



RED DE INVESTIGADORES EDUCATIVOS CHIHUAHUA



Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC

Consejo directivo 2013-2014

Presidente:

Jesús Adolfo Trujillo Holguín

Secretario:

Pedro Covarrubias Pizarro

Tesorera:

Romelia Hinojosa Luján

Coordinadora de Formación:

Lourdes Elizabeth Carrillo Vargas

Coordinadora de Difusión:

Carmen Griselda Loya Ortega

Coordinador de Admisión:

Albertico Guevara Araiza

Coordinador de Estados de Conocimiento:

Efrén Viramontes Anaya

Coordinadora de Vinculación

Martha Esther Larios Guzmán

Coordinadora de Evaluación y Seguimiento:

Hermelinda Bañuelos Bustillos

Responsable de la Revista de Investigación Educativa:

David Arzola Franco

Responsable del Programa de Radio:

Rosa Isela Romero Gutiérrez

Imagen de portada: Feria del libro durante las actividades del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Chihuahua, Chih. Noviembre de 2015. (Fotografía de Jesús Adolfo Trujillo Holguín, 2015).

Comité Editorial

Jesús Adolfo Trujillo Holguín
Coordinación General

Comité Científico

Sandra Vega Villarreal
Coordinadora de Comité Científico

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

RECIE. REVISTA ELECTRÓNICA CIENTÍFICA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (vol. 2, núm. 2, enero-diciembre 2015) 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>, rediech@rediech.org). Editor responsable: Jesús Adolfo Trujillo Holguín. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo: 04-2018-091213301700-102, ISSN: 2594-200X, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC, Carmen Griselda Loya Ortega (Efrén Ornelas 1406, col. Obrera, Chihuahua, Chih. México, C.P. 31350). Fecha de la última modificación: enero de 2015.

Dictaminadores

Área 1. Aprendizaje y desarrollo humano

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

Área 2. Currículum

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

Área 3. Educación ambiental para la sustentabilidad

Raúl Calixto Flores
Blanca Estela Gutiérrez Barba
Josefina Madrigal Luna

Área 4. Educación superior, ciencia y tecnología

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

Área 6. Educación y valores

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

Ana María Salmerón Castro

Área 7. Entornos virtuales de aprendizaje

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

Área 8. Filosofía, teoría y campo de la educación

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

Área 9. Historia e historiografía

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

Área 10. Educación, desigualdad social y alternativas de inclusión

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

Área 11. Investigación de la investigación educativa

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

Área 12. Multiculturalismo y educación

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

Área 13. Política y gestión

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

Área 14. Prácticas educativas en espacios escolares

Rufo Estrada Solís
Rafael García Sánchez

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

Área 15. Procesos de formación

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

Área 16. Sujetos de la educación

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

Área 17. Área de convivencia, disciplina y violencias

Claudia Lucy Saucedo Ramos
Sara Torres Hernández

Área 18. Educación y género

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

Contenido

Área 1. Aprendizaje y desarrollo humano

Factores que intervienen en la elección de las líneas profesionalizantes en la licenciatura en intervención educativa del Campus Parral de la Universidad Pedagógica Nacional del estado de Chihuahua 199
Carlos Alfonso Valenzuela Maldonado

La visión de las y los alumnos sobresalientes en torno a la atención que reciben 207
Pedro Covarrubias Pizarro

Área 2. Currículum

Programa de licenciatura para Guadalupe y Calvo. Región del estado de Chihuahua 215
Olga Cesarina Gutiérrez Holguín, María del Rosario Piñón Durán

Área 8. Filosofía, teoría y campo de la educación

Apuntes para una filosofía de las TIC 223
Juan Tenorio Urbina

Área 9. Historia e historiografía

La biblioteca escolar, un instrumento para la difusión ideológica del socialismo en Chihuahua en el periodo 1934-1940 231
Jesús Adolfo Trujillo Holguín; Francisco Alberto Pérez Piñón, Guillermo Hernández Orozco

Área 10. Educación, desigualdad social y alternativas de inclusión

Condiciones socioculturales que moldean la subjetividad y el aprendizaje en contextos indígenas en pobreza extrema 239
Eva América Mayagoitia Padilla

Cultura escolar y vulnerabilidad social 247
Sandra Vega Villarreal

Área 11. Investigación de la investigación educativa

El uso de la investigación en la política educativa: el caso del estado de Chihuahua 255
Romelia Hinojosa Luján, Esteban García Hernández, Rosa Angélica Rodríguez Arias

La acción investigativa en la UPNECH Campus Parral, su formación, su hacer y su evolución 265
Celia Carrera Hernández, Yolanda Isaura Lara García, Josefina Madrigal Luna

La vinculación de la investigación y los funcionarios públicos en el estado de Chihuahua: el caso de la Inclusión Educativa. 273
Romelia Hinojosa Luján, Pedro Rubio Molina, Juan Carlos Bautista Esparza Reyes

Área 12. Multiculturalismo y educación

Bilingüismo individual en escuelas de educación indígena 281
Eva América Mayagoitia Padilla

Área 13. Política y gestión

Algunas percepciones de los docentes de educación primaria sobre sus condiciones laborales. 289
Ricardo Fuentes Reza, Claudia Celina Gaytán Díaz, Carmen Griselda Loya Ortega

La evaluación como medio para mejorar el desempeño docente 299
Omar Medrano Belloc, Guadalupe Iván Martínez Cháirez, Albertico Guevara Araiza

La gestión académica en la UPNECH Campus Camargo antes de la descentralización 309
Hermelinda Bañuelas Bustillos

Área 14. Prácticas educativas en espacios escolares

Las materias optativas como reforzadores de la identidad de los estudiantes normalistas 317
Felisa Escoto Murillo, Melania Elizabeth Pérez Rodríguez, Silvia Lizette Ramos de Robles

Los procesos educativos en el salón de clases. Una visión desde lo interpersonal 327
Fernando Sandoval Gutiérrez

Área 15. Procesos de formación

La formación del docente-investigador: necesidades de actualización de los profesores 333
Karina Alejandra Cruz Pallares

Área 16. Sujetos de la educación

Capacitación, desarrollo organizacional y ambidestreza 341
Elvira Carrasco Díaz

Medición de vulnerabilidad social en la ciudad de Chihuahua 351
Celia Carrera Hernández, María del Rosario Piñón Durán, Leonel Alfredo Meza Jara

Área 17. Convivencia, disciplina y violencias

Testimonios de resiliencia en y para el ambiente escolar: estudio de caso en secundaria 361
María Yolanda Murillo Castro, Pedro Rubio Molina

Área 18. Educación y género

Estudio sobre el fenómeno del embarazo y la maternidad en las alumnas de la Universidad Tecnológica de Chihuahua 367
Dora Estela Valdés Fernández

Una evaluación de la escuela primaria "Plan de Ayala" de Xalostoc, con miras a la creación de su Programa Estratégico de Transformación Escolar de Chihuahua 375
Marina Mercedes Corona Serrano, Eduardo Hernández de la Rosa

Factores que intervienen en la elección de las líneas profesionalizantes en la Licenciatura en Intervención Educativa del campus Parral de la Universidad Pedagógica Nacional del estado de Chihuahua

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

Resumen

El presente reporte de investigación da cuenta de un proceso académico-administrativo, pocas veces analizado y escrito al respecto, nos referimos a la elección de líneas profesionalizantes que llevan a cabo los alumnos de segundo semestre de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, en este caso Campus Parral. El objetivo principal es identificar los principales factores que influyen en la elección de la línea profesionalizante en los alumnos de segundo semestre, por lo cual la pregunta que se plantea versa en torno a este objetivo. Se rescatan los planteamientos teóricos de Lent, Brown y Hackett (1994), además de Sastre (1995) para apropiarnos del marco teórico que nos permitirá interpretar los resultados que arrojó el instrumento que se ha diseñado, piloteado y validado a través del juicio de expertos y el cual fue aplicado a 54 alumnos para su posterior análisis e interpretación. El diseño metodológico 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 elección de la línea. Finalmente se presentan los resultados del proceso categorizados por factor determinante, así como también se enuncian las conclusiones a las que se han llegado después de concretar el estudio de uno de los procesos académicos - administrativos de menos relevancia que se haya investigado respecto a la LIE.

Palabras clave

Licenciatura, orientación vocacional, elección de carrera.

I. Problema de Estudio

La Licenciatura en intervención educativa es un programa que se oferta a partir del año 2002 por parte de los campus de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, actualmente han egresado nueve generaciones en las cuales

han existido y existen procesos que no han sido sistematizado de ninguna manera, es así que encontramos elementos como cursos de inducción, tutorías, elección de líneas, servicio social, prácticas profesionales, titulación, entre otros que no se cuenta con elementos o información

que permita retroalimentar o redefinir los mismos.

En ese sentido, existe una decisión importante que como alumnos de la LIE se tiene que tomar en los primeros semestres de la licenciatura, la elección de la línea profesionalizante que como parte del plan curricular el alumno debe seleccionar al finalizar el segundo semestre.

Actualmente en el campus Parral no se cuenta con información que dé cuenta de mencionado proceso, así como tampoco se tiene sistematizado el mencionado proceso que desde hace 11 años se ha llevado a cabo, en ese sentido se piensa que el vacío de información representa un área de conocimiento que es necesario atender y llevar sus hallazgos a la asignatura de intervención educativa, misma que representa el eslabón que prepara a los alumnos a mencionada elección.

II. Objetivos

Las aspiraciones a lograr con la presente investigación, se anotan a continuación como objetivos de la misma:

Por un lado se desea conocer la demanda de las líneas profesionalizantes de la LIE, a partir de la elección que los alumnos de segundo semestre deben realizar para continuar con su formación profesional.

Es importante también que se puedan identificar los principales factores que influyen en la elección de la línea profesionalizante en los alumnos de segundo semestre de la LIE, ya que esta información puede formar parte de un proceso de retroalimentación a los procesos de orientación que ofrece la Universidad.

Finalmente es importante saber si la elección de las líneas profesionalizantes representa una definición a partir de la

orientación que ofrece la institución desde sus diferentes espacios académicos y administrativos.

III. Preguntas de Investigación

Las preguntas de investigación que se han planteado y que orientan hacia las respuestas que se buscan son:

- ¿Cuál es la línea profesionalizante de la LIE que más demanda tiene entre los estudiantes del Campus Parral?
- ¿Cuáles son los principales factores que intervienen en la elección de la línea profesionalizante entre los alumnos de segundo semestre de la LIE?

IV. Marco Referencial

A. Factores que Intervienen en la Elección de una Línea Profesionalizante

La elección de una carrera universitaria representa un momento decisivo en la vida de los estudiantes, en el caso de la LIE, se hace necesaria la elección de una línea profesionalizante; ante lo cual confluyen diferentes factores tanto internos como externos; Lent, Brown y Hackett (1994), comentan sobre la compleja situación donde confluyan factores que han calcificado en factores personales, contextuales y experienciales.

Por otro lado, Sastre (1995) menciona que: "son 5 los factores motivacionales para la elección: la personalidad del individuo, la familia, posibilidades ocupacionales, orientación que se brinda en la carrera y la influencia del grupo de iguales".

Para el cumplimiento de la presente investigación se han clasificado los factores según Sastre (1995) definiéndolos de la siguiente manera:

Factores motivacionales. A aquellos en los que la decisión se ha tomado a partir

de elementos internos, de habilidades o gustos que el alumno posee por la línea profesionalizante que elige.

La familia. A la toma de decisiones influenciada por el punto de vista de la familia, ya que ésta influye demasiado sobre todo en las edades en las que los alumnos se encuentran al momento de la elección.

Posibilidades ocupacionales. Cuando la elección se define a partir de rasgos característicos de la salida laboral, el campo laboral o las posibilidades que ofrece al ámbito laboral de la línea.

Orientación que se brinda en la carrera. En esta clasificación se toman en cuenta las decisiones que han sido determinadas a partir de la información que es recibida por la institución respecto a cada una de las líneas profesionalizantes que se ofertan en la misma, ya sea a través de cursos de inducción a la Universidad, la asignatura de Intervención Educativa de segundo semestre o cualquier otro medio disponible para ello.

La influencia del grupo de iguales. En este sentido se clasificaran las respuestas que versen en torno a una decisión tomada a partir de la información obtenida por el círculo de amigos de la Universidad.

B. Características de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE)

La Licenciatura en Intervención Educativa surge en el año de 2002 como parte del programa de reordenamiento de la oferta educativa de las Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional en el país. La LIE toma forma a partir de algunas variables sociales como lo son: la sociedad del conocimiento y su impacto en la educación superior, las tendencias mundiales de la educación superior y los retos y perspectivas de la educación superior en México.

Así mismo la LIE pretende: “contribuir a la atención de necesidades sociales, culturales y educativas del país” (Arrecillas, 2002, p. 20).

Respecto a su estructura curricular, su objetivo se encamina a: “formar un profesional de la educación capaz de desempeñarse en diversos campos del ámbito educativo, a través de la adquisición de las competencias generales y específicas que le permitan transformar la realidad educativa por medio de procesos de intervención” (Arrecillas, 2002, p. 28).

Entre las características de su currículo esta que consta de 37 espacios de los cuales 32 son obligatorios, además de que se conforma por tres áreas: formación inicial en ciencias sociales, formación profesional básica en educación y líneas específicas. En esta última área es en la que queremos poner mayor énfasis, ya que representa el tema de investigación.

El área de formación en líneas específicas, permite al alumnos: “profundizar en campos delimitados, que les permita desempeñarse e intervenir con mayores elementos conceptuales, metodológicos y técnico-instrumentales, en un campo problemático de la educación” (Arrecillas, 2002, p. 33).

La formación en líneas específicas inicia a partir de tercer semestre y en su mecánica de elección viene contemplada la asignatura de Intervención Educativa la cual permite conocer las particularidades de las líneas así como visitas a los ámbitos laborales reales. Cada línea específica cubre el 36% del mapa curricular y comprende un conjunto de 128 créditos.

Las líneas que se ofertan para el presente ciclo escolar definidas a partir de la convocatoria de nuevo ingreso son educación inicial y EPJA.

Al respecto, la línea de educación inicial: “forma un profesional que conoce

la importancia de la educación inicial y el proceso de desarrollo integral del niño de 0 a 4 años. Sus competencias profesionales le permiten diseñar y aplicar estrategias de intervención que favorecen el desarrollo del niño, atendiendo los factores individuales, familiares y sociales y las instancias que influyen en este proceso” (UPN, 2002, p. 18).

Mientras que la línea de EPJA, “está constituida por un amplio abanico de prácticas que abarcan la educación básica (alfabetización, primaria y secundaria), la capacitación en y para el trabajo, la educación orientada al mejoramiento de la calidad de vida, a la promoción de la cultura y al fortalecimiento de la identidad, así como a la organización y la participación democrática” (UPN, 2002, p.18)

V. Metodología

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

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

Se realizó un ejercicio con el 100% de los alumnos de segundo semestre de la LIE los cuales están conformados por 30 alumnos del grupo uno y 27 del grupo dos.

Instrumentos. Se diseñó y aplicó un cuestionario para los alumnos de segundo semestre, el cual permitió recabar algunos datos descriptivos como lo son su nombre y el grupo al que pertenece, así como la

línea profesionalizante que el alumno desea cursar, así mismo se cuestiona por los 3 factores o motivos que han influido en su elección.

Procedimiento. Se emitió la convocatoria para realizar el proceso de elección de líneas profesionalizante de tal manera que se realizó una aplicación colectiva a 56 alumnos de un total de 57 de ambos grupos de segundo semestre de la LIE.

VI. Resultados

A continuación se mencionan los resultados que arroja la aplicación y el análisis de los instrumentos.

En cuanto a la participación en la elección se puede observar que participaron 30 alumnos del grupo uno y 24 del grupo dos representando un 90% de la población estudiantil de segundo semestre, misma que está compuesta por 62 alumnos. Cabe resaltar que de los encuestados 41 son mujeres y 13 hombres.

A. Factores Motivacionales

Definidos también como los factores internos e inherentes a los sujetos, en los cuales se pudieron observar elementos como el gusto por la línea profesionalizante, así como también algunos de los encuestados resaltaron algunas de sus aptitudes para el desarrollo de las actividades del campo profesional, como la paciencia, el buen trato, el desenvolvimiento y hacia la población que se atiende.

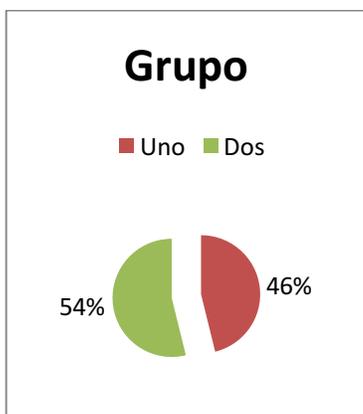


Figura 1. Factores motivacionales por grupo.

Se puede observar que los factores motivacionales se presentaron en mayor medida en el grupo dos con un 54% del total mientras que del grupo uno corresponde el 46% (Gráfica 1).

Esto es, los factores internos relacionados al sujeto encuestado, se presentaron en mayor medida en los alumnos del grupo dos.

Por otro lado, respecto a la línea elegida y en donde los factores motivacionales fueron la causa principal se tiene que el 70% corresponde a la línea de educación inicial y el resto a la línea EPJA, como lo muestra la gráfica 2.

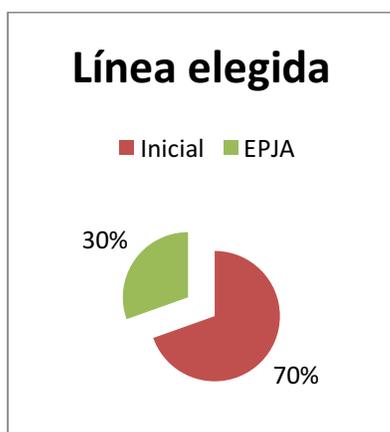


Figura 2. Línea elegida según los factores internos.

B. Posibilidades Ocupacionales

Consideradas dentro de las vertientes de factores externos, se encuentran las posibilidades ocupacionales, mismas que hacen referencia a los ámbitos laborales que ofrecen cada una de las líneas profesionalizantes; en ese sentido se puede decir que el 55% de los integrantes del grupo uno, eligieron la línea anteponiendo este factor de selección, mientras que el 45% corresponden al grupo dos.



Figura 3. Factores ocupacionales según el grupo

Además de lo anterior, se puede mencionar que las posibilidades ocupacionales fueron factor determinante en un 91% de los que eligieron la línea EPJA, así como un 9% para los alumnos que han elegido la de educación inicial.

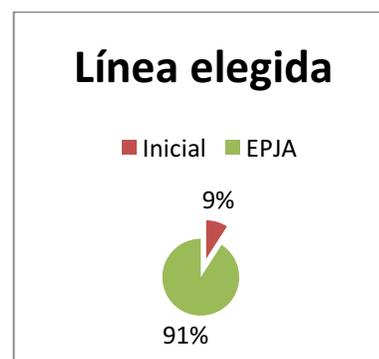


Figura 4. Línea elegida según el factor de posibilidad ocupacional.

C. Orientación que se Brinda en la Carrera

Finalmente, el factor de orientación que brinda la carrera, al cual se consideraron respuestas relacionadas al gusto por la línea mismo que surgió a partir de la asignatura de Intervención Educativa.

Al respecto se puede observar que este factor fue determinante en la elección de la línea en el 67% de los alumnos mismos que pertenecen al grupo uno, mientras que en el 33% de los alumnos mismos que forman parte del grupo dos.

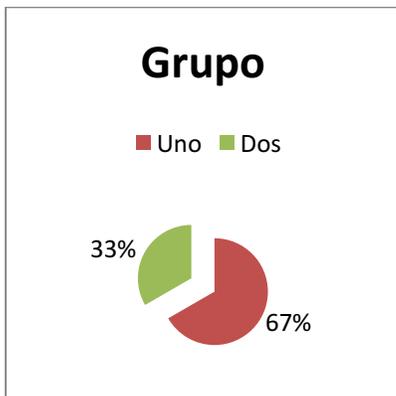


Figura 5. Orientación que brinda la carrera según el grupo.

Por otro lado, 53% de los alumnos en los que este factor fue determinante en la

elección de la línea, decidieron por la línea de educación inicial; mientras que el 47% restante corresponde a los alumnos que eligieron la línea de EPJA.

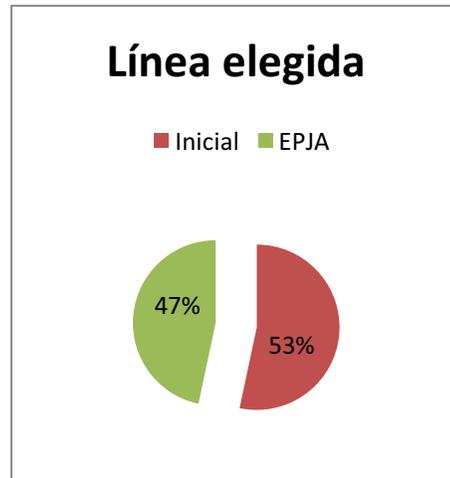


Figura 6. Línea elegida según el factor orientación que se brinda en la carrera.

D. Demanda por Línea Profesionalizante

Por otro lado, se hace mención de la demanda que representa para la población estudiantil cada una de las líneas profesionalizantes, arrojando como resultado que el 53.7% de los alumnos eligieron educación inicial mientras que el 46.3% la línea EPJA.

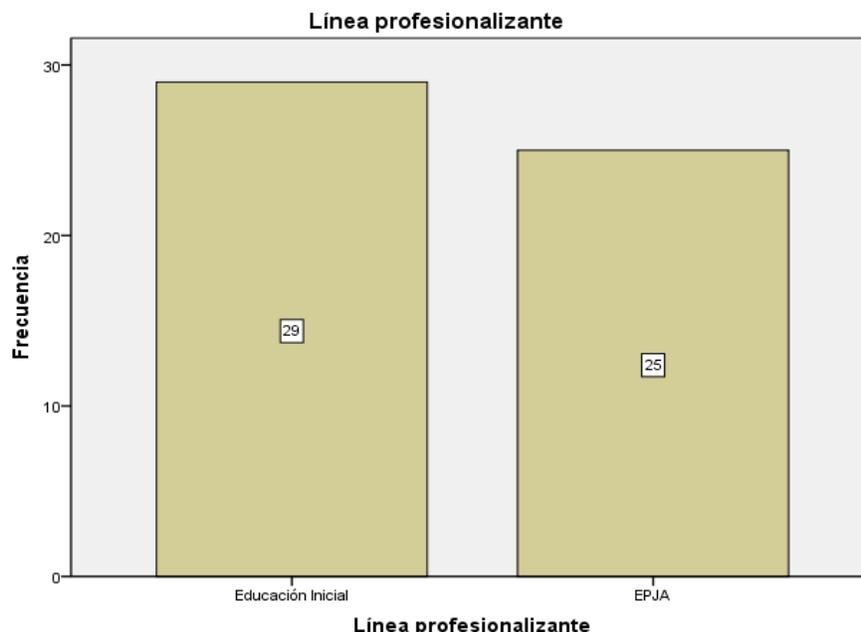


Figura 7. Demanda por línea profesionalizante.

VII. Conclusiones

La elección de una profesión que todo estudiante en algún momento de su trayecto formativo debe realizar viene a caracterizar una de las decisiones más importantes, ya que representa un proyecto de vida a realizar, en ese sentido Weber (1976) define profesión como: “posición en la vida, de un campo delimitado de trabajo” (Ballesteros, 2007, p.79).

En este sentido los alumnos de la LIE realizan su elección marcadamente por cuestiones intrínsecas las cuales se caracterizan a partir de las habilidades y destrezas que los alumnos se autodefinen en torno al campo de trabajo de las líneas profesionalizantes y en donde poco ayuda en tal definición la orientación que la Universidad pone al servicio de los estudiantes.

Otro de los factores no menos importantes, que caracterizó la elección fueron los factores ocupacionales o laborales mismos que hoy en día implican una necesidad de profesionalización y

especialización más alto, en ese sentido la LIE permite dar salida a especialistas en educación inicial y educación para personas jóvenes y adultas que son campos de la educación en los que pocos profesionales se forman, al respecto: “un ejemplo sobresaliente, en este sentido, lo es el del rol de médico ya que su desempeño necesita de competencias altamente especializadas, lo que significa una mayor especificidad de la función” (Ballesteros, 2007, p.147), es así que el plan curricular de la LIE, permite formar especialistas en sus respectivos ámbitos, según definen las competencias generales y específicas.

Por otro lado, resulta importante el análisis del proceso de elección de líneas, ya que permite retroalimentar los procesos de orientación que la propia institución implementa y pone al servicio de los alumnos como lo es el caso de la asignatura de Intervención Educativa de segundo semestre la cual tiene la finalidad de orientar a los alumnos en torno a las diferentes líneas profesionalizantes, en

ese sentido Casanova (1998) menciona que: “la evaluación/investigación se conforma como un elemento primordial de perfeccionamiento de los centros escolares, al incorporarla a los procesos de todo tipo que se producen en ellos y ofrecer los datos suficientes y fiables para aplicar permanentemente las medidas que modifiquen o refuercen lo necesario” (Vargas, 2006, p. 62).

Finalmente, mencionar que los resultados que se mencionan son parciales y susceptibles de otros niveles de análisis con el fin de abrir vetas de investigación que permitan la retroalimentación de los procesos académico – administrativos así como para la comprensión del complejo fenómeno de la elección de línea profesionalizante en los alumnos de la LIE.

Referencias

Hernández, R., Fernández – Collado, C., Baptista, P. (2006) Metodología de la investigación. Cuarta edición. McGraw Hill. México. 850 Págs.

Sastre, Soledad (1995) Elección de una carrera. Difícil decisión. ALBORADA. Colombia. No. 302. Págs. 367 – 376.

Arrecillas, A. et. al. (2002) Programa de reordenamiento de la oferta educativa de las Unidades UPN. UPN. México. 68 Págs.

Ballesteros, A. (2007) Max Weber y la sociología de las profesiones. Primera edición. UPN. México. 249 Págs.

Casanova, M. (1998) La evaluación educativa. Ámbitos de la evaluación. Biblioteca normalista. España. Págs. 41-47.

UPN (2002) Programa de reordenamiento de la oferta educativa de la Unidades UPN. Licenciatura en Intervención Educativa. UPN. México. 19 Págs.

Vargas, J. (2006) Evaluación Educativa. UPN. México. 210 Págs.

La visión de las y los alumnos sobresalientes en torno a la atención que reciben

Pedro Covarrubias Pizarro
Universidad Autónoma de Chihuahua
pe.covarrubias@gmail.com

Resumen

Se presentan los resultados obtenidos en un trabajo de investigación evaluativa, en donde se rescataron las opiniones de las y los alumnos identificados como sobresalientes, y que fueron atendidos con el modelo de atención implementado por la Secretaría de Educación Pública, estipulado en la Propuesta de Intervención Educativa para alumnas y alumnos con Aptitudes Sobresalientes, en el ciclo escolar 2007-2008. La investigación buscó indagar cuatro aspectos relacionados con la implementación de la Propuesta: (1) la evaluación general que se tiene del trabajo realizado; (2) la valoración de los procesos llevados a cabo; (3) los resultados obtenidos; y (4) la visualización del futuro con respecto a la atención educativa. Se empleó una metodología de corte mixto con predominancia en lo cualitativo, y considera diferentes momentos, actores e instrumentos para la recuperación de los datos y su posterior análisis. Participaron en la evaluación el personal de educación especial del subsistema estatal del estado de Chihuahua, padres y madres de familia de niñas y/o niños sobresalientes, maestros de grupo regular, alumnos identificados con el modelo de intervención propuesto y; un grupo de expertos nacionales en el tema de las altas capacidades. En esta ponencia se presentan exclusivamente los hallazgos encontrados bajo la visión y valoración de las y los alumnos sobresalientes.

Palabras clave

Alumnos sobresalientes, propuesta educativa, investigación evaluativa.

Introducción

A fin de atender a las y los alumnos que poseen aptitudes sobresalientes en un marco de equidad y atención a la diversidad, en 1987 surgió en México el proyecto para niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes –Proyecto CAS-, el cual dejó de operar a mediados de los años 90's. En el año 2007, se retomó la

atención de esta población y se implementó la *Propuesta de Intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*¹(SEP, 2006a), como un Programa Nacional destinado a atender integralmente a esa población. A seis años de su implementación, este programa no ha sido evaluado sistemáticamente en la entidad, por tanto

¹ En lo sucesivo se empleará *Propuesta de AS*, para referirse a la Propuesta de intervención: atención educativa a alumnos y alumnas con

aptitudes sobresalientes, y evitar el título extenso del documento. La abreviatura AS significa Aptitudes Sobresalientes.

no se cuenta con resultados que permita realizar ajustes en su operatividad y valorar el impacto que ha tenido.

La investigación abordó como objeto de estudio a la evaluación de la Propuesta de AS, y la pregunta de investigación fue: *¿cuáles son los resultados de la implementación de la Propuesta de intervención: atención educativa a alumnas y alumnos con aptitudes sobresalientes?* El propósito de esta comunicación es presentar la visión que tienen las y los alumnos identificados como sobresalientes con respecto al trabajo que se ha realizado con el modelo de la Propuesta de AS.

Método

Dada la naturaleza del objeto de estudio, la investigación empleó una *metodología mixta con predominancia en el dato cualitativo*. De acuerdo con Hernández (2010), este tipo de metodología reúne un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos que facilitan la evaluación, la recolección de datos y su análisis, así como un mejor entendimiento de la realidad estudiada.

El estudio se sustentó prioritariamente en el modelo de investigación evaluativa planteado por Stake (2006) denominado *Evaluación comprensiva*. Stake, señala que la evaluación comprensiva surge en el marco del paradigma cualitativo, por tanto en ese sentido es interpretativa y sensible o receptiva a la actividad en el tiempo; rescata las percepciones y voces de las personas que retratan la experiencia humana.

Considerando estos principios se diseñó y aplicó un modelo de evaluación que integró cuatro componentes: (1) evaluación general, (2) evaluación de procesos, (3) evaluación de resultados y

(4) la institucionalización. A la par de estos componentes se establecieron cuatro criterios de calidad: *pertinencia, coherencia, relevancia y eficacia*.

Con el modelo de evaluación se propusieron diferentes técnicas e instrumentos (Álvarez-Gayou, 2006; Balcazar, 2006): *cuestionario abierto* para el personal de educación especial; *grupos focales* para maestros de grupo regular, padres y madres de familia, y con alumnos identificados como sobresalientes. También se aplicaron *entrevistas semiestructuradas* al grupo de expertos nacionales en el campo de las altas capacidades. Se documentaron *datos numéricos* relacionados con la estadística de alumnos, así como el análisis de los presupuestos financieros otorgados por el Gobierno Federal, para la implementación de la Propuesta de AS.

Hablando específicamente del grupo conformado por niñas y niños sobresalientes -del cual se reportan los hallazgos-, se llevó a cabo con la participación de 10 alumnos en total, 4 mujeres y 6 hombres. Los participantes pertenecían a diferentes escuelas primarias y se ubicaban en diferentes grados escolares desde 1º hasta 6º grado. Las aptitudes sobresalientes que poseen corresponden al área intelectual preferentemente, algunos artísticos, otros creativos y una alumna socioafectiva. En la investigación participaron un total de 122 informantes.

La organización de los datos obtenidos, se dio acorde a los cuatro componentes del modelo de evaluación. Para el análisis de los datos cualitativos se empleó el programa Atlas Ti. La conformación de categorías se trabajó hasta la reducción de datos para obtener unidades significativas y manejables, (García, 1992); finalmente se emitieron

algunas conclusiones donde se conjuntó la visión de todos los actores participantes.

Resultados. La visión de las y los alumnos sobresalientes

Los resultados que se presentan a continuación describen exclusivamente la opinión y valoración que realizaron los usuarios directos de la Propuesta de AS, es decir las y los niños identificados con aptitudes sobresalientes. La organización de los hallazgos corresponde a los cuatro componentes del modelo de evaluación. Se incorporan algunos testimonios para enriquecer el trabajo.

Categoría 1. Evaluación general

Un componente importante de la evaluación de programas educativos es conocer el nivel de satisfacción de los usuarios, que en este caso son las y los alumnos. Con los participantes se abordó la primera categoría a partir de la pregunta generadora *¿cuál ha sido tu experiencia al ser identificado como niño o niña con aptitudes sobresalientes?* Este cuestionamiento permitió indagar qué cosas les agradan y que cosas no al respecto.

Las opiniones que expusieron las y los alumnos, permitieron identificar dos subcategorías importantes: por una parte se refleja *la autosatisfacción* vista como un logro y orgullo personal, que les permite ser reconocidos y valorados por sus potenciales y capacidades personales. Se fortalece una identidad como niño o niña sobresalientes que permite el saberse sobresaliente e inteligente, con posibilidades de aprendizaje diferentes a las del resto de sus compañeros. Expresiones como *“Se siente bonito ser sobresalientes”, “sé que soy sobresalientes y estoy orgullosa de mí misma”,* o *“me gusta ser inteligente”,* son testimonios que avalan esta condición.

La segunda subcategoría correspondiente a la experiencia de ser un estudiante con esta condición, guarda relación con la importancia que los alumnos/as sobresalientes sienten *satisfacción por poder colaborar con los demás compañeros del grupo.* Para ellas y ellos es importante y un beneficio de su condición, saber que pueden apoyar en diferentes tareas académicas a los alumnos de sus grupos. Se pone de manifiesto que su potencial es utilizado para establecer trabajo de acompañamiento en la realización de tareas, explicaciones personalizadas, y un aprendizaje mutuo. El siguiente testimonio resume el sentir de varios de los participantes: *“tanto yo aprendo de mis compañeros, como ellos aprenden de mí”.*

Con un menor número de menciones pero no por ello menos importante, se puede también identificar un *aspecto negativo* del ser sobresaliente; algunos alumnos y alumnas hacen mención a ser *víctimas del abuso* que pueden sufrir por su condición, ya que dentro de las aulas se existen compañeros que les piden las tareas o les copian los ejercicios de trabajo. En el siguiente testimonio se puede dar cuenta de lo anterior: *“...solo a veces alguien se aprovecha de mí, por mi inteligencia. Es molesto de vez en cuando”.*

Categoría 2. La implementación.

Con las y los alumnos se exploraron los puntos relacionados con el proceso de implementación de la Propuesta de AS, tales como la identificación, evaluación e intervención. Las preguntas que dieron pauta a las opiniones fueron: *¿cómo fuiste identificado?, ¿cómo fuiste valorado? y ¿de qué forma trabajan contigo?* Los hallazgos que se presentan están organizados en estas tres fases del proceso de implementación:

- I. Una de las condiciones particulares en la atención de alumnas y alumnos que presentan necesidades específicas es involucrar al individuo en el proceso de identificación, con el objeto de sensibilizar sobre su condición. Ya sea un alumno con una discapacidad o bien con aptitudes sobresalientes, es necesario que se le expliquen los procesos de identificación y valoración a los cuales será sometido. En este caso en particular se indagó en el grupo focal los *mecanismos por los cuáles fueron identificados y el conocimiento* que tenían de ello. Los resultados arrojan resultados reveladores, por una parte existe una gran mayoría de casos en que las y los alumnos *desconocen* cómo fueron identificados, ya que no se les informó de los mecanismo, ni de las pruebas utilizadas para integrarlos al grupo de AS. Se puso de manifiesto que *existen ciertas creencias al respecto que nada tienen que ver con los procesos estipulados en la Propuesta de AS*. Algunos de los alumnos piensan que fueron incluidos porque *ya venían identificados* desde preescolar, otros suponen que fueron identificados por sus *calificaciones*, e incluso hubo una participación que supone que el lugar en el grupo de niños sobresalientes fue *heredado*. Aquí el testimonio: *“Mi hermano no estaba y cuando a él le dijeron, también me empezaron a ver a mí, y cuando salió mi hermano me dejaron el lugar a mí, y vieron que sí era sobresaliente”*.
- II. En la parte de *evaluación psicopedagógica*, los resultados tomaron la misma dirección que la detección, es decir un *desconocimiento* tanto de los procedimientos como de los instrumentos. Existen algunos alumnos y alumnas que dicen que *fueron sometidos a varias pruebas, pero no saben* con exactitud cuáles, o para qué servían. Solo hacen referencia a trabajar con unas pruebas que tenían problemas, que utilizaban algunos cubos o que completaban figuras. Podría suponerse que se están refiriendo a las prueba de la Escala de Weschler para evaluar el coeficiente intelectual. Finalmente varios alumnos simplemente dijeron: *“no sé cómo”*.
- III. Con la finalidad de conocer el trabajo que se realizó en las escuelas con las y los alumnos sobresalientes, se indagó con los participantes *el tipo de actividades que se realizan, quiénes son los responsables de atenderlos, y cuáles son los espacios donde se lleva a cabo el trabajo*. Con respecto al *tipo de actividades* que se llevaron a cabo para ser atendidos, la mayoría de los participantes hicieron mención del uso de *proyectos* como la estrategia predominante. Generalmente son proyectos temáticos –artes, ciencias naturales, o ciencias-, y fueron dirigidos exclusivamente para los alumnos con AS, no con la totalidad del grupo al que pertenecen. Esta modalidad es coordinada principalmente por la maestra del servicio USAER y no se menciona la participación de las o

los maestros del grupo regular. En el siguiente testimonio se da cuenta de ello: *“Estamos realizando el proyecto de USAER y AS sobre animales”*

Otra de las actividades que las y los alumnos reportaron como frecuentes fueron las *salidas fuera de la escuela*. Este tipo de actividades fueron de las más motivantes para las y los estudiantes, principalmente cuando se visitan museos interactivos.

Otra de las actividades que mencionaron los alumnos fue fungir como *monitor* dentro del aula. Esta estrategia es utilizada con la finalidad de que los alumnos sobresalientes puedan favorecer el aprendizaje de sus compañeros. Testimonio: *“Les explico a mis compañeros, les enseño”*.

Una de las estrategias que se deberían proponer para las y los alumnos sobresalientes de acuerdo con la Propuesta de AS, es la *ampliación horizontal o la ampliación vertical*, que guarda relación con el manejo de contenidos acelerados o de mayor profundidad. En este caso únicamente un alumno mencionó que se lleva a cabo este tipo de intervención. *“Me gusta cuando me llevan al salón de USAER y me ponen sumas de cuarto y quinto año; estoy en primer año y si las hago”*. Se presenta como una actividad que realizan dentro del aula de USAER y no como una adecuación que se realice cotidianamente en el aula regular.

En general puede concluirse que existe *poca diversidad en las estrategias* de intervención que se

llevan a cabo. En voz de los participantes se rescata la valoración general que realizan del trabajo desde su propia óptica, y en este sentido existe una mayoría que opinan que si bien es cierto les agrada lo que realizan en la escuela, existe una fuerte inquietud *de que sean trabajos más dinámicos, innovadores, motivadores y con mayores retos para ellos*. Existe una fuerte necesidad de recibir mejores actividades que logren *despertar su curiosidad, interés y sobre todo el reto intelectual*. Algunos testimonios de ello son los siguientes: *“...queremos cosas que atrapen la atención con educación”*; *“proyectos más interesantes”*; *“que sea más dinámico, más interesante”*. Cabe mencionarse que un alumno manifestó que sentían que no se estaba haciendo nada novedoso con ellos, o que hacían cosas demasiado fáciles. Su testimonio así lo dice: *“No hemos hecho mucho y nada novedoso”*.

La voz de las y los alumnos fue un fuerte indicador del trabajo que realiza la escuela regular y los servicios de educación especial en torno a la intervención. Ellos son los portadores de una inquietud manifiesta en donde se deja establecido lo que quisieran aprender y desarrollar como parte de un programa para alumnos de altas capacidades. Al ser sobresalientes, pueden identificar sus propias necesidades de aprendizaje y lo esperan recibir de la escuela: una formación adecuada para su potencial.

IV. Como parte de la implementación de la Propuesta de AS, también indagó con las y los alumnos con

aptitudes sobresalientes, el espacio en dónde reciben la intervención y por parte de quién la reciben. Solo existen dos alternativas: *se trabaja con ellas y ellos dentro del aula regular o bien en el aula de USAER*. No existe una constante que refleje el espacio de intervención; las y los alumnos refieren ser atendidos en ambos espacios. Lo que sí es un hecho predominante es que la atención recae en el trabajo del servicio de educación especial, y no en los maestros de grupo.

- V. Un último aspecto que se indagó fue el trabajo que desarrollan *las y los padres de familia como tarea complementaria en la intervención*. En este caso las y los niños *no perciben una vinculación entre lo que realizan en la escuela regular y la continuidad en sus hogares*. Desde la óptica de los alumnos el trabajo que se realiza en casa es una formación extracurricular relacionada con otro tipo de actividades. Todas y todos los alumnos participan activamente en clases extracurriculares relacionadas con el deporte o las artes. Algunos de ellos toman cursos específicos de inglés o robótica, pero en su mayoría reportan realizar deportes como fútbol americano, gimnasia, karate o danza hawaiana.

Categoría 3. Los resultados y logros obtenidos

A través de la pregunta generadora *¿qué cosas haz logrado como niño o niña sobresaliente?*, se exploró la visión que tienen las y los alumnos de logros y resultados obtenidos.

En la voz de los participantes, manifestaran como *logros* haber obtenido *beneficios de corte académico*, es decir, relacionan directamente los beneficios con el hecho de *adquirir más conocimientos y habilidades, así como la adquisición de mejores y nuevos aprendizajes*. Las y los alumnos consideraron que el programa de intervención ha incidido en su formación académica con elementos que les han permitido *mejorar su rendimiento escolar*. Testimonios: *“He aprendido más, varios proyectos extras, cosas que mis compañeros no lograrían hasta ahora, no se me dificultan cosas como a los demás”*; *“He mejorado las cosas que sé”*. En la mayoría de los casos, el punto de referencia para valorar los logros obtenidos, fue la comparación con los compañeros de grado y grupo.

Otras de las opiniones aisladas que se dieron con respecto a los logros, fue el haber obtenido el *reconocimiento* de sus compañeros del grupo, así como el de los maestros de la escuela. Este reconocimiento se manifiesta cuando los alumnos les piden mayores apoyos, asesorías, o incluso cuando las maestras les dejan la responsabilidad de *“cuidar”* al grupo o dirigir la clase.

La última manifestación de logro que se puso en evidencia, guardó relación nuevamente con el aspecto *académico*, pues algunas de las y los alumnos manifiestan que el haber estado atendidos por la maestra de AS, les ha permitido *participar y ganar premios y concursos académicos*. Testimonio: *“En un concurso académico me saque una medalla de oro”*.

Categoría 4. Institucionalización y generalización

Para indagar la posibilidad de generalizar e institucionalizar la atención educativa por medio de la Propuesta de AS, se

preguntó a los alumnos *¿te gustaría que esto continuara? y ¿cómo te ves el futuro?*. Al indagar si les gustaría que la atención continuara hubo consenso al respecto, ya que todas y todos manifestaron *que sí*; sin embargo pusieron en evidencia que esa atención debería continuar con ciertas condiciones, como por ejemplo con actividades de mayor interés, innovación y motivación; demandan nuevamente que se implementen actividades que impliquen retos y que sean divertidas para ellos. Solo algunos alumnos (los de grados superiores) manifestaron su *inquietud y preocupación por la continuidad de la atención en la secundaria*, ya que saben que en la entidad existen muy pocas escuelas de ese nivel, que dan atención a los sobresalientes.

La *visión del futuro* que tienen sobre ellos mismos en algunos años resultó ser sumamente positiva, ya que todas y todos ellos se visualizan como profesionistas en diferentes áreas. La lista de profesiones incluyó *“bailarines profesionales, gastrónomos, investigadores de la NASA, psicólogos, arquitectos, inventores o científicos; astronautas, criminólogos, médicos, contadores, espías, escritores”*, entre otras.

Conclusiones

Algunas de las conclusiones generales:

1. La Propuesta de AS, no ha cubierto del todo las necesidades de los alumnos sobresalientes debido a los mecanismos de operatividad que se han implementado.
2. Las y los alumnos reconocen los beneficios de ser atendidos como alumnos sobresalientes y realizan una estrecha relación con logros de orden académico.
3. Se percibe una fuerte necesidad de recibir un tipo de intervención más motivante e interesante para ellos,

ya que demandan creatividad, esfuerzo y mayores retos que los que están recibiendo.

4. Las y los alumnos desconocen los mecanismos de identificación y evaluación con los cuales fueron seleccionados.
5. No existe un patrón regular en los procedimientos de intervención que cada alumno recibe. Existe una desvinculación entre los servicios de educación especial y la escuela regular, para dar la intervención educativa.

Referencias

- LGE. (1993). *Diputados.gob*. Recuperado el 10 de Septiembre de 2012, de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>
- Álvarez-Gayou, J. L. (2006). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Paidós Educador.
- Balcazar Nava, G.-A. G. (2006). *Investigación cualitativa*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Gagné, F. (2010). Construyendo talentos a partir de la dotación: breve revisión del MDDT 2.0. En D. V. Valdez Sierra, *Desarrollo y Educación del talento en Adolescentes. Nivel Medio Básico y Medio Superior* (págs. 64-78). Guadalajara: Universitaria .
- García Cedillo, E. H. (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México: Secretaría de Educación Pública.
- García, C. M. (1992). *Aprender a enseñar, un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: C.I.D.E.

Hernández Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México, D.F.: Mc Graw Hill.

SEP. (2006). *Orientaciones para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México: Secretaría de Educación Pública .

SEP. (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México: Secretaría de Educación Pública.

Stake, R. (2006). *Evaluación Comprensiva y evaluación basada en estándares*. España: GRAÓ.

Programa de licenciatura para Guadalupe y Calvo. Región del estado de Chihuahua

Olga Cesarina Gutiérrez Holguín
Secretaría de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno del Estado de Chihuahua
olgacesarina@hotmail.com

María del Rosario Piñón Durán
Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Campus Chihuahua
rosariopinon@hotmail.com

Resumen

Ante la diversidad étnica y cultural del estado de Chihuahua y con base en los diversos movimientos sociales y culturales tanto en México como en el mundo. Con la perspectiva de contribuir a reivindicar la población multiétnica de la región de Guadalupe y Calvo, con sus legítimos derechos de existir, manteniendo su identidad, lengua y tradiciones, además de pertenecer a una nación plural con extenso patrimonio formativo y lingüístico, se realizó esta investigación para diseñar una licenciatura en educación básica en un contexto indígena específico. La realización del programa se basa en la investigación por medio de una metodología participativa, para lo cual se conformó un equipo de discusión y diseño con un trabajo colaborativo coordinado por el Dr. Guillermo Hernández Orozco. Este producto constituye un paso definitivo hacia un replanteamiento y transformación de prácticas educativas, las cuales son parte del reconocimiento de la escuela, la cultura y la comunidad. La exploración se inicia con el diseño del proyecto de investigación, partiendo de la consulta a expertos y trabajo en un grupo de discusión, para recabar información de sus conocimientos y experiencia vivencial en educación en el medio indígena respecto a tres ejes: características del contexto, determinar lo que pudiera saber el alumno y lo que desea saber en su desempeño en la escuela, la familia y la comunidad y fundamentación política, teórico-pedagógica y social. Los comentarios y respuestas obtenidas se priorizaron y se sometieron a discusión con el grupo de diseño para construir el programa de estudios.

Palabras clave

Investigación, currículo, indígena, educación, programa.

Introducción

La formación del maestro en el subsistema indígena desde su creación en 1940 cuando “se llevó a cabo el Congreso Interamericano en la Cd. de Pátzcuaro, Michoacán en México en donde se crea el proyecto Institutos Nacionales Indigenistas” (Gutiérrez 2010 : 86) el

objetivo era tener información respecto a la situación indígena en este devenir diacrónico.

Según Gutiérrez (2010), el proyecto se aprobó en 1941, fué hasta 1948 que se publicó la ley para la creación del Instituto Nacional Indigenista para atender y

satisfacer las necesidades de la población indígena.

Una de las tareas se refiere a la investigación para la atención al indígena, se dictaminó la atención a dicha población, entre otros aspectos el nivel educativo con el establecimiento de escuelas con programas especiales para la enseñanza del español y su dialecto.

Con el afán de colaborar en el proceso de atención a los grupos étnicos de la región Tarahumara del Estado de Chihuahua se investigaron las necesidades para diseñar un programa para profesionalizar a los educadores indígenas de ese sector de nuestra entidad partiendo del análisis de su realidad para impactar en ella y preservar la cultura.

El planteamiento está sustentado en la investigación de características geográficas, sociales, demográficas, comunitarias y contextuales, así como la consulta directa a los actores del medio educativo con arraigo comunitario y el respaldo de las políticas educativas existentes.

Finalmente como producto de la investigación se diseñó el programa de "Licenciatura en educación básica en contextos indígenas" (UPNECH 2013).

El proyecto de investigación y programa

Como una solicitud especial por parte de la Secretaría de Educación Cultura y Deporte del Estado de Chihuahua hacia la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (UPNECH) y el interés de ésta última hacia la atención a la diversidad étnica que se encuentra en la entidad se diseña esta investigación para diseñar un programa de "Licenciatura en Educación Básica en Contextos Indígenas" basado en la realidad contextual.

Entre los antecedentes de la práctica educativa en el medio indígena se encontró de manera puntual la experiencia en atención a los maestros del medio indígena de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) a través de la licenciatura en educación primaria y preescolar para el medio indígena, (LEPEPMI 90).

Una de las bases para lograr el objetivo fue el estudio del programa anterior, referente al impacto que ha tenido, el cual no ha sido muy favorecedor ya que en comunidades lejanas la complejidad de las condiciones reales de la etnia Tarahumara son muy específico por lo tanto el problema se enfoca hacia ¿qué hacer en el área educativa, para favorecer el desarrollo del grupo indígena de nuestro Estado, en el municipio específico de Guadalupe y Calvo?

Con el fin de colaborar con impacto en el área educativa del medio indígena y con los conocimientos previos de la región, se planteó el siguiente objetivo:

Realizar una investigación acerca de la realidad que se vive en el medio indígena regional para diseñar un programa de desarrollo educativo en la región serrana de Guadalupe y Calvo.

El plan de estudios diseñado (UPNECH 2013) responde a "un marco legislativo y planes de desarrollo que impactan en el impulso educativo de la entidad y que expresan la necesidad de formar docentes responsables ante la diversidad cultural y lingüística del país"; con el rescate de la lengua materna para "mantener la identidad y patrimonios lingüísticos y culturales".

La política pública educativa actual tiene como objetivo atender a las demandas y necesidades de este sector de población con sentido ético, social y jurídico con el objeto de contribuir a lograr

la preservación cultural, justicia social y equidad educativa.

De manera conjunta se deben generar conocimientos pertinentes adecuados al contexto y lingüísticamente equilibrados a partir de la indagación de necesidades y el acervo cultural que poseen con enfoque pertinente a su contexto.

Para lograr el objetivo se requirió de la investigación en el contexto educativo y características de los alumnos lo cual, constituye actualmente una prioridad en la mayoría de los enfoques pedagógicos y propuestas de práctica docente. “Esta capacidad para diagnosticar, analizar y articular las necesidades de los escolares se hace particularmente necesaria en contextos heterogéneos, más aún, en aquellos que por razones históricas, políticas o culturales, han sido menos contemplados y sistematizados en sus particularidades, como son las culturas y lenguas minoritarias” (UPNECH 2013); recapitando en la relación con las corrientes educativas actuales y su fundamento, los planes de estudio, el aprendizaje centrado en el estudiante, su contexto y sus necesidades, el enfoque de competencias con un sentido de análisis, todos van caminando hacia la reflexión y propuestas innovadoras.

El proyecto de investigación

El proyecto de investigación se diseñó en ocho etapas para dar solución al problema detectado y cubrir el objetivo propuesto: Integración del equipo de trabajo multidisciplinario.

Elaboración del proyecto de investigación a realizar.

Indagación teórica acerca del diseño curricular.

Determinar y contactar el grupo de discusión .

Operación del trabajo con el grupo de discusión.

Entrevistas a los actores.

Procesamiento de la información recabada.

Se construyó el modelo del programa con base en los resultados obtenidos de la investigación y la elaboración de ítems para las diversas áreas a desarrollar, conformado por los fundamentos teóricos, psicológicos y pedagógicos, agrupados en trayectos básicos y formativos de competencias.

El programa

Para el diseño del programa se consideró que es indispensable partir de la problemática real que vive el educador en el contexto, o por lo que en el documento rector de la Licenciatura se proyecta que: (UPNECH 2013)

El resultado de la investigación arrojó que es indispensable considerar el bagaje personal y cultural de los estudiantes en contacto con diversas lenguas, formas de entender y vivir el mundo, lo cual constituye un gran potencial educativo que debe aprovecharse y recuperarse para atender los retos de la educación en la diversidad con pertinencia y equidad.

Por otra parte se estableció la necesidad de sustentar teóricamente el programa con un enfoque intercultural para responder de manera concreta a las necesidades de transformación educativa.

La indagación además proyectó la necesidad de aplicar los siguientes recursos metodológicos para implementar el programa: la enseñanza situada, el estudio de caso, investigación acción, con enfoque sociológico (Stronquist s/f), aprendizaje basado en problemas (ABP), aprendizaje colaborativo y detección y

análisis de incidentes críticos; sin perder de vista el contexto intercultural en interacción con el individuo, como parte y producto de la actividad cultural de la comunidad con una visión multidisciplinar.

Así mismo pudimos determinar la necesidad de considerar las implicaciones sociopolíticas, éticas, filosóficas y comunicativas; la atención a la interculturalidad, amplía y transforma algunos de los contornos pedagógicos y disciplinares con la promoción del diálogo entre estilos de enseñanza aprendizaje, saberes, motivaciones y experiencia comunitaria.

La investigación nos arrojó que para el desarrollo de un programa centrado en el aprendizaje del alumno y en su contexto requiere de nuevas investigaciones y de intervenciones innovadoras en múltiples y diversos ámbitos educativos ya que la educación intercultural requiere de acumulación de experiencias rigurosas y sistemáticas que emanen de la diversidad y de las características particulares del aula, pues se ha demostrado el enorme potencial de transformación e innovación de este enfoque interdisciplinar.

Otro resultado de la investigación, fue la necesidad de analizar y mediar, los procesos intráuticos, en relación a todo el contexto sociocultural, tomando como base el aspecto lingüístico o interlingüístico, y la profundización de las realidades y distintas concepciones y motivaciones de los diversos actores educativos, en sus aspectos emocionales y cognitivos, los cuales conforman la identidad personal de los actores de manera personal, sociocultural y étnica, no sólo en los procesos concretos de enseñanza-aprendizaje sino en todo el

ámbito tanto del alumno, como de la escuela y de la comunidad.

Además el análisis y la reflexión nos permitieron la organización de los cursos en trayectos formativos que conllevan la investigación para la intervención dentro de la comunidad, en el aula, con el alumno y su entorno lo que conlleva al profesor como promotor cultural con atención pedagógica en un contexto educativo de manera respetuosa e incluyente.

Otro punto nodal expuesto en el grupo de discusión fue el de considerar las competencias lingüísticas de manera central en la interculturalidad las cuales deben vincularse con los trayectos y cursos generales y específicos de la malla curricular, por lo tanto del programa.

Finalmente y como estrategia especial se percibió la necesidad de considerar la respuesta a las problemáticas que de manera continua tienen y viven los docentes en la escuela, específicamente en contextos indígenas, en la comunidad y la familia, en relación con la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), con “los parámetros curriculares actuales y el convenio 592, recientemente implementado”(2013) así como los lineamientos de las políticas educativas como lo que se describe en el Artículo 2o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, donde se establece que la nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada en sus pueblos indígenas y que la Federación, los Estados y los Municipios, para promover la igualdad de oportunidades de los indígenas y eliminar cualquier práctica discriminatoria, determinarán las políticas necesarias para garantizar la vigencia de los derechos de los indígenas y el desarrollo integral de sus pueblos y comunidades. Para abatir las carencias y rezagos que afectan a los pueblos y

comunidades indígenas, dichas autoridades deberán, entre otras acciones, garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural y la educación superior.

Soporte indispensable

Es de gran riqueza lo plasmado de manera normativa en documentos que han sido elaborados para avanzar en las estrategias del sistema educativo mexicano. Con respecto a la Ley General de Educación, Artículo 12, fracción I, refiere el derecho de establecer y prescribir planes de estudio “distintos de los presentados en la fracción I del Artículo 12”.

También de manera reflexiva se consideraron los sustentos regulan la educación en la entidad. El Estado de Chihuahua en su artículo 46 establece que son las autoridades educativas quienes se encargarán de elaborar planes, programas y libros para la educación indígena como una respuesta a las demandas y opiniones de las diversas etnias existentes en la entidad.

El Acuerdo 651, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 20 de agosto de 2012, por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria Intercultural Bilingüe, consigna en el Artículo 1 que la formación de maestros de educación primaria intercultural bilingüe se deberá realizar con base en el plan de estudios que este acuerdo establece.

Así mismo la Ley de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, artículo 4, fracción VII, emitida en el año dos mil once, donde se faculta al Gobierno del Estado para que planee, implemente y evalúe de manera pertinente y con calidad todos aquellos programas que se trabajan en el nivel

superior específicamente en materia educativa.

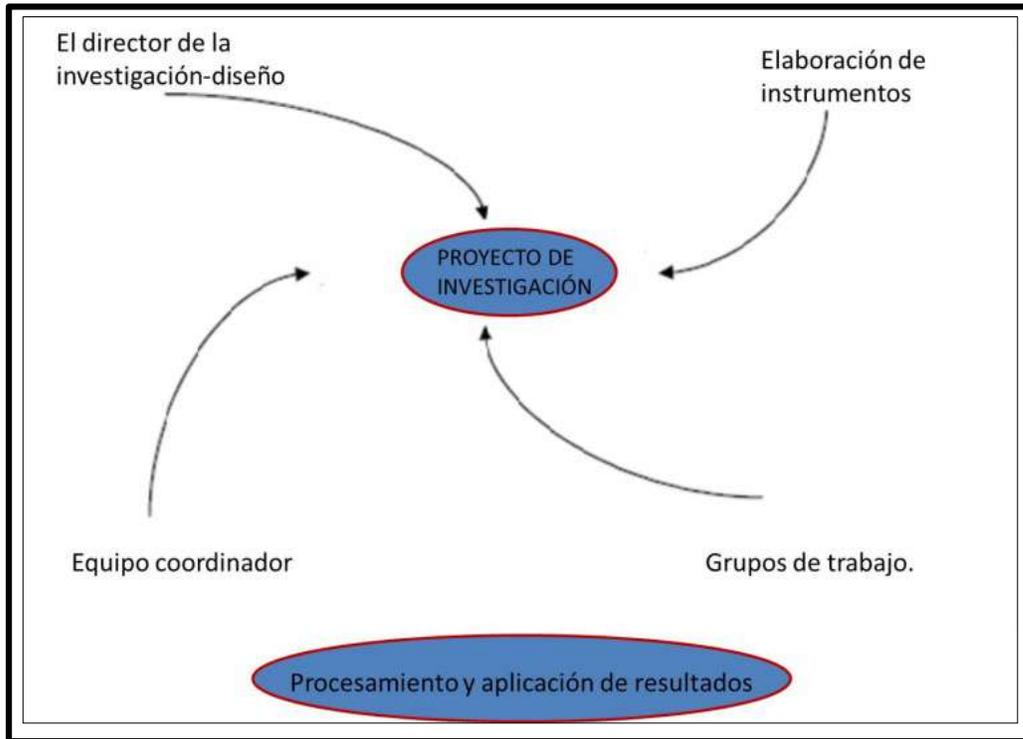
El proceso

Con base en una metodología participativa tal como lo plantea Moser, se elaboró el plan para el diagnóstico de necesidades de la comunidad indígena rural de nuestra entidad, donde se determinó la consulta a expertos, ya sea dirigentes o personas con puestos administrativos y que estuvieran en contacto con la comunidad indígena a quien se enfoca el programa.

El método que se determinó utilizar fue el de la investigación acción participativa ya que tratamos de resolver cuestiones sobre necesidades y demandas del medio indígena partiendo del análisis de la realidad y diagnosticando necesidades a partir de la experiencia de los participantes en un grupo de discusión y posteriormente con el análisis de la información, cuyo fin se encaminó al diseño del programa de “Licenciatura en educación básica en contextos indígenas”, cuyas intenciones son las de contribuir al desarrollo de las comunidades aborígenes de la Sierra Tarahumara del Estado de Chihuahua.

La investigación participativa y el trabajo colaborativo pretenden partir de la realidad y de la experiencia práctica y académica de los investigadores-diseñadores con intenciones hacia una mejora social.

Este modelo integra en el proceso de implementación a los miembros de la comunidad, es una situación que se permite con la aplicación del programa, cubrir las necesidades existentes, ya que el modelo parte del conocimiento de la realidad para elaborar proyectos acordes al contexto cultural, familiar y social de las comunidades.



El producto conformado por el diseño comprende los aspectos ideológicos y prácticos, que deben ser manejados por el equipo diseñador y los operadores representantes de las comunidades.

Este tipo de investigación participativa para el diseño de programas, comprende un proceso integral, para su desarrollo requiere la organización del equipo de trabajo con la participación de los miembros de la comunidad. En este tipo de estudios se incluye dar soluciones a los problemas presentados. (Tamayo M. 1981).

Se planeó además la estructura bajo seis rubros:

El director de la investigación-diseño
Grupos de trabajo.

Equipo coordinador.

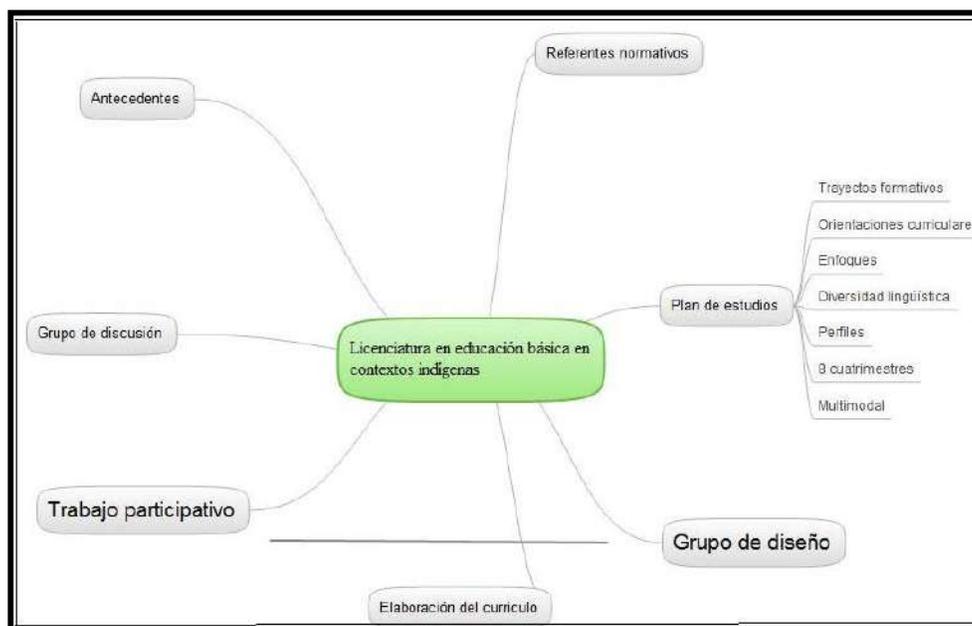
Aplicación de instrumentos

Procesamiento y aplicación de resultados (figura 1)

Con los resultados obtenidos y procesados en la investigación se concluyó el proyecto con el diseño del programa de “Licenciatura en educación básica en contextos indígenas” (LEBCI) elaborando una estrategia de seguimiento para verificar los resultados que se obtengan de la implementación. (figura 2).

Es necesario comentar que constatamos que el trabajo colaborativo planificado adecuadamente da frutos significativos, tal como se vislumbra en la elaboración de este trabajo.

Figura 2. Red conceptual del producto de la investigación (UPNECH 2013)



Agradecimientos

A la Secretaría de Educación, Cultura y Deporte del Estado de Chihuahua, por abrir un espacio de proyección para la educación en el Estado de Chihuahua.

A la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (UPNECH) que nos brindó el espacio para trabajar con este proyecto.

Al Director de la UPNECH Campus Chihuahua.

Al Dr. Guillermo Hernández Orozco por fungir como coordinador del proyecto de manera comprometida, respetuosa y académica.

A los compañeros académicos del Campus Chihuahua y de otros campus quienes colaboraron con opiniones y diversas aportaciones, ya que constantemente estuvieron trabajando en la investigación y en la elaboración del programa y de quienes obtuvimos grandes aprendizajes.

Referencias

- Moser H. La investigación-acción como paradigma en las ciencias sociales, págs. 117 y ss.
- Stronquist Nelly. Investigación-acción: un nuevo enfoque sociológico
- Tamayo M. Módulo 2. La investigación, ARFO Editores. Serie aprender a investigar 3ª Edición: (corregida y aumentada) 1999
- UPNECH. SEP.. SECD del Estado de Chihuahua. Licenciatura en educación básica en contextos indígenas. 2013.
- Gutiérrez O. 2010. Fulgencio Gutiérrez Morales: El hombre, el maestro rural, el indigenista. Chihuahua, Méx.

Apuntes para una filosofía de las TIC

Juan Tenorio Urbina
Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Campus Chihuahua
jtenorio@upnech.edu.mx

Resumen

La Filosofía es el fundamento de toda ciencia y podría decirse que también de todo quehacer humano. Madre de todas las ciencias, la filosofía analiza conceptos, situaciones, problemáticas de los diversos campos de las ciencias y de la misma vida. Por esta razón, toda ciencia, la educación misma, tiene, en su base, una filosofía. Éste es el caso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). En este capítulo se presentan algunas notas para una Filosofía de las TIC y, de este modo, se intentará ubicar de forma lo más asertiva posible al ser humano que se encuentra frente a o viviendo y conviviendo con “estas máquinas”, ¿cuál es el significado de ser humano en los tiempos del internet? ¿qué es ser un humano en estos días? ¿qué significa ser mujer y hombre frente a las TIC? ¿deshumanizan las TIC? Éstos son algunos problemas de la antropología filosófica que importan a toda persona usuaria de las TIC. El método de la filosofía es primariamente dialéctico en su sentido etimológico y en coherencia con este principio, se proponen estos apuntes no como verdades absolutas sino solamente se proponen para su discusión. Se pretende más bien crear interrogantes, dejar cuestionamientos en la búsqueda de un fundamento filosófico para las TIC. En este estudio, por motivos de espacio, se tratará solamente una cosmología, una antropología y una epistemología de las TIC.

Palabras clave

Educación y tecnología, Filosofía, Humanismo, Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Introducción

Se ensaya una Filosofía Neotomista en diálogo con pensadores contemporáneos que aportan conceptos al momento que vive la humanidad actual; pero, sobre todo, a las generaciones que ahora conviven revoluciones sumamente aceleradas en el terreno de las TIC, como interesa a este estudio. No se aborda el estudio de la Ética, la Axiología y la Teleología debido a la amplitud del tema.

Se busca un acceso a la Cosmología o Filosofía de la realidad que ahora vivimos, ¿realidad revolucionada por las

TIC?, una Antropología filosófica o Filosofía del hombre cibernético y una Epistemología para este mundo en la revolución del conocimiento (UNESCO, 2005).

Una Cosmología de las TIC

Así como los primeros filósofos griegos, que empezaron a reflexionar sobre lo que tenían frente a sí, el mundo (κοσμος) la Cosmología de las TIC se refiere a su entorno, a su mundo, a su realidad. El cibernauta vive la experiencia de un

cosmos específicamente delineado; pero casi infinito.

Cuadra (1998) retrata muy bien esta realidad: “un campo fenomenológico de suyo huidizo y evanescente y que, no obstante, se instala en las sociedades contemporáneas como una obviedad, nuestro entorno tecnocultural devenido memoria” (pág. 2). Ahí está, el internet una realidad, que como universo virtual contiene no sólo nuestro presente sino también nuestro pasado y nuestro futuro al que podemos acceder de inmediato sin mediación de espacio ni de tiempo.

Aristóteles (1969/2008) categoriza toda la realidad, en sustancias y accidentes. La sustancia es aquello que existe en sí, sin necesidad de estar adherido a otro y el accidente es aquello que sí necesita estar adherido a otro para existir, necesita de una sustancia. Ejemplo: el perro existe, tiene una existencia en sí y por sí; sin embargo, el color negro o el sabor dulce para existir necesitan estar adheridos a una sustancia, esto es, el perro negro o el agua dulce. En la realidad existen o sustancias o accidentes, *o, en otras palabras, la realidad toda está compuesta de sustancias y de accidentes*. Lo que no es sustancia, es un accidente y los accidentes son: Cantidad, cualidad, relación, acción, pasión, lugar, tiempo, espacio y hábito (Dessa, 1973).

Ésta es una forma de catalogar la diversidad y multiplicidad de los seres de la realidad; pero, ¿qué pasa con las categorías de espacio y tiempo? Según el mismo Aristóteles son accidentes y, por lo tanto, necesitan estar adheridos a una sustancia. En el internet, la realidad virtual, encontramos todo lo existente. Ahí está todo: “el evangelio gnóstico de Basílides, el comentario de ese evangelio, el comentario del comentario de ese evangelio” (Cuadra, 1998, pág. 2). Y lo

maravilloso del caso es que la revolución tecnológica de la memoria está, apenas, en sus comienzos. La tecnología no es un solo apéndice de la sociedad, sino que se convierte día a día en el sustrato constitutivo de la conciencia, en la industrialización y exteriorización de la memoria y del imaginario en una era de hiperindustria cultural orientada a públicos masivos. Viene a ser como una sustancia virtual a la cual están adheridos los accidentes aristotélicos antes mencionados; sólo que también, en el mundo de la virtualidad. ¿Se trata de la construcción de “espacios paralelos”? Pero si se trata de cosas existentes, ¿el tiempo y el espacio corresponden a las mismas categorías aristotélicas? ¿Están modificadas? ¿Revolucionadas? El hombre cibernauta puede estar en fracción de segundos al otro lado del mundo dictando una conferencia o diseñando una investigación con un equipo de corte mundial.

El internet nos lleva a un mundo virtual; pero lo virtual existe con el hombre, es parte de su esencia y aunque el término es de reciente creación y uso, sin embargo Aristóteles, en el siglo IV antes de Cristo ya había escudriñado en el mundo de lo virtual, como se verá en el apartado sobre la epistemología. Su maestro Platón incluso creó todo un mundo para este “espacio” virtual.

Lo virtual es inherente al hombre mismo. Al leer la novela Madame Bovary (Flaubert, 2010) vemos que ella se aburre mucho en Normandía, mientras que su esposo visita a sus pacientes y por eso pasa la mayor parte del tiempo haciendo el amor más en la imaginación que en la realidad. Madame Bovary está en el mundo virtual y nosotros también cuando leemos esta novela o cualquier otra. La “loca de la casa”, como suele llamarse a la

imaginación es como el internet de cada día que sirve para llevarnos a lo virtual.

Lo virtual es propio del hombre. Podría definirse al ser humano por lo virtual. Un perro echado no sobrepasa un metro cuadrado en su existir, mientras que un joven con su celular puede “moverse” en el mundo virtual en muchas direcciones y traer hacia sí a muchas personas y hasta informaciones y noticias de todas partes o el preso Papillón (Charriere, 1972) que desde su espacio de dos por dos metros podía reproducir vivamente toda clase de sensaciones y recuerdos.

Aristóteles, al contradecir el mundo paralelo, de las ideas y de la realidad, de su maestro Platón, enseña que no existen dos mundos ontológicamente distintos, sino uno solo, ya que las ideas no tienen una entidad ontológica sino lógica. Son conceptos formados por la mente, mediante la abstracción. La verdadera realidad ontológica la constituyen las sustancias particulares, los seres individuales de la realidad.

De la misma forma, el mundo virtual, aunque tiene un alojamiento material, que suele llamarse “soporte”, cuantificado por bits, e incluso con una determinada codificación y su expresión en imágenes, ya sea visuales o sonoras, o ambas, muy vívidas; sin embargo su entidad o existencia concreta es meramente lógica. Según la filosofía aristotélica se trata de imágenes.

Una Antropología de las TIC

En la base de toda la filosofía de la educación está la antropología, la concepción del hombre. “¿Qué y quién es el ser humano? ... pues según sea la respuesta, se seguirá un tipo de pedagogía” (Royo, 2004). La antropología filosófica es el “lugar” donde se proyecta el pensador y donde se encuentran los escuchantes.

Ambos se enfrentan ante el drama de su ser y su existir.

Brubacher (1984) refiriéndose a las crisis estudiantiles de los años sesentas y más concretamente a la autenticidad de la enseñanza superior dice que toda situación problemática exige una revalorización de los conceptos básicos: *Cuando las prácticas educativas son ambivalentes o conflictivas, es tiempo de examinar sus cimientos intelectuales*. Pero antes de métodos y estrategias, está el concepto que se tenga del hombre, toda la práctica docente, la ética y su teleología será una proyección de una determinada antropología filosófica.

Estructura del hecho humano. Aristóteles transitó del dualismo de su maestro Platón e incluso de un dualismo más exagerado aún (Copleston, 1960, pág. 171) hasta su hilemorfismo en su concepción del hombre como formado de cuerpo y psyché y se trata de la teoría de la materia y la forma, a saber, toda sustancia, todo individuo concreto, es un compuesto (synolon) de materia (hylé) y forma (morhpé). Estos dos principios constitutivos de todo ser concreto, son también verdaderos co-principios, esto es, complementarios o inseparables uno del otro.

Sin embargo, el ser humano no está compuesto de dos sustancias, el alma y el cuerpo, es una sola sustancia en la que se distinguen dos factores componentes. Cuando sentimos, es el hombre entero el que siente, no el alma sola o el cuerpo solo. Esta estructura hilemórfica del hombre es importante para la explicación del modelo epistemológico aristotélico-tomista, que se presentará adelante.

La primera base en que se apoya su proceso educativo está en que el hombre es un ser inacabado e incompleto, nuestro ser no se nos ha dado en paquete compacto, ni hemos sido seres

predeterminados por la naturaleza, menos aún estamos programados por nuestros instintos, lo que nos rebajaría a la animalidad.

Sartre (1973), acorde con su pensar, afirma que el hombre es el ser que al existir decide su esencia, y distingue entre el ser “en sí” y el ser “para sí”. El primero es el de los objetos o cosas y lo define como igual en su esencia y su existencia. La esencia es aquello que hace que una cosa sea lo que es, es su definición y ésta es totalmente equiparable con su existencia. En los objetos primero es la esencia y después la existencia. Es el ejemplo del carpintero que diseña su obra (esencia) y al realizarla (existencia) lo hace con la mayor exactitud posible. En el hombre esto es al contrario: Primero viene a la existencia y su esencia es posterior, es él mismo quien la decide, decide qué ser. Y entre muchos tanteos, un hombre o jamás llega a hacer coincidir su esencia (definición) con su existencia o habrá muy pocos casos en que suceda que se dé un aproximamiento significativo entre ambas, esencia y existencia. Este es el lío del hombre, la tragedia, según Sartre.

Como ejemplo de estas “incoincidencias” de la esencia-existencia del hombre, puede mencionarse la película “La Mosca” (Cronenberg, 1986) o la novela “La Metamorfosis” de Kafka (2008). El personaje central de esta novela amanece transformándose en un bicho; pero la tragedia mayor está en las redes de las estructuras sociales que enmarañan al hombre y lo determinan hacia ese tipo de existencias.

Este tema se encuentra con profusión en la filosofía de Marx bajo el aspecto de enajenación. El hombre que con su trabajo debería crecer en autorrealización por acción de la creación libre del trabajo de sus manos, ahora el

trabajo en la sociedad de consumo, capitalista (supra/capitalista), sufre una metamorfosis en su esencia de sujeto a objeto. Tal es el sentido del término enajenación o alienación, esto es, su esencia le es ajena a sí mismo.

Burbules (2001), afirma que el hombre nunca usa las tecnologías de la Información sin que ellas lo usen a él, “nunca aplicamos tecnologías para cambiar nuestro medio sin ser cambiados nosotros mismos”. Llega a esta conclusión después de hacer una reflexión acerca del uso de las herramientas por el hombre. Se trata de la misma teoría marxista de que las herramientas modifican al usuario.

La educación viene a llenar, entonces, ese vacío de plenitud y de definiciones. Pudiera llamarse también “de autorrealizaciones”. Del tema sobre el hombre frente a la educación surgen muchos temas para revisarse, como, por ejemplo, la libertad, que le plantea al educador todo un sistema complejo, que se convierte en creatividad y originalidad. En Sartre se destaca el concepto de la libertad, incluso el hombre llega a definirse como libertad, ya que es la cualidad específica, el factor que lo define (Según Sartre).

El hombre, ante la conciencia de sentirse tan lejano de plenitudes y ante el vértigo de la libertad, experimenta la angustia y es en este momento donde la educación cobra todo su sentido al colaborar en este empeño de autorrealizaciones. La misma educación se enfrenta ante la libertad humana y tiene que echar mano de diseños no programados y de proyectos no fijados que han de inventarse. Es importante la complementación del concepto del hombre bajo los parámetros de su personalidad, su individualidad y su comunicabilidad.

En esta misma línea y como una aplicación del presente apartado de la antropología filosófica, está el cuestionamiento, valga el calificativo, que hace Sartori (1997) acerca del acercamiento del hombre a los medios de comunicación, en concreto a la televisión y a la imagen y, en estos tiempos más recientes, podrían aplicarse a las TIC. Sartori, a quien Eco (1968) categoriza con el término de apocalíptico, define al hombre como un “Homo videns”, la consecuencia fatal de la opacidad de la esencia del hombre a que le llevan las enajenaciones, no sólo del contacto con las imágenes televisivas, sino del contacto con todo el mundo de los medios masivos. El hombre pierde su esencia activa de “sapiens” y se convierte en el pasivo “videns”.

A este respecto Serres (2001) apela a la vocación natural del hombre frente al mundo en el que vivimos y lo contempla en una continua mutación debida a la técnica, mutación que lo aleja cada vez más de su esencia misma, no solamente hacia una deshumanización, sino mucho más, el hombre mismo experimenta mutaciones esenciales. Debido a esto, Serres introduce el término “hominescencia” para significar que el hombre mismo necesita de una re-educación en humanidad. La tecnología le ha generado mutaciones, no sólo de orden comunicacional y social, sino incluso en su biología genética, en su personalidad misma. Junto al mapa del genoma humano, hace falta la realización concreta del mundo como una verdadera casa-hogar para el hombre.

Una Epistemología de las TIC

Epistemológicamente, las TIC no ponen en entredicho la realidad existente, sino su noción, lo que está en juego es la posibilidad misma de representación de esa realidad y, por lo tanto, los aspectos y efectos gnoseológicos o epistémicos que

esto conlleva. Este tema concierne directamente a una fundamentación del conocimiento con TIC, a la Educación y a la fundamentación de una metodología de la investigación.

Es famosa la frase de Berkeley: *Esse est percipi* (Verneaux, 1989, págs. 141-143) el ser es lo percibido y el ciberespacio o espacio virtual, lejos de ser una irrealidad está creando una realidad paralela, que está fuera del espacio y del tiempo que ocuparon mucho al filósofo de Königsberg, Immanuel Kant (Crítica de la Razón pura, 1996) en su búsqueda como condicionamientos epistemológicos de la realidad, más exactamente de los fenómenos (lo percibido).

Con toda evidencia la palabra existir, cuando se aplica a las cosas, significa ser percibido. Decir que la mesa existe, es lo mismo que decir: la veo, la percibo. ‘Por lo que se refiere a la existencia absoluta de las cosas que no (se) piensan, existencia que no tendría relación con el hecho de ser percibidas, es lo que resulta perfectamente ininteligible. Su *esse* (ser) consiste en su *percipi* (en pasiva: ser percibido, esto es, en su percepción), y no es posible que tengan existencia alguna fuera de los espíritus que las perciben (Verneaux, 1989, pág. 142).

Según este *esse est percipi* de Berkeley, parecería que para los jóvenes, el mundo virtual es sencillamente una entidad, porque ellos lo perciben y eso basta.

Pero ahora el espacio virtual es imagen; no solamente una mediación para llegar a la realidad o al conocimiento de ella, sino que es *experiencia sensible*, es *percipi*; aunque bien sabemos que estas realidades virtuales son, en cierta medida, metafóricas en vistas a la revelación de significaciones contenidas en los ciber

soportes digitales. Sin embargo, poco a poco van alterando la misma percepción espacio-temporal y la misma percepción del mundo sensible.

Habría que confrontar estos conceptos con la Teoría piagetiana (1964) explica el aprendizaje en la interacción con los objetos o con la misma teoría del conocimiento de Aristóteles que pone en la frontera de la abstracción a la percepción, esto es, los sentidos del hombre se ponen en contacto directo con las cosas y esa actuación, llamada percepción, produce una primera imagen sensorial que es llevada al intelecto en forma de imagen sensible, llamada por los aristotélicos "Imagen impresa" o sensación, es procesada hasta formar la idea o, en términos generales, el conocimiento. Esta idea o conocimiento se diferencia de la imagen impresa en que es universal (abstracta), mientras que la segunda es particular (concreta).

Esta teoría del conocimiento, como puede colegirse, es consecuente y coherente con la misma antropología aristotélico-tomista, específicamente con el hilemorfismo. Si el hombre no tiene un conocimiento innato de la realidad, entonces

Necesita adquirir ese conocimiento a partir de las cosas materiales percibidas por los sentidos, el alma intelectual no sólo ha de tener la facultad de entender, sino también la de sentir. Pero la sensación no puede tener lugar sin un instrumento corpóreo. Por ello el alma intelectual ha de estar unida a un cuerpo que pueda ser un órgano apropiado de la sensación (Copleston, 1960, pág. 177).

Nihil est in intellectu quid prius non fuerit in sensu, dice el principio comeniano (1922/2002, pág. 110) que sintetiza la

doctrina de Aristóteles sobre el conocimiento.

Pero en el ciberespacio o se tiene este proceso al revés, de tal forma que primero se producen las ideas y sus imágenes visuales (se privilegia el sentido de la vista) y después se tiene el contacto directo con esa realidad o de plano nunca se va a tener esa experiencia sensorial; pero se puede preguntar qué tanto hace falta esta experiencia, porque los cibernautas conocen todo lo que existe desde el monitor de su computadora, Pérez (2002, pág. 2) dice:

Hoy los niños cuentan con muchas imágenes de televisión y este hecho ha mudado fundamentalmente la piel de nuestro cerebro. La televisión ha ido acomodando imágenes, percepciones del mundo en el cerebro de niños que aún no están escolarizados y ha transformado la experiencia cotidiana, porque cuando un niño tiene frente a él físicamente un animal o un barco, está reconociendo una imagen y no está conociendo un objeto.

Esto es en cuanto a la percepción; pero debe enfatizarse que también influye en cuanto a la distinción entre el ser en sí y su representación, más filosóficamente dicho: entre el ser y su apariencia o fenómeno. Son las implicaciones entre la cosmología y la epistemología.

Conclusión

No se conoce a plenitud aún el alcance de los efectos que tienen las TIC en el hombre y en su mundo. Con frecuencia se observan conductas que criticamos como verdaderas adicciones, por ejemplo hacia el internet, al celular o más directamente hacia las redes sociales; pero quizás eso sea apenas el principio.

El hombre se encuentra en la luna de miel cibernética y aún no despierta para aprender a vivir y convivir con las TIC. El ejemplo que podría servir es el de los habitantes de Macondo (García, 2007) que conocen por vez primera un cine. El hombre, necesita refrendar su señorío ante la máquina para hacerla cómplice de su desarrollo como ser humano.

Referencias

Larangeira, A. e. (2002). Del Pato Donald a McDonalds. *FAMECOS, Porto Alegre. No. 17.*

Charriere, H. (1972). *Papillon*. (Morrow, Ed.) Buenos Aires: Emecé. Retrieved from Publisher: Morrow: ISBN-10: 0688002188

Larroyo, F. (1990). Introducción. En G. Hegel, *Enciclopedia de las Ciencias Filosóficas* (pág. XLIX). México: Porrúa.

Castells, M. (1994). Flujos, Redes e Identidades: Una Teoría crítica de la Sociedad Informacional. En C. e. al, *Nuevas perspectivas críticas en Educación* (págs. 13-54). Barcelona: Paidós.

Castells, M. (1999). *La Era de la Información I*. México: Siglo XXI, editores.

Castells, M. (1999). *La Era de la Información I*. México: Siglo XXI, editores.

Castells, M. (1999). *La Era de la información. Tomo I*. México: Siglo XXI editores.

Comenius, J. A. (1922/2002). *Didáctica Magna*. México: Porrúa.

Copleston, F. (1960). *El Pensamiento de Santo Tomás*. México: Fondo de Cultura Económica.

Cronenberg, D. (Dirección). (1986). *La Mosca* [Película].

Cuadra, A. (1998). *La Biblioteca de Babel*. Recuperado el 17 de Marzo de

2007, de Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la cultura.: www.campus-oei.org/publicaciones/

Aristóteles. (1969/2004). *Metafísica*. México: Porrúa.

Aristóteles. (1969/2008). *Categorías*. México: Porrúa. sepan cuantos...

Brubacher, J. S. (1984). *Filosofía de la Enseñanza Superior*. México: Edamex. .

Burbules, N. y. (2001). *Educación: Riesgos y promesas de las Nuevas Tecnologías de la Información*. Argentina: Granica.

Dessa, P. (1973). *Introducción a la Filosofía*. México: Porrúa.

Eco, U. (1968). *Apocalípticos e integrados*. México: Fábula Tusquets.

Flaubert, G. (2010). *Madame Bovary*. Barcelona: Plutón.

Fainholc, B. (2007). La Tecnología Educativa en crisis. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 49-66. [<http://campusvirtual.unex.es/cal a/editio/>]. Recuperado el 7 de Junio de 2008, de <http://campusvirtual.unex.es/cal a/editio/>

Fainholc, B. (2007). *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*. Obtenido de La Tecnología Educativa en crisis: <http://campusvirtual.unex.es/cal a/editio/>

Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI editores.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI editores.

García, G. (2007). *Cien años de soledad*. México: Alfaguara.

Giroux, H. (1992). *Teoría y Resistencia en Educación. Una pedagogía para la Oposición*. México.: Siglo XXI.

- Kafka, F. (2008). *La metamorfosis*. España: Astiberri.
- Kant. (1996). *Crítica de la Razón pura*. México: Porrúa.
- McBrite, S. et al. (1980). *Un solo mundo, Voces múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Marías, J. (1985). *Historia de la Filosofía*. México: Alianza editorial.
- Oliver, B. (2002). Las imágenes. Mazatlán, Sinaloa.
- Parra, N. (2003). El Hombre imaginario. En A. Cuadra, *De la Ciudad letrada a la ciudad virtual* (pág. 2). Santiago de Chile: Ganimedes.
- Pérez T., J. (2002). II Congreso de Imagen y Pedagogía. *De la Educación multimedia a la Mediación del Conocimiento: Estrategias de Formación*. (pág. 2). Mazatlán: SEP.
- Peters, R. (1973). *Filosofía de la Educación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (1964). *Seis estudios de psicología*. Colombia: Labor.
- Royo, M. I. (2004). Introducción. En O. Fullat, *Homo educandus* (págs. i-ii). México: Ed. Lupus magister. Universidad Iberoamericana.
- Sartori, G. (1997). *Homo videns. La Sociedad teledirigida*. México: Punto de lectura.
- Sartre, J. P. (1973). *El Existencialismo es un humanismo*. Argentina: Huascar.
- Serres, M. (2001). *Hominescence*. París: Le Pommier.
- UNESCO. (2005). *Hacia las Sociedades del Conocimiento*. París: UNESCO.
- Verneaux. (1989). *Historia de la Filosofía Moderna*. Barcelona: Herder.
- Verneaux, R. (1970). Textos de los Grandes filósofos. Edad antigua. En Parménides, *Fragmentos* (pág. 15). Barcelona: Herder.

La biblioteca escolar, un instrumento para la difusión ideológica del socialismo en Chihuahua en el periodo 1934-1940

Jesús Adolfo Trujillo Holguín

Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua
jesusito.trujillo@hotmail.com

Francisco Alberto Pérez Piñón

Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua
aperezp@uach.mx

Guillermo Hernández Orozco

Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua
ghernand@uach.mx

Resumen

Las bibliotecas juegan un papel fundamental como elementos que garantizan el acceso de los ciudadanos al conocimiento, la cultura y la información. Tratándose de los espacios escolares, adquieren un mayor significado en la medida en que abren oportunidades para que todos los estudiantes se acerquen a la cultura escrita en condiciones de equidad. La presente ponencia analiza el papel que tuvieron los libros en la formación ideológica de los estudiantes de la Escuela Normal del Estado de Chihuahua durante el periodo de la educación socialista en el sexenio de presidente Lázaro Cárdenas, de 1934 a 1940. Se revisan los procesos que ocurrieron en la institución, a partir del papel y las actividades que se encomendaron a la biblioteca escolar como espacio para la formación de alumnos -y ciudadanía en general- en un momento histórico en que las bibliotecas representaban la única forma en que la mayoría de la población podía acceder al conocimiento. La investigación se realiza a través del trabajo con fuentes primarias localizadas en el Archivo Histórico de la Universidad Autónoma de Chihuahua (AHU) y su lectura se realiza utilizando como herramienta la hermenéutica crítica, la cual ayuda a inferir la formación subjetiva que se introducía a través de los textos que apoyaban la formación de los futuros maestros, en cada una de las asignaturas del plan de estudios.

Palabras clave

Educación socialista, ideología y educación, libros de texto, bibliotecas, socialismo

Introducción

La educación socialista que se implementó en México en el sexenio del presidente Lázaro Cárdenas, de 1934 a 1940, buscó la manera de impregnar en todas las capas sociales una nueva concepción del modelo de organización social, basado en la redistribución de la riqueza y en el nuevo rol protagónico de las clases obrera y campesina. El instrumento utilizado para esta tarea fue la escuela y a partir de ella comenzó a gestarse el ideal de una sociedad nueva en la que no existiera la explotación del hombre por el hombre ni los fanatismos religiosos.

Lograda la reforma constitucional de 1934, por la cual se introduce el término *socialista* en la redacción al artículo tercero, el Estado mexicano realiza una campaña intensa para la difusión de los principios de la nueva escuela, que poco a poco fue llegando hasta los libros de texto oficiales que se utilizaron en la educación primaria durante la segunda parte del sexenio cardenista (Montes de Oca Navas, 2007).

En el caso del estado de Chihuahua, las directrices federales llegaron en algunos aspectos de propagación ideológica, pero a nivel local hubo una identificación muy fuerte con los principios de la nueva escuela que llevaron a los personajes más influyentes de la época a convertirse en verdaderos líderes ideológicos, quienes llevaron a cabo un amplio programa propagandístico que se extendió a través de las Brigadas Culturales Socialistas, el Programa de Radio de la XEFI, los festivales culturales, la Cátedra de Derecho Obrero y un sinnúmero de actividades en las que se involucraba a los estudiantes de la Escuela Normal del Estado, quienes eran los principales destinatarios de estas nuevas concepciones educativas (Trujillo Holguín, en prensa).

Para 1934, el Instituto Científico y Literario de Chihuahua (ICL), era la única institución pública de educación pos-primaria en Chihuahua. Se integraba por las escuelas Preparatoria, Secundaria, Normal del Estado y de Ingenieros Mecánicos y Electricistas.¹ De esta manera, las acciones que se implementaron desde este centro de estudios tuvieron un impacto regional debido a que sus egresados ocupaban los espacios laborales en las principales ciudades del estado, aunque las acciones fueron principalmente hacia los estudiantes de la Escuela Normal del Estado.

La definición del rumbo que habría de tomar la educación socialista en Chihuahua ocurre a la llegada de un joven maestro al ICL -José de Jesús Barrón Zúñiga- quien le imprimió el toque regional a esta corriente una vez que fue designado secretario del plantel en septiembre de 1933. Su visión de la educación ayudó a configurar un plan de acción que incluyó diferentes actividades entre las que destacaron, de manera especial, el impulso a la biblioteca escolar como un elemento clave para la formación ideológica de los estudiantes. Este espacio sería importante no solamente para los alumnos, sino para la comunidad en general que tuvo acceso a sus títulos.

La llegada de un ideólogo

Al iniciar la década de 1930, el Instituto Científico y Literario de Chihuahua atravesaba por una severa crisis que se reflejó en la inestabilidad interna de sus directivos. El gobernador Francisco R. Almada decretó la separación de la Escuela Normal del Estado de la estructura del Instituto para que cada una funcionara con su respectivo plan de estudios y director, aunque siguieron operando en el mismo edificio, pues a últimas fechas se hacían muy evidentes las diferencias entre el

estudiantado y los propósitos de cada institución (Almada, 1984). La separación no ocurrió en el terreno operativo, pues transcurrieron los primeros años sin que existiera una autoridad independiente para cada plantel.

En los primeros meses de 1930 fue nombrado director de la Escuela Normal el profesor Tomás Lajas y a los pocos días lo sustituye Juan Alanís, pero en términos generales no hubo una definición clara de autoridades entre la institución normalista y la preparatoria del ICL ya que fue designado un secretario del Instituto que lo era para todas las dependencias y que además firmaba como director encargado de la escuela preparatoria (AHU, A-24, págs. 1-2). El periodo de confusión perdura hasta 1933, cuando ya se presentaba cierta agitación con respecto a las ideas de la educación socialista. Los alumnos de la Escuela Normal del Estado venían nutriéndose de las ideas de la escuela racionalistaⁱⁱ a través de su participación en encuentros nacionales que se celebraban en entidades del sureste del país. Tal fue el caso del VI Congreso Nacional de Estudiantes, celebrado en Yucatán, a donde acuden Ignacio Rojas Domínguez y José de Jesús Barrón (AHU, A-25, pág. 6).

La indefinición de las autoridades locales para establecer una separación definitiva entre el ICL y la Escuela Normal no se resuelve hasta 1937, pero a partir del mes de septiembre de 1933 comenzó a figurar el profesor José de Jesús Barrón Zúñiga, quien viene a resolver esa etapa de inestabilidad y permite la marcha regular de todas las dependencias del ICL, a pesar de que permaneció con el nombramiento de secretario del plantel por más de dos años. En ese periodo no hubo designación oficial de un director y solamente se nombra al Prof. Manuel López Dávila como director honorario, puesto que fungía

paralelamente como secretario general de gobierno (POGECH, 1934). El maestro Barrón asumió el control de las actividades que se desarrollaban en el Instituto y tuvo la libertad para la toma de decisiones y para el desarrollo de un programa basado en la interpretación propia de la ideología socialista, que significó una revolución en las concepciones educativas del momento. Las acciones tuvieron como base a los libros y autores que en ese momento marcaban el rumbo del socialismo a nivel nacional e internacional y se fueron incorporando de manera paulatina en las actividades formativas de los estudiantes y en las diferentes asignaturas que integraban el plan de estudios de la Escuela Normal.

Las acciones a favor del libro

La entrada de la educación socialista en la Escuela Normal del Estado no ocurrió al momento de establecerse la reforma constitucional de 1934. Desde años atrás venía gestándose una idea generalizada en la población de que hacían falta acciones radicales que vinieran a transformar las condiciones de vida de obreros y campesinos, quienes eran considerados los *hijos de la Revolución*.ⁱⁱⁱ La educación socialista alimentó esas aspiraciones y de alguna manera fue concebida como un medio para la emancipación social, tal y como lo evidencian las actividades desarrolladas al interior de la Escuela Normal en las que se enfocaba la acción del maestro hacia las necesidades de la población.

La revolución ideológica no podía llevarse a cabo solamente con el establecimiento de una política a nivel nacional, sino que debía hacerse operativa en la medida en que estudiantes y maestros comprendieran los principios básicos que fundamentaban la nueva

propuesta y para ello era indispensable acercarlos a las corrientes teóricas del momento. Para ello se desarrolló una acción sin precedentes en la biblioteca escolar del plantel que, al estilo de lo que había hecho José Vasconcelos en la década de 1920, el profesor José de Jesús Barrón considera a los textos como el principal aliado para la formación de los estudiantes, llevando a cabo infinidad de gestiones para que llegaran títulos de todos los rincones del país, cuyo contenido fortaleciera la inclinación socialista (Trujillo Holguín, en prensa).

Las primeras gestiones fueron realizadas desde antes de la reforma de 1934, entre los personajes políticos chihuahuenses que desempeñaban algún cargo público a nivel estatal o federal, a los cuales el profesor Barrón les pedía su apoyo para enriquecer el acervo bibliográfico del plantel, sugiriéndoles incluso los títulos que hacían falta. Uno de los primeros oficios fue el dirigido al senador Ángel Posada,^{iv} en donde el secretario del Instituto le recuerda sobre su ofrecimiento para la donación de la Biblioteca Marxista, señalándole que ésta colección la venden en “[...] *la Casa Espasa Calpe en Isabel la Católica No. 6 de esa Capital.*” (AHU, A-28, pág. 26).

En ese mismo oficio el maestro Barrón señala que los jóvenes estudiantes del Instituto necesitan una orientación adecuada de acuerdo a las tendencias del momento “[...] *con el objeto noble y sincero, de ser elementos conscientes de la causa que defienden, y no aprobadores de situaciones que no entienden*” (AHU, A-28, pág. 26) lo cual iba en consonancia con la agitación social que se vivía en ese momento, con la inminente aprobación de la reforma socialista y la oposición religiosa que se estaba registrando.

De esta manera, la idea que permeaba al interior de la Instituto Científico y Literario era formar el criterio de los estudiantes, no solamente con el discurso de quienes simpatizaban con las nuevas corrientes, sino a través de la lectura, pues el profesor Barrón consideraba que el libro representaba:

[...] una de las principales fuentes de investigación social, como formadores del carácter del hombre y marcado nuestro momento de plenas inquietudes espirituales nuevos rumbos a nuestras juventudes, necesitamos proporcionarles los instrumentos culturales que los guíen a la realización de cambio espiritual que como revolucionarios estamos anhelando (AHU, A-28, pág. 41).

Para alcanzar ese propósito, estaba solicitando al presidente del Congreso del Estado que sometiera a consideración de la legislatura local la donación de libros para la biblioteca del plantel, según oficio del 3 de noviembre de 1934 en el que se sugería la casa editorial para adquirirlos. Estas situaciones nos permiten ver la razón por la cual la Escuela Normal ocupó esa posición de vanguardia durante el periodo socialista, ya que la reforma constitucional que se dio al mes siguiente no los tomó por sorpresa.

Los estudiantes tuvieron a su disposición una amplia gama de libros que les permitieron resolver sus inquietudes intelectuales y les ayudaron a la vez a tener un criterio fundamentado sobre la escuela socialista. Para el 13 noviembre siguiente, el maestro Barrón informa a los alumnos que estaban puestos a su disposición una lista de 26 títulos, donados por los alumnos del Círculo Fraternal, entre los que destacan *La Acumulación del Capital*, *La Revolución de 1917*, *El Manifiesto*

Comunista, Carlos Marx: Historia de su vida, Literatura y Revolución, El Comunismo de Izquierda, La Política Económica de la Rusia Soviética, Aurora Rusa, entre otros.

La primera etapa de la biblioteca escolar, entre 1934 y 1935, fue enriquecida con textos de orientación ideológica que de alguna forma se constituyeron en los “libros de cabecera” del momento y ayudaban a proporcionar las bases ideológicas del socialismo. En una segunda etapa, correspondiente al periodo como director del Instituto del profesor Barrón –septiembre de 1935 a mayo de 1936- se allegaron de los materiales que se distribuían principalmente en el centro del país y en los cuales ya se ofrecían interpretaciones regionales acerca de la corriente socialista. Entre estos figuraron los materiales editados por el PNR, por intelectuales de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y por organizaciones de izquierda que hablaban del socialismo “a la mexicana”.

Las gestiones ante el Comité de Estado del PNR fueron más frecuentes durante el año de 1936, ya fuera para la donación de libros editados con el apoyo del partido o para la distribución de folletos propagandísticos. El 25 de febrero de 1936, por ejemplo, fue remitida una colección de materiales en donde se menciona que el título *El Problema del Proletariado en México*, de Roberto Quiroz Martínez, no se había enviado en virtud de encontrarse agotado (AHU, A-36, pág. 17), pero llegaron otros materiales, gracias a la intervención del ingeniero Gustavo L. Talamantes,^v quien se desempeñaba como senador por Chihuahua en el Congreso de la Unión y además tenía a su cargo la Secretaría de Acción Obrera y Organización Industrial en el PNR nacional.

Cabe señalar que en ese proceso de difusión ideológica no solamente se buscó

que la influencia de los libros llegara a los alumnos, sino que el Instituto mantenía la apertura para que cualquier persona de la comunidad, que quisiera asistir a la biblioteca, se le proporcionaba el servicio, alcanzando un promedio mensual de 4 mil 500 lectores en 1936 (AHU, A-29, pág. 75). Así mismo, los alumnos normalistas llevaron el mensaje de algunos textos revolucionarios a los sectores de la población que participaron en las actividades culturales organizadas por el plantel.

En el caso de las organizaciones socialistas, el maestro Jesús Barrón fue quien buscó la manera de extender sus planteamientos ideológicos entre los estudiantes del Instituto y para ello solicitaba que enviaran diferentes materiales impresos, como fue el caso del *Bloque de Mexicanos Revolucionarios* a quienes les solicita todas las publicaciones relacionadas con las actividades de esta agrupación en la Ciudad de México o a *Izquierdas Periódico de Acción* donde solicita títulos de algunos libros entre los que destacan *El hombre mediocre*, *Judíos sin dinero*, *Fanatismo religioso*, *La Iglesia y su política*, *La liberación*, entre otros (AHU, A-36, pág. 1a).

La SEP también participó en la edición de algunos materiales de orientación ideológica, pero en todos los documentos encontrados se observa más bien la comunicación, por parte de las autoridades de la Escuela Normal hacia la dependencia, que a la inversa; lo que hace suponer que la política de distribución no se realizaba de manera generalizada en las instituciones formadoras de maestros o en los estados. Por esta razón, en febrero de 1936 el director de la Normal solicita al Departamento de Bibliotecas que le envíen todos los títulos publicados de la colección *Obreros y Campesinos*, así como los subsecuentes folletos que edite la SEP.

De manera general, la biblioteca escolar jugó el papel como la principal aliada del programa de difusión ideológica y les dio la oportunidad a los estudiantes de formar un criterio propio sobre el socialismo, entendiendo desde luego que esa visión fue parcial, pues se puso énfasis en los materiales que respondían a las inquietudes ideológicas de los maestros normalistas. Lo interesante aquí es que no se trató de una mera imposición de la SEP sino de una aspiración propia alimentada por los ideólogos socialistas del momento. Los alumnos se encargaron de difundirla en todas las actividades desarrolladas.

Conclusiones

1. La biblioteca escolar del Instituto Científico y Literario de Chihuahua se convirtió en el elemento fundamental para la propagación ideológica del socialismo y hubo una preocupación constante del profesor Barrón para enriquecerla con aquellos títulos de corte socialista que ayudaran a la unificación de criterio en el estudiantado de la Escuela Normal del Estado.
2. Los títulos utilizados en la formación de los nuevos maestros tuvieron un peso muy importante en la formación ideológica, orientada a la lucha en contra de los fanatismos religiosos y a favor de la lucha por la igualdad de clases y la emancipación de obreros y campesinos.
3. El modelo para la difusión ideológica del socialismo en Chihuahua, respondió más a las interpretaciones locales, las cuales tuvieron como actor principal al profesor José de Jesús Barrón Zúñiga, que a las directrices

nacionales que comenzaron a tomar rumbo y forma hasta 1938, cuando se aceleraba el ocaso de la educación socialista como proyecto educativo del sexenio cardenista.

Referencias

- Almada, F. (1984). *Guía histórica de la ciudad de Chihuahua*. Chihuahua: Gobierno del Estado de Chihuahua.
- AHU. (A-24). Libro de asistencia de profesores a la Escuela Normal 1933-1934. Chihuahua.
- AHU. (A-25). Programas detallados 1928-1929. Chihuahua.
- AHU. (A-28). *Copias de oficios expedidos por el instituto 1934-1935*. Chihuahua.
- AHU. (A-29). *Exámenes, cancelación de nombramientos, oficios al gobierno de profesores, memoria. 1935-1936*. Chihuahua.
- AHU. (A-36). *Oficios mandados a México, Escuela Anexa a la Normal, Escuela de Ingenieros Mecánicos y Electricistas 1935-1936*. Chihuahua.
- Arteaga Castillo, B., & Arteaga Castillo, B. (2005). *La escuela socialista de Yucatán, una experiencia mexicana de educación anarquista (1915-1923)*. (Vol. 5). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Bremauntz, A. (1985). Los antecedentes inmediatos de la reforma educativa. En G. Guevara Niebla, *La educación socialista en México 1934-1945* (págs. 17-48). México: Litográfica Cultural.
- Hernández Orozco, G. (2010). La educación en la ciudad de Chihuahua: 1920-1954. En J. Vargas Valdés, *Chihuahua horizontes de su historia y su cultura* (Vol. II, págs. 122-139). México, DF: Grupo Editorial Milenio.

Montes de Oca Navas, E. (2007). La educación en México. Los libros oficiales de lectura editados durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, 1934-1940. *Perfiles Educativos*, 111-130.

POGECH. (21 de abril de 1934). *Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Chihuahua*.

Siglo XXI Editores. (1978). *Palabras y documentos públicos de Lázaro*

Cárdenas. Mensajes, discursos, declaraciones, entrevistas y otros documentos 1928-1940 (Vol. 1). México: Siglo XXI Editores.

Trujillo Holguín, J. (en prensa). *La educación socialista en Chihuahua 1934-1940, una mirada desde la Escuela Normal del Estado*. Chihuahua: Universidad Autónoma de Chihuahua.

ⁱ En 1934 había otras instituciones educativas de nivel pos-primario pero de carácter particular como son: Escuela Particular de Agricultura de los Hermanos Escobar en Ciudad Juárez y colegios particulares en la ciudad de Chihuahua como el Palmore y el Chihuahuense-Centro Cristiano (Hernández Orozco, 2010).

ⁱⁱ En palabras de Alberto Bremauntz, diputado que encabezó la comisión que proyectó la reforma al artículo tercero de 1934, la misión de la escuela con el enfoque racionalista “[...] consiste en hacer que los niños y niñas que se le confieren lleguen a ser personas instruidas, verídicas y justas y libres de todo perjuicio. Para ello sustituirá el estudio dogmático por el razonado de las ciencias naturales” (Bremauntz, 1985).

Para ver amplia información sobre la escuela racionalista puede consultarse a Arteaga (2005).

ⁱⁱⁱ En el discurso político de finales de la década de 1920, y durante la de 1930, fue muy común la referencia al *programa social de la Revolución, hijos de la Revolución, esperanzas de la Revolución, hombres de la Revolución* y demás calificativos que hicieran alusión a ideales y anhelos derivados del Movimiento Revolucionario de 1910 (Siglo XXI Editores, 1978).

^{iv} El ingeniero Ángel Posada había asumido el cargo como senador por Chihuahua el 1^º de septiembre de 1934, junto con Julián Aguilar G., ambos por el entonces partido oficial (PNR). En 1938 fue asesinado por el ex gobernador Rodrigo M. Quevedo en las escaleras del Hotel Koper de Ciudad Juárez.

^v El ingeniero Gustavo L. Talamantes ocupa la gubernatura del estado de Chihuahua de 1936 a 1940 y durante su mandato se da la separación de la Escuela Normal del Estado y del Instituto Científico y Literario.

Condiciones socioculturales que moldean la subjetividad y el aprendizaje en contextos indígenas en pobreza extrema

Eva América Mayagoitia Padilla
Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Campus Chihuahua
ame1upn@yahoo.com.mx

Resumen

Este artículo, reporta los resultados de un estudio que valoró las condiciones socioculturales que moldean los procesos de construcción de la subjetividad en niños (as) indígenas en pobreza extrema. Surgió del interés por analizar las condicionantes familiares y escolares que producen el trinomio pobreza, inestabilidad emocional e insuficiencia en los resultados de aprendizaje, utilizando para estos efectos, un enfoque interpretativo de la investigación, con una metodología de construcción de la información. (Feijó y Corveta, 2004). Las evidencias demostraron que ante la agudización de la pobreza, gran parte de los problemáticas educativas en las escuelas indígenas, se generan ante la carencia de una base suficiente de equidad social, que asegure las condiciones mínimas para el aprendizaje de los niños y que relacionado con ello, aparecen nuevas realidades que impactan en la construcción de los procesos de subjetividad y su relación con la educabilidad, conformando escenarios donde las dificultades en y para el aprendizaje escolar, exceden los procesos cognitivos, situándose en la dimensión socio afectiva del desarrollo. Los niños en estudio, al igual que los millones de estudiantes mexicanos pobres, cuyas fuentes de sentido permanecen generalmente lejanas del interés por los aprendizajes escolares, debido fundamentalmente a las condiciones adversas que enfrentan cotidianamente; hacen evidente la necesidad de repensar las políticas educativas actuales que matizan e incluso niegan, la relación indisoluble entre condiciones socioeconómicas, cultura y aprendizaje escolar.

Palabras clave

Subjetividad, aprendizaje, condiciones socioculturales, pobreza.

Introducción

Este artículo reporta los resultados de un estudio efectuado en el primer ciclo de primaria, de una escuela de Educación Indígena a la que asisten niños (as) rarámuri de la comunidad de San Ignacio de Arareco en el municipio de Bocoyna, Chihuahua, México. Forma parte de una investigación más amplia, que analizó las

diferencias en el aprendizaje del proceso de lecto - escritura, entre subgrupos lingüísticos, valorando la influencia de factores estructurales y culturales y no puramente lingüísticos en los resultados encontrados. Desde este último propósito, el análisis del vínculo pobreza_ cultura y su incidencia en el aprendizaje, se convirtió en una prioridad que derivó en el análisis

del problema “construcción de la subjetividad en condiciones de pobreza extrema”, desde el que se plantearon los siguientes objetivos:

1. Analizar las condiciones socioculturales que moldean los procesos de construcción de la subjetividad en niños (as) rarámuri en pobreza extrema
2. Valorar el efecto de tales condiciones, en el aprendizaje escolar.

El estudio parte del cuestionamiento a las concepciones vigentes, que consideran a las poblaciones indígenas como “homogéneamente pobres” lo que resulta totalmente inexacto. Así, aunque la pobreza resultó evidente en las 20 familias que integraron el grupo de 1er ciclo de primaria, se acentuó en 5 de los 7 hogares de alumnos monolingües en español, (4 varones y 1 mujer), cuyas conductas escolares se caracterizaron por su inestabilidad, lo que hizo indispensable su estudio a profundidad.

Fundamentos teóricos

La posición desventajosa de los pueblos indígenas en las sociedades nacionales, está arraigada en una larga historia de opresión, explotación y discriminación, que sería suficiente para evidenciar el origen de la marginación de que son objeto; situación que sin embargo, puede no explicar su persistente pobreza actual, tan visiblemente documentada (Stavenhagen, 2001). Así, aunque las políticas indigenistas en Latinoamérica están diseñadas para asimilar a los pueblos originarios a la sociedad nacional, el autor sostiene que es necesario debatir si puede la asimilación cultural, por sí misma, reducir la pobreza, evidenciando, la relación estrecha e insoluble entre clase social y cultura.

Desde esta misma perspectiva y en relación a la educación de las poblaciones indígenas, cada vez más voces, plantean la necesidad de superar las tesis del multiculturalismo pluralista que enfatiza el peso de las variables culturales y lingüísticas y su incidencia en los problemas educativos, dejando intacto el statu quo de la desigualdad, reflejada en una actitud reacia a abordar los problemas que se derivan de la clase social, desde el punto de vista socioeconómico. (Kincheloe y Steinberg, 1999).

América Latina es reconocida por su diversidad cultural y por el incremento sostenido de la vulnerabilidad social que se vincula con la concentración del ingreso, que contrasta con problemas acentuados de exclusión social. Ante ello, el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPÉ -UNESCO), desarrolla un conjunto de investigaciones relacionadas con el nuevo concepto de “educabilidad”, asociado al cumplimiento efectivo del derecho a la educación y a la implementación de políticas cuya centralidad es justamente la educación, como condición indispensable para lograr una sociedad más justa y equitativa. Se niega que el concepto tenga una relación directa, con factores genéticos o biológicos, independientes del contexto sociocultural. Se reconoce su carácter relacional, definido en la tensión entre lo que el niño trae y lo que la escuela exige, convirtiéndose así mismo, en una interpelación a la sociedad, acerca de su responsabilidad política en la provisión de recursos, oportunidades y condiciones para que los alumnos aprendan y los profesores enseñen, especialmente en contextos de pobreza. Se convierte entonces en un concepto relacional que se juega entre condiciones subjetivas, familiares, sociales,

institucionales y pedagógicas. (López y Tedesco 2003).

Íntimamente ligado al de educabilidad, se encuentra el concepto de subjetivación que resulta crucial para convertir a los niños en educables, pues tal como lo plantea Castañeda (2003), en (Feijoó y Corveta, 2004), al referirnos al sujeto como ser psicosocial en permanente construcción; la identidad y la socialización se funden en la acción subjetiva que tiene lugar en los diversos submundos en los que transcurre la vida cotidiana y en las fuentes de sentido que los sujetos le atribuyen a su acción y experiencia. Por ello, la subjetividad no es otra cosa que el conjunto de significados, que las personas dan a sus estructuras sociales soportantes, mismas que en el caso de los niños, no son otras instancias que su familia y la escuela. Así, gracias a los procesos de socialización que se gestan en su interior, la familia, pero también la escuela, son coadyuvantes decisivos en la conformación de la personalidad de los niños (as), lo que las convierte en entidades clave en los procesos de formación.

Método

Los objetivos del estudio, derivaron en la necesidad de optar por una metodología de construcción de la información que coloca al investigador en una posición más cercana a una etnografía de la escuela y del grupo en estudio, que al análisis social de tipo clásico en el que se privilegia la obtención y el análisis de datos secundarios (Feijoó y Corveta, 2004). El énfasis se centró entonces, en la interpretación entendida como un proceso intencional de búsqueda comprensiva del fenómeno estudiado, que se orienta a aprender de las experiencias y puntos de vista de los participantes (Hernández, Fernández y Baptista, 2008). Desde este propósito, a lo largo de un ciclo escolar se

efectuaron entrevistas a profundidad con las madres de familia que así lo permitieron, así como con la maestra de grupo, a lo que se agregó toda la información que obtuve de los eventos e interacciones; así como las comunicaciones que hicieron posible la producción de discurso con sentido. Los datos obtenidos, se procesaron utilizando los procedimientos de análisis e interpretación propios de la investigación cualitativa, proceso del cual, emergieron los resultados que se presentan en los siguientes apartados.

Resultados

Condiciones familiares que moldean las pautas de crianza

En contextos sociales tan cambiantes como los que se producen en los países del tercer mundo, y particularmente en los que la pobreza ha alcanzado niveles inimaginables como en las familias estudiadas, la confianza básica es un mecanismo fundamental para asimilar la creciente vulnerabilidad, el desarraigo y la inestabilidad a la que las familias se enfrentan como producto de la globalización (Feijoó y Corveta, 2004) De ahí la importancia de develar las pautas de crianza que los cuidadores primarios proveen, como patrones culturales que producen una impronta en los niños, generando condiciones propicias, pero también adversas en su desarrollo afectivo. Las evidencias más sobresalientes fueron:

- a) Solo 1 familia se compone de padre y madre, en 3 más la madre es soltera y en el caso restante, la madre se encuentra separada del marido, lo que produce 4 familias con jefatura femenina (González, M 2005).
- b) Las condiciones socioeconómicas de los hogares están marcadas por la precariedad.

Las mujeres- madres trabajan como artesanas o desempeñan labores domésticas para solventar las necesidades básicas de su familia, lo que les genera salarios menores a 500.00 semanales, mientras que en la restante la madre está a cargo del hogar y el padre desempeña trabajos eventuales.

c) Las familias con jefatura femenina no cuentan con vivienda propia, 3 viven con sus padres, mientras que la madre restante enfrenta sin vivienda propia, la crianza de los hijos

d) Se documentó el alcoholismo persistente de los 2 padres varones.

e) La violencia forma parte de la vida cotidiana en todas las familias, lo que se probó desde diversas manifestaciones.

Resultó evidente que los alumnos viven en contextos familiares caracterizados más por la inestabilidad y el desarraigo, que por la estabilidad y la integración. Los estigmas sociales de no hablar raramuri en una comunidad donde la mayoría de la población es hablante activo, de no contar con padre, o tener uno que es alcohólico, de carecer de cuidados primarios ante una madre que trabaja todo el día, de ser sujetos permanentes de violencia física y emocional; además de ser pobre en grado extremo, producen un marcaje emocional en los niños, que trastoca sus derechos fundamentales y hace evidente que la agudización de la pobreza, está provocado otros cambios a nivel de relaciones interpersonales, en virtud de la alteración de los contextos históricos de vida. Se introducen nuevos marcos de referencia, que modifican las interacciones tradicionales entre los actores, configurando, nuevas realidades

sociales, que trascienden el mundo de la construcción de lo material, para ubicarse en el la dimensión subjetiva desde la que se representan el mundo; relaciones que sin embargo, están lejos de producirse mecánicamente y sin conflictos (Feijó y Corveta, 2004).

La subjetividad en la escuela

La constitución de la subjetividad no puede gestarse al margen de la construcción de lo simbólico, como dimensión central en el desarrollo de los niños, durante su vida en la escuela. Así lo reconoce Castoriadis (1983), citada en (Feijó y Corveta, 2004), quien sostiene, que todo lo que se nos presenta en el mundo histórico social, está tejido en lo simbólico, en tanto los propios actos reales individuales y colectivos, así como los innumerables productos materiales, son imposibles fuera de una red simbólica crucial en la vida social. La construcción de esta red es crucial para la vida de los niños y la escuela como primer ámbito institucional público al que se integran, con frecuencia suele ser, predictor de la integración o desintegración que tendrán en otros ámbitos institucionales (Feijó y Corveta, 2004). Los datos más sobresalientes respecto de la integración de los niños (as) a las actividades e interacciones del aula fueron:

a) Al inicio del ciclo escolar y hasta dos meses después, mostraron grandes dificultades para permanecer en el salón de clases,

b) Se sumó la imposibilidad de permanecer sentados, por períodos de tiempo largos, situación que en el caso de 3 de ellos, continuo durante todo el ciclo escolar.

c) Se hizo notoria su dificultad para establecer interacciones con su grupo de iguales y con el resto de compañeros de la escuela, sin que mediara el ejercicio de la violencia física y verbal, aun en el caso de la niña

d) Se agregó su imposibilidad para concentrarse en las tareas escolares por espacios mayores a unos cuantos minutos y para permanecer en silencio, aunque fuese por espacios breves.

e) Resultó muy evidente, su dificultad para aceptar el contacto físico de otros niños, de la maestra y también de mi persona.

Los conflictos provocados por estas conductas, trastocan las concepciones que respecto de los niños (as) raramuri prevalecen en la sociedad dominante, configurándolos como callados, dóciles y reservados. Por el contrario y al igual que muchos infantes en la actualidad, estos infantes adoptaron generalmente, conductas antisociales en los procesos de comunicación, interacción y socialización indispensables en el aprendizaje.

Ante esta nueva realidad en las escuelas indígenas, donde priva el desconocimiento generalizado del “qué hacer” ante las conductas disruptivas de los alumnos, la maestra sin embargo, procuró siempre “tranquilizar”, “acallar” y constituirse en un “soporte”, es decir, en un “sostén emocional” de cada niño (a). Sin embargo, estas prácticas se produjeron siempre intuitivamente, ante la carencia (de ella y la mía propia) de elementos de formación, que permitieran ser aprovechados sistemáticamente como apoyo para la construcción de la confianza básica en los niños, como elemento fundamental para la construcción de una

personalidad psicossocialmente equilibrada (Feijó y Corveta, 2004).

Reflexionando sobre tal situación, resulta preocupante señalar, que ante la agudización de las condiciones sociales que operan en estas familias, dado el modelo de desarrollo actual y ante la imposibilidad de que la escuela reconfigure sus procesos de intervención reconociéndose como uno de los únicos espacios “de acogida” en un mundo de inseguridad e inestabilidad, (Feijó y Corveta, 2004), es muy probable que en el mediano plazo, estos niños sean parte de una nueva realidad, en la que un número cada vez mayor de niños y jóvenes indígenas, son portadores de una desesperanza tan grande, que adoptan una ética antisocial para salir lo mejor parados de las heridas psíquicas que les produce las condiciones adversas de vida. Se forman entonces, sobre la base de su exclusión, en un mundo cotidiano que no está marcado por la protesta o por la pasividad, sino por una desesperación, hostil, airada y agresiva (Kincheloe y Steinberg, 1999).

Los resultados de aprendizaje

Al inicio del ciclo escolar, se pensó que estos niños (as) tenían más y mayores posibilidades de acceder al aprendizaje de la lecto escritura, que sus pares monolingües en raramuri, bilingües con predominio de esta lengua, e incluso que los bilingües funcionales, ya que en la evaluación diagnóstica que se efectuó, fueron los que alcanzaron mayor niveles de dominio del español oral, aunque en lectura y escritura se ubicaron como todos los alumnos, en el nivel prealfabético, (D, Ángelo y Oliva, 2003); lo que es indicativo de los graves problemas educativos que aquejan a la educación en contextos indígenas. Sin embargo, los resultados que alcanzaron al final del ciclo escolar,

mostraron, que fueron el grupo lingüístico con menores avances. De hecho, ninguno de los alumnos logró superar la etapa prealfabética con la que iniciaron el ciclo escolar, a pesar de su notable inteligencia.

Conclusiones

Los resultados permiten afirmar que los problemas de los niños para acceder a los contenidos escolares, entre ellos la escritura; superan con mucho los que tienen su origen en la ausencia de una educación cultural y lingüísticamente pertinente, como lo señalan las tesis del multiculturalismo pluralista. Se matiza, oculta y también se niega la relación insoslayable entre políticas culturales, lingüísticas y de identidad, con políticas sociales de justicia e igualdad (Nash, 2000), evidenciando la necesidad de poner en la mesa de las discusiones el tema de la pobreza y su relación estrecha con condiciones culturales y lingüísticas indispensables en la educación en contextos indígenas.

Los resultados demostraron que los problemas educativos de las escuelas, tienen su origen en la inexistencia de una base suficiente de equidad social, que asegure las condiciones mínimas para el aprendizaje de los niños. Relacionado con ello, aparecen los problemas que impactan en la construcción de los procesos de subjetividad y su relación con la educabilidad, conformando escenarios en los que las dificultades en y para el aprendizaje, exceden la dimensión cognitiva, situándose en los procesos socio afectivos de los niños, cuyas fuentes de sentido, permanecen casi siempre, lejanas del interés por los aprendizajes escolares, en virtud de las condiciones socio familiares que enfrentan. Su mejora, requiere por tanto, de condiciones que no todos los hogares, ni todas las escuelas

pueden proveer; ante la ausencia de políticas educativas que permitan que se conviertan en un espacio educativo en el que las familias en situación de pobreza extrema, adquieren las herramientas para enfrentar y asimilar el cambio, el desarraigo y la inestabilidad (Feijoo y Corveta, 2004).

Se demanda entonces, de un nuevo multiculturalismo que impulse una pedagogía, en la que los niños y sus padres, puedan ver más allá de horizonte de su propia pobreza, pues de la valoración reflexiva de las situaciones que producen su condición social, surge un entusiasmo sin precedentes hacia la escuela y el poder de las ideas; en el contexto de una pedagogía, políticamente informada, socialmente contextualizada, éticamente fundamentada y sensible al poder. (Kincheloe y Steinberg, 1999)

Referencias

- D, Ángelo, E y Oliva J (2003), (coords). Lectura y escritura en contextos de diversidad. Edit. Comunidad de Madrid consejería de educación.
- Feijoo M y Corveta S, (2004). Escuela y Pobreza. Desafíos educativos en dos escenarios del gran Buenos Aires. IPE - UNESCO. Sede Regional Buenos Aires.
- González M (2005). Familias y política social en México: El caso de oportunidades. Ponencia presentada en la Reunión de Expertos " Políticas hacia las familias, protección e inclusión sociales. CEPAL., 28 y 29 de junio 2005.
- Hernández R, Fernández C y Baptista P (2008). Metodología de la Investigación IV edición México Edit. Ultra

Kincheloe J y Steinberg S (1999). Repensar el multiculturalismo. Barcelona Edit. Octaedro.

López, N y Tedesco J. (2003). Las condiciones de Educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina. Documento para su discusión. Buenos Aires IIPE - UNESCO Sede Regional Buenos Aires

Nash, M (1999) Prefacio de la edición Repensar el multiculturalismo. Barcelona Ediciones Octaedro

Stavnhagen, R. (2001) Informe Mundial sobre la Cultura 2000-2001. Diversidad cultural, conflicto y pluralismo. Edit. Madrid - Unesco.

Cultura escolar y vulnerabilidad social

Sandra Vega Villarreal
Instituto de Pedagogía Crítica
svegavillarreal@gmail.com

Resumen

En el presente documento se presentan los resultados de una investigación que desde un acercamiento metodológico cuantitativo, busca establecer correlaciones entre dos factores fundamentales para el desarrollo de una educación de calidad en términos de que es apropiada a las necesidades de los estudiantes y del contexto escolar donde se imparte. De ahí que con un diseño de investigación no experimental y un tipo de estudio correlacional se pretenda someter a análisis las variables cultura escolar; es decir las exigencias en cuanto a capital cultural (Bourdieu, 1979) que la escuela exige del estudiante y la vulnerabilidad social que les envuelve. Para concretizar la operacionalización de las variables, el estudio retoma elementos básicos de análisis estadístico cómo los condicionamientos y limitantes sociales de los estudiantes como gustos, disposición para el trabajo y acervos institucionales, que son definidas dentro del capital cultural, para lo cual se delimitan las características cognitivas de los sujetos estudiados, estimando que éstos cuenten con un nivel de desarrollo del pensamiento lógico - matemático muy similar. Esta variable se correlaciona con las exigencias de la escuela, que se concretiza en el aprovechamiento escolar valorado por los maestros.

Palabras clave: Vulnerabilidad social, capital cultural, aprovechamiento escolar.

Introducción

El sistema educativo mexicano mide su eficacia a partir del aprovechamiento escolar de los estudiantes, cuyos indicadores están vinculados directamente con la capacidad cognitiva de éstos para asimilar los contenidos de aprendizaje y repetirlos en un examen, generalmente estandarizado. Por tanto, el éxito o fracaso ante el sistema escolar es una responsabilidad del individuo. Al revisar la producción investigativa en México, se encuentra que la tendencia general de los estudios justifica estas premisas. De ahí la pertinencia de esta investigación cuyos resultados se muestran a través d un diseño de

investigación no experimental que, recurriendo a la estadística inferencial pone en la mesa de debate cómo las desigualdades sociales vertebran las posibilidades de acceso y permanencia en una cultura escolar.

Para establecer la correlación estadística entre vulnerabilidad social y cultura escolar, se definió a la primera variable en términos de desigualdad en los estudiantes con respecto a su capital cultural, que retomando de Bourdieu se concreta en gustos, disposiciones al trabajo y títulos institucionales. Se tiene una segunda variable denominada cultura escolar, que se concretiza en el aprovechamiento escolar que los maestros

ponderan en los estudiantes de acuerdo a sus propios criterios.

Para procedimientos operativos se trabajó no con el nombre de la variable, sino con su definición; es decir con capital cultural y aprovechamiento escolar, mismo que centra su interés en probar o disprobar la hipótesis general que el aprovechamiento escolar tiene un grado de asociación significativo con el nivel de capital cultural de los estudiantes. Por lo tanto, éste será diferente en los estudiantes agrupados de acuerdo a su capital cultural.

El diseño de investigación no experimental, pues sólo busca establecer relaciones entre dos variables categóricas en un periodo de tiempo determinado, sin atribuir causalidad. Por tanto, se expondrán los resultados obtenidos con estadísticos inferenciales, específicamente la prueba F de Fisher, que se realiza comparando las medias obtenidas en el aprovechamiento escolar de cinco grupos de estudiantes. Los instrumentos utilizados fueron una encuesta establecida en parámetros de escala Likert y el número otorgado como sinónimo de aprovechamiento escolar de los estudiantes a los registros escolares.

Objeto de estudio

Desde un posicionamiento teórico crítico, partimos del supuesto de que las diferentes prácticas de los agentes sociales, tales como el acceso, la permanencia y el éxito o fracaso en los procesos educativos se estructuran y son estructuradas por condicionantes históricas, que van más allá de los sujetos, sus capacidades, intereses y voluntad de acción. De ahí que las desigualdades sociales no se reconozcan como algo natural, sino como un estado que se busca mantener dentro de las sociedades

neoliberales, que marginan a los marginados y favorecen a los de por sí, socialmente favorecidos. Es bajo esta mirada, como se planteó la cuestión como guía de este estudio:

¿Qué grado de asociación existe entre el capital cultural y el aprovechamiento escolar de los estudiantes de sexto grado de primaria, que tienen un nivel de pensamiento lógico – matemático similar?

El objetivo principal fue determinar estadísticamente el nivel de correlación que existe entre el aprovechamiento escolar que evalúan los maestros y el capital cultural que poseen los estudiantes, es el pretexto perfecto para discutir sobre la exclusión social al interior del sistema escolar.

La población objeto de estudio fueron 169 estudiantes de sexto grado de educación primaria pertenecientes al sector escolar 25 de la región centro – sur del estado de Chihuahua. La población se delimitó a partir del nivel de desarrollo del pensamiento lógico-matemático abstracto; es decir que hayan construido las nociones de conservación de cantidad, peso y volumen (Piaget, 1972).

Para medir los variables y sus indicadores, se generaron valores categóricos obtenidos en la aplicación de una encuesta que mide los niveles de intensidad con respecto a gustos, hábitos bienes y títulos académicos de los estudiantes. El aprovechamiento escolar se definió como la calificación asignada por los profesores a cada estudiante, como valoración de su desempeño y alcances logrados en el aprendizaje durante el ciclo escolar.

Una vez elaborado el instrumento se sometió a piloteo y validación con la prueba estadística “R” de Pearson. Los resultados indicaron que el instrumento

tenía una confiabilidad alta y por tanto era factible su aplicación en una población delimitada a partir de un ejercicio práctico propuesto por Piaget (1989) para determinar las nociones de conservación de cantidad, peso y volumen.

Referentes teóricos

Para explicar las desigualdades sociales que permean los sistemas escolares Bourdieu desarrolla la noción de *capital cultural*, al cual concibe como una condición que “se impone en primer lugar como una hipótesis indispensable para dar cuenta de las diferencias en los resultados escolares que presentan niños de diferentes clases sociales con respecto al éxito “escolar”, es decir, los beneficios específicos que los niños de distintas clases y fracciones de clase pueden obtener del mercado escolar” (Bourdieu, 1979:11).

El capital cultural además debate radicalmente la idea de que el éxito o fracaso en el sistema escolar se debe a las aptitudes naturales de los individuos y puntualiza la función de la escuela como reproductora de las desigualdades sociales. Para profundizar en este análisis se desglosa el capital cultural en tres estados: incorporado, objetivado e institucional. El incorporado hace alusión a los gustos, disposiciones y hábitos que los sujetos han hecho cuerpo a partir de la interacción con su medio, por lo que sólo “puede adquirirse, en lo esencial, de manera totalmente encubierta e inconsciente y queda marcado por sus condiciones primitivas de adquisición; no puede acumularse más allá de las capacidades de apropiación de un agente en particular; se debilita y muere con su portador” (Bourdieu, 1979:12).

El capital objetivado se refiere a los bienes materiales que facilitan y estimulan el acceso a la cultura, tales como pinturas,

libros, monumentos, etc. Los cuales cobran sentido en tanto tienen relación con los gustos y disposiciones desarrollados por el sujeto. “Este capital cultural solamente subsiste como capital material y simbólicamente activo, en la medida que es apropiado por agentes y comprometido, como arma y como apuesta que se arriesga en las luchas cuyos campos de producción cultural (campo artístico, campo científico, etc.) –y más allá del campo de las ciencias sociales_ sean el lugar donde los agentes obtengan los beneficios ganados por el dominio sobre este capital objetivado” (Bourdieu, 1979:13).

El capital institucional refiere al status y posibilidades de acceso a la cultura que otorgan los títulos académicos adquiridos. Este tipo de capital lleva implícitos valores económicos, de tiempo y de esfuerzo empleados por los agentes y que son validados y reconocidos por la institucionalización.

Resultados

La hipótesis general que guio el estudio se planteó que el aprovechamiento escolar difiere significativamente entre los estudiantes con diferente nivel de capital cultural, para lo cual se plantearon las siguientes hipótesis secundarias:

1. Al menos dos de las medias del aprovechamiento escolar de los estudiantes clasificados de acuerdo al tipo de textos que leen, difieren significativamente entre sí.
2. Al menos dos de las medias del aprovechamiento escolar de los estudiantes clasificados de acuerdo al tipo de textos que leen, difieren significativamente entre sí.
3. Al menos dos de las medias del aprovechamiento escolar de los estudiantes clasificados de acuerdo al tipo de lugares que visitan, difieren significativamente entre sí.

4. Al menos dos de las medias del aprovechamiento escolar de los estudiantes clasificados de acuerdo al tipo de medios con que cuentan para realizar sus tareas escolares, difieren significativamente entre sí.
5. Al menos dos de las medias del aprovechamiento escolar de los estudiantes clasificados de acuerdo al tipo de ayuda que reciben para realizar sus trabajos escolares, difieren significativamente entre sí.
6. Al menos dos de las medias del aprovechamiento escolar de los estudiantes clasificados de acuerdo al tipo de vacaciones que realizan, difieren significativamente entre sí.
7. Al menos dos de las medias del aprovechamiento escolar de los estudiantes clasificados de acuerdo al tipo de actividades que realizan en su tiempo libre, difieren significativamente entre sí.
8. Al menos dos de las medias del aprovechamiento escolar de los estudiantes clasificados de acuerdo al tipo de cursos extraescolares que han tomado, difieren significativamente entre sí.
9. Al menos dos de las medias del aprovechamiento escolar de los estudiantes clasificados de acuerdo al nivel de escolaridad de la madre, difieren significativamente entre sí.
10. Al menos dos de las medias del aprovechamiento escolar de los estudiantes clasificados de acuerdo al nivel de escolaridad del padre, difieren significativamente entre sí.

La prueba de hipótesis utilizada fue la F de Fisher, puesto que se realiza una comparación entre más de dos medias, que equivalen a los promedios de aprovechamiento escolar de los estudiantes clasificados en cinco grupos, de acuerdo a las respuestas sobre los indicadores de capital cultural, mismas que se determinan con un nivel de mayor a menor intensidad, nominados del 1 al 5. De acuerdo al método de los seis pasos, se cumplieron las condiciones de uso se establecieron los valores teóricos que permitieron interpretar los resultados arrojados por el programa estadístico SPSS, quedando las siguientes reglas de decisión:

Tabla No. 1
Pruebas de hipótesis

Hip. Sec.	Tip o Pba.	H ₀	Estadístico de prueba	Regla de decisión
1	F	$\mu_1 = \mu_2 = \mu_3 = \mu_4 = \mu_5$	$F_c = \frac{CM_e}{CM_d}$	No se rechaza H ₀ si $F_c \in [0, 2.463>$ con $\alpha = 0.05$ en una cola y g. l. = 4 en el numerador y 164 en el denominador.
2	F	$\mu_1 = \mu_2 = \mu_3 = \mu_4 = \mu_5$	$F_c = \frac{CM_e}{CM_d}$	No se rechaza H ₀ si $F_c \in [0, 2.463>$ con $\alpha = 0.05$ en una cola y g. l. = 4 en el numerador y 164 en el denominador.
3	F	$\mu_1 = \mu_2 = \mu_3 = \mu_4 = \mu_5$	$F_c = \frac{CM_e}{CM_d}$	No se rechaza H ₀ si $F_c \in [0, 2.463>$ con $\alpha = 0.05$ en una cola y g. l. = 4 en el numerador y 164 en el denominador.

4	F	$\mu_1 = \mu_2 = \mu_3 = \mu_4 = \mu_5$	$F_c = \frac{CM_e}{CM_d}$	No se rechaza H_0 si $F_c \in [0, 2.463>$ con $\alpha = 0.05$ en una cola y g. l. = 4 en el numerador y 164 en el denominador.
5	F	$\mu_1 = \mu_2 = \mu_3 = \mu_4 = \mu_5$	$F_c = \frac{CM_e}{CM_d}$	No se rechaza H_0 si $F_c \in [0, 2.463>$ con $\alpha = 0.05$ en una cola y g. l. = 4 en el numerador y 164 en el denominador.
6	F	$\mu_1 = \mu_2 = \mu_3 = \mu_4 = \mu_5$	$F_c = \frac{CM_e}{CM_d}$	No se rechaza H_0 si $F_c \in [0, 2.463>$ con $\alpha = 0.05$ en una cola y g. l. = 4 en el numerador y 164 en el denominador.
7	F	$\mu_1 = \mu_2 = \mu_3 = \mu_4 = \mu_5$	$F_c = \frac{CM_e}{CM_d}$	No se rechaza H_0 si $F_c \in [0, 2.463>$ con $\alpha = 0.05$ en una cola y g. l. = 4 en el numerador y 164 en el denominador.
8	F	$\mu_1 = \mu_2 = \mu_3 = \mu_4 = \mu_5$	$F_c = \frac{CM_e}{CM_d}$	No se rechaza H_0 si $F_c \in [0, 2.463>$ con $\alpha = 0.05$ en una cola y g. l. = 4 en el numerador y 164 en el denominador.
9	F	$\mu_1 = \mu_2 = \mu_3 = \mu_4 = \mu_5$	$F_c = \frac{CM_e}{CM_d}$	No se rechaza H_0 si $F_c \in [0, 2.463>$ con $\alpha = 0.05$ en una cola y g. l. = 4 en el numerador y 164 en el denominador.
10	F	$\mu_1 = \mu_2 = \mu_3 = \mu_4 = \mu_5$	$F_c = \frac{CM_e}{CM_d}$	No se rechaza H_0 si $F_c \in [0, 2.463>$ con $\alpha = 0.05$ en una cola y g. l. = 4 en el numerador y 164 en el denominador.

Una vez obtenidos los cálculos de las diferentes pruebas, se pudo constatar que el aprovechamiento escolar de los estudiantes agrupados de acuerdo a su nivel de capital cultural, difiere significativamente. Se puede observar que estas diferencias están presentes en el tipo de textos que leen, en la música que escuchan; en los lugares que prefieren visitar; así como en los medios materiales que utilizan para hacer sus tareas escolares; en el apoyo que reciben de las

personas en estos deberes; en el tipo de vacaciones que realizan; en el tipo de actividades que realizan en su tiempo libre; en los cursos que extraescolares que ha recibido y en la escolaridad de la madre. No obstante se encontró que la separación de grupos por la escolaridad del padre, no arroja diferencias en el aprovechamiento de los alumnos con diferente capital cultural. Para tener un panorama general véase la siguiente tabla:

Tabla No. 2
Análisis de las pruebas de hipótesis

Hip. Sec.	Resultados	Decisión Estadística	Interpretación
1	$F_c = 7.384$	Como $F_c \in [2.463, \infty>$ se rechaza H_0 .	Con un 95% de confiabilidad, hay evidencias suficientes para suponer que al menos dos de las medias del aprovechamiento escolar de los grupos de estudiantes clasificados de acuerdo al tipo de textos que leen , difieren significativamente entre sí.

2	$F_c = 8.605$	Como $F_c \in [2.463, \infty)$ se rechaza H_0 .	Con un 95% de confiabilidad, hay evidencias suficientes para suponer que al menos dos de las medias del aprovechamiento escolar de los grupos de estudiantes clasificados de acuerdo al tipo de música que escuchan , difieren significativamente entre sí.
3	$F_c = 6.685$	Como $F_c \in [2.463, \infty)$ se rechaza H_0 .	Con un 95% de confiabilidad, hay evidencias suficientes para suponer que al menos dos de las medias del aprovechamiento escolar de los grupos de estudiantes clasificados de acuerdo al tipo de lugares que visitan , difieren significativamente entre sí.
4	$F_c = 5.057$	Como $F_c \in [2.463, \infty)$ se rechaza H_0 .	Con un 95% de confiabilidad, hay evidencias suficientes para suponer que al menos dos de las medias del aprovechamiento escolar de los grupos de estudiantes clasificados de acuerdo al tipo de apoyos que recibe para realizar las tareas escolares , difieren significativamente entre sí.
5	$F_c = 10.239$	Como $F_c \in [2.463, \infty)$ se rechaza H_0 .	Con un 95% de confiabilidad, hay evidencias suficientes para suponer que al menos dos de las medias del aprovechamiento escolar de los grupos de estudiantes clasificados de acuerdo al tipo de ayuda que reciben para realizar las tareas escolares , difieren significativamente entre sí.
6	$F_c = 5.349$	Como $F_c \in [2.463, \infty)$ se rechaza H_0 .	Con un 95% de confiabilidad, hay evidencias suficientes para suponer que al menos dos de las medias del aprovechamiento escolar de los grupos de estudiantes clasificados de acuerdo al tipo de vacaciones que realiza , difieren significativamente entre sí.
7	$F_c = 6.559$	Como $F_c \in [2.463, \infty)$ se rechaza H_0 .	Con un 95% de confiabilidad, hay evidencias suficientes para suponer que al menos dos de las medias del aprovechamiento escolar de los grupos de estudiantes clasificados de acuerdo al empleo del tiempo libre , difieren significativamente entre sí.
8	$F_c = 2.989$	Como $F_c \in [2.463, \infty)$ se rechaza H_0 .	Con un 95% de confiabilidad, hay evidencias suficientes para suponer que al menos dos de las medias del aprovechamiento escolar de los grupos de estudiantes clasificados de acuerdo al tipo de curso extraescolares recibidos , difieren significativamente entre sí.

9	$F_c = 2.622$	Como $F_c \in [2.463, \infty)$ se rechaza H_0 .	Con un 95% de confiabilidad, hay evidencias suficientes para suponer que al menos dos de las medias del aprovechamiento escolar de los grupos de estudiantes clasificados de acuerdo al nivel de escolaridad de la madre , difieren significativamente entre sí.
10	$F_c = 1.857$	Como $F_c \in [0, 2.463)$ No se rechaza H_0 .	Con un 95% de confiabilidad, hay evidencias suficientes para suponer que al menos dos de las medias del aprovechamiento escolar de los grupos de estudiantes clasificados de acuerdo al nivel de escolaridad del padre , NO difieren significativamente entre sí.

Estos resultados permiten cuestionar los parámetros de rendimiento académico establecidos por el Sistema Educativo Nacional, pues en ellos se deja de lado la desigualdad de oportunidades sociales para acceder a la cultura escolar. Esto se puede observar en cada uno de los indicadores establecidos, que muestran cómo esas diferencias inciden en diferenciar los resultados escolares de los estudiantes. Lo anterior permite cuestionar a la evaluación de los aprendizajes que se aplica por igual a los diferentes, sin tomar en consideración sus necesidades de acceso y permanencia en la escuela, generando que los beneficios que se obtengan del mercado escolar beneficien a grupos determinados por su clase social (Bourdieu, 1979).

Conclusiones

Los resultados obtenidos nos muestran de manera contundente, que la capacidad cognitiva no es el factor determinante para el logro académico de los estudiantes, pues existen una serie de factores que trascienden el ámbito del individuo y son propios de las sociedades con sus diferentes rasgos culturales y niveles de

desarrollo económico. Los hallazgos de esta investigación confirman esta premisa de manera concreta, pues se demuestra estadísticamente que los hábitos, disposiciones al trabajo de los estudiantes, así como sus preferencias por cierto tipo de textos, de música, por los lugares que visitan, por los bienes culturales a los que acceden, inciden de forma importante en el acceso a la cultura escolar y por tanto a los aprendizajes que mide la escuela, no son proporcionadas por la escuela, sino por el medio social.

Referencias

- BOURDIEU, Pierre (2000), *Capital cultural, escuela y espacio social*, México, Editorial Siglo XXI.
- BOURDIEU, Pierre (2007), *Intelectuales, política y poder*, Argentina, Editorial EUDEBA.
- PIAGET, Jean (1972), *El nacimiento de la inteligencia en el niño*, México, Fondo de Cultura Económica.
- BOURDIEU, Pierre (1979), *Los tres estados de capital cultural*, en *Sociológica*, UAM- Azcapotzalco, México, Núm. 5, pp. 11-17.

El uso de la investigación en la política educativa: el caso del estado de Chihuahua

Romelia Hinojosa Luján
Secretaría de Educación Cultura y Deporte
rome_hinojosa@yahoo.com.mx

Esteban García Hernández
Secretaría de Educación Cultura y Deporte
estebangarcia_h@yahoo.com

Rosa Angélica Rodríguez Arias
Secretaría de Educación Cultura y Deporte
angelica_de_jordan@yahoo.com.mx

Resumen

La elaboración de los Estados de Conocimiento en el 2010 y el Diagnóstico de la investigación educativa realizado por la REDIECH y la SECyD en 2012, permitieron describir la situación de la investigación en la entidad: su producción, disseminación y utilización. Estos estudios muestran que existe poca utilización de la investigación en las decisiones de la política educativa, así como discrepancia entre las demandas de la SECyD y la producción científica. En este estudio se documenta un proyecto de investigación-acción realizado por el Departamento de Investigación de la Dirección de Desarrollo Educativo, que tiene como propósitos: fomentar el uso de aportes de la investigación educativa en la política educativa y acercar las demandas de investigación educativa a quienes producen conocimiento científico. Los hallazgos identifican una enorme brecha entre las condiciones que existen entre las instituciones que realizan investigación educativa, los diferentes niveles de acercamiento que las autoridades educativas han tenido hacia la investigación, además de conceptos y expectativas de investigadores y autoridades hacia la investigación educativa. Además, se establece una agenda de investigación educativa y la identificación de algunos núcleos en germinación que comienzan a gestar espacios de vinculación.

Palabras clave

Investigación Educativa, Uso de la información, Política Educativa.

Introducción

El Plan Sectorial de Educación 2011-2016 establece como prioritario: “impulsar la investigación, la sistematización y el análisis de la información educativa” (SECYD, 2011, pág. 65) ,“fortalecer la vinculación con los sectores productivo, público y privado para establecer convenios de colaboración” (p.96); “promover y fortalecer la investigación en materia de educación, deporte, recreación y formación en valores para el desarrollo de innovaciones educativas” (p. 101).

Por otro lado, la investigación de la investigación educativa realizada a través del Departamento de Investigación de la Dirección de Desarrollo Educativo de la Secretaría de Educación Cultura y Deporte, en colaboración con algunas Instituciones de Educación Superior (SECYD, 2010) y la Red de Investigadores Educativos Chihuahua A.C. (Martínez, 2012), arrojaron la apremiante necesidad de establecer una agenda de investigación educativa que rescatara las principales demandas que la autoridad educativa establece con la idea de acercar la investigación a su característica de pertinencia.

Estas investigaciones también establecen la necesidad de fomentar el uso de la investigación educativa entre quienes ostentan puestos claves de la estructura del sistema educativo estatal con la idea de que sus decisiones estén fundamentadas en el conocimiento fidedigno del hecho educativo.

Orientados por estas consideraciones normativas y diagnósticas, el equipo del Departamento de Investigación realizó un proyecto de intervención para promover el uso de la investigación educativa dentro de la toma

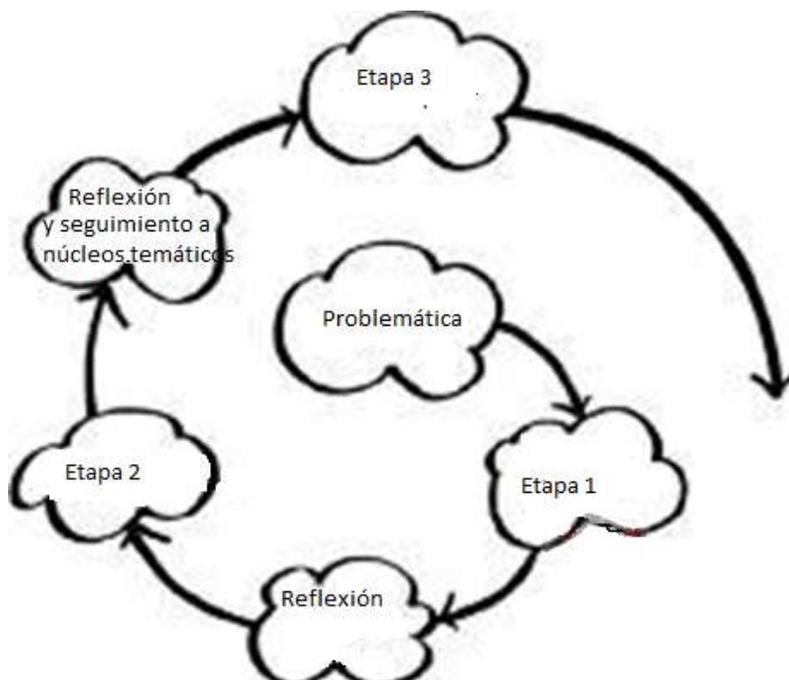
de decisiones de la política educativa, así como el acercamiento del quehacer investigativo hacia las demandas regionales de la investigación educativa.

Desarrollo

Para realizar el proyecto se establecieron algunos parámetros teóricos y metodológicos. Dentro de la fundamentación teórica de la cual partimos, fue el enfoque de diálogos informados a través de la cual Reimers (Reimers & McGinn, 2000) (Loera, 2002) plantea la necesidad de fomentar el uso de la investigación educativa en la toma de decisiones de la política pública a través espacios en los que se fomente el diálogo constructivo, pero también establece algunas condicionantes que la investigación debe cumplir para que sea insumo en la toma de decisiones.

La metodología que se utilize fue la investigación-acción. Una variante que estamos desarrollando por establecer transformación en un actor que pocas veces se ha trabajado dentro de una investigación acción: los funcionarios educativos que ocupan puestos jerárquicamente mayores a los docentes frente a grupos y los investigadores que se ocupan del campo de la educación. Si bien, esta modalidad de investigación-acción es subversiva en el sentido de la transformación de las prácticas que cotidianamente mueven a esta núcleo de población; es investigación porque se documenta la acción, se analiza, categoriza y teoriza. Supera el inmediatismo de la acción a través de los momentos que Kemmis y McTaggart (1998) establecen y que se observan adaptados a esta investigación en la ilustración 1:

Ilustración 1



La metodología se operacionalizó a través de técnicas y métodos que como: la observación y registro a través de diario realizada por el equipo coordinador, la videofilmación, la audiograbación, el registro de algunas actividades llevado a cabo por los participantes del proyecto. Esta información se analizó y se sistematizó a través de matrices y redes mediante un procesamiento inductivo que llevó a la construcción de categorías que en el cuerpo de este trabajo se describirán.

Durante el desarrollo de este trabajo, se llevaron a cabo reuniones donde los participantes tuvieron la oportunidad de conocer de manera directa qué hacen y qué necesitan para propiciar la vinculación entre investigadores y tomadores de decisiones.

Primeramente, se organizó el plan general contemplando cuatro momentos dentro de la primera etapa del proyecto general. Este artículo abarcó únicamente

la primera etapa del proyecto, pues está en estos momentos en acción la segunda etapa, que será motivo de análisis en otro documento. El proyecto no termina en el segundo acercamiento entre estas dos esferas de acción, sino que se plantea, al igual que el proceso de investigación-acción una espiral sucesiva de acercamientos y acciones para resolver, superar o trabajar en torno a la problemática.

Esta primera etapa se resume en las siguientes acciones, números y participantes. Siete reuniones regionales, una veintena de instituciones de Educación Superior (IES), presencia de 396 personas: 205 mujeres y 191 hombres. Los funcionarios que participaron fueron de los subsistemas estatal, federalizado y de algunos organismos descentralizados.

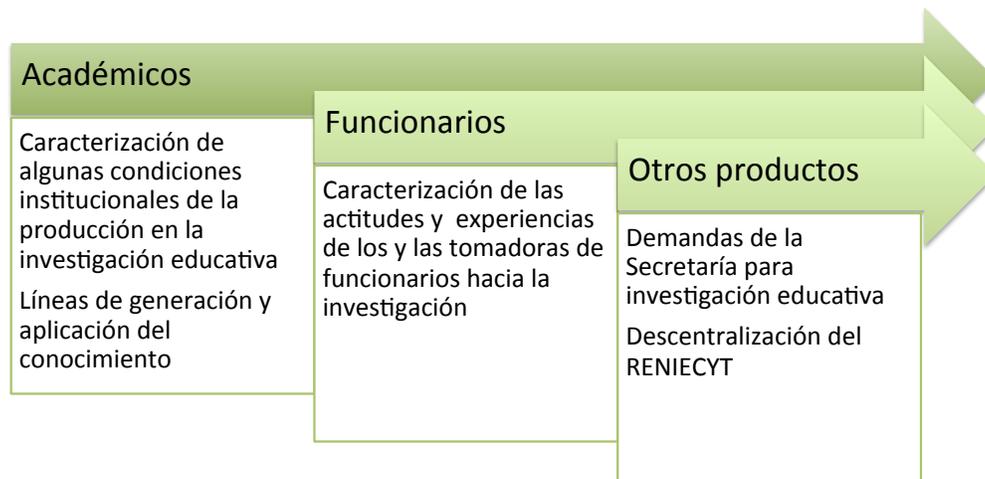
En el segundo momento de esta primera etapa, participaron investigadores y

autoridades educativas por separado por ser necesario para el proyecto y la investigación. En el caso de los investigadores, fue para la recuperación de experiencias de investigación educativa de diversas instituciones, sus condiciones de producción y divulgación. Por otro lado, en torno de las autoridades fue para la identificación de demandas específicas de Investigación Educativa (IE) y el acercamiento práctica a la experiencia investigativa. Sobre este momento es en el que se va a ahondar en la información ofrecida por ellos y ellas, a través del proceso de sistematización que se realizó por el equipo de investigación.

En el tercer momento de esta primera fase del proyecto, se hizo la devolución de la información ofrecida por ambos “mundos con vida separadas” al colectivo completo de investigadores y funcionarios. Se les presentó las condiciones generales de la IE que privan en la entidad: líneas de generación y aplicación del conocimiento de cada una de las IES, cuerpos académicos que tienen concordancia con la IE, así como las demandas o necesidades de las autoridades de diferentes niveles sobre IE para su contexto de trabajo. La ilustración 2 recupera los productos obtenidos en esta primera etapa.

Ilustración 2

Productos de la primera etapa



1. Condiciones generales de la IE

De manera inicial es preciso establecer que de acuerdo con la información presentada con los investigadores de las diferentes instituciones que participaron en las tres reuniones de vinculación, una característica que aparece como constante es la gran diferencia que existe en las condiciones en las que se lleva a cabo la investigación educativa.

Organización de acciones de investigación

La forma de organización de los grupos de investigación que existen en las IES, se presenta diferenciada; de manera incipiente en unas, donde prevalece la formación de equipos de trabajo que se conforman para realizar alguna investigación específica, por otro lado, es posible identificar aquellas instituciones en las cuales se han integrado cuerpos académicos que se distinguen por trabajar bajo una línea de generación del conocimiento.

Características de los investigadores

En referencia a los encargados de realizar investigación educativa, se identifican declaraciones que hacen alusión a que los grupos que se encargan de esta actividad, no cuentan con formación o experiencia en investigación.

En referencia a este aspecto se menciona: “Algunos profesores no participan en investigación por limitaciones en formación, aunque imparten materias relacionadas directamente con investigación, les falta capacitación para llevarla a cabo, no logran un nivel de formación en investigación en pregrado”, además se tiene la percepción de que la investigación es un asunto de élite con distancia de las prácticas reales. De manera polarizada se ubican instituciones con investigadores que

pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores.

Apoyos económicos y materiales para tareas de investigación

Una constante es la necesidad que los representantes de las IES presentan en relación a recursos económicos y materiales para realizar investigación. Hay quien menciona que: “La investigación se hace a partir de la suma de buenas voluntades” o “El financiamiento sale del esfuerzo propio de las y los investigadores, de los propios estudiantes...”, sin embargo, los recursos con los que cuentan, se presentan de manera diferenciada, pues los representantes de algunas instituciones plantearon que tienen la infraestructura física necesaria y reciben todos los recursos económicos para realizar investigación, además cuentan con apoyo para emprender acciones paralelas, tales como asistencia a cursos y congresos estatales, nacionales e incluso internacionales. Al interior de las instituciones que cuentan con apoyos, hay quien considera que estos no se distribuyen de manera equitativa al afirmar que “...algunos proyectos de la institución tienen muchos recursos, otros no”.

Producción de investigación educativa

Nuevamente en lo que se refiere a la producción de investigación educativa, se presentan grupos polarizados. En el primero, se establece que la investigación se basa en la producción de trabajos de tesis como opción de titulación de las diferentes licenciaturas y/o maestrías que se ofertan. En una de las instituciones se menciona: “La investigación no se lleva a cabo como tal, ésta se realiza en trabajos de titulación, en la cotidianidad, en clase con ejercicios académicos, academias o colegiados, seminario de titulación,

prácticas y servicio social, asesorías...”, por otra parte se identifican las instituciones que de manera paralela a la producción de tesis, llevan a cabo investigaciones que aportan a las necesidades de contar con conocimiento relativo a distintas áreas de conocimiento.

Relación entre instituciones

En la mayoría de los casos se plantea que la investigación educativa se lleva a cabo al interior de la institución, sin embargo, destacan algunos casos en los cuales se trabaja además, en coordinación con otras instituciones. Al respecto se menciona que “...la investigación educativa se condiciona por la falta de relación entre las instituciones que hacen investigación”, sin embargo, en algunas instituciones se plantea que se han establecido vínculos para realizar investigaciones con organizaciones no gubernamentales y con instituciones nacionales y extranjeras. Incluso en una institución específica se menciona “...hay una red que funciona para dar respuesta a las necesidades de la comunidad juarense y en comunicación con otros países que manejan la temática de la investigación en educación especial”.

Acciones de diseminación

En torno a las prácticas de difusión y divulgación de la investigación educativa, la polaridad se presenta entre las instituciones que únicamente presentan los trabajos de tesis de sus egresados en eventos internos o ante otras instituciones, mientras que otras instituciones se hace alusión a procesos amplios de difusión y divulgación con grupos de interés identificados. En relación a este aspecto hay quien concluye que “...no se capitalizan los productos de los esfuerzos que se realizan para efectuar investigación educativa”.

2. Funcionalidad que se asigna a la investigación educativa: la experiencia de los funcionarios

Decisiones individuales o colectivas: la base de las autoridades para la toma de decisiones

De manera inicial, en las declaraciones realizadas por las autoridades educativas, se perciben dos formas de tomar decisiones, un grupo mayoritario que decide desde su función el trabajo realizado de manera individual y otro que plantea como acción previa a la toma de decisiones, un trabajo grupal en reuniones expofeso. En este grupo se explica que las decisiones son tomadas de manera colectiva, a partir de consensos, de discusiones que incluso pueden realizarse entre autoridades de diferente nivel jerárquico. Como ejemplos de estas declaraciones se mencionan las siguientes: “En reflexiones que hacemos en mi equipo sobre la manera que puede repercutir o llevar como consecuencia la decisión tomada, en base al tema o problemática señalada, revisando de manera ampliada todas posibilidades de solución a las necesidades observadas en las escuelas”.

Bases para la toma de decisiones

En las declaraciones que las autoridades educativas hacen, en relación a las bases que consideran para la toma de decisiones se definen tres grandes grupos de respuestas: el primero se refiere a fuentes externas que los guían (normativos y órdenes), el segundo agrupa sus conocimientos propios con diferentes fuentes que van desde sus experiencias hasta aspectos más intuitivos, finalmente en el tercer grupo se ubica la información obtenida a partir de los contextos sobre los cuales se decide y en algunos casos de

aportaciones derivadas de procesos de investigación.

Fuentes externas

En referencia a las normas, reglamentos y lineamientos oficiales que guían las decisiones que se toman, las autoridades educativas mencionan las siguientes, que como es posible observar, van desde normas generales para el sistema educativo nacional como el Artículo 3º, hasta aquéllos que resultan ser específicos a un departamento o programa, como lo pueden ser reglamentos internos. Algunas de las autoridades que declararon responder a aspectos normativos consideran pocas posibilidades de hacer uso de resultados de investigación educativa y hacen afirmaciones como la siguiente: “La toma de decisiones no queda en nuestras manos, tenemos que aplicar la política educativa”.

En cuanto a las demandas que reciben, en este grupo se definen acciones que se deben realizar por mandatos de autoridades de nivel superior, estas se presentan de manera vertical y los informantes plantean que tienen las siguientes características:

- Pueden estar agendadas y responder a un plan de trabajo o surgir sin una previa programación.
- Deben tener respuesta de manera inmediata, por su carácter emergente.
- Son indicaciones precisas de carácter operativo.
- Están asociadas a las problemáticas y necesidades de contextos específicos.

Conocimientos personales.

En este grupo, las autoridades mencionan que sus decisiones se derivan básicamente de sus experiencias y los conocimientos

con los que cuentan. Hay quienes comentan: “Me baso en la experiencia y el conocimiento que he adquirido en el trayecto formativo de nuestra profesión” o “Podemos decir que (la toma de decisiones) es un proceso empírico ya que se toman en cuenta las experiencias vividas en cada región y en cada situación”. Aunque también hay quienes mencionan que hacen uso de su sentido común: “...y realizo adecuaciones cotidianas según necesidades y problemáticas en los centros escolares, basadas en el sentido común”, también hay quien afirma: “Considero la percepción que tengo de los hechos”, a lo que añade que esta acción la considera subjetiva.

En este grupo se ubican también las aseveraciones que hacen referencia al conocimiento inmediato que se tiene de las condiciones de los contextos en los cuales se van a definir acciones, con énfasis en las necesidades y demandas de los sujetos. Ejemplos de esto son los siguientes:

“Las decisiones que se toman, consideran las características del centro educativo (...) incluso de la infraestructura”.

“(Se toman en cuenta) grupos vulnerables, género, inclusión educativa, educación indígena, patrimonio cultural, violencia escolar”.

En este apartado se ubican las declaraciones que consideran la importancia de considerar los recursos humanos con los que se cuenta, pero principalmente los financieros, asociados a las reglas explícitas e implícitas para hacer uso de éstos.

Información derivada de procesos de investigación.

En este grupo se ubican las afirmaciones que plantean que las decisiones tienen como una de sus bases, indagaciones realizadas exprofeso para fundamentarlas y en menor medida la recuperación de información derivada de investigación educativa.

Las autoridades que mencionan que para decidir en su ámbito, consideran información referida a los sujetos y contextos que se van a involucrar o ver afectados por sus decisiones, hacen mención de una amplia variedad de experiencias de indagación que presentan diferente nivel en la sistematicidad y profundidad.

Las autoridades plantean que llevan a cabo observaciones libres, elaboran inventarios, aplican encuestas y cuestionarios para obtener información de aspectos precisos y analizan resultados de pruebas estandarizadas con el propósito de establecer estrategias de atención.

Además, establecen que participan y promueven procesos de diagnóstico, autoevaluación y evaluación a partir de los cuales planifican acciones y valoran de manera periódica los servicios que ofrecen. Como ejemplos se recupera lo siguiente:

“Para dar la capacitación a los docentes tenemos que investigar el universo a atender, en algunos casos tenemos que depurar las bases de datos, seleccionar a las escuelas focalizadas o al personal idóneo para recibir la capacitación los recursos económicos disponibles, el personal académico del que disponemos, los tiempos en que deben desarrollarse los trabajos, ya que hay fechas límites para cumplir con las capacitaciones”.

Finalmente, en algunos casos específicos las decisiones que se toman, se ven influenciadas por acciones de monitoreo y seguimiento, de los que destaca el acompañamiento técnico-pedagógico que se realiza con base a indicadores educativos, para detectar y dar atención a necesidades detectadas.

Un pequeño grupo de autoridades enfatizó la toma de sus decisiones basada en la información que aporta la investigación educativa. Mencionan de manera general que hacen uso de aportes teóricos: “La investigación sirve para fortalecer la toma de decisiones a las autoridades educativas”, también identifican de manera específica estudios referidos a su ámbito de acción: “Me baso en la problemática que reflejan las estadísticas de infecciones de transmisión sexual y embarazo no planeado, proveniente de estudios de la Secretaría de Salud”.

Hay quien explica por qué hace poco uso de referentes derivados de investigación educativa y menciona: “En muy bajo porcentaje me sustentó (al tomar decisiones) en estudios o análisis porque no existen de manera suficiente, he aquí la importancia de fomentar la investigación educativa”.

Conclusiones

Más allá de los aprendizajes teóricos obtenidos que se muestran en el cuerpo del trabajo son otros los productos importantes que han quedado de la primera etapa del proyecto de vinculación: las lecciones aprendidas a través de las acciones que se vienen realizando y muestran evidencia de la incidencia en el uso de la investigación educativa para la toma de decisiones en política educativa. Merecen una explicación puntual de cada uno de ellos, misma que será motivo de

otro documento amplio que por cuestiones de espacio en este trabajo no se podrá realizar. Se cerrará con un recuento breve de los mismos:

Promoción de condiciones propicias para el trabajo interfuncional, interinstitucional e intradisciplinar. Los funcionarios se sensibilizan ante la necesidad que se tiene del conocimiento científico en la toma de decisiones y los actores establecen como prioritario la divulgación de sus descubrimientos hacia la política educativa estatal. Se rompe la condición de “impermeabilidad” que había estado presente en las esferas participantes del proyecto.

Otorgamiento de voz y posicionamiento a las necesidades que el Sistema Educativo Estatal tienen sobre la IE. Las demandas de investigación educativa fueron enviadas por la Secretaría de Educación Cultura y Deporte al CONACYT y al Consejo Estatal de Ciencia y Tecnología del Estado de Chihuahua. Este es un ejercicio inédito en el sector, de tal manera que se espera impacte en un futuro inmediato en el lanzamiento de una convocatoria por parte de FOMIX se acerque o ajuste a lo establecido por los participantes en este proyecto. El futuro es incierto, pero se trabaja abonando

insumos que acerquen en probabilidades a la ejecución de las acciones deseadas.

Referencias

- Loera, A. (2002). Los diálogos informados como método de concertación social. *Teoría, Metodología y Prácticas Ejemplares de Concertación para el Desarrollo de América*. Washington DC: INDES/BID.
- Martínez, R. (2012). *Diagnóstico de la Investigación Educativa en Chihuahua*. Chihuahua, Chihuahua, México: Doble Hélice Editores.
- Reimers, F., & McGinn, N. (2000). *Diálogo informado. El uso de la investigación para apoyar la formulación de políticas educativas alrededor del mundo*. México, DF, México: Centro de Estudios Educativos-USJAL.
- SECYD. (2010). *Colección Estados de Conocimiento de la Investigación Educativa en Chihuahua*. Chihuahua, Chihuahua, México: Imprenta Ochoa.
- SECYD. (2011). *Programa Sectorial de Educación 2011-2016*. Chihuahua, Chihuahua, México: Talleres Gráficos de Gobierno del Estado.

La acción investigativa en la UPNECH Campus Parral, su formación, su hacer y su evolución

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

Yolanda Isaura Lara García
Universidad Pedagógica Nacional UPNECH, Campus Parral
yolislara_1@hotmail.com

Josefina Madrigal Luna
Universidad Pedagógica Nacional UPNECH, Campus Parral
shefimadupn3@yahoo.com.mx

Resumen

El trabajo centra su elaboración en la lógica de construcción del conocimiento científico desde la posición epistémica-crítica con base en el fundamento teórico metodológico bajo la luz del conocimiento generado en el auspicio de la racionalidad crítica emanada del programa de posgrado en la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua UPNECH, Campus Parral, programa que lleva por nombre “Maestría en Educación” campo Práctica Docente, la revisión acontece desde un tutelar crítico-dialéctico mismo que cobra sentido con base en la revisión de planes y programas de estudio desde una conflagración horizontal, vertical, transversal, teórico-conceptual y metodológica así como la enunciación clara y específica de la ausencia de investigación desde una visión ontológico-epistémica con el respaldo de la falacia correspondiente a la investigación educativa; tercera actividad en orden sustancial de toda institución de educación superior, actividad conceptual y metódica que no puede aislarse de cualesquier institución profesional formadora y actualizadora de docentes independientemente de su nivel de formación y de la función que desempeña en el organigrama educativo. El producto da cuenta de la racionalidad edificada por estudiantes y académicos que han convivido en este espacio y tiempo como agentes educativos del programa enunciado.

Palabras claves

Espíteme, investigación, docencia, posgrado.

Introducción

La Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, UPNECH, Campus Parral, es una de las instituciones de educación superior que trabajan en la

formación de profesionales de la educación; en ella, se detecta un déficit en el ejercicio de la actividad investigativa, práctica sui generis en educación superior. En UPNECH Campus Parral, se vive casi

con exclusividad de la docencia, un porcentaje elevado de su vida académica – se respalda en las tres actividades sustantivas del hacer universitario– se encuentra cimentada en una procesión de eficientes o especialistas en las disciplinas pedagógica y psicológica. No se ubica en la constitución de investigadores conscientes y críticos de su papel y su acción en los procesos educativos, prioridad a cimentar como carencia en los programas de posgrado del país. El análisis y la reflexión se suscitan bajo la lógica del plan de estudios para conceptuar a la epistemología como conocimiento y organización de la investigación, desde lo ontológico en lo formativo; lo gnoseológico del objeto de investigación y, lo teleológico, ingrediente potencial de la producción generada.

1. El conocimiento como una construcción epistémica crítica

¿Qué significa conocer?, ¿qué es el conocimiento?, ¿en qué consiste?, ¿por qué hablar de conocimiento?, ¿cuándo se argumenta que se posee conocimiento?, ¿qué vinculación se establece entre conocimiento y aprendizaje? Hablar de conocimiento, es hablar de la razón de conocer la naturaleza de *'algo'*. ¿Qué puede hacer, el ser humano simple, sencillo y coloquial para conocer ese *'algo'*?, sólo encontrar las características y cualidades de ese *'algo'*. Por ello, el/la investigadora habrá de construir la lógica de ese *'algo'*, de ese objeto de conocimiento; objeto de investigación, elaborado en la acción investigativa. Así, edificar conceptos requiere asimilarlos, adaptarlos y acomodarlos desde el objeto de investigación al pensamiento del investigador y viceversa, bajo la tutela de herramientas teórico-conceptuales poseídas por el/la investigador(a) según

sus referentes; luego, entonces, tanto el conocimiento como la producción del conocimiento se vuelve una práctica científica, teórica, en evolución, en mutabilidad. Y, como todo lo que el ser humano hace, es paralelamente producto y proceso, que no ha de liberarse de la cuestión política, en su defecto es política naciente.

¿Qué concepción de conocimiento y, qué concepción de aprendizaje se ubica en la base del hacer académico de la UPNECH Campus Parral en específico en el Programa “Maestría en Educación”, con incidencia en la Práctica Docente? El *'ser'* y *'hacer'* de una docencia basada en la investigación no ha sido coherente y racionalmente vivida por la UPNECH, Campus Parral, institución que no es la excepción, –pues en la mayoría de las instituciones de educación superior– se privilegia el proceso de un accionar cientificista en particular para todo proceso explicativo, sustentándose en el *'saber hacer'*, en el *'saber procedimental'* auspiciado por una competencia de corte neoliberal; este conocimiento y su constitución han ido estableciéndose bajo la división social del hacer del docente, división que se concretiza en una tecnocracia laboral. ¿Qué hacer para desarrollar la construcción de un conocimiento tanto teórico como científico, un espacio epistemológico, en la UPNECH, Campus Parral? Porque el acto de conocer, es una acción propia y única del ser humano, actividad que no se encuentra separada de la totalidad de la vida social; actividad que es el resultado de la mediación personal desarrollada en la práctica educativa.

En la segunda década del Siglo XXI, el papel central de las instituciones de educación superior no queda visible como espacio de condensación para un saber

científico, ¿cuál es el papel y función de éstas como aparato hegemónico?, las relaciones que se viven en el proceso de globalización y de neoliberalismo, enganchan a cada lugar hacia un ícono de comunicación mundial y de supuestas condiciones similares en la relación con cada país y con las diversas regiones del planeta. No existe una lógica coherente con base en la nacionalidad o en la identidad nacional particular en cualquier región, no hay ya fronteras que separen, desaparecen los límites entre la vida real concreta y la vida de la parodia de la realidad, convertida en la vida virtual de las nuevas y viejas generaciones. Entonces, ¿cuál rumbo sigue la formación de seres que piensen y actúen en y desde su realidad? Resulta claro que no es el asombro o una actitud de búsqueda heurística inapelable del conocimiento.

Si el trabajo de la UPNECH Campus Parral pusiera frente a frente a la dialéctica contra el sentido común, dogmático y ávido de certezas, sería más positivo para la concreción de profesores que actúan en su realidad pedagógica; pero, la UPNECH Campus Parral como las instituciones de educación superior en vez de ello, transmiten saberes y conocimientos científicos de las ciencias naturales y físicas sobre una base de relativismo de diversos teóricos. Covarrubias Villa, Cruz Navarro y M. G Arceo Ortega (2008:2) citan en palabras de Feyerabend: "...debemos impedir que los científicos tengan la responsabilidad de la educación y que enseñen como un 'hecho' y como el único 'método verdadero' cualquier cosa que nos depare el mito de turno. La adaptación a la ciencia, y la decisión de trabajar de acuerdo con sus cánones, debería ser el resultado de un examen y de una relación, y no el resultado de una forma particular de educar..."

El análisis y la importancia de la construcción del conocimiento es tarea primordial para la investigación científica. Pero, ¿cómo se presenta lo real en la investigación?, ¿cómo encuentra el sujeto al objeto y lo conoce? O bien, ¿cómo construye el sujeto, al objeto de investigación? Esta edificación se encuentra bajo la óptica de la racionalidad alternativa potenciadora. Toda concreción de un objeto de investigación es un proceso sinuoso y concienzudo y, si para realizarlo, el sujeto teorizante, no hace uso de las herramientas conceptuales y categoriales, entonces, no se suscita una elaboración y teorización científica. Así, dependiendo del medio social en el que el investigador se desenvuelve, resulta ser el referente que incide en su conciencia y en la apropiación del objeto por sí mismo. La subjetividad del investigador toma papel en esa edificación como intencionalidad cognitiva en la construcción del conocimiento científico. Para (Covarrubias; 1995: 23) "...la idea de ciencia y la de construcción de conocimiento científico, difiere de escuela a escuela, de universidad a universidad, de centro de investigación a centro de investigación e, incluso, en el interior de una misma escuela, de un mismo centro de investigaciones, existen diferentes concepciones de ciencia." Esta lógica totalizadora, es la lógica dialéctico-crítica consolidada mediante el caos y la contradicción, es la capacidad de razonamiento constante en la construcción de la conciencia científica en el profesor-alumno, e indudablemente, no hay un modo único de apropiación de la realidad. Pero, en la sociedad del capitalismo intransigente, el pragmatismo que es el modo de apropiación mayormente referenciado en la constitución de una conciencia práctica, parcelaria y utilitaria se vuelve atroz, por

ello, la búsqueda de comodidad, mediante 'hacer el menor esfuerzo y obtener el mayor provecho' se instituye ávidamente. Este tipo de conciencia instituida en la mayoría de los profesores-estudiantes que acuden a la UPNECH, Campus Parral, es al mismo tiempo constituyente con la realidad que viven, es posible decir que la conciencia y la realidad son elementos interdependientes dialécticamente. Ahora, pueden plantearse, ¿cómo entender que el ser del hombre sea al mismo tiempo la esencia del hombre?, ¿dónde queda la acción como actividad social y liberadora? Puesto que se piensa según los referentes con los que el individuo cuenta y el individuo sólo cuenta con los referentes que concurren en su contexto vivencial, es difícil constituir a los profesores como profesores críticos-dialécticos que piensen y vivan su acción docente como una actividad académica sustentada y vivida en la crítica diaria.

La edificación de la ciencia, según su carácter histórico-social está determinada por la sociedad en la que se elabora. En el pasado como en el presente, la concepción de ciencia ha estado mediatizada por la lógica que la sociedad le ha establecido, hoy por hoy a la ciencia se le ve como una fuerza productiva, puesto que el trabajo destinado a la elaboración del conocimiento científico también ha sucumbido a la división social y técnica del trabajo. Continuando con la idea del autor se cita: (1995:42) "La ciencia es hecha por hombres y todos los hombres son hechura de esa sociedad históricamente determinada. El conocimiento científico al igual que cualquier otro, es producto de las condiciones heredadas del pasado y de las prevalecientes en el momento histórico de su generación." ¿A cuántos docentes o profesores de educación básica, media o

superior, alumnos de la UPNECH Campus Parral se les ha formado con base en una conciencia teórica fundamentada en la crítica y en la búsqueda de una reestructuración? ¿Cuántos de ellos se han concebido como centro del conocer? ¿A cuántos se les ha inculcado que el sujeto no encuentra al objeto como algo dado, sino que son ellos quienes lo construyen? ¿A cuántos de ellos se les ha formado que el intelecto no conoce las cosas tal como son en sí mismas, sino, tal como él las edifica? Cuestionamientos que tratarán de abordarse posteriormente.

2. El programa de posgrado en "Maestría en Educación" del Campus Parral

El programa de posgrado de la UPNECH, Campus Parral, "Maestría en Educación", inicia su servicio en el ciclo escolar 2000-2001, hasta el momento contando en su haber con nueve generaciones de profesionales de la educación; han ingresado 269 profesores-alumnos y han egresado 223, con un promedio del 23% de profesores titulados a la luz de intentos por promover y establecer incipientes líneas de generación de conocimiento *ad hoc* a las problemáticas planteadas.

El programa ha pretendido establecerse como un parte aguas en la formación de investigadores de problemáticas educativas para la Práctica Docente de profesionales al servicio de la educación independientemente del nivel, sector o ámbito educativo en el que se desempeñe el profesor-alumno, durante su trayecto formativo de cuatro semestres de duración. Su diseño se distribuye con base en 12 espacios curriculares vinculados de forma vertical, horizontal y transversal, que se estructuran y vertebran en tres líneas interconectadas; la primera, desglosa el eje de investigación

compuesta por: Epistemología de la Investigación, Paradigmas de Investigación, Seminario de Investigación y Seminario de Tesis, este ámbito de la formación trata de incidir para clarificar los modos de conocimiento en que el ser humano se apropia de la realidad para cimentar la construcción y acción de la ciencia y del conocimiento científico; la segunda, es la línea formativa del Campo con incidencia en la Práctica Docente, integrada por: Tendencias en el Análisis de la Práctica Docente, Innovación Educativa, Enseñanza y Aprendizaje Escolar y, Propuestas Educativas en el Aula y en la Escuela; la tercera, contiene elementos constituyentes de reflexión filosófica, sociológica y política concerniente a la labor y quehacer docente, edificada con los cursos: Teoría Educativa y Análisis Curricular, Problemática Regional de la Formación y Práctica Docente, Política Educativa y, Modernidad y Modernización en el ámbito Educativo. Durante el transcurso de su implementación se ha evaluado tanto el desempeño académico de asesores y alumnos, la pertinencia de contenidos temáticos por curso y la producción de materiales a utilizar.

3. La investigación actividad sustantiva una experiencia de vida

En el transcurrir del programa han transitado cerca de 14 académicos, de ellos, tres iniciaron con el programa en el ciclo 2000-2001, integrándose al proyecto otros cuatro en el 2004; posteriormente, aumenta dicho número con otros siete académicos, mismos que fueron estudiantes en el programa. En esta reflexión cerca del 75% de docentes se convirtieron en informantes claves sobre el papel que ha vivido la investigación, actividad sustantiva de la UPNECH Campus Parral -por encontrarse laborando en otros Campus-; ellos,

proporcionaron evidencias que avalan las concepciones desarrolladas en el presente documento.

3.1. Perfil del académico.

Recuperar el perfil que manifiestan los 14 académicos referidos, permite reconocer el punto de encuentro que priva dentro de la investigación como actividad sustantiva de la universidad. Entre los académicos tres cuentan con grado de doctor(a), una es candidata a grado de doctora, los restantes ostentan grado de maestría, de ellos siete son estudiantes de doctorado en diversos programas con diferentes niveles de avance; del total de docentes, dos compañeros desde el 2009 no se encuentran laborando en la UPNECH Campus Parral. Sólo aparece un cuerpo académico en construcción en el que participan dos integrantes, una con perfil PROMEP, perfil para el Programa de Mejoramiento Profesional, ahora PRODEP y, pertenece al Consejo Mexicano de Investigación Educativa; otra integrante, que promovió durante los ciclos 2002-2012 la línea de generación de conocimiento LGAC, "Crianza y Desarrollo Humano" como desarrollo investigativo al interior del posgrado analizado; ambas participan en investigaciones de corte nacional e internacional así como estatal y local.

Este perfil es halagüeño para la Universidad en dicho Campus, sin embargo, el nivel de producción en investigación es incipiente al igual en las LGAC y, en el nivel de publicaciones de libros, capítulos de libros, revistas arbitradas, participación en Congresos de Investigación de nivel Nacional e Internacional.

3.2. Formación de investigadores, un análisis interior

3.2.1. Inversión investigativa de los académicos

Los académicos reportan un conocimiento preciso sobre el desarrollo de la investigación al interior del Campus, en su mayoría -70%- argumentan el propósito del programa orientado a formar investigadores; sin embargo, el enfoque y diseño no regulan la inclusión y secuencia lógica para la consolidación de los mismos a partir de la forma sugerida a desarrollarse la propuesta didáctica que obstaculiza en vez de favorecer tal formación. Dentro de la evidencia empírica se declaran aseveraciones como: “...si quienes me formaron no fueron investigadores, ¿cómo puedo formarme como investigador?”, “...no hubo actitudes de catedráticos que motivaran la investigación”, por mencionar algunos comentarios.

Sobre la alternativa de evaluación - el 30%- especifica: “...no es la idónea para la obtención de las competencias asidas a la investigación...”, por lo que el perfil de egreso aunque enumera las características de un investigador, no da cuenta fiel, baste observar los números de titulación anteriormente referidos. En ambos perfiles, la enunciación de las particularidades del investigador resultan ser provisionarias al respecto sin concretarse después de nueve generaciones; generaciones que en un inicio se sucedieron generacionalmente hasta el ciclo 2009-2010.

Por su parte expone -70%- que los contenidos de los cursos reúnen en su implementación habilidades y destrezas sin que éstas se cristalicen, aunque -sólo el 25%- aclara en congruencia que: “...no es exigencia para ingresar y permanecer en el programa contar con experiencia en

investigación.” Sobre los recursos de apoyo útiles en la formación de investigadores - 20% de académicos- aducen “...no estar acorde a las necesidades de acompañamiento requerido por los estudiantes...” sin especificar en qué.

3.2.2. La formación investigativa en los profesores-alumnos

De los 20 profesores-alumnos participantes como informantes clave en la investigación, -al menos el 15%- enuncia que: “...todos y cada uno de los aspectos que integra el programa -objetivo, secuencia, cursos, enfoque del diseño curricular, propuesta didáctica, propuesta de evaluación, perfiles de ingreso y egreso, evaluación- son inmejorables...” como si con ello la realidad de la formación de investigadores no presentara dificultades y tropiezos ¿qué institución de educación superior no querría estar en dicha condición?, ¿qué tanto por ciento de veracidad puede encontrarse a tal declaración? Como Nietzsche (2013:13) enuncia sobre la medida de la verdad “Medida del valor de la verdad -Respecto de la altitud de las montañas, ¿no es ciertamente una unidad de medida, el trabajo que cuesta subirlas? ¿Lo sería para la ciencia? -nos dicen algunos que quieren pasar por iniciados-; el trabajo que cuesta una verdad. Esta moral absurda parte de la idea de que las ‘verdades’ no son realmente más que aparatos de gimnasia, en los que debemos ejercitarnos brava e infatigablemente, lo que constituye una moral para ascetas y gimnasiarcas del espíritu.” Acaso ¿es posible debatir entre estos profesores-alumnos sobre su apropiación cognoscitiva acerca de su formación de investigadores cuando sus supuestos gnoseológicos con base en la revisión establecida se sostienen en la

uniformidad? Es como si se sustentarán en aspectos fragmentarios de la misma.

El perfil de ingreso del programa no establece necesariamente una experiencia en investigación para los aspirantes, condición que entra en análisis, cuando más –del 70% de los participantes– argumenta “...requerir de elementos necesarios dado que el programa no los oferta desde el primer semestre ni a lo largo del proceso de formación...”, “...hay un hueco muy fuerte en la parte procedimental, no se desarrollan habilidades ni destrezas en el campo de la investigación, falta que los docentes del programa desarrollen en el estudiante esas destrezas para hacer el trabajo de campo.” Sin embargo, todos explicitan que la lógica, secuencia y congruencia de la malla curricular favorece la formación de investigadores; luego entonces, las preguntas obligadas: ¿por qué el avance de la investigación en los 223 egresados es mínimo?, ¿qué sucede en los procesos de titulación?, ¿por qué sólo el 23% ha concluido un proceso de investigación aunque los fines sean de titulación?, ¿será consistente el trabajo de acompañamiento por parte del director de tesis con lo realizado por el estudiante?, ¿participará en ello la concepción que de conocimiento y epistemología posean el tutor y el estudiante? Preguntas todas que han de quedar en compás de espera para su reflexión.

Conclusiones

Permitir el análisis y la reflexión a los catedráticos y estudiantes integrantes de este programa de posgrado sobre su papel desarrollado en el proceso de formación

investigativa les brinda la libertad para no olvidar que su hacer en el desempeño en dicha agenda representa una toma de conciencia teórico-conceptual en la edificación del hacer científico, o como lo diría Schopenhauer, (2012:39) “Aquella parte que [...] no me permite que me vea forzado a olvidar quién soy [...] por ejemplo [...] un catedrático para quién su saber y su pensamiento son lo mismo que para un vendedor ambulante las mercancías que expone a la vista de todos...”, promueve el reconocimiento de que generar conocimiento científico, genera un pensar indagativo y, una curiosidad teórica-crítica en académicos y estudiantes del posgrado, si no se efectúa que sea otros los que denuncien.

Referencias

- Covarrubias Villa, Francisco. *Las herramientas de la razón*. (La teorización potenciadora intencional de procesos sociales), ed. UPN: México; 1995, Col. Textos, No. 3. 277 pp.
- Nietzsche, Friedrich. *El viajero y su sombra*, ed. BRONTES, S.L.: 2013, 125 pp.
- Schopenhauer, Arthur. *El arte de conocerse a sí mismo*, ed. Alianza: España; 2012, 132 pp.
- Hemerografía
- Covarrubias Villa, Francisco. y M. G. Cruz Navarro. “La construcción de metarracionalidades teóricas” en <Cronos>, Revista de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma del Estado de México, Año 8, No. 15, Julio-Diciembre 2008. Fecha de consulta 15 de agosto 2009.

La vinculación de la investigación y los funcionarios públicos en el estado de Chihuahua: el caso de la Inclusión Educativa

Romelia Hinojosa Luján
Departamento de Investigación
rome_hinojosa@yahoo.com.mx

Pedro Rubio Molina
Escuela Normal Superior "Profr. José E. Medrano R."
perumo@gmail.com

Juan Carlos Bautista Esparza Reyes
Departamento de Investigación
solcar_apolo@hotmail.com

Resumen

Las reuniones convocadas por la Secretaría de Educación Cultura y Deporte en las que participaron distintas instituciones que realizan investigación y funcionarios de la estructura del Sistema Educativo Estatal, permitieron explorar nuevos derroteros en las formas de producir investigación pertinente para la toma de decisiones de política educativa. El proyecto en conjunto representa la puesta en práctica de investigación-acción en la que los sujetos participantes son los agentes de la investigación de diferentes instituciones de educación superior y personas que están en la toma de decisiones. Si bien, el proyecto hasta el momento abarca tres etapas, este artículo se centra en la segunda de ellas llevada a cabo en el año 2013. Durante ésta y las acciones de análisis posterior, se sistematiza la experiencia de un "Núcleo Temático en Germinación" que tiene como objeto de estudio la Inclusión Educativa. La confluencia de experiencias y esfuerzos de varias instituciones como el Departamento de Investigación de la Secretaría de Educación Cultura y Deporte (SECyD), el Departamento de Educación Especial, la Unidad Técnica de Educación Especial, la Escuela Normal Superior del Estado de Chihuahua, el Departamento de Educación Especial de Servicios Educativos del estado de Chihuahua y Centro de Investigación y Docencia (CID), intentan demostrar el uso de los aportes de la investigación en la política educativa y un acercamiento a las demandas de la investigación a quienes producen el conocimiento científico. Este artículo sistematiza la experiencia de este equipo de trabajo.

Palabras clave

Uso de la investigación, inclusión educativa, política educativa.

Un poco de historia

La necesidad de vincular la investigación y la política educativa es una de las

prioridades de la actual administración de la Secretaría de Educación, por lo cual el equipo del Departamento de

Investigación, y partiendo de la premisa planteada por el Programa Sectorial de Educación 2011-2016, se dan la tarea de reunir a instituciones educativas que producen investigación, autoridades educativas e instancias financiadoras de proyectos de investigación. Este proceso de vinculación visualiza y considera de suma importancia la necesidad de reconocer y estimular la labor de investigación y el promover que investigadores se integren como miembros activos del Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

Además, hay estudios que muestran la necesidad estatal de pasar de la investigación pura a una investigación aplicada que genere sinergias de transformación. Es decir, que se busque que los proyectos de investigación tengan traducciones prácticas de transformación a la realidad educativa, que se conozca lo que se está generando en investigación educativa, y lo que en estos momentos está en proceso de construcción para la toma de decisiones informadas en las políticas que se implementan en educación y la apertura en planteamientos de generación de conocimiento (Martínez, 2012).

A partir de las reuniones, y en congruencia con uno de los propósitos de las mismas, específicamente, el de dar a conocer a los investigadores temas concretos de investigación propuestos por autoridades educativas, se plantea la necesidad de contar con información que permita avanzar en el cumplimiento de la metas relacionadas con problemas de abandono escolar, inclusión educativa y formación de docentes.

Para lograr lo anterior se desarrollaron una serie de reuniones, donde de manera breve se menciona el desarrollo de la primera etapa del Proyecto de Vinculación recordando que

los objetivos giraron en torno a la recuperación de experiencias exitosas en proyectos de investigación educativa y a la identificación de las demandas específicas de investigación educativa, de ello se derivó un documento, el cual se le entregó al secretario para que se enviara a CONACyT y COECyTECH para que en el año 2014 se atiendan estas demandas específicas de las autoridades.

Una segunda etapa, inicia con el intercambio de áreas de interés con la actividad de "Presentar experiencias de núcleos de investigación en germinación, relacionadas con el ámbito educativo". Dichas experiencias temáticas que tienen que ver con condicionantes de discriminación, desigualdad, rezago, vulnerabilidad, e inclusión.

De estas surgen algunos núcleos; como ejemplo: uno de ellos decidió constituirse como red con la participación individual e instancias interesadas en el tema, cuyo propósito inicial es coadyuvar en la generación de conocimiento sobre la línea de multiculturalismo, interculturalismo y educación que apoye a la toma de decisiones de la política educativa estatal y también a quienes son usuarios de la investigación; otro abordaría una investigación en torno a la Reforma en educación Básica.

Es así, como se conforman diez grupos interdisciplinarios, que de acuerdo las características, intereses e instituciones de procedencia adoptan algún tema específico como:

Abandono escolar.

Competencias nivel medio superior.

Tic's

Educación y salud.

Educación superior tecnológica.

Formación docente.

La supervisión escolar del modelo PEC.

Multiculturalismo.

Reforma.

Educación inclusiva

Estos grupos llevan diferentes procesos, sin embargo, tienen rasgos comunes en cuanto a formas de comunicación, organización, planteamiento de objetivos, promoción de diálogos, conformación de equipos de manera distinta y el logro de productos. Es un reto constituirse en equipos de trabajo con autoridades e investigadores para generar un proyecto inicial que fortalezca la vinculación.

Cada uno de los núcleos en germinación decidió un lugar para trabajar, conocerse, ponerse de acuerdo con las estrategias que consideraron más pertinentes y organizarse en cuestiones generales como la presentación de los integrantes, la temática con la que van a trabajar, su interés en esa temática, los antecedentes, proyectos en avance de la temática, la definición inicial de un proyecto, actividades y fechas.

Esteban García Hernández, un integrante fundamental de estas acciones enfatiza la posibilidad de tomar acuerdos, definir compromisos, sumar esfuerzos y trabajar con diferentes instituciones, apoyando un proyecto de interés común, siendo este uno de los retos principales de esta vinculación interinstitucional.

Una vez conformados los grupos emana la pregunta:

¿Cómo se organizan las acciones de la Investigación Educativa?

Ante la interrogante encontramos que la manera en que orientan los grupos de germinación la investigación es diferenciada; dependiendo de la experiencia en investigación. En algunos núcleos se tienen investigadores consolidados, en otros no cuentan con la experiencia en la Investigación Educativa

y se agrupan para realizar una investigación específica.

Un ejemplo claro de la vinculación institucional entre tomadores de decisiones e investigadores, es el Núcleo de Inclusión Educativa, dado que cada uno de ellos, teniendo diferentes intereses de investigación, llegan al acuerdo de enfocar la investigación al área de educación especial con el tema el "Poder conocer a los y las docentes y su perfil, y la atención que brinda a la población de Educación especial"

Núcleo de Educación Inclusiva Quiénes lo integran

Los integrantes del grupo de inclusión educativa tiene la visión y un compromiso compartido, basado en los principios que dan sustento a la Educación Inclusiva: la responsabilidad de emprender acciones que promuevan la justicia, la equidad social y la solidaridad con la población escolar excluida, dando a conocer a la sociedad sus necesidades y plantear alternativas para satisfacerlas.

Este núcleo está conformado por integrantes de diversas instituciones e instancias educativas tales como: Jefatura de Educación Especial de Educación Estatal, la jefa Alicia Vega Chavarría y el Profr. Julio Mannigns así como el Departamento de Vinculación Profr. Alfonso Perea y la Unidad Técnica de Educación Especial representado por Rosa María Rivera Muñoz, Alejandra Yadira Rascón Félix, Centro de Investigación y Docencia de los SEECH Rosa María Rivera Muñoz y Blanca Luisa Valera Michel, Normal Superior "José E. Medrano R." Dr. Pedro Rubio Molina, Jefatura de Educación Especial de SEECH Profr. Baltazar Arzate R., y la coordinación de la Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo: Profr. Juan Carlos B. Esparza Reyes

Se pretende lograr la consolidación del Núcleo de Inclusión mediante la firma de convenios de colaboración interinstitucional para dar cumplimiento a los objetivos a través del trabajo colaborativo para el desarrollo y puesta en acción de proyectos de investigación e intervención para el análisis y resolución de problemas que atañen al Sistema Educativo Mexicano, con especial atención a los grupos vulnerables.

Basados en el Programa Sectorial de Educación 2013 – 2018 (PSE) establece dos objetivos que dan sustento al trabajo que aquí se presenta:

Objetivo 1. Asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población, y

Objetivo 3. Asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa. (p. 2).

Así mismo, en la educación básica reconoce la misión de la escuela como promotora de la transformación que la sociedad requiere ante las demandas actuales y que la formación y actualización ofertada a los docentes y directivos no ha logrado cambiar las prácticas de enseñanza. (p. 5)

En tanto, bajo el rubro de Inclusión y Equidad (p. 8) se especifica la necesidad de garantizar las condiciones para el acceso, permanencia, participación y logro de aprendizajes para los alumnos con necesidades educativas especiales, señalando:

“Se requiere de un impulso adicional para la construcción de nuevas formas y espacios de atención educativa para la inclusión de las personas con discapacidad y con aptitudes

sobresalientes en todos los niveles educativos. El esfuerzo deberá pasar por aspectos normativos, nuevos modelos educativos, materiales didácticos, formación de capacidades en maestros y apoyos a las escuelas, fundamentalmente.”

La estadística de inicio de ciclo escolar 2013 – 2014 de los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua, reporta 171 escuelas de educación básica con el apoyo de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Escuela Regular que dan atención a alumnos que asisten a preescolar (1,944), primaria (9,442) y secundaria (756), es decir, a un total de 12,164 de alumnos que presentan necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad y/o con aptitudes sobresalientes.

Nuestro objetivo se traduce en conocer las estrategias, y el avance en la implementación de las políticas públicas de inclusión social y equidad de los alumnos con discapacidad y con aptitudes sobresalientes integrados en educación básica en el estado de Chihuahua.

Consideramos que la investigación ofrecerá información suficiente y relevante para identificar los elementos que confluyen para la obtención de experiencias exitosas en la atención de los alumnos con discapacidad y con aptitudes sobresalientes, considerando el éxito como sinónimo de respuesta educativa pertinente para la satisfacción de las necesidades educativas que presentan estos grupos en particular.

Supuestos para la investigación

Dentro de las líneas de acción propuestas en el PSE se establece normar e impulsar la operatividad de los Consejos Técnicos Escolares para llevar a cabo planes de trabajo y seguimiento de los procesos educativos, favoreciendo así el trabajo

colaborativo en la comunidad escolar; también se propone constituir el Servicio de Asistencia Técnica en la Escuela que brinde asesoría y acompañamiento en cada escuela para responder a sus necesidades específicas. Es por ello que se consideran estas dos instancias como espacios adecuados para discutir y analizar dentro de sus agendas institucionales cómo dar respuesta a las necesidades para la construcción de aprendizajes significativos y la atención con calidad, equidad y pertinencia de los alumnos con discapacidad y con aptitudes sobresalientes.

Con esta base se pretende establecer pautas para la generación de modelos institucionales de atención educativa formal y de capacitación que coadyuven a la transformación de los centros escolares hacia una educación inclusiva a partir de la optimización de los recursos humanos y materiales en su propio contexto.

Es relevante en este momento documentar la realidad que viven los colectivos escolares en un contexto determinado como es el estado de Chihuahua sobre la inclusión de personas con discapacidad y aptitudes sobresalientes ya que es el tiempo de tomar decisiones en apoyo a las escuelas y solamente conociendo las necesidades específicas se podrán brindar apoyos oportunos y equitativos en donde así se requieran ya que de este modo se podrán “Promover acciones para detectar y atender adecuadamente a alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes”(PSE 2013 – 2018, p 24).

Al conocer la realidad expresada desde la voz de los involucrados en procesos de inclusión educativa, - directivos, maestros y padres de familia - podrán los resultados de esta investigación servir para la reflexión y

sensibilización de toda la comunidad educativa, pues en algún momento, encontrarán que los datos expresan realidades semejantes a la situación en la que se encuentran inmersos.

Tanto a directores y supervisores, sino también las estrategias desarrolladas por los docentes y la labor que desempeñan los padres/madres de familia, esto ayudará a “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” (PSE 2013 – 2018, p 14).

El modelo o ruta que siguieron los actores para lograr experiencias exitosas, donde cada alumno recibió el trato adecuado según sus necesidades será un ejemplo a seguir para otras zonas escolares donde se encuentren enclavadas las escuelas. Así el modelo o los modelos de acción que resulten del estudio, no serán sugerencia de la autoridad educativa, sino surgidos desde la base donde se localizan los participantes que con decisión y compromiso, enfrentan día a día las necesidades específicas de sus alumnos con discapacidad y con aptitudes sobresalientes.

El interés por la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales y los perfiles de los docentes son las principales inquietudes, así como, las interacciones sociales de las cuales se desprende para este equipo detectando algunas problemáticas como son:

Los perfiles de los docentes, la permanencia en el nivel de educación especial y la sensibilización de los docentes regulares. Esto permite que se conozcan los diferentes puntos de vista y posturas del equipo.

Avances y acciones de la investigación

La dinámica de las reuniones es como a continuación se han desarrollado de siguiente manera trabajando básicamente con:

1. Revisión y presentación al grupo de proyectos, acciones y avances que se tienen en cuanto a la integración y la inclusión en las dos oficinas de educación especial y lo realizado por Centro de Investigación y Docencia y la Normal Superior del Estado de Chihuahua.
2. Recuperación y socialización de datos de cada oficina de especial, en cuanto a: servicios, personas, contextos, etc., para elaborar visión general (la foto panorámica). Aquí se recuperan experiencias, donde destacan temas como: atención a la diversidad en la escuela secundaria, trabajo con padres de familia, representaciones e interacciones sociales, aulas hospitalarias, atención a la discapacidad e identificación de la "doble excepcionalidad".
3. Se han planteado las principales preguntas que actualmente se tienen en torno a la inclusión. Las preguntas se elaboran desde nuestro ámbito de competencia. Depto. Educación Especial de los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua, Departamento de Educación Especial del subsistema Estatal, Centro Investigación y Docencia y Escuela Normal Superior del Estado de Chihuahua.
4. Se trabaja con las preguntas para definir cuáles serían urgentes por contestar y cuáles serían

motivo de investigación. (Nuestra posible fotografía "in situ")

5. La visión para el grupo sería: identificar logros y avances de la Educación Especial en pro de la inclusión; y en un segundo momento la generación de proyectos de investigación focalizados en problemas educativos emergentes, en esa búsqueda de la inclusión en las escuelas de nuestra entidad.

6. La necesidad de hacerse de recursos económicos, se atiende la convocatoria para concursar por recursos de CONACyT, para lo cual se reunió el equipo de manera intensiva y extraordinaria, recibiendo el apoyo por parte del Departamento de Investigación en los trámites administrativos necesarios para participar.

Mecanismos de transferencia

La divulgación de resultados de esta investigación, realizada con la participación de sujetos, en espacios cercanos y propios de una realidad forjada entre compañeros de escuelas, zonas y regiones, propiciará la reflexión y el análisis crítico sobre su propio contexto y las alternativas para el mejoramiento y la transformación de su práctica educativa. El hecho de no estar basándose en manuales prescritos desde una Secretaría o con experiencias de otros estados de la república, e inclusive, de otros países, sino partir de la base común para el trabajo colaborativo, se considera una estrategia viable para implementarse en los Cursos de Actualización y/o en consejos técnicos escolares.

Es muy importante mencionar el alcance de este equipo de Inclusión, donde se siguen sumando instituciones y equipos

de trabajo, tales como las aulas hospitalarias que en su inicio dependen de la Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo y se delega la responsabilidad a la UTEE. Es ahí, cuando en las dinámicas de interacción piden el apoyo a este Núcleo de Inclusión Educativa para dar a conocer su proyecto y con ello sensibilizar a autoridades de la Secretaría de Salud. Tal este impacto, que de contar con dos aulas hospitalarias se pretende abrir dos más en la Clínica Morelos de la Cd. de Chihuahua, con todo el equipamiento y recursos.

Este es un claro referente para puntualizar y creer que la vinculación entre la Investigación Educativa y los tomadores de decisiones es posible.

Referencias

Creswell, J. W. (2003).

Hernández Sampieri, R y otros. (2003) *Metodología de la Investigación*. Cuarta Edición. Editorial Mac. Graw Hil

Martinez, R. (20012),. Diagnóstico de la Investigación Educativa en el Estado de Chihuahua. México: Doble Hélice/REDIECH.

Programa Sectorial de Educación 2013 – 2018. Consultado el 22 de febrero de 2014 en: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5326569

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), ISSN (Versión impresa): 0185-1284

cee@cee.edu.mx/publicaciones@cee.edu.mx Centro de Estudios Educativos, A.C. México <http://www.redalyc.org/pdf/270/27030207.pdf>

Bilingüismo individual en escuelas de educación indígena

Eva América Mayagoitia Padilla
Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Campus Chihuahua
ame1upn@yahoo.com.mx

Resumen

Este artículo, reporta los resultados de un estudio efectuado en dos escuelas de educación indígena del Estado de Chihuahua México. Analizó el bilingüismo individual que practican alumnos de primer ciclo de primaria, identificando los grupos lingüísticos existentes. Se utilizó el enfoque de métodos mixtos, desde un diseño incrustado con predominio del componente cualitativo, efectuando procesos de observación del comportamiento lingüístico de los niños (as) y la aplicación de entrevistas semi estructuradas con padres y alumnos. Se identificaron cuatro tipos de bilingüismo individual, en cuya conformación influyen los usos lingüísticos producidos en las familias, destacando la decisión de los padres de enseñar a sus hijos (as), una, otra u ambas lenguas como lengua(s) materna (s). Sobresalió la influencia de la edad y la experiencia escolar en el aprendizaje del castellano como 2ª lengua y la condición irreversible del uso del castellano como única lengua, en los alumnos monolingües en castellano.

Palabras clave

Bilingüismo individual, grupos lingüísticos, escuelas indígenas.

Introducción

Este artículo reporta los resultados de un estudio que analizó el bilingüismo individual de 32 niños (as) rarámuris, inscritos en primer ciclo de primaria en dos escuelas indígenas ubicadas en las comunidades: San Elías y San Ignacio de Arareco en el municipio de Bocoyna, Chihuahua, México. (SE y SI, en adelante). Forma parte de una investigación más amplia, que analizó las diferencias en el aprendizaje del sistema de escritura, entre grupos lingüísticos. De ahí, la necesidad de reconocer de manera previa, el bilingüismo individual de los niños (as), identificando así mismo, los grupos lingüísticos existentes. Las preguntas que

guiaron su estudio fueron: ¿Qué uso tiene el rarámuri y el castellano en el contexto familiar de los alumnos?, ¿Cuáles son las competencias comunicativas de los padres en ambas lenguas? ¿Cuáles son las competencias comunicativas en la L1 y L2 de los alumnos? y derivado de ello ¿Qué tipo de bilingüismo practican? y ¿Cuáles son los grupos lingüísticos existentes?

Objetivos

1. Valorar la competencia comunicativa de los padres, identificando su lengua materna, así como su competencia comunicativa en rarámuri y castellano.

2. Analizar el tipo de comunicación lingüística que se establece al interior de las familias.
3. Evaluar la competencia comunicativa de los niños, identificando su lengua materna, así como su competencia comunicativa en ambas lenguas.
4. Identificar el bilingüismo individual y los subgrupos lingüísticos que prevalecen.

Método

Se eligió el enfoque de Métodos Mixtos que permite la obtención y el análisis de datos cualitativos y cuantitativos en un mismo estudio (Creswell y Plano Clark, 2007), lo que supuso efectuar observaciones sistemáticas sobre el comportamiento lingüístico de cada niño en el grupo y la escuela, complementando la información con entrevistas semi estructuradas que se trabajaron con los alumnos y sus padres. Con los insumos obtenidos, se construyó un registro personal de cada alumno, cuyo análisis permitió la identificación de su bilingüismo individual y gracias al apoyo de un programa estadístico, fue posible identificar también, los grupos lingüísticos prevalecientes.

Fundamentos teóricos

A diferencia del bilingüismo social, que analiza situaciones derivadas del contacto entre lenguas, el bilingüismo individual se refiere al cambio de código o elección de una lengua por individuos concretos. Existen dos posturas para definir a una persona bilingüe: a) las que afirman que el bilingüe es similar a la suma de dos monolingües, lo que implica ser homogéneamente competente en el uso de ambas lenguas y b) las que sostienen que bilingüe es la persona que añade cualquier grado de conocimiento de una nueva

lengua, al que tiene sobre la propia, lo que supone ser heterogéneamente competente en su uso. (Vigil, 2008).

La autora plantea que las personas bilingües lo son, porque las necesidades comunicativas de su lengua materna, se amplían hacia una segunda lengua, siendo heterogéneas en cada persona por situaciones sociales, psicológicas y lingüísticas. Añade que sociolingüistas connotados, han demostrado que en comunidades con prevalencia de bilingüismo social, las lenguas en contacto se "reparten" con problemas, las tareas comunicativas que en un grupo monolingüe serían cubiertas por una sola lengua, afectando, el desarrollo académico-cognitivo y social de los hablantes.

Desde tales condiciones, la educación en contextos bilingües, debe generar las condiciones propiciatorias para un bilingüismo aditivo, reconociendo que éste y el desarrollo cognitivo están estrechamente relacionados, y que el aprendizaje competente en dos idiomas, da como resultado un incremento sustancial en la flexibilidad mental, la formación de conceptos y la diversificación de habilidades mentales. (López, 2004). La importancia de valorar el bilingüismo individual en comunidades bilingües, radica así, en que proporciona una plataforma comprensiva de la realidad lingüística de cada niño y del grupo escolar, posibilitando, la planificación de las tareas educativas, con calidad y pertinencia lingüística.

En el caso del estudio, previamente se eligió una tipología, que surgió de la conjugación de las propuestas de (Coronado, 1996) y (López, 1989), cuyos bilingüismos fueron:

1. Monolingüe en rarámuri, que refiere a los alumnos que en los procesos comunicativos usan predominantemente la lengua indígena.
2. Bilingüe con predominio del rarámuri que caracteriza a los estudiantes que en los procesos comunicativos usan el rarámuri y el castellano pero con mucho mayor predominio y presencia de la lengua de grupo.
3. Bilingüe funcional que refiere a los individuos que utilizan ambas lenguas en la vida cotidiana, distinguiendo entre funciones, ámbitos y contextos de uso, es decir, no usan las lenguas equilibradamente, sino que cada una es utilizada en condiciones de diferenciación y jerarquización social, implicando un manejo suficiente de ambas.
4. Bilingüe con predominio del castellano que caracteriza a los alumnos que en la comunicación utilizan las dos lenguas con una mayor presencia y dominio del castellano.
5. Monolingüe en castellano que refiere a niños (as) que en los eventos comunicativos usan predominantemente el castellano.

La tipología sirvió de base para el estudio empírico, cuyos resultados se describen a continuación.

Resultados

Tipo de comunidades bilingües

Hablar dos lenguas en un espacio social determinado, hace posible distintos tipos de sociedades bilingües que son: a) comunidades tipo 1 donde un grupo de personas habla únicamente la lengua X, y otro solo habla la lengua Y, b) comunidades tipo 2 donde un gran grupo de individuos

hablan ambas lenguas y muy pocos son monolingües en una u otra lengua y c) comunidades tipo 3 donde coexisten: un grupo monolingüe en la lengua X, un grupo bilingüe en X y Y y otro grupo monolingüe en Y. (Appel y Muysken 1996).

Las comunidades estudiadas pertenecen al tipo 3, pues desde las primeras observaciones se identificó una minoría de personas monolingües en lengua rarámuri o monolingües en castellano y una gran variedad de personas bilingües que se comunicaban en una, otra u ambas lenguas, con distintas intensidades y matices, para distintas funciones y necesidades sociales.

Tipos de bilingüismo en la realidad

Los resultados mostraron la inexistencia de alumnos “bilingües con predominio del castellano”, evidenciando el prestigio de ésta lengua y el desplazamiento paulatino de la lengua indígena que se refleja en el desarrollo de un bilingüismo sustractivo de la lengua de grupo (Hirsch, González y Cicconé, 2006). Se acentuó en los alumnos cuya lengua materna es el castellano, pues se esperaba que además de su dominio, manifestaran también, ciertas competencias en lengua indígena. Lamentablemente, tal suposición resultó equivocada.

Se encontraron cuatro tipos de bilingüismo que evidencian la interrelación entre condiciones sociolingüísticas y tipos de bilingüismo individual. Así, los niños monolingües en lengua indígena (6), mayoritariamente (4) viven en (SE). Contrariamente, los monolingües en español (7) en su mayoría (6) viven en (SI). Los bilingües con predominio del rarámuri (10) se distribuyeron equitativamente (5 en SI y 5 en SE) y los bilingües funcionales (9) mayoritariamente (7) son de (SI).

En síntesis, en (SE), el prestigio social del rarámuri resulta evidente cuando predomina el monolingüismo en rarámuri y el bilingüismo con predominio de esta lengua. Por el contrario, (SI) es representativa del desplazamiento paulatino de la lengua de grupo evidenciada en una mayor diversidad bilingüismos, entre ellos: el bilingüismo funcional, el monolingüismo en castellano y en menor medida, el bilingüismo con predominio del rarámuri. Coincidentemente, en términos globales el predominio de alumnos bilingües alcanzó al 59.3 % del total de la población, mientras los monolingües en castellano alcanzaron el 21.8% y los monolingües en lengua indígena sumaron el 18.7%.

Características de los grupos lingüísticos

Los datos recabados posibilitaron la siguiente caracterización:

1.- Monolingües en rarámuri. Este subgrupo que mayoritariamente vive en (SE) incluyó a un total de 6 alumnos: 5 niñas y 1 niño que cursan primer grado de primaria. De ellos solo 4 cursaron preescolar, mientras que 2 no tenían antecedentes escolares. Sus edades fluctuaron entre 5 y 7 años, predominando los de 6 años (4). Todos se comunican muy bien en rarámuri, que es su lengua materna y la que cubre la mayoría de las funciones sociales que realizan. Por el contrario, su dominio del castellano osciló desde no hablar ni comprender nada (4 casos) hasta hablar algunas palabras y entender instrucciones muy sencillas (2). Los padres entrevistados (5 mujeres y 1 varón), así como sus cónyuges nacieron en la comunidad y su lengua materna es el rarámuri, que utilizan prioritariamente en la comunicación intrafamiliar. El 83 % (5)

hablan castellano con fluidez, mientras que el (16.7%) (1) lo hace incipientemente. Solo 2 leen y escriben con dificultad en ambas lenguas (33.3%), mientras que el 66.7 % (4) declararon no saber. 2 de ellos nunca hablan castellano con sus hijos, 1 casi nunca, 2 más ocasionalmente y solo 1, utiliza ambas lenguas en la comunicación con los hijos.

2.- Bilingüe con predominio del rarámuri. Incluyó un total de 10 alumnos, 6 mujeres y 4 varones, que viven equitativamente en ambas comunidades (5 en SE y 5 en SI). Solo 5 cursaron preescolar y se caracterizaron por su diversidad en cuanto al grado escolar (6 en 1er grado y 4 en 2o grado) así como por los rangos de edad que oscilaron entre 6 y 12 años. Fueron los alumnos con más años de permanencia en la escuela.

Todos se comunican perfectamente en rarámuri, que es su lengua materna, siendo también, la que cubre la mayoría de las funciones sociales que realizan. En castellano son capaces de identificar objetos cotidianos sin dificultad y ejecutan instrucciones verbales que implican varias acciones simultáneamente (2 o 3). Valorar su competencia expresiva resultó muy difícil, es decir, este subgrupo sobresale por sus habilidades incipientes para entender castellano más no para hablarlo. Los padres entrevistados, (5 varones y 5 mujeres) tienen características similares a los del subgrupo de monolingües en lengua indígena. Todos nacieron en la comunidad, al igual que sus cónyuges y en la totalidad su lengua materna es el rarámuri cuyo dominio oral es alto. La gran mayoría (9) declararon usar frecuentemente la lengua indígena en la comunicación con los hijos, mientras que solo 1 declaró que casi nunca. Esta situación en el caso del hijo, se compensa

gracias a que la madre se comunica con él siempre en rarámuri.

En relación al castellano, 7 lo hablan y entienden perfectamente y los 3 restantes lo hacen incipientemente, solo 5 leen y escriben con dificultad en ambas lenguas, mientras que los 5 restantes son analfabetos. 2 padres declararon que en la comunicación intrafamiliar siempre lo usan, 5 en ocasiones, 2 casi nunca y solo 1 nunca.

3.- Bilingüe funcional. Esta categoría incluyó 9 alumnos que mayoritariamente (7) viven en (SI), donde aprenden castellano a edades tempranas, pues auxilian a sus madres en la venta de artesanías. El 50% cursó preescolar y se caracterizaron por su diversidad de rangos de edad (1 de cinco años, 2 de seis 3 de siete, 2 de ocho y 1 de 12). Mayoritariamente pertenecen a 1er grado (8) y solo 1 caso a 2º grado.

Fueron el grupo con mayores competencias lingüísticas en ambas lenguas. Todos señalaron al rarámuri como lengua materna, pero en 3 casos se presupone la presencia de un bilingüismo de cuna en el que las dos lenguas fueron aprendidas simultáneamente. En los 6 restantes, se corroboró la presencia de un bilingüismo consecutivo temprano, donde el rarámuri fue la primera lengua, que se acompañó desde edades tempranas del aprendizaje incipiente del castellano. Así, no se trata de un bilingüismo equilibrado, sino de un bilingüismo funcional en el que la lengua indígena cubre la mayoría de las necesidades sociales, mientras que el español se usa para desarrollar funciones jerárquicamente diferenciadas. (López, 1989). Así, todos relatan hechos sencillos con claridad y adicionalmente, 5 de ellos toman iniciativa, siguiendo una secuencia lógica y coherente al conversar en castellano.

Sus competencias bilingües coinciden con las características lingüísticas de los padres entrevistados: 5 hombres y 4 mujeres, 8 de los cuales hablan perfectamente en rarámuri, mientras que solo 1 varón, lo hace incipientemente. Sobresale que 3 de las madres son monolingües en rarámuri lo que explica la simultaneidad del uso de las lenguas al interior de los hogares. El 88.9% (8) la usan permanentemente para comunicarse con los hijos, mientras que solo 1 la utiliza incipientemente.

Sus competencias orales en castellano también son altas en el 88.9% de los casos (8) mientras solo 1 caso manifestó hablarlo poco. El 44.4% (4) lee y escribe muy bien, 3 (33.3%) poco y 2 (22.2%) son analfabetos. Sobresale la diversidad de condiciones de uso en la comunicación intrafamiliar: solo el 22.2% (2) lo usa mucho, el 55.5% (5) a veces y el 22.2% (2) nunca.

4.- Monolingüe en castellano. Contrario a sus pares monolingües en rarámuri, los 7 estudiantes (5 varones y 2 mujeres) viven mayoritariamente en (SI). Todos cursaban 1er grado de primaria, contando mayoritariamente (6) con antecedentes de preescolar. Sus edades oscilaron entre 6 y 7 años. Sus competencias en rarámuri se limitan a entender algunas palabras sin lograr expresarlas de manera verbal. Su lengua materna es el castellano y se diferencian de los otros subgrupos por el peso que en los procesos de construcción de conocimientos tiene el lenguaje oral, como mecanismo fundamental del pensamiento y la acción. Así, relatan hechos con claridad e hilaridad y son capaces de mantener conversaciones sobre tópicos comunes, siguiendo una secuencia lógica y coherente.

A la entrevista asistieron 7 madres, 6 de las cuales nacieron en una comunidad

rarámuri. La lengua materna de la mayoría (6) es el castellano y reconocieron no saber rarámuri a pesar de sus costumbres indígenas. Así, solo en uno de los hogares se habla rarámuri pero de manera incipiente porque el padre lo prohíbe, mientras que en los 6 restantes la única lengua de comunicación en el hogar es el castellano, ya que 4 hogares tienen jefatura femenina y en los restantes, el padre también es monolingüe en castellano. Sin embargo, solo 3 saben leer y escribir, 3 lo hacen incipientemente y otra es analfabeta.

Conclusiones

Los resultados evidenciaron cuatro tipos de bilingüismo individual que se producen fundamentalmente por:

1. Los usos lingüísticos al interior de los hogares, destacando la influencia de los padres en el desarrollo lingüístico de los niños (as), dado su función de primeros educadores. Son ellos quienes en virtud de sus condiciones económicas, sociopolíticas y culturales, optan por la enseñanza de una, otra y en contadas ocasiones, por ambas lenguas como lengua(s) materna (s), decisión en la que se juega la continuidad, pero también la interrupción del vínculo intergeneracional representado por la lengua indígena. (Hirsch, González y Cicconé, 2006).
2. Cuando se opta por la enseñanza del rarámuri como lengua materna, se produce un bilingüismo individual de carácter consecutivo (López, 1989), donde el monolingüismo en rarámuri, es generalmente, una condición transitoria, que deriva luego, en bilingüismo con predominio del

rarámuri y /o en bilingüismo funcional. El nivel de dominio del castellano depende así, de la edad en que se inicia su aprendizaje como 2ª lengua y de la experiencia escolar, evidenciando la influencia de la escuela en los procesos de castellanización. (López, 2004).

3. Cuando se opta por la enseñanza del castellano como lengua materna, el monolingüismo en castellano, se convierte en una condición lingüística irreversible, que evidencia un fenómeno creciente en las comunidades indígenas del estado. El surgimiento de identidades híbridas que se distancian de las formas tradicionales de conceptualizar lo indígena, pues ser hablante de la lengua de grupo, no es ya una condición fundamental para considerarse como tal.
4. Se generan nuevas realidades que obligan a repensar lo étnico, así como las políticas educativas para la enseñanza de lenguas en las escuelas indígenas, desde la diversidad lingüística que prevalece en las escuelas, implicando también, la implementación de estrategias lingüísticas diversas, que en el caso del aprendizaje del sistema de escritura supone: promover simultáneamente el proceso de lectoescritura en lengua indígena y también en castellano, dependiendo de cuál es la lengua materna de cada niño (a), lo que sin duda, hace más compleja a la ya complejísima realidad educativa de las poblaciones originarias del estado.

Referencias

- Appel, R. y Muysken, P. (1996). Introducción: Bilingüismo y contacto entre lenguas en Bilingüismo y contacto entre lenguas, Barcelona: Ariel lingüística
- Coronado, G. (1996). El bilingüismo como alternativa frente a la diversidad lingüística y cultural. En. Muñoz, H., Lewin, F., y Gumperz, J. (Eds.) El significado de la diversidad lingüística y cultural. (pp. 64-73). México: UAM Iztapalapa INAH.
- Creswell, J y Plano Clarck, V. (2007). Designing and conducting Mixed Methods Research. Thousand Oaks, Usa, Sage Publications
- Hirsch, S, González H y Ciccone, F (2006) Lengua e identidad: ideologías lingüísticas, pérdida y revitalización de la lengua entre los tapietes en http://www.iai.spk-berlin.de/fileadmin/dokumentenbibliothek/Indiana/Indiana_23/08HirschGonzalezCiccone_neu.pdf
Fecha de búsqueda 9 de Febrero de 2011
- López L. (1989). La naturaleza del lenguaje. Lengua 2, Santiago de Chile: UNESCO/ORELAC
- López, L. (2003). ¿Dónde estamos con la enseñanza del castellano como segunda lengua en América Latina? En Jung, I y López, L. (Comps). Abriendo la escuela. Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas (pp.39-71). Madrid: Ediciones Morata.
- Vigil, N. (2008) Bilingüismo, Individuo y sociedad .Recuperado el 12 de julio de 2012 del sitio Web <http://nilavigil.wordpress.com/2008/06/12/bilinguismo-individuo-y-sociedad/>

Algunas percepciones de los docentes de educación primaria sobre sus condiciones laborales

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

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

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

Resumen

Se presenta información cuantitativa sobre las percepciones que tienen los docentes de educación primaria de escuelas federalizadas y estatales de los municipios de Ahumada, Chihuahua y Juárez, Estado de Chihuahua, México, sobre su situación laboral en el contexto de la RIEB. En esta parte del estudio se aprecia una tendencia sobre el aumento de trabajo de los docentes en sus diferentes funciones derivado de la implementación de la RIEB además de que sus condiciones laborales no se modificaron; también se aprecia una tendencia positiva sobre su satisfacción laboral y sobre su propia valoración de la función que desempeñan.

Palabras clave

Percepción, profesores, educación primaria, condiciones de trabajo, reforma curricular.

Introducción

Las condiciones laborales son los términos con los que se conviene realizar un trabajo determinado entre el empleador y el empleado. Esto se da a partir de un trabajo que amerita la contratación de personas, regularmente en un espacio físico concreto, y que se mide en unidades de tiempo determinado o por unidades de producción. Este convenio puntualiza una relación específica entre quien contrata la fuerza de trabajo y el que la vende, que es el trabajador o empleado quien porta

potencialmente algo que pondrá en acción en esa unidad de tiempo determinada realizando una o varias tareas indispensables para lograr la meta laboral. Esas múltiples regulaciones que se establecen por el empleador y se aceptan por el empleado/a determinan las condiciones laborales de éste/a. Es decir, por medio de las regulaciones del trabajo, se delimita, contiene y condiciona lo que se precisa hacer; esto da lugar a la definición de los derechos y obligaciones de las partes que componen esta relación.

Dichas regulaciones se cruzan con la existencia humana del trabajador, y se gestan respuestas específicas y diversas de parte de él o ella, en el contexto en que se desempeña, de lo cual se deriva una multiplicidad de matices a la hora de concretar la encomienda laboral.

Para el caso de los docentes de escuelas públicas de educación primaria, federalizadas y estatales, también tienen determinadas condiciones laborales y cumplen las características arriba señaladas. Ese marco normativo laboral lo constituye la Ley Federal de Trabajadores al Servicio del Estado, Reglamentaria del Apartado B) del Artículo 123, de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos (2014) donde se consigna los derechos y obligaciones de estos trabajadores.

El trabajo docente en sus diferentes funciones está regulado además por reglamentos y normas específicas, entre ellos el Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo del Personal de la Secretaría de Educación Pública (1946) además de los reglamentos para el funcionamiento de las escuelas, los diversos Acuerdos publicados en el Diario Oficial de la Federación y demás disposiciones, lo cual determina un perfil de condiciones laborales explícitas, pero hay otras que están implícitas que se urden discretamente de tal forma que a veces también resulta difícil establecer los límites de unas y otras.

En el contexto de la RIEB que corresponde a una reforma curricular, se integran nuevas regulaciones como las que se derivan de los estándares curriculares, de desempeño docente y de gestión que determinan algunas condiciones laborales ya existentes y generan otras nuevas. Así encontramos que “las reformas educativas de los últimos años, [...], han traído nuevas

exigencias profesionales para los docentes, sin la necesaria adecuación de las condiciones de trabajo” (Oliveira, Goncalves, Melo, 2004, p. 188).

De hecho, la RIEB deja de lado en términos generales el asunto de las condiciones laborales de los docentes en sus diferentes funciones dando por supuesto que ellos asumirán en forma automática las exigencias curriculares nuevas, aun cuando modifiquen algunas de sus condiciones laborales preexistentes.

De esta forma:

Esos cambios también han implicado un aumento del tiempo dedicado por el profesor para atender a estudiantes y padres, además de las reuniones con colegas para la planificación y evaluación del trabajo. Tales cambios repercuten directamente sobre la organización del trabajo escolar, pues exhiben más tiempo de labor del maestro, mismo que, si no es asumido objetivamente en su jornada, acaba traducéndose en la intensificación laboral, que le obliga a responder a un número mayor de exigencias en menos tiempo (Oliveira, Goncalves y Melo, 2004, p. 189).

Es precisamente hasta diciembre de 2012 en que se realiza una profunda reforma laboral y administrativa que entre otras cosas incluye aspectos que no contempló la reforma curricular denominada RIEB que se implementa desde 2004 en preescolar, de 2006 en secundaria y en 2009 en educación primaria. Sin embargo, la presente investigación se realiza antes de la reforma laboral y administrativa de diciembre de 2012 y revisa entonces este ángulo donde se realiza esta reforma curricular dando

quedó invisible el tema de las condiciones laborales de los docentes del nivel básico (Fuentes, 2010).

Por lo cual no se consideran las circunstancias nuevas que se derivan de la reforma laboral y administrativa de diciembre de 2012 que sin duda representa una nueva reformulación de las condiciones laborales de los trabajadores de la educación que trastoca situaciones y prácticas que se venían realizando por lo menos desde cinco décadas atrás en nuestro país.

El presente trabajo forma parte de una investigación más amplia denominada *“La educación primaria; dinámica institucional y reforma educativa”* que se lleva a cabo en las escuelas primarias federalizadas y estatales de los municipios de Ahumada, Chihuahua y Juárez.

El objeto de estudio fue abordado desde la interrogante ¿cuáles son las percepciones que tienen los docentes de educación primaria en sus diferentes funciones educativas con relación a su situación laboral en el contexto de la RIEB? Conocer lo que está pasando con las y los profesores en el nivel de educación primaria que atienden poco más del 60% del servicio educativo del estado de Chihuahua en relación a su situación laboral en el contexto de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), fue el propósito de este esfuerzo investigativo. A partir de identificar rasgos del perfil demográfico de los docentes, directores, asesores técnico pedagógicos, supervisores y jefes de sector, además de describir algunas características de sus funciones, así como puntualizar ciertos elementos de su carrera docente en el nivel y analizar las percepciones que ellos tienen sobre su condición laboral.

Método

Se trata de una investigación con un

alcance descriptivo de enfoque cuantitativo en el que se utilizó el método de la encuesta.

Para ello se diseñaron, pilotearon y aplicaron cuestionarios docentes, directores, ATP, supervisión y también a alumnos de quinto y sexto grado de educación primaria. Los cuestionarios se pilotearon bajo el test-retest con una diferencia de 15 días y se sometieron al proceso de confiabilidad con la aplicación de la “r” de Pearson para ítems de opción múltiple y Alpha de Cronbach para las escalas que se utilizaron; así, se obtuvieron índices de correlación de 0.81 en “r” de Pearson y 0.78 para Alpha de Cronbach.

La aplicación de los cuestionarios fue simultánea y en condiciones similares en un lapso de dos semanas. El procesamiento y análisis estadístico de los datos se llevó a cabo con el apoyo del programa computarizado SPSS. De forma simultánea a todo este proceso, se llevó a cabo una parte del trabajo etnográfico en ocho escuelas primarias federalizadas estatales y posteriormente en 45 nuevas escuelas para penetrar con mayor profundidad la realidad en estudio y avanzar en la fase cualitativa de la investigación, cuyo análisis iniciará después de concluir la fase cuantitativa del estudio.

Se consultaron 1112 docentes frente a grupo, a la vez 169 directores/as de escuelas primarias, 106 auxiliares técnico pedagógicos (ATP) y 69 supervisores escolares de un universo de 9,747 docentes con alguno de estos roles, los cuales laboran en las escuelas primarias públicas --federales y estatales-- de los municipios de Juárez, Chihuahua y Ahumada; es decir, en esta investigación se consultaron en total 1,456 profesores y profesoras que realizan alguna de estas

funciones y 1,467 alumnos de quinto y sexto grado.

Los municipios de Juárez y Chihuahua tienen la peculiaridad de ser los más densos en población del estado de Chihuahua, México, ya que concentran el 63.5% de sus ciudadanos (INEGI 2010),

asunto que fue tomado en cuenta para su selección y de ahí obtener las muestras representativas de docentes, directores, ATP y supervisores o inspectores, de acuerdo a la factibilidad de recursos financieros y humanos de la investigación emprendida.

	Docentes		Directivos		ATPs		Supervisores		Total	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Estatales	525	47.7	54	31.6	6	5.7	13	18.8	598	41.1
Federales	575	51.8	115	68.0	94	88.7	53	76.8	837	57.5
N.C.	12	1.1	0	0.0	6	5.7	3	4.3	21	1.44
Total	1112	100	169	99.6	106	100	69	99.9	1456	100

Tabla 1. Actores consultados distribuidos por función y origen laboral.

De esta cantidad de actores consultados, los que contestaron su origen estatal por su función son 525 docentes (el 47.7%), 54 directores (el 31.6%), 6 ATP que representa el 5.7% y 13 inspectores que corresponde al 18.8%; en cambio los federalizados son: 575 docentes (el 51.8%), 115 directores (el 68%), 94 ATP que representan el 88.7% y 53 supervisores escolares equivalente al 76.8% como se muestra en la Tabla 1.

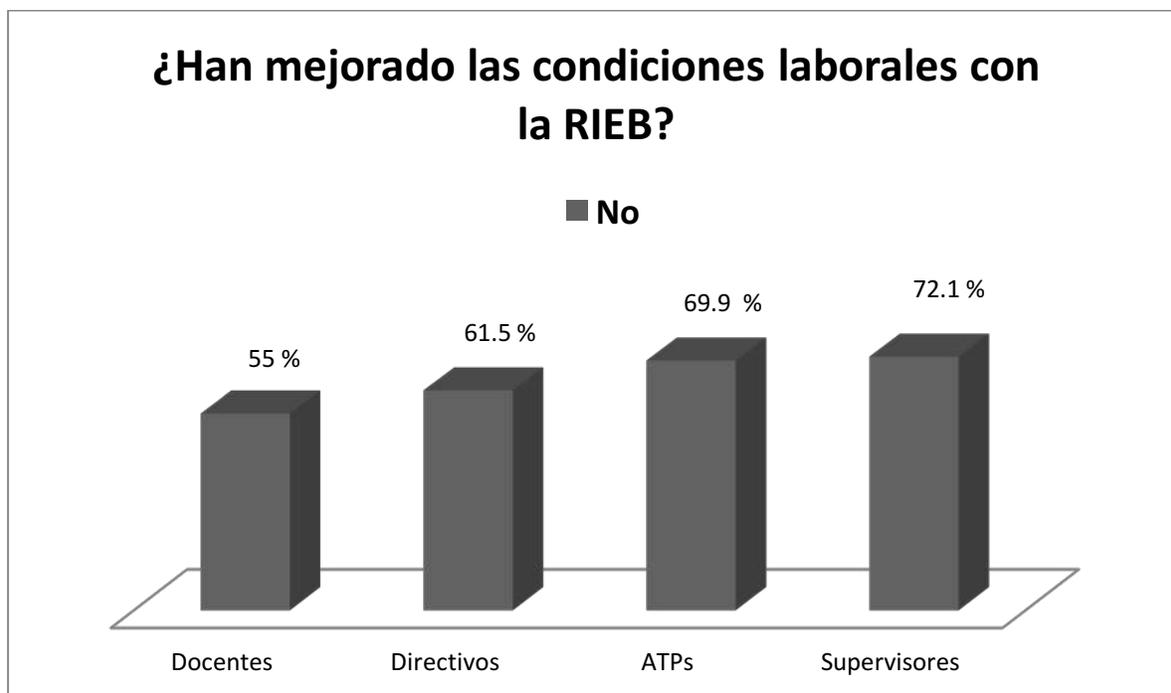
Resultados

Algunas percepciones sobre su condición laboral

El 55% de los docentes frente a grupo declararon estar en desacuerdo o

totalmente en desacuerdo ante la afirmación de si "las condiciones laborales han mejorado a partir de la implementación de la RIEB". El 24.7% se coloca en posición neutral y sólo el 15.7% estuvieron de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación.

Este ítem, como se muestra en la Gráfica 1, también fue planteada a los directores y sus respuestas se orientaron en un 61.6% en desacuerdo y totalmente en desacuerdo, el 22.5% quedó en posición neutral mientras que el 13.1%, estuvieron de acuerdo o totalmente de acuerdo.

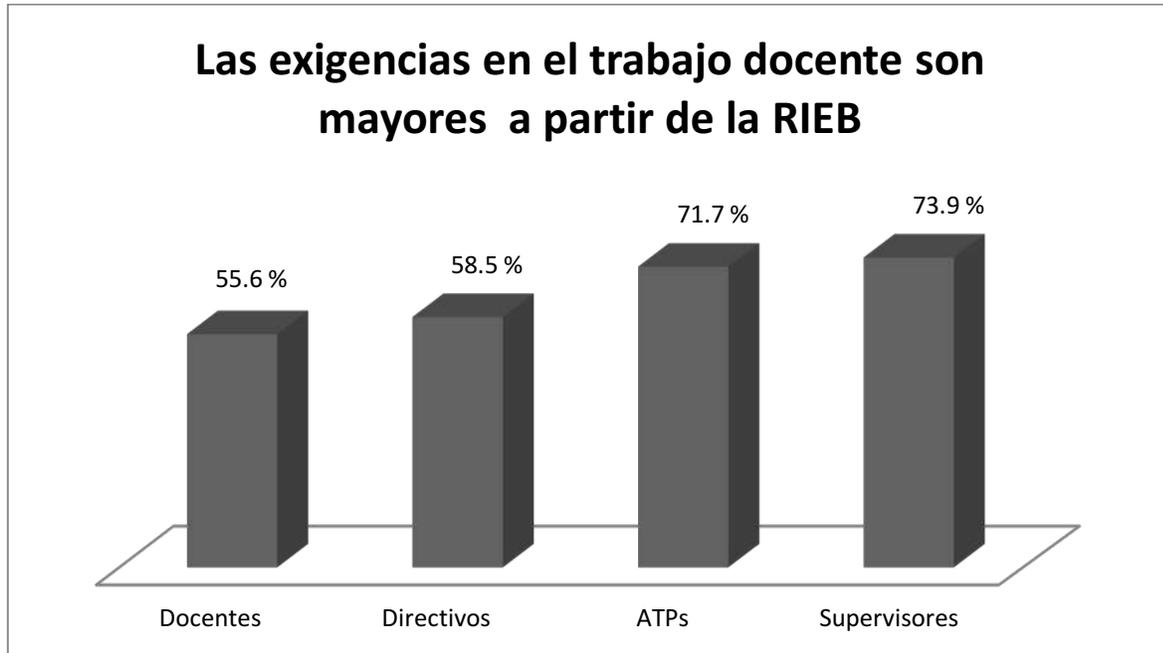


Gráfica 1. No han mejorado las condiciones laborales con la RIEB.

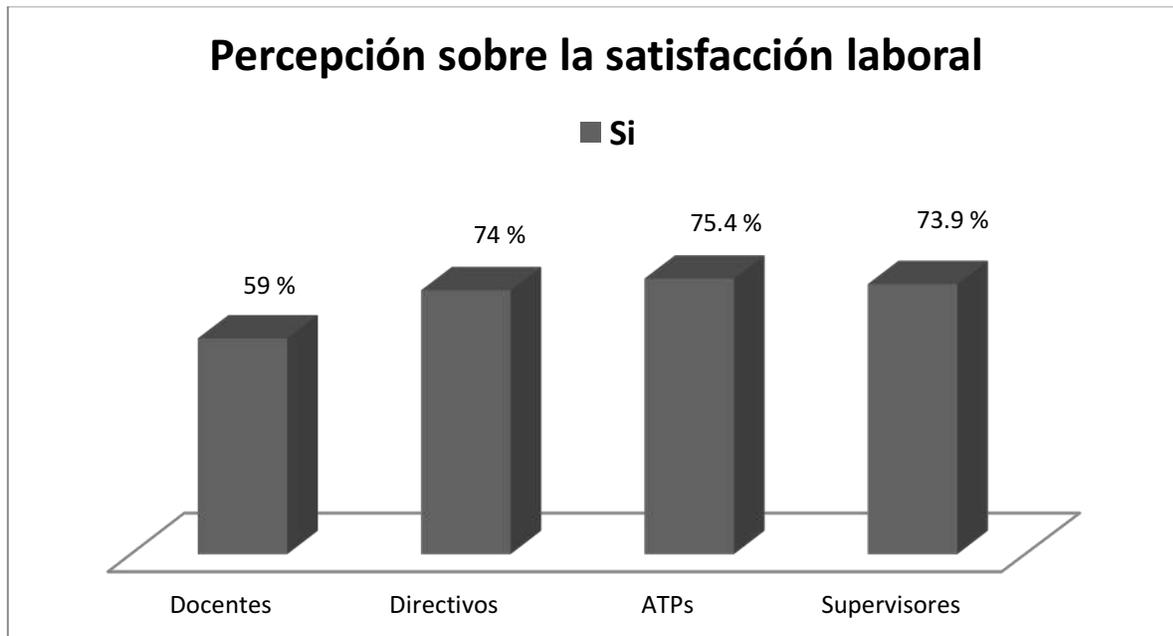
Los asesores técnico pedagógicos en un 69.9% también están en desacuerdo y totalmente en desacuerdo con la afirmación de que las condiciones laborales de los docentes han mejorado a partir de la implementación de la RIEB; a la vez solo 2 casos estuvieron de acuerdo con dicha aseveración.

Y el porcentaje en sentido negativo se incrementa aún más ante la percepción de los supervisión, inspector o jefe de sector ya que el 72.1% consideraron estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con la afirmación de que “las condiciones laborales han mejorado a partir de la implementación de la RIEB”.

En cierta manera, la información anterior se confirma en las respuestas otorgadas por los consultados a la pregunta: ¿Las exigencias en el trabajo docente son mayores a partir de la implementación de la RIEB?, ya que un 55.6% de los docentes contestaron estar de acuerdo o totalmente de acuerdo; de igual forma los directores lo indicaron en ese mismo sentido en un 58.5%; y lo reiteraron de forma más contundente los asesores técnico pedagógicos con un 71.7%, al igual que los supervisores con un 73.9%, tal cual se muestra en la Gráfica 2.



Gráfica 2. Exigencias mayores a los docentes, a partir de la RIEB.



Gráfica 3. Mejoría sobre su satisfacción laboral en el contexto de la RIEB.

A la percepción en sentido negativo de los actores consultados sobre la mejoría de las condiciones laborales y la percepción de que existen mayores exigencias laborales ante la RIEB, se le adiciona la percepción

positiva sobre su satisfacción laboral ilustrada en la Gráfica 3.

Así, sobre la percepción que guardan en relación a la satisfacción laboral en el contexto de la RIEB, el 59%

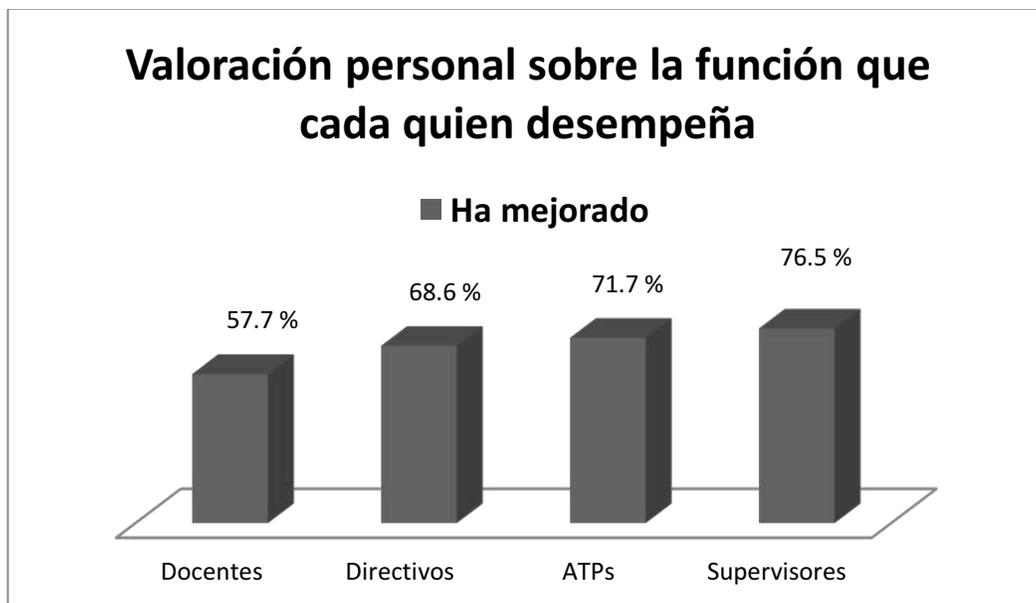
de los docentes frente a grupo de los dos municipios más poblados del estado de Chihuahua además del de Ahumada, consideró que su satisfacción laboral ha mejorado notablemente o simplemente ha mejorado, el 24.1% considera que sigue igual y solo el 10.4% de los casos afirman que ha empeorado de forma notoria o simplemente empeorado.

En el caso de los directores, el 74% afirman que su satisfacción laboral ha mejorado notablemente o simplemente ha mejorado; además, el 75.4% de ATP también lo refieren en este sentido, y de los supervisores, inspectores o jefes de sector, el 75% tienen la misma percepción. El análisis de las respuestas a estos tres ítems nos refleja que por un lado, la percepción mayoritaria se orienta a que las condiciones laborales no han mejorado en el contexto de la RIEB y que en cambio, las exigencias sobre su labor sí han aumentado, pero su percepción sobre la satisfacción laboral que viven en este contexto ha mejorado notablemente o

simplemente ha mejorado; esto puede ser posible por el hecho de que, si no mejoraron las condiciones laborales, no implica que hayan sido malas, es decir, pueden ser buenas de origen y seguir igual, aunque no hayan mejorado más.

Otro ítem que fue aplicado a cada uno de los consultados y que se enfocó hacia su valoración personal sobre la función que cada quien desempeña, el 57.7% de los docentes frente a grupo afirman que han mejorado notoriamente o simplemente mejorado, es decir, expresan una valoración favorable de su función; así también, el 68.6% de los directores lo afirman en este mismo sentido en tanto el 71.7% de los ATP respondieron de forma semejante, y el 76.5% de los supervisores, inspectores o jefes de sector también asumen ésta tendencia.

Como se observa en la Gráfica 4, en las cuatro diferentes funciones las respuestas fueron en ascenso porcentualmente hablando a favor de una valoración personal positiva sobre su función.



Gráfica 4. Autovaloración de cada sujeto sobre la función que desempeña.

Los docentes en un 57.7%, los directores en un 68.6%, los ATP en un 71.7% y los supervisores en un 76.5% valoran que la función que desempeñan ha mejorado o mejorado notoriamente en el contexto de la RIEB, resultado que corresponde con la percepción que tienen de su satisfacción laboral que también se presenta aproximadamente con esa tendencia en el mismo orden: 59%, 74%, 75.4% y 73.9%. Al reconocer en sentido mayoritariamente positivo que las condiciones laborales no han mejorado con la implementación de la RIEB, no impide que ellos hagan una valoración positiva del desempeño de su función, que implica el auto reconocimiento de su esfuerzo con buenos resultados.

En este sentido, el hecho de que no hayan mejorado sus condiciones laborales no implica que hayan empeorado. Tener más trabajo no necesariamente se traduce en insatisfacción puesto que por la naturaleza novedosa del mismo puede significarles un reto, y al enfrentarlo positivamente, puede traducirse en mayor satisfacción como se muestra en este análisis.

Conclusiones

Estos resultados nos indican que los docentes de educación primaria, tanto federalizados como estatales de los municipios de Ahumada, Chihuahua y Juárez, en el contexto de la implementación de la Reforma Integral de la Educación Básica perciben que las exigencias laborales y profesionales realmente han aumentado, y que a pesar de ello, las condiciones laborales que tenían antes de esta reforma siguen sin cambio hacia un mejor estadio.

A la vez, en sus funciones de docente frente a grupo, director/a de escuela, de asesoría técnico pedagógica, de supervisor/a, inspector/a o jefe/a de

sector, coinciden en expresar que su percepción sobre su satisfacción laboral es positiva además de que su propia valoración sobre su desempeño laboral también es positiva.

Estos elementos derivados del análisis de los datos empíricos nos presentan algunos efectos positivos de la implementación de la reforma en cuestión en las percepciones de los consultados; se aprecia que los niveles de resistencia a la misma son reducidos y que es una mayoría la que ha asumido la propuesta lo cual a la vez que es un balance positivo propicia condiciones apropiadas para su consecución; esto es un dato importante que arroja la presente investigación; si hay satisfacción laboral positiva en seis o siete de cada diez de los consultados y a la vez hay una valoración positiva de su función que desempeñan esos seis o siete de cada diez, es indicativo de un avance consistente a cuatro años de la implementación de la RIEB, que fue cuando se recogió la información. Habrá que revisar si esto mismo lo perciben los alumnos y los padres de familia, asunto de otra investigación.

Referencias

- Fuentes Reza, Ricardo. (2010). *Las condiciones laborales y profesionales de los docentes de las escuelas secundaria*. Tesis para obtención de grado de Maestría en Educación. Centro de Investigación y Docencia. Chihuahua, México.
- INEGI, 2010. *Instituto Nacional de Estadística y Geografía*. Consultado el 5 de mayo de 2013 en <http://www.inegi.org.mx>
- Ley Federal de Trabajadores al Servicio del Estado, Reglamentaria del Apartado B) del Artículo 123 Constitucional (DOF: 02042014).

Oliveira Delia, Goncalves Gustavo, Melo Savana (2004). *Cambios en la organización del trabajo docente. Consecuencias para los profesores. Revista Mexicana de Investigación Educativa COMIE, 020, 188.* Consultado el 22 de octubre de 2010 en www.redalyc.com

Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo del Personal de la Secretaría de Educación Pública (1946)

Agradecimientos

A las autoridades educativas de los dos subsistemas de educación primaria del

Estado de Chihuahua por su respaldo y autorización para el trabajo de campo, a los profesores y profesoras que participaron como informantes por su valiosa colaboración, a los estudiantes de los grupos de maestría del Centro de Investigación y Docencia de Ahumada, Chihuahua y Juárez Generación 18 y 20 en calidad de colaboradores de la investigación y al Cuerpo Académico de Política y Gestión en Educación por su visión estratégica y concreción de su programa de trabajo.

La evaluación como medio para mejorar el desempeño docente

Omar Medrano Belloc
Zona Escolar 121 de escuelas primarias federalizadas en el estado de Chihuahua
chihuahuaomarbelloc123@hotmail.com

Guadalupe Iván Martínez Cháirez
Escuela Primaria Federalizada Pedro Meoqui
martinezchairesivan@hotmail.com

Albertico Guevara Araiza
Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua. Campus Delicias
alberticoguevara70@gmail.com

Resumen

El Uno de los grandes problemas a que se enfrenta el maestro es el cómo, quién, cuándo evaluar, qué instrumentos utilizar, y después de lo anterior cómo tratar de englobar todos los datos obtenidos para asignar una calificación. Una de las problemáticas actuales es que se tiene que evaluar de una manera cualitativa, ya que es difícil de realizar, pero finalmente en el Reporte de Evaluación se plasma un numeral, que no proporciona más información, ni a los alumnos, ni padres de familia ni tampoco a los directores de las escuelas. Por otro lado el desempeño profesional docente es un concepto que ha surgido con gran fuerza en la última década en varios lugares del orbe mundial, por lo que también la sociedad le ha otorgado un creciente interés. Esto implica un cambio, obliga a una revisión profunda tanto a maestros, directivos, supervisores, autoridades educativas, alumnos y padres de familia, pero sobre todo al propio docente. Por ello se hace necesario visualizar el actuar del maestro tanto al interior del aula como de las escuelas. El presente avance de investigación tiene como objetivo determinar la influencia entre la evaluación para la enseñanza y el aprendizaje y el desempeño docente. Es un diseño mixto explicativo. En la primera fase se utilizará el paradigma cuantitativo -sobre ésta se presentan los resultados- y en un segundo momento el paradigma cualitativo.

Palabras claves

Evaluación, desempeño docente, enseñanza.

Introducción

La evaluación es uno de los temas que a pesar de ser abordado desde hace mucho tiempo adquiere mayor protagonismo con en el transcurrir de los años y no porque sea un tema nuevo, sino porque actualmente tiene gran relevancia en el contexto educativo. En el tiempo presente

los directivos, maestros, alumnos y padres de familia, entre otros, empiezan a darle mayor importancia al proceso de evaluación. Poco a poco se debe fomentar la cultura de la evaluación: rendir cuentas sobre lo que se realiza.

El término calificar es utilizado como un sinónimo para la evaluación y así

es visto por la gran mayoría de los agentes que están inmersos en la educación, maestros, alumnos, tutores, padres de familia. Los docentes erróneamente consideran que una de las funciones es la de medir los conocimientos de los estudiantes, asignándoles un numeral que desde su punto de vista refleja la objetividad de lo que aprendió, juzgando, además como función, la promoción o reprobación del grado que cursa.

La SEP (2011) sostiene que la evaluación: ...ofrecerá a los actores del hecho educativo información útil y relevante para mejorar cada uno su acción. A los alumnos para que los conocimientos construidos sean más amplios, significativos y profundos, y a los profesores, para que su actividad didáctico-pedagógica sea más eficaz en cuanto a promover mejores aprendizajes (p.81).

Por otro lado el desempeño profesional docente en la última década ha recibido creciente atención a nivel mundial, es un concepto sobre el que la sociedad ha manifestado interés. Esto implica un cambio, obliga a una revisión profunda tanto a maestros, directivos, supervisores, autoridades educativas, alumnos y padres de familia. Pero sobre todo al propio profesor, quien tendrá que observar con detenimiento su actuación docente.

Pereyra (2009) quien cita a Fernández-Arata, concibe al desempeño docente como:

Al conjunto de actividades que un profesor realiza en su trabajo diario: preparación de clases, asesoramiento de los estudiantes, dictado de clases, clasificación de trabajos, coordinaciones con otros docentes y autoridades de la institución educativa, así como la

participación en programas de capacitación. Además plantea que este desempeño, abordado desde la perspectiva subjetiva, se asocia con la forma como cada maestro valora la calidad de su trabajo y la satisfacción que experimenta con ella (pp. 17 y 18).

La presente investigación se realizó en la Zona 121 de cd. Meoqui, tomando en cuenta a los profesores que atienden de tercero a sextos grados, para ello se planteó el siguiente problema de investigación.

¿Cómo influye la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje en el desempeño docente?

Propósitos

1. Identificar las habilidades que requieren los maestros para efectuar una evaluación cualitativa.
2. Conocer los instrumentos que los utilizan los maestros de la Zona 121 para realizar la evaluación.
3. Establecer la relación entre el tipo de evaluación que aplican los maestros y su desempeño docente.
4. Determinar algunos perfiles de desempeño.
5. Diseñar una propuesta de evaluación del desempeño.

Preguntas de investigación

1. ¿Qué habilidades requieren los maestros para efectuar una evaluación cualitativa?
2. ¿Cuáles instrumentos utilizan los maestros de la Zona 121 para realizar la evaluación de los aprendizajes de sus alumnos?

3. ¿Qué tipo de relación existe entre el tipo de evaluación que aplican los maestros y su desempeño docente?
4. ¿Cuál es el impacto del nuevo enfoque de evaluación, por competencias, en el desempeño docente?

Metodología de la investigación

Este estudio está fundamentado bajo el diseño del método mixto, se proyecta entrelazar tanto la metodología cuantitativa como lo cualitativa, para que se obtengan mejores resultados. Se pretende que uno fortalezca al otro para realizar un análisis profundo del hecho investigado.

Dentro de la metodología mixta existen diversas formas de abordar el objeto de estudio. Este estudio contiene dos fases, la primera estará centrada exclusivamente en la metodología cuantitativa, posteriormente se continuará con la otra parte de la investigación que es la metodología cualitativa. Una fase apoya a la otra, en la primera se rescatará información que revele datos significativos y serán tratados estadísticamente, en la segunda fase se busca amalgamar con datos cualitativos para establecer conclusiones, y fortalecer los datos detalladamente. El presente reporte utiliza la fase cuantitativa, que tuvo un alcance de tipo correlacional-transeccional.

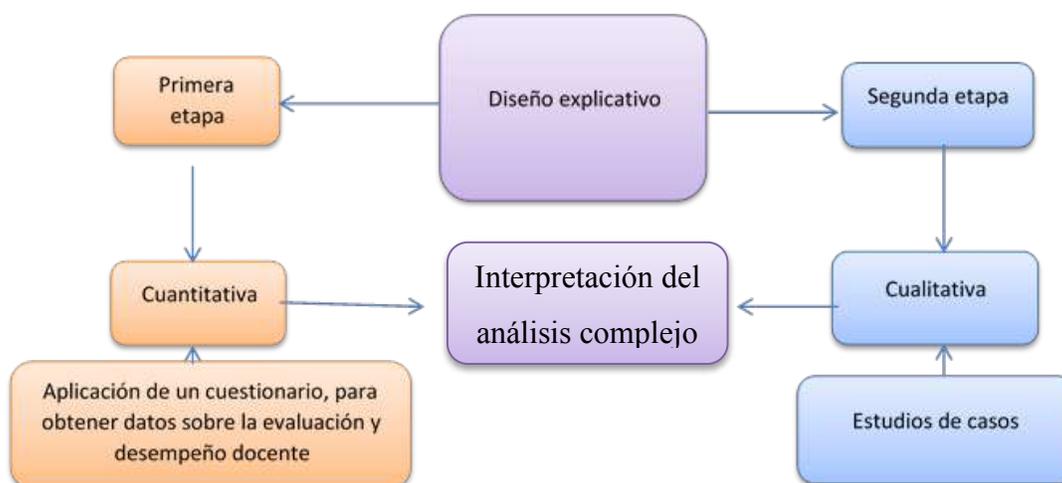


Figura 1. Diseño de la investigación.

Durante la fase cuantitativa, se rescatan datos a través de un cuestionario que considera los siguientes aspectos: años de servicio, institución donde se formó como docente, nivel máximo de estudios, cursos de actualización que ha recibido, nivel en carrera magisterial, tipos de evaluación que utiliza con sus alumnos; así mismo ítems relacionados con su desempeño profesional, en relación con las 5 dimensiones del desempeño docente en el aula. Se centra en el paradigma

postpositivista que se fundamenta a través de leyes y teorías de una realidad.

El objetivo general que se plantea es:

- Establecer la relación existente entre el tipo de evaluación que emplea el maestro y el desempeño profesional.

En la primera fase del diseño se proponen algunos objetivos específicos:

1. Conocer las características de las buenas prácticas que se

- emplean en la enseñanza y el aprendizaje.
2. Establecer de qué manera influyen los tipos de instrumentos utilizados por el maestro para el aprendizaje y su práctica educativa.
 3. Analizar documentos oficiales como ENLACE, resultados de carrera magisterial, EXANIS, entre otros para conocer el nivel de desempeño de los alumnos.

La hipótesis que se plantea es: *A mayor uso de la evaluación, mayor desempeño docente.* Algunas relaciones que se establecerán serán:

- a. Desempeño docente y años de antigüedad.
- b. Desempeño profesional y género.
- c. Uso de instrumentos y desempeño profesional.
- d. Desempeño docente e institución de egreso.
- e. Desempeño docente y nivel de carrera magisterial.
- f. Desempeño docente y cursos de actualización tomados.

En la primera fase se indaga a todos los maestros que laboran en la zona 121 perteneciente al nivel de primaria federalizado. El instrumento a utilizar es un test y sus resultados se someterán a análisis estadísticos.

Para la segunda fase se pretende aplicar estudios de casos, mediante: la observación sistemática directa de la práctica de varios docentes, entrevistas,

autobiografías de los maestros, y encuestas. La unidad de análisis se conformará con estratos de maestros con base en su nivel de desempeño: alto, medio y bajo. El análisis de la información se realizará utilizando las fases Mercedes Gagneten, excluyendo la última fase - propuesta-.

Con los resultados de ambas etapas, se realizarán algunas de redes sobre la evaluación y desempeño docente, con una doble pretensión: caracterizar el perfil del buen desempeño en los maestros de la zona federalizada 121, y elaborar un instrumento que pueda ser utilizado para evaluar las prácticas educativas.

Discusión y resultados.

De la muestra el 69 % de las personas encuestadas son mujeres, el 31% son hombres.

La variable del desempeño docente se clasificó en 5 niveles de acuerdo con los resultados del instrumento: nivel 1, un resultado menor a 6.9; nivel 2 entre 7 y 7.9; el rango de 8 y 8.9, el nivel 3; entre 9 y 9.9 el nivel 4; por último el nivel 5, resultado de 10. Siendo el nivel 1 el más bajo y el nivel 5 el más alto.

La figura 2 muestra los resultados. De acuerdo con ella, el 38% de los docentes se ubicaron en el nivel 3, 35% en el nivel 4, un 13% en el nivel 1, mientras que el 10% logró resultados que se corresponden con el nivel 2. Sólo el 5% obtuvo un desempeño de nivel 1.

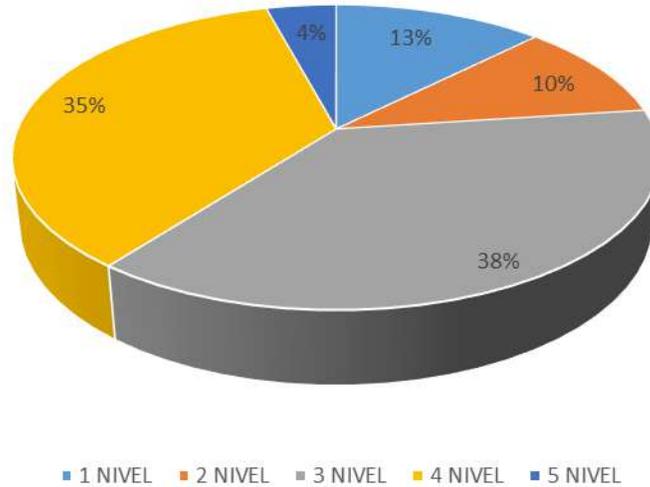


Figura 2. Distribución porcentual de los maestros por desempeño docente.

La media fue de 3.8. Según los datos encontrados, más de las dos terceras partes de los docentes se encuentran en los niveles 3 y 4. Casi una cuarta parte de los encuestados se encuentran en los

niveles más bajos -entre 1 y 2-. Una mínima parte de la población se ubica en el nivel más alto, el 5. Casi la mitad de la población se encuentra en los niveles 2 y 3 del desempeño.

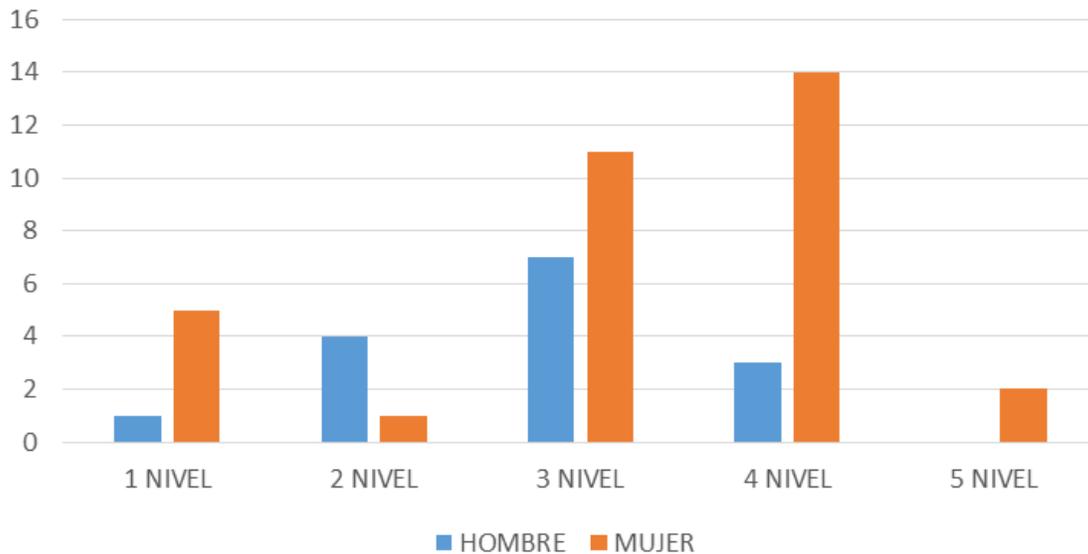


Figura 3. Niveles de desempeño por género.

Con respecto a la relación que existe entre el desempeño y el sexo, se encontró que nadie del género masculino alcanzó el nivel de desempeño 5, casi tres cuartas partes lograron niveles de desempeño 2 y 3. Un mínimo del porcentaje se encuentra ubicado el nivel 1. El nivel de desempeño

de la gran mayoría de los varones se sitúa en 2, 3 y 4 pero en los extremos -niveles 1 y 5- tienen presencia mínima.

En el caso del género femenino, más de la mitad de la población mostró niveles de desempeño de 3 y 4; 12.5% se ubica en los niveles 1 y 2. El desempeño de las

mujeres se encuentra dividido en los cinco niveles encontrándose que en el nivel 4 obtienen su mayor porcentaje.

Al realizar un comparativo entre hombres y mujeres de acuerdo a su desempeño se obtuvo que: los hombres muestran poca presencia en el nivel más bajo, el 1, las mujeres en este nivel alcanzan un 10 %. También se observa que

los hombres no alcanzan el nivel de excelencia, mientras que las mujeres si, aunque sea mínima la presencia. La gran mayoría de los hombres tiende a ubicarse en los niveles de 2 y 3 mientras que las mujeres de la muestra lo hacen en los niveles 3 y 4. De acuerdo con lo anterior, son las mujeres quienes presentan un mejor desempeño docente.

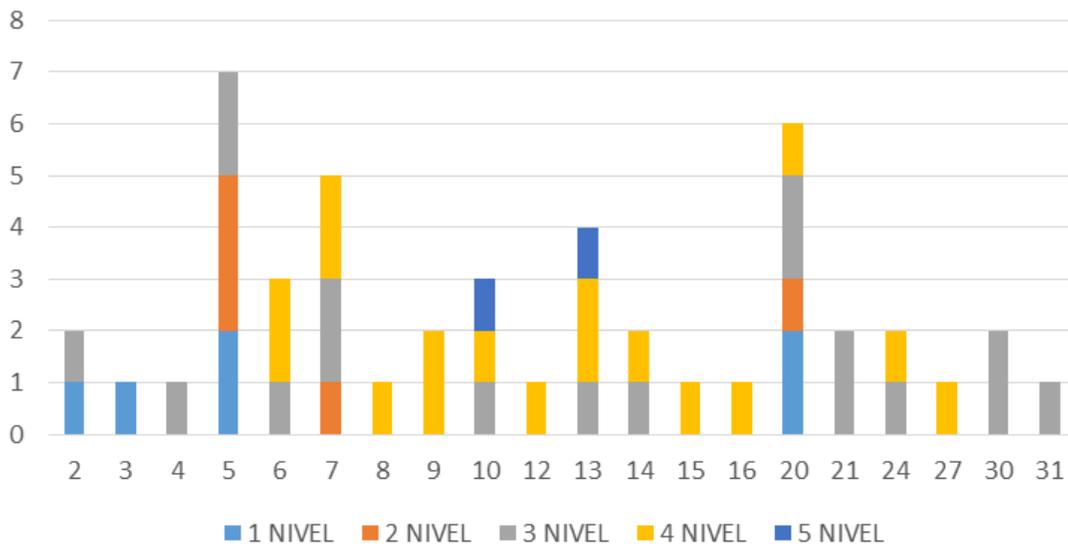


Figura 4. Nivel de desempeño y antigüedad.

Con respecto a la relación que existe entre nivel de desempeño y antigüedad se encuentra que: los docentes que presentan los más altos niveles de desempeño tienen una antigüedad de entre 10 y 13 años; la antigüedad en el servicio de los maestros que obtienen un nivel 4 de desempeño es entre 6 y 27 años. Los maestros que tienen un nivel de desempeño 1 presentan una antigüedad entre 2 y 5 años en el servicio. Sin embargo, los docentes que tienen un

nivel 3 de desempeño se encuentran dispersos en los diferentes años de antigüedad, es decir desde 2 a 31 años. Se puede afirmar que los maestros que tienen los más bajos niveles de desempeño son los que tienen pocos años de antigüedad; aunque los docentes que presentan mayores niveles de desempeño se encuentran entre los 13 y 15 años de antigüedad.

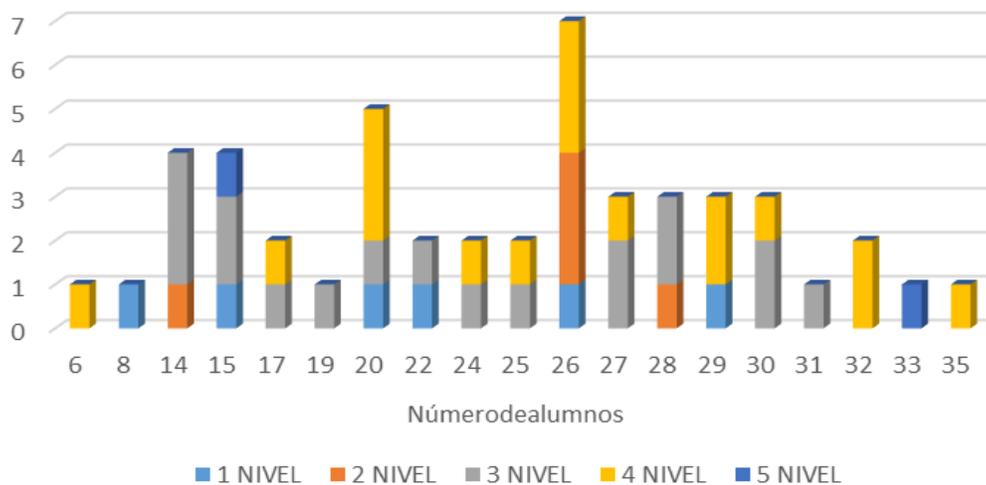


Figura 5. Nivel de desempeño y número de alumnos.

En cuanto a los niveles de desempeño y el número de alumnos se puede apreciar que los docentes que tienen nivel 5 no cuentan con una cantidad fija de alumnos pues sus grupos varían en número. De acuerdo a los datos obtenidos los grupos de los maestros que obtienen un nivel de

desempeño 4 se conforman de 6 a 35 alumnos. De lo anterior se puede concluir que no existe una clara influencia entre el número de alumnos y el desempeño escolar.

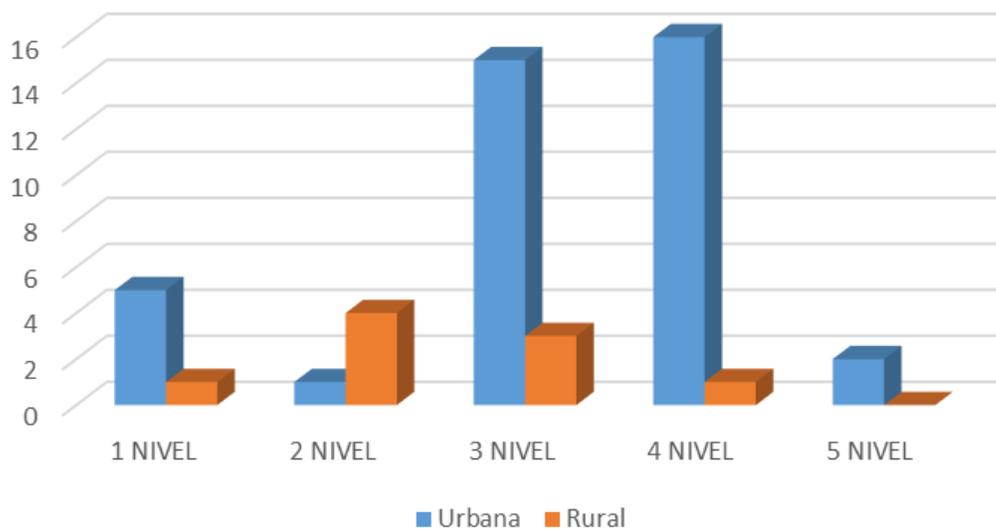


Figura 6. Nivel de desempeño y tipo de escuela.

Como se aprecia en la figura 6, sobre las variables nivel de desempeño y tipo de escuela - rural o urbana-, los maestros que se encuentran en el nivel 5 de desempeño, laboran en escuelas de tipo urbano. La gran mayoría de los docentes que se desempeñan en zona urbana obtuvieron

niveles de desempeño 3 y 4. Los docentes que laboran en escuelas de tipo rural se encuentran entre los cuatro primeros niveles de desempeño. Sin embargo el grueso de la muestra de este tipo se agrupa en los niveles 2 y 3.

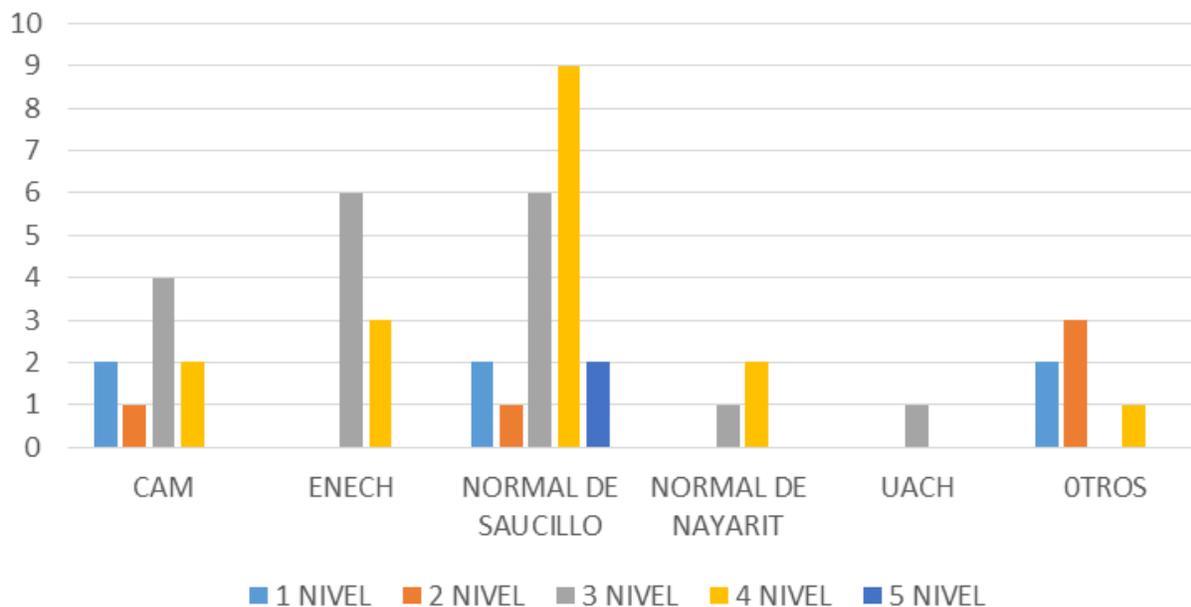


Figura 7. Nivel de desempeño y escuela de egreso.

De acuerdo a los datos obtenidos con las variables de nivel de desempeño y escuela de donde egresó, la muestra de los docentes que laboran en la zona 121 que obtienen un nivel 5 de desempeño son egresados de la Normal de Saucillo, aunque también ubican en los otros niveles, incluido el 1. Los egresados de la ENECH, se encuentran ubicados en los niveles 3 y 4 solamente. Los egresados del CAM se ubican en los 4 primeros niveles de desempeño. Por último, los docentes que reconocen ser egresado de la UACH se ubicaron en el nivel 3.

Se puede concluir que los maestros que egresan de la Normal de Saucillo tienen los más altos niveles de desempeño, pero la mayor parte de su población se encuentra en los niveles 3 y 4. Por otro lado los egresados de la ENECH presentan nivel de desempeño del 3 y 4 solamente. Los egresados del CAM la gran parte de su población presenta nivel 3 de desempeño.

Referencias

Antúnez, Serafín. (2000) *La acción Directiva en las Instituciones*

Escolares. Análisis y propuestas. Multimedia. Ice-Horsori. Universidad de Barcelona.

Cabero, Almenara Julio (2006) *La Tecnología educativa: su evolución histórica y su conceptualización* tomado el día 31 de octubre de 2013 en http://mc142.uib.es:8080/rid%3D1JGRDVCYP-22JJ5G2-V10/Capitulo_Muestra_Cabero_8448156137.pdf

Casanova, M. A. (2012), *La evaluación, ¿hacia la calidad o hacia la estandarización humana?* Definición de evaluación, consultado el 2 de Julio de 2013 <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/REICE%2010,4.pdf>

Hernández Sampieri R. y Mendoza P. (s.f.) *Definición Métodos Mixto*, tomado del internet el día 2 de Julio de 2013 http://www.uss.edu.pe/inv/seminar2011/pdf/9-Los_Metodos_Mixtos-

- Dr. Roberto_Hernandez_Sampieri.pdf
- DOF (2013). 11 de septiembre *Ley General de Servicio Docente*. Consultado en http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013
- Andere Martínez, E. (2007) *Singapur: obsesión por la educación*, editorial Santillana S. A. de C.V., 27 páginas.
- Murillo Torrecilla, F. J.; González de Alba, V., y Rizo Moreno, H. (2006) *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente, un panorámica de Europa y américa*. Tomado de internet el día 19 de abril de 2014 <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001529/152934s.pdf>
- García, Arámbula, S. (2013). *Políticas de evaluación del desempeño docente y sus efectos en las prácticas de los maestros de la escuela primaria*. Memoria electrónica XII encuentro de investigación educativa COMIE. Guanajuato, Gto.
- Giroux, H. y McLaren, P. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Dávila 215-257. McLAREN, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era postmoderna*. Barcelona: Paidós
- Manso, J.y Ramírez Carpeño, E. (2011) *Formación inicial del profesorado en Asia: atraer y retener a los mejores docentes*. En <http://www.forodeeducacion.com/numero13/006.pdf>
- Lárez, Romero, Ronald y Vásquez De Lárez Dayci, (2010) *Evaluación, innovación y transformación del espacio escolar*. Ediciones asociación de Educadores de América Latina y del Caribe, 257 págs.
- Leyva Barajas, Y. E. (2010) *Evaluación del Aprendizaje: Una guía práctica para profesores*. tomado de internet el día 17 de octubre de 2013 http://www.ses.unam.mx/curso2012/pdf/Guia_evaluacion_aprendizaje2010.pdf
- Martínez, F., Mercado A., (2013) *Estudios sobre prácticas de evaluación en aula: revisión de literatura*. Memoria electrónica XII encuentro de investigación educativa COMIE. Guanajuato, Gto.
- Mejía, Botero F.,(2009) *La evaluación que se ha descuidado* Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XXXIX, núm. 3-4, 2009, pp. 5-8, Centro de Estudios Educativos, A.C. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27015078001> Tomado de internet el día 1 de septiembre de 2013
- Michael Barber, Mona Mourshed (2008) *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*, tomado de internet http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf el día 19 de abril de 2014.
- Mora, Vargas Ana Isabel (2004). *La evaluación educativa: conceptos, periodos y modelos*. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/periodos.pdf tomado el 1 de septiembre de 2013
- Morán Oviedo, P. (2007). *Hacia una evaluación cualitativa en el aula*. Reencuentro núm. 48, pp. 9-19, Universidad Autónoma Metropolitana unidad Xochilco, México <http://www.redalyc.org/pdf/340/>

- 34004802.pdf, tomado el día 17 de noviembre de 2013
- Pérez, Driceida R. (2007) *Revisión y análisis del Modelo de Evaluación Orientada en los Objetivos* (Ralph Tyler - 1950). Pdf tomado de interne el día 7 de Septiembre de 2013
- Martínez Escárcega, R. y Vega Villareal, S. (2007) *Un acercamiento al impacto de Carrera Magisterial en la educación primaria*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XXXVII, núm. 1-2, 1ero-2do trimestres, 2007, pp. 91-114,
- SEP (2011). *La evaluación como herramienta de la transformación de la práctica docente*. tomado el día 7 de diciembre de 2013, en pdf, http://www.centrodemaestros.mx/programas/curso_basico/guia_curso_basico_2011_79_102.pdf
- SEP (2011). *Plan y Programa de estudios*. Editorial: Secretaría de Educación Pública, México, D. F.
- Subaldo Suizo, L. (2012), Tesis *Las repercusiones del desempeño docente en la satisfacción y el desgaste del profesorado*. En <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/24703/Tesis%20Doctorado%20%20Lucia%20Subaldo.pdf?sequence=1>
- UPN, Universidad Pedagógica Nacional. (1995) *Antología: Planeación, comunicación y evaluación en el proceso enseñanza aprendizaje*.
- Vázquez, Ponce G. (2010). *Evaluación por rúbricas del aprendizaje de las competencias de los alumnos en preescolar*. pdf tomado el día 17 de Octubre de 2013, en http://www.conductitlan.net/notas_boletin_investigacion/128_evaluacion_por_rubricas.pdf

La gestión académica en la UPNECH Campus Camargo antes de la descentralización

Hermelinda Bañuelas Bustillos
Centro de Investigación y Docencia
lidesi070301@yahoo.com.mx

Resumen

El trabajo que se presenta responde a la interrogante ¿Cómo se suscita el desarrollo académico en la Universidad Pedagógica Nacional Subsede Camargo durante los años 2006 al 2008 periodo de gestión cercano al proceso de descentralización? Las preguntas inquietan sobre las características que posee el personal docente, los conocimientos y las experiencias que tienen sobre la gestión académica y las fortalezas y las debilidades que encuentran para procurar el desarrollo académico e institucional en dicho periodo. Los objetivos que tiene el estudio son: Caracterizar a los sujetos-actores encargados de la gestión en ese entonces, reconstruir los procesos que viven, explicar la forma en que realizan la gestión académica, distinguir los elementos que la posibilitan o limitan y, rescatar la opinión que los sujetos tienen sobre el propio desempeño. Los resultados revelan que el cuerpo docente crea su propia cultura y organización en reuniones de academia elaborando el Proyecto Institucional de Desarrollo (PID) estableciendo que las funciones sustantivas se realicen por comisiones. La Coordinación General, puesto en el que recae la dirección del centro de trabajo, se encarga de reunir al colegio para planear, dar seguimiento y evaluar el desarrollo académico. Los procesos de interacción contemplan la participación activa de los académicos para seleccionar materias, asignar responsables, calendarizar sesiones, planear y programar cursos; dichos procesos, se dan en un ambiente de tensión y resistencia por las características que tiene el cuerpo docente, el estudio revela aquellos aspectos en los que se tiene que trabajar para mejorar la gestión académica del centro.

Palabras clave

Educación superior, gestión, academia, liderazgo.

Introducción

El servicio que brinda una institución educativa requiere de la organización y disposición de los elementos que la componen para lograr el cumplimiento de sus objetivos, ella precisa del ejercicio de una política de centro que atienda los diferentes procesos que requiere su funcionamiento, esto es lo que los

estudiosos denominan gestión escolar, de la cual distinguen diferentes dimensiones según las actividades y tareas que se realizan o llevan a cabo en los diferentes ámbitos; la dimensión académico-pedagógica cobra relevancia con respecto de las otras, dado que alrededor de ella gira el trabajo que se desarrolla en las demás.

Abordaje metodológico

El enfoque cualitativo y la etnografía, son el paradigma y el método que se siguen para llevar a cabo la indagación, se utilizan la observación participante, la entrevista en profundidad y los relatos de vida como técnicas para recabar la información, la cual se procesa de manera rigurosa, analizándola e interpretándola a la luz de los referentes teóricos en que se sustenta, exponiendo el informe de resultados en base a las categorías: los actores y el trabajo académico, la distribución interna del trabajo y, el trabajo académico y los estudiantes, las cuales emanan del proceso de sistematización seguido.

Acerca de los referentes teóricos de la gestión académica

El sustento teórico del estudio retoma a Gairín: (2000), quien sostiene que la sociedad es una sociedad organizada, en la medida que ordena las funciones que debe realizar, se apoya en una multiplicidad de organizaciones, depende de ellas y participa de su evolución, es en este contexto que nace y se desarrolla la escuela; por ello, se dice que los colectivos son: un conjunto de personas que disponen de una estructura más o menos formalizada poseen un sistema de coordinación y actúan sobre el entorno que los rodea recibiendo a la vez la influencia de éste; realizan actividades mediante instrumentos técnicos y operacionales que tienden a la consecución de sus fines; pero inevitablemente, surgen procesos y grupos informales cuyas relaciones inciden en los resultados por la incapacidad de las organizaciones para satisfacer las necesidades de sus miembros considerándolas individualmente.

También se recurre a Pastrana (1997), quien argumenta que la gestión y la organización se relacionan con el manejo de la estructura de las escuelas, con el desempeño, la responsabilidad y el compromiso de las personas que ocupan los diferentes puestos en ella. La gestión implica movilizar recursos, planificar actuaciones, distribuir tareas y responsabilidades, dirigir, coordinar y evaluar procesos, acciones que sobrepasan la administración material del centro implicando posiciones frente al currículo, la toma de decisiones en los órganos de gobiernos; la motivación del equipo de profesores; la resolución de conflictos, etc.

De García (1997) y Ezpeleta (1992), se abordan ideas como “la organización del trabajo académico requiere, en su fase de planeación, del establecimiento de los ejes que guíen la acción y la ejecución, la puesta en marcha del proyecto diseñado para lo que cada día ha de realizarse”, enfatizan el papel protagónico de los docentes, pues ellos, son el motor o el generador de las iniciativas pedagógicas; son quienes realizan los modos de ser de las escuelas a través de las relaciones y prácticas cotidianas que establecen para resolver su trabajo. La vida académica se ve condicionada por políticas de alcance estructural como el financiamiento, el mantenimiento y la expansión de los locales y su equipamiento, lo cual agrega la función de gestión financiera y la integra a la evaluación profesional con la cual los maestros son controlados como burócratas.

La cultura organizacional vivida en la universidad

Los actores y el trabajo académico

Los resultados revelan que el número de académicos que atienden el centro, en el

periodo estudiado, se limita a seis mujeres y dos hombres, lo cual se traduce en dificultades para atender la demanda, las necesidades y las funciones de la universidad; tienen para entonces, entre veinte y treinta años de servicio; se autodefinen con personalidades y carácter diferente, lo que ocasiona enfrentamientos que resuelven pues, existe cierta identificación con el trabajo, para Rojas (2005: 4), las personas se forman una imagen y tienden a adoptar actitudes que reflejan cómo se sienten en relación con lo que están viviendo dentro de la organización. En consecuencia... crea un ambiente que puede ser de afinidad, de cordialidad, de cooperación, pero también puede ser de conflictos, de barreras y de falta de identificación con los intereses de la organización.

Se encuentra que el ingreso de los docentes a la universidad y al nivel, se da en diferentes momentos que marcan el desarrollo y funcionamiento de la institución: en 1992 es extensión universitaria, en 1996 es una Subsección con personal transferido y en el año 2000 se consolida la institución al lograr que las instalaciones que ocupan se otorguen en comodato y sus plazas sean creadas en el nivel superior.

Los docentes son normalistas con estudios de licenciatura y maestría; sus primeros años de servicio fueron en el nivel básico donde iniciaron la construcción de sus referentes teóricos y prácticos sobre la gestión escolar que, aunado a la experiencia en el nivel superior, fortalece su desempeño, lo cual ha sido explicado por Medina (2000:30), quien señala que “la manera en que cada sujeto responde a la pregunta ¿quién soy? es producto de su proceso de vida, de su trayectoria laboral y profesional y de la relación con el contexto y experiencia cotidiana”. Ellos, han ido creando su

propia cultura organizativa y los planteamientos institucionales necesarios para el funcionamiento de la Subsección, así lo mencionan en las entrevistas realizadas: En la normal analizábamos lo administrativo, la gestión, como era el director, que tenía que hacer, en la licenciatura y maestría vimos más... y al trabajar la línea específica (EIM6: 99). Aprendimos... los reglamentos, la normatividad (...) visualizamos una Subsección autónoma (EIM6: 7).

Las reuniones de academia son el eje central del desarrollo institucional, en ellas coinciden de manera obligada, los docentes para definir la política del centro, las decisiones y las actividades son consensadas en ellas, por lo que ésta son una categoría de análisis que atraviesa la exposición de los hallazgos.

La distribución del trabajo y el clima laboral

El estudio revela que en el periodo estudiado los académicos establecen acuerdos y compromisos en reuniones formales y los registran en el (PID) Proyecto Institucional de Desarrollo, que integra los diferentes programas y proyectos al que se llevan a cabo en la Institución, dando rumbo a la gestión académica, que es “aquella que desarrollan en conjunto los maestros y directivos para realizar con mayor calidad el trabajo de enseñanza, incluye las estrategias para tomar las decisiones como equipo escolar respecto a los criterios para organizar y planificar las actividades de la escuela, incluye aspectos como: la relación con el entorno, la distribución de tareas y la organización para la enseñanza, hasta el manejo del personal y la administración (Gimeno, 1991 en Pastrana, 1997: 91); en este sentido, la primera tarea es el reporte de la carga de trabajo: Cada semestre se

tiene que informar sobre: maestros, alumnos, grupos, etc. (EIM1:1).

El PID revela la insuficiencia de recursos humanos para cubrir las necesidades, la gestión de ellos se dificulta por la oposición de algunos compañeros, la falta de presupuesto y la falta de apoyo del director, lo que lleva a la saturación de cursos a la coordinadora, al estrés y el cansancio por la continua confrontación de un grupo y el exceso de trabajo como se observa en el siguiente extracto de un registro de observación. C: un profe está por llegar... el director dice que no le creamos e investiguemos... parece un hecho. D2: ¿lo vamos a recibir?, ¿Si puede? D1: Pues, él dice que sí. D2: si no, se le dice y ya (DC: 29). (Al presentarse el docente, cuestionan): D1: ¿Por qué viene con nosotros? C: Lo transfieren D1: Pero si dijeron que no había nada (DC: 52).

La saturación se agudiza por la liberación de dos compañeras que tienen la encomienda de obtener el grado para extrapolar el programa de maestría...no se consigue en ese semestre y al siguiente, al plantear la descarga total, resulta difícil sacar el acuerdo por la confrontación, como se observa en esta nota: C: Continuemos descargándonos para lograr ese objetivo D1: Pues yo no estoy de acuerdo, ya se les dio el tiempo que quedamos C: Les recuerdo que es nuestro plan de trabajo, es el futuro de la institución y si nosotros no hacemos nada por sacarlo adelante nadie va a venir a hacerlo... sin titulados, el programa se va a ir, ¿Les interesa? D1: No. D3: Sólo con sabático (DC: 46).

El horario y guardias también ocasiona conflicto, pues un subgrupo se muestra resistente y se opone a realizar cambios a los acuerdos que tenían al respecto, para Riviére (1983, 171 - 192) "la resistencia tiene por finalidad destruir

las fuentes de la ansiedad que acarrea (...) la proyección consiste en poner fuera aquello que no se aguanta adentro, no gusta y no es placentero: cualidades, sentimientos, deseos..." estas notas de campo dan muestra de ello: C: En esta semana nadie cumplió bien su guardia... D2. Yo no pude cumplir... D3: yo sí vine. C: no como se debe... D4: yo digo que sigamos igual. D1: si no cumplimos ¡a cubrir el horario! C: pongamos otro día D3: no estoy de acuerdo, con la llamada de atención tenemos. D1: ¡no venimos! D2: ¡estamos diciendo que sí vamos a venir! (DC: 4).

La información evidencia que algunos docentes son poco respetuosos con la coordinadora en las reuniones de academia como se observa en uno de los registros: D1: Yo quiero ir con mi grupo al evento. C: Esta bien, no hay problema D2: No, y además es tu hora y tus alumnos (tono retador), por lo que se dice que la respuesta ante su liderazgo (de confrontación) genera un clima de trabajo negativo pues, los conflictos y las luchas que se presentan incesantemente no permiten una verdadera participación y llevan al replanteamiento constante de acuerdos. Para Ball (1989: 214), "el proceso y la interacción se traslucen en privado, donde los acuerdos pueden ser puestos a prueba y modificados, y las verdades desafiadas (...) en las decisiones influyen la venganza, el rencor y las preferencias personales; se articulan las quejas, los resquemores y enfados; se permite que las antipatías sean expresadas"

A pesar de lo señalado, el trabajo se organiza de manera colegiada, según lo indica la normatividad y la cultura creada por los propios académicos, por lo que todos asisten a las reuniones y toman parte en el establecimiento de acuerdos y la toma de decisiones; la distribución de

tareas y comisiones con las que atienden las funciones sustantivas, son producto del consenso pues entienden que es un “órgano de análisis, discusión y aprobación de las políticas académicas de la institución que se integra por la totalidad de los docentes, con pleno derecho a voz y voto, con la atribución de establecer la política de gestión para el desarrollo de las actividades, a partir de los lineamientos del proyecto académico y las recomendaciones de la Sede PID (2000: 3)”.

Las comisiones creadas son: asesoría por curso, tutoría, materiales educativos, titulación, difusión e investigación; con las dos primeras, se eficientiza la organización del trabajo académico haciendo más ágil y ordenada la prestación de los servicios escolares y la atención a las necesidades que tienen los alumnos sean académicas, de servicios escolares o cualquier otro trámite que se requiera como, mobiliario, equipo, materiales, etc.

La información revela que las comisiones se rotan... porque somos muy pocos...No ha sido fácil... algunos se resisten a cambiarlas (EIM2: 26-29). La dificultad en la rotación es entendible y habrán de superarlo si quieren mejorar la organización y la gestión escolar, un aliciente son las ideas de Crema y Guebel (1990) quienes orientan diciendo que las instituciones son un espacio extrayectado de la psique que al introducir al individuo en su estructura, instala desde lo formal, indicadores contradictorios que hacen necesario semantizar y organizar lo que parece catastrófico, problematizándolo, jerarquizando la tarea y corrigiendo los conflictos interpersonales.

Los hallazgos encontrados en la comisión de tutoría son buenos pues es una disposición que aceptan y desarrollan sin contratiempos ya que desde el PID (2000:

3), son definidos como órgano designado para atender los problemas y requerimientos de la población estudiantil apoyado la organización grupal, vigilando los servicios escolares y procurando materiales, mobiliario y equipo con seguimiento en las academias. Para García (1997: 60), “tiene la misión de conseguir el ajuste personal y la adecuada integración de los alumnos”. C: Al frente de cada grupo hay un tutor... enlace con los académicos (EIM2: 29). C: Tenemos: solicitudes de alumnos, titulación, cursos, fecha para entrega de calificaciones (DC: 50), información de maestría, el pedido de libros (DC: 70).

Por lo que respecta a la subcomisión de titulación, los datos revelan que en esta comisión tampoco hay problema, el trabajo se desarrolla como se debe, se prepara el examen general de conocimientos y las réplicas orales de los proyectos que contempla la atención a 42 alumnos por año atendidos en tres periodos: C: Para la titulación hay que hablar con tutorados (DC: 84) C. Del examen de conocimientos, son 24 y va a ser aquí D1: (DC: 23).

En la comisión de difusión aparecen como constantes en los PID's un programa de radio y un Boletín informativo. El proyecto contempla la calendarización de la participación de estudiantes y docentes que desarrollan un tema y lo presentan el día escogido; sin embargo, no todos participan igual como dice Ball (1989: 214), cuando se organiza alguna cuestión de trabajo escolar “hay que saber quién es probable que apoye cierto curso de acción y quien no, quien apoyará a quien, en qué medida se obtendrá apoyo general y/o que otra provocará disentimiento y desacuerdo. Una docente expresa: A mi grupo no le gustaba, se les olvidaba y no preparaban, quedaban mal, una vez me tocó en vacaciones y me dejaron colgada,

no participaron como se debía (EIM1:110).

El trabajo académico y los estudiantes

La organización del trabajo considera, a elección de las materias, la asignación de responsables, el calendario de sesiones y el horario en que se cubrirán, también se determinan los momentos y espacios en que se deberá realizar y presentar la programación de cada uno de los cursos, así como las estrategias ideadas para abordarlos y evaluarlos, el PID sugiere la realización de un diagnóstico del grupo, un análisis de los fundamentos teórico-metodológicos que contiene la materia, elaborar y presentar un encuadre en academia, presentarlo a los alumnos operarlo y darle seguimiento. Una vez elegidas las materias se establece el horario al hacerlo, "se dan las disputas, los encontronazos, por cuestiones de acomodarse (EIM2: 27)".

Para el abordaje de cursos utilizan diferentes estrategias: la exposición por el asesor hasta la distribución de temas para que los estudiantes se hagan cargo de la dinámica: Hay libertad de cátedra... Tú das las clases como quieres... lo hemos hecho bien porque en el examen de CENEVAL los estudiantes han salido bien (EIM6: 88).

La evaluación se hace con procesos participativos a fin de recuperar las habilidades, el dominio de la información, las actitudes y aptitudes en relación con la docencia y con el estudio; esto, para los teóricos de la didáctica crítica es una manera de superar las propuestas empírico analistas y abundar en "la comprensión y explicación de las causas del aprendizaje de las condiciones internas y externas que lo posibilitan" (Panza1988: 167).

Para acreditar los estudiantes deben cubrir el 80% de las asesorías y

cumplir el contrato pedagógico acordado con el asesor al inicio del curso. D2: Las guías te sugieren que evaluar y cómo... siempre lo pongo en el encuadre... (EIM6: 98).

Conclusiones

Los académicos de la subselección tienen la encomienda de elaborar y ejecutar la política educativa del centro de manera colegiada socializando las decisiones en reuniones de trabajo para conseguir la mejor realización del proyecto educativo. El Desarrollo Académico se genera gracias a las reuniones de Colegio, en ellas se distribuyen tareas y responsabilidades, se estructura y organiza la carga académica, se acuerdan los horarios de trabajo y se asignan tareas y comisiones para cada docente, éstas últimas se rotan no sin enfrentar la resistencias y la oposición de un grupo de compañeros que dificulta la gestión escolar.

Las comisiones creadas son: asesoría, tutoría, materiales, titulación, difusión e investigación en ellas se trabaja aunque no todos ponen el mismo entusiasmo y participación, recayendo el trabajo en la coordinación general que resiente el estrés y el cansancio por la sobre carga

La socialización del trabajo académico entre docentes se ve mermado por el clima grupal que prevalece y se recrudece en el periodo estudiado, las malas relaciones interpersonales llegan a anular espacios formales para el intercambio académico que se resuelve de manera informal.

El trabajo con los alumnos se hace combinando diversas estrategias como clases moderadas por el asesor, trabajo individual y por equipo de acuerdo con la propuesta del Programa Curricular, con

libertad de cátedra y en apego a lo establecido en el PID sobre este rubro.

La evaluación del trabajo académico con alumnos se hace siguiendo la evaluación ampliada, integrando procesos cuantitativos y cualitativos en un marco participativo y plural, cubriendo los requisitos de acreditación que establece el programa y el contrato pedagógico contraído con los estudiantes.

Referencias

EZPELETA, Justa y Furlán Alfredo (1992). La gestión pedagógica de la escuela, S.R.V. Impresos S.A., Chile, 339 pp.

GAIRIN, Joaquín y Villa Aurelio (1999). Los Equipos Directivos de los Centros Docentes. Editorial Gestingraft S.A.L., España, 375 pp.

GAIRÍN, Sallán Joaquín (1999). La organización escolar: contexto y texto de actuación, Editorial la Muralla S.A., España, 503 pp.

GARCÍA, Requena Filomena (1997). Organización Escolar y Gestión de Centros Educativos, Ediciones Aljibe, España, 297 pp.

PASTRANA, Flores Leonor Eloína (1997). Organización Dirección y Gestión en la Escuela Primaria, CINVESTAV Depto. de Investigaciones Educativas, México, 141 pp.

TOLENTINO, García Javier (2007). Gestión Académica de las Instituciones de Educación Superior, La Formación de Directivos. Ediciones Talleres de Siglo XXI, México, 364 pp.

Las materias optativas como reforzadores de la identidad de los estudiantes normalistas

Felisa Escoto Murillo
Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco
feli_em@hotmail.com

Melania Elizabeth Pérez Rodríguez
Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco
melany_epr@hotmail.com

Silvia Lizette Ramos de Robles
Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco
liz0920@gmail.com

Resumen

El presente estudio desarrollado en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco, tuvo como propósito general identificar y describir desde la perspectiva académica, la construcción de la identidad del estudiante normalista. Su abordaje partió del análisis del papel que juegan los talleres (actividades extracurriculares) como reforzadores de la identidad. Para documentarlo se utilizaron los planteamientos de la perspectiva de investigación cualitativa a través del estudio de casos el cual aporta las bases idóneas para seleccionar al sujeto de estudio dentro de un escenario real. La selección de casos fue de tipo no probabilístico ya que los participantes son voluntarios. Los instrumentos que auxilian en la recolección de los datos, son: la técnica de la asociación libre (redes semánticas) y la entrevista semiestructurada. Para el caso de referentes teóricos se retoman conceptos clave como: identidad, representaciones sociales y comunidad de práctica. Los resultados permiten identificar que los talleres: a) constituyen espacios de convivencia en los cuales los normalistas fortalecen sus lazos identitarios y donde se construyen comunidades de práctica con bases sólidas que provienen de sus intereses personales, académicos y de recreación artístico-cultural; b) aportan más elementos para la identidad profesional que los espacios curriculares obligatorios.

Palabras clave

Formación del profesorado, identidad, talleres.

Introducción

“Durante la clase del orfeón, de estudiantina, de bastoneras, de inglés coincidimos con compañeros de otros semestres y es donde socializamos además de aprender”

(Entrevista a alumna de cuarto semestre).

La palabra extracurricular es un constructo mediante el prefijo “*extra*” que significa “fuera de”, o “en el exterior” por lo que dentro del contexto de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco (ByCENJ), la definiremos como aquella materia cursada fuera de un itinerario

curricular, es decir, toda aquella asignatura que sea complementaria a las establecidas en los planes y programas de estudio. Estas materias ofrecen la oportunidad al alumno, de responsabilizarse de su proceso de aprendizaje, es decir de que elijan cómo ir estructurando sus perfil de egreso.

Con respecto a la educación complementaria de los estudiantes de la Licenciatura en educación primaria, el Plan y Programa de la SEP (1997) en su apartado número nueve menciona “en la formación integral del maestro es indispensable el desarrollo de sus capacidades de expresión y apreciación artísticas, así como la adquisición de hábitos y aficiones relativas a la educación física y las prácticas deportivas”, por tanto, además de complementar los conocimientos, las destrezas y las competencias, les permitirá fortalecer características que son propias de la identidad que como normalistas construyen durante su formación. Éstas tienen una característica especial, el ser *optativas*.

Elisondo, Donolo y Rinaudo (2009) mencionan que las actividades extracurriculares deben ser diversas, variadas y opcionales, entre las que los alumnos eligen participar según sus motivaciones e intereses, por lo que la oferta de estas materias debe además de satisfacer las necesidades del estudiante, ser el complemento de la malla curricular.

En una búsqueda general sobre investigaciones relacionadas con este tema, se encontró que existen diversos estudios que abordan las materias optativas desde varios enfoques, con la intención de clarificar su función y sentido, de indagar la manera en que ellas caracterizan al currículum, de cómo se

diseñan, y cuáles son sus características desde la práctica misma.

La importancia de estas actividades parten de su contribución para lograr una formación plena de los alumnos Araújo menciona que “este tipo de actividades promueven en el alumno un sentimiento de pertenencia al centro y al grupo, ayudan a conseguir que adquieran una mayor autonomía y responsabilidad en la organización de su tiempo libre” Araújo (2010:1), favoreciendo y reforzando sus habilidades sociales y comunicativas mejorando las relaciones entre estudiantes.

Barboza, Martínez y Mendizabal (2012:6) abordan el tema como estrategias de reforzamiento a la formación y el aprendizaje de las cuales no todas son obligatorias dándoles el nombre de “Cocurriculares a aquellas cuya realización está señalada en el calendario y se consideran complementarias a los contenidos curriculares para el logro de los aprendizajes esperados, y extracurriculares a las que no guardan una relación directa con los contenidos y su realización y que no se mencionan en el calendario pero que coadyuvan de manera importante a la formación de los alumnos”.

En el contexto universitario las materias optativas toman un especial interés, como lo muestra la investigación realizada por Méndez (s/f), dado que aportan características a ciertas materias ya que su diseño se basa en fortalecer la malla curricular.

En este contexto, la identidad estudiantil es un tema de relevancia para las instituciones de educación superior. El comprender el grado de identidad de los estudiantes sirve para generar estrategias que produzcan una mayor identificación del alumnado hacia su institución, que impulse el crecimiento institucional hacia

dentro y fuera de la misma, siendo las prácticas sociales que establecen dentro de su institución formadora y el sentimiento de pertenencia de éstos hacia la misma, los dos elementos primordialmente determinantes.

Por tanto, la presente investigación aborda como objeto de estudio los talleres con el único fin de establecerlas como vínculo para fortalecer la identidad normalista de los alumnos de la ByCENJ.

Propósito

El objetivo del estudio fue identificar los elementos de las materias optativas, que refuerzan la construcción de la identidad del alumno normalista, desde la propia opinión de los estudiantes.

Marco Teórico

Plantear el tema de identidad supone transitar por su multidimensionalidad y la complejidad de un término que abarca lo cultural, social, psicológico, sexual, personal, entre otros; con lo que nos encontramos colocados frente un conjunto de situaciones que inciden directamente en la forma en que cada uno de nosotros nos concebimos en los diversos ámbitos de actuación. Por tanto, debemos asumir un concepto de identidad dinámica y progresiva de acuerdo a las interacciones en las que estamos inmersos como sujetos sociales.

La identidad también es definida como “un sentimiento de mismidad y continuidad que experimenta un individuo en cuanto tal” (Erickson, 1977: 586, en Mercado y Maldonado, 2010); es decir, el individuo tiene que reflexionar sobre la pregunta ¿Quién soy?, y como resultado, el individuo se reconoce a sí mismo, da cuenta de sus características propias y que lo hacen único.

Pero la identidad va más allá de la individualidad, Dubar (1991) afirma que

la identidad no es otra cosa que el resultado estable y provisorio, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural de los diversos procesos de socialización que, conjuntamente, construyen los individuos y definen las instituciones. De este modo, la identidad es lo subjetivo, pero también lo social, son las pertenencias y exclusiones, las afinidades y diferenciaciones, las cercanías y distanciamientos.

La identidad está vinculada a la concepción de sociedad y a la percepción que se tiene de la propia posición dentro de ésta; también las expectativas, los valores y las normas forman parte del mismo proceso unitario de conformación de la identidad.

La identidad no tiene un concepto específico, si se considera que ha sido abordado desde el punto de vista de distintos autores, que cada disciplina le da su propio enfoque, y que los individuos construimos nuestra identidad a medida que vivimos por lo que no es definitiva. Por tanto, está sujeta a redefiniciones, sin embargo, para esta investigación fue necesario apoyarse de estos elementos para crear un concepto propio:

Identidad es la representación misma del sujeto que identifica sus características, en relación con los otros, haciéndolo diferente y necesario para pertenecer a un grupo que comparte rasgos y que a su vez lo definen como integrante de éste.

Con este sentido de pertenecer o de ser parte, es como nace la identificación colectiva de forma institucionalizada, Wenger lo define como: *comunidad de práctica*: “Conjunto de individuos que comparten una cultura y prácticas definidas, cuya interacción es dimensional, es decir, cada miembro tiene diferente forma de participación pero una misma empresa” (Wenger, 2001:99).

Así mismo refiere tres dimensiones de la práctica como propiedades de una comunidad: compromiso mutuo, empresa conjunta y repertorio compartido, donde se advierte una semejanza entre las

dimensiones de Wenger con las diversas acciones del plan de desarrollo institucional, como se describen en la siguiente tabla:

Dimensiones de la comunidad de práctica (Wenger 2001).

Plan de desarrollo institucional (PDI)	
Dimensiones de Wenger	Acciones de la comunidad normalista
<p>Compromiso mutuo: la afiliación de los participantes es definida por su compromiso, dando así, la cohesión necesaria para funcionar aunque existan diferencias y similitudes entre sus miembros, logrando un lugar único para cada uno y adquirir una identidad propia en base a estas interrelaciones.</p>	<p>Misión Institucional: Dentro de la comunidad normalista de la ByCENJ, prevalece un compromiso mutuo entre todos los integrantes que la conforman desde personal de apoyo, administrativos, maestros, alumnos y directivos, desempeñan sus funciones con la empresa de "Ofrecer un servicio educativo de excelencia académica orientado a la formación de Licenciados en Educación Primaria, que desarrolla a plenitud las competencias profesionales de los normalistas en el cumplimiento de su perfil de egreso; la sensibilidad hacia las labores de enseñanza; la creatividad y la flexibilidad hacia el entorno como insumo para el aprendizaje; la tendencia hacia la innovación pedagógica y el desarrollo integral del ser humano; y la actualización docente fincada en la observancia de los valores y principios del laicismo educativo".</p>
<p>Empresa Conjunta: Las comunidades de práctica tienen como objetivo producir su propia práctica manteniéndola unida como comunidad dando origen a relaciones de responsabilidad mutua entre los participantes</p>	<p>"Somos una Institución educativa con más de cien años de experiencia en la formación Inicial de profesores de educación primaria, que aspira a cumplir de manera cotidiana su compromiso social de actualización permanente para que cada uno de sus egresados sepa responder exitosamente a las necesidades de aprendizaje de los niños y las niñas de la escuela primaria. Fundamentamos nuestro quehacer docente en un clima de trabajo colaborativo basado en el estudio sistemático y en el mejoramiento continuo de las competencias profesionales establecidas en el plan de estudios 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria"</p>
<p>Repertorio Compartido: la actuación conjunta encaminada a la consecución de una empresa crea recursos para negociar significado, estos elementos que incluye rutinas, palabras, instrumentos, maneras de hacer, relatos, gestos, símbolos, géneros, acciones o conceptos que la comunidad ha producido o adoptado en el curso de su existencia y que han pasado a formar parte de su práctica</p>	<p>Jornada de práctica Actos cívicos Logotipo de la Institución en la vestimenta Áreas emblemáticas de la Institución, mural, teatro griego, aula magna, materias optativas, entre otros</p>

Tabla 1. Relación entre las dimensiones desde la teoría de Wenger y las acciones de la comunidad normalista

Con base en la relación que existe entre el concepto de las dimensiones del autor y las acciones del Plan de Desarrollo Institucional de la ByCENJ, tiene sentido llamar a la comunidad de práctica como *comunidad normalista* específicamente la escolar.

El pertenecer a la comunidad normalista implica enrolarse en distintos

factores que son propios de la misma como: experiencias escolares pasadas, relaciones humanas, afinidades, percepción de su institución, ingreso, egreso, reglas, educación, este último en el que nos enfocaremos para abordar las materias optativas.

Por lo que, atendiendo al Plan y Programa de la Licenciatura en Educación

Primaria (1997) en su apartado número nueve, “En la formación integral del maestro es indispensable el desarrollo de sus capacidades de expresión y apreciación artísticas, así como la adquisición de hábitos y aficiones relativas a la educación física y las prácticas deportivas”, la ByCENJ ofrece las materias optativas o talleres extracurriculares.

También sugiere que para promover las capacidades antes mencionadas “se disponga de tiempos programados que ofrezcan elementos comunes de formación y actividad a los estudiantes, así como de tiempos adicionales que puedan ocuparse de manera flexible y sin programación rígida.” Es aquí donde la institución presenta la gama de posibilidades extracurriculares, y horarios en contra turno en su mayoría, para los alumnos normalistas.

Estas materias han ido adquiriendo un lugar importante, ya que han repercutido en la imagen, el prestigio y la calidad dentro y fuera de la ByCENJ, a corto y largo plazo, propiciando en la comunidad normalista escolar una mayor identificación hacia su institución.

El vínculo propiciado a partir de la identificación, es un factor de importancia, es la relación con un objeto, fruto del cual aparece una conducta más o menos fija con ese objeto, que forma un patrón o pauta de conducta que tiende a repetirse automáticamente, tanto en la relación interna como en la relación externa con el objeto (Riviere, 1957 citado en Riviere 2012).

Mercado y Hernández (s/f) citan a Tajfel, el cual desarrolla una teoría de la identidad social, concibiéndola como el vínculo psicológico que permite la unión de la persona con su grupo, “la pertenencia al grupo es el ingrediente esencial de la identidad social, porque al mismo tiempo

que se siente parte de un grupo, el individuo se diferencia de los miembros de otros grupos a los que pertenece”, por lo que la identificación del estudiante se da por la adscripción al grupo, ya que cuando comprueba que es diferente a otros se reafirma la pertenencia al mismo.

Prueba clara son las materias optativas consideradas emblemáticas para la institución formadora de docentes como: las bastoneras, el orfeón, la banda de guerra, la escolta, la estudiantina, animación, entre otras, que le han dado a la institución, proyección hacia el exterior, y tienen un reconocimiento de las autoridades gubernamentales de nuestra ciudad, y en la que los estudiantes adscritos a ellas, adoptan ciertas características que de igual manera la comunidad normalista les reconoce.

Estas dinámicas sociales que se desarrollan a partir de pertenecer a un grupo de taller optativa, sin dejar de lado su devenir escolar cotidiano, genera y reafirma la identidad social en cada uno de los estudiantes y lo define a sí mismo y con relación a otros, compartiendo un macro contexto escolar.

A través de la interacción de estos factores y las manifestaciones más o menos estables de éstos dentro de un contexto institucional y social, se construye la identidad estudiantil (Cabral & Villanueva, 2006), ante esta postura podemos afirmar que las materias optativas son elementos considerables para fortalecer la identidad normalista.

Metodología

La investigación fue realizada en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco, en la que participaron de forma voluntaria 16 estudiantes de cuarto semestre de la generación 2011-2015.

La muestra se inclinó por los estudiantes del cuarto semestre ya que

están plenamente inmersos en las dinámicas tanto académicas como sociales de su institución formadora, se identifican con sus iguales y con el grupo al que pertenecen, comparten experiencias personales y propias de un estudiante normalista, así mismo discriminan estas experiencias desde su llegada a la institución, el lugar que tienen en el presente y el que desempeñaran en semestres posteriores.

Cabe resaltar que durante el tercer semestre, los estudiantes de la misma generación, participaron en la aplicación de la prueba piloto de los instrumentos, con la finalidad de comprobar la confiabilidad y validez de los mismos.

Para la recolección de datos se utilizaron: la técnica de la asociación libre como un primer acercamiento a lo más representativo para los estudiantes con respecto a la identidad normalista.

Para la aplicación de la técnica de asociación libre, se convocó a los sujetos de estudio, previa invitación.

- Se solicitó de manera voluntaria un estudiante de cada grupo de cuarto semestre, para acudir a la aplicación del primer instrumento para la recolección de datos, siendo un total de 16 estudiantes de ambos turnos.
- Se dieron indicaciones de cómo realizar adecuadamente la técnica, y se proporcionó un ejemplo.
- Se pronunció la frase generadora "identidad normalista".
- El estudiante expresó de manera escrita en cinco palabras, lo primero y más significativo que le representara la frase generadora.
- Los participantes jerarquizaron las palabras anteriormente escritas, es decir, les dieron un valor numérico a estas palabras.

Se dio concluida la técnica de asociación libre.

Redes semánticas naturales

Las redes semánticas naturales contribuyeron a analizar el conjunto de palabras resultantes de la técnica de asociación libre y, además, fueron el complemento del análisis semántico de dichas palabras, para la construcción de la misma, y expresar de manera esquemática esta concepción.

En nuestro país la técnica de redes semánticas naturales es ampliamente usado en el campo educativo, dado que los significados del objeto de estudio es una abstracción de un concepto con base a una conducta, la red semántica natural es la técnica adecuada pues funge como mediadora entre el objeto de estudio y la conducta observable de los estudiantes.

En este sentido, se buscó que expresaran el significado de la concepción "identidad normalista" a través de red de asociaciones con las palabras obtenidas, cada uno de los nodos que en esta red se expresan, guardan relación y además constituyen propiedades del propio objeto de estudio.

Entrevista semiestructurada

En el transcurso de la investigación se planeó la utilización de la técnica de entrevista semiestructurada como un recurso complementario en la recolección de información que contribuya al cumplimiento del objetivo, es decir, a describir la construcción de la identidad normalista de los alumnos del cuarto semestre de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco.

El proceso de aplicación se llevó a cabo en tres momentos equivalentes a las participaciones de cada uno de los investigadores, donde al mismo tiempo

intervenía otro como observador para tomar nota de los hechos no verbales que surgían durante las mismas, con la finalidad de comprobar la intención del argumento mediante el lenguaje no verbal.

A partir de la estructura de la red semántica natural, y apoyados en los nodos del esquema, se diseñaron las categorías que dieron paso al guión de la entrevista semiestructurada, ésta se aplicó en la última fase, para clarificar y ampliar el concepto de identidad, durante la recolección de información.

Análisis de los datos cualitativos

Posterior a la recogida de datos, el análisis es la fase cuyo propósito, es el tratado de la información mediante actividades que se interrelacionan, es decir, cuando se concluye con una etapa se prosigue a la

siguiente, pudiendo regresar a la anterior. El análisis de los datos cualitativos se basa en tres fases: reducción de datos, disposición y transformación de datos y obtención y verificación de conclusiones.

Resultados

Asociación libre

Se consideró la importancia de la aparición de cada una de las palabras, multiplicándola por la frecuencia de las respuestas. Por lo tanto, el tratamiento de los resultados obtenidos se ven reflejados en el gráfico 1, donde muestra a simple vista la manera en que las palabras definidoras se acercan al concepto, "identidad normalista" (frase generadora), de los estudiantes. Cabe hacer mención que la gráfica se generó mediante una hoja de cálculo de Excel.

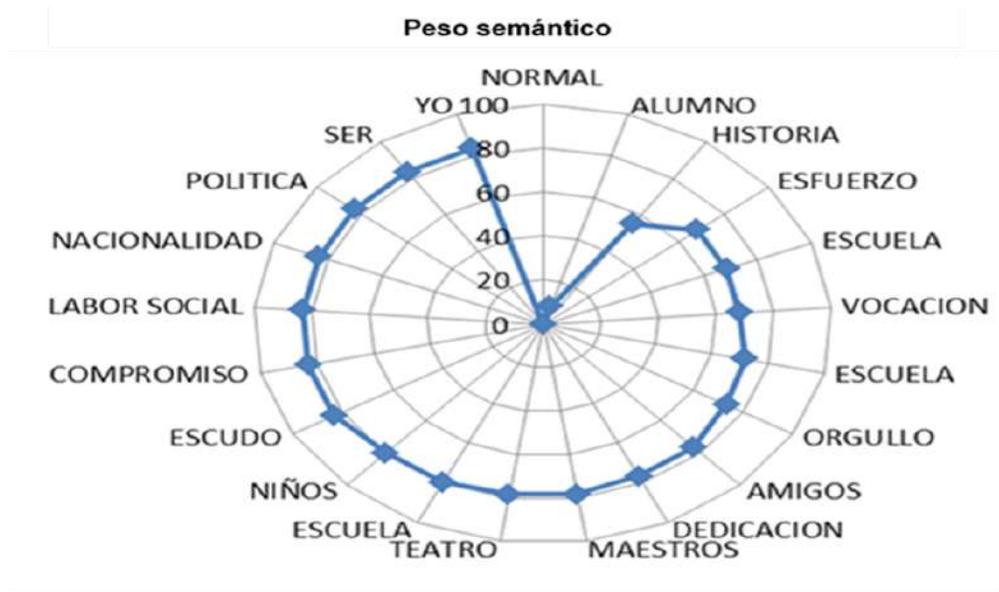


Gráfico 1. Resultados de la asociación libre (pasar a anexos)

Redes semánticas naturales

A continuación, los resultados se agruparon en categorías semánticas, y partiendo de éstos, se dió origen a los nodos, entendidos como conceptos

centrales. A través de la red de asociaciones con las palabras obtenidas, cada uno de los nodos que en esta red se expresan, guardan relación y constituyen propiedades del propio objeto de estudio.

Red Semántica Natural

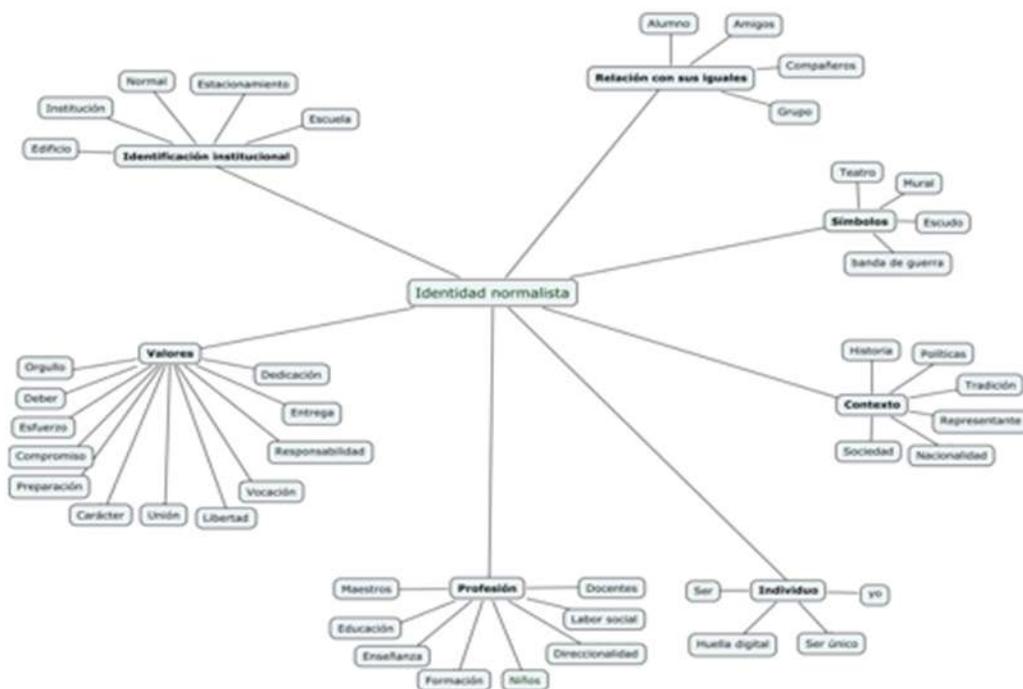


Grafico 2. Red semántica natural de los resultados de la asociación libre.

Encontramos que el gráfico 2, contiene 7 nodos, cada uno de ellos, con diferente cantidad de palabras y a su vez, éstas, con un peso semántico distinto entre sí, que guardan relación con la palabra generadora, esto contribuye a expresar de manera visual cómo los individuos comprenden el concepto de “identidad normalista”, que características le asignan.

Entrevista semiestructurada

Partiendo de la red semántica natural fue evidente notar los nodos que representan los conceptos más significativos para la muestra seleccionada, por lo que fueron considerados para siete categorías: relacional, signos o significados, contextual, institucional, profesional, valoral, individual.

Estas categorías direccionaron el guión para la entrevista semiestructurada.

Posteriormente la información recolectada fue objeto de procesamiento, se transcribieron 16 entrevistas, en el procesador de textos Microsoft Word para su tratamiento.

Para el tratamiento del análisis de las entrevistas capturadas, fue necesario recurrir a un software específico para datos cualitativos llamado MaxQDA 10. Este programa permitió establecer el agrupamiento de la información de las declaraciones de los entrevistados mediante códigos, a cada código se le asigna un color diferente, así mismo permitió crear subcategorías.

Este análisis permite postular los siguientes resultados:

Para los estudiantes normalistas, las materias extracurriculares, llamadas también talleres optativos, han sido además de motivación, el punto de

encuentro de los estudiantes entre los diversos semestres, Dubar (1991) menciona que la identidad no es otra cosa que el resultado estructural de los diversos procesos de socialización que, conjuntamente, construyen los individuos. Por otra parte han contribuido a mejorar su desempeño en las actividades académicas, brindan una identificación hacia su institución formadora y le dan prestigio al exterior de ella, Mercado y Hernández (s/f) puntualizan que la pertenencia al grupo es el ingrediente esencial de la identidad social, porque al mismo tiempo que se siente parte de un grupo, el individuo se diferencia de los miembros de otros grupos a los que pertenece.

Que el alumno ingresa a la institución con la firme intención de ocuparse de sus estudios, de tener las mejores calificaciones, para aspirar, en un futuro, a un empleo que le dará una estabilidad económica, y podrá obtener su independencia familiar, por lo que el estudiante deja de lado las relaciones sociales, ya que considera que no le benefician, pero lo que más llama la atención es que no les interesa relacionarse con sus iguales.

Por otra parte, aunque puede advertirse que a través de la interacción, de las manifestaciones más o menos estables de los estudiantes dentro de un contexto institucional y social (Cabral & Villanueva, 2006), las materias optativas que son el vínculo entre los normalistas de diversos semestres fortalecen la identidad estudiantil, los estudiantes refieren que éstas no son las más deseables para su elección, además que la oferta de estos talleres no cumple con los intereses del alumnado.

Por último, y dado que cada vez las materias optativas son menos, surge la preocupación de que los únicos puntos de

encuentro de los alumnos se vean nulificados, favoreciendo una sociedad de alumnos ajenos a la socialización, a la convivencia, a compartir y aportar, a ser parte de y a sentirse identificados con su institución formadora, y a que la identidad normalista adopte características similares o iguales a las de las universidades, dejando en el olvido las que distinguen al normalista, al maestro humano, cálido y preocupado por atender las necesidades tanto académicas como socioculturales de sus alumnos como lo refiere.

Por tanto, las cuestiones son ¿será benéfico o contradictorio eliminar las materias optativas?, si éstas son el punto de encuentro y de socialización ¿qué tipo de estudiantes formará la Normal de Jalisco? trabajadores de la educación o docentes cuya formación integral aporta a sus alumnos no únicamente el camino para adquirir los conocimientos deseados, sino el que además se preocupa por la materia prima de su trabajo: NIÑOS con distintas necesidades, que van desde las especiales hasta la atención que en casa no reciben.

Referencias

- Cabral, M., Villanueva, E., Quevedo, M. & Estrada, G. (2006). Escala de Identidad Estudiantil Universitaria
- Dubar, C. (2001). *El trabajo y las identidades profesionales y personales*. Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo, Año 7, N° 13. pp. 5-16.
- Elisondo, Donolo y Rinaudo (2009). *Innovación educativa en la enseñanza formal*. Edit. Universidad de Murcia.
- Méndez, A. (S/F). *¿Cuál es el sentido de las materias optativas dentro del currículum de la Escuela e Psicología*. Revista Vida Universitaria.

Mercado, A. Hernández, A. (2010). *El proceso de construcción de la identidad colectiva. En Convergencia*. Revista de ciencias sociales. Núm. 53, mayo-agosto. Universidad Autónoma del Estado de México. pp. 229-251.

-(2010 a). *El proceso de construcción de la identidad colectiva. En Convergencia*. Revista de ciencias sociales. Núm. 53, mayo-agosto. Universidad Autónoma del Estado de México. p. 232.

Riviere, E. (2012). *Teoría del vínculo*. Revista electrónica de Psicología Social. Núm. 23, junio. Universidad Nacional de Córdoba.

SEP. (1997). Planes y programas de estudio para la Licenciatura en Educación primaria en Educación Primaria. Edit. SEP. México.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de Práctica, aprendizaje, significado e identidad*. Ed. Paidós, México.

Los procesos educativos en el salón de clases. Una visión desde lo interpersonal

Fernando Sandoval Gutiérrez

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, división multidisciplinaria Cuauhtémoc
fernando.sandoval@uacj.mx

Resumen

Este trabajo es una invitación a entender los procesos educativos en el marco de la vida cotidiana en el salón de clases primero que nada como procesos interpersonales que se enmarcan en las experiencias de vida de los involucrados, en procesos profundamente personales que no siempre hacen sentido a los docentes y a sus alumnos. Comprender así lo que pasa cada día en las aulas hace posible acercarnos con nuevos anteojos paradigmáticos a estos fenómenos y comprender de manera más precisa sus complejidades, en la búsqueda de diseños pedagógicos plenos de sentido.

Palabras clave

Práctica docente, relaciones humanas, inteligencia emocional.

Introducción

Cada día cientos de miles de estudiantes mexicanos acuden a la escuela. Todos ellos son atendidos por miles de docentes, al menos cinco horas diarias, cinco días a la semana, por diez meses al año. En cada escuela urbana o rural, desde el frío desalmado de los días de clase en invierno en Chihuahua hasta la canícula del mediodía en las primaveras de Quintana Roo, la experiencia escolar se construye en la privacidad en las aulas, en la vida en las oficinas escolares, en los griteríos de los patios: en una experiencia intensa, personal y al mismo tiempo compartida porque cada estudiante y cada docente enfrenta la vorágine cotidiana desde su fuero personal, pero sumergido inevitablemente en el carácter gregario de la experiencia escolar. En ese devenir se espera que los estudiantes aprendan, se transformen, se conviertan en seres

humanos competentes. Para darle potencia a la oferta que la escuela les hace a través de los docentes.

Lo que se vive en las escuelas ha sido analizado desde múltiples perspectivas. Una de ellas es comprenderlo a partir de la premisa básica de que antes que cualquier cosa, se trata de procesos que congregan a seres humanos durante horas en espacios limitados. En ese sentido todo lo educativo es en esencia una experiencia de relaciones interpersonales; se trata de eventos en los que por diversas circunstancias unos, los alumnos, van a aprender, y otros, los docentes, van a enseñar. Así la experiencia en la escuela es vivenciada y apropiada por cada individuo. Es como dice Carl Jaspers: "Lo que el hombre es, lo es a través de lo que hace suyo"; la vivencia en la escuela es apropiada por los niños y por los docentes de manera íntima, única y personal.

Esta apropiación responde a las características específicas que se viven en cada escuela, en cada salón de clases: a las peculiaridades de la construcción de lo cotidiano desde el timbre de entrada hasta el de salida, y claro, a las características personales del docente y de cada uno de sus alumnos, que por más homogéneo que sea el grupo presentan siempre amplias diversidades en muchas dimensiones. En este marco lo pedagógico es una expresión de lo humano: los planteamientos pedagógicos y eventualmente didácticos del docente son eventos humanos con intencionalidades educativas, que se encuentran con los posicionamientos personales de los chicos. Para poder avanzar en este argumento es fundamental tener siempre esa afirmación en mente: antes de cualquier consideración técnica o pedagógica, los procesos educativos deben comprenderse como eventos de relaciones humanas. ¿Qué ganamos con este recurso analítico? Revisémoslo a continuación.

Entender los procesos educativos como eventos de relaciones humanas posibilita acercamientos diferentes a la construcción de aprendizajes. Se trata de comprender la experiencia en la escuela como una experiencia de vida: como ir a un partido de fútbol, o ser asustado por un perro al caminar por una calle y contárselo a mamá al llegar a la casa, o reír al ver una película con los amigos. La diferencia está en que lo que se vive en la escuela tiene una intencionalidad determinada, pero a fin de cuentas se trata de lo mismo: de una vivencia compartida con otros seres humanos. El desafío para los docentes está en encaminar la experiencia hacia el desarrollo de competencias específicas para la vida enmarcadas en el plan de estudios para la educación básica. Comprender que, si voy a enseñarles a mis

estudiantes sobre las lenguas indígenas o sobre cómo se traza una figura geométrica, solo puedo hacerlo mediante el establecimiento de relaciones humanas, o en otras palabras, mediante el emprendimiento de relaciones interpersonales entre los sujetos involucrados en el acto educativo. Esta precisión nos toma de la mano y nos lleva a comprender los procesos educativos en tanto fenómenos culturales, psicológicos y simbólicos de alta complejidad, que se impriman en la marcha de la jornada escolar. En el fondo se trata de actos comunicativos en el amplio sentido de la palabra (Nardone y Watzlawick, 1989, p. 90); actos conscientes e inconscientes que se cargan de sentido en el crisol de las relaciones interpersonales.

A la luz de esta realidad, algunas facetas de los procesos educativos que normalmente quedan fuera del análisis cobran una importancia estratégica para entender el éxito o el fracaso de los propósitos de aprendizaje: dimensiones como lo emocional, los estados de ánimo, las habilidades sociales, los ritmos cotidianos, resultan muy importantes para comprender cómo se construyen los conocimientos y se fortalecen las competencias. El problema aquí es que tradicionalmente los planteamientos pedagógicos y didácticos se alejan de esta visión. Se toma en cuenta el perfil del estudiante, sus saberes previos, los propósitos educativos, las características del contexto, pero se ignora la naturaleza del momento específico en el que el docente mediante sus acciones propicia eventos de aprendizaje en el grupo escolar.

La invitación a entender los procesos educativos como fenómenos interpersonales no es nueva: desde los setenta Alexander Neill y otros advirtieron

de la necesidad de incluir este componente en nuestras aproximaciones analíticas. Luego otros más complementaron el posicionamiento: ahí encontramos las muy famosas aportaciones de Kincheloe, Gardner y Goleman quienes proclaman: ¡Ey! ¡Las inteligencias son complejas! ¡Se alimentan a partir de procesos complejos! ¡Repensemos los procesos educativos a la luz de estas evidencias!

Una vez que aceptamos la presencia irrenunciable de lo interpersonal en los procesos educativos, podemos empezar a plantearnos hacia dónde queremos orientar nuestras acciones como docentes. En lo general es posible afirmar, en concordancia con los diez rasgos deseables en el perfil de egreso prescritos por el plan de estudios para los estudiantes del nivel básico, que buscamos que los chicos y chicas que transiten por nuestros salones de clase se conviertan en individuos altamente competentes para la vida, desarrollados en toda la complejidad de sus potencialidades (Secretaría de Educación Pública, 2011, p.39). En cuanto a nuestro trabajo docente, podemos tomar prestado para entenderlo el concepto rogeriano que plantea que el objetivo de cualquier terapia es lograr que la persona “funcione plenamente”: nuestro trabajo docente debe orientarse a lograr que nuestros alumnos y alumnas funcionen plenamente en todas sus potencialidades, sus capacidades, sus sensibilidades: que abran las alas a toda capacidad. Viktor Frankl, uno de los gigantes del pensamiento humanista del siglo pasado, planteó de manera hermosa cómo debe ser el ejercicio docente:

Al estudiante en una relación de enseñanza se le trata como una persona, se le considera como un tú. Por tanto, podríamos decir que enseñar significa poder decirle «tú» a alguien; pero no solo esto, sino poderle decir también «sí», esto

es, no solo aprehenderle en toda su esencia, en su individualidad y unicidad, tal como hemos dicho anteriormente, sino aceptarle en lo que vale. (Frankl, 1995, p. 33).

Desafortunadamente la experiencia de quienes trabajamos directamente con los chicos y la revisión de la literatura nos permiten ver que no siempre las cosas son así. A veces las relaciones interpersonales en las que se enmarca la práctica empantan más que facilitan los aprendizajes. Como resultado “muchos alumnos ven frustrada su orientación innata al aprendizaje, a la curiosidad y al descubrimiento, no aprenden lo que deberían y enfrentan muchos momentos de su experiencia escolarizada de manera automática y sin motivación: soportan la escuela, no la gozan” (Sandoval, 2014, p. 13). Resulta preocupante pensar en cuánto de lo que los estudiantes viven en la escuela no tiene un sentido claro, y esto es clave: la naturaleza humana hace que orientemos nuestros actos hacia lo que nos hace sentido, hacia lo que se integra en nuestra visión del mundo y del futuro; hacia lo que encaja en nuestros sistemas de valores. En la medida en que nos veamos forzados –como en muchas situaciones en la escuela- a realizar tareas o actividades sin sentido, nos exponemos a padecer lo que Erich Fromm llamó “neurosis compartida” (Fromm, 1975, p. 76). Ante este estado de cosas, ¿qué hacer? Un primer paso es tomar conciencia de las relaciones interpersonales que componen nuestra práctica docente. Comprender que no se trata tan solo de aplicar las actividades plasmadas en la planeación didáctica o en implementar una rúbrica de evaluación: se trata de sensibilizar nuestra experiencia docente con los ingredientes de la comprensión y de la empatía. Comprender y empatizar con los chicos no tanto acerca de que todos en algún

momento de nuestra historia personal también fuimos estudiantes, sino en cuanto a la experiencia en el aquí y en el ahora en tanto seres humanos inmiscuidos en intensas relaciones interpersonales con una intencionalidad educativa. En el fondo lo que nos exige este matiz es un ejercicio de madurez: asumir nuestro papel como el adulto en la habitación para propiciar condiciones cotidianas en las que emerjan relaciones interpersonales que propicien el aprendizaje. En la medida en que aprovechemos estas relaciones, la experiencia en la escuela se irá cargando de sentido, con beneficios directos para los chicos y para sus rendimientos escolares.

Un segundo paso es realizar ejercicios introspectivos con respecto a la manera en la que planteamos las relaciones interpersonales con nuestros alumnos desde una perspectiva crítica; respondernos: ¿cómo me relaciono con mis alumnos? ¿Qué de ese estilo de relaciones interpersonales fomenta el aprendizaje? ¿Qué lo inhibe? ¿Cuál era el estilo de las relaciones interpersonales con mis mejores maestros, en mi experiencia como alumno? En mucho se trata de, en palabras de Freud, “hacer consciente lo inconsciente” de nuestras acciones, y aprovechar este conocimiento nuevo en beneficio de la calidad de nuestro trabajo.

Un tercer paso en este sentido es analizar el estado de las relaciones interpersonales entre otros actores de los procesos educativos: ¿Cómo se relacionan los chicos entre sí? ¿Y los padres de familia? ¿Mantienen relaciones interpersonales sanas con sus hijos en el contexto de la escuela? ¿Dónde están los puntos débiles de estas relaciones? ¿Cómo las aprovechamos para hacer más potentes los procesos de construcción de aprendizajes y competencias? Como se ve,

hay mucho sobre lo cual reflexionar y crecer en consecuencia.

No es el propósito de estas reflexiones anunciar esta manera de entender los procesos educativos como el nuevo paradigma que conjurará los desafíos de la escuela pública, pero sí consideramos muy importante que los docentes y los investigadores de la educación puedan tener en cuenta esta dimensión interpersonal en lo que ocurre en las aulas. Se trata de humanizar la experiencia de vida que significan para los docentes y para los alumnos los eventos en el salón de clases.

Para el ámbito de la investigación educativa esta visión abre nuevas líneas de trabajo y nuevas preguntas que responder: ¿cómo generar estados cotidianos que propicien el aprendizaje? ¿Cuál debe ser el perfil del docente para poder generar habilidades para las relaciones interpersonales con intencionalidades educativas? ¿Cómo debe ser la formación inicial de los docentes en ese sentido? ¿Qué tan importantes son las emociones, las relaciones humanas y los estados de ánimo para poder aprender efectivamente en comparación con otros elementos presentes en el contexto escolar?

En suma, en el vivir diario en nuestras escuelas lo interpersonal permea y explica, posibilita o prohíbe. En la medida en que nos hagamos conscientes de este sustrato elemental de lo cotidiano podremos plantearnos preguntas cada vez más interesantes para poder amplificar los efectos educativos de nuestro trabajo diario como docentes e investigadores.

Referencias

Frankl, V. (1995). La psicoterapia al alcance de todos; conferencias radiofónicas sobre terapéutica

- psíquica. Barcelona: Editorial Herder.
- Fromm, E. (1975) Anatomía de la destructividad humana. México, Siglo XXI Editores.
- Nardone, G., Watzlawick, P. (1989). El arte del cambio. Manual de terapia estratégica e hipnoterapia sin trance. Palo Alto: Editorial Herder.
- Sandoval, F. (2014) Una escuela para abrir las alas. Cuadernos fronterizos. 30(10) 13-15.
- Secretaría de Educación Pública (2011). Plan de estudios. Educación básica. México: SEP.

La formación del docente-investigador: necesidades de actualización de los profesores

Karina Alejandra Cruz Pallares
Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua
Profesor Luis Urías Belderráin
cruzaleka@gmail.com

Resumen

El propósito del trabajo es presentar los resultados más significativos de la investigación que recupera el proceso formativo de investigadores de una Escuela Normal del norte de México, docentes que en su mayoría pertenecen a cuerpos académicos reconocidos por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el Tipo Superior (PRODEP), anteriormente denominado Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP). Se exponen las condiciones del contexto del investigador, fortalezas individuales y colectivas, perfil profesional, así como los retos que enfrenta para el desarrollo de la función; elementos que permiten perfilar los rasgos principales del docente-investigador normalista que lo distinguen de otros profesionistas. Mediante la metodología de investigación-acción que involucra a los sujetos estudiados, se sistematiza la experiencia que se vive desde la jefatura del área de investigación, como representante institucional ante el PRODEP y como responsable de un cuerpo académico. Entre los principales hallazgos se confirma que la acción de investigar es inherente a la tarea docente y lo ha sido en todas las décadas, empero la investigación propiamente dicha conlleva la toma de conciencia, la sistematización y la reflexión de los fenómenos educativos a la luz de la teoría, rasgos que distinguen y caracterizan el proceso que ahora realizan los cuerpos académicos.

Palabras clave

Formación de investigadores, grupos de investigación, competencias docentes, cultura institucional, educación normalista.

Introducción

A partir de la incorporación de las Escuelas Normales de México en el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), el panorama de la investigación y el contexto en que ésta se desarrolla se va transformando de manera gradual. Por una parte, se tiene la necesidad de realizar una tarea que había sido asumida más en el discurso, que en una acción cotidiana y coordinada en las

instituciones; situación que en la mayoría de los planteles comienza por modificar la estructura de organización para dar lugar a la formación de Cuerpos Académicos (CA's), transformando con ello la cultura con la que funcionaban desde hace décadas.

Mediante una evaluación diagnóstica se consideraron las fortalezas y las áreas de oportunidad con las que se contaba para cumplir con el cometido, los

perfiles profesionales y los agentes más adecuados que emprenderían el camino hacia la producción del conocimiento vía investigación y como sucede en el cambio de escenarios la incertidumbre y el desconcierto fueron algunas de las situaciones comunes con las que comienza la reingeniería de la normal.

Participar en el PRODEP abre un abanico de posibilidades para obtener el financiamiento de proyectos y el reconocimiento ante el organismo de la Secretaría de Educación Pública (SEP) con el prestigio que conlleva; amén de que se tiene clara conciencia de que en el corto plazo será una tarea ineludible por los docentes adscritos a las Instituciones de Educación Superior (IES), situación que introduce un nuevo paradigma: el del trabajo en equipo; con todas las vicisitudes que conlleva el empatar personalidades e historias individuales en un grupo.

En las reglas de operación del Programa se establece que los CA's deberán ser integrados por tres profesores o más, con nombramiento de base y dedicación de tiempo completo que realicen al menos cinco funciones básicas: docencia, dirección de tesis, academias o reuniones colegiadas, tutoría y producción académica (PRODEP, 2014); se define también el perfil profesional deseable que permita la evolución individual y conjunta. Los apoyos federales que se otorgan a través del PRODEP por medio de la investigación tienen el propósito de Mejorar la calidad de la educación superior en México mediante el fortalecimiento de los cuerpos académicos y la superación del profesorado de las IES adscritas al "Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el tipo superior ... (DSA, 2014, s/p).

CA's como el caso que se presenta, conformados por docentes-investigadores

que emprenden el reto en las instituciones formadoras de docentes, primordialmente a través de un proceso autogestivo para la formación del investigador educativo.

El proceso formativo del investigador

Hablar del concepto de formación representa un problema epistemológico por la multiplicidad de campos donde puede ser abordado, por lo que es preciso realizar algunas precisiones. La formación es un proceso indeterminado, con dificultad para establecer un inicio y más aún para una meta de llegada, por ser precisamente parte del ciclo natural del ser humano, de su evolución. Ocurre

...en unas etapas con mayor grado de conciencia que en otras, pero siempre con ese carácter de conformación del propio yo que, bien visto, se va dando en cierta forma en la intimidad del espíritu de cada ser humano (Moreno, 2006, p. 11).

De manera particular el discurso de la formación profesional debate y cuestiona si la educación formal y escolarizada es la mejor opción para las necesidades y características actuales de la sociedad o bien, se pueden contemplar otras alternativas. La vorágine de información que se vive en el mundo actual, contribuye al surgimiento de otro fenómeno que es la formación especializada, donde se conoce y se sabe a detalle acerca de parcelas de la realidad cada vez más acotadas; entre ellas la formación docente y las diversas líneas que se desprenden de ésta. Se debe puntualizar que abordar el tema de la formación profesional es describir un fenómeno relativamente reciente, que tiene su origen precisamente en los niveles de especialización social del mundo moderno.

La formación inicial docente en México se concibe como tarea de Estado, por lo tanto el Gobierno Federal a través de dependencias como la SEP, regula y establece los planes, programas, capacitaciones y lineamientos generales con las que han de conducirse; así el decreto del perfil del profesor que labora en las escuelas normales ha evolucionado requiriendo que su nivel de habilitación le permita desarrollar equilibradamente las funciones propias de un catedrático de institución superior, con énfasis en el perfil de docente-investigador.

Al respecto el Programa Sectorial de Educación (2013) subraya que:

Las instituciones de educación superior fortalecerán la formación de profesionistas capaces de generar, aplicar e innovar conocimientos de la ciencia y la tecnología, académicamente pertinentes y socialmente relevantes con el propósito de consolidar un sistema nacional de educación superior con proyección y competitividad internacional... (Gobierno Federal, 2013, s/p).

Propósitos que guardan estrecha relación con el Programa de Desarrollo Institucional de la IByCENECH (PDI) que se alinea a la política pública y cita en su visión proyectada al año 2022, el fortalecimiento de la investigación:

... una de las áreas sustantivas de la educación superior es la investigación, por lo tanto, la IByCENECH incorpora en su Visión los cuerpos académicos (CA) consolidados, como una parte de los elementos que la identifican (IByCENECH, 2012, p. 36).

No obstante, es preciso cuestionarse cuál es el perfil de investigador que requiere el docente normalista y cómo se forman los investigadores en este contexto. También

es necesario reconocer que en las escuelas normales se debaten los modelos de innovación y trabajo colegiado con el enfoque esquemático y rígido del proceso de investigación que la concibe como una serie de pasos a seguir para el logro del objetivo establecido (Rojas, 2001), dicotomía que los CA's deberán transformar mediante sus acciones.

El imaginario deseable en nuestra región y en el país es que los posgrados formen investigadores; tesis en conflicto con la realidad por los resultados que arrojan. Los programas de maestría y doctorado establecen como rasgo del perfil de egreso la formación del investigador y el método imperante para lograr este fin, es la realización de prácticas de simulación, investigaciones grupales o ejercicios que reflejan sólo una parcela de la realidad muy diferente del proceso de investigación. La mayoría de los trabajos que realizan el estudiante de posgrado le permiten acreditar un curso o lograr la titulación, pero no el que cuente con los conocimientos y elementos necesarios para el desarrollo de proyectos; lo que da como resultado un docente que obtiene un grado pero por lo general, pocas competencias para realizar investigación, situación que se refleja en el bajo nivel de eficiencia terminal de los diversos programas de estudio (Sandoval, Cruz, Cervantes, Olivares y García; 2010).

Castillo (2004) establece que la formación de investigadores no es una tarea privilegiada que pueden realizar unas cuantas mentes brillantes, ni genios con vocación nata; requiere sí de sistema, conocimiento, práctica, de una decisión y compromiso; afirmaciones que se encaminan principalmente a desmitificar la idea del investigador asociado con el sujeto aislado y diferente del resto de los mortales, el autor afirma que para formar destacados investigadores:

[...] es necesario ante todo propiciar que la persona sea capaz de creer en ella misma y en todo lo que puede hacer en la medida que se lo proponga y se convenza de ello [...] todo ser humano posee de forma natural talentos y aptitudes que es importante saber canalizar y desarrollar; es ahí donde la educación juega tal vez su papel crucial, como facilitadora e inspiradora hacia el desarrollo de potencialidades de la persona (Castillo, 2004, p. 25).

Formarse como investigador es una opción de vida profesional que requiere una inversión de tiempo, habilidades y compromiso, es iniciar un proceso de búsqueda caracterizado por el gusto del conocimiento para encontrar explicaciones a los fenómenos sociales definidos por las fuerzas políticas, históricas, sociales, instituciones, entre otras; situaciones que influyen tanto en la forma en la que se acerca el investigador al objeto de conocimiento como en los resultados, por la influencia de éstas y otras mediaciones sociales (Rojas, 2001).

En este proceso se debe reconocer que el investigador está interferido por su historicidad y cultura: creencias, prejuicios, formación y posición epistemológica; factores que influyen al investigar, al decidir qué investigar y cómo acercarse al hecho, de ahí la importancia del conocimiento y empleo de un rigor metodológico, por lo que se ha de contar con la mayor cantidad de herramientas posibles con objeto de mantener la mayor objetividad posible.

Durante el camino el investigador tomará conciencia de sus capacidades y de sus necesidades de preparación y si realmente es de su interés buscará la manera responsabilizarse de su proceso

formativo. En la IByCENECH el trabajo en CA'S es una oportunidad para facilitar este proceso, el cual no está exento de dificultades o contrariedades propias de las relaciones interpersonales, institucionales y de las diversas mediaciones sociales.

Metodología

Se emplea la investigación-acción que exige la presencia de elementos que definió Lewin (1946) y que aún son vigentes; se realiza en conjunto y colaboración con los sujetos estudiados en la práctica cotidiana del fenómeno en cuestión donde es necesario constatar las actitudes, comportamientos y puede agregarse competencias, de los implicados en el proceso tanto previas como posteriores al mismo (Lewin 1946, citado por Alonso, Arandia, Cases, et. al., 2007, p. 58).

Epistemológicamente se habla de un objeto de carácter dinámico, en constante transformación; por lo tanto conocerlo es acercarse a un proceso con características múltiples y complejas, ya que así se conforman los hechos sociales; entendiendo que su complejidad nos lleva a verle como un fenómeno que

[...] no es susceptible de ser descompuesto, ni será jamás susceptible de descomposición. Esta vez estamos situados en una perspectiva holística, es decir, en una totalidad imposible descomponer. Voy a estar obligado a tomar el objeto como un todo para aplicarle otras metodologías, otras formas de conocimiento (Arduino, 1999).

Lo que interesa en este caso es la comprensión del hecho acercándose a los elementos que lo integran y conociendo cada uno de ellos, de modo que se esté en

la posibilidad de presentarlo y dar cuenta de éste en su conjunto. Se utilizan como herramientas los expedientes de grupos de investigación, diario de campo observación participante, entrevista, entrevista a profundidad e información estable que dan cuenta del proceso de evolución como videos, producciones académicas, relatorías y proyectos.

Los propósitos son identificar los rasgos que caracterizan al profesor-investigadores de la escuela normal; reconocer las fortalezas y debilidades del investigador en su contexto y visualizar las oportunidades para realizar investigación en las escuelas normales.

Discusión de resultados

La formación de investigadores es un fenómeno complejo y abstracto en el que intervienen una multiplicidad de factores; en la IBYCENECH se visualiza y considera como parte de la formación continua y especializada del docente (Moreno, 2006). Es también en gran medida un proceso de autogestión, motivado por el interés de comprender y explicar el entorno donde sucede la formación de las nuevas generaciones de maestros y principalmente tiene que ver con la persona.

Los profesores-investigadores están en su mayoría integrados a un CA y constituyen el 30% del total de la planta docente. El 98% de los catedráticos de CA's tienen perfil de maestría y el 2% de doctorado; éste último es el nivel de habilitación deseable como lo define el PRODEP para los docentes de IES, que les permita avanzar en la consolidación de CA. En la institución han incursionado en estudios de posgrado principalmente docentes que tienen un promedio de quince años de servicio por la naturaleza y demanda de la sociedad actual y de la generación a la que pertenecen. La

institución cuando está en posibilidades, implementa mecanismos de apoyo para impulsar los estudios de posgrado y la obtención del grado como son: el pago de titulación, de tesis, adquisición de bibliografía, descarga académica y las facilidades para que docentes con perfil se incorporen a los CA's.

La capacitación y actualización que anualmente se oferta tiene en su mayoría relación con la docencia y sus procesos; no obstante por normativa y demanda de los nuevos diseños curriculares el interés por la investigación como la vía para la búsqueda de respuestas a las problemáticas que se suscitan dentro de la práctica constituye una tendencia en incremento más durante el próximo ciclo escolar 2014-2015, donde el área de investigación obtiene un importante presupuesto federal del Programa de Fortalecimiento para las Escuelas Normales (ProFEN) para capacitar, difundir y fortalecer los procesos de los CA's.

El trabajo de campo, el acceso a los diversos niveles de educación básica y la presencia cotidiana en los entornos de influencia, mediante la observación y sistematización de la realidad constituyen una de las fortalezas que paulatinamente y casi de manera inadvertida fortalecen y forman al investigador de la IBYCENECH, lo que da lugar a la investigación que se desarrolla en fase inicial, donde el docente tiene la inquietud de dar respuesta a los fenómenos sociales que le rodean, hace trabajos de manera empírica de la que genera resultados favorables y son relevantes sobre todo para consolidar la seguridad necesaria en la tarea emprendida, como estímulo para continuar. Situación en la que se reconoce la necesidad de fortalecer al docente de forma teórica, epistemológica y metodológica.

Los profesores distinguen paradigmas de investigación y herramientas metodológicas para la obtención, procesamiento e interpretación de datos; y han desarrollado proyectos en algún momento de su carrera profesional, sin embargo, en ocasiones no los utilizan de manera adecuada por la falta de experiencia y dominio de las mismas. En este sentido, una fortaleza para el desarrollo de la investigación son los CA's; cuando los equipos logran avanzar en el nivel de comunicación e integración que les permite identificar las habilidades básicas para desarrollar la tarea de manera colegiada.

Destacan en las habilidades de los docentes que constituyen los CA's las competencias para la expresión oral y escrita que favorecen la elaboración de producciones académicas e informes del trabajo realizado; la búsqueda, selección y discriminación de fuentes de información como posibilidades metodológicas básicas, los perfiles de posgrado y la interacción con investigadores de otras instituciones. La formación del investigador novel se fortalece en gran medida por el trabajo conjunto con sus compañeros, ya sea que se encuentren en el mismo nivel inicial o que cuenten con experiencia previa, al compartir en espacios para la reflexión, el análisis y el aprendizaje en general.

Otra de las áreas de fortaleza es el tiempo que se destina en la carga horaria para la reunión colegiada de los CA's, lo que genera una descarga en docencia para tener la posibilidad de desarrollar investigación, existe también el apoyo de viáticos para la asistencia a congresos o eventos diversos, inscripciones, difusión y publicación de resultados. Además, los integrantes de los CA's que logran el reconocimiento ante el PRODEP, reciben

cada uno de ellos un apoyo económico extra durante el primer año de su registro para su consolidación, recurso que pueden emplear para la asistencia a eventos, publicación o para el desarrollo del trabajo de campo.

Se incursiona cada año en foros que rebasan las fronteras locales y nacionales, con lo que se fortalecen las redes y la vinculación con otros investigadores; aunque aún se observa que existe mayor participación en congresos convocados dentro de la entidad federativa o en los cercanos a ésta; situación en la que influye también la geografía del "Estado Grande" como se le conoce a Chihuahua, donde la distancia y posibilidades para traslados implica mayor inversión de tiempo y recursos.

Una de las principales amenazas para que los equipos puedan permanecer y fortalecerse es la sobrecarga de actividades que se realizan en la IByCENECH, por lo cual se destina una gran cantidad de horas del tiempo personal, porque aun cuando hay un espacio en la agenda laboral para la investigación y las reuniones colegiadas de los CA's es insuficiente; razón por la cual se afirma que investigar es decisión personal; es un estilo de vida que no todos los docentes están dispuestos a asumir y es otra de las dificultades que surge en los trabajos colegiados, cuando las fuerzas que se destinan no son equilibradas por los diversos niveles de dedicación, compromiso e interés.

El proceso que se vive en los CA's denota el interés, iniciativa y voluntad para desarrollar trabajo colectivo. La sinergia que se genera de acuerdo a la conjunción de sus capacidades personales permite que avancen en un proceso efectivo que van desde la definición del proyecto, la línea de generación de

conocimiento y la metodología ad hoc para su implementación. Camino que se sugiere por parte de la jefatura del área de investigación, inicie con el conocimiento de reglas de operación de PRODEP para visualizar la ruta que deben trazar y los aspectos a cubrir para el logro de la meta.

Referencias

Alonso, Arandia, Cases, Cordero, Fernández, Revenga y Ruiz (2007). La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa. España: Graó.

Arduino, J. (1999). La formación de investigadores en educación. Publicada en el IV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales. México, COMIE, 1999.

Castillo, M. (2004). Manual para la formación de investigadores. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

DSA (2014). Filosofía de calidad. Misión del PRODEP. Obtenido de <http://dsa.sep.gob.mx/filosofiadelaacalidad.html>

Gobierno Federal (2013). Plan sectorial de educación 2013-2018. Obtenido de http://www.sep.gob.mx/es/sep1/programa_sectorial_de_educacion_13_18#.U7ntfvl5Mkw

IByCENECH (2012). Plan de Desarrollo Institucional 2012-2022. Chihuahua, México: Gobierno del Estado de Chihuahua.

Moreno, M. (2006). Formación para la investigación en programas doctorales. Un análisis desde las voces de estudiantes de doctorados en educación. México: UDG

Rojas, R. (2001). Formación de investigadores educativos. Una propuesta de investigación. México: Plaza y Valdés, S. A. de C. V.

Sandoval, J.; Cruz, K.; Cervantes, E.; Olivares J.; y García, L. (2010). Sujetos de la Educación. Un estado de conocimiento. México: SEyCECH.

Capacitación, desarrollo organizacional y ambidestreza

Elvira Carrasco Diaz
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
elvira.carrasco@uacj.mx

Resumen

El tiempo dedicado por las mujeres y hombres para trabajar, es también un espacio para su desarrollo personal. Al ir aumentando sus destrezas, adquiriendo conocimientos e interactuando con los demás, se van incrementando los recursos personales para desenvolverse en la vida. En una relación de dos vías, las empresas prosperan entre otros aspectos por el talento humano y las personas que participan pueden acceder a mejores oportunidades para una mejor calidad de vida. Las estrategias educativas en contextos laborales, se muestran históricamente en tres grandes modelos: el artesanal, donde los oficios eran transmitidos de generación en generación, acompañados de una escala de valores propios del oficio; el modelo industrial, surgió por el aumento en la demanda de productos como resultado de la revolución industrial; finalmente el modelo de desarrollo organizacional, que surgió a partir del siglo XIX, en el que se da una visión sistémica y se espera que la educación, sea para crear las condiciones deseadas para el futuro. Las reflexiones emergentes invitan a comprender que los procesos educativos desarrollados en contextos laborales atienden sentidos diferentes, uno de ellos es el preservar lo actual (un ciclo), dar seguimiento a saberes que deben permanecer y otro es el favorecer la innovación, la ruptura de paradigmas y la creación de nuevos conocimientos (ciclo doble); a la capacidad de las empresas para desarrollar ambos sentidos se le llama ambidestreza, término que lleva a las organizaciones a buscar maneras de integrar ambos sentidos, sin llegar aun, a concretar el camino para ello.

Palabras clave

Ambidestreza, capacitación, desarrollo.

Introducción

Acciones Educativas Complementarias entre sí

El sistema educativo no se reduce a la educación escolar, reconociendo la diversidad de escenarios educativos, en 1967 la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), solicita al Instituto

Internacional de Planeación de la Educación (IIPE) que elabore un documento donde se delimiten las definiciones y alcances de todas las formas de educación. (Vázquez, 1998), legando a clasificarla como: educación formal, educación no formal y educación informal: “la formal es naturalmente, el «sistema educativo» altamente

institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la Universidad” Coombs et al citado en (Vázquez, 1998, pág. 2).

“La no formal [...] es toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adulto como niño” Coombs et al citado en (Vázquez, 1998, pág. 1).

“Y la educación informal tiene aquí el sentido de un proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente” Coombs et al citado en (Vázquez, 1998, p. 2).

Tres escenarios distintos de la educación relacionados entre sí, ya sea por semejanzas o por diferencias en su duración, universalidad, institución, estructuración e intencionalidad.

Esta clasificación de la educación en tipos, generó señalamientos críticos en cuanto a la denominación de educación no formal, porque alertan sobre el encubrimiento de una educación de segunda para los pobres o para justificar el debilitamiento de la responsabilidad del

Estado en asegurar el derecho de todos a la educación, así como el efecto de simplificación y descalificación de la complejidad y especificidad de las experiencias más allá de la escuela que quedan simplemente reducidas a la negación de lo escolar (Sirvent, Toubes, Santos, Llosa, & Lomagno, 2006).

Conflicto que va de lo semántico a lo político y que requiere sin duda de mayor análisis por parte de quienes participan en estos escenarios de aprendizaje y de quienes construyen las políticas educativas, no solo para llegar a la comprensión de los conceptos, si no para el impulso de políticas educativas congruentes.

Otra aproximación, se encuentra en el informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, en el cual aluden a la función esencial de la educación en el desarrollo continuo de la persona y las sociedades, no como un remedio milagroso (...) sino como una vía al servicio de un desarrollo humano más armonioso, más genuino, para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprendiones, las opresiones, las guerras, etc. (Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, s/f, pág. 7). Esta perspectiva, pone de manifiesto un entrelazado de actos educativos que se dan a lo largo de toda la vida y que tienen cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a Ser; que desde la perspectiva de la comisión son pertinentes en la también llamada educación formal, no formal e informal.

Aportaciones				
IPE CIES XXI	Formal	No formal	Informal	
	Aprender a conocer	Aprender a hacer	Aprender a vivir juntos	Aprender a ser

Fuente: elaboración propia basada en Coombs et al y Delors et al.

Peters expresa que quien se educa debe contar con conocimiento, dominar prácticas y comprender principios; por lo que es lógico considerar a más de un proceso educacional como es el entrenamiento, la instrucción y aprendizaje por medio de la experiencia, la enseñanza y el aprendizaje de principios, la transmisión del pensamiento crítico y la conversación (Peters, 1969). La definición de Peters es oportuna para esta investigación, ya que incluye aquellos procesos educativos que se dan en contextos de trabajo, además de considerar la necesidad de que la educación emane de distintas fuentes.

Recorrido histórico de las acciones educativas en contextos laborales

Para poder conocer el recorrido histórico de los procesos educativos que se dan en un contexto laboral, es necesario primero analizar la historia del pensamiento administrativo, que cuenta con más de siete mil años de aportaciones y doscientos de ser considerada una ciencia, en el anexo 1 de esta investigación, se muestran las aportaciones desde el año 5000 a. C., hasta el año 1891 d. C., en el anexo 2, se puede observar el recorrido histórico a partir de 1900 al año 2000, para finalmente concentrar en la tabla 1, las aportaciones que exclusivamente corresponden al aprendizaje laboral. Se entiende por relación de trabajo, “cualquiera que sea el acto que le dé origen, la prestación de un trabajo personal subordinado a una persona, mediante el pago de un salario” (Ley Federal del Trabajo, 2012).

En los primeros años, existe una marcada tendencia a la especialización, reconocida en China en el año 500 a. C., luego enunciada por Platón en el año 350 a. C., y llevándola a su aplicación Sir tomas Moro en 1776 d. C., posteriormente, Charles Babbage en 1832 hace énfasis en la importancia de este término y Mill en 1850, se suma a las aportaciones en el mismo sentido. Adicionalmente se dieron aportaciones en torno a la asunción de la responsabilidad de adiestrar a los trabajadores por Robert Owen en 1810, en 1881, Joseph Warton logra que se imparta en la universidad un curso sobre administración de negocios; ya en 1900 y siendo considerado el padre de la administración científica, Frederick Wilson Taylor aporta catorce principios de administración, de los cuales, uno de ellos habla sobre la selección científica de personal, la educación y el desarrollo de los trabajadores; contemporáneo a Taylor, por su parte Henry Fayol en 1910 argumenta que la administración se puede enseñar; la teoría burocrática de Max Weber en 1920, incluye en sus argumentos la competencia técnica y meritocracia (George, 1974); en 1940 en Estados Unidos y Gran Bretaña inicia un movimiento llamado outdoor training que consta de juegos o actividades al aire libre, diseñadas para generar conocimiento a partir del aprendizaje vivencial (Education, 2010); Peter Drucker en 1950, aporta el termino knowledge workers (trabajadores del conocimiento), para referirse a las personas que trabajan para pensar, para resolver conflictos y para generar conocimiento útil a la

organización; en 1960 Argyris y Schon, introducen el termino organizational learning (aprendizaje organizacional), probablemente el más utilizado en los años más recientes; en 1970 la corporación McKinsey diseña un modelo de siete puntos que llamo 7's, en los cuales incluye un punto sobre el recurso humano, sus características y su educación; en 1970 y sin poder reconocer autor o autores a quien atribuir su uso, surge el termino coaching, un método para acompañar, instruir o enseñar, es importante mencionar que este concepto aparece en diferentes partes de la historia del pensamiento administrativo; La gestión del capital humano o inteligencia de empleados son términos que se le atribuyen a David Watkins en 1970; en el mismo año, la figura del mentor cobra fuerza, tomando este nombre de la obra clásica la odisea, fue un personaje de nombre Mentor a quien Odiseo deja a cargo del cuidado de su hijo Nicómaco y los intereses en Ítaca; en la propuesta de Phillip Crosby se enuncia en uno de sus catorce pasos, la necesidad de proporcionar la capacitación necesaria a todos los empleados, ya en 1980 Edward Deming inserta como guía a todas las organizaciones, el método con el mismo nombre, donde incluye en uno de sus puntos la recomendación de capacitar al trabajador y tener un programa de educación o reentrenamiento;

nuevamente en este año Argyris en conjunto con Donald, proponen los términos empowerment y learning organization (empoderamiento y aprendizaje organizacional), además de llamarle gestión del conocimiento, a todos los procesos orientados a generar y transmitir conocimientos a los miembros de una organización, en 1990 Peter Senge en su libro la quinta disciplina, el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje, deja a las empresas la tarea de desarrollar el dominio personal, los modelos mentales, una visión compartida, el aprendizaje en equipo y el pensamiento sistémico, todo lo anterior, para ser competitivos, alcanzar sus metas y afrontar los nuevos retos (Meza, 2000); en 1995 el triángulo Joiner, autor del mismo nombre, habla de la necesidad de relacionar la gestión de la calidad con la gestión del conocimiento; en ese mismo año Wernerfelt elabora una teoría basada en los recursos, en la diversificación y en las capacidades, finalmente en el año 2000 se insertan aportaciones a los procesos educativos en el contexto laboral, pero a través del uso de medios electrónicos, como es el caso del E-learning (aprendizaje electrónico); el coaching se mantiene vigente y se crea la figura del development center, como un centro de desarrollo de las capacidades del capital humano (Ordóñez & Arenas, 2014).

Tabla 1. Inserción de los procesos educativos en el contexto laboral

FECHA	AUTOR	APORTACIÓN
500 a. C.	China	Reconocimiento del principio de especialización.
350 a. C.	Platón	Enunciación del principio de especialización.
1500 d. C.	Sir tomas Moro	Llamado a la especialización.
1776	Adam Smith	Aplicación del principio de la especialización a los trabajadores manufactureros.
1810	Robert Owen	Se asume la responsabilidad de adiestrar a los trabajadores.
1832	Charles Babbage	Enfasis en la especialización.
1850	Mill	Especialización
1881	Joseph Wharton	Se establece a nivel universitario un curso de administración de negocios.
1900	Frederick Wilson Taylor	Principios de administración científica: selección científica, educación y desarrollo de los trabajadores.
1910	Henry Fayol	Principios administrativos para mejorar la calidad de la administración: la administración se puede enseñar.
1920	Max Weber	Teoría burocrática:
		* competencia técnica y meritocracia
		* especialización de la administración
		* profesionalización de los participantes
1940	E. U. y Gran Bretana	Outdoor training
1950	Peter Drucker	Knowledge workers (trabajadores del conocimiento).
1960	Argyris y Schon	Organizational learning (aprendizaje organizacional).
1970	McKinsey	7's: el recurso humano, sus características y su educación.
1970	varios	Coaching (entrenador).
1970	David Watkins	Inteligencia de empleados (gestión del capital humano).
1970	proviene de "la odisea"	Mentoring (mentor).
1970	Phillip Crosby	Catorce pasos de Crosby: proporcionar la capacitación necesaria a todos los empleados.
1980	Edward Deming	Método Deming: capacitar al trabajador y tener un programa de educación o reentrenamiento.
1980	Argyris y Donald	Empowerment y learning organization (empoderamiento y aprendizaje organizacional).
1980	Nonaka	Gestión del conocimiento.
1990	Peter Senge	Quinta Disciplina
1995	Joiner	Triangulo de Joiner: relación entre la gestión de la calidad y la gestión del conocimiento.
1995	Wernerfelt	Teoría basada en los recursos la diversificación y las capacidades
2000		E-learning (aprendizaje electrónico)
2000		Coaching (método para acompañar, instruir o enseñar).
2000		Development center (centro de desarrollo).

Elaboración propia, basada en Historia del pensamiento administrativo de Claude S. George (1974) y devenir histórico del pensamiento administrativo de Ordoñez y Arenas (2014).

El término pedagogía empresarial comenzó a utilizarse a partir del siglo XX en Alemania, para referirse a una especialización de la pedagogía que “busca contribuir, desde la reflexión y la práctica educativa, a los fines de la empresa” (Fermoso, 1994, pág. 309). Por su parte Mónica del Carmen Meza expresa que La pedagogía empresarial pretende formar personas en el ámbito de la empresa y educar las capacidades humanas, integrando la orientación técnica y ética (Meza, 2000, pág. 77). En 1960 a través de la propuesta de Argyris y Schon se utiliza el término aprendizaje organizacional

(organizational learning) o gestión del conocimiento, propuesta por el mismo Argyris y Donald en 1980.

El recorrido histórico antes descrito, permite ver que el aprendizaje de quienes participan en las organizaciones es uno de los elementos que hace posible la competitividad de las empresas, permite la identificación de las personas con los objetivos de las mismas, todo lo anterior, como un indicador importante del grado de responsabilidad social que debe ir aparejado con el crecimiento económico. A continuación se presentan

investigaciones realizadas en los últimos diez años.

Investigaciones recientes

En una visión coincidente con el concepto de aprendizaje organizacional de Argyris y Schon (1960), el de gestión del capital humano de David Atkins (1970), la teoría sobre la gestión del conocimiento de Nonaka (1980) y el de organizaciones que aprenden de Peter Senge (1990), se presenta una diferenciación entre la capacitación y el aprendizaje organizacional.

Hedberg hace notar que el aprendizaje en las organizaciones no es la suma de los aprendizajes individuales de sus integrantes, pues están supeditados al sistema vigente en la organización, que consta de visiones, valores y conceptos propios que como pueden favorecer el aprendizaje organizacional, también puede impedirlo, Senge pone sobre la mesa la necesidad, no solo de contar con talento, también de saber integrarlo en una totalidad productiva (Castaneda, 2005).

Esto lleva a delinear dos caminos para el aprendizaje organizacional, Argyris y Schon (1978) le llamaron de un solo ciclo y de ciclo doble, donde el primero se refiere a cambios y correcciones que tienen que ver con las premisas ya existentes en la organización, y el de doble ciclo, se refiere a cambios que llevan a establecer nuevas premisas en la organización y superar las actuales (Castaneda, 2005). Encontrando coincidencia en la propuesta de McGill, Slocum y Lei (1992) que hablan de aprendizaje adaptativo y generativo, donde el primero facilita la adaptación al entorno organizacional y el segundo tiene relación con la posibilidad de transformarlo (Castaneda, 2005), ambas

visiones coinciden en que el aprendizaje tiene que ver con cambio, siendo Aramburu (2000) quien plantea la necesidad de asociar el aprendizaje al cambio del comportamiento organizativo y a la creación de una base de conocimiento que pueda dar soporte a esos cambios (Castaneda, 2005), además, es importante resaltar que la capacitación no es la única forma de generar aprendizaje en las organizaciones (Castaneda, 2005), es necesario, en palabras de Nonaka y Takeuchi (1999) que exista un ambiente que facilite el dialogo, la discusión, la observación, la imitación, la práctica y la experimentación (Castaneda, 2005).

Aquí se plantea que no solo es importante que se desarrollen procesos educativos al interior de las organizaciones, es un llamado a reconocer que esas estrategias a veces se implementan buscando cambios en la organización, pero no es posible observar cambios, dado que no existe aún, un ambiente que fomente el aprendizaje, ni el compartir conocimientos o aportar ideas diferentes, quedando solo como acciones cuyo alcance es mantener el estatus quo de la organización.

En otra investigación, los autores presentan el concepto de capital intelectual y marcan con ello el paso del modelo industrial al de economía del conocimiento, donde el factor competitivo de las empresas se basara en su capacidad para aprovechar el conocimiento como un recurso. Otros conceptos semejantes son: Knowledge Society (Tofler), Kwohow Society (Sveiby y Lloyd), Information Society (Giddens), Information Economy (Shapiro y Varian), Learning Society y Learning Economy (Harrison y Kessels), Network Society (Castells), Intangible Economy (Andriessen) y el de Creative

Economy (Florida) (Naghi, Jandghi, Mehdi, Hosvani, & Ramezan, 2010), dejando para este caso sin traducción por ser considerados tecnicismos.

El capital intelectual se conforma de: capital humano, capital estructural y capital relacional, donde el capital humano se refiere al conocimiento tácito y una combinación entre las competencias de los trabajadores, su actitud y su creatividad; el capital estructural se compone de la cultura organizacional, la estructura organizacional, el aprendizaje organizacional, los procesos operativos y los sistemas de información y el capital relacional, se refiere a la capacidad básica de mercado, a la intensidad del mercado y al índice de lealtad de los clientes (Naghi, Jandghi, Mehdi, Hosvani, & Ramezan, 2010).

Los autores presentan tres hipótesis: una, que el aprendizaje organizacional tiene un impacto positivo

en el capital intelectual, dos, que el capital humano, el capital estructural y el aprendizaje grupal tienen un impacto positivo en el capital relacional y una tercer hipótesis es que el capital humano y el aprendizaje organizacional tienen un impacto positivo en el capital estructural (Naghi, Jandghi, Mehdi, Hosvani, & Ramezan, 2010).

Lo anterior lleva a ubicar al aprendizaje en tres niveles: el individual, el grupal y el organizacional, observando con esto, que los procesos educativos dentro de la organización no siempre impactarán a toda la organización, algunos atenderán cambios en lo individual, otros en lo grupal y otros se darán pero de manera desarticulada.

A continuación se pone a consideración una tabla que integra las aportaciones recientes así como sus conceptos semejantes.

Ano	Autor	Aportación
1960	Argyris y Schon	Aprendizaje organizacional.
1970	David Atkins	Gestión del capital humano.
1980	Nonaka	Gestión del conocimiento.
1990	Peter Senge	Organizaciones que aprenden.
1978 1992 2004	Argyris y Schon McGill, Slocum y Lei Gibson y Birkinshaw	Diferenciación: <ul style="list-style-type: none"> • Un ciclo/ciclo doble • Adaptativo/generativo • Exploración/Explotación
2003	Siggelkow y Levinthal Benner y Tushman (A. Estructural).	De las organizaciones que aprenden a la ambidestreza.
2004	Gibson y Birkinshaw (A. Contextual).	
2009	Simsek et al. (A. Reciproca).	

Fuente: Elaboración propia.

Del Desarrollo Organizacional a la Ambidestreza

Aquellas personas que pueden escribir con su mano derecha y con su mano izquierda se les llama ambidiestros; organizacionalmente, este término se ha adaptado para referirse a aquellas empresas que igualmente desarrollan conocimientos de explotación (de un ciclo) y de exploración (de ciclo doble), con la intención de lograr que el conocimiento individual se convierta en conocimiento colectivo y pueda ser aprovechado por toda la organización. (Lopez, Garcia, & Garcia, 2012).

La ambidestreza es uno de los seis enfoques que intentan explicar de qué manera las organizaciones adquieren y administran el conocimiento: Enfoque basado en los recursos, Capital intelectual, Capacidades dinámicas, Gestión del conocimiento, Capacidad de absorción y Organización Ambidiestra.

La organización ambidiestra aborda el dilema que enfrentan las organizaciones al conciliar dos objetivos: ser eficientes en el negocio aprovechando los conocimientos presentes y ser flexibles para adquirir nuevos conocimientos de fuentes externas que les permitan aprovechar oportunidades futuras según Raisch y Birkinshaw 2008 y Simsek, 2009 citados en (Lopez, Garcia, & Garcia, 2012).

La organización con baja capacidad de aprendizaje presenta un bajo desempeño en ambos aprendizajes, es una organización con problemas estratégicos, no logra ser competitivo y no se aventura a seguir opciones diferentes. Por otro lado, la organización orientada a la exploración está abierta al cambio y busca nuevas oportunidades pero puede tener dificultades para llevar sus innovaciones al mercado de manera rentable y ser eficiente en el proceso productivo. La organización orientada a la explotación es

eficiente en sus procesos productivos y de comercialización y puede tener un buen desempeño actual pero se le dificulta adquirir nuevos conocimientos y sostener su competitividad a largo plazo. La organización ambidiestra tiene un desarrollo combinado en exploración y explotación.

Al momento, las empresas han realizado algunas acciones que pretenden alcanzar la ambidestreza: una de ellas es el equilibrio puntuado, propuesto por Siggelkow y Levinthal (2003) citado por (Lopez, Garcia, & Garcia, 2012), que se logra a partir de alternar largos periodos para desarrollar conocimiento de exploración con largos periodos para desarrollar conocimientos de explotación. Esta estrategia no ha alcanzado a reconocerse como el camino para alcanzar la ambidestreza dado que no lo hace simultáneamente.

Otra es la ambidestreza estructural, propuesta por Tushman y O'Reilly III, 1996; Benner y Tushman, 2003 citados en (Lopez, Garcia, & Garcia, 2012), que consta del diseño organizacional con departamentos afines a la exploración y otros a la explotación, así como un sistema de intercomunicación y búsqueda de objetivos comunes.

Luego la ambidestreza contextual, propuesta por Gibson y Birkinshaw, 2004 citado en (Lopez, Garcia, & Garcia, 2012), que trata sobre la capacidad conductual ya sea para el conocimiento de explotación como el de exploración, esta propuesta propone que se construyan procesos o sistemas que impulsen a los individuos a juzgar por si mismos la mejor forma de dividir su tiempo y recursos entre actividades de exploración y de explotación, así la ambidestreza se convierten en una capacidad de los individuos y no de la organización.

Finalmente, se conoce la

ambidestreza recíproca, propuesta por Simsek et al., 2009 citado por (Lopez, Garcia, & Garcia, 2012) que : implica el desarrollo secuencial de los aprendizajes entre diferentes unidades de la organización, es una combinación entre el equilibrio puntuado y la ambidestreza estructural desde la perspectiva teórica de las redes sociales; la ambidestreza puede lograrse a través de alianzas estratégicas y redes interorganizativas para combinar capacidades de exploración y explotación.

Conclusiones

Los procesos educativos que se dan en contextos laborales se van transformando a partir de las nuevas de necesidades de producción, de los retos en competitividad y de los requisitos para permanecer en un mercado global que no se limitan a la producción de piezas, si no que dan cumplimiento a obligaciones ambientales, de desarrollo personal, de equidad de género, legales y más.

Los procesos educativos que se dan en contextos laborales presentan dificultades en cuanto a la verificación de su efectividad, en cuanto al tiempo de que se dispone para realizarlos y llevarlos hacia todas las personas que integran la organización y dada la cantidad de personas y su continua entrada y salida de la organización, los procesos educativos no se terminan, más bien se deben sostener a través del tiempo.

Así como hay conocimientos que se deben reforzar y mantener, hay otros que se deben crear, es en esta paradoja en donde se encuentra la búsqueda de la ambidestreza, ser capaz como organización tanto de sostener el conocimiento útil y conocido, como de romper esquemas y encontrar nuevas y mejores formas de realizar el trabajo, de relacionarse entre sí, de liderar equipos y más.

Según la revisión teórica hecha para esta investigación, se encuentra que la ambidestreza es un término complejo, que no se logra de manera lineal, no olvidar que parte de una metáfora y se implementa en otra, la organización; para ser implementada requerirá de la total determinación de los niveles jerárquicos más altos, inversión económica, así como ingresar en un proceso de cambio organizacional para introducir la idea de la ambidestreza a la cultura laboral.

Referencias

- Castaneda, D. (2005). Capacitación o aprendizaje organizacional? *Gestion Humana*, 1-4.
- Ley Federal del Trabajo. (2012). *artículo 20*. Mexico: Diario Oficial de la Federación.
- Comision Internacional sobre la Educacion para el siglo XXI. (s/f). *La educacion encierra un tesoro*. Santillana ediciones UNESCO.
- Lopez, E., Garcia, F. E., & Garcia, S. M. (2012). De la organizacion que aprende a la ambidestreza: Evolucion teorica del aprendizaje organizativo. *Cuadernos de Administracion de la Universidad Pontificia*, 1-37.
- Education, A. f. (2010). Obtenido de www.aee.org/about/whatIsEE
- Fermoso, P. (1994). *Pedagogia social. Fundamentacion cientifica*. Barcelona: Herder.
- George, C. (1974). *Historia del Pensamiento Administrativo*. Mexico: Prentice Hall.
- Meza, M. d. (2000). Modelos de Pedagogia Empresarial. *Educacion y Educadores de la Universidad de la Sabana*, 77-89.
- Naghi, A., Jandghi, G., Mehdi, S., Hosvani, R., & Ramezan, M. (2010). Increasing the intellectual capital in

- organization: examinig the role of organizational learning. *European Journal of Social Science*, 98-108.
- Ordonez, M. L., & Arenas, L. S. (2014). Un acercamiento al proceso de construccion, deconstruccion y reconstruccion del pensamiento administrativo. *Global conference on business and financeproceedings.*, 1136-1144.
- Peters, R. S. (1969). *El concepto de educacion*. Buenos Aires: Paidos.
- Sirvent, M. T., Toubes, A., Santos, H., Llosa, S., & Lomagno, C. (2006). Revisión del concepto de Educación No Formal. *Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal*.
- Vázquez, G. (1998). La educación no formal y otros conceptos próximos. Barcelona: Ariel S. A.

Medición de vulnerabilidad social en la ciudad de Chihuahua

Celia Carrera Hernández
Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, campus Chihuahua
carrera.celia@gmail.com

María del Rosario Piñón Durán
Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, campus Chihuahua
rosario_pinon@hotmail.com

Leonardo Alfredo Meza Jara
Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, campus Chihuahua
lmezajara@yahoo.com.mx

Resumen

Las reformas económicas en México basadas en el crecimiento económico olvidaron el desarrollo de grupos sociales y generaron un estado de inseguridad debido al marcado desempleo, pobreza y migración, situación que hace vulnerables a comunidades, familias e individuos de nuestra sociedad (Katzman, 2000). Además, las reformas educativas no clarifican formas de acompañamiento a los profesores que se desempeñan en contextos altamente desfavorecidos y que serán sometidos a procesos evaluativos con fines de permanencia en el servicio (Gob. Fed., 2013). Por ello, se realizó un estudio descriptivo a través del método de la encuesta en 8 colonias marginales de la ciudad de Chihuahua. Se aplicó un cuestionario a padres de familia para conocer el nivel de vulnerabilidad y otro a profesores de educación primaria de estas colonias para identificar los problemas que enfrentan y las necesidades de capacitación. Se encontró que el índice de vulnerabilidad es alto ya que no cuentan con vivienda propia, se desempeñan en empleos informales y eventuales con salarios bajos, lo cual no les da posibilidades de ahorro, además de que no cuentan con un servicio médico especializado. Los alumnos asisten a la escuela con desánimo, se ausentan constantemente, presentan bajo rendimiento académico debido a las dificultades para acceder a la lectoescritura, el razonamiento matemático y ciencias, por lo que los profesores demandan acompañamiento profesional para atender a esta población que de forma sistemática impacte en el aprendizaje de los alumnos a través de un nuevo modelo de capacitación.

Palabras clave

Vulnerabilidad social, cambio educativo, profesores.

Introducción

En México se han generado reformas que afectan a los grupos marginados y proveen

un sistema educativo desvinculado de la capacitación contextualizada de los profesores y la mejora de la calidad del

sistema en general, sobre todo en los contextos vulnerables (Moreno, 2010).

Según Willms (2006) los grupos vulnerables se conforman por niños con bajo rendimiento escolar, jornaleros migrantes, en situación de calle, quienes no han sido beneficiados por la educación pública. Los alumnos que provienen de estos grupos y los profesores que se desempeñan en estos contextos, serán sometidos a procesos de evaluación obligatoria y periódica, tal como lo menciona la nueva legislación educativa. Las evaluaciones deberán considerar los contextos demográfico, social y económico, los recursos o insumos humanos, materiales y financieros destinados a éste y demás condiciones que intervengan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tarea complicada en un país con altos índices de vulnerabilidad y gran diversidad sociocultural.

Las tendencias educativas actuales ignoran una relación directa entre los resultados del desempeño de alumnos y profesores con las condiciones socioeconómicas del contexto. Se responsabiliza a los profesores de los resultados de los alumnos, al margen de una valoración del contexto y de una sólida formación y profesionalización docente. En la presente investigación se parte de la idea de que, el cambio educativo puede tener lugar si el docente y la institución en su conjunto reciben un acompañamiento adecuado y oportuno que atienda las necesidades derivadas de los problemas educativos y de las características socioeconómicas.

A partir de lo anterior, el propósito de esta investigación es conocer el índice de vulnerabilidad social de 8 colonias marginales de la ciudad de Chihuahua y las necesidades de formación y capacitación

de los profesores, para generar un modelo acorde a las necesidades de los grupos sociales donde se encuentra la escuela. Se busca dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿Cuál es el índice de vulnerabilidad en las colonias marginales de la ciudad de Chihuahua? ¿Cuáles son los problemas que enfrentan los profesores de educación primaria que laboran en estas colonias? ¿Cuáles son sus necesidades de capacitación para generar un cambio educativo que impacte en el desarrollo académico de los alumnos y en sus familias?

Se utilizó el método de la encuesta, participaron 175 padres de familia de 8 colonias marginales de Chihuahua y 96 profesores de educación primaria que atienden a la población escolar de éstas. Se encontró que el índice de vulnerabilidad en las colonias estudiadas es alto en cuanto al mercado de trabajo, oferta de salud, acceso a la educación, a seguros y al derecho pensionario. En cuanto a los recursos materiales, calidad laboral, capital cultural y capital social, se encontró que la población no es propietaria de sus viviendas, no tienen seguridad laboral, su nivel educativo es básico y la población es migrante, ya que provienen de diferentes estados del país y regiones de la entidad. Esta población no tiene posibilidades de ahorro y se desenvuelven con lazos familiares débiles.

Las dificultades que tienen los profesores se refieren a la realización de la planeación didáctica, diseño de materiales, diversificación de estrategias y actividades de enseñanza y evaluación del aprendizaje. Los alumnos asisten con desánimo, somnolencia, tienen dificultades para concentrarse en las actividades y se ausentan constantemente de la escuela. Por ello, la capacitación de los profesores demanda profesionales que

conozcan el contexto, acompañen a los docentes en su práctica y trabajen conjuntamente con los padres de familia.

Fundamentos teóricos

Tendencias en torno al cambio educativo

Al analizar las maneras de concebir al cambio educativo se identifican dos tendencias. Por un lado, están los autores que centran su análisis en las condiciones externas a las organizaciones escolares, y critican las tendencias tecnocráticas de corte neoliberal que se han impreso a la política educativa. Por otro, están los autores que toman en cuenta la necesidad de fortalecer las condiciones internas de las organizaciones educativas, aún por sobre los factores socioeconómicos adversos del contexto.

Entre los primeros, es notoria la posición de McLaren y Huerta (2010), quienes cuestionan las tendencias neoliberales que se han impreso al cambio educativo. Entre los segundos, destaca Fullan (2010), quien admite que las escuelas que hacen su labor en contextos socioeconómicos favorecidos obtienen un mayor rendimiento estudiantil. Pero, subraya que “ciertas características intra-escolares generan una gran diferencia en dicho aprovechamiento, independientemente de la clase social.”

Las posturas que consideran a lo externo del cambio educativo, haciendo una crítica de las estructuras socioeconómicas de corte neoliberal y, las posturas que colocan entre paréntesis a lo externo y se preguntan por las posibilidades de impulsar al cambio centrándose en las fortalezas internas, comparten una misma perspectiva teleológica. Ambas tienen fe en el cambio educativo, como motor de transformación. Desde luego que en ambas posiciones hay diferencias en los supuestos teóricos e

ideológicos. Pero una y otra postura, no constituyen una dicotomía irreconciliable en torno al cambio educativo.

Vulnerabilidad y educación

La “vulnerabilidad” es una categoría que desde hace tiempo se ha convertido en un concepto clave para analizar a los problemas educativos. Filgueira (2001) plantea la existencia de tres generaciones de conceptos. Estos términos han ido planteándose a lo largo de la segunda mitad del siglo XX y se debaten actualmente. La primera generación de conceptos toma forma a fines de la década de los cincuenta. Lo cuantitativo derivado de la estadística comienza a ser definido a partir de “indicadores” que poseen una significación económica, social, educativa, cultural, etc. En la segunda generación, se identifican los términos de: “pobreza”, “indigencia” e “Índice de Necesidades Básicas Insatisfechas”. Al igual que los planteamientos de la primera generación, estos conceptos no pretenden explicar el fenómeno de la “pobreza”, sino que buscan clasificar a los sujetos y las familias bajo una categorización analítica. De lo anterior se desprende la idea de la “línea de la pobreza”. La “vulnerabilidad”, “marginalidad” y “exclusión”, son conceptos que pertenecen a la tercera generación.

El término de “vulnerabilidad” se ha desarrollado concibiendo a los “activos” y la “estructura de oportunidades”, como una serie de condicionamientos que impulsan o limitan el desarrollo de los sujetos y las familias. Los “activos”, se refieren “a la posesión, control o movilización de recursos materiales y simbólicos que permiten al individuo desenvolverse en la sociedad” (Filgueira, 2001). Estos se configuran microsocionalmente, a nivel personal, familiar y comunitario. La “estructura de

oportunidades” tiene que ver con factores que toman forma macrosocialmente, a partir de las estructuras del mercado, el estado y la sociedad. El mercado impulsa o detiene el desarrollo de las personas a partir de las posibilidades de empleo y de una remuneración económica que permita niveles de vida satisfactorios.

Hacia finales del siglo XX y principios del XXI, las condiciones de vulnerabilidad de amplios sectores de la población latinoamericana resultan evidentes. La “vulnerabilidad” es un “concepto dinámico y multidimensional” que considera la exposición a incertidumbres y riesgos de carácter social, que tienen que ver con la variabilidad de los ingresos para el sustento familiar, las posibilidades de consumo, el acceso a la educación y a la seguridad social y otras dimensiones de bienestar en términos materiales e inmateriales (Busso, 2001).

El modelo AVEO (Activos Vulnerabilidad social y Estructura de Oportunidades) planteado por Ávalos y Thomas (2007), asume la existencia de dos esferas que configuran distintos grados de vulnerabilidad. Por un lado, está la “estructura de oportunidades” que opera a un nivel macrosocial. Esta esfera posee varios componentes: el mercado de trabajo, la oferta de salud, la oferta de educación, el acceso a seguros y previsión social y el acceso al capital social comunitario. Por otro lado, están los “activos” que toman forma en un nivel microsocia. La segunda toma forma a partir de los recursos de los hogares, el capital humano y las estrategias de movilización de los recursos.

El modelo AVEO refiere que la vulnerabilidad social es multifactorial y compleja, en tanto sus componentes están atravesados por factores económicos,

sociales, educativos, políticos, culturales, etc., por ello la diversidad de la naturaleza de los indicadores para identificar a la vulnerabilidad social es parte de un debate que posee tanto componentes teóricos como ideológicos.

El método

Se utilizó el método de la encuesta, que está basado en una serie de preguntas dirigidas a sujetos que constituyen una muestra representativa de una población con la finalidad de describir y/o relacionar características personales, permitiendo así generalizar las conclusiones (Latorre, *et al.*, 1996). La muestra fue no probabilística, se identificaron colonias de la periferia.

Se aplicó un cuestionario para conocer las condiciones socioeconómicas de los alumnos en 8 colonias de la Ciudad de Chihuahua, que constó de 42 preguntas, organizadas en 3 bloques como: perfil socioeconómico, seguridad económica y seguridad social. Se midió la validez de contenido con un cuestionario Delphi aplicado a diez expertos y se sometió a prueba de consistencia interna de los ítems, alcanzando un coeficiente Alpha de Cronbach de .94.

El cuestionario aplicado a los profesores de educación primaria, se estructuró en seis rubros: aprendizaje de los alumnos; enseñanza del profesor; estructuración, organización y desarrollo del currículo; tecnología y materiales curriculares; organización de los centros y; participación de los padres de familia. Se plantearon 54 preguntas. Se sometió a prueba de validez de contenido y consistencia interna, alcanzando un índice de $\alpha=.90$, por lo que los dos cuestionarios son confiables. La interpretación del índice de vulnerabilidad parte de considerar la propuesta AVEO (Ávalos y Thomas, 2007).

Resultados

Los problemas que enfrentan los profesores son diversos y se organizaron de acuerdo a las siguientes categorías: el aprendizaje de los alumnos, la enseñanza del profesor, estructuración-organización y desarrollo del currículo, tecnología y materiales curriculares, organización de los centros y participación de los padres de familia. Se identificaron aspectos comunes en las respuestas del 100% de los profesores.

Aprendizaje de los alumnos

Los obstáculos para aprender son ausentismo escolar, bajo interés por asistir a la escuela, poca atención en clase, somnolencia, indisciplina, estilos y ritmos de aprendizaje distintos.

Enseñanza de los profesores

En la asignatura de español, los alumnos presentan apatía por la materia, dificultades para comprender textos. A los profesores se les dificulta diseñar actividades creativas, planear y evaluar el aprendizaje.

En la asignatura de matemáticas, los profesores reconocen que no cuentan con materiales didácticos de apoyo, los alumnos tienen dificultades para resolver problemas matemáticos y los contenidos están descontextualizados, además los libros de texto son inadecuados.

A los profesores se les dificulta la enseñanza de las ciencias porque desconocen el vocabulario científico, escasez de fuentes de consulta, apatía por realizar investigación, falta de material y espacios para realizar experimentos.

Estructuración, organización y desarrollo del currículo

La planeación es individualizada, no se socializa, se dificulta el diseño de

estrategias de enseñanza como la de proyectos y de instrumentos de evaluación.

Tecnología y materiales curriculares

Los profesores tienen dificultades para usar los recursos tecnológicos, se carece de equipos y el acceso es limitado.

Organización de los centros

No se realizan reuniones colegiadas para atender problemas psicopedagógicos de los maestros.

Los padres de familia

Hay poca participación en el proceso educativo, no asisten a las reuniones, la comunicación entre padres de familia y maestros es inadecuada y manifiestan desinterés por la escuela.

Respecto a las características socioeconómicas de las colonias, se encontró lo siguiente:

Estructura de oportunidades

El mercado de trabajo es muy variado, pero, debido al nivel de escolaridad de la población acceden a empleos eventuales y es frecuente el desempleo. El 4% de la población es prestador de servicios en el campo educativo, como: conserjes, secretarías y maestros. El 3% trabaja en hospitales como responsables de limpieza, apoyo secretarial y auxiliar de enfermería. Estos dos segmentos tienen seguridad laboral y social.

El 33% es empleado como obrero en maquiladoras y el 60% tiene trabajo eventual como: vendedores ambulantes, limpieza de casas y hospitales, elaboración de anuncios, carpinteros, empleados en: granjas, hoteles, casas hogar, mercados, tianguis, funerarias y lotes de autos. El trabajo eventual representa inseguridad e inestabilidad socioeconómica.

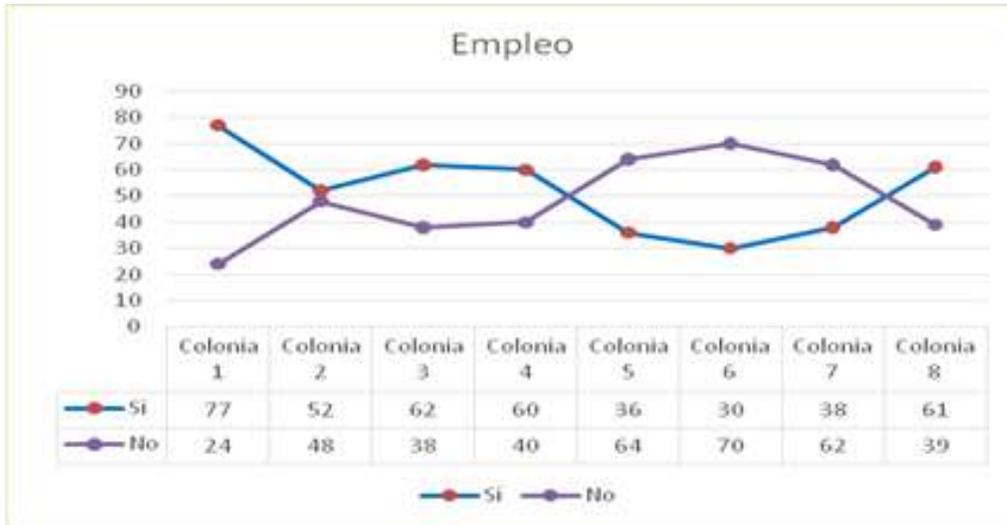


Figura 1. Condiciones laborales.

En las colonias 5, 6 y 7 existe el índice de desempleo es alto, derivando alta vulnerabilidad. En el resto de las colonias

el índice de vulnerabilidad es también alto, ya que el empleo en el 60% de la población es eventual.



Figura 2. Grado de estudios.

El empleo se relaciona con el nivel de escolaridad. El 60% de la población en la colonia 6 cuenta con estudios de primaria, lo que imposibilita ocupar un trabajo con seguridad social y económica. En las colonias 2, 3, 4, 5, 7 y 8 el grado máximo de estudios es secundaria, lo que genera que el 33% de la población se emplee en

empresas maquiladoras. Debido al nivel de escolaridad en las diferentes colonias, se tiene un alto índice de vulnerabilidad.

Oferta de salud

La mayor parte de la población de las colonias 3 y 7 tiene servicio médico del IMSS y/o Seguro Popular, en la colonia 1,

el 18% no tiene servicio médico, en la colonia 2 el 16%, en la colonia 4 el 10%, en la colonia 5 el 9%, en la colonia 6 el 5% y en la colonia 8 el 22%, lo cual las sitúa en un índice alto de vulnerabilidad, pues el servicio médico se reduce a acceso de medicina familiar y servicios hospitalarios sin atención médica especializada, ni derecho pensionario.

Acceso a seguros

No cuentan con seguros de vida ni de protección a bienes materiales, lo cual los ubica en alto índice de vulnerabilidad.

Capital social comunitario

El 81% no pertenece a organizaciones sociales, solo el 19% participa en una organización política y/o social. El 65% pertenece a una religión. Estas colonias tienen alto índice de vulnerabilidad por la falta de pertenencia y participación en asociaciones políticas, sociales y económicas.

Activos

Recursos materiales de los hogares

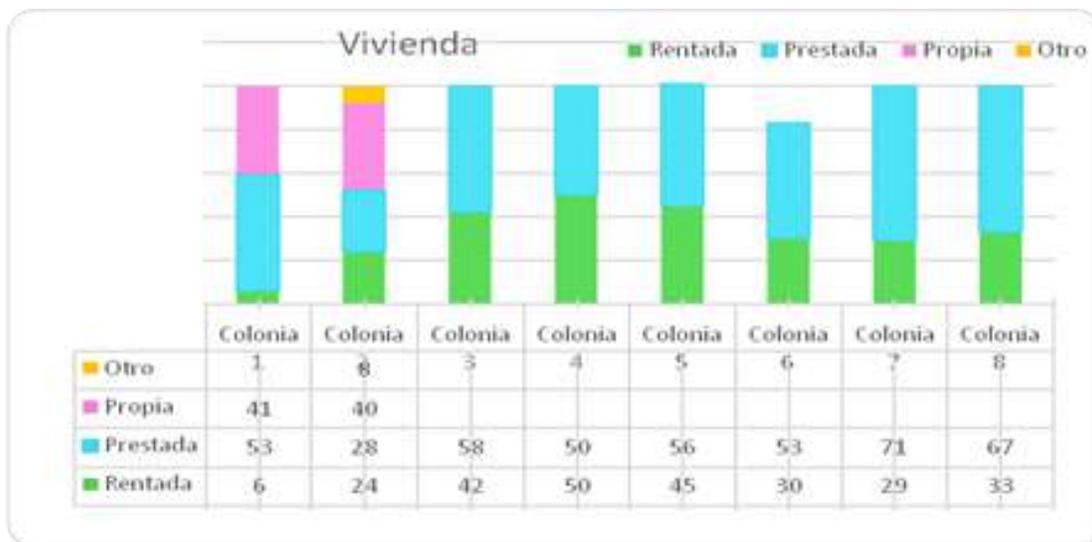


Figura 3. La vivienda

En las colonias 3,4, 5, 6, 7 y 8 no cuentan con vivienda propia, lo cual los ubica en alto índice de vulnerabilidad. En la colonia 2 el 8% de la población vive como aviador, no paga renta ni tiene casa prestada, se ubican en la colonia con casa de cartón y lámina por periodos temporales. Este tipo de vivienda resulta de alto riesgo ya que son vulnerables a la inseguridad pública.

Calidad laboral

El 60% de la población económicamente activa pertenece al sector informal, no cuenta con seguridad laboral y/o

prestaciones. El 40% pertenece al sector formal, cuenta con seguridad laboral y prestaciones pero sus funciones pertenecen a un rango bajo y con ingresos reducidos. Considerando lo anterior, el nivel de vulnerabilidad es alto en las 8 colonias.

Capital cultural

En la colonia 3 el 4% habla rarámuri, en la colonia 6, el 5% y en la colonia 8 el 18%, el resto de los habitantes habla solamente español. Aspecto que influye en la deserción escolar durante los primeros

años de estudio, debido a que los alumnos no pueden ser atendidos en su lengua por la falta de dominio de los profesores. En las colonias 2, 3, 4, 5, 7 y 8 su máximo grado de estudios es de secundaria. El 60% de la colonia 6 cuenta solamente con estudios de primaria y en la colonia 1 el 35% tiene una carrera técnica y otro 35% ha cursado la educación media superior. El 30% tiene estudios de educación básica. Debido al alto índice de pobladores que solamente tienen estudios de educación básica, las colonias tienen un alto índice de vulnerabilidad en el capital cultural.

Capital social

Se evidencia gran movilidad social en el Estado ya que el lugar de procedencia de los habitantes de las colonias en estudio es diverso. El 17% proviene de diferentes regiones Estado de Chihuahua, el 79% es originario de esta Ciudad. El 4% es originario de estados como Sinaloa, Coahuila, Durango, Hidalgo y el D.F. La población migrante en estas colonias vive en condiciones de precariedad laboral, cultural y económica, por lo que las colonias 2, 5, 6, 7 y 8 tienen alto índice de vulnerabilidad. Se considera que tienen alto nivel de vulnerabilidad, porque además se desprenden de sus lazos familiares por migrar a la ciudad y tienen menos posibilidades de ser empleados.

Capital humano de los miembros del hogar

En la colonia 1 el 71% de sus habitantes no realiza ningún tipo de actividad deportiva y cultural, lo mismo el 92% de la colonia 2, el 75% de la colonia 3, el 85% de la colonia 4, el 86% de la colonia 5, el 65% de la colonia 6, el 74% de la colonia 7 y el 89% de la colonia 8. Esta situación deriva en lazos familiares débiles por situaciones de violencia, abandono, adicciones y delincuencia, por lo que el capital humano

de los miembros del hogar es altamente vulnerable.

Estrategias de movilización de los recursos

Los pobladores no tienen acceso a créditos debido a que no cuentan con un trabajo formal e ingresos suficientes. Además no tienen posibilidades de ahorro, debido a que sus bajos salarios son insuficientes para satisfacer las necesidades básicas. Se considera que no tienen capacidad de movilización de recursos económicos debido a su situación laboral, económica y social, ubicándose en un alto nivel de vulnerabilidad.

Conclusiones

La alta vulnerabilidad social de las colonias se manifiesta en escasa valoración de la escolaridad por la población, desánimo, reprobación y rezago educativo. Problemas que deberán atenderse con un modelo distinto de apoyo y capacitación a los profesores.

La capacitación se ha desarrollado de forma descontextualizada a la realidad de los profesores y con desconocimiento del contexto socioeconómico que circunscribe las prácticas pedagógicas (Carrera, *et al*, 2013). Se requiere una capacitación que asuma la formación situada en la escuela, para el desarrollo profesional docente y el cambio en las escuelas. La capacitación se caracterizará por tomar en cuenta las necesidades de formación y conocimiento de los profesores, precisar anticipadamente formas de conocer el impacto del modelo en el aprendizaje. Los capacitadores deberán dominar la lengua de profesores y alumnos, la capacitación deberá realizarse en el contexto escolar y social, así como partir de un amplio conocimiento social y cultural de la comunidad donde se ubica la escuela.

Referencias

- Ávalos, D. y Thomas, E. (2007). *Medición de la vulnerabilidad social: un análisis de los alumnos de Infocap*. Chile: Universidad Católica de Chile.
- Busso, G. (2001). *Vulnerabilidad social: nociones e implicancias de políticas para Latinoamérica a inicios del siglo XXI*. Chile: CEPAL.
- Carrera, C., Maldonado, J.C. & Aguirre, J.L. (2013). *Los profesores de educación básica ante las reformas educativas*. V Congreso Internacional de Educación. Universidad Autónoma de Baja California. Mexicali, B.C. México.
- Filgueira, C. (2001). *Estructura de oportunidades y vulnerabilidad social. Aproximaciones conceptuales recientes*. Chile: CEPAL.
- Fullán, M. (2010). *Investigación sobre el cambio educativo: presente y futuro*. Revista mexicana de investigación educativa No. 47. Vol. XV. Octubre-diciembre. Pp. 1100-1106.
- Gobierno Federal. (2013). *Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educativa*. Diario Oficial de la Federación emitido el 11 de septiembre.
- Gobierno Federal. (2013). *Ley general del servicio profesional docente*. Diario Oficial de la Federación emitido el 11 de septiembre.
- Katzman, R. (2000). *Notas sobre la medición de la vulnerabilidad social*. Montevideo: CEPAL.
- Latorre, A.; Rincón, D.; & Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. España: Mc Graw-Hill.
- Mc Laren, P. y Huerta-Charles, L. (2010). *El cambio educativo, el capitalismo global y la pedagogía crítica revolucionaria*. Revista mexicana de investigación educativa No. 47. Vol. XV. Octubre-diciembre. Pp. 1124-1130.
- Moreno, T. (2010) *Evaluación del aprendizaje y grupos vulnerables en México*. Una deuda por saldar. Revista iberoamericana de educación. No. 51/1, 25 de junio.
- Torrado, M. (2004) *Estudios de encuesta*. En Bisquerra, R. (Coord.). *Metodología de la investigación educativa*, pp. 231-257. Madrid: La Muralla.
- Willms, J.D. (2006). *Learning divides: ten policy questions about the performance and equity of schools and schooling systems*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.

Testimonios de resiliencia en y para el ambiente escolar: estudio de caso en secundaria

María Yolanda Murillo Castro
Escuela Secundaria Federal ES-62
mayomurillo06@hotmail.com

Pedro Rubio Molina
Escuela Normal Superior y UPNECH. Campus Chihuahua
perumo@gmail.com

Resumen

Se describen de manera clara y precisa algunos elementos básicos de la resiliencia a partir de los testimonios de una estudiante de secundaria y de miembros de su familia con el propósito de identificar la dinámica y los elementos que entran en juego para enfrentar de manera favorable la adversidad. Desde una perspectiva sistémica se indagan aspectos que aportan los distintos sistemas de interacción de la adolescente: familia, escuela y comunidad en un contexto rural. La investigación se efectuó con un enfoque cualitativo, utilizando el estudio de caso como estrategia. El caso lo constituye una familia que vive violencia y el sujeto focal es una adolescente de 14 años. Los criterios de selección: vivir violencia familiar, manifestaciones resilientes y vivir en el medio rural. Para recoger los datos se utilizaron la entrevista a profundidad, revisión de documentos escolares, así como observación. Para el análisis se utilizó el método de Comparación Constante, (mcc) que permitió establecer categorías para interpretar los resultados. Hallazgos relevantes: a) que la resiliencia es un proceso que se construye en interacción con los distintos sistemas con acciones recíprocas y complementarias. b) la participación de la persona es decisiva para construir su resiliencia; c) la aportación de la escuela ante el desarrollo de resiliencia se da en tres dimensiones temporales, soporte inmediato, a mediano y a largo plazo, por último d) la comunidad rural que aporta recursos complementarios. Los resultados que aquí se presentan se ubican sólo en el sistema escolar.

Palabras clave

Adolescente, enfoque sistémico, sistema escolar.

Introducción

Estudios recientes

De origen latino la resiliencia viene del verbo resilio, que significa saltar hacia atrás, rebotar [rebondir], en Psicología, la palabra cobra un sentido distinto, pues no se limita a la resistencia sino que lleva un sentido dinámico que implica que el individuo traumatizado se sobrepone

[rebondit (se desarrolla tras una pausa)] y se (re) construye . (Theis, 2001)

La resiliencia es fruto de la interacción de factores de riesgo y factores de protección. La experiencia y la investigación muestran que esta distinción a menudo es artificial, porque un mismo factor puede ser un riesgo y una protección, según el contexto, la

naturaleza, y la intensidad del estrés, la persona, el periodo de vida de un mismo individuo (Manciaux, 2001)

En cuanto a los factores de protección que más se citan respecto al sujeto resiliente son: la autoestima, la sociabilidad, el don de inspirar simpatía, sentido del humor, un proyecto de vida.

Con respecto al entorno, uno o varios adultos que despierten la conciencia del niño, en quienes éste confíe y que le muestren su confianza a él, los llamados "tutores de resiliencia".

La resiliencia no significa ni falta de riesgo ni protección total. Tampoco se adquiere de una vez para siempre, (Manciaux, 2001)

Para el profesional el desarrollo de la resiliencia adquiere otra forma de mirar la realidad para usar mejor las estrategias de intervención.

Según Vanistendael (1992) en Melillo y otros (2008) El concepto de resiliencia y su posibilidad de promoción tienen la virtud de una transdisciplinariedad fructífera entre el ámbito social y el psicológico, y abren perspectivas de trabajo en esta suerte de "prevención primordial". Mucho antes de la emergencia de una patología o problema. Más allá de los síntomas y las conductas, esa mirada intenta detectar y movilizar los recursos de las personas, de su entorno, y de los servicios y las redes sociales, educativas, sanitarias, etc...

Lleva a dejar todo determinismo fatalista, toda idea de reproducción tras generacionales automática y todo perfeccionismo, para que la persona y la familia, busquen, dejen libre y se hagan un camino de vida tanto para el profesional como para el entorno, este cambio en el modo de ver las cosas implica cuestionar muchas evidencias y actitudes personales,

corporativas, culturales e institucionales. (Manciaux, 2001).

En su estudio Internacional de la Resiliencia, Grotberg marcó un cambio importante en la medición de la resiliencia, ya que ayudó a formalizar los hallazgos previos. Este proyecto consistió en determinar cómo los niños se habían transformado en resilientes. Los estudios fueron la base para el desarrollo de una guía de promoción de resiliencia en niños fortaleciendo el espíritu humano (Grotberg citado por (Melillo, 2008)

Estrategia metodológica

El enfoque cualitativo permitió una cercanía con los datos y de esta forma se obtuvo una mayor riqueza de información. Para la selección de los participantes se realizó un ejercicio cuidadoso y exhaustivo dado la naturaleza de la temática a abordar, así como la población de interés en etapa de adolescencia, lo que requirió la autorización de un adulto de la familia.

El caso presentado, donde la adolescente y la familia reúnen las condiciones de viabilidad, acceso a la información, amplia disposición y otros elementos que han posibilitado un acercamiento al tema de interés.

Resulta importante mencionar que se contempló la parte ética en la investigación y para ello se planteó y se consensó con los miembros de la familia, excepto con el padre quien es generador de violencia en el hogar, la posibilidad de realizar investigación, logrando amplio consentimiento para ello y plena disposición. La autorización por escrito fue otorgada por la madre.

Proceso general para elección del caso

En la primera fase de la selección de participantes, estuvieron involucrados los maestros de dos escuelas primarias y personal de la escuela secundaria donde se realizó la investigación, para buscar casos que presentaran condiciones para la investigación.

En la segunda fase participaron 328 adolescentes en la aplicación de un instrumento sobre resiliencia, el cual fue utilizado para la búsqueda de indicios, sutiles de violencia.

En la entrevista individual para el rastreo de violencia familiar participaron 33 adolescentes. Los padres de 3 alumnos fueron entrevistados para conseguir autorización para el estudio de los cuales sólo uno se logró

De esta familia que constituye el estudio de caso, participaron en entrevistas a profundidad: la adolescente de 14 años de edad quien cursa el tercer grado de secundaria; la madre de 42 años, quien se dedica al hogar; y el hermano mayor de 20 años de edad, quien actualmente realiza sus estudios en una escuela normal

La escuela secundaria donde cursa sus estudios la adolescente formó parte de la investigación ya que desde este contexto fueron observadas las manifestaciones resilientes y fue desde este contexto educativo donde se realizaron las entrevistas acudiendo voluntariamente a la escuela, los miembros de la familia entrevistados; más que nada para privilegiar la protección de los integrantes de la familia, ante la situación de violencia que se vive en el hogar y ya que en la actualidad el padre es el perpetrador de la violencia. También es desde este contexto donde se realiza gran parte de la investigación con la participación de compañeros y amigos quienes fueron entrevistados, incluidos también tres docentes quienes imparten clases a la

adolescente, uno de ellos fue el tutor del grupo al que pertenece la adolescente.

Técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de datos

El proceso de investigación se lleva a cabo utilizando como instrumento principal la entrevista a profundidad realizada a la adolescente, a algunos miembros de la familia, compañeros, amigos y maestros de la adolescente.

Se realizan 4 entrevistas a profundidad con la adolescente, 3 entrevistas con la madre de la adolescente, 2 entrevistas con el hermano mayor. 1 entrevista con su mejor amiga, 1 entrevista con un compañero de grupo, 3 entrevistas a profesores de la escuela (una a cada docente), también se realizaron dos entrevistas más para confirmar la veracidad de la información encontrada después del análisis de datos.

La estrategia general para el análisis de datos fue el Método de Comparación Constante. (Aguilar, Monge, Pérez, & Viquez, 2009)

Resultados en el sistema escolar

El papel de la escuela secundaria se considera relevante en los casos de violencia familiar aunque la ayuda que se brinda es solamente escuchando al alumno(a) y ante problemáticas que presentan se apoya no presionando al adolescente con trabajos o tareas extraescolares, orientándolo en la parte académica e incentivándolo a seguir adelante y mostrando tolerancia hacia las llegadas tarde y hacia las inasistencias que en temporadas son muy evidentes.

La escuela a la que asiste la adolescente no cuenta con personal especializado para brindar atención en áreas de psicología o trabajo social y orientación, lo cual impide un profundo conocimiento de las diversas

problemáticas personales y familiares que enfrenta el alumnado, cuenta únicamente con dos prefectos que tienen perfil académico mínimo y cumplen en parte el apoyo a la labor educativa, siendo ellos a veces los más enterados de las problemáticas que enfrenta el adolescente y los casos que requieren apoyo para su seguimiento son turnados a la dirección.

A pesar de estas limitaciones, la naturaleza de la dinámica escolar para nuestra adolescente es favorable en tanto que provee espacios de convivencia con iguales, cubre en necesidades de comunicación que no se encuentran en el hogar; es donde se siente escuchada y comprendida, también brinda y recibe afecto sobre todo, de su grupo de amigas. En su interacción con los demás alumnos y compañeros se desenvuelve realmente como una adolescente, dándose a veces la oportunidad de ser espontánea en su vocabulario y en su actuar, bromear y "llevarse"; aunque pone límites en su relación y la mayoría de las veces se muestra respetuosa y seria, no siendo un problema para ella el hecho de relacionarse con los demás.

La escuela juega un lugar privilegiado y vital en los contextos rurales para adolescentes que viven violencia ya que es la oportunidad continua y diaria de escapar de la realidad que se vive en el hogar; es un lugar que ante la inseguridad que se vive en el hogar ofrece condiciones de abrigo y comprensión, es por ello que se aferra a ir a la escuela.

Maestra 04 «Yo digo que ... tienen problemas en su casa o algo así porque cuando en la mañana viene de su casa a la escuela, viene enojada y luego ya cuando se va a ir se pone triste»

Madre «Porque aunque es paciente ella se propone algo lo logra pero

esta aferrada a lo que ya quiere y lo hace aunque mi marido o yo le digamos que no ella dice yo lo hago y lo hago y lo hace, a veces no hace alguna tarea porque se le dificulta yo sé que si reprobara porque ocurre y me dice te prometo que voy a hacer las cosas bien para ir a la escuela ha sido una de llorar si uno no la deja ir a la escuela»

Este espacio posibilita el desahogo de estrés acumulado en casa durante el día. Aunque según lo expresado por uno de sus maestros, la alumna ha sido víctima de hostigamiento en la escuela, las condiciones de violencia para ella no son al mismo nivel que las que vive en el hogar, por lo que es considerado para ella como un lugar seguro.

Los aprendizajes académicos que brinda la escuela son importantes para el desarrollo de competencias para la vida; en este caso han permitido comprender parte de la realidad que se vive; así como dar explicaciones lógicas y coherentes a las diversas problemáticas que se enfrentan; la materia más importante para ella es la Cívica Ética y los temas de mayor interés son los que brinden conocimiento inmediato y significativo, que apoyen a enfrentar la vida cotidiana, tales como la violencia, el bullying y el noviazgo; afirmando que son temas que tienen que ver con la vida y que sólo se tienen que conectar con lo que estás viviendo.

Adolescente «La escuela me ha servido para aprender muchas cosas nuevas, te ponen ejemplos que le quedan a tu vida, te ponen conflictos que te ayudan a sacar soluciones digamos que más fácilmente y no hacer un chorro de tonterías te ayudan a educarte pues

si digamos que te guían por el buen camino »

«Pues es que en Cívica Ética vemos muchos temas que si vienen con lo de la vida como la violencia.»

«Es como si le estuvieran leyendo su vida como en un libro o sea te ponen temas que si vienen con tu vida que si son apegados a tu vida»

«Por ejemplo el que me llamó la atención es violencia en casa, el bullying, otro era la edad determinada para tener algo más formal en el noviazgo »

El abordaje de estas temáticas ha permitido entre otras cosas conocer sus derechos, no repetir la violencia hasta este momento y a resolver de una manera diferente a la que resuelven principalmente sus papas; considera que a largo plazo la escuela también le permitirá lograr metas y proyectos.

Su participación en clases es breve las preguntas prioritarias para ella son las que le brindan un conocimiento inmediato que le apoyen en la resolución de problemas próximos y de la vida cotidiana.

Su perfil académico tiene variaciones debido a que se le dificulta responder a las exigencias escolares, aunque siempre cumple con sus trabajos algunas veces después del tiempo determinado por el profesor debido a su dificultad para salir a realizar tareas extraescolares o trabajos en equipo, es por ello que sus amigas la apoyan aunque no son las más destacadas académicamente integrándola a los trabajos y adaptándose a sus necesidades recurriendo a veces a reunirse en el espacio escolar para cumplir con los trabajos y esos le ayuda a no reprobar.

Los profesores manifiestan que la adolescente tiene problemas familiares porque a veces la notan distraída,

desanimada y seria en las clases y que llora a veces. Ante ella afirma " lloro en el salón cuando ya no sé qué hacer, cuando las cosas llegan hasta el tope".

Aunque los maestros se percatan de sus llegadas tarde y sus faltas, ellos le justifican; aunque no hay pleno conocimiento de la problemática real que vive la alumna porque aunque algunos profesores se acercan a ella, le preguntan aunque no siempre les cuenta lo que ocurre y hay un intento de orientarla aunque no de manera profesional, ya que la escuela no cuenta con ningún servicio de apoyo a los alumnos que presentan algún tipo de problemas y a veces la ayudan comprándole productos que elabora su mamá en casa para el sustento diario.

Maestro 02 « Conozco muy poco de la situación familiar que tiene esta alumna, sé que tiene un modo difícil de vida, si sé que tiene problemas en su familia pero no se cuál es su problema, Ella faltó un periodo largo de tiempo, algunos días pero no recuerdo las fechas lo tengo registrado, presentó un justificante de prefectura que decía problemas familiares pero yo no pregunto qué tipo de problemas, ya que el justificante dice por problemas familiares »

Maestra 03 «Si viene de familia humilde lo sé por las rifas, por lo de las tortillas lo de la enfermedad del papá, uno percibe que hay dificultades»

En el espacio escolar convive mayormente con un grupo de amigas que le ayudan en tareas escolares, que la comprenden, la escuchan y la apoyan, principalmente en la parte personal y emocional, de una manera respetuosa y amigable. Es a quienes les cuenta todo lo que le pasa, "ellas saben todo de mi vida".

Adolescente« Mis amigas me aconsejan mucho yo cuando tenía problemas cuando llegaba tarde me incluían en los equipos me pasaban los trabajos, justificarme la falta o me explicaban lo que habían visto, era cuando mi papa llegaba muy crudo y mis papas se quedaban discutiendo hasta muy noche y a mí se me hacía tarde »

Maestra 01 «Son tres o cuatro niñas sus amigas nada más pero se nota que entre ellas se dan mucho apoyo.

Alumno 01 «Yo diría que si tiene problemas familiares porque por ejemplo llega y cuando las amigas la rodean se pone a llorar, no siempre llega llorando pero cuando llega con sus amigas les llora allí, a sus amigas si les cuenta lo que pasa yo he notado que cuando llega triste no hace trabajo, ellas le dan apoyo animación, motivación, consejos cuando ella está triste tratan de apoyarla animan pero no con la parte de la escuela.

La relación con jóvenes de su edad y con intereses afines, se limita al espacio y horario escolar, lo cual es aprovechado al máximo por ella resolviendo en parte su necesidad de convivencia con iguales, en este mismo espacio los maestros de la escuela favorecen su desarrollo mostrando interés en su aprendizaje, sus tareas y proyectos y la impulsan a seguir adelante.

La familia es el sistema que más participa en el desarrollo de la resiliencia; en este sistema se encuentran tanto factores adversos como protectores, que

promueven esta condición, para ello, los subsistemas familiares juegan roles específicos y fundamentales.

A pesar de que la escuela reproduce muchas de las prácticas sociales que clasifican y etiquetan al individuo y que ponen en desventaja a los más desfavorecidos, privilegiando la competencia académica y de que no hay mucho interés del personal docente de involucrarse afectivamente con el alumnado por falta de espacios temporales, además del desconocimiento sobre abordaje hacia las distintas problemáticas y temor a la cercanía afectiva hacia el alumnado, lo cual es mal visto en este contexto rural.

Referencias

- Aguilar, F., Monge, L. D., Pérez, S., & Viquez, C. (2009). *Método de Comparación Constante*. San José, Costa Rica: Instituto de Investigaciones Psicológicas.
- Henderson, G. E. (2001). *Nuevas Tendencias en Resiliencia*. En A. Meillo, & O. Suarez, *Descubriendo las Propias fortalezas* (págs. 19-53). Buenos Aires: Paidós.
- Manciaux. (2001). *La resiliencia resistir y rehacerse*. Buenos Aires: Gedisa.
- Melillo, A. (2008). *Resiliencia Descubriendo las Propias Fortalezas*. Argentina: Paidós.
- Theis. (2001). *La resiliencia en la literatura científica*. En Manciaux, *la resiliencia: resistir y rehacerse* (págs. 45-60). Barcelona España: Gedisa.

Estudio sobre el fenómeno del embarazo y la maternidad en las alumnas de la Universidad Tecnológica de Chihuahua

Dora Estela Valdés Fernández
Universidad Tecnológica de Chihuahua
dvaldes@utch.edu.mx

Resumen

Este documento reporta el trabajo de investigación que estudia el fenómeno del embarazo y la maternidad en las estudiantes de la Universidad Tecnológica de Chihuahua, a través de sus experiencias. Se elige la investigación biográfica narrativa, metodología de corte hermenéutico que permite dar significado y comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción, de sus historias, a partir del relato de sus vivencias usando la técnica de la entrevista. También se recoge la opinión de sus maestras. Se analiza la versión de las jóvenes sobre temas que a los adultos (padres, madres, maestras, maestros y directivos) les preocupan y por tradición convierte a las jóvenes en objetos de vigilancia y control de su sexualidad. La investigación pretende cuestionar visiones estereotipadas (adulto-céntricas, sexistas y /o clasistas) que culpan a las jóvenes de sus embarazos y eluden las responsabilidades que los adultos tienen, ya sea como padres, madres, maestros, maestras, y otros. El estudio forma parte de los significados que las estudiantes otorgan al embarazo y la maternidad principalmente. Este grupo ha sido considerado con cierto grado de vulnerabilidad porque, requieren apoyos diversos para evitar que abandonen sus estudios. La UTCH busca estrategias que las refuercen, para abatir las desventajas que les impiden concluir la formación universitaria de manera satisfactoria. Está pendiente abrir espacios para la expresión y la reflexión de las jóvenes generando un diálogo que enriquecería la relación de la institución con ellas para abatir la brecha generacional y cumplir con la misión de educarles y apoyar su desarrollo profesional.

Palabras clave

Juventud, embarazo, maternidad, familia, género.

Introducción

El objeto de estudio de esta investigación es el fenómeno del embarazo que se presenta en las jóvenes alumnas de la Universidad Tecnológica de Chihuahua (UTCH), con el fin de comprender y analizar sus experiencias. Para este trabajo de investigación es importante y significativo escuchar y confiar en la opinión de las participantes, acerca del

fenómeno estudiado; las investigaciones que existen sobre el tema del embarazo y maternidad adolescente. Además es fundamental definir conceptos, como: jóvenes, género, embarazo, maternidad y familia. Se tiene como meta conocer y comprender como modifica el embarazo la vida estudiantil de las alumnas a fin de documentar el fenómeno e interpretar, a partir de sus historias, el significado que

para ellas tiene el embarazo y por consiguiente: la maternidad. La bibliografía a la que se tiene acceso, de estudios de género, sociológicos y antropológicos aporta claridad a esta investigación. Se analiza el contexto del fenómeno, es decir el “mundo” de las estudiantes embarazadas y madres: su familia y la escuela, con el fin de comprender sus vivencias.

Lo contextual normativo

El sector de la población más amplio de México, es donde se centra nuestro

interés: los jóvenes. Después de analizar los fenómenos que les ocurren, emitir un diagnóstico resulta tarea ardua y compleja. La Encuesta Nacional de la Juventud 2005(ENJ) tiene la hipótesis de que: “Existe un desajuste entre las condiciones estructurales y de oportunidades en la sociedad mexicana, que produce una diversificación en la condición y los desempeños juveniles a través del uso combinado de recursos materiales simbólicos de los que hacen uso ellos”. (García, 2005, pág. 20).

Tabla 1. Rangos de edad de jóvenes que asisten a la escuela.

Rangos De Edad De Jóvenes Que Asisten A La Escuela							
12 a 14 años		15 a 19 años		20 a 24 años		25 a 29 años	
Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
82.4%	82.5%	47%	47.6%	22.2%	19.6%	6.7%	5.3%

Fuente: ENJ 2005, Boletín No. 18 (IMJ C. , 2005).

La Universidad Tecnológica de Chihuahua (UTCH) donde se realiza este estudio, a sólo catorce años de haber sido creada, registra una población de 4,560 alumnos, en el año 2013. De los cuales el 20% son mujeres y cuya edad oscila entre los 17 y 25 años de edad y los hombres el 80%, con un rango de edad similar a las jóvenes. El porcentaje de alumnas de la UTCH corrobora los datos de la ENJ 2005 (Ver tabla 1) donde se destaca que las mujeres al llegar a la juventud abandonan los estudios.

La UTCH ofrece el grado de Técnico Superior Universitario (TSU) a jóvenes que egresan de educación media superior, en seis diferentes carreras: Mecatrónica (MT), Energías Renovables (ER), Tecnologías de la Información (TI), Procesos Industriales (PI), Mantenimiento

Industrial (MI) y Desarrollo de Negocios (DN). Este sistema ofrece un plan de dos años con la opción de continuar y obtener el título de ingeniero si estudian dos años más. Todas las áreas de estudio son tecnológicas.

Planteamiento del problema

El embarazo adolescente o juvenil en las alumnas de la Universidad Tecnológica de Chihuahua (UTCH), es una preocupación, que ha estado presente desde el 2009 hasta ahora. Ese año, el Área Psicopedagógica, hace un registro de ellas. Pero debido a que también tiene a su cargo otros grupos vulnerables como los alumnos foráneos y los que tienen alguna discapacidad física o mental, no tiene posibilidad de dar seguimiento exclusivo a este grupo femenino. Además las políticas

públicas favorecen a quienes tienen algún tipo de discapacidad. El propósito específico en 2009, fue promover la convocatoria del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) para las Becas “Formación profesional técnica y universitaria de madres solteras”. Obtuvieron dicha beca en 2010: 14 alumnas y en 2014: solo 6 alumnas.

Esta investigación pretende analizar la situación de las madres de familia para conocer este fenómeno y documentarlo. Hasta hoy se cuenta solo con el registro del 2009 (de 309 alumnas 27 eran madres) y el de 2012 (de 170 alumnas de DN, Turno matutino: 24 son madres y 6 están embarazadas). (Valdés, 2012).

En la UTCH se carece de información respecto al estado civil y condición de padres o madres de sus alumnos. Aún sin datos oficiales el tema de “las alumnas embarazadas”, está presente para las y los tutores (maestros y maestras) encargados de dar seguimiento personal a los alumnos del grupo a su cargo. También el personal administrativo conoce sus dificultades para cubrir las cuotas escolares. Son asiduas solicitantes en el Departamento de Becas. La permanencia de las alumnas- madres está ligada a la forma como resolverán los problemas económicos y el cuidado de sus hijos.

Las generaciones mayores, en general, afirma Rosario Román (2000) adoptaban el papel de censores sobre el comportamiento de las generaciones jóvenes, aprobando aquellos que se asemejaban más a lo que ellos consideran adecuado. “El pertenecer a una u otra generación crea expectativas en cuanto a lo que se debe proporcionar o recibir, en términos de recursos materiales o simbólicos para la sobrevivencia” (Román R. , 2000, pág. 61).

El problema que se analizó es: ¿Cuáles son los significados que construyen las estudiantes de la UTCH ante la vivencia de su embarazo y la maternidad?

Preguntas de Investigación

1. ¿Cómo se explican las estudiantes el embarazo en términos sociales y culturales?
2. ¿Qué significa para ellas la maternidad?
3. ¿Cómo viven el embarazo y la maternidad en su ambiente familiar y escolar?
4. ¿Cuáles son las implicaciones de género, del ser mujer, así como su proyecto para la vida futura, a partir de su situación de embarazo?

Objetivos

General: Rescatar los significados y comprender las historias de las jóvenes estudiantes a partir del relato de las vivencias de su situación de embarazo, y maternidad.

Objetivos específicos

- a) Describir y documentar las características de las jóvenes estudiantes de la UTCH en situación de embarazo y maternidad
- b) Explorar los significados que las jóvenes estudiantes embarazadas construyen sobre la sexualidad y el enamoramiento en relación con el embarazo.
- c) Analizar el contexto institucional y la acción de las jóvenes embarazadas en un intento por aproximarse a la dimensión institucional y cultural del fenómeno del embarazo y la maternidad.

Lo conceptual

A partir de la década de los noventa, los especialistas en educación conformaron campos de estudio sobre las y los jóvenes,

como: características socioeconómicas, culturales, posturas frente al conocimiento, vocación profesional, e intereses y problemas de los alumnos.

Rosario Román (2000) en México y Adaszko (2005) desde Argentina proponen estudiar a los jóvenes de forma integral, es decir: como personas, situación que se propone en la presente investigación sobre estudiantes embarazadas. Ellas, están en el centro del interés de este trabajo.

En México, “La política de salud y población se centran en la búsqueda de medios para regular la fecundidad y no en las macro estructuras que obstaculizan el desarrollo y potenciamiento de las mujeres jóvenes” (Román R., 2000, pág. 29).

Marcela Lagarde afirma que “la categoría de género es adecuada para analizar y comprender la condición femenina y la situación de las mujeres y la condición masculina y la situación vital de los hombres”. (Lagarde, 1997, pág. 29). Es decir, que el género, permite comprender a cualquier sujeto social cuya construcción se base en el significado social de su cuerpo sexuado con la carga de deberes y prohibiciones que se le asignan para vivir.

El método

“Para comprender algo humano, personal o colectivo, es preciso contar una historia” Ortega y Gasset (Ortega y Gasset, 2004, pág. 82).

La narrativa autobiográfica ofrece al investigador un terreno donde explorar los modos como se concibe el presente, se divisa el futuro y –sobre todo- se conceptualizan las dimensiones intuitivas, personales sociales y políticas de las protagonistas de la investigación.

La tarea investigativa consiste en buscar las historias acerca de los hechos y las acciones y a partir de su análisis comprender el fenómeno, más que interpretar y construir nuevas historias o relatos.

Con la colaboración de directivos, maestras y tutoras, solidaria y generosa, se localizó a las alumnas embarazadas y se seleccionaron a quienes mostraron disponibilidad para las entrevistas que se realizan durante el período que se desarrolla la investigación (2010-2013). De la Carrera de Desarrollo de Negocios participaron 4 alumnas y una de Tecnologías de la Información. Las entrevistas se realizan en diversos espacios de la institución: salones de clase, la biblioteca las oficinas y los jardines. Con la debida anticipación se les comparten a ellas los objetivos del proyecto de investigación.

“La recuperación y gran auge del método biográfico en estos últimos veinte años forma parte de la revalorización del actor social (individual y colectivo), no reducible a la condición de dato o variable (o a la condición de representante arquetípico de un grupo), sino caracterizado como sujeto de configuración compleja y como protagonista de las aproximaciones que desde las ciencias sociales se quiere hacer de la realidad social”. (Pujadas J, 2000, pág. 127).

La Investigación Biográfica Narrativa más allá de mera metodología de recogida /análisis de datos, se ha constituido hoy en una perspectiva propia como forma legítima de construir conocimiento en la investigación educativa. (Bolívar, Domingo, Fernández, 2001).

Esta investigación, en una institución educativa de nivel superior, intenta recuperar el significado que los participantes dan al proceso de embarazo y maternidad y esta construcción se da a partir de la comunicación estrecha entre: su familia, amigos, compañeros y su pareja.

Una porción significativa de lo que acontece en las escuelas tiene que ver con el afecto y el erotismo de quienes la habitan, con la interacción humana y con el intercambio de sentimientos, significaciones y valores. Los sucesos escolares se entremezclan con las historias, ilusiones, proyectos y circunstancias de los y las jóvenes alumnas y los y las docentes. Se puede afirmar que, cada vez más, las vidas de los jóvenes están afectadas por los procesos de escolarización, por su paso por la escuela; pero también que ésta sólo cobra vida y sentido a partir de las experiencias

singulares y colectivas de sus actores que cuentan historias sobre la escuela y sobre los aprendizajes de sus alumnos y alumnas sus problemas e incertidumbres escolares.

Las participantes, a quienes se realiza entrevista a profundidad para este trabajo, desde 2010 a 2013, son 4 mujeres jóvenes y dos mayores:

Las estudiantes embarazadas son 4: De ellas 2 tienen 19 años, una de 20 y otra de 23. Todas afirman ser solteras, porque no han firmado un acta en el registro civil. Viven con sus familiares 3 y solo una con su pareja. De la carrera de DN son 3 y una de TI.

Las maestras pertenecen a la carrera de DN: Una Tutora que es abogada, imparte clases en una preparatoria y otra Universidad privada. Tiene 35 años, está casada y no tiene hijos.

Una Maestra de asignatura de profesión contadora, casada con 4 hijos, que es abuela y tiene 50 años.

Tabla No. 2.

Tipo de familia por alumna								
Nombres Alumnas Embarazadas	Edad	Vive con	Hermanos Mayores	Hermanos Menores	Sostiene la casa	Hijos de pareja	Ocupación pareja	Tipo de Familia
Alma	19	Abuelos	1 mujer		Abuelo/Alma	0	No lo ve	Familia Extensa
Brenda	20	Papás		2	Papá	0	No lo ve	Familia Nuclear
Carla	23	Pareja	2 mujeres	2 hombres	Papá a 1 nieto y 2 hijos	1 hija 4 años	Trabaja y estudia	Familia Extensa
Diana	19	Papás	2 maestra y TSU		Papá	0	Es su compañero clase	Familia Nuclear

Fuente: Entrevistas.

Resultados

Las historias de las alumnas, permiten conocerlas y comprender el esfuerzo que realizan. Estas madres jóvenes confían en que el título profesional les dará acceso a un estatus económico y social suficiente para criar a sus hijos. La motivación para no desertar es económica, de subsistencia. Desean “valerse por sí mismas”. CRECER (2102) en el estudio realizado en la UTCH a petición de la rectoría cataloga a los y las alumnas padres y madres de familia como un grupo vulnerable.

En todas las historias la noticia de sus embarazos causó sorpresa, desconcierto, temores y reclamos de parte de los padres, pero en todas las familias y el entorno de ellas, se llegó el momento de aceptarlo.

“El tema de la sexualidad no tiene por qué separar a las generaciones...para poder entender la sexualidad de las jóvenes es necesario estudiar su embarazo no como problema social sino como fenómeno social” (Román R., 2000, pág. 203)

La investigadora chihuahuense Argelia Ávila dice “La cultura de la maternidad idealiza para las mujeres las vivencias contenidas en la procreación, en la crianza y en los cuidados directos y personales, les asegura que a través de la maternidad encontrarán el oculto sentido para sus vidas, obtendrán gratificaciones materiales y simbólicas, vivirán la forma más valorada del amor y serán felices. Esta cultura no devela el contenido real de la maternidad con sus contradicciones, sus conflictos, su carga de trabajo y de abandono del “yo misma”. Tampoco otorga recursos a las mujeres para enfrentar las dificultades en mejores condiciones. (Avila R., 2010)

La familia es el conjunto de personas que les sostiene, donde destaca

el apoyo femenino de madres, suegras y hermanas. Las alumnas encabezan en un futuro próximo, una nueva familia.

Veronika Sieglin, de la Universidad Autónoma de Nuevo León, afirma que la conformación histórica de México, es altamente vulnerable y moldeable, y no sorprende que los cambios económicos, sociales, políticos y culturales hayan dejado profundas huellas en las familias. De 1960 a 2000 el número relativo de hogares encabezados por hombres observa un descenso paulatino y sostenido de 86% a 79%, a lo que se suma un aumento de unidades familiares dirigidas por mujeres (de 13,6% a 20,6%). En otras palabras, la disminución relativa de la unidad familiar nuclear y la creciente importancia de las unidades familiares extensas, así como de los hogares no familiares, representan diferentes aspectos de la crisis económica en México a finales del siglo XX” (Sieglin, s.f., pág. 107).

Para las alumnas, tener pareja, actividad sexual y embarazo está unido. Ante tales condiciones no es posible entender la explicación tradicional del embarazo juvenil como algo riesgoso inesperado e indeseable.

“Una mayor información y acceso a metodologías anticonceptivas entre los y las adolescentes probablemente tendrán poca efectividad en el primer embarazo no existe motivación para postergar la maternidad, ni las condiciones adecuadas para hacerlo.” Dice (Stern, 1997)

En un ambiente incluyente y de responsabilidad social surgen en la UTCH proyectos y propuestas relacionadas con el grupo de alumnas embarazadas o madres de familia: CIPITECH 2012 (Valdes, 2012); el “Cuerpo académico de Desarrollo de Negocios y Consultoría

propone a la rectoría el “Estudio de factibilidad de apertura de una estancia infantil” que se presenta en el X Congreso Nacional de Desarrollo de Negocios, en Monterrey, N.L. en el 2013. Esta última se fundamenta en encuestas a alumnos y alumnas de todas las carreras y entrevistas a las y los alumnos de Desarrollo de Negocios, arrojando los siguientes datos: De 122 alumnos y alumnas padres de familia (58 son Hombres y 64 son Mujeres); Del total 47 son solteros y 20 viven en unión libre. Estos padres y madres registran a 91 hijos, de edades de 1 a 6 años, que están interesados en inscribirlos en la estancia infantil de la UTCH.

La UTCH actualmente, busca ser una institución incluyente y equitativa al implementar estrategias como por ejemplo, la apertura de una Estancia Infantil. Acciones que refuerzan a sus alumnas madres y a las embarazadas. El propósito es apoyarlas a desarrollarse como personas y como profesionistas, colaborando con ellas para que puedan cumplir con las responsabilidades maternas, que tradicionalmente la sociedad o cultura les ha asignado.

Referencias

- Adaszko, A. e. (2005). *CEDES FLACSO*. Obtenido de CEDES FLACSO: http://salud.ciee.flacso.org.ar/flacso/Espanol/Embarazo_y_maternidad.pdf
- Avila R., A. (2010). Tesis doctoral , CID, Chihuahua.
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernandez, M. (2001). *La investigación Biográfico-Narrativa en educación Enfoque y metodología*. Madrid, España: La Muralla. Recuperado el 2011
- García, N. (2005). Obtenido de Centro de Documentacion IMJUVENTUD: <http://cendoc.imjuventud.gob.mx/investigacion/docs/ENJ2005-Tomol.swf>
- IMJ. (2008). *IMJUVENTUD*. (E. B. Sub secretaria, Ed.) Recuperado el SEPTIEMBRE de 2012, de IMJUVENTUD: www.imjuventud.gob.mx/contenidos/programas/pronajuve_2012.pdf
- Lagarde, M. (1997). *Género y feminismo Desarrollo humano y democracia*. Madrid: horas y HORAS.
- Ortega y Gasset, J. e. (2004). *books.google.com.mx/books?isbn=9561116200*. Recuperado el 2012, de <https://www.google.com.mx/search?pg=PA82&lpq=PA82&dq=%E2%80%9CPara+comprender+algo+humano,+personal+o+colectivo,+es+preciso+contar+una+historia%E2%80%9D+Ortega+y+Gasset&ots=rXTt9IgjwT&sig=fg7qhGNelS0rjMF6Qv0bLztAoxI&hl=es&q=%E2%80%9CPara%20comprender%20al>
- Pujadas J, J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. (U. R. Virgili, Ed.) *Revista de Antropología Social*.
- Román, R. (2000). *Del primer vals al primer bebé, vivencias del embarazo en las jóvenes*. México, D.F., México: Instituto Nacional del la Juventud.
- Sieglin, V. (s.f.). *bdigital*. Recuperado el 5 de mayo de 2014, de www.bdigital.uanl.edu.co/1363/11/10CAP109.pdf
- Valdés F., D. (2012). *El embarazo en las estudiantes jóvenes de la UTCH*. Ciudad Juarez : UTCJ.

Una evaluación de la escuela primaria “Plan de Ayala” de Xalostoc, con miras a la creación de su Programa Estratégico de Transformación Escolar

Marina Mercedes Corona Serrano
Universidad Autónoma de Tlaxcala
mmcorse9@gmail.com

Eduardo Hernández de la Rosa
Universidad Autónoma de Tlaxcala
ehere3@live.com.mx

Resumen

El auge que ha tenido la evaluación en los últimos años ha consolidado la creación de diversos procesos encaminados a la mejora educativa, la educación básica no es la excepción, prueba de ello son los diversos programas puestos en marcha por el gobierno federal para lograr este horizonte. La escuela primaria “Plan de Ayala” de la comunidad de Guadalupe Texmolac de San Cosme Xalostoc, Municipio del Estado de Tlaxcala, emprende su inserción en el modelo de Gestión de calidad, bajo la premisa de garantizar estrategias que la ubiquen en los estándares de la mejora continua, pese a esta voluntad, se tiene conocimiento de algunas deficiencias en materia organizacional y administrativa. Ante esta problemática se plantea un diagnóstico tomando como base los estándares del PETE (Plan Estratégico de Transformación Escolar). La presente investigación es un estudio Exploratorio-Descriptivo Transversal de enfoque cuantitativo, en el cual se muestran los resultados preliminares de la primera fase de cinco planteadas durante los meses de mayo-agosto. La finalidad de esta investigación es concretar un diagnóstico para dar pie a la planeación institucional del centro con miras hacia el ingreso del Programa Escuelas de Calidad (PEC). Los resultados se muestran en graficas seguidos de una discusión, con el objetivo de brindar un andamiaje claro y previo a las conclusiones preliminares a las que se ha llegado.

Palabras clave: Evaluación institucional, gestión de escolar, organización institucional.

Introducción

La escuela primaria “Plan de Ayala” de la comunidad de Guadalupe Texmolac de San Cosme Xalostoc, Municipio del Estado de Tlaxcala, carece de ciertos recursos materiales, procesos administrativos de calidad y planeación educativa, afectando su debido funcionamiento e impidiendo el logro de objetivos generales de la educación pública. Ante este problema es necesario el desarrollo de una evaluación

de corte diagnóstico, que permitan la identificación específica de sus áreas de mejora, limitaciones y fortalezas, promoviendo al Centro Escolar de Educación Primaria a la creación del PETE (Plan Estratégico de Transformación Escolar) el cual servirá como parteaguas y antecedente encaminado al ingreso en el Programa de Escuelas de Calidad, con el fin de recibir mayor financiamiento y eficientar sus procesos administrativos,

organizacionales de participación social y pedagógico curricular. Por lo cual surge una interrogante principal ¿Cuál es el estado actual (para este escrito de la dimensión Organizativa) en el que está el Centro Escolar de Educación Primaria “Plan de Ayala” de la comunidad de Guadalupe Texmolac de San Cosme Xalostoc, Municipio del estado de Tlaxcala, en cuanto a los estándares del Modelo de Gestión de Calidad?

Justificación

La evaluación institucional se ha convertido en parte esencial de cualquier proceso administrativo. Hoy, la educación pública requiere ofrecer impactos positivos en el aprendizaje y el logro académico de los estudiantes para alcanzar la calidad educativa y social, por tal motivo es la importancia de la evaluación de los centros escolares, pues permite orientar e impulsar a los supervisores, directores, docentes, padres de familia, personal de apoyo y alumnos a lograr los propósitos de la educación básica en relación con las competencias para la vida y el perfil de egreso. Es por ello que la escuela primaria “Plan de Ayala” de la comunidad de Guadalupe Texmolac es sometida a un proceso de evaluación holística, donde se hace necesaria la inclusión de todos sus agentes educativos (director, docente, alumnos, padres de familia y personal de apoyo) con el fin de incorporar a la primaria al Programa de Escuelas de Calidad.

Fundamentación teórica y normativa

Los aspectos globalizantes que circundan a la Educación Pública han hecho que los centros escolares se sometan a una continua evaluación de procesos, todos ellos influenciados por el eslogan de la calidad. Es bien sabido que los procesos de

evaluación (más encaminados a la verificación que orientados a procesos reales de evaluación) no son ni justos, ni equitativos, sin embargo, su continuidad y adaptabilidad han permitido una constante interacción entre las naciones. La alternativa que dejan estos intercambios es la necesaria homogeneización, es decir, estandarizar. Contrario a lo que se podría pensar, las nociones de calidad, evaluación y por tanto estandarizar, son constructos que tienen vida larga y desde luego hartamente compleja, su análisis requiere una gran cantidad de espectros reflexivos.

En el marco que conforma a la educación, el proceso de estandarización tendrá su génesis ante la necesidad aparente por “mejorar los servicios educativos” (Valenzuela Ojeda, 2007, p. 30). Para el caso de México es notorio el énfasis que se ha intentado desarrollar principalmente desde 1992 con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), sin embargo, es el presente sexenio donde se establece a la calidad como una premisa, prueba de ello, es el lograr que México tenga una Educación de Calidad como una de las cinco metas nacionales, y aunado a ello se promueve la elevación a rango constitucional el derecho a una educación de calidad, es así que el Gobierno Federal de México intenta retomar el rumbo hacia estándares de calidad.

En este orden de ideas en la norma técnica del Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (PSE) se establece lo siguiente “si bien todavía falta completar la tarea de inclusión educativa para todos los grupos de la población, es indudable que hoy el reto mayor es mejorar la calidad de la educación” (PSE, 2013-2018, p.1) y en el PSE dentro de su capítulo III. Objetivos, Estrategias y Líneas

de Acción, a su vez en el Objetivo 1. Asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población, rescatamos la Estrategia 1.2 y su línea de acción 1.2.4 que a la letra dice “Desarrollar estándares de gestión escolar que sirvan de referente para la actuación, evaluación y mejora continua de las escuelas” (p. 45), bajo los marcos anteriores, es como la educación básica retorna al modelo de gestión de calidad, con la finalidad de alcanzar las premisas que a nivel constitucional se establecen.

Cabe señalar que como parte de la gestión escolar se incluyen dos aspectos que tienen repercusión en las formas de trabajo de las escuelas e inciden en las condiciones en que se realizan el estudio, la enseñanza y el aprendizaje. En este contexto, el Programa Escuelas de Calidad (PEC) que la SEP impulsa cobra un papel relevante para favorecer la calidad educativa ya que a través de él las escuelas se apoyan en un esquema de participación social e impulsan, entre otros aspectos, un modelo de gestión cuyo enfoque estratégico se orienta a mejorar los aprendizajes del alumnado y las prácticas de los docentes para avanzar en el logro educativo.

En suma, la calidad educativa, aun seguirá permaneciendo como uno de los pendientes más importantes de la educación, puesto que la simbiosis que pudiera lograr un centro escolar con la dimensión de gestión, es una tarea que empieza a recobrar fuerza, las voluntades poco a poco se irán sumando a esta causa. Se requiere no sólo de un compromiso por parte de los diversos actores involucrados, sino también de estrategias que permitan establecer las condiciones escolares, organizacionales y estructurales, que hagan más eficiente el uso de recursos, permitiendo responder de mejor manera a

los retos a los que se enfrentan, incorporando aspectos innovadores a la práctica educativa, de esta manera la articulación de los mecanismos organizacionales de la educación en cada centro escolar se podrán ver beneficiados. Sin duda, el logro de todos estos aspectos demanda impulsar procesos de gestión escolar participativos, de lo contrario, las tendencias seguirán sobrepasando a los centros escolares y ello los encausara hacia prácticas organizacionales autoritarias y nada efectivas, la planeación se hace indispensable en una autonomía de gestión para encaminar los esfuerzos hacia la calidad educativa.

Objetivo

Identificar cual es la situación actual de la dimensión Organizativa del Centro Escolar de Educación Primaria “Plan de Ayala” de la comunidad de Guadalupe Texmolac.

Metodología

Este trabajo de investigación es un estudio descriptivo transversal que utilizó una metodología de corte cuantitativo, basado en la que propone Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio (1997) además, el uso de esta metodología obedeció a una lógica que permitió obtener resultados cuantificables auxiliados de una indagación teórica, y que por ende generó pautas para interpretar de mejor manera el fenómeno abordado.

El estudio estuvo dividido tres etapas a) Argumentación teórica y delimitaciones contextuales; b) Definición de la ruta metodológica y c) Análisis e interpretación de resultados. Cabe destacar que para este estudio se tomaron en cuenta las dimensiones y estándares del PETE. En este orden de ideas, para este reporte únicamente se muestran los datos recabados de una dimensión Organizativa. Se aplicaron cuatro instrumentos cuyo

origen se rastreaba en la instancia de la Dirección General de Evaluación de Políticas (DGEP) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), dichos instrumentos fueron para los integrantes del Centro Escolar como lo son: a i) estudiantes; ii) docentes; iii) Personal de apoyo & iv) Padres de familia; para el caso cada instrumento fue contextualizado y validado a partir de la prueba de Alfa de Cronbach cuyo valor fue de.700, de la misma manera se consideró una confiabilidad del 95 % y una precisión de menos del 10 %, lo anterior a través de la herramienta de software estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) en su versión 19.

En la dimensión Organizativa que se presenta en este documento se consideraron ocho categorías para su análisis, las cuales también corresponden a los estándares que propone la "Autoevaluación para centros escolares para la gestión de la calidad": 1) Usuarios: Es la forma como el centro educativo profundizada en el conocimiento de los usuarios actuales y potenciales, y cómo ellos perciben el valor proporcionado por el centro. Incluye la manera en que se fortalece la relación con sus usuarios y la evaluación de su satisfacción y preferencia. 2) Liderazgo: Consiste en la función y a la participación de los directivos en la gestión del centro educativo, ejerciendo un liderazgo visionario, participativo, ético y efectivo, que crea una cultura que sustenta la competitividad y la viabilidad del centro escolar y diseña, implanta y evalúa un sistema de mejora continua. 3) Planeación: Se refiere a la forma en que la planeación orienta al centro educativo hacia la mejora a través de la definición y despliegue de objetivos y estrategias prioritarios. 4) Información y conocimiento: Consiste en

la forma como se obtiene, analiza, estructura y comunica la información y el conocimiento para la gestión, tanto en el ámbito académico como en el administrativo, para apoyar el logro de las estrategias, desarrollo del centro educativo y promover el cambio y la innovación. 5) Personal: Consiste en la forma como el centro educativo crea las condiciones necesarias para propiciar el desarrollo del personal, a fin de mejorar su desempeño y calidad de vida como fundamento para el desarrollo organizacional. 6) Procesos: Se refiere a la forma como el centro educativo diseña, evalúa y mejora los servicios y procesos a fin de aportar valor de forma consistente a los usuarios y alcanzar los objetivos del proyecto institucional. 7) Responsabilidad Social: Consiste en la forma en que el centro educativo asume su responsabilidad social para contribuir al desarrollo sustentable de su entorno, al bienestar de la comunidad inmediata y a la promoción de una cultura de calidad. & 8) Competitividad de la Organización: Es el desempeño del centro educativo en la creación de valor para los grupos de interés como resultado de su planeación estratégica y mejoramiento de procesos, así como a la relación causal entre el mejoramiento de su posición competitiva y su proceso de calidad, para asegurar su desarrollo y crecimiento a largo plazo., los cuales a su vez de dividen en sub-criterios específicos que evidenciaran el estado de la institución de manera holística.

La población que se trabajó para la recolección de datos fue discreta y finita, pues se tuvo un número limitado de datos posibles. La agrupación de los casos que fueron tomados para análisis puede observarse en la Tabla 1. El procedimiento para la encuesta a sujetos, no se encausa a un censo, pese a la pequeña cantidad de

integrantes que conforman el Centro Escolar, lo anterior, en razón a criterios que el director del mismo mantenía, por lo que se optó por un muestreo no probabilístico de tipo intencional, con la finalidad de tener más certeza sobre las características que la población encuestada mantendría y posteriormente observar el comportamiento de la información recabada. Bajo los argumentos anteriores, se dividió a la

población en estratos y se eligió a los sujetos, para el caso de docentes y alumnos los criterios fueron postulados por el director (para el caso de alumnos se tomaron los grupos de 3°, 4°, 5° y 6°). Mientras que para padres de familia y personal de apoyo se empleó el criterio enfocado al Tiempo que mayormente se pasa en el Centro Escolar, una vez hecho lo anterior se seleccionó a los sujetos que contenían el criterio mencionado.

Tabla 1. Sujetos y Proporción en %

N°	Sujetos	Porcentaje %
1	Docentes	41%
2	Personal de apoyo	26%
3	Alumnos	50%
4	Padres de Familia	30%

Resultados

Los resultados obtenidos para fines prácticos se han agrupado en dos apartados como puede observarse en la Tabla 2. (Parte 1 y 2), aunado a ello reflejan los 8 criterios que se deben considerar para la autoevaluación de una escuela según el Modelo Nacional para la Calidad Total, sin embargo, como apuntamos al

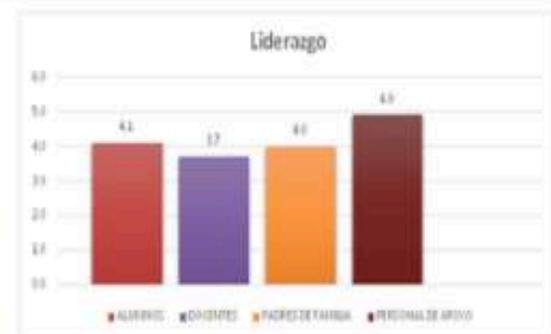
inicio, solo se aborda en este escrito los resultados de la dimensión Organizativa. A continuación, se muestran los resultados que permitieron a los evaluadores conocer la situación actual de la institución, acercándose a la realidad del centro escolar, identificando los puntos fuertes y las áreas de mejora.

Tabla 2. Resultados Generales (Parte 1).

En el criterio de usuarios obtuvimos que los maestros del Centro Escolar de Educación Primaria conocen las necesidades de aprendizaje de los alumnos pero no se las comunican a los padres de familia. Además no toman en cuenta la opinión de los alumnos para mejorar las actividades escolares, mejorar la escuela y brindar servicios escolares (médicos, orientación vocacional, apoyo a los padres, etc.)



Liderazgo en cuanto a alumnos, docentes, padres de familia y personal de apoyo. Se conoce la participación de todo el personal en actividades de la escuela, tomando en cuenta la opinión de la Asociación de Padres de Familia. La elaboración conjunta de una misión, visión y valores de la institución promoverá la el apoyo de la Asociación de Padres de Familia y de grupos interesados. En particular (por observación) el liderazgo del director demuestra respeto, cordialidad y amabilidad con los alumnos, padres de familia y docentes.



En la planeación correspondiente a docentes, padres de familia y personal de apoyo. Se ha detectado que el criterio "Planeación" representa uno de los más bajos en el promedio de las medias, se requiere formalizar compromisos con la comunidad escolar y grupos en la definición de objetivos y metas que orientan la organización y funcionamiento del plantel, además que servirá como eje para potenciar la incorporación las TIC en la práctica pedagógica.



Tabla 2. Resultados Generales (Parte 2).

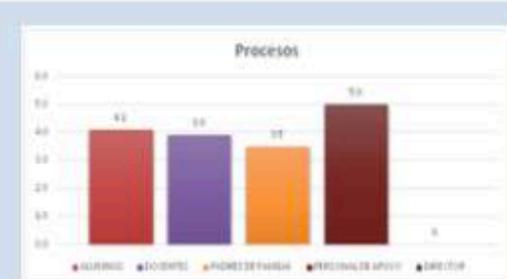
El criterio de Información y conocimiento tuvo como resultados que la escuela carece de información por parte de todos los agentes educativos que propicie la mejora continua, lo cual afecta en su organización y funcionamiento, es necesario que los agentes participen en la búsqueda de información actualizada y la compartan con la comunidad escolar.



Con respecto al criterio Personal, escuela no cuenta con programas de salud, seguridad y culturales que motiven y fortalezcan las relaciones y el compromiso laboral. El trabajo colaborativo y reconocer que la innovación y el uso de las tecnologías de la información permitirán que los docentes se interesen por participar en la elaboración y ejecución de dichos programas en la escuela.



En los Procesos como criterio se detectó que los docentes reflejan participación en las actividades de capacitación y actualización, proponen estrategias innovadoras para la práctica pedagógica, mantienen comunicados a los alumnos y padres sobre los criterios para evaluar el aprendizaje, motivan el trabajo en equipo y promueven la participación en clase; pero la institución requiere participar en distintos programas que ayuden a mejorar los servicios que se ofrecen (por ejemplo PEC), además se requiere la opinión de los alumnos y estar al pendiente de las actividades que se realizan en el salón de clases.



Responsabilidad Social en cuanto a alumnos, docentes y padres de familia. La escuela no cuenta con proyectos de medio ambiente, se requiere relacionar los conceptos teóricos con actividades donde participen los alumnos, docentes, directivo, padres de familia y la comunidad.



En la Competitividad de la organización se encontró que es necesario mejorar el equipamiento, material didáctico, infraestructura y las actividades deportivas, culturales y recreativas para los alumnos dependerá del establecimiento de objetivos y metas, el cumplimiento del Reglamento Escolar y la participación del personal, que consolidará a la institución como una de las mejores instituciones en la localidad



Conclusiones

En razón a los datos obtenidos podemos describir lo siguiente, la evaluación localizó algunas debilidades en cuestión a los siguientes criterios: Procesos, Planeación, Información y conocimiento, Personal y Competitividad Organizacional, sin embargo, las áreas de mejora son totalmente alcanzables para transformar las debilidades en fortalezas de la institución y alcanzar la calidad educativa. En cuanto a los docentes se observó que están mal informados sobre el actual fenómeno educativo de la evaluación, pues al parecer desconocen las actuales políticas educativas en materia de evaluación, lo que generó miedo al momento de aplicar los instrumentos de evaluación y sobre todo en los análisis de datos realizados. Se decidió tener una plática y presentación del proyecto para entrar en un clima de confianza entre docentes y evaluadores.

Lo correspondiente al personal de apoyo se obtuvo resultados óptimos que

abarco desde su función como personal de apoyo, la comunicación que tienen con los directivos, padres de familia y alumnos, hasta su disponibilidad y aceptación de la evaluación.

Dentro de los resultados hallados con los padres de familia se detectó que existen conflictos entre la Sociedad de Padres de Familia y los Padres que no pertenecen al gremio y que acuden constantemente a la escuela debido a la mala administración de los recursos financieros con los que cuenta la institución.

Mientras que, en la información encontrada con los alumnos, la única limitante que se detectada fue la falta de su opinión en los procesos de evaluación y trabajo de contenidos. En general los agentes educativos tienen disponibilidad de colaboración para la transformación de su institución y lograr la perpetuación del PÈTE por lo cual se está trabajando comprometidamente.

De esta manera se observa que el

Centro Escolar de Educación Primaria Plan de Ayala de la comunidad de Guadalupe Texmolac, mantiene una organización estable en cuanto a sus procesos, sin embargo, hay que recalcar que es necesaria la evaluación de manera censal en el Centro Escolar, con la finalidad de encontrar posibles rupturas en cuanto a limitaciones o fortalezas hasta ahora detectadas.

Referencias

Diario Oficial de la Federación (2013). Programa Sectorial de Educación 2013-2018. Norma técnica. Recuperado de http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/253/1/images/programa_sectorial_educacion_2013_2018.pdf

Programa Sectorial de Educación. (2013). Programa Sectorial de Educación 2013- 2018. Recuperado de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf

SEP. (2007). Autoevaluación de los centros escolares para la gestión de la calidad. Recuperado de: http://www.dgep.sep.gob.mx:8080/autoevaluacion/Autoevaluacion/Descargas/Modelo_Nacional_Doctos/HERRAMIENTAAPOYOALAEVALUACION.pdf

Valenzuela Ojeda. G. A. (2007). La calidad un recorrido Histórico. Calidad y Educación Superior. México: BUAP.

Áreas temáticas

Área 1. Aprendizaje y desarrollo humano

Área 2. Currículum

Área 3. Educación ambiental para la sustentabilidad

Área 4. Educación superior, ciencia y tecnología

Área 5. Educación y conocimientos disciplinares

Área 6. Educación y valores

Área 7. Entornos virtuales de aprendizaje

Área 8. Filosofía, teoría y campo de la educación

Área 9. Historia e historiografía

Área 10. Educación, desigualdad social y alternativas de inclusión

Área 11. Investigación de la investigación educativa

Área 12. Multiculturalismo y educación

Área 13. Política y gestión

Área 14. Prácticas educativas en espacios escolares

Área 15. Procesos de formación

Área 16. Sujetos de la educación

Área 17. Convivencia, disciplina y violencias

Área 18. Educación y género

