conclusiones

Es claro que los docentes en su trato diario con los jóvenes, al utilizar las TIC, generan ciertas creencias que inciden en su desempeño y en la relación con los estudiantes, por lo que es conveniente tener presentes la condición social y el acceso que tienen a la tecnología, tanto docentes como estudiantes.

Es importante rescatar también, que el docente se enfrenta a las habilidades que poseen los alumnos. A partir de esta condición

los docentes pueden modificar su forma de guiar los procesos de enseñanza y aprendizaje; aprender de los estudiantes o ignorar que también puede aprender de estos, lo que denota la generación de creencias que induce a la inacción o la modificación de las acciones en los docentes. El hecho de no hacer, también tiene consecuencias.

Las creencias se pueden enraizar profundamente si a éstas no se incorporan conocimientos de la realidad en la que se desenvuelven los individuos, o no son contrastadas con los mismos y son analizadas por los individuos que las generan.

Una creencia fundamental en este tiempo, es que los estudiantes son nativos en la era digital, pueden por lo tanto, tener mayores capacidades para interactuar con éxito y de manera más completa con las tecnologías que se usan en el aula, teniéndose en cuenta que poseen otra visión de la utilización de las mismas, lo que permite la modificación de los métodos de enseñanza, los apoyos didácticos y puede propiciar la certeza de su actuar docente, eliminando miedos innecesarios para manejarlas.

Así como se visualizan aspectos positivos de las TIC, los docentes creen que éstas pueden volver a los alumnos más flojos, debido a la utilización de las tecnologías en la comunicación y el exceso que se puede sufrir debido a la utilización desmedida de la internet y de las redes sociales.

Sin embargo, es importante considerar que las TIC no solo pueden ser utilizadas como formas de comunicación y medios informativos que propician la interacción entre los jóvenes, sino que también constituyen una herramienta didáctica valiosa para la práctica docente.

Referencias

Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos*

- y metodología*. México: Editorial Paidós.
- Beuchot, M. (2010). *Hermenéutica analógica y búsqueda de la comprensión*. Chihuahua, México: Editorial Dirección de Extensión y Difusión Cultural. Universidad Autónoma de Chihuahua.
- Camps, A. (2002). *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona, España: Editorial Grao.
- Cabero, J. (2007). Las necesidades de las TIC en el ámbito educativo: oportunidades, riesgos y necesidades. *Tecnología y Comunicación Educativas*, 21(45).
- Rodríguez, G., Gil J., y García, E. (2009). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada, España: Ediciones Algibe.
- Villoro, L. (1984). *Creer, saber, conocer*. México: Editorial Siglo XXI.

Tendencias en habilidades informativas manifestadas por estudiantes de bachillerato

Tendencies in informative skills manifested in high school students

Angélica Barbosa Marabel
Universidad de Guadalajara
abmarabel@gmail.com

Elizabeth López Oseguera
Universidad de Guadalajara
grely3@hotmail.com

Lara Neri Montes
Universidad de Guadalajara
laranerimo@hotmail.com

Resumen

La intención del presente trabajo, es compartir los resultados de una investigación realizada en la Universidad de Guadalajara, para identificar tendencias de los estudiantes de bachillerato en la búsqueda, selección, recuperación, uso y transmisión de la información, tomando como muestra 462 alumnos, de un total de 698 estudiantes próximos a egresar durante el calendario 2015/B, cifra correspondiente al 66.18% y cuya distribución es la siguiente: 248 estudiantes de la preparatoria de Jalisco, de un total de 356, equivalente a un 69.66% y 214 de la Preparatoria No. 11, de un total de 342, equivalente a 62.57%. Asimismo, se expone la metodología y el instrumento de evaluación utilizado, estableciendo como principales puntos de interés, evidenciar el uso de internet como principal fuente de información entre el alumnado, así como las preferencias de buscadores utilizados, predominio de los sitios web que consultan, percepción sobre la confiabilidad de las páginas que seleccionan, criterios utilizados para evaluar la información, estrategias de búsqueda de información en la web, plagio académico, hábitos para transmitir la información, entre otros ítems. Destacando que los resultados obtenidos se han considerado como áreas de oportunidad, que servirán para reorientar las estrategias de enseñanza aprendizaje, para incrementar el desarrollo de habilidades para gestionar y manejar la información de nuestros bachilleres en aras de alcanzar un perfil de egreso ideal.

Palabras clave

Comunicación, desarrollo de habilidades, gestión de la información, perfil de egreso.

Abstract

The purpose of the present work is to share the results of a research conducted at the University of Guadalajara, to identify trends of high school students in the search, selection, recovery, use and transmission of information, taking as sample 462 students, from a total of 698 students next to graduate during the calendar 2015 / B, figure corresponding to 66.18% and whose distribution is as follows: 248 high school students of Jalisco, out of a total of 356, equivalent to 69.66% and 214 of the Preparatory No. 11, out of a total of 342, equivalent to 62.57%. Likewise, the methodology

and the evaluation instrument used are described, establishing as main points of interest, evidence of the use of the internet as the primary source of information among the students, as well as the preferences of the search engines used, predominance of the websites that they consult, perception about the reliability of the pages they select, criteria used to evaluate the information, strategies for searching information on the web, academic plagiarism, habits to transmit information, among other items. Emphasizing that the results obtained have been considered as areas of opportunity, which will serve to reorient teaching-learning strategies, to increase the development of skills to manage and manage the information of our schools to achieve an ideal graduation profile.

Keywords

Communication, skills development, information management, graduation profile.

Introducción

El interés por aprender y extender el conocimiento es una inclinación casi generalizada de los educadores, quienes de manera ineludible se han visto implicados en las diversas evoluciones históricas de su entorno, hecho que ha repercutido en la actualización de currículas y modelos educativos análogos a su contexto, orientando de esta manera al desarrollo y adopción de diferentes estilos de enseñanza-aprendizaje impuestos por el factor “modernidad”.

En este sentido, el acceso y la transmisión de la información y comunicación también se han modificado de manera contundente desde la aparición de la WEB desplegando y poniendo el conocimiento al alcance de casi todas las comunidades, así, los diarios, revistas, fotografías, música, reportes de investigación, artículos de divulgación, tesis, etc., pueden ser localizados con sólo oprimir una tecla de la computadora y desde cualquier lugar, ya sea de la Patagonia a Siberia o de Alaska a Australia.

Siendo así, que los antecedentes, avances e innovaciones de nuestro contexto se encuentran documentados y perpetuados en las bibliotecas y vinculados estrechamente con la lectura y la escritura.

Por lo tanto, resulta de trascendental importancia destacar que la lectura y la escritura son factor determinante en nuestras

actividades cotidianas, prescindir de su existencia implicaría exterminar la comunicación y por lo tanto el conocimiento.

La educación en la sociedad del conocimiento

De esta manera se ratifica la importancia de la lectura y la escritura como procesos relevantes y factores clave de la calidad educativa, su influencia en la educación, en el uso de nuevas tecnologías, en el progreso y transformación tanto de los individuos como de los pueblos que en consonancia conforman la Sociedad del Conocimiento.

En este ámbito surge un elemento central conocido como Alfabetización Informacional (ALFIN), propuesta realizada por profesionales de la información, entre los que destacan organizaciones como, la IFLA (International Federation of Library Associations and Institutions), la ALA, (American Library Association), el CAUL (Council of Australian University Librarians), la REBIUN (Red de bibliotecas que concentra a todas las universitarias españolas y a las bibliotecas del Centro Superior de Investigaciones Científicas) y el Colegio de Bibliotecarios y Profesionales de la Información británico (CILIP), etc., aportación que consiste en las capacidades o competencias para identificar, producir, tratar, transformar, difundir y utilizar la información el cual ha sido adoptado por varias instituciones educativas de educación

superior sobre todo en países del primer mundo. (Benito; Gómez, 2001).

Al respecto, se alude al Proyecto Tuning de la Unión Europea y América Latina, que propone incluir el desarrollo de competencias genéricas en el rediseño y en las nuevas propuestas curriculares de diversas licenciaturas ofertadas en 182 universidades latinoamericanas y 100 universidades europeas, cuyo firme propósito es desarrollar perfiles de egreso conectados con las nuevas demandas y necesidades sociales, sin que esto implique la "estandarización" o "uniformidad" de los programas educativos, sino que se pretende que cada país e institución educativa continúe manteniendo sus principios fundamentales de autonomía y diversidad, (Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty Maletá, M., Siufi, G., y Wagenaar, R. (2007).

Por tal motivo y para poder afrontar los retos impuestos por una sociedad cada vez más competitiva y facilitar la inserción de los individuos a la misma se requiere que los estudiantes adquieran habilidades para localizar, manejar y utilizar la información de manera eficaz y eficiente, reiterando que, los individuos capacitados en esta competencia son aquellos que han aprendido a aprender, saben cómo aprender porque saben cómo se organiza la información, donde localizarla, cómo evaluarla, cómo utilizarla éticamente y como transmitirla creando nuevo conocimiento.

En consecuencia, de lo anterior, tomando en cuenta la acelerada evolución de la información y la comunicación, y la facilidad con la que el estudiante localiza la información, es que las ponentes determinan investigar las habilidades informativas de los estudiantes de bachillerato, conscientes de que dicha problemática se presenta en diversos niveles educativos de diferentes países.

Por consiguiente, y orientadas a promover la superación de nuestros

estudiantes, es que iniciamos la presente investigación, que a detalle se menciona:

Objetivo General

Identificar el grado de habilidades informativas desarrolladas por estudiantes egresados del BCG, de acuerdo a las normas de Alfabetización Informacional CILIP.

Objetivos específicos

- Identificar el grado de habilidades informativas de manera global, desarrolladas por estudiantes de bachillerato conforme a las normas de Alfabetización Informacional de CILIP, especificadas por preparatoria, turno, sexo, edad.
- Identificar los niveles de habilidades informativas, de acuerdo a cada una de las normas de Alfabetización Informacional de CILIP.
- Señalar las diferencias localizadas entre las escuelas preparatorias, turno y sexo.
- Diseñar estrategias para fomentar y consolidar el desarrollo de competencias informativas en el aula.

Hipótesis

Los egresados del Bachillerato General por Competencias, cuentan con habilidades informativas desarrolladas, de acuerdo al perfil de egreso especificado en el plan de estudios del BCG.

Metodología

Investigación de tipo exploratoria debido a la escasa investigación sobre el tema, con aplicación de análisis cuantitativo y cualitativo.

Descripción, conformación y selección de la muestra

La integración de la muestra fue constituida por 462 estudiantes de 6º semestre, inscritos en las escuelas preparatorias 11 y de Jalisco, en el calendario escolar 2015/B.

Criterios de inclusión

Fueron evaluados todos los estudiantes de 6º semestre, tanto de turno matutino como turno vespertino dispuestos a participar en el proyecto.

Criterios de exclusión

No fueron considerados los estudiantes que no accedieron a a participar en el proyecto, así como los que no completaron la evaluación.

Variables y análisis estadístico

Variables dependientes: Resultados del instrumento de evaluación.

Variables independientes: Escuela preparatoria, sexo, turno.

Análisis estadístico

Para el análisis de los datos se utilizó estadística descriptiva.

Resultados

Para evaluar las competencias informacionales de los estudiantes, se diseñó

un instrumento de evaluación, el cual está fundamentado en las normas de Alfabetización Informacional de CILIP. (Anexo)

La captura de datos se realizó en Excel, organizando previamente todos los cuestionarios, de acuerdo a la dependencia escolar de adscripción, separados por grupos y turnos.

La muestra que se logró integrar para llevar a cabo esta investigación, fue de 462 alumnos, de un total de 698 estudiantes próximos a egresar durante el calendario 2015/B, lo cual corresponde a un 66.18%, y cuya distribución es la siguiente: 248 estudiantes de la preparatoria de Jalisco, de un total de 356, equivalente a 69.66% y 214 de la Preparatoria No. 11, de un total de 342, proporcional a 62.57%.

En cuanto al instrumento de evaluación, el mismo está integrado por 34 preguntas, de las cuales 17 fueron factibles de evaluar de manera cuantitativa, resultados que se presentarán de manera gráfica (Anexo).

Figura 1

Gráfico No. 1

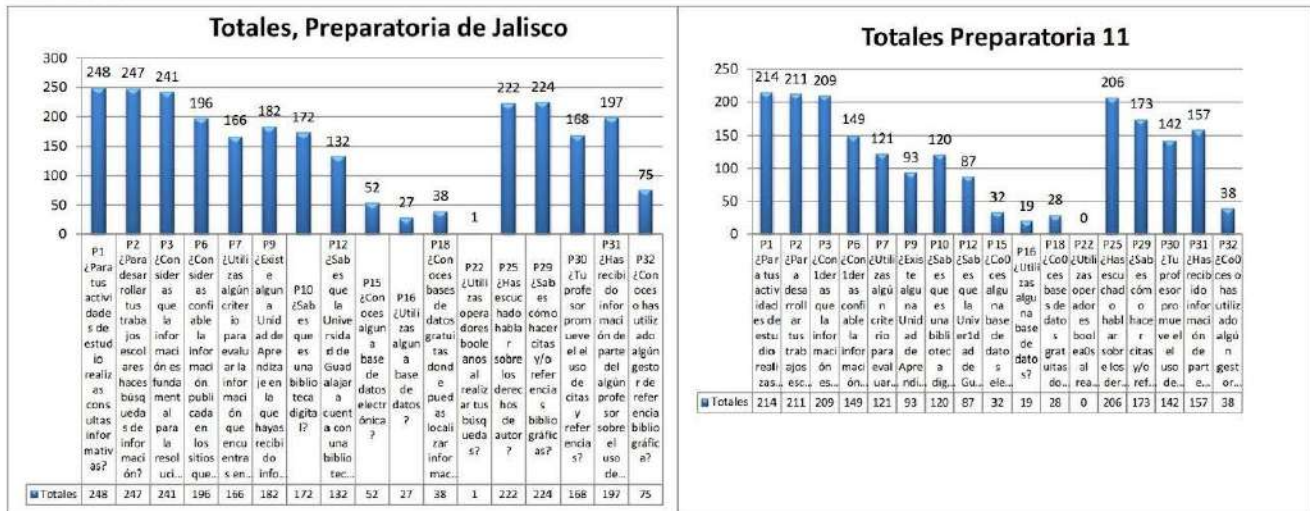


Figura 2

Gráfico 2. Resultados Preparatoria de Jalisco, turno matutino y vespertino.

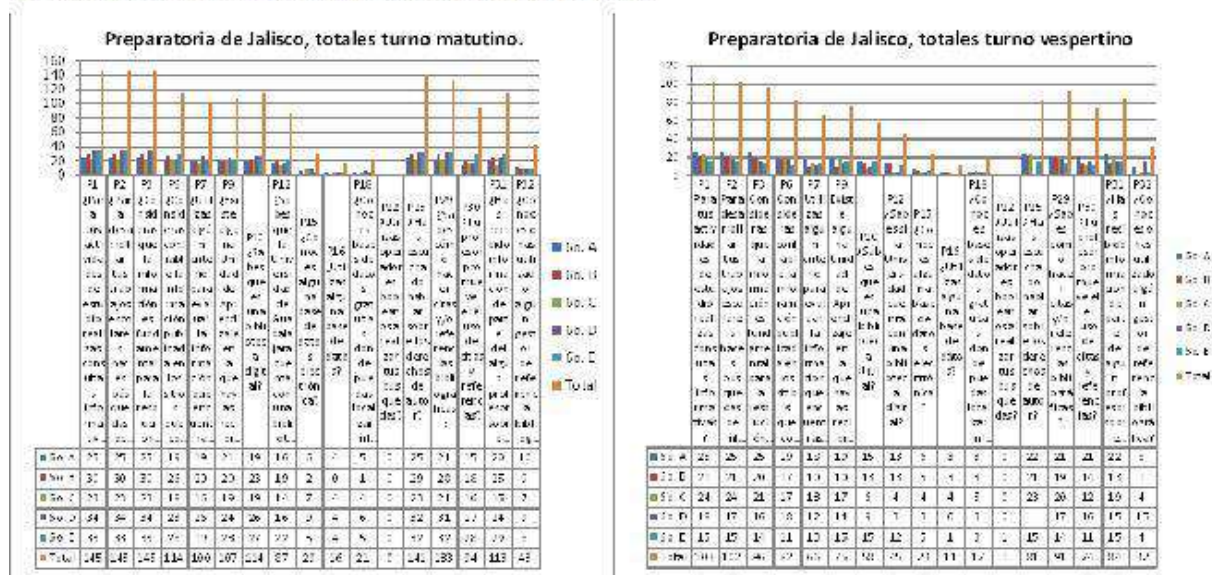
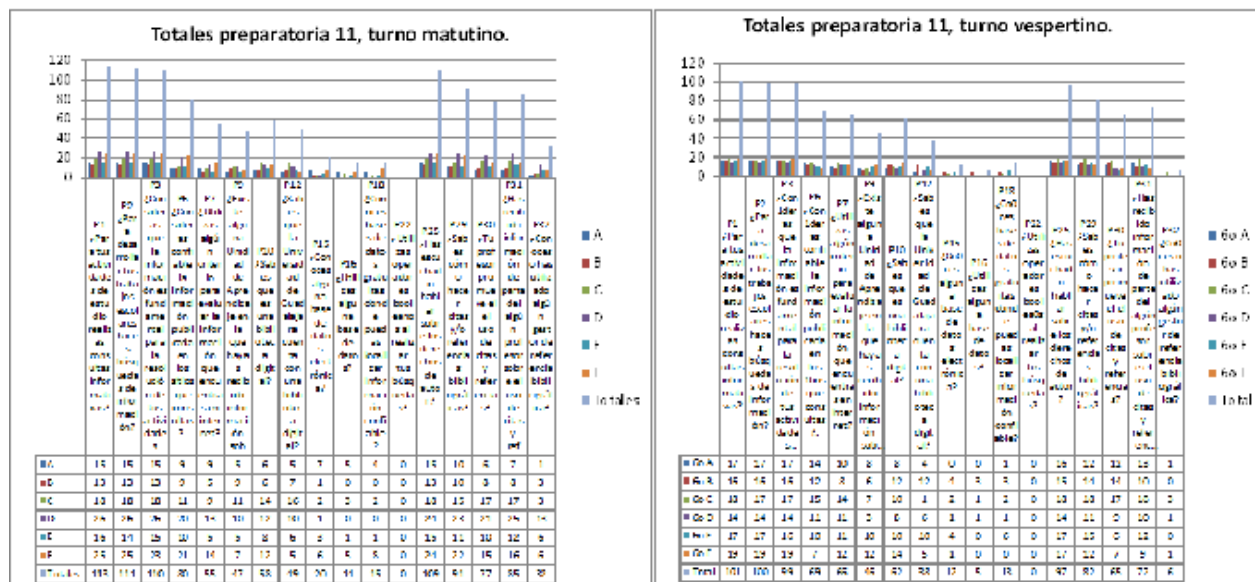


Figura 3

Gráfico 3. Resultados totales preparatoria 11, turno matutino y vespertino.



Análisis global sobre ambas preparatorias

En el presente análisis se hace un comparativo cualitativo y cuantitativo de ambas preparatorias, comentando de manera breve algunos hallazgos sin pretender ser exhaustiva, por respeto a los criterios establecidos para las contribuciones.

De acuerdo con la información obtenida es posible observar que en ambas preparatorias el 100% de los estudiantes coinciden que para sus actividades escolares realizan consultas informativas en diversas fuentes y consideran que es fundamental para sus estudios y el 97% expresa que la información es fundamental para la resolución de sus actividades cotidianas.

El 79% de los alumnos de la Preparatoria de Jalisco considera confiable la información publicada en los sitios que consultan, a diferencia de un 69% de los alumnos de la Preparatoria número 11, sin embargo; cuando se les pregunta qué sitios o páginas de internet consultan con mayor frecuencia destaca en ambas preparatorias en primer lugar Wikipedia, en segundo lugar aproximadamente la mitad de los encuestados mencionan los buscadores de internet, lo cual demuestra que confunden "sitios con buscadores" y en tercer lugar en la Preparatoria de Jalisco *Buenas Tareas* y en la preparatoria 11 el *Rincón del vago*.

Se preguntó a los alumnos si utilizan algún criterio para evaluar la información localizada en internet, respondiendo afirmativamente el 67% de los alumnos de la Preparatoria Jalisco y el 57% en la preparatoria 11. Sin embargo, es evidente que pesar de sus respuestas, cuando se solicita en otra pregunta que mencionen los criterios utilizados, las respuestas que emiten el 50% de los estudiantes de la Preparatoria de Jalisco, son confusas, al igual que el 43% de la Preparatoria. 11. Algunas de las respuestas reiteradas que los participantes consideran criterio, fueron: *comparar la información* y en segundo lugar *que tenga referencias, autor y consultar varias fuentes*. Por otro lado, los dominios; ORG, EDU, no fueron mencionados, excepto el dominio GOB, señalado 3 veces en ambas escuelas.

El 69% de los alumnos encuestados en la Preparatoria de Jalisco sabe lo que es una biblioteca digital y el 56% en la Preparatoria núm. 11 también. Otro rasgo similar en ambas preparatorias, es que conocen lo que es una biblioteca digital, sin embargo, el 38% en la Preparatoria de Jalisco expresa no haber visitado ninguna y el 36% en la Preparatoria núm. 11 igual. El 53% de los alumnos de la Preparatoria de Jalisco y el 41% en la Preparatoria 11, contestaron que saben que la Universidad de Guadalajara cuenta con una

biblioteca digital, pero de acuerdo con los datos proporcionados sólo el 20% de los alumnos de la Preparatoria de Jalisco y el 13% en la Preparatoria Núm. 11 ha consultado la de la U de G.

¿De los trabajos escolares que has presentado, en qué porcentaje consideras que te has apoyado en búsquedas de información a través de internet?

- El 23% de la Preparatoria de Jalisco y el 28% de la Preparatoria 11, contestó que en más del 90%.
- El 63% de la Preparatoria de Jalisco y el 59% de la Preparatoria 11, contestaron que *de un 61% a un 90%*.
- El 11% de ambas preparatorias contestó, que *del 31% a 60%*.
- 3% de la Preparatoria de Jalisco y 2% de la Preparatoria 11, contestaron que *menos del 30%*.

Respecto a la pregunta "menciona 3 buscadores", en ambas preparatorias confunden los buscadores y los navegadores. De 248 alumnos de la Preparatoria de Jalisco Google fue mencionado 148 veces y *Yahoo!* 18, en cambio en la Preparatoria 11 de 214 alumnos, Google fue mencionado 183 veces en primer lugar, en segundo *Yahoo!* 89 veces y en tercero *Explorer* 64 veces.

Sobre la estrategia utilizada para buscar la información, los dos criterios más frecuentes en ambas preparatorias fueron: primero comparar y revisar varias fuentes, con un porcentaje del 30% en la Preparatoria de Jalisco y 21% en la Preparatoria número 11.

Segundo criterio, utilizando palabras claves, con 11% en la Preparatoria de Jalisco y 17% en la Preparatoria 11. Sobre esta pregunta destaca que, en ambas preparatorias, no expresan criterios más reflexivos, como *búsqueda avanzada, uso de comillas, algunos operadores booleanos, los signos más + o menos -, etc.* De hecho, sólo un alumno de la Preparatoria de Jalisco mencionó que utiliza los operadores

booleanos, sin embargo, no ejemplifica su uso.

Continuando con los derechos de autor, los alumnos de ambas preparatorias manifestaron haber escuchado hablar sobre los derechos de autor, con un 89% en la Preparatoria de Jalisco y un 96% en la Preparatoria 11, lo cual evidencia que existe coincidencia entre las respuestas, ya que en primer lugar mencionan que demuestran respeto a los derechos de autor en sus trabajos escolares anotando la bibliografía, algunos contestaron que escriben el nombre del autor, que no fotocopian libros y otros alumnos con menores menciones escriben la URL.

Otra de las preguntas ¿qué entiendes por plagio académico?, expone como en casos anteriores, que las respuestas expresadas por los alumnos de las dos escuelas son similares, en la Preparatoria de Jalisco el 48% y en la Preparatoria 11 el 43%, mencionan que plagio, es el robo o la copia de información, asimismo un 43% y un 50% respectivamente de ambas escuelas no contestaron la pregunta o sus respuestas son ambiguas.

El análisis ahora corresponde a la pregunta, “describe el significado de parafrasear”, ítem que aproximadamente 60% de los estudiantes no contestó, o no saben o no recuerdan y el porcentaje restante menciona sólo algunas aproximaciones sobre el significado.

En lo referente a la pregunta ¿Sabes cómo hacer citas y/o referencias bibliográficas? En la Preparatoria de Jalisco el 90% de los estudiantes respondió “sí” y en la preparatoria número 11 el 81%.

Continuando con la siguiente pregunta; ¿Tu profesor promueve el uso de citas y referencias? El 68% de los estudiantes de la Preparatoria de Jalisco respondió “sí” y en la Preparatoria 11, el 66% contesta afirmativamente.

Para validar la anterior pregunta y comparar la información se plantea otra similar ¿Has recibido información de parte de algún profesor sobre el uso de citas y referencias? El 79% de los estudiantes de la Preparatoria de Jalisco respondieron “sí” a diferencia de un 73 % de los estudiantes de Preparatoria 11, lo cual sugiere que en la Preparatoria de Jalisco es mayor el porcentaje de estudiantes que saben cómo hacer citas y/o referencias, al igual que los estudiantes de la preparatoria 11, pese a que el porcentaje de respuestas afirmativas sea menor, aunque claro, es muy diferente mencionar “sí” se hacerlo, contra la realidad al demostrar o ejemplificar esa habilidad.

Otro cuestionamiento realizado fue, ¿conoces o han utilizado un gestor de referencias bibliográficas? Al respecto, los estudiantes de la Preparatoria de Jalisco respondieron afirmativamente en un 30%, contra un 18% de la Preparatoria 11, pero, cuando debían confirmar lo anterior, se solicitó que mencionaran los gestores de referencias conocidos, teniendo como resultado que tan solo 2 estudiantes de los 248 estudiantes de la Preparatoria de Jalisco contestaron correctamente, en tanto los demás responden erróneamente.

Finalmente, se les pregunta qué tipo de estrategia utilizan para presentar los resultados de aprendizaje y los resultados son los siguientes:

Tabla 1

Frecuencias de estrategias de aprendizaje aplicadas

Presentación de resultados de aprendizaje.	Preparatoria de Jalisco	Preparatoria núm. 11	Total
Resumen	54	70	124
Exposiciones	19	53	72
Presentación en Power Point	45	25	70
Cuadro comparativo	65	1	66
Cuadro sinóptico	40	16	56
Ensayos	20	16	36
Mapa conceptual	2	19	21
*NC	3	13	16
TOTAL	248	214	462

Fuente: Elaboración personal.
La numeralia corresponde a la frecuencia de estrategias que utilizan los alumnos para transmitir la información.

*No contestó.

Interpretando los resultados anteriores, se advierte que, en las actividades más frecuentemente utilizadas por los estudiantes para transmitir la información, se involucran habilidades del pensamiento básicas, esto indica, que se encuentran ubicadas en un nivel pre-reflexivo que sirven para transitar en el mundo cotidiano, tienen una función más bien social. Actividades como elaborar un ensayo o un mapa conceptual, fueron las

menos utilizadas en ambas preparatorias, obvio mencionar, que para realizar un ensayo se requiere del uso de habilidades superiores del pensamiento, además del desarrollo de competencias en *alfabetización informacional*.

Con relación a las diferencias localizadas entre las escuelas preparatorias, turno y sexo, los resultados son:

Tabla 2

Cuadros comparativos ambas preparatorias, por turno y sexo

PREPA JALISCO TURNOS Y SEXOS				
Pregunta	MATUTINO		VESPERTINO	
	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino
P1	100%	100%	100%	100%
P2	100%	100%	100%	98%
P3	100%	100%	94%	92%
P6	77%	81%	76%	84%
P7	65%	73%	65%	63%
P9	73%	74%	74%	71%
P10	79%	78%	52%	61%
P12	61%	59%	43%	45%
P15	18%	22%	17%	29%
P16	8%	14%	7%	14%
P18	15%	14%	13%	20%
P22	0%	0%	0%	2%
P25	99%	95%	96%	94%

P29	91%	92%	89%	86%
P30	71%	57%	78%	63%
P31	79%	76%	85%	76%
P32	32%	27%	20%	12%

PREP. NUM. 11 POR TURNOS Y SEXO				
Pregunta	MATUTINO		VESPERTINO	
	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino
P1	100%	100%	100%	100%
P2	100%	95%	100%	98%
P3	97%	97%	98%	98%
P6	71%	71%	62%	76%
P7	49%	47%	64%	67%
P9	49%	26%	44%	48%
P10	48%	58%	60%	63%
P12	41%	47%	35%	41%
P15	13%	26%	13%	11%
P16	9%	18%	4%	7%
P18	12%	16%	13%	13%
P22	0%	0%	0%	0%
P25	97%	95%	82%	93%
P29	81%	79%	73%	80%
P30	69%	66%	67%	70%
P31	77%	71%	71%	67%
P32	28%	29%	13%	9%

Sobre este objetivo, existe un reflejo prevalente de homogeneidad, el 100% de los estudiantes realizan consultas de información, sin embargo, por lo que se refiere al sexo masculino, existe un pequeño porcentaje de las dos preparatorias que manifestaron no realizar búsquedas de información para desarrollar sus actividades escolares. Las diferencias localizadas entre sexos y turnos, no arrojan elementos suficientes para determinar mejores niveles cognitivos entre las variables analizadas. En cuanto a las diferencias entre preparatorias tampoco se observan rangos tan discrepantes, a excepción del relacionado con biblioteca digital, determinando por tal motivo un equilibrio de la variable.

Discusión

De acuerdo al análisis de datos recuperados, existe la incuestionable evidencia de que la principal fuente de información consultada por los estudiantes es internet, de igual manera se observa la escasa habilidad de los estudiantes para gestionar y manejar la información. En este sentido, vale la pena mencionar algunos comentarios “de pasillo” vertidas por los profesores, que comentan las prácticas realizadas actualmente por sus alumnos, señalando que frecuentemente recurren al “copia y pega”, y que además se apoyan en el uso del celular para las presentaciones y *algunas* veces conectados a internet, mostrando con estas conductas inhabilidad para la crítica y reflexión.

Por otro lado, tendientes a valorar los aspectos positivos localizados, es importante reconocer que un alto porcentaje de la muestra de ambas preparatorias, 89% de la Preparatoria de Jalisco y 96% de la Preparatoria 11, conocen el concepto de "respeto al derecho de autor" dejando precedente de su importancia y vinculación

con el plagio académico, por parte del 45.5 % del total de la muestra.

En cuanto a las diferencias localizadas entre preparatorias, sexo y turno, se optó por comentar los datos considerados más relevantes, por lo demás, existe equilibrio entre las dos preparatorias, sexos y turnos, lo cual podrá ser analizado con mayores pormenores en otro momento.

Tabla 3

Propuestas de consolidación para ALFIN

PROPUESTAS		
Trabajo colegiado	Formación docente	Prospectiva
Diseño de estrategias para incorporación de proyectos ALFIN a planeaciones didácticas.	Diseño e impartición de cursos-talleres para profesores.	Investigación experimental sobre ALFIN, involucrando estudiantes <i>infoalfabetizados</i> VS sin habilidades informativas.
Campaña antiplagio y respeto a los derechos de autor, publicado en páginas web de las preparatorias, links a sitios para verificarlo.	Diagnóstico sobre la percepción de la Alfabetización informacional de los profesores que imparten las Unidades de Aprendizaje, Tecnología de la Información I, II y Taller de habilidades para el aprendizaje.	

Conclusiones

Los resultados obtenidos reflejan el área de oportunidad que se debe aprovechar para convertirla en fortaleza.

Las directrices a seguir serán: elaborar un plan de acción justificado y otras investigaciones a mediano plazo para triangular la información con algunos profesores, y posibilitar la realización de estudios longitudinales sobre habilidades de alfabetización en información.

Urge reforzar las competencias informativas en docentes y estudiantes, así como vincular las experiencias de aprendizaje con buenas prácticas que permitan consolidar la competencia, para favorecer el desarrollo del pensamiento crítico, la resolución de

problemas, elaboración de juicios y toma de decisiones en nuestros estudiantes.

Referencias

- Benito, F. Gómez, José A.; (2001) *De la formación de usuarios a la alfabetización informacional: propuestas para enseñar las habilidades de información*. Disponible en: <http://goo.gl/d9bcM4>
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty Maletá, M., Siufi, G., & Wagenaar, R. (2007). *Tuning América Latina: Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. España: Universidad de Deusto: Universidad de Groningen. Recuperado a partir de: <http://goo.gl/djCq9M>

Anexo:



Estimado alumno:

Recibe una sincera y calurosa felicitación por la culminación de tus estudios de bachillerato. Esperamos que continúes cosechando logros y tu esfuerzo se vea culminado con el ingreso a la licenciatura.

Con el objeto de conocer el cumplimiento del perfil de egreso de los estudiantes del bachillerato, hemos considerado aplicar una encuesta para identificar tus habilidades para gestionar y manejar la información.

Agradecemos de antemano tu disposición para contestar este cuestionario, considerando que sólo te tomará de 10 a 15 minutos para contestarlo.

Hacemos hincapié, en que la información proporcionada será utilizada en un proyecto de investigación educativa con apoyo institucional, con fines netamente académicos.

Lee con atención y responde las preguntas solicitadas.

Nombre _____
Código _____ Sexo: Femenino _____ Masculino _____
Preparatoria _____ Gr _____ Turno _____

Encuesta

1. ¿Para tus actividades de estudio realizas consultas informativas (en internet, biblioteca, hemeroteca, periódicos u otras fuentes)?

SI NO

2. ¿Para desarrollar tus trabajos escolares haces búsquedas de información?

SI NO

3. ¿Consideras que la información es fundamental para la resolución de tus actividades cotidianas?

SI NO

4. La información que requieres la localizas generalmente en:

Bibliotecas Internet Diarios Televisión Radio

5. Anota qué sitios o páginas de Internet consultas con mayor frecuencia:

6. ¿Consideras confiable la información publicada en los sitios que consultas?

SI NO

7. ¿Utilizas algún criterio para evaluar la información que encuentras en Internet?

SI NO

8. Si tu respuesta anterior fue afirmativa, menciona qué criterios utilizas al evaluar la información en Internet:

9. Existe alguna Unidad de Aprendizaje en la que hayas recibido información sobre estrategias para evaluar información

SI NO

10. ¿Sabes qué es una Biblioteca digital?

SI NO

11. ¿Qué bibliotecas digitales has visitado?

12. ¿Sabes si la Universidad de Guadalajara cuenta con una biblioteca digital?

SI NO

13. ¿De los trabajos escolares que has presentado, en qué porcentaje consideras que te has apoyado en Búsquedas de Información a través de Internet?

Menos del 30% De 31% a 60% De 61% a 90% Más del 90%

14. ¿Cómo localizas los libros en tu biblioteca?

Utilizando el catálogo electrónico Preguntando al bibliotecario En la estantería No uso la biblioteca

15. ¿Conoces alguna base de datos electrónica?

SI NO

16. ¿Utilizas alguna base de datos?

Si NO

17. Menciona qué bases de datos electrónicas conoces

18. ¿Conoces bases de datos gratuitas donde puedas localizar información confiable?

SI NO

19. Si tu respuesta anterior fue afirmativa, menciona algunas:

20. Menciona tres buscadores en internet:

1.-

2.-

3.-

21. ¿Qué estrategia utilizas para localizar información en internet?

Menciónala:

22. ¿Utilizas los operadores booleanos al realizar tus búsquedas?

SI NO

23. Si tu respuesta anterior fue afirmativa, menciona un ejemplo de búsqueda utilizando al menos dos operadores booleanos. Una con el conector AND y otra con el conector OR.

24. ¿Con qué estrategia de búsqueda se recuperan más registros?

--

25. ¿Has escuchado hablar sobre los derechos de autor?

SI NO

26. ¿En qué forma demuestras el respeto a los derechos de autor en tus trabajos escolares?

27. ¿Qué entiendes por el concepto de plagio académico?

28. Describe el significado de parafrasear.

29. ¿Sabes cómo hacer citas y/o referencias bibliográficas?

SI NO

30. ¿Tu profesor promueve el uso de citas y referencias?

SI NO

31. ¿Has recibido información de parte de algún profesor sobre el uso de citas y referencias?

SI NO

32. ¿Conoces o has utilizado algún gestor de referencias bibliográficas?

SI NO

33. Menciona que gestores de referencias bibliográficas conoces:

--

34. ¿Qué tipo de sistema utilizas para presentar los resultados de tu aprendizaje?

- Cuadro sinóptico
- Cuadros de doble entrada
- Ensayo
- Exposiciones

- Resumen
- Mapa conceptual
- Presentaciones en PowerPoint.

Otro (especifique)

Gracias por tu participación, al terminar revisa que todas las preguntas hayan sido contestadas.

Transición y Resiliencia. Intervención psicosocial para reducir al rezago escolar en la escuela primaria

Transition and resilience. Psychosocial intervention to reduce academic lag in elementary school

Jorge Fabián De la Vega Estrada
UPNECH Campus Juárez
dakarlo@hotmail.com

Iris Salinas Moreno
CCHEP Campus Juárez
fabiris296@gmail.com

Resumen

En la Escuela Alicia Alamillo, de Ciudad Juárez, la mayoría de los casos de bajo aprovechamiento escolar se relacionan con procesos de transición mal elaborados, y con el efecto de problemáticas familiares vividas por los alumnos. Por ello, se realizó el presente proyecto de intervención, compuesto por una serie de dinámicas para la resignificación de las situaciones de duelo, el fomento de la resiliencia, la integración social y la empatía entre compañeros, y entre maestros y alumnos. El presente artículo describe las actividades realizadas y muestra los resultados obtenidos.

Palabras clave:

Transición, resiliencia, rezago educativo, duelo.

Abstract

At the Alicia Alamillo School in Ciudad Juarez, most of the cases of low school performance are related to poorly elaborated transition processes, and family problems experienced by the students. Due to this, the present intervention project was carried out, consisting of a series of dynamics for the resignification of challenging situations, the promotion of resilience, social integration and empathy among peers, and between teachers and students. This article describes the activities carried out and shows the results obtained.

Keywords

Transition, resilience, educational lag, challenge.

Introducción

Durante el ciclo escolar 2014- 2015, se llevó a cabo en la Escuela Alicia Alamillo de Ciudad Juárez, una investigación cuyo objetivo fue conocer los índices de aprovechamiento escolar, así como las posibles causas del bajo o

alto índice del mismo. Se encontró que en la mayoría de los casos, el bajo aprovechamiento se debía a procesos de transición mal elaborados, que en conjunto con las problemáticas familiares vividas por los alumnos, desencadenaban problemas tanto

académicos, como en el desarrollo personal y para la convivencia de los sujetos. De hecho, el aprovechamiento mínimo de algunos alumnos en grados superiores, había comenzado al momento en que sufrieron la transición del preescolar a la primaria. Esta situación se agravaba ciclo a ciclo, poniendo a los alumnos en riesgo de abandono escolar.

En principio, se buscó un factor común entre los alumnos de menor aprovechamiento, identificados por los docentes como más vulnerables. Se revisó el archivo de calificaciones de dichos sujetos y se tuvo un acercamiento con los docentes que les dieron clase en ciclos anteriores. De este modo se encontró que estos niños, desde su ingreso presentaron marcadas dificultades para aprender y socializar, y que cursaron con problemas emocionales en relación con vivencias familiares críticas, como la separación de los padres, la pérdida de trabajo de algunos tutores, cambios forzosos de domicilio, luchas por la custodia entre los padres, quedarse al cuidado de la abuela o algún otro familiar o muerte de algún miembro de la familia. Al pasar a segundo grado, no alcanzaron los índices de lectura y comprensión matemática requeridos (cargando este rezago incluso en quinto o sexto grado). En la mayoría de los casos, también se encontraron problemas conductuales como agresividad o aislamiento, coincidiendo con falta de atención por parte de los padres (varios docentes aseguran no haber conocido a los padres de estos niños). Así mismo, algunos docentes refieren que el plan y los programas de estudio, dejan de lado las necesidades psicoemocionales de los alumnos, y confiesan haberse sentido incapaces de atender a estos niños como hubiesen querido, principalmente por falta de capacitación y falta de tiempo.

Tomando en cuenta lo anterior, se planteó la pregunta: ¿De qué manera ayudar a los alumnos a resilir los procesos de transición

inadecuados, y a resignificar las situaciones que han interferido con su aprendizaje? Para responderla, se diseñaron e implementaron actividades que permitieran a los alumnos con el apoyo de sus maestros, reflexionar sobre sus procesos de aprendizaje y socialización.

Abordando el problema

Es común que en las reuniones escolares se omita el tema de la adaptación de los alumnos a las aulas, a pesar de saberse que, para algunos niños, el ingreso a la educación primaria implica altos niveles de ansiedad, sobre todo al enfrentar situaciones de violencia, como la intimidación por parte de sus pares. En estos casos, se presenta resistencia por asistir a la escuela, y mínimo interés por aprender, de modo que la adquisición de conocimientos y la socialización es baja. En la mayoría de los casos, ni los maestros ni los padres saben cómo auxiliar a estos niños.

Como se ha mencionado, los alumnos con bajo aprovechamiento e identificados como vulnerables, en la Escuela Alicia Alamillo, tienen en común el no haber realizado de forma adecuada las transiciones a los diferentes grupos de los que han sido parte, es decir: no lograron adaptarse a las exigencias de una nueva aula o un nuevo maestro. La metodología utilizada para llegar a esta conclusión fue de carácter cualitativo. Se utilizó el diario de campo para registrar el comportamiento, desempeño y actitud de los alumnos que ingresaron a primer grado. Posteriormente se realizaron entrevistas tanto a los padres de familia de estos niños, como a los docentes. También se analizaron los expedientes de estos alumnos para observar sus promedios y calificaciones desde que ingresaron a la escuela primaria. Esto permitió conocer a profundidad los problemas de adaptación que tuvieron en cada ciclo.

Breve sustento teórico

Durante la vida se pasa por dos tipos de transiciones, según lo refieren Vogler, Crivello, y Woodhead (2008). La primera, denominada horizontal, consiste en aquellos movimientos que el niño efectúa rutinariamente y que estructuran su pensamiento a través de tiempo y espacio: un ejemplo sería el traslado de la casa a la escuela o del supermercado a la casa. El segundo tipo de transición es denominado vertical, y consiste en cambios o desplazamientos de forma ascendente, por ejemplo de un estado a otro o del preescolar a la primaria; dichos cambios ocurren una sola vez y pueden marcar para siempre.

La articulación entre preescolar-primaria y primaria-secundaria, debe ser un puente para acceder al nivel sin que haya desequilibrios en los alumnos; sin embargo, aun cuando se han reestructurado los planes y programas de estudio, existe una brecha que impide una adaptación natural y progresiva, tanto en cuestiones académicas como en lo social (Myers, Brenda y Peters, 2008). Es notorio que nuestro sistema e instituciones no promueven transiciones exitosas; se deja la responsabilidad a los educandos sobre su adaptación, con muy poco apoyo por parte de los docentes. A ello se une: falta de continuidad entre los ambientes de las aulas, tanto físicos como culturales (enfoque centrado en el niño vs. enfoque centrado en el maestro y la enseñanza frontal), así como la inexistencia de planes y programas que atiendan a niños sin experiencia en educación inicial. Por último, pero no menos importante, constantemente como docentes nos enfocamos en el aspecto académico, y en ocasiones descuidamos el aspecto socio-psicológico de los niños, sin saber que este es por lo menos tan importante como el primero. Durante mucho tiempo, los científicos y los docentes en general, se han preocupado por favorecer en los alumnos, la adquisición de competencias para la vida en sociedad, que permitan superar los obstáculos para el

desarrollo, enseñándoles a volverse resilientes y autorregulados (De la Vega, 2012). Es así que este proyecto apuesta por la resiliencia, que es la capacidad que tienen las personas ante una situación adversa, de resignificar sus vivencias y sacarles provecho; es decir: ante un periodo de dificultad, hacer uso de herramientas internas y superar esa transición de forma positiva (Grotberg, 2006). Cabe mencionar que existen distintas circunstancias (como la educación, las relaciones familiares o el contexto social) que favorecerán o no, el desarrollo de la resiliencia en cada ser humano (Muñoz y De Pedro, 2005).

Intervención

Las dinámicas que se aplicaron con los niños fueron tres: musicomotricidad y valores, teatrino, y terapia narrativa, que sirvió como cierre de la intervención.

Musicomotricidad y valores

En esta actividad participaron todos los alumnos de la escuela, por grados. Durante una semana se hizo promoción al evento, se les dio a conocer la hora y la fecha, así como la vestimenta y materiales que necesitarían. El día indicado, después del recreo, se invitó a los niños de los grupos correspondientes, a salir a la explanada en compañía de sus maestros.

A continuación se describe el trabajo con primer grado: Se les dio la bienvenida, se les cuestionó sobre sus gustos musicales, y se les invitó a cantar. Algunas canciones fueron: “el trencito”, “yo amo a mi amigo”, “canto y bailo porque soy feliz”, “la selva” y “el ratón que vuela”. Cantaron “el trencito” en equipo, y caminaron por la explanada tomados de la cintura, siguiendo la mímica que la canción indicó. En la canción “yo amo a mi amigo”, tuvieron que tomar de la mano a la persona que tenían enseguida, y cada vez que la canción decía “yo amo a mi amigo”, se despedían con un abrazo y cambiaban de pareja. En la canción “la selva”, los alumnos

debían imitar a los animales que menciona la canción, moviéndose como el coordinador, cambiando de lugar y de equipo. En la canción “canto y bailo porque soy feliz”, se le ofreció un aro a cada alumno para que hiciera movimientos con él.

Al final, se solicitó a los niños que se acostaran en el piso (sobre una toalla que se les había pedido previamente), para realizar algunos ejercicios de relajación guiada, con los ojos cerrados. Por último, se agradeció su presencia.

Las canciones cambiaron para el segundo y tercer ciclo, tomando en cuenta la edad y los intereses.

Esta primera dinámica duró una semana y media, en sesiones de 45 minutos, y su objetivo fue fomentar la convivencia positiva con los compañeros y el maestro del grupo, así como favorecer la coordinación, la memorización y la activación de las distintas áreas del cerebro, además de brindar a los alumnos una experiencia sensorial que les llevó a la introspección, propiocepción y al uso de su imaginación.

El teatrino entre niños

El objetivo de trabajar con el teatrino fue que los alumnos reconocieran que en todo problema puede haber una solución, además de que en todas las familias hay diferencias. Los propósitos fueron crear vínculos e ir resignificando situaciones de dolor con duelos no elaborados, así como dar oportunidad a la introspección y a un caminar hacia un mejor desarrollo personal y para la convivencia.

Se elaboró un rol para presentar los trabajos, comenzando con los grupos de sexto y quinto, porque estos grupos tenían experiencia con la elaboración de guiones de teatro. Cada grupo tuvo la oportunidad de mostrar su trabajo a la comunidad escolar, en un festival, el 15 de diciembre; el tema que manejaron fue “problemáticas familiares y la forma en que se resuelven”. Cada grupo fue

asesorado por el guía del taller durante una hora diaria; se dividieron por equipos: unos se encargaron de diseñar los títeres, otros la escenografía o los efectos especiales; algunos alumnos reciclaron material (los grupos inferiores utilizaron cartilla y palos de madera); sin embargo, entre todos seleccionaron la problemática a desarrollar, crearon el guion e integraron un final en el que se vieran favorecidos todos los miembros de la familia. Realizaron varios ensayos dentro del salón con el apoyo de los maestros de grupo, antes de realizar la presentación.

Terapia narrativa

Los alumnos fueron atendidos grupalmente, en sesiones con una duración de 45 minutos cada una. Se realizó un rol para organizar las atenciones, iniciando con los grados inferiores.

En principio, se leyó al grupo, “Vacío”, de Anna Llenas, libro sobre la resiliencia, que cuenta la historia de Julia, una niña que tras sufrir una inesperada pérdida, descubre en su interior un gran vacío, que la lleva a salir en busca de posibilidades para volver a ser como antes. Asumir que la solución para llenar su vacío está en el interior de ella misma, y aceptarlo con felicidad, le servirá no solo para estar mejor consigo misma, sino para acercarse a los demás sin artificios.

Los niños sienten la sensación de “vacío” intensamente, ante un cambio de escuela, un amigo que se marcha de la ciudad o la muerte de una mascota. Hablar de este sentimiento puede ser bueno para afrontarlo cuando surja (Llenas, 2015). Para conocer los sentimientos de los sujetos, se realizaron cuestionamientos libres sobre la situación planteada en el texto y sobre los personajes; se le preguntó al alumno que hubiera hecho si fuera el personaje principal, y finalmente, se le pidió que dibujara lo que más le agradó del cuento o lo que no le gustó.

En la segunda sesión, los alumnos

utilizaron plantillas donde dibujaron, armaron y colorearon en la pancita de Julia, plasmando su sentir. Se utilizaron instrucciones como las siguientes: “Dibuja en este espacio aquello que te hace sentir triste”. “Realiza una imagen de aquello que te causa u origina un sentimiento de dolor”.

En la tercera sesión, los alumnos de manera voluntaria seleccionaron una plantilla y llenaron el vacío con imágenes, fotos, escritos, collages, mandalas y demás; posteriormente, la mostraron a los compañeros para explicar en qué consistió su trabajo, cómo se sienten ahora que han dejado en papel aquello que les hacía sentir tristes, y cuáles son las soluciones que encontraron para ir llenando ese vacío. Permitirles reflexionar sobre sus sentimientos y compartirlos, les ayudó a crear empatía, y unidad con compañeros y maestros, siendo un paso hacia su propia sanación y autorregulación.

Conclusiones

Las actividades seleccionadas y aplicadas contribuyeron a que el alumno lograra un autoconocimiento y una convivencia sana con aquellos que le rodean. No se presentó resistencia por parte de los grupos, y cada maestro estuvo presente, apoyando al coordinador del taller.

La dinámica de musicomotricidad provocó muestras de afecto, desinhibición, valoración de la naturaleza y utilización de la imaginación.

La segunda actividad, el teatrino entre niños, les ayudó a reflexionar sobre su propia historia; esto les permitió ir sanado las heridas del pasado y encontrar el aprecio por la familia, los amigos y su persona.

La terapia narrativa dio a los alumnos el espacio para reconocer situaciones que les duelen y para reflexionar sobre maneras positivas de ir llenando “el vacío”. Esta actividad creó una fuerte empatía entre los participantes, que se reflejó en una reducción

de la violencia y del aislamiento. Permitted poner atención al dolor de otros, y aprender que es sano compartir las situaciones dolorosas con quien nosotros decidamos; pero lo más importante es que la situación dolorosa puede “quedarse” en el papel, plasmada, para ya no “llevar dentro el sentimiento”. La actividad también favoreció la conciencia de que hay formas sanas de afrontar las situaciones. Los maestros se sensibilizaron de tal modo, que cambiaron el trato que dan a los niños con bajo aprovechamiento.

Cada una de las sesiones fue intensa, y gradualmente más profunda; los alumnos, principalmente de los grados superiores, expresaron situaciones muy delicadas que permitieron la apertura de otros compañeros. Los maestros comentaron que vivieron un espacio de armonía en las aulas y que bajaron el nivel de estrés de aquellos alumnos que se habían estado mostrando agresivos.

En cuanto el desempeño escolar: también presentó una mejoría. Los niños lograron integrarse mejor con sus compañeros y el ambiente en las aulas se volvió más propicio para el aprendizaje, lo cual se evidenció en las calificaciones de estos alumnos, que subieron hasta dos puntos. Así pues, el trabajo tuvo un buen término. Se puede asentar que para ayudar a los alumnos a resiliar los procesos de transición inadecuados, y a resignificar las situaciones que han interferido con su aprendizaje, conviene emplear herramientas que favorezcan una sensibilización constante por parte de los docentes, para que atiendan la necesidad emocional de los alumnos, especialmente favoreciendo procesos reflexivos.

Consideramos que es necesario incluir más a los padres de familia, y que nunca sobra el apoyo psicológico que estos niños puedan recibir. Creemos que este proyecto es un escalón más en su proceso de resiliencia y autorregulación, y que es al trabajar centrándonos en las emociones y necesidades

del niño, que el rezago escolar se irá erradicando paulatinamente. Aún falta mucho por hacer, este es nuestro granito de arena.

Referencias

De la Vega, J. F. (2012). *Enfoque por competencias, herramientas del nuevo milenio: La resiliencia y sus componentes como indicadores de la inteligencia emocional* [Ponencia] (pp. 223-238). *1er congreso internacional de educación: Construyendo inéditos viables. Memoria electrónica en extenso*. Chihuahua: UACH.

Grotberg, E. H. (2006). ¿Qué entendemos por resiliencia? ¿Cómo promoverla? ¿Cómo utilizarla? En Grotberg, E. H. (comp.) *La resiliencia en el mundo de hoy* (pp. 17-58). Barcelona: Gedisa.

Llenas, A. (2015). *Vacío*. España: Editorial Bárbara Fiare.

Muñoz, G. V., y De Pedro, S. F. (2005). Educar para la resiliencia. Un cambio de mirada en la prevención de situaciones

de riesgo social. *Revista Complutense de Educación*, 16, 1, 107-124. Recuperado de:

<http://revistas.ucm.es/index.php/RCE/D/article/viewFile/RCED0505120107A/16059>

Myers R., Brenda F., y Peters M. (2008). *La transición de educación preescolar a la primaria en México y su relación a logros educativos: Un estudio Exploratorio*. Recuperado de: www.acude.org.mx/biblioteca/calidad/latransicion.de.educacion.preescolar-a-la-primaria.pdf.

Salinas, I. (2016) Atendiendo al rezago escolar en la escuela primaria "Alicia Alamillo Meraz" [tesis de maestría]. CCHEP, Campus Juárez.

Vogler, P., Cribello, G., y Woodhead, M. (2008). *La investigación sobre la transición en la primera infancia: Análisis de nociones, teorías y prácticas*. Recuperado de: www.oei.es/pdf2/analisis_trnasicione_s_primera_infancia.pdf

La convivencia escolar: un análisis de las interacciones del alumnado en una escuela de contexto vulnerable

Coexistence in schools: An analysis of the interactions of the students in a vulnerable school

Jessica Marivette Pulido Valles

Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua

pulidojessica113@gmail.com

Resumen

El presente documento da cuenta de una parte de la tesis de investigación realizada para la obtención del grado de Licenciatura en Educación Primaria, y que se llevó a cabo en la ciudad de Chihuahua, en la Escuela Primaria Amado Nervo. Se tuvo como actores participantes a un grupo de sexto grado compuesto por doce alumnos, siete docentes y cinco padres de familia, aunque este trabajo solo aborda una parte del trabajo realizado, el que se llevó a cabo con los estudiantes. Fue una investigación de corte cualitativo, en la cual se usó como instrumento la aplicación de entrevistas y una guía de observación para registrar las interacciones de los estudiantes participantes dentro del aula y fuera de ella. El objetivo de la indagatoria fue de conocer cómo es la convivencia escolar que se vive al interior del centro de trabajo, considerando que la escuela primaria corresponde a un contexto vulnerable. Esta problemática surge a partir de observar la discriminación, violencia y falta de inclusión que se presenta en las escuelas primarias de Chihuahua, considerando el contexto vulnerable como un factor detonante de la falta de convivencia sana y pacífica. Entre los principales hallazgos encontrados al concluir el trabajo se destaca el desinterés del estudiantado por tener una sana convivencia y falta de tolerancia hacia las diferencias, así mismo, se puso en evidencia un problema de violencia entre los alumnos y la falta de respeto a las autoridades educativas.

Palabras clave

Convivencia escolar, contexto vulnerable, diversidad, inclusión.

Abstract

This document gives an account of a part of the research thesis carried out to obtain a degree in Primary Education, which was carried out in the City of Chihuahua, at the Amado Nervo Primary School. The subject of the study was a group of sixth grade composed of twelve students, seven teachers, and five parents, although this work only addresses part of the work done, which was carried out with the students. It was a qualitative research, in which the application of interviews and an observation guide was used as an instrument to record the interactions of the participating students inside and outside the classroom. The objective of the investigation was to know how school coexistence is lived inside the workplace, considering that the primary school corresponds to a vulnerable context. This problem arises from observing the discrimination, violence, and lack of inclusion that occurs in the primary schools of Chihuahua, considering the vulnerable context as a trigger for the lack of healthy and peaceful coexistence. Among the main findings found at the end

of the work is the lack of interest of the students for having a healthy coexistence and lack of tolerance towards differences, likewise, it became evident a problem of violence among students and lack of respect for the academic authorities.

Keywords

Scholar convivence, vulnerable context, diversity, inclusion.

Introducción

En esta ponencia se presenta la investigación realizada en torno a la convivencia escolar en una escuela de contexto vulnerable. Para realizar la investigación se tomó en cuenta la situación social de México y las repercusiones que se tienen en la educación de los niños y niñas, que viven en contextos vulnerables y que por tanto, resultan ser los más afectados. Desde este punto de vista se consideró importante identificar el tipo de convivencia escolar que es establecida por estudiantes de una escuela primaria ubicada en un contexto vulnerable del ciudad de Chihuahua, ya que es ahí en donde se puede detectar hasta dónde la educación es un factor de cambio.

En un salón de clases se puede encontrar con que todos son diferentes, cada alumno tiene un sinfín de vivencias, experiencias, costumbres, aprendizajes y necesidades, que los hace únicos y diversos. Ante esta condición, es indispensable para un maestro identificar estas diferencias y saber de qué manera utilizarlas para el beneficio del grupo y fortalecer los aprendizajes esperados. De ahí que una sana convivencia contemple entre otras muchas cosas, el trabajo con la diversidad.

Las y los niños han aprendido a discriminar, a burlarse, a lastimar y a excluir, no por voluntad propia, sino por enseñanza de los adultos, por la reproducción de patrones y estereotipos que se fueron gestando en la sociedad, las familias y en la misma escuela. La discriminación es consecuencia de culturas establecidas donde se perpetúa la segregación ante la falta de tolerancia ante la diversidad.

La violencia entre y contra los niños, niñas y adolescentes, existe en todas las entidades geográficas y cruza las fronteras culturales, las diferencias de clase, educación, ingreso económico, origen étnico o edad. Esta violencia se puede generar ante la falta de respeto a la diversidad y la falta de una sana interacción en las escuelas o en los contextos sociales.

Algunos grupos de niños y niñas son especialmente vulnerables a diferentes formas de violencia, discriminación o rechazo por parte de sus compañeros y maestros. Generalmente cuando presentan una condición distinta a la generalidad y que se ponen en evidencia en un aula diversa. Por ejemplo, los mayores niveles de vulnerabilidad están asociados con los niños y niñas con discapacidad, los huérfanos, los indígenas, los niños y niñas pertenecientes a minorías étnicas y otros grupos excluidos, los que viven o trabajan en la calle, los transgresores de la ley, los niños que viven en comunidades con altos niveles de desigualdad, pobreza, refugiados y desplazados, entre otros.

Planteamiento del problema

Considerando los planteamientos expuestos previamente, la investigación se propuso con el objetivo de contestar la siguiente pregunta *¿Cuál es la convivencia escolar desde la visión del alumnado en una escuela de contexto vulnerable?* Bajo esta interrogante se consideró importante indagar acerca de las posturas que toman las y los alumnos respecto a la convivencia escolar. Gran parte del fundamento teórico se obtuvo del documento

rector Marco Local de Convivencia Escolar (SECyD, 2015).

Uno de los objetivos particulares que se propusieron en la investigación fue detectar situaciones cotidianas que ponen en riesgo la convivencia escolar o prácticas que perjudican la inclusión en el aula.

Metodología

El tipo de investigación fue de corte cualitativo ya que se enfoca a comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto (Álvarez-Gayou, 2003). Este enfoque fue seleccionado con la intención de comprender la perspectiva de los participantes acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, opiniones y significados, ya que los estudios cualitativos pueden desarrollar preguntas y supuestos antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos.

El enfoque se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados ni completamente predeterminados. No se efectúa una medición numérica, por lo cual no se realiza análisis estadístico. “La recolección de los datos consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes. También resultan de interés las interacciones entre individuos, grupos y colectividades” (Hernández, Fernández, & Baptista, 1991, pág. 83).

Técnicas de investigación

Para cumplir el objetivo de la investigación se tomó en cuenta la observación como técnica de investigación. En la investigación cualitativa es necesario estar entrenado para observar y es diferente de simplemente ver. El investigador cualitativo debe tener la capacidad de observar las áreas psicológicas, antropológicas, sociológicas, comunicacionales, educativas y otras similares. “La observación no implica

únicamente obtener datos visuales; de hecho, participan todos los sentidos” (Álvarez-Gayou, 2003, pág. 112). La observación consiste en obtener impresiones del mundo por medio de todas las facultades humanas y en este caso en particular, observar la convivencia escolar en un contexto vulnerable.

Para realizar esta investigación fue necesario tomar el papel de observador completo, esta función se da en casos en que los participantes no ven ni notan al observador, se eligió este tipo de observador ya que para obtener resultados reales resultó primordial no intervenir en la investigación a manera de que los resultados de la investigación no fueran alterados.

Contexto de la investigación

Una parte importante de la investigación fue delimitar el contexto vulnerable como escenario de la convivencia escolar, por tal motivo, previo a todo trabajo se llevó a cabo un proceso de indagación y observación para poder caracterizar el contexto.

La indagatoria se llevó a cabo en la Escuela Primaria Amado Nervo, ubicada en la ciudad de Chihuahua y que, por fines de confidencialidad, no se incorporan más datos. Es una escuela de tiempo completo, cuenta con un total de 6 docentes frente a grupo, una directora, un subdirector y un trabajador manual; atiende un total de 78 alumnos.

La escuela se encuentra inmersa en un contexto socialmente violento y problemático, en un medio económico bajo. Está ubicada a faldas de un cerro en donde radica la mayor parte de los alumnos. Con la finalidad de determinar el grado de vulnerabilidad del contexto, se realizaron registros, entrevistas, visitas de observación, entre otras. A pesar de que la colonia donde está la escuela cuenta con los servicios públicos -agua, luz, internet, gas subterráneo y teléfono- el centro escolar no tiene internet ni teléfono.

La escuela ha estado en riesgo de ser cerrada por la baja población escolar, los

problemas que se suscitan entre los padres y madres de familia y el nulo apoyo de la comunidad. Esto sin mencionar los conflictos que se generan al interior del personal docente y la directora de la institución.

Como parte de la contextualización de centro, se puede destacar que el nivel de participación de los alumnos ante las actividades de enseñanza es muy poco y solo son motivados por periodos cortos y aislados. Dentro del aula donde se llevó a cabo el trabajo de observación para la investigación, hay mucha indisciplina y poco respeto, no se respeta al maestro y tampoco a ninguna autoridad que entre al salón de clases o les dé

una indicación fuera del aula. Entre los alumnos existen problemas personales, insultos, ofensas, se denigran mutuamente y existe gran nivel de discriminación.

Actores participantes

El trabajo de investigación se realizó en un grupo de 6° grado, donde están inscritos 12 alumnos de los cuales 9 son mujeres y 3 hombres. El cuadro de participantes se muestra a continuación. Se emplean determinadas claves para guardar el anonimato ya que algunas de las aportaciones registradas, se emplean textualmente en el análisis de los resultados.

Figura 1

Relación de alumnos participantes en la investigación

Participante	Clave	Sexo	Edad
Alumno 1	A1	F	11
Alumno 2	A2	F	11
Alumno 3	A3	F	12
Alumno 4	A4	F	11
Alumno 5	A5	F	12
Alumno 6	A6	F	12
Alumno 7	A7	F	12
Alumno 8	A8	F	12
Alumno 9	A9	F	11
Alumno 10	A10	M	12
Alumno 11	A11	M	11
Alumno 12	A12	M	11

Fuente: Construcción personal.

Resultados

Cabe mencionarse que, para los fines del presente documento, solo se rescata una parte de la investigación total, la correspondiente a la observación de las y los alumnos dentro y fuera del aula, sin embargo, el proyecto general incluyó más participantes, uso de otras técnicas y la triangulación de la información. Bajo esa nota aclaratoria, el trabajo de observación sistemática dentro del aula, se realizó durante 5 días, en sesiones de una hora. En este proceso de revisión de los

registros recabados, se realizó un análisis de las intervenciones de cada uno de los participantes, de tal manera que se cruzó la aportación de los actores en las siguientes categorías:

- Convivencia dentro del aula.
- Convivencia fuera del contexto escolar.

Se rescatan comentarios realizados por las y los alumnos, conservando el anonimato de los participantes utilizando las claves A1, A2, A3, etcétera, para referirse a los alumnos. Debido a que se rescatan testimonios textuales, el

contenido podrá mostrar lenguaje vulgar y palabras altisonantes en algunas ocasiones, pero es necesario exponerlos así para valorar los fuertes hallazgos encontrados.

La convivencia dentro del aula

Al realizar este trabajo de investigación se pudo observar que el principal canal de comunicación dañado en este salón de clases, es el establecido entre el maestro y el alumno, ya que no existe respeto por parte los estudiantes y tampoco tolerancia por parte del maestro. Para muestra, está la siguiente situación dada en el aula de clases.

- *Maestro: levanta el papel que tiraste*
- *A3: No quiero ¿Por qué tengo que recogerlo?*
- *Maestro: Porque yo lo estoy ordenando*
- *A3: Usted no me manda, no lo voy a recoger y no me va a obligar*

Las y los alumnos *no respetan autoridades* y existe una constante *lucha de poderes* en la que el maestro intenta que sus alumnos lo obedezcan y los alumnos luchan por ser ellos quienes manden y dirijan lo que sucede en la clase. No hay un control del grupo ni tampoco negociaciones en las cuales por medio de acuerdos llegue a existir una especie de *tregua* entre el docente y los alumnos.

Es un aula con alumnos diversos en su totalidad, alumnos con padres que están en la cárcel, padres drogadictos, alumnos que viven en pobreza extrema y alumnos indígenas; ante esta diversidad existente no solo en el grupo a observar, sino que en toda la escuela, los maestros tienen una tarea difícil para lograr lidiar con el medio.

Durante la investigación se observó que todos los problemas se centran en *las niñas principalmente*, ya que los tres niños que están en el salón de clases no tienen problemas entre sí, pero las niñas solo se ofenden y buscan la manera de humillarse unas a otras.

Tal como se muestra en los siguientes testimonios rescatados:

- *-Mi mamá será una puta como la tuya, pero la mía cobra más caro (A5)*
- *-Estás bien fea, ni para que te peinas si estás bien prieta y gorda (A8)*
- *-Pinchi mocosa me tiraste mi cuaderno a propósito ahorita te pongo una friega verás (A2)*

Los alarmantes comentarios y agresividad por parte de las alumnas principalmente, solo son una muestra de la violencia y poca tolerancia con la que cuentan y el tipo de convivencia escolar que se vive cotidianamente en el centro escolar.

La convivencia fuera del contexto escolar

Otra etapa de observación al alumnado de la escuela, se llevó a cabo fuera del aula escolar. En este caso se pudo acompañar a un grupo de alumnas a un evento cívico fuera del centro. La escuela participó en un concurso de escoltas a nivel zona llevado a cabo en otra escuela primaria y por primera vez, en muchos años, la escuela donde se realizó la investigación participó en dicho evento. El día del concurso un maestro responsable llevo a las alumnas a la escuela al evento –al que se acompañó y se pudo realizar el registro de observación correspondiente-. Al llegar ahí lo primero que se hizo notar fue el nivel económico de las niñas de las demás escuelas, y automáticamente las alumnas se desanimaron y tomaron una conducta agresiva o a la defensiva. Hicieron notar su sentir expresando lo siguiente:

- *Vamos a perder, ni si quiera tenemos uniformes bonitos como esas niñas (A11)*

Las alumnas se sintieron discriminadas desde el primer momento y se mostraron a la defensiva. En una de las ocasiones al pasar una niña de otra escuela junto a una alumna de la escuela en la cual se realizó la investigación, accidentalmente la empujó, la niña de la otra

escuela se disculpó pero la alumna reaccionó de manera agresiva y grosera diciendo:

- *Que tonta esa niña. Hay vengo profe voy a partirle su madre (A10)*

El maestro trato de calmar los ánimos en varias ocasiones, ya que si las volteaban a ver ellas creían que se burlaban de ellas, si por error pasaban cercas pensaban que las estaban agrediendo, además de que no mostraban educación alguna para dirigirse a los maestros o respetar el mobiliario o las instalaciones en las que se encontraban. Algunos maestros se quejaron de faltas de respeto, así como de haber rayado los baños, golpeado las puertas y haber brincado en las bancas.

La situación en la que se encontraban las alumnas era un claro ejemplo de integración, las alumnas estaban en el mismo lugar que compañeras de otro nivel económico, social y cultural, sin embargo, no se sentían incluidas. No sintieron estar en un lugar en el que fueran aceptadas y a partir de ese momento su actitud agresiva y grosera apareció. La convivencia escolar no se modificó ni aun estando fuera del contexto escolar cotidiano.

Tomando en cuenta esto, es indispensable que los docentes busquen una educación inclusiva, no integradora. Moriña (2004) señala que en la educación inclusiva la escuela se transforma en comunidad para abrir sus puertas a la realidad social, profesional, laboral, etc.

Conclusiones

En la revisión documental que se realizó para llevar a cabo la presente investigación, en torno a la convivencia escolar y tener un sano aprendizaje Lanni (2003) menciona que para que el aprendizaje sea posible, los intercambios entre todos los actores de la institución que conforman una red de vínculos interpersonales que deben construirse cotidianamente, mantenerse y renovarse cada

día, según determinados valores. Sin embargo, en la escuela Primaria Amado Nervo, existe la ausencia de valores imprescindibles para lograr una sana convivencia, como lo es el respeto, la tolerancia, la solidaridad y la responsabilidad.

La situación que prevalece en la escuela puede estar determinada por el tipo de población que asiste a ella, pues en su mayoría son alumnos que se sienten excluidos por la sociedad y responden de manera violenta a cualquier sentimiento de rechazo al que se enfrenten. En general los actores participantes en la investigación enfrentan un grave problema de comunicación al momento de dar solución a conflictos suscitados en la escuela.

Por otra parte, podría suponerse que el entorno social propio de un contexto vulnerable, genera en las personas una desigualdad de oportunidades para salir adelante, y las enfrenta a problemáticas sociales fuertes e infortunadas que repercuten en las normas de convivencia escolar.

La escuela Primaria Amado Nervo tiene un largo camino pendiente para lograr sanar los canales comunicativos entre docentes y padres de familia, además de dar prioridad a entender a los alumnos y sus necesidades, simpatizar con ellos y ofrecerles algo distinto a lo que están acostumbrados. Mostrarles las oportunidades que pueden tener enfrente y apoyarlos para que logren aceptar a quienes los rodean, a pesar el contexto.

El tema permitió entender mejor la complejidad de la convivencia escolar, darse cuenta de que la mayoría de las veces se habla de convivencia sin saber practicarla. Los problemas de discriminación, falta de inclusión y violencia son problemas que están presentes en las aulas y muy poco son los preocupados en atender esta situación como debe de ser.

Referencias

Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Buenos Aires: PAIDÓS.

Hernández, S. R., Fernández, C. C., y Baptista, L. P. (1991). *Metodología de la investigación*. Perú: Mc Graw Hill.

Lanni, N. (2003). *Monografías virtuales. Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales*. Obtenido de

Colegio Francisco Palau.
<http://www.colegiofranciscopalau.cl>

Moriña, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Málaga: ALJIBE.

SECyD. (2015). *Marco Local de Convivencia Escolar del Estado de Chihuahua*. Chihuahua: Secretaría de Educación Cultura y Deporte.

Tomlinson, C. (2003). *El aula diversificada*. México: Octaedro.

Un acercamiento metodológico para abordar la vulnerabilidad social en las escuelas

A methodological approach to social vulnerability in schools

Ramón Leonardo Hernández Collazo
Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado
rlhcollazo@msn.com

Sara Torres-Hernández
Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado
xary0327@hotmail.com

Luis Alberto Guardado Rodríguez
Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado
luisalbertoguardado@hotmail.com

Resumen

Se presenta un reporte metodológico de una investigación relacionada con el estudio de la vulnerabilidad social y su influencia en el contexto y en la práctica educativa de las escuelas de educación básica. El reporte se ubica como *innovación metodológica*, debido a que se emplean herramientas poco usuales en el campo de la investigación educativa, tal es el caso del análisis socio espacial para delimitar y caracterizar espacios geográficos, los recorridos exploratorios para contextualizar la comunidad de estudio y las técnicas de la etnografía visual (fotoelicitación) para detonar la interacción y el dialogo a partir de una imagen. En el estudio, también se emplea un abordaje multimétodo, ya que el acercamiento a la realidad social, se realiza mediante diferentes miradas de los investigadores, donde confluyen enfoques como la teoría fundamentada, el estudio de casos y la fenomenografía. La experiencia obtenida demostró la riqueza y complementariedad que puede existir al introducir instrumental y técnicas procedentes de otras áreas del conocimiento en el estudio de las prácticas escolares y en su interacción con el contexto.

Palabras clave

Georreferenciación social, recorridos exploratorios, vulnerabilidad social, etnografía visual, teoría fundamentada.

Abstract

A methodological report of a research related to the study of social vulnerability and its influence on the educational context and practice of basic education schools is presented. The report is located as a methodological innovation because unusual tools are used in the field of educational research, such as socio-spatial analysis to delimit and characterize geographic spaces, exploratory journeys to contextualize the study community and the techniques of visual ethnography to detonate the interaction and dialogue from an image. In the study, a multi-method approach is also used, since the approach to social reality is done through different perspectives of researchers, where approaches such as grounded theory, case studies and phenomenology converge. The

experience obtained showed the richness and complementarity that can exist when introducing instruments and techniques from other areas of knowledge in the study of school practices and their interaction with the context.

Keywords

Exploratory tours, social vulnerability, visual ethnography, based theory.

Introducción

La extensión del documento deberá ser no mayor de 3000 palabras sin incluir referencias bibliográficas, figuras y tablas (use la aplicación del procesador para verificar el número de palabras)- Salvo el resumen, palabras clave, introducción, agradecimientos y referencias, los títulos y el número de las demás secciones y sub-secciones son de libre elección por el autor o los autores.

En este documento se presenta un reporte metodológico de un estudio orientado a identificar las formas en que escuelas ubicadas en contextos socioeconómicos y sociodemográficos críticos afrontan el fenómeno de la vulnerabilidad social. La ponencia se ubica como una *innovación metodológica* debido a que se desarrollan procedimientos poco usuales en la investigación educativa. En este sentido se proponen estrategias tanto metodológicas como analíticas para acercarse al objeto de estudio, que tienen su origen en otros campos distintos al de las ciencias sociales.

El fenómeno de la vulnerabilidad social es un proceso multidimensional en el que convergen riesgos y situaciones adversas que colocan a un individuo o un grupo de personas ante un escenario de crisis, contingencia o peligro de ser herido, lesionado o dañado (Busso, 2001 y Golovanevsky, 2007). En este contexto, las escuelas presentan diversas condiciones y problemáticas, mismas que las convierten en espacios educativos vulnerables: deserción, reprobación, violencia escolar, bajo capital cultural de las familias, inefectiva gestión escolar y de aula, ubicadas en comunidades cada vez más vulnerables y riesgosas, además de la escasa comunicación

entre la comunidad escolar y su contexto cercano. Ante este escenario, es necesario profundizar en el estudio de lo que acontece en este tipo de escuelas y en las formas que establecen para convivir con el medio social en el que se encuentran.

Para desarrollar procesos de indagación más pertinentes a esta temática relacionada con los espacios sociales en que se ubican las escuelas, se requiere de herramientas metodológicas que permitan una mejor y más precisa delimitación y conocimiento del contexto socio geográfico comunal. Por lo que en este reporte se focaliza en la descripción de la metodología empleada en este estudio, destacando el acercamiento multimétodo de los investigadores, así como el empleo de técnicas originadas en el campo de la geografía (análisis espacial), tal es el caso de los procesos de georreferenciación social para la localización de las escuelas, así como la revisión de algunas técnicas de recopilación de información socio espacial.

El reporte además da cuenta de una estrategia multimétodo, en la que el objeto de estudio con objetivos similares se aborda desde diferentes miradas y enfoques, donde los investigadores de acuerdo a su línea de investigación, experiencia técnica y metodológica confluyen en la tarea de profundizar sobre una misma temática. En este sentido, con esta estrategia metodológica se integran perspectivas tanto para acercarse a la realidad como para analizar los datos, así entonces se utilizan enfoques como la teoría fundamentada, la fenomenografía, el estudio de casos y el análisis georreferenciado.

Descripción de la metodología

Por la naturaleza del objeto de estudio (vulnerabilidad social) y por los fines que se persiguen en la investigación, se ponderan procedimientos cualitativos. No obstante, es importante señalar que se asume una estrategia multimétodo para abordar el objeto de conocimiento, en este sentido, en el proceso de acercamiento a las escuelas y sus contextos, se integran diferentes formas de acceder a las prácticas educativas instaladas en las instituciones, por lo que, según la experiencia, saberes e intereses de los investigadores, en el estudio convergen distintos procedimientos metodológicos de abordaje.

La investigación fuente de la que se deriva este reporte metodológico se fundamenta en el estudio de casos múltiples, el empleo de la metodología de estudio de caso cualitativo permite al investigador indagar acerca de fenómenos complejos dentro de sus propios contextos (Baxter y Jack, 2008), el diseño de estudio de caso se utiliza cuando interesa responder a las preguntas acerca del cómo y porqué del fenómeno, cuando se pretende incluir condiciones contextuales porque son relevantes para el estudio y cuando no se busca manipular la conducta de los sujetos (Yin, 2003).

El estudio realizado representó una investigación aplicada desarrollada a partir de un estudio de casos múltiples, de naturaleza principalmente cualitativa y de nivel descriptivo. Se emplearon procedimientos de Georreferenciación social o análisis geoespacial (Sánchez, 2007c y Cervera y Monárrez, 2013) para las ciencias sociales e indicadores de vulnerabilidad social para conocer, caracterizar y distribuir en el espacio geográfico el clúster de interés en la región objeto de análisis (Colonia Lealtad en la ciudad de Chihuahua), además de técnicas etnográficas (Observación y entrevista), etnografía visual (Fotoelicitación y croquis

situado del contexto) y recorridos exploratorios o caminatas exploratoriasⁱ para recabar información relacionada con las dimensiones comunitarias e institucional.

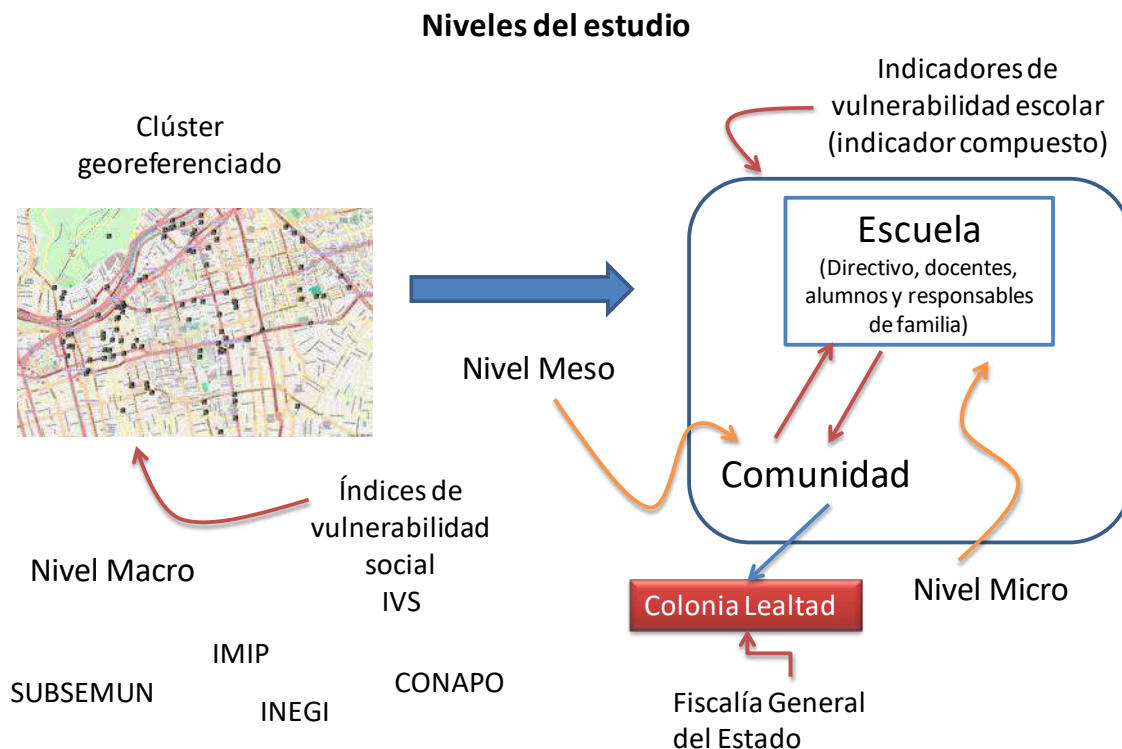
El proceso de georreferenciación social permitió llevar a cabo un análisis espacial del fenómeno de la vulnerabilidad en la región de interés, ubicando los espacios geográficos o clúster de mayor trascendencia. En el caso de este estudio, se realizó una focalización polarizada de regiones o zonas según naturaleza y magnitud de la vulnerabilidad en el municipio, detectando aquellos espacios que presentaban mayores indicios de vulnerabilidad social: nivel de violencia, carencia de servicios básicos, menores activos comunitarios, entre otros. Definido el clúster de interés, se procedió a identificar y seleccionar a las escuelas de interés, las cuales se delimitaron por su capacidad instalada para afrontar las características y condiciones de su contexto (vulnerabilidad), se eligieron aquellas escuelas que ofrecían desempeños extremos en su forma de encarar el contexto, es decir escuelas que conseguían los mejores y los más bajos resultados académicos y que se ubicaban en el mismo clúster o en espacios geográficos con similares condiciones.

En el estudio, el fenómeno de la vulnerabilidad se aborda en dos niveles de análisis, en el nivel meso se pretende ubicar, caracterizar y clasificar clúster o regiones sociales georreferenciadas del municipio de Chihuahua a partir de diferentes fuentes (se consideraron variables de los sistemas de información geográfica -SIG- de diferentes instancias de la localidad), para el caso de este reporte metodológico, el estudio se enfoca en el polígono situado en la Colonia Lealtad de la ciudad de Chihuahua, en el nivel micro se considera a la escuela y los sujetos como el caso o unidad de análisis a investigar dentro de su propio contexto, de esta forma intereso profundizar sobre lo que sucede al interior de la escuela, en sus formas de actuación (agentes escolares) y en el tipo y naturaleza de

la interacción que establece con la comunidad o contexto donde se desempeña (nivel meso).

Figura 1

Niveles de enfoque del estudio



En la figura 1 se pueden apreciar los niveles de enfoque del estudio, el nivel macro se asume desde las fuentes de datos que ofrecen diferentes instancias federales tales como CONAPO, INEGI, SUBSEMUN y organismos locales como el IMPLAN. Para este reporte se consideró básicamente la información que entregó la Fiscalía General del Estado de Chihuahua relacionada con el polígono de la Colonia Lealtad, región objeto de interés y estudio de este reporte. De esta forma la comunidad denominada "Colonia Lealtad" se constituyó en el clúster o zona de interés y por su naturaleza se ubica en el nivel meso del estudio, es decir que se constituyó como el espacio geográfico a caracterizar y asociar en el nivel micro en su interacción con las escuelas y con su comunidad escolar.

En el proceso de contextualización de la comunidad y de la escuela dentro del clúster seleccionado, se buscó contar con un retrato detallado y geoespacial de la región, para lo cual se utilizaron las denominadas "Caminatas exploratorias" o "Recorridos exploratorios", así también se emplearon técnicas de la etnografía visual como la fotoelicitación para recuperar visiones y perspectivas comunitarias de los habitantes de la colonia.

Los recorridos exploratorios (Red Mujer y Hábitat de América Latina AC, 2014) son una metodología de trabajo en la que un grupo de investigadores o una población de interés sale a caminar por la comunidad o contexto de estudio, diseña un trayecto a recorrer y mediante una guía de observación y contacto con los residentes del lugar

consigue una imagen viva y argumentada de las características, problemas y condiciones de la localidad que se explora. En el estudio ejemplo de este reporte, se aplicó el recorrido exploratorio por parte de los investigadores para conocer la comunidad e identificar características y condiciones de la colonia, problemas sentidos por sus residentes y ubicar posibles activos positivos y zonas de riesgo, durante la caminata se aprovechó para entrevistar a los vecinos y conocer sus opiniones y sentires respecto a la comunidad y su experiencia de vivir o transitar en el lugar.

La fotoelicitación es una herramienta de la etnografía visual (antropología visual) que se apoya en imágenes como mediador para producir evocaciones de un determinado informante (Harper, 2002), son entrevistas basadas en la fotografía u otra fuente de imágenes que se muestran a los sujetos para identificar percepciones sobre un asunto de interés. En el estudio se llevó a cabo mientras se realizaba el recorrido exploratorio, conforme se iban sacando fotografías de la comunidad se aprovechaban como recurso y fuente para conversar con los vecinos sobre situaciones relevantes identificadas.

Figura 2
Croquis situado del contexto del estudio



En la figura 2 se presenta un croquis detallado y situado del contexto que caracteriza al polígono de la colonia objeto de estudio, su contenido se integra de los procesos de recopilación, triangulación y análisis de la información recabada tanto del análisis georreferenciado, como del recorrido exploratorio y de la fotoelicitación. El croquis se muestra organizado a partir de las cuatro zonas en que se dividió la comunidad, además se integran los elementos y características actuales del contexto situado del espacio geográfico que se investiga. El carácter situado del croquis se emplea en el sentido de pretender ilustrar condiciones comunales y fenómenos sociales que se viven por los habitantes del lugar en un momento determinado y que denotan las dinámicas y lógicas sociales del espacio georreferenciado en el estudio.

Procedimiento analítico

La información recopilada durante el trabajo de campo y con la aplicación de los instrumentos y técnicas se capturo con el programa Word, además se apoyó en el programa de Power point (paquetes de Office) para conformar croquis situados del contexto de la comunidad. Para el análisis de los datos se utilizó la estrategia de identificación de unidades conversacionales (Ruíz del Cerro, 2003), se desarrollaron también procedimientos matriciales (Miles y Huberman, 1994), donde los datos se organizaron por categorías, subcategorías e informantes o fuentes de información, consiguiendo con ello, una distribución y despliegue de la información que permitió una lectura y análisis comparativo de la misma. Algunos de los investigadores recurrieron al empleo del programa Qualrusⁱⁱ para organizar y comparar diferentes fuentes, permitiendo identificar patrones recurrentes y atipicidades desde los datos. La herramienta de análisis del software favoreció la generación de inferencias al integrar datos y

categorías derivadas de los diferentes recursos aplicados en el trabajo de campo.

La estrategia de análisis desarrollada en el proceso de caracterización y comparación de las escuelas y sus contextos, fue de tipo inductivo, siguiendo la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1990), las características y patrones identificados se derivan de los conceptos y categorías que se originan en los propios datos recogidos, por lo que no se trata de comprobar una perspectiva teórica acerca de la noción de vulnerabilidad y su implicación en las escuelas, sino que el procedimiento es inverso, se partió de un sustento básicamente empírico, donde los factores o características de la comunidad, de las escuelas y su carácter hacia lo vulnerable se originaron desde los propios datos, desde las visiones de los residentes de la comunidad, de las percepciones del personal de las escuelas y de la propia evidencia recuperada en el trabajo de campo.

El análisis específico de las categorías relacionadas con el aprendizaje, dentro del estudio de los procesos al interior de las escuelas, se realizó desde un enfoque fenomenográfico. Marton, (1981) considera que toda investigación del proceso de enseñanza-aprendizaje implica considerar y conocer la perspectiva del que aprende, esto es, del estudiante en los ambientes escolares formales. El objeto de la investigación desde esta perspectiva es apreciar la forma en que la realidad es construida por los actores que aprenden. A esto Marton le llama una investigación de segundo orden en cuanto que el objeto de estudio lo constituye la perspectiva del sujeto. En este sentido los comportamientos de los estudiantes – respecto al aprendizaje- están relacionados con las interpretaciones que los aprendices construyen respecto a las situaciones objetivas.

Marton (1986) considera que la Fenomenografía implica conocer de manera

cualitativa las diferentes formas en que los estudiantes experimentan, conceptualizan, perciben y comprenden varios aspectos del fenómeno estudiado –el aprendizaje, en este caso- y por ende de su mundo próximo. Esto es, la Fenomenografía tiene como propósito metodológico comprender los significados que las personas asignan al mundo y a los conceptos y contenidos que están comprendidos en los contextos educativos. En este sentido la forma de recuperar los significados y atribuciones que sobre el aprendizaje y sus procesos de apropiación presentaba la comunidad escolar se llevó a cabo mediante el empleo de entrevistas semiestructuradas con estudiantes, docentes y padres de familia.

Alcances y limitaciones

Los procedimientos correspondientes al análisis socio espacial descritos en este reporte pueden ser utilizadas en estudios que involucren la localización de áreas o espacios geográficos que resulten de interés en la investigación. En el campo educativo son especialmente útiles en el proceso de delimitación y caracterización de las unidades de análisis, cuando se requiere focalizar en categorías específicas que se ubiquen en regiones, comunidades o escuelas con ciertas cualidades y condiciones. Como limitaciones de la estrategia se puede señalar que su aplicación requiere de contar con sistemas de información geográfica, que no siempre están a la disposición y menos con las necesidades específicas que implica la investigación educativa. El análisis georreferenciado también demanda el uso de programas computacionales complejos.

Los recorridos exploratorios pueden emplearse cuando la investigación implica conocer y contextualizar el contexto donde se ubica el objeto de estudio, cuando resulta importante involucrar a los sujetos de estudio en la propia ejecución de la técnica. Algunas debilidades de aplicación de esta técnica

pueden ser el riesgo que a veces se corre cuando se llevan a cabo en contextos críticos y de difícil acceso y tránsito, la habilidad que requieren los investigadores para capturar la esencia del lugar en combinación con las percepciones y vivencias de las personas, así como las visiones a veces tan distintas de los participantes en el recorrido.

El uso de técnicas de la etnografía visual representa una alternativa valiosa para mediar procesos donde se pretende rescatar percepciones y significados de las personas, la imagen se reconoce como un recurso eficaz para potenciar el dialogo y la argumentación. En el campo de la educación, la fotografía, el video y hasta el dibujo o la pintura se pueden utilizar para profundizar en el estudio de la práctica escolar, de los procesos de enseñanza y aprendizaje y en las relaciones de la escuela con la comunidad. Posibles limitaciones de esta técnica pueden ser el equipo que se requiere para su implementación, la calidad de la imagen que se utiliza como medio y las dificultades y riesgos que en ciertas modalidades de uso de la cámara pueden presentarse, especialmente cuando se requiere que los informantes hagan las tomas o cuando la técnica se realiza en contextos peligrosos.

El enfoque multimétodo de la experiencia presentada, funciona cuando los investigadores están dispuestos a no perder de vista la naturaleza del objeto de estudio y los objetivos de la investigación, si existe la voluntad de compartir saberes y aprender de otros, de flexibilizar sus posiciones y de aceptar consensos. Abordar una realidad desde diferentes perspectivas enriquece el recorrido metodológico y los resultados, pero también puede prestarse a seccionar la ruta metodológica y a redireccionar el objeto de interés.

Referencias

Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative Case Study Methodology: Study Design and

- Implementation for Novice Researchers. *The qualitative report*, 544-559.
- Busso, G. (2001). *Vulnerabilidad social: nociones e implicancias de políticas para Latinoamérica a inicios del siglo XXI. Seminario Internacional "Las diferentes expresiones de vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe"*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe-CEPAL.
- Cervera Gómez, L., y Monárrez Frago, J. (2013). *Geografía de la violencia en Cd. Juárez, Chihuahua*. Tijuana, BC. México: El Colegio de la frontera Norte AC.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.
- Golovanevsky, L. (2007). Vulnerabilidad Social: una Propuesta para su Medición en Argentina. *Revista de Economía y Estadística*, 53-94.
- Harper, D. (2002). Talking about pictures: a case for photo elicitation. *Routledge*, 13-26.
- Marton, F. (1981). Phenomenography - describing conceptions of the around us-. *Instructional Science*, 177-200.
- Marton, F. (1986). Phenomenography: a research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of Thought*, 141-161.
- Miles, M., & Huberman, A. (1994). *Qualitative Data Analysis. An Expanded Sourcebook*. California, USA: SAGE Publication, Thousand Oaks.
- Red Mujer y Hábitat de América Latina AC. (2014, 23 de abril). *Red Mujer y Hábitat de América Latina*. Obtenido de <http://www.redmujer.org.ar/>
- Ruíz del Cerro, J. (2003). La investigación cualitativa. Una metodología gráfica de las narraciones procedentes de entrevistas a profundidad. *Encuentros en psicología social*, 39-48.
- Sánchez, D. (2007c). *Contribución del análisis espacial a la ciencia y a la geografía: el caso de los métodos clasificatorios. Tesis Doctoral*. Buenos Aires: Universidad del Salvador.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1994). *Grounded theory methodology: An overview*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yin, R. (2003). *Case study research: Design and methods*. CA: Thousand Oaks.

ⁱ Creado por Metro Action Committee on Public Violence Against Women and Children (METRAC) en 1990.

ⁱⁱ Qualrus: The Intelligent Qualitative Analysis Program, prestigiado programa de análisis cualitativo que presenta la peculiaridad de proponer sugerencias de categorización conforme se le proporciona información.

