



Políticas públicas, formación, calidad y gestión. Investigaciones desde el campo educativo

COORDINADORES

Heriberto Monárrez Vásquez
Luis Alan Acuña Gamboa



**POLÍTICAS PÚBLICAS, FORMACIÓN, CALIDAD Y GESTIÓN.
INVESTIGACIONES DESDE EL CAMPO EDUCATIVO**

Heriberto Monárrez Vásquez
SEED-IUNAES-ReDIE-UAD
Luis Alan Acuña Gamboa
UNACH-ReDIE

Primera edición: diciembre de 2016

Editado: En México

ISBN: 978-607-9063-61-0

Editor:

Red Durango de Investigadores Educativos A. C.

Instituciones Participantes:

Instituto Universitario Anglo Español (IUNAES)-Universidad Pedagógica de Durango (UPD)-Centro de Actualización del Magisterio (CAM)-Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED)-Centro de Investigación e Innovación para el Desarrollo Educativo-(CIIDE)-Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH)

Coordinadores:

Heriberto Monárrez Vásquez

Luis Alan Acuña Gamboa

Este libro no puede ser impreso, ni reproducido total o parcialmente por ningún otro medio sin la autorización por escrito de los editores.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	ii
CAPÍTULO I	
La normatividad educativa en el desempeño profesional de los docentes que imparten la asignatura de formación cívica y ética de secundarias técnicas <i>Leonel Cantú Leal y Héctor Lumbreras Villasana</i>	1
CAPÍTULO II	
Gestión en innovación educativa y redes académicas <i>Víctor Hugo Luna Acevedo, María del Refugio Barrera Pérez y Liliana Suárez Téllez</i>	14
CAPÍTULO III	
El sentido formativo de los cursos de actualización dirigidos a directores escolares, una recuperación desde sus voces <i>Ana Cecilia Valencia Aguirre y José María Nava Preciado</i>	26
CAPÍTULO IV	
Toma de decisiones directivas en ambientes de incertidumbre y sus implicaciones en la gestión escolar <i>Yaneth Soto Ruiz y María de la Luz Segovia Carrillo</i>	36
CAPÍTULO V	
Características de escuelas de alto y bajo logro de cuatro entidades de la república mexicana <i>Alicia Rivera Morales y Brenda Gutiérrez Cervantes</i>	46
CAPÍTULO VI	
Relación entre las trayectorias formativas de directivos y nivel de logro de las escuelas que dirigen <i>Alicia Rivera Morales y Mayra Rocha Balcázar</i>	56
CAPÍTULO VII	
Percepción de los niños de educación primaria sobre la inseguridad pública en Durango <i>Isidro Barraza Soto y Laurencia Barraza Barraza</i>	68
Acerca de los coordinadores	78

INTRODUCCIÓN

Las investigaciones realizadas desde los distintos contextos educativos estructurantes y estructurados, que se encuentran en constante disputa por el poder simbólico (Acuña Gamboa et.al., 2015), son los espacios que conforman, desde la postura de Bourdieu (2000), el campo de la educación. Dichos espacios adquieren suma importancia porque son el medio *ad hoc* para analizar, reflexionar y construir posturas críticas ante la realidad que nos es propia, con la finalidad de mejorarla y/o solucionar aquellos problemas, que, como investigadores del campo, oteamos en el devenir de nuestras pesquisas.

Ante tal búsqueda, la Red Durango de Investigadores Educativos (ReDIE) se erige como uno de los principales centros de investigación de la República Mexicana, lo cual se demuestra una vez más con la organización del 5º Coloquio Nacional de Investigación Educativa (CoINIE), celebrado los días 11 y 12 de marzo del presente, en la Ciudad de Victoria de Durango, Durango. Este Coloquio se asume como el espacio propicio para la exposición y debate de resultados de investigaciones culminadas y/o en proceso que, tanto investigadores nacionales como internacionales, se encuentran realizando en la actualidad.

Con base en los trabajos presentados en el marco del 5º CoINIE 2016, en la línea temática *Política educativa y gestión institucional*, seleccionados previa evaluación y dictaminación tanto editorial como científica, se estructura el Tomo 6 Políticas públicas, formación, calidad y gestión. Investigaciones desde el campo educativo., que es parte de la Colección La investigación educativa: Hacia la consolidación del campo de conocimiento científico, los cuales tienen como eje rector la formación y desempeño profesional de docentes y directivos, así como la relación bidireccional que éstos guardan con la gestión y el aprovechamiento escolar.

A pesar que el enfoque cuantitativo predomina en los documentos aquí expuestos, las posturas teóricas y epistemológicas que sustentan las pesquisas de los autores, permiten visualizar nuevas formas de ser y hacer de la investigación en torno a procesos de hechura, implementación y evaluación de políticas públicas educativas, así como en el análisis de la gestión escolar en educación básica principalmente. Este

variopinto abanico de posturas abre nuevos escenarios donde se instiga fijar la mirada para escudriñar las problemáticas por las que la educación básica viene atravesando como resultado de Reformas sin consenso (Acuña Gamboa, 2015), Leyes, Decretos, Perfiles, Parámetros, etc., que han provocado cambios en el quehacer profesional, así como la desestabilización y estrés laboral; en fin, una reestructuración holística de la figura del maestro ante sí mismo y la sociedad.

Como lo aseveran Jaik Dipp y Malaga Villegas (2014), altamente probable es que las discusiones y debates propuestos en espacios como Coloquios, Foros y Congresos, por lo reducido de los tiempos previstos para las participaciones, no se logren culminar óptima y provechosamente; empero, esta situación permite abrir nuevos escenarios para la continuación de dichas actividades, claro ejemplo de esto es el presente libro en el que se puede encontrar el discurso –definido desde la corriente de pensamiento foucaultiano (2015)— de todos y cada uno de los autores que componen esta obra.

Como aportes al campo del conocimiento sobre la temática abordada en este tomo, se consideró la idea de realizar una discusión teórica identificando los campos de estudio que abordaban las investigaciones con la intención de abordar teorías que pudiesen soportar dichos estudios en lo general o que pudieran rivalizar en los resultados; sin embargo, por la diversidad de estudios presentados, no fue posible hacer categorías generales que los incluyesen en una teoría hegemónica.

Por ello, se acudió a realizar una introducción general aportando las características de los diferentes capítulos que componen el presente tomo; de esta forma se detalla la presente introducción.

En el capítulo I, *La normatividad educativa en el desempeño profesional de los docentes que imparten la asignatura de formación cívica y ética de secundarias técnicas*, se exponen los sustentos legales mexicanos para con el desempeño profesional, así como la confrontación de éstos con las prácticas de los docentes de secundarias técnicas de Nuevo León, relacionadas con la enseñanza de la materia Formación Cívica y Ética. A través de una investigación cuantitativa que se apoyó en la aplicación de un cuestionario, los autores concluyen que un alto porcentaje de los maestros seleccionados desconocen los principales Planes y Programas de Estudios,

así como las Leyes que los sustentan, lo que va en detrimento de la calidad educativa de la región.

En el capítulo II denominado *Gestión en innovación educativa y redes académicas* se muestra como el trabajo en redes académicas de colaboración contribuye a la gestión en innovación educativa que propicie la profesionalización docente. Para lograr el objetivo, hace referencia de manera esencialmente descriptiva, de la conformación de la red de los seminarios repensar, donde se abordan los apartados de origen, difusión y socialización de los esfuerzos por hacer investigación educativa en el instituto Politécnico Nacional (IPN), hacer visibles los vínculos interinstitucionales en la conformación de cuerpos de investigación en las tecnologías de la información y comunicación, en especial de la Web 2, sistemas de videoconferencias, foros y blogs.

En el capítulo III intitulado *El sentido formativo de los cursos de actualización dirigidos a directores escolares, una recuperación desde sus voces*, los autores se cuestionan sobre si ¿son formativos los cursos de capacitación dirigidos a los directivos que suelen ofrecer las instancias formadoras de docentes de las secretarías de educación en los estados? ¿A qué le llamamos formativo y como definir su especificidad? En él se rescatan ambas cuestiones desde la valoración que nos ofrecen veintitrés directivos de escuelas primarias que concluyeron en el año 2013 un curso de formación ofrecido por la Secretaría de Educación Jalisco (2006). Se parte de que la formación es un trayecto que le da al sujeto un sentido de comunidad en el oficio y de identidad de la acción. Se proponen valorar percepciones de directores sobre su propia capacitación, conocer qué tanto contribuyen a su formación. En una primera parte se revisan los logros desde sus voces. En un segundo, las propuestas que se derivan de las propias valoraciones de los directores.

El capítulo IV, *Toma de decisiones directivas en ambientes de incertidumbre y sus implicaciones en la gestión escolar*, analiza y describe los procesos de toma de decisiones directivas en ambientes de incertidumbre. Con base en el instrumento TDDAIEP –que consta de 82 ítems en escalamiento tipo Likert— se concluye que la toma de decisiones se resuelve mejor cuando se propicia la participación de toda la comunidad escolar; a su vez, se asevera que el rol y la formación de los directivos

debe tender a la transformación del espíritu de servicio, así como al desarrollo de habilidades que le permitan realizar una mejor gestión escolar.

En el capítulo V, *Características de escuelas de alto y bajo logro de cuatro entidades de la República Mexicana*, se exponen los primeros hallazgos de un proyecto avalado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT). Con la implementación de una lista de cotejo y cuestionario, las autoras caracterizan el nivel de logro académico de 43 escuelas secundarias. La primera conclusión importante a la que se llega es que las diferencias existentes entre las secundarias con alto logro y la de bajo logro se relacionan con las formas de organización, la participación de los padres de familia y el sentido de pertinencia de maestros y alumnos.

El capítulo VI se titula *Relación entre las trayectorias formativas de directivos y nivel de logro de las escuelas que dirigen*, el capítulo forma parte de un estudio más amplio realizado en escuelas de la Ciudad de México, Durango, Oaxaca y Sonora. En él se expone la trayectoria formativa de 60 directivos de secundarias con Alto Logro (AL) y Bajo Logro (BL) académico, ubicadas en las cuatro entidades mencionadas. Dichas escuelas fueron seleccionadas de acuerdo con los resultados de la prueba ENLACE. Para llevar a cabo la indagación sobre los trayectos formativos se aplicó un cuestionario mixto a los directivos seleccionados. El análisis cuantitativo permitió a los autores observar diferencias importantes entre los dos grupos: Más de la mitad de los directivos de escuelas de AL presentan una formación inicial en la normal superior y universidad pública; la mayoría cuenta con grado de maestría; en los últimos cinco años han tomado más de dos cursos de actualización sobre el campo de la gestión, liderazgo y el desarrollo humano. Sobresale que la gran mayoría tanto de AL como BL cuenta con grado de maestría. Son menos quienes poseen doctorado y una ligera mayoría son de BL.

Por último, en el capítulo VII titulado *Percepción de los niños de educación primaria sobre la inseguridad pública en Durango* se presenta, un avance de investigación sobre las percepciones que tienen los niños sobre la inseguridad pública; los autores pretenden, a partir de escuchar los relatos de los niños, describir sus percepciones e inferir qué tanto influye en su formación valoral. Para ello utilizaron un enfoque cualitativo por la flexibilidad que presenta; eligieron como método el estudio

de casos porque les permitía profundizar y comparar una serie de casos. Los sujetos de la indagación fueron niños de educación primaria entre los grados de 3º a 6º. Los autores encontraron percepciones encontradas respecto a la violencia y el uso de términos como: extorsión, secuestro, violación como parte del lenguaje cotidiano; infirieron que puede haber afectación en la formación valoral de los infantes. Descubrieron que los niños se desenvuelven en escenarios caóticos y saturados de incertidumbre; sin embargo, el juego y la diversión son estrategias que los hacen “olvidarse” del peligro.

Por esta razón, este libro hace extensa la invitación al debate, la reflexión y la crítica de la realidad que aqueja a la educación mexicana; creando desde los diferentes trabajos expuestos, el caldo de cultivo para el inicio y/o seguimiento de investigaciones en este campo de conocimiento científico. De esta manera, presentamos a ustedes el VI denominado *Políticas públicas, formación, calidad y gestión. Investigaciones desde el campo educativo*, el cual se concretó gracias a la colaboración de todos los autores que participan en éste; por ello, nuestro más sincero reconocimiento a su labor investigativa.

Referencias

- Acuña Gamboa, L. A. (2015). Del diseño a la implementación de las políticas educativas: nuevos retos, nuevas acciones. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 52(1), 159-164.
- Acuña Gamboa, L. A., Elizondo Zenteno, M. del P. & Mérida Martínez, Y. (2015). Políticas públicas y calidad educativa en la educación básica de México (1921-1993): Análisis desde el estructuralismo constructivista. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, (julio-diciembre), 1-19.
- Bourdieu, P. (2000). Espacio social y poder simbólico. En P. Bourdieu, *Cosas Dichas* (M. Mizraji, Trad., pp. 127-142). Barcelona: Gedisa.
- Foucault, M. (2015). *¿Qué es un autor?* (S. Mattoni, Trad.). México: Gandhi ediciones.
- Jaik Dipp, A. & Malaga Villegas, S. G. (2014). Sujetos Educativos y Contextos Diferenciados (Tomo 2). En A. Méndez Zúñiga & E. Ortega Rocha, *Colección:*

Campos de Indagación. Generación de Conocimiento desde los Agentes Educativos. Victoria de Durango: ReDIE, IUAE, CIIDIR-IPN, UPD y CAM.

CAPÍTULO I

LA NORMATIVIDAD EDUCATIVA EN EL DESEMPEÑO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES QUE IMPARTEN LA ASIGNATURA DE FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA DE SECUNDARIAS TÉCNICAS

Leonel Cantú Leal
Héctor Lumbreras Villasana
Escuela de Ciencias de la Educación

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo principal identificar las bases legales de la educación en México que regulan a los docentes en su desempeño profesional de las Escuelas Secundarias Técnicas de Nuevo León, México. El enfoque de esta investigación fue cuantitativo no experimental, se empleó un diseño transeccional o transversal; la investigación se realizó en la Zona Escolar No.25, de la unidad Regional No. 8 y tuvo un alcance o estudio exploratorio y descriptivo

Palabras clave: Autoevaluación, autosuperación, integridad personal.

Introducción

Uno de los aspectos que tiene gran importancia en la vida del ser humano es la educación y los valores. Al proporcionar al estudiante una educación que cumpla con los requerimientos sociales y que le proporcione las bases para resolver problemáticas de la vida cotidiana, en conjunto con una Formación Cívica y Ética acompañada con una formación familiar, también basada en valores como la democracia, el respeto y la honestidad entre otros, propiciará que se brinde al joven una formación integral para que se incorpore a la sociedad como un buen ciudadano, de igual manera este tipo de formación del alumno dará por resultado una persona preparada que puede enfrentarse con mejores herramientas en la vida, sobre todo en estos tiempos actuales; esto no sólo beneficia al alumno que

aprovecha los conocimientos, sino también a la sociedad, y aún más, contribuye al engrandecimiento del país.

Planteamiento de Problema

Teniendo en cuenta que la federalización de la educación pública en el país, está conformada tanto por la vía de los hechos (recursos disponibles, capacidad técnica, etc.), como por la vía formal (Artículo 73 constitucional, fracción XXV y las leyes reglamentarias que privilegian el rol federal), el número de ordenamientos normativos de la educación pública impartida por los Estados de la República es mucho menor que el acumulado en el ámbito federal, en tanto que la normatividad en el nivel municipal es prácticamente inexistente.

Ahora bien, los criterios de clasificación enunciados en cuanto al ámbito material de las normas vinculadas directa o indirectamente con la educación pública, y señalados ya para el ámbito federal, son perfectamente aplicables al caso de las entidades federativas. Sin embargo, en virtud de la dificultad para recopilar todos los ordenamientos vigentes en relación a las escuelas secundarias técnicas en los diferentes Estados de la República, es necesario remitirse a la búsqueda de los ordenamientos normativos en Nuevo León.

En la actualidad, los trabajadores de la educación no deben olvidar que la sociedad demanda docentes cada vez más preparados para enfrentar cada uno de los obstáculos que se presentan. Todo lo anterior es considerado primordial para el fundamento legal del sistema educativo y el docente debe comprender y mejorar la estructura jurídica de la educación básica mexicana. Por lo tanto, cada uno de los docentes debe comprometerse a adquirir un mayor conocimiento sobre el marco legal educativo.

Es por eso que ante los diversos cambios y reformas que se han presentado en las últimas décadas con lo referente al marco legal, se puede apreciar la apatía o desinterés que gran cantidad de profesionales de la educación demuestran a la hora de tratarse del manejo de las leyes que conforman los diversos sistemas educativos en nuestro país. Es indispensable que el docente conozca y cumpla de forma satisfactoria con las raíces legales que rigen en su ámbito laboral. Estas raíces no son otra cosa que los cimientos que regulan y controlan la labor educativa,

ya sea pública o privada. Por tanto, el planteamiento del problema se formula de manera de pregunta: ¿cómo influye el desconocimiento de la normatividad educativa en los docentes que imparten la asignatura de Formación Cívica y Ética en su desempeño profesional en el nivel de Escuelas Secundarias Técnicas en el Estado de Nuevo León, México?

Objetivos

El presente estudio tiene como objetivo principal identificar las bases legales de la educación en México que regulan a los docentes en su desempeño profesional de las Escuelas Secundarias Técnicas de Nuevo León, México y; como objetivos específicos, identificar los documentos básicos que rigen la normatividad en el Sistema Educativo Mexicano por parte de los docentes en el nivel de escuelas secundarias técnicas del Estado de Nuevo León, así como conocer los principios fundamentales que establecen el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y su impacto en los docentes; analizar lo que establece la Ley General de Educación de México, Ley Estatal de Nuevo León, por parte de los docentes en su desempeño profesional y; por último, analizar los planes y programas de la asignatura de Formación Cívica y Ética.

Preguntas de investigación

Por consiguiente, las preguntas significan el ¿qué de la investigación? En este sentido Christensen (2000) señala que los objetivos concretos de la investigación, se formulan en preguntas que tienen la ventaja de presentarlos de manera directa; es decir, las preguntas resumen lo que habrá de ser la investigación. Por lo tanto, de lo anterior se desprende los siguientes cuestionamientos relacionados con el planteamiento del problema, en forma de preguntas simples, claras y precisas que expresa la relación entre dos variables, como lo señala Kerlinger y Lee (2002).

En este estudio se da respuesta a las siguientes interrogantes: ¿cómo influye el desconocimiento de la normatividad educativa en los docentes en su desempeño

profesional en el nivel de educación secundarias técnicas?, ¿cuáles son los documentos básicos que rigen la normatividad en el Sistema Educativo Mexicano y el desconocimiento por parte de los docentes en el nivel de secundarias técnicas de Nuevo León?, ¿qué principios fundamentales se establecen en el artículo tercero Constitucional de México y cuál es su impacto en los docentes de las escuelas secundarias técnicas en Nuevo León?, ¿qué establece la Ley General de Educación de México y Ley Estatal de Educación de Nuevo León por parte de los docentes en su desempeño profesional en las Escuelas Secundarias Técnicas en el Estado?, ¿cuáles son los factores que influyen en la asignatura de Formación Cívica y Ética de los alumnos para incorporarse a la sociedad como ciudadanos de bien?

Justificación

Una justificación es un principio general que crea un puente lógico entre una evidencia particular y una afirmación particular (Booth, Colomb y Williams, 2003). Se considera que es necesario realizar esta investigación para detectar las acciones que se tienen que emprender para rescatar los valores que se están perdiendo o se han confundido ante tal vez el egoísmo personal o el querer sobrevivir a costa de los demás, actualmente se imponen los propios deseos e intereses y el bienestar personal, olvidándose del bien común de la familia y la sociedad que han sido inspirados por los ejemplos de una gran cantidad de personas que han dejado una profunda huella en la vida personal.

Es prioritario como docentes centrar las prácticas académicas en acciones donde se rescaten los rasgos positivos de la convivencia social con actividades significativas y dinámicas, que servirán de apoyo en la aplicación de estrategias en el aula, así como, en la forma de motivar a los alumnos mediante el juego con diferentes recursos didácticos.

En esta investigación existe un profundo interés por retomar los métodos y técnicas de enseñanza que inciden en el aprendizaje de los estudiantes para el logro de los objetivos, al formar parte como docentes del sistema educativo, recae la

responsabilidad de contribuir con una experiencia alentadora que motive al alumno a aprender y seguir mejorando cada día de su vida.

Una de las primeras experiencias vividas como maestro fue el haber tenido la oportunidad de estar frente a grupos de alumnos impartiendo la asignatura de Formación Cívica y Ética y tomar la responsabilidad de sobrellevar las diversas problemáticas que se presentan de modo que me permitiera adquirir la experiencia para la docencia.

Se considera que el docente ha cambiado con el paso del tiempo, antes era visto como algo más que eso, se les tenía respeto y se valoraba su trabajo.

Las formas de acercamiento al conocimiento son muy diversas pueden ser en la escuela, la calle, leyendo, mediante algunos métodos de estudio, analizando o reflexionando acerca de lo que pasa alrededor; en fin, de muchas maneras.

Fundamentos conceptuales y teóricos

La enseñanza es una profesión y como tal requiere una preparación, una profesionalización; dicha preparación se tiene que formar en competencias y especializar para desempeñar un servicio público de reconocido valor social. El profesor es quien se dedica profesionalmente a educar a otros, quien ayuda a los demás en su promoción humana, quien contribuye a que el alumno despliegue al máximo sus posibilidades, participe activa y responsablemente en la vida y se integre en el desarrollo de la cultura (Blat y Marín, 1980).

De tal forma que; denominar a la enseñanza con el término de profesión, es difícil como afirman Ferreres e Imbernón (1999). La enseñanza tiene una aplicación universal, es para todos los contextos sociales y educativos. Es una actividad laboral de carácter social, en la que las características de los individuos, del contexto en que ejercen la profesión y la diversidad de actividades específicas laborales que han de asumir son de una gran variedad y, por lo tanto, no pueden encontrarse los límites entre dónde empieza lo profesional y lo no profesional. Todo esto complica el establecimiento de unas características o cualidades comunes a toda la profesión.

No cumplen con la enseñanza muchas de las características de otras profesiones, porque no tiene una estructura de conocimientos de otras profesiones, porque no tiene una estructura de conocimientos que permita elaborar una teoría de la enseñanza que dé dirección a la práctica docente (Gimeno, 1981). De tal modo que no existe una cultura común a los docentes que se vaya transmitiendo, ya que los contextos, los alumnos y profesores se diferencian en muchos aspectos y el proceso de socialización profesional no está planificado o dirigido por la institución formativa (Marcelo, 1989).

Considerada la docencia como una profesión, una actividad a la que hay que dotar de identidad y para ello necesita una propuesta de formación que se basa en las tareas que maestros y profesores realizan en sus escuelas o institutos. Esta propuesta debe fundamentarse en el análisis de la práctica para la que se pretende formar, de este modo debemos considerar, en primer lugar, la naturaleza de la función docente. La docencia es una profesión sujeta a determinadas condiciones materiales, caracterizada por un conjunto determinado de saberes, que tienen lugar en una institución especializada, la escuela, que será, como afirma Hargreaves (1996), la que determinará que el trabajo sea más fácil o más difícil, más fructífero o fútil, porque el centro de trabajo condiciona el desarrollo de la labor profesional.

Las tareas que realizan los docentes van más allá de aquellas que les son consideradas como propias de sus funciones e incluyen otras tareas pedagógicas no ligadas estrictamente a dar clases, como las entrevistas con los padres, la participación en programas institucionales, las actividades extraescolares, las tareas burocráticas, las funciones de tutor, etc., “una concepción comprensiva de la enseñanza supone definiciones diferentes en el plano del diseño de la formación, que apresan la complejidad de la tarea docente y construyan capacidades de intervención que atiendan a tal complejidad” (Diker y Terigi, 1997, p. 96).

Metodología

El enfoque de esta investigación es cuantitativo, porque se implementó un diseño que incluyó elementos empíricos analíticos que implicaron el uso de instrumentos

acordes a este enfoque. Asimismo, describe e interpreta la percepción que tienen los maestros acerca de los documentos normativos y su aplicación en la vida diaria y escolar.

La presente investigación, es no experimental, en la cual no se manipulan las variables independientes, se empleó un diseño transeccional o transversal el cual recolecta datos en un sólo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables, y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado (Hernández et. al., 2010, p. 151).

En ese sentido Bisquerra (1989) expresa que los estudios transversales estudian en un mismo momento a distintas personas, las cuales representan diversas etapas en su desarrollo. Esta investigación se realizó en la Zona Escolar No.25, de la unidad Regional No. 8, de secundarias técnicas del municipio de ciudad Benito Juárez, Nuevo León, México.

Igualmente, el enfoque cuantitativo utiliza la recolección y el análisis de datos para dar respuesta a las preguntas de investigación, a través de un cuestionario como instrumento de investigación y probar las hipótesis establecidas previamente, confiando en la medición numérica, el conteo y el uso de la estadística para establecer los rasgos característicos de patrones generales y específicos de funciones laborales y de comportamiento en la población (Hernández et. al., 2010).

De acuerdo con los objetivos planteados para este estudio, se contempló un alcance o estudio exploratorio y descriptivo. Hernández et. al., (2006) afirma que los estudios exploratorios pretenden examinar temas o problemas de investigación poco estudiados o relativamente desconocidos, en tanto que Padua (1982) hace referencia a la necesidad de un acercamiento a un objeto de estudio poco conocido. En este caso no existen trabajos de investigación sobre el tema, tal vez por tratarse de una asignatura de reciente reincorporación al plan de estudios de secundaria.

Para Latorre (2003) la muestra es el conjunto de casos extraídos de una población, seleccionados por algún método de muestreo. En tanto, para Ander-Egg, la selección de una muestra se realiza para estudiar la distribución de determinados caracteres en la totalidad de una población, universo o grupo partiendo de la observación de una fracción de la población considerada (Tamayo, 2003). Por lo

tanto la muestra fue seleccionada de un conglomerado cuya característica es que imparten la asignatura ya mencionada, y por lo tanto es una muestra no probabilística.

Según Hernández et. al., (2010) declara que la población se sitúa en entornos característicos, sea de contenidos, de lugar o de tiempo. La población que sirvió como objeto de investigación fue los maestros que laboran en la zona 25 que en su totalidad está conformada por 5 escuelas secundarias que tiene 120 maestros; esta zona pertenece a la Región 8 del Sistema Educativo Federal en el Estado de Nuevo León, donde la muestra estuvo integrada por 25 maestros.

Para esta investigación se utilizó el cuestionario como instrumento de recolección de datos, sobre el cual Hernández et. al., (2010) refieren que éste es un listado continuo de preguntas respecto a la relación que tienen una o más variables, adicionalmente mencionan que estos instrumentos deben reunir requisitos esenciales como son la confiabilidad y la validez.

Continuando con lo anterior, la confiabilidad de un instrumento de medición se refiere al grado de aplicación en forma repetitiva al mismo individuo u objeto que genera resultados iguales. Igualmente, su validez, es el grado en que un instrumento en verdad mide la variable que se busca medir (Hernández et. al., 2010).

Discusión de Resultados

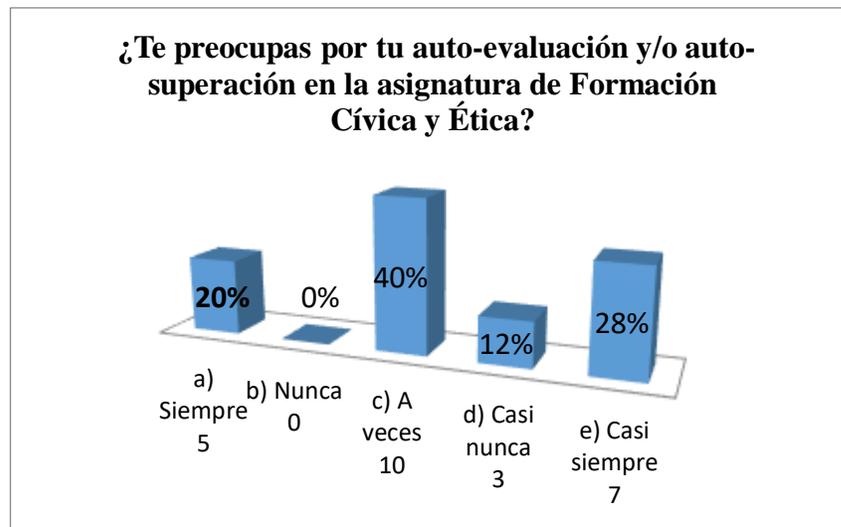


Figura 1 Respuestas a la pregunta ¿Te preocupas por tu auto-evaluación y/o auto-superación en la asignatura de Formación Cívica y Ética?

En la figura 1 se demuestra que el 20% de los docentes siempre se preocupan por su auto-superación, el 40% a veces se preocupa, el 12% casi nunca se preocupa y el 28% casi siempre se preocupa por su autoevaluación y autosuperación.

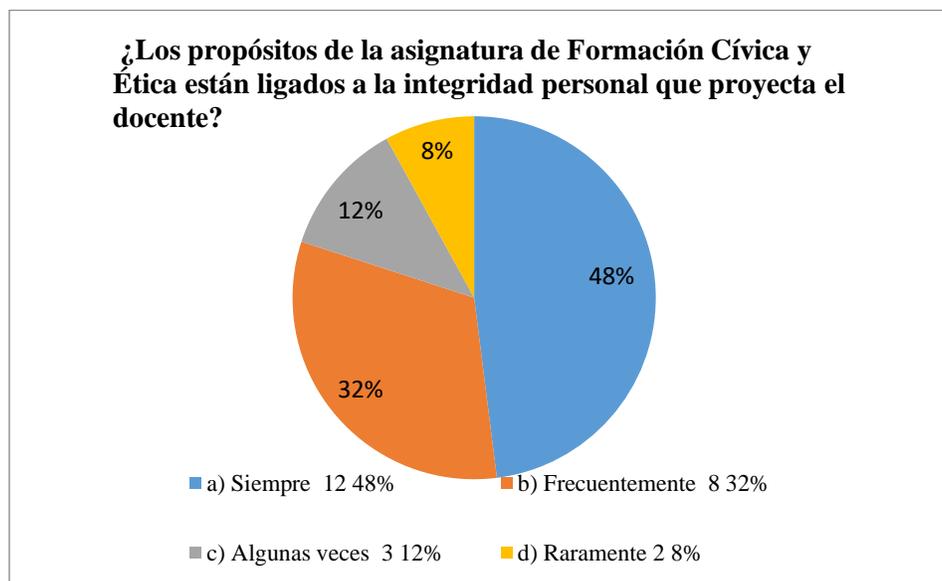


Figura 2 Resultados de la pregunta ¿Los propósitos de la asignatura de Formación Cívica y Ética están ligados a la integridad personal que proyecta el docente?

En la figura 2 se demuestra que el 48% de los docentes expresan que los propósitos de la asignatura de Formación Cívica y Ética siempre están ligados a la integridad personal que proyecta el docente, el 12% manifiesta que sólo algunas veces, el 32% cita que lo está frecuentemente y el 8% cree que esos propósitos raramente están ligados a la integridad personal que proyecta el docente.

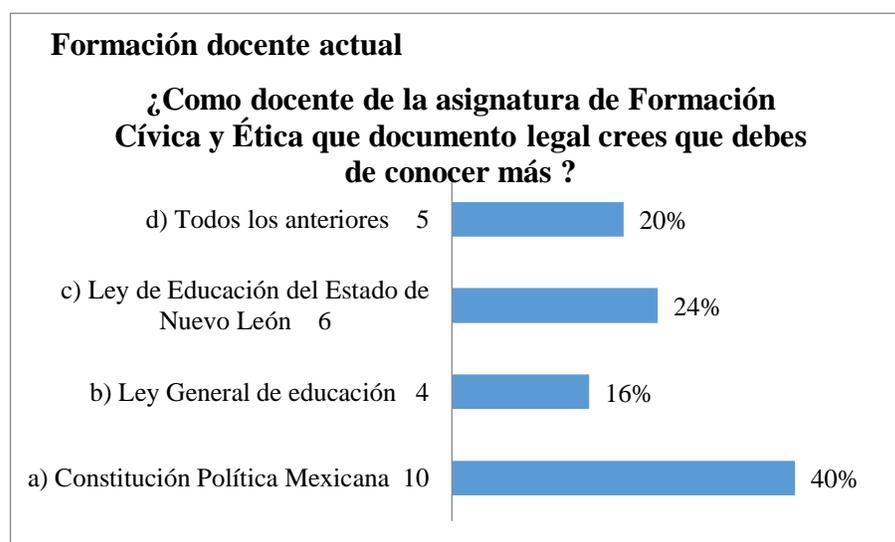


Figura 3 Respuestas a la pregunta ¿Como docente de la asignatura de Formación Cívica y Ética que documento legal crees que debes de conocer más?

En la figura 3 se demuestra que el 40% de los docentes consideran que el documento legal debe conocer más es la Constitución Política Mexicana, el 16% manifiesta que es la Ley General de Educación, el 24% considera que es la Ley de Educación del estado de Nuevo León y el 20% cree que se deben de conocer todos.

Por lo tanto, las competencias que debe conocer y desarrollar el docente que imparte la materia de formación cívica y ética; es decir el desarrollo de competencias relativas al desenvolvimiento personal, ético, democrático y ciudadano, son el conocimiento y cuidado de sí mismo. Esta competencia es un punto de referencia para todas las demás; consiste en la identificación de características físicas, emocionales y cognitivas que hacen a cada persona singular e irrepetible, reconociéndose con dignidad y valor, aptitudes y potencialidades para establecer relaciones afectivas para cuidar su salud, su integridad personal y el medio natural, así como para trazarse un proyecto de vida orientado hacia su realización personal. Se desarrolla a la par que el reconocimiento y la valoración de los otros, implicando

el ejercicio de un pensamiento crítico y autónomo sobre su persona, puesto que un sujeto que reconoce los valores, la dignidad y los derechos propios puede asumir compromisos con los demás.

Por otra parte, los hallazgos encontrados, son de preocupación ya que el resultado que refleja en cuanto a la atención que deben presentar los alumnos, puesto que un gran porcentaje de docente manifiesta que sólo a veces los alumnos ponen atención en clase. Esto refleja como resultado o consecuencia que no se cumpla con los propósitos de la educación de las escuelas secundarias técnicas del Estado de Nuevo León, con el perfil de egreso que establece la asignatura de Formación Cívica y Ética. El porcentaje de los alumnos que casi siempre o que siempre ponen atención relativamente es poca.

De tal manera, que se demuestra que son pocos los docentes que se preocupan por su autoevaluación o autosuperación, esto da como resultado que se tenga una inadecuada formación de actualización magisterial.

Asimismo, los docentes están conscientes de que es necesario que se relacionen los procesos de formación profesional de los docentes en valores con los Derechos Humanos. Por otro lado, con referencia a los documentos legales que rigen actualmente la educación en el Estado de Nuevo León, México, los docentes manifiestan que el documento que más deben de conocer es la Constitución Política Mexicana y en un menor porcentaje la Ley General de Educación y la Ley de Educación del Estado de Nuevo León.

En relación a la asistencia de cursos de actualización docente la encuesta da como resultado que un gran número de docentes no ha participado en cursos de actualización, dando como resultado un bajo desempeño laboral en beneficio de los alumnos.

Se demuestra también, que los resultados son alarmantes, ya que un porcentaje bastante alto no han recibido ningún curso sobre la reforma al Artículo Tercero Constitucional, y siendo esto necesario porque en el año 2013 hubo cambios significativos referentes a la educación, desafortunadamente en perjuicio del sistema educativo y principalmente para los docentes en servicio activo.

Por lo anterior, en cuanto a los propósitos de la asignatura de Formación Cívica y Ética la mayoría de los docentes manifiestan que la asignatura si está ligada a la integridad personal que proyecta el docente. Los docentes manifiestan en gran medida que no analizan ni comprenden los programas de estudio de la asignatura de Formación Cívica y Ética que establece la Secretaría de Educación, por lo tanto, es comprensible que el docente deje mucho que desear ya que el Programa de Estudio es un documento medular en el buen desempeño laboral en el centro educativo.

Cabe mencionar, que un gran número de docentes no analizan el Programa Sectorial de la Educación del Estado de Nuevo León 2010-2015. Un porcentaje menor la hacen siempre, mientras los que lo hacen raramente o algunas veces también son una minoría. La que significa que existe un gran número de docentes que no analiza y mucho menos comprende el contenido del Programa Sectorial Nacional de Educación 2007-2012 y claro está que el no hacerlo va en detrimento de la educación.

Referencias

- Blat, J. y Marín, R. (1980). *La formación del profesorado de educación primaria y secundaria: estudio comparativo internacional*. Barcelona, España: Teide/UNESCO.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación Educativa*. Barcelona, España: CEAC.
- Booth, Colomb y Williams. (2003). *The Graft of Research*, Chicago, IL. EE.UU.: University of Chicago.
- Christensen, L.B. (2000). *Experimental Methodology*. (8ª ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Diker, G. & Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Barcelona, España: Paidós.
- Ferreres, V. & Imbernón, F. (1999). *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid, España: Síntesis Educación.

- Gimeno, J. (1981). *Bases para la reforma del curriculum de la formación de los profesores en las escuelas normales*. En I Encuentro Nacional de EU Formación del Profesorado de EGB. Málaga, España: ICE de la Universidad de Málaga.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid, España: Morata.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Distrito Federal, México: McGraw-Hill.
- Kerlinger, F. N. & Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento: Método de Investigación en Ciencias Sociales*. (4ª ed.). Distrito Federal, México: McGraw Hill.
- Latorre, A. (2003). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Marcelo, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado. Teorías y métodos*. Sevilla, España: Universidad de Sevilla.
- Padua, J. (1982). *Técnicas de Investigación*. México, Distrito. Federal: FCE.
- Tamayo. (2003). *El proceso de la Investigación Científica*. (4ª. ed.). México. D.F: Limusa.

CAPÍTULO II

GESTIÓN EN INNOVACIÓN EDUCATIVA Y REDES ACADÉMICAS

Víctor Hugo Luna Acevedo

*ENCB y ESCA Santo Tomás del Instituto Politécnico Nacional
vhluna@ipn.mx*

María del Refugio Barrera Pérez

ESCA Santo Tomás del Instituto Politécnico Nacional

Liliana Suárez Téllez

CGFIE del Instituto Politécnico Nacional

Resumen

El presente trabajo estudia ¿Cuáles son las características de un modelo de gestión en innovación educativa para una red académica en el IPN que favorezca una serie de acciones encaminadas para que los docentes desarrollen la capacidad de organizar su propia profesionalización? El trabajo en redes académicas de colaboración contribuye a la gestión en innovación educativa que propicie la profesionalización docente. Para lograr el objetivo, el presente trabajo hace referencia de manera esencialmente descriptiva, de la conformación de la red de los seminarios repensar, donde se abordan los apartados de origen, difusión y socialización de los esfuerzos por hacer investigación educativa en el instituto Politécnico Nacional (IPN), hacer visibles los vínculos interinstitucionales en la conformación de cuerpos de investigación en las tecnologías de la información y comunicación, en especial de la Web 2, sistemas de videoconferencias, foros y blogs.

Palabras clave: Gestión en innovación educativa, redes académicas.

Introducción

El ejercicio de una práctica profesional docente en instituciones de educación superior en México, está basada principalmente en la experiencia que el tiempo provee y el ejemplo a seguir de los profesores que formaron al profesionista y que ahora se enfrenta a la responsabilidad de formar a través de la docencia. En ausencia de una oferta integral de profesionalización docente en las instituciones, los esfuerzos se llevan a cabo de manera individual por medio del registro en cursos y talleres enfocados más a la capacitación que a la formación, más al uso de técnicas y metodologías de uso de herramientas informáticas que a la conjunción de didácticas específicas y de pedagogías actuales. ¿Por qué es importante la gestión en innovación educativa? Porque supone que los docentes en ejercicio

realizan sus actividades frente a grupo de acuerdo con un tipo específico de pensamiento filosófico que guía las decisiones en el salón de clases, así el ejercicio de liderazgo orientado hacia la articulación de los contenidos con los elementos de la organización de actividades vinculados con la planeación orientada hacia el cumplimiento de las metas y objetivos de un programa de estudios. La realidad es un poco menos sistemática. Ahora bien, las instituciones de los diferentes niveles educativos buscan que el trabajo en equipos colaborativos sea el pilar que favorezca la creación de redes académicas de colaboración (DES, 2015) razón por la cual surge la siguiente pregunta ¿Por qué son importantes las redes académicas?

En los tiempos actuales, con el cúmulo de conocimientos y avances tecnológicos e informáticos, trabajar de forma individual es una labor insuficiente para alcanzar a dominar y desarrollar habilidades informáticas y tecnológicas para su aplicación como estrategias educativas; por el contrario, socializar ideas es una opción más eficiente para mantenerse informado y actualizado, la gestión en innovación educativa al interior de las redes académicas se cristaliza como una cimentación razonable y comprensible; pertenece a un ámbito académico en contexto que se reconoce como una organización académica que le da sentido y fuerza a un proyecto de transformación de la profesionalización docente.

En él se dan a conocer los elementos que conforman la gestión en innovación educativa, las características del trabajo colaborativo en redes académicas y su desempeño así como la interpretación que hacen los actores educativos involucrados de la políticas institucionales de la conformación de redes académicas en el Instituto Politécnico Nacional (IPN), los vínculos con el manual de organización de las unidades académicas, los lineamientos que siguen las autoridades, las relaciones académicas entre pares y otras unidades académicas relacionadas con el proceso de gestión en innovación educativa.

Para realizar el trabajo se propone realizar un diagnóstico y análisis para conocer el estado que guarda la gestión en innovación educativa, donde se precisan las relaciones complejas que se desarrollan entre sus elementos que la componen, con la finalidad de favorecer el liderazgo y el trabajo colaborativo en redes académicas.

Una de las razones para realizar este trabajo es documentar una o más estrategias para encontrar y hacer evidente la importancia que revisten los vínculos de la gestión *per se*, para consolidar el liderazgo y el trabajo colaborativo en redes académicas a partir del uso de las investigaciones educativas relacionadas y las políticas institucionales.

Las gestiones en innovación educativa en la actualidad exigen mayor atención a los procedimientos que señalan los lineamientos normativos en cuanto al acceso a la información pública se refiere. Razón por la cual se pretende darle mayor fluidez a la gestión de todos los actores educativos involucrados. Es necesario documentar el estado que guarda la gestión en innovación educativa en el IPN con la finalidad de fortalecer el trabajo colaborativo en redes académicas, el liderazgo de los actores educativos considerando las distancias que existen entre las políticas institucionales y los manuales de organización de las unidades académicas, los lineamientos que siguen las autoridades y las interrelaciones con otras unidades académicas.

El fin de este estudio descriptivo es emitir un juicio de valor al respecto del estado en que se encuentra la gestión en innovación educativa y hacer recomendaciones para fortalecer el liderazgo, el trabajo colaborativo en redes académicas y las distancias que existen entre el marco institucional y los lineamientos de las unidades académicas.

Documentar la gestión en innovación debe dar cuenta de la transición de la administración escolar tradicional a la gestión educativa estratégica desde el análisis de la literatura sobre el trabajo colaborativo en redes académicas, generada por investigadores y expertos.

El estudio toma en cuenta los lineamientos institucionales, las políticas de las redes académicas logradas en el Instituto Politécnico Nacional.

Es necesario fomentar una cultura de la innovación. Una cultura que ayude a ver las gestiones involucradas en la institución como producto del trabajo en redes de colaboración, con amplias capacidades y reconocimiento de las competencias sobre el qué hacer y cómo hacer para aprender a aprender, estimulando un

aprendizaje organizacional en cada proceso maniobrando con autonomía, con creatividad colectiva y previendo realidades deseadas.

Considerando los supuestos existenciales de estos elementos de la gestión en innovación educativa, se pueden construir criterios de manera colectiva entre los responsables de las realidades académicas, una red de aprendizajes organizacionales, que anticipen futuras desarticulaciones con criterios compartidos.

Planteamiento del problema

Tomando como referencia la propuesta de Modelo para la Innovación Educativa en el IPN (Ortega et al. 2007) en el que se identifica el concepto de “red responsable” de un proyecto de transformación educativa, la intención de la presente investigación plasmada en este documento es aportar conocimiento para un modelo de gestión en innovación educativa que esté fundamentada en el liderazgo de los miembros de una red académica y el trabajo en forma colaborativa para favorecer acciones orientadas a que los docentes dentro del Instituto Politécnico Nacional desarrollen la capacidad de organizar su propia profesionalización. El propósito de la investigación se concreta en la pregunta:

¿Cuáles son las características de un modelo de gestión en innovación educativa para una red académica en el IPN que favorezca una serie de acciones encaminadas para que los docentes desarrollen la capacidad de organizar su propia profesionalización?

Con el objetivo de proponer un modelo de gestión en innovación educativa para una red académica en el IPN que favorezca una serie de acciones encaminadas para que los docentes desarrollen la capacidad de organizar su propia profesionalización.

Método

Tomamos como referencia, a manera de estudio de caso la descripción del trabajo de una red académica actualmente registrada en la Dirección de Educación

Superior del Instituto Politécnico Nacional. Usamos como referencia la descripción que Barraza (2012) hace del surgimiento de la ReDIE.

La red de los seminarios repensar: una experiencia entre docentes del nivel medio superior, superior y posgrado se justifica para apuntalar los principios que emanan de los modelos, educativo y de integración social para la transformación del Instituto Politécnico Nacional, ha impulsado en la comunidad politécnica una serie de acciones tendientes a la transformación y mejora del quehacer educativo. Atender las funciones sustantivas del instituto, conlleva a mirar sus actores y sus transformaciones, principalmente al docente, como actor determinante para que las mejoras y transformaciones auténticas ocurren en el aula e inciden en la calidad de la formación de los estudiantes.

En las recomendaciones de los organismos como la OCDE y la UNESCO, así como en las tendencias actuales en educación, se consideran necesarios abordar los siguientes ejes:

- a. Consolidación de una cultura profesional sustentada en la reflexión permanente de la práctica docente y la conformación de comunidades que dialoguen, discutan y propongan mejoras e innovaciones en los diferentes ámbitos de la innovación educativa. (IPN: 2006. Modelo de Innovación Educativa).
- b. Atender la distancia que existe entre los resultados de las investigaciones educativas y la práctica docente, a fin de identificar los aportes que puedan atender a las necesidades del contexto educativo y promover las innovaciones educativas.
- c. La incorporación de la TIC como herramientas que potencializan los procesos formativos, en docentes y estudiantes.
- d. Mejorar las habilidades docentes apoyados en procesos de formación y profesionalización continuos, sistemáticos y organizados para la adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos.

Con base en lo anterior los Seminarios Repensar (SR), desde el 2004, originariamente el Seminario Repensar las Matemáticas SRM, se planteó como una estrategia innovadora para la formación docente y para la promoción de múltiples

innovaciones tomando como punto central de su acción, el REPENSAR la docencia, la didáctica y en particular la didáctica específica. A partir de entonces, se ha conformado un cuerpo colegiado interdisciplinar que ha promovido diferentes SR: Bioquímica (2011), Cultura Financiera (2011), Física (2013) y actualmente se encuentran nuevos grupos colegiados interesados en REPENSAR.

En el mes de junio de 2015 un grupo de trabajo colaborativo alrededor de los seminarios repensar, conformado por docentes, administrativos y estudiantes, deciden registrar formalmente ante la Dirección de Educación Superior del Instituto Politécnico Nacional una red académica. La red de los Seminarios Repensar se plantea como propósito impulsar innovaciones educativas sustentadas en los productos de la investigación educativa, articulando una serie de esfuerzos de gestión académica y administrativa, formando nodos en las diversas áreas que oferta el curriculum del IPN, para atender necesidades académicas específicas, con la mirada centrada en especial en las didácticas específicas y en las didácticas emergentes, necesarias para vincular los resultados de las investigaciones con la práctica docente.

Esto se logró mediante la propuesta de un grupo de actores educativos impulsores de esta conformación cuya intención era formalizar los trabajos discrecionales entre académicos, administrativos y estudiantes de diferentes niveles educativos del IPN que participaron desde el año del 2004 en los seminarios repensar las matemáticas, y desde el año 2011 en los seminarios repensar la bioquímica, repensar la cultura financiera, repensar la física y que, conforme a la convocatoria 2014, surgieron los repensar la química y la filosofía en el 2015.

Esta respuesta académica ayudó a conformar en junio del 2015 la red de los seminarios repensar con 50 miembros fundadores que laboran en muy diversas universidades e instituciones tanto nacionales como en Latinoamérica, que se presentan en orden alfabético:

- Argentina – Instituto de Estudios Superiores del “Atuel” Es mejor una de tus imágenes para organizar esta lista.
- Argentina - Universidad de Buenos Aires
- Colegio de Bachilleres de San Luis Potosí

- Colombia – Universidad de Antioquia
- IPN - CECyT 02
- IPN - CECyT 05
- IPN – CECyT 07
- IPN - CECyT 10
- IPN - CECyT 11
- IPN - CECyT 12
- IPN – CECyT 13 y UNAM – CCH Sur
- IPN - CGFIE
- IPN - CICATA Legaria
- IPN - CICIMAR
- IPN - CICS Milpa Alta
- IPN - CIECAS
- IPN - DCyC
- IPN - ENCB
- IPN - ESCA Santo Tomás
- IPN - ESIME Zacatenco
- IPN - ESIQIE
- IPN - EST
- IPN - UPEV
- IPN - UPIITA
- Tecnológico de Monterrey
- UNAM
- UNAM – CCH Sur
- UNAM - Facultad de Química
- Universidad Autónoma de Baja California

Una vez que se constituyó la red de los seminarios repensar, se nombraron a los primeros colegas como parte del primer equipo de coordinación, teniendo la responsabilidad 1) el ingeniero bioquímico Víctor Hugo Luna Acevedo de la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas del nivel superior, 2) el maestro en ciencias en

matemática educativa José Luis Torres Guerrero del CECyT (Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos) número 7 Cuauhtémoc del nivel medio superior y la maestra Isaura García Maldonado de la Escuela Superior de Ingeniería Química e Industrias Extractivas del nivel superior.

El objetivo de la Red de los Seminarios Repensar es impulsar innovaciones educativas sustentadas en los productos de la investigación educativa, articulando una serie de esfuerzos de gestión académica y administrativa, formando nodos en las diversas áreas en que se oferta el curriculum del IPN, para atender necesidades académicas específicas, con la mirada centrada en las didácticas específicas y en las didácticas emergentes, necesarias para vincular los resultados de las investigaciones con la práctica docente.

Para alcanzar el objetivo se trazaron las siguientes líneas de acción:

- Profesionalizar la práctica docente a partir del uso de resultados de las investigaciones educativas
- Seminarios permanentes
- Orientación a la profesionalización docente
- Interacción de pares
- Participación de expertos
- Productos útiles para la transformación de la práctica educativa
- Lecturas e interpretaciones compartidas de la realidad educativa y de los resultados de investigación
- Medios interactivos de comunicación

Las estrategias para alcanzar los objetivos en este año 2015, los seminarios repensar las matemáticas (décimo ciclo), repensar la cultura financiera (quinto ciclo), repensar la física (segundo ciclo), repensar la química (primer ciclo) y repensar la filosofía (primer ciclo), con una periodicidad mensual por sesión incorporan una serie de innovaciones educativas sustentadas en los productos de la investigación educativa, que en suma articulan una serie de esfuerzos de gestión académica y administrativa, formando nodos en las diversas áreas que oferta el curriculum del IPN, para atender necesidades académicas específicas, con la mirada centrada en especial en las didácticas específicas y en las didácticas

emergentes, necesarias para vincular los resultados de las investigaciones con la práctica docente.

A la fecha de la publicación de este trabajo, se han publicado diez sesiones en videoconferencia con sus documentos de referencia en el repensar las matemáticas, nueve sesiones en videoconferencia en el repensar la cultura financiera, siete sesiones en videoconferencia en el repensar la física, seis en el repensar la química y tres en el repensar la filosofía. Todas las sesiones de videoconferencia son producto del trabajo colectivo a partir de convocatorias emitidas expreso a nivel institucional. En las convocatorias se tuvo la participación de investigadores de México, Colombia, Argentina y España.

Perspectivas de la investigación

Los actuales docentes se enfrentan a la necesidad de propiciar en los estudiantes el aprender a aprender y a aprender a lo largo de la vida pero ¿ellos se han enfrentado a este paradigma?, estas situaciones los obliga a repensar su profesionalismo como docentes para ser los responsables de transformar su práctica cotidiana a partir de la profesionalización exigiéndose el dominio de competencias innovadoras. Una alternativa es que el trabajo académico se realice en forma de redes académicas, ya que en la actualidad no es necesario desplazarse largos trayectos, gastos innecesarios en transporte y tiempo, ahora hacen uso de la web de tercera generación mediante aplicaciones blog, wikis y podcasting para desarrollar una nueva forma de socializar la información y participar en la generación de nuevo conocimiento.

Agradecimientos

A la Escuela Superior de Comercio y Administración Santo Tomás – Programa de la Maestría en Administración en Gestión y Desarrollo de la Educación y al Proyecto de Investigación SIP 20160041 “La vinculación entre profesores e investigadores educativos como una relación clave en la docencia profesional”.

Referencias

- Abogado General, (2015). Documentos de Normatividad IPN. Consultados el 15 de mayo de 2015 de <http://www.abogadogeneral.ipn.mx/Paginas/Inicio.aspx>
- Álvarez, I., Topete, C., Abundes, C. (2011). El concepto emergente de gestión educativa estratégica y desafíos para la formación en gestión. Memorias del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Consultado el 31 de agosto de 2015 de la página de Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Sitio Web <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/ponencias.htm>
- Barraza, A. (2012). La red Durango de investigadores educativos. Una experiencia de académicos. Memorias del XX Encuentro Internacional de Educación a Distancia. Consultado el 15 de septiembre de 2015 del sitio web de la Universidad de Guadalajara http://www.udgvirtual.udg.mx/encuentro/encuentro/anteriores/xx/Memorias%20XX%20Encuentro%2010julio2/conferencias/ArturoBarraza_LAREDDURA_NGO_INVESTIGADORES_EDUCATIVOS.pdf
- CONACyT (2015). Lineamientos para la formación y consolidación de redes temáticas CONACyT. Revisado el 30 de mayo de 2015 de <http://www.conacyt.mx/index.php/el-conacyt/desarrollo-cientifico/redes-tematicas-de-investigacion>
- ESCA-IPN (2015) Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento. Consultadas del sitio <http://www.sepi.escasto.ipn.mx/Oferita/MAGDE/ProgAcademico/Paginas/LGAC.aspx> el 1 de marzo de 2015.
- García, F., García, L. (2005) La problematización. Cuadernos ISCEEM. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. México.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (1993) Metodología de la investigación. Revisado en línea de <http://www.dgsc.go.cr/dgsc/documentos/cecaedes/metodologia-de-la-investigacion.pdf> el 5 de mayo de 2015.

- IPN. (2015). Materiales para la Reforma del IPN. Consultado el 15 de mayo de 2015, de ESIME-Culhuacán Sitio web: <http://www.campus.esimecu.ipn.mx/rcurricular/index.php/material-para-la-reforma>
- López, J. (2014). La taxonomía de Bloom y sus actualizaciones. Consultado el 26 de mayo de 2015 de <http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomCuadro.php3>
- Martínez, A. (2008). Manual para la elaboración de investigaciones educativas. Universidad Católica Bolivariana: Perú.
- OCDE. (2015). Mejores políticas para una vida mejor. Revisado el 15/06/2015, de OCDE Sitio web: <http://www.oecd.org/centrodemexico/laocde/>
- Ortega, P., Ramírez, M., Torres, J., López, A., Servín, C., Suárez, L. y Ruiz, B. (2007). Modelo de innovación educativa. Un marco para la Formación y el desarrollo de una cultura de la Innovación. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia 10, 1, 145-173.
- Ramírez, J. (2009). Redes Académicas de Educación e Investigación. Revisado el 15 de junio de 2015 de <http://www.ai.org.mx/ai/archivos/coloquios/7/Redes%20Academicas%20de%20Educacion%20e%20Investigacion.pdf>
- Reynaga, S., Farfán, P. (2004). Redes Académicas... Potencialidades Académicas. Consultado el 1 de junio de 2015 de http://www.anui.es.mx/media/docs/89_2_1_1012161230Reynaga_Obregon_y_Farfan_Flores_Redex_Aademicas.pdf
- Sánchez, R. (1993) Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. Perfiles Educativos. UNAM – México.
- Suárez, L. (2015). Protocolo del Proyecto Multidisciplinario: Las relaciones entre la investigación y la innovación educativas en el Instituto Politécnico Nacional. Registro Secretaria de Investigación y Posgrado No. 1571. Documento de trabajo IPN.
- IPN (2015). Red de los Seminarios Repensar. Dirección de Educación Superior. Consultado el 15 de diciembre de 2015 de

<http://www.des.ipn.mx/Docentes/Documents/Resumen%20Ejecutivo%20WEB.pdf>

CAPÍTULO III

EL SENTIDO FORMATIVO DE LOS CURSOS DE ACTUALIZACIÓN DIRIGIDOS A DIRECTORES ESCOLARES, UNA RECUPERACIÓN DESDE SUS VOCES

Ana Cecilia Valencia Aguirre
José María Nava Preciado
Universidad de Guadalajara

Resumen

¿Son formativos los cursos de capacitación dirigidos a los directivos que suelen ofrecer las instancias formadoras de docentes de las secretarías de educación en los estados? ¿A qué le llamamos formativo y como definir su especificidad? En este trabajo se rescatan ambas cuestiones desde la valoración que nos ofrecen veintitrés directivos de escuelas primarias que concluyeron en el año 2013 un curso de formación ofrecido por la Secretaría de Educación Jalisco (2006). Se parte de que la formación es un trayecto que le da al sujeto un sentido de comunidad en el oficio y de identidad de la acción. La formación crea condiciones, cercos, disposiciones, sentidos, referentes, especificidades del saber y condiciones para la acción que dan identidad profesional, en tanto formas y estilos de apropiación de fragmentos de experiencia configurados en torno un hacer, saber y ser específico, por ello, la formación es un dispositivo (Deleuze, 1999). Desde la anterior connotación, nos proponemos valorar percepciones de directores sobre su propia capacitación, conocer qué tanto contribuyen a su formación. En una primera parte se revisan los logros desde sus voces. En un segundo, las propuestas que se derivan de las propias valoraciones de los directores.

Palabras clave: formación, directores, capacitación

Los cursos como *ethos* en la formación

La formación implica procesos de autoformación y conformación, entendida como un escenario donde se aprende en contextos de pares que comparten experiencias, problemas, visiones y dilemas de la práctica. Estos escenarios pueden ser los espacios formales e informales, con pares o con autoridades, presenciales o en redes, con docentes u otras comunidades que permiten forjar un *ethos*, un código determinado que orienta la acción propia del oficio. Yuren (2007) define el *ethos* como: “un sistema disposicional que se configura para resolver los problemas

sociomorales que surgen en el campo de la profesión que se ejerce” (Yuren, 2007:3). Siguiendo con esta lógica, *ethos* es un elemento fundamental de la formación porque constituye un ámbito diferenciado de acción y reflexión de acuerdo a los problemas propios de la profesión, engranaje y motor de diversos elementos que configuran los procesos formativos

En esta perspectiva, los cursos, los procesos de capacitación y actualización vistos como formación se concretizan cuando los sujetos los incorporan a sus saberes, a los estilos de resolución de conflictos, a las acciones que realizan cotidianamente, a las actitudes y reflexiones que acompañan la práctica, que le da un sentido propio a la práctica cotidiana.

Mayor certidumbre en la práctica de la gestión

Los directivos manifiestan que el curso si les permitió conocer y tomar decisiones sobre problemáticas de su gestión. Reconocen los temas vistos en el curso fueron novedosos. Los veintitrés afirman que les es útil. Sin embargo, el sentido de utilidad es ponderado de acuerdo a valoraciones diversas. Así, vemos que nueve directores ponen énfasis en el aprendizaje de propuestas para la intervención y la mejora en el campo de la dirección escolar; expresan que el curso fue bueno en el sentido de que les ofreció teorías para fundamentar sus acciones y un mayor acercamiento a propuestas para la mejora de su práctica, conocimiento de reglamentos, normatividades para intervenir y resolver conflictos que, algunos de ellos, ya enfrentaban, como se podrá evidenciar a continuación:

- *Es esencial llevar la práctica con la teoría y nos sirvió el curso, con la teoría fundamental porque a veces creemos que estamos haciendo las cosas bien, y es necesaria la profesionalización del directivo que es el eje motor de la escuela y para mi si es importante cursar el diplomado (director 1).*
- *Se podría ser directivo sin diplomado, pero éste si ayuda a mejorar las prácticas porque dejamos de actuar por ensayo y error. Por ejemplo, para que se dieran escuelas de calidad pasarían diez años, con el diplomado*

se lograría en cuatro, tres o cinco años. Sobre todo, que se manejan algunas cuestiones administrativas y legales que desconocemos y que si es necesario saber porque facilitan procesos. (director 2)

- *Yo creo que, si necesitamos el curso, yo aprendí muchas cosas y mire aquí están mis materiales en los que me apoyo para consultar algunas cosas. Son materiales muy valiosos, yo creo que eso fue lo mejor del diplomado, las lecturas, porque las podemos consultar. (director 3)*
- *Creo que el diplomado fue de gran utilidad, es un diplomado joven, yo nunca lo había escuchado, yo me inscribí a éste de manera voluntaria y creo que el diplomado es conveniente que lo tomemos todos los que asumimos el cargo. Qué bueno que existe esa preocupación por parte de la Secretaría y para mí sí fue necesario y tomaría de nuevo una segunda parte (director 4)*
- *A partir del diplomado he tenido más armas para trabajar con mi inspector, el inspector ha venido a traernos proyectos y ya con la experiencia del diplomado me he sentido seguro de decirle que algunos de sus proyectos están mal que tiene errores en su diagnóstico, que se pueden mejorar algunos aspectos (director 5).*
- *El diplomado te enseña muchas cosas, como ser ordenado, como llevar planes de trabajo, hubo muchos contenidos que hasta el momento me han servido, como la planeación y contenidos que he compartido con mis compañeros docentes. En el diplomado nos enseñaron que antes de cualquier proyecto debíamos de hacer un diagnóstico y es algo que no me había puesto a pensar. El diplomado con el contenido, nos ha dado armas y herramientas para un mejor trabajo (director 6)*
- *El programa de directivos es bastante bueno ya que nos lleva a conocer más a fondo la situación de un proceso de trabajo, como empresa, como trabajo y como padre de familia (director 7)*
- *Este diplomado fue el mejor que he recibido, por su diseño, sobre todo de instrumentos para dar seguimiento y evaluación que es la parte más flaca de toda la cuestión pedagógica, hacemos planes y programas y van*

al cajón, pero nunca hay un seguimiento, pero ya este programa como que hizo mucho hincapié en elaborar esos instrumentos para dar tu seguimiento a "x" plan que laborabas o, trabajo que planteabas, ((director 8))

- *...yo se lo recomendé a varios compañeros que no lo conocían para que fueran y lo tomaran porque si hay algunas propuestas bastante buenas, para que un director pueda mejorar en su escuela, yo aquí antes tenía muchos conflictos a veces, era yo misma quien me obstaculizaba, porque no tenía nada organizado. (director 9)*

Trece de los directores entrevistados consideran que el curso les ofreció elementos para adquirir mayor seguridad en su desempeño como directores; ante ello reconocen que su capacitación les dejó experiencias nuevas que podrán incorporar a su práctica. Como podemos ver en las siguientes viñetas narrativas:

- *El diplomado sí fue un gran apoyo y me ayudó a desempeñarme con seguridad. (C/GD/AY/d)*
- *Considero que el discurso es muy valioso porque nos deja mucha experiencia (C/GD/AO/d)*
- *Cuando uno es recién egresado de maestro frente al grupo y pasa a dirección si se necesita un diplomado para encausar las perspectivas y la gestión, todo lo que se desconoce (CGD/CL/d)*
- *...muchos directivos nuevos fueron maestros de grupo y como maestro de grupo se desconocen muchas estrategias para la gestión, pero este diplomado ofrece herramientas que permiten mejorar nuestra gestión. (AS/CP/RP/d)*
- *El programa te abre un portal de formas para trabajar que muchas veces no conocemos, ya que necesitamos orientación y tener todo en orden conforme a derecho (C/GD/IG/d)*
- *Este curso que yo lleve, claro es muy pesado, es muy práctico pero es demasiado útil y yo considero que no debería darse el puesto de director a quien no haya tomado ese curso porque es esencial, si bien nosotros por la misma práctica de que hemos obligados a hacer muchas cosas a*

través de la experiencia que las fuimos aprendiendo y aplicando, no hay como el preparase y este curso que tomamos nosotros, pues es importantísimo, de que es pesado porque es práctico y teórico, aunque es más práctico, a lo que me refiero es que hay que estar trabajando para desarrollar el curso, sí, ese es el detalle (C/GD/EZ/d)

- *Se realiza mejor con conocimiento, tomando el diplomado se adquiere mayor conocimiento por lo tanto más herramientas con las cuales poder trabajar. (C/GD/SR/d)*
- *La capacitación nos da beneficios, a partir del curso yo me siento más segura con lo que estoy haciendo y considero que si me sirvió muchísimo (C/TL/EP/d)*
- *Yo creo que es muy importante este diplomado porque cuando uno gana la plaza de director ya sea por oposición o algún examen, muchas veces el maestro brinca de maestro a director, y uno muchas veces no sabe lo que se trabaja en la dirección, entonces todas las cosas importantes, sobre todo la normatividad, muchas veces el maestro de grupo no lo toma en cuenta, entonces muchas veces es importante para darle el manejo así, falta darle esa capacitación, que el directivo sepa que es lo que debe de hacer en cada uno de los rubros. (C/GD/IR/d)*
- *Me gustaría que se le diera seguimiento, aunque es excelente aún quedan muchas dudas y pues debemos de seguir actualizándonos y preparándonos, yo considero que se requiere más seguimiento, más acompañamiento, siempre hay situaciones que nos generan dudas y solamente si seguimos actualizándonos y preparándonos podemos hacer mejor nuestro trabajo, porque todo evoluciona, los niños, los padres, la sociedad. (C/GD/CO/d)*
- *Este curso me dio más seguridad y aprendí muchas cosas. Me siento más segura de lo que hago y digo. Tuve muchos conocimientos nuevos. (CN/PV/15M/d)*

Muchos compañeros reconocieron que lo que les dio el diplomado fue

muy importante y dijeron: “Si nos hubieran dicho esto con tiempo nos hubiéramos ahorrado muchos problemas” (LC/JM/JB/d).

- *Yo ya estaba pidiendo algo así desde hace tiempo, aunque fuera una guía de normatividades, reglas, apoyo para lo técnico pedagógico. Aunque este curso es nuevo y a muchos lo nuevo les provoca temor pues debemos de tener disposición, porque son herramientas para trabajar mejor. Yo si esperaba que nos capacitaran y el curso me pareció bueno aunque fue acelerado porque se necesitaba más tiempo (LC/AT/RC/d)*

De lo anterior se infiere que, si lo consideran un elemento importante de su formación como directivos, aunque no suficiente ya que ellos señalan otras situaciones que deben completar la capacitación como sería: la vocación y la inclinación hacia la función directiva, el seguimiento, la tutoría, ofrecer más tiempo para las actividades, entre otros aspectos. Al respecto, consideran situaciones que debieran de implementarse en el curso para que éste tuviera mayor impacto en las prácticas, mismas que a continuación señalaremos.

Propuestas que los actores reportan de su formación

La mejor manera de evaluar los efectos de la formación es la valoración de lo que los sujetos logran en la propia práctica, puesto que ahí se palpan con mayor claridad los logros y, fundamentalmente, los problemas para aplicar lo aprendido en los espacios formales de la capacitación y con base en ello generar propuestas para mejorar dichos procesos de formación. Por ello, las dificultades para aplicar lo que se aprende en los contextos escolares son evidenciadas desde la práctica de los directivos y son las siguientes:

La disociación teoría y práctica

Hay un problema interesante que los directivos reportan y que tiene que ver, como ellos mismos lo revelan, con aspectos de la tradición formativa, que es la disociación

y asimetría entre la teoría y la práctica. Así, ellos revelan, en su entrevista aspectos como:

- El curso fue muy teórico en algunos momentos
- Hubo un exceso de ejercicios que no eran aplicables a la realidad
- No partía de situaciones que ocurren realmente en las escuelas, por tanto había disociación entre la realidad vivida en las escuelas y los ejercicios que nos propuso el curso.

Aunque no es propósito analizar la naturaleza o la génesis de estas problemáticas, si planteamos un supuesto que pudieran ser un elemento heurístico tendiente a nuevas investigaciones. Nuestro supuesto parte de plantear que, de acuerdo a la perspectiva de los propios directivos, hay una tradición formativa basada en la concepción de que el conocimiento se debe aplicar en la realidad, pero desde una perspectiva que al propio sujeto en formación no le queda clara; en algunos casos la noción se aproxima a una concepción mecánica y lineal: lo aprendido se tiene que aplicar. El mismo programa que refiere una modalidad en alternancia, señala:

La modalidad que se propone para la formación del director de escuela de Educación Básica se basa en la alternancia, esto es, la sucesión de actividades teóricas y prácticas. Se conforma como un esquema a través del cual el director recibe información e inducción teórica, los cuales pondrá en práctica. Esta aplicación de la teoría en su práctica, le permitirá aprender, continuar o redefinir la forma en que conducirá su escuela (Esquivel, et al, 2011: 179).

Como podemos ver, el propio modelo favorece una formación basada en la adquisición de conocimientos, porque, como lo señala la cita anterior, el director recibe información teórica que luego pondrá en práctica; pero no refiere un modelo situacional que postula que:

...quien se forma emprende y prosigue, a lo largo de su carrera, un trabajo sobre sí mismo, que consiste en la desestructuración y reestructuración del conocimiento de su realidad, con lo cual concibe proyectos de acción

adaptados a su contexto y a sus propias posibilidades. Implica, por tanto, invertir su práctica y formarse” (Ferry, 1997, p. 140).

Sin embargo, planteamos a partir de algunas reflexiones que los directivos hacen que la relación entre teoría y práctica no puede ser mecánica ni simple, puesto que involucra, por una parte, al sujeto en formación en su totalidad: desde sus valores y actitudes hasta las condiciones de los contextos de aplicación en la práctica.

La relación entre teoría-práctica tiene que ver con procesos de apropiación, más que de interiorización. Los primeros se conforman desde situaciones dialógicas e intersubjetivas involucrando un nivel de adquisición de conciencia práctica. Lo segundo, la interiorización, implica el nivel que cada sujeto logra al incorporar el saber a un esquema cognitivo. Por lo cual, el concepto de apropiación, nos permite ir más allá de la noción de interiorización, y con ello destacar el proceso por el cual los directores participan en tanto agentes, esto es, como individuos actuando con significados mediacionales en contextos concretos.

Conclusión

Indudablemente los cursos formativos, ofrecen la perspectiva de los entrevistados mayor certidumbre y un sentido de reconocimiento en la práctica. Sin embargo, ellos refieren que en su formación es importante partir de situaciones más apegada a las problemáticas escolares; trabajar estudios de caso y situaciones que puedan transferir a la práctica. Uno de los problemas que refieren es la asimetría entre la teoría y la práctica. Situación que se podría resolver si la formación hiciera énfasis en experiencias prácticas donde la transferencia del saber fuera concretada por los directivos en formación.

Dados los escenarios de incertidumbre de las escuelas, el modelo satisface las posibilidades de transformación desde la propia realidad de éstos, como lo señala Loya al considerar que la formación situacional:

Es un proceso al cual se expone el formante al enfrentar la singularidad de las situaciones en las que se ve implicado como educador, de tal manera que

los efectos formadores son parciales e inesperados porque surgen de la relación que establece el sujeto con la realidad y no de alguna programación preestablecida y controlable. La formación se fundamenta en lo imprevisible y lo no dominable (2008:5).

Esta demanda está presente en la voz de los directivos, quienes proponen mayor énfasis en las prácticas, menos teoría aséptica y partir de la realidad de las escuelas. Lo anterior, tiene que ver con un asunto relevante y necesario para todo proceso de formación: cuando se forma a un sujeto también se forma a una comunidad, pues como señala Honoré (1980) toda formación implica una interexperiencia comprensiva con el espacio vital del actor en situación. Así se constata cuando a la pregunta a los docentes de las escuelas sobre si *¿usted considera que su directivo se debe seguir actualizando?* Sus respuestas coinciden en que no sólo el director debe actualizarse y seguirse formando, sino también ellos, los docentes; quienes concluyen que la formación es un aspecto necesario, imprescindible e ineludible ante los cambios vertiginosos de la sociedad y la demanda de los sectores por una mayor calidad educativa, donde el supervisor escolar no puede quedar excluido.

Así, la formación no solo debe dirigirse al director sino a la comunidad docente y al supervisor, ya que sus implicaciones obligan a resignificar las prácticas del contexto y demandan la movilización de las inercias por parte de quienes comparten su entorno. Ese es uno de los sentidos más significados inferidos de los directivos y de la propia comunidad escolar, quienes demandan procesos de acompañamiento y de formación a través de comunidades intersubjetivas donde se compartan experiencias en situación, más que reclutamientos en espacios formales, donde la teoría a veces no tiene la posibilidad de transferencia y por tanto carece de sentido con respecto a la práctica.

Referencias

Esquivel, M et al. (2011) El Programa de Formación de Directivos por Competencias, en Ponce V. *Nuevos estilos de gestión de políticas*

- educativas. Comunidades y redes de la Secretaría de Educación Jalisco.*
México. SEJ.
- Deleuze, G. (1999). ¿Qué es un dispositivo? En Balbier *et al. Michel Foucault, filósofo.* Barcelona: Gedisa.
- Ferry, G. (1997). *El trayecto de la formación.* México: Paidós
- Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación.* Madrid, España. Narcea.
- Loya, H. (2008). Los modelos pedagógicos en la formación de profesores. En *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 46/3, 25 de mayo. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Secretaría de Educación Jalisco (2006). *Programa de Formación de Directivos por Competencias.* Guadalajara: Secretaría de Educación Jalisco.
- Yurén, T. y C. Romero (2007). Ethos profesional, dispositivo universitario y coformación. *Revista Reencuentro.* Análisis de problemas universitarios, núm. 49 Valores en las profesiones universitarias. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, pp. 22-29.

CAPÍTULO IV

TOMA DE DECISIONES DIRECTIVAS EN AMBIENTES DE INCERTIDUMBRE Y SUS IMPLICACIONES EN LA GESTIÓN ESCOLAR

Yaneth Soto Ruiz
María de la Luz Segovia Carrillo
Instituto ISPAME

Resumen

El presente trabajo aborda la Toma de Decisiones Directivas y como ésta se ha convertido en una función imprescindible para la vida de cualquier organización educativa, a fin de comprobar el objetivo general el cual es determinar cómo se presenta el proceso de toma de decisiones directivas en ambientes de incertidumbre en una escuela primaria. La metodología que se utilizó para la realización del trabajo se sustentó desde una perspectiva cuantitativa, considerando la encuesta como técnica para lograr la obtención de la información y un cuestionario tipo Likert de 82 ítems a una población de 150 profesores y 10 directivos de la ciudad de Durango, Dgo. Se desarrollaron pruebas descriptivas e inferenciales para determinar el comportamiento del objeto de estudio. Entre los hallazgos se precisa cómo interviene la racionalidad de los directivos al tomar las decisiones, cuando la incertidumbre impera; cómo el liderazgo directivo influye en la formación de líderes logrando una gestión escolar de calidad; se presentan datos estadísticos que reflejan cómo se da la toma de decisiones, así como las diferencias significativas existentes en los grupos encuestados.

Palabras clave: Toma de decisiones directivas, gestión escolar, ambientes de incertidumbre.

Introducción

En un ambiente educativo complejo y dinámico, las organizaciones educativas están enfrentando una creciente incertidumbre. La capacidad de tomar buenas decisiones directivas en períodos de tiempo cada vez más cortos se ha convertido en una competencia crucial. Los resultados de los investigadores de campo han confirmado que la toma de decisiones utiliza diversos procesos no racionales, como la intuición, la heurística, o las presunciones y sesgos (Simon, 1983).

Se busca respuesta a cuestiones como: ¿cuál es la importancia de la toma de decisiones directivas en ambientes de incertidumbre?, ¿qué papel juega un

Director para llevar a cabo una buena organización en la gestión escolar? considerando y planteando un análisis acerca de las diversas funciones, perfiles y/o tipos de directivos, así como las cualidades y habilidades que debe poseer la figura directiva exitosa promoviendo y generando ambientes organizativos para mejorar la gestión escolar de calidad.

Se presenta la revisión de la literatura, así como la metodología que guió el proceso de investigación, análisis y discusión de resultados y finalmente las conclusiones.

Antecedentes

El trabajo de Herbert Simon (1980) señala que el proceso de toma de decisiones presenta cuatro etapas: identificación del problema o diagnóstico, elaboración y evaluación de alternativas, fase de elección y la fase de implementación y control de la decisión.

Borden (1995) muestra un análisis sobre la actuación del director como agente o sujeto de cambio, concluyendo que los autores de políticas deben crear las condiciones para que, a través de programas de capacitación y desarrollo profesional afectivo, el director se convierta en agente de cambio en lugar de sujeto de cambio.

Revisión de la literatura

En este punto, se abordan los conceptos clave:

Toma de decisiones directivas: Según Kast (1979) es fundamental para el organismo y la conducta de la organización. Suministra los medios para el control y permite la coherencia en los sistemas. Es el primer paso para elegir un plan de acción.

Schein (1988, p. 81), plantea que "la toma de decisiones es el proceso de identificación de un problema u oportunidad y la selección de una alternativa de

acción entre varias existentes, es una actividad diligente clave en todo tipo de organización”

Por su parte, Mintzberg (2001) analiza el proceso de toma de decisiones y aporta las rutinas de identificar, diagnosticar, investigar, diseñar, proyectar, evaluar/elegir y autorizar, y lo define como un proceso que está razonablemente bien definido. Una gran variedad de modelos de decisión recoge este mismo sentido en la literatura administrativa.

Gestión Escolar: De acuerdo con la SEP (2004), la gestión escolar:

Es el conjunto de acciones realizadas por los actores escolares, en relación con la tarea fundamental que le ha sido asignada a la escuela, para generar las condiciones, ambientes y procesos necesarios para que los alumnos aprendan conforme a los fines, objetivos y propósitos de la educación básica (p. 10).

Ambientes de incertidumbre en una escuela primaria: Existen cuando falta el conocimiento seguro y claro respecto del desenlace o consecuencias futuras de alguna acción, situación o elemento patrimonial, lo que puede derivar en riesgo cuando se aprecia la perspectiva de una contingencia con posibilidad de generar pérdidas o la proximidad de un daño (Carmona, 1995).

Función directiva: “El director es la persona más indicada para configurar las condiciones para la organización que son necesarias para el éxito, como la elaboración de objetivos compartidos, estructuras y climas de trabajo en colaboración” (Fullan y Stiegelbauer, 2000, p.74).

Liderazgo: Según Chiavenato (2003), “es la influencia interpersonal ejercida en una situación, dirigida a través del proceso de comunicación humana a la consecución de uno o diversos objetivos específicos”.

Kahneman y Tversky (1973) mencionan que los individuos toman decisiones en entornos de incertidumbre, que se apartan de los principios básicos de la probabilidad. Esto permitió reformular la pregunta general de investigación: *¿cómo se presenta el proceso de toma de decisiones directivas en ambientes de incertidumbre en función de la gestión escolar y del liderazgo directivo de una escuela primaria desde la perspectiva de los profesores y directivos?*

Objetivo General

Determinar cómo se presenta el proceso de toma de decisiones directivas en ambientes de incertidumbre describiendo las implicaciones para con la gestión escolar y el liderazgo directivo de una escuela primaria y las diferencias significativas en los grupos encuestados.

Hipótesis

Si las decisiones directivas dentro de la gestión escolar se toman de manera planificada, racional y con fuentes válidas de información así como con una intervención colaborativa, con un liderazgo directivo adecuado, los ambientes de incertidumbre disminuirán.

Metodología

La investigación se realizó bajo una perspectiva cuantitativa que, según Cook y Reichardt (1986), establece los criterios para el uso de herramientas apropiadas (es decir, metodologías, instrumentos, tipos y formas de recogidas de datos) en la resolución de estos enigmas disciplinarios.

Este enfoque usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Por otra parte, Bisquerra (citado en Segovia, 2010) menciona que para la utilización del método hipotético deductivo, se parte de la observación de casos particulares para plantear un problema. A través de un proceso de inducción, este problema remite a la teoría. A partir del marco teórico se formula una hipótesis, mediante un razonamiento deductivo, que posteriormente se intenta validar empíricamente.

Creswell (2003), menciona que el método de encuesta provee una descripción cuantitativa o numérica, así como tendencias, actitudes, o las opiniones de una población estudiada, así como el hecho de que un método de encuesta sigue a un formato formal. Utilizando la técnica de encuesta, Santesteban (1997) establece las siguientes etapas: Identificación del problema; determinación del

diseño de investigación; especificación de las hipótesis; definición de las variables; selección de la muestra; diseño del cuestionario; organización del trabajo de campo; obtención y tratamiento de los datos y por último, análisis de los datos e interpretación de los resultados.

Es un estudio transversal el cual intenta analizar el fenómeno en un periodo de tiempo inmediato o corto, también se les denomina “de corte”. Este es un estudio descriptivo (García, 2004).

Validación del instrumento

El instrumento denominado Encuesta de Toma de Decisiones Directivas en Ambientes de Incertidumbre en Escuelas Primarias (TDDAIEP), consta de 82 ítems en escalamiento tipo Likert; el cual se validó en cuatro etapas:

Elaboración del cuestionario y pilotaje, consulta a expertos como la Dra. en Ciencias de la Educación: María de la Luz Segovia Carrillo; el Dr. en Ciencias de la Educación: Miguel Navarro Rodríguez y la Dra. Alejandra Méndez Zúñiga quienes ajustaron el instrumento con el fin de obtener la validación de contenido de los ítems, el cual se aplicó a una primera muestra constituida por 21 maestros y dos directores de Escuelas Primarias de la ciudad; obteniendo como resultado un alfa de Cronbach de .882 probando que es altamente confiable. Luego se aplicó el cuestionario a la población escogida siendo un total de 150 maestros y 10 directores de educación primaria. Por último se construyó una base de datos, obteniendo medidas de confiabilidad, de consistencia interna y de análisis factorial, R de Pearson y la prueba no paramétrica de Kolmogorov Smirnov (K-S) entre otros. Los análisis anteriores se realizaron mediante el Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 20.

Discusión de los resultados

Si bien es cierto que el éxito o el fracaso de una institución educativa, depende en gran medida de variantes como el contexto sociocultural, recursos, etc, también está

determinado por la toma de decisiones que el directivo asume en su centro de trabajo.

El *liderazgo transformacional* del director en la toma de decisiones está orientado al fortalecimiento y desarrollo de las relaciones en la escuela mediante la motivación, el apoyo constante, el establecimiento de la confianza y el respeto, el desarrollo de un sentido de pertenencia, la estimulación para la conceptualización, la comprensión, el análisis de problemas como la generación de sus soluciones, y la implicación del profesorado en el desarrollo de la misión y visión de la escuela.

La presente investigación está acorde a la problemática actual puesto que los momentos de incertidumbre dentro del gremio magisterial, se han venido agravando como producto de la actual reforma a la educación. Es indudable que para lograr el éxito en la toma de decisiones en una escuela es necesario la presencia de un Director con cualidades personales especiales y con capacidades profesionales bien definidas, el éxito o fracaso escolar no dependen únicamente de él; no siempre un buen liderazgo garantiza el éxito educativo.

El liderazgo tiene efectos en el profesorado en la toma de decisiones en ambientes de incertidumbre; el compromiso activo influye positiva y recíprocamente en los directores/as líderes y colaboradores cuando toman decisiones y transforman la misión, la visión y la cultura de la escuela que apoyan a la gestión escolar.

En el proceso de toma de decisiones directivas:

- a) Los decisores siempre desarrollan acciones concretas para ejecutarlas; es decir, unen la palabra a la acción, toman decisiones con suficientes elementos de información y análisis partiendo de la realidad de un problema y de su contexto.
- b) Algunas veces establecen un análisis lógico de la situación y después deciden poniendo en juego lo que conocen de sí mismo y de los demás, algunos directivos dependen de forma excesiva de su autoridad inmediata superior; algunas veces respetan la diversidad de género, independientemente si los involucrados sean hombres o mujeres; se aprecia en la toma de decisiones cierto nivel de incertidumbre desconociendo información y resaltando las dudas. No siempre la toma

de decisiones tiene un carácter innovador ante los ambientes de incertidumbre, se parte de poca información.

- c) No se consideran los impulsos momentáneos, emociones o sentimientos personales, aunque presentan un alto nivel de complejidad nunca se toman con ausencia de información y casi nunca se ven presionados por el tiempo.
- d) No se presentan altos niveles de ansiedad ni dudas que dificulten o entorpezca el decidir.
- e) Casi nunca desconocen la información o presentan inexistencias de datos en la información. Los datos existentes no son usados a conveniencia única del decisor, los directivos no toman decisiones de forma conservadora y tradicional.
- f) Involucran a los actores comunitarios y autoridades educativas de la escuela considerando la misión y la visión de esta, promoviendo la interacción positiva entre alumnos y padres de familia; se involucran en el desarrollo de competencias de los docentes y alumnos, estableciendo espacios que promueven el conocimiento y mejora de estrategias de enseñanza.

En las medias aritméticas y estadística descriptiva se observó que la toma de decisiones directivas propicia condiciones, ambientes y procesos necesarios para una buena gestión escolar y para el aprendizaje significativo; se planifica, organiza y ejecuta un plan de acción; fomentando el desarrollo de las competencias en el colectivo docente permitiendo lograr los objetivos y acciones propuestos en los consejos técnicos escolares (Ver tabla No. 1).

Conclusión

La toma de decisiones que se realiza en la institución, se resuelve mejor con la participación de toda la comunidad escolar. El directivo debe ser capaz de transformar su espíritu de servicio, de adquirir los conocimientos y herramientas que le servirán de soporte para realizar una buena gestión escolar, coordinando la

participación del colectivo; debe ser un líder que desarrolle capacidades y habilidades. Dirigir implica influir positivamente en la conducta de otras personas para que realicen determinadas acciones. Lo anterior, se representa en el esquema de creación propia en cuanto a la **TDDAIEP**.

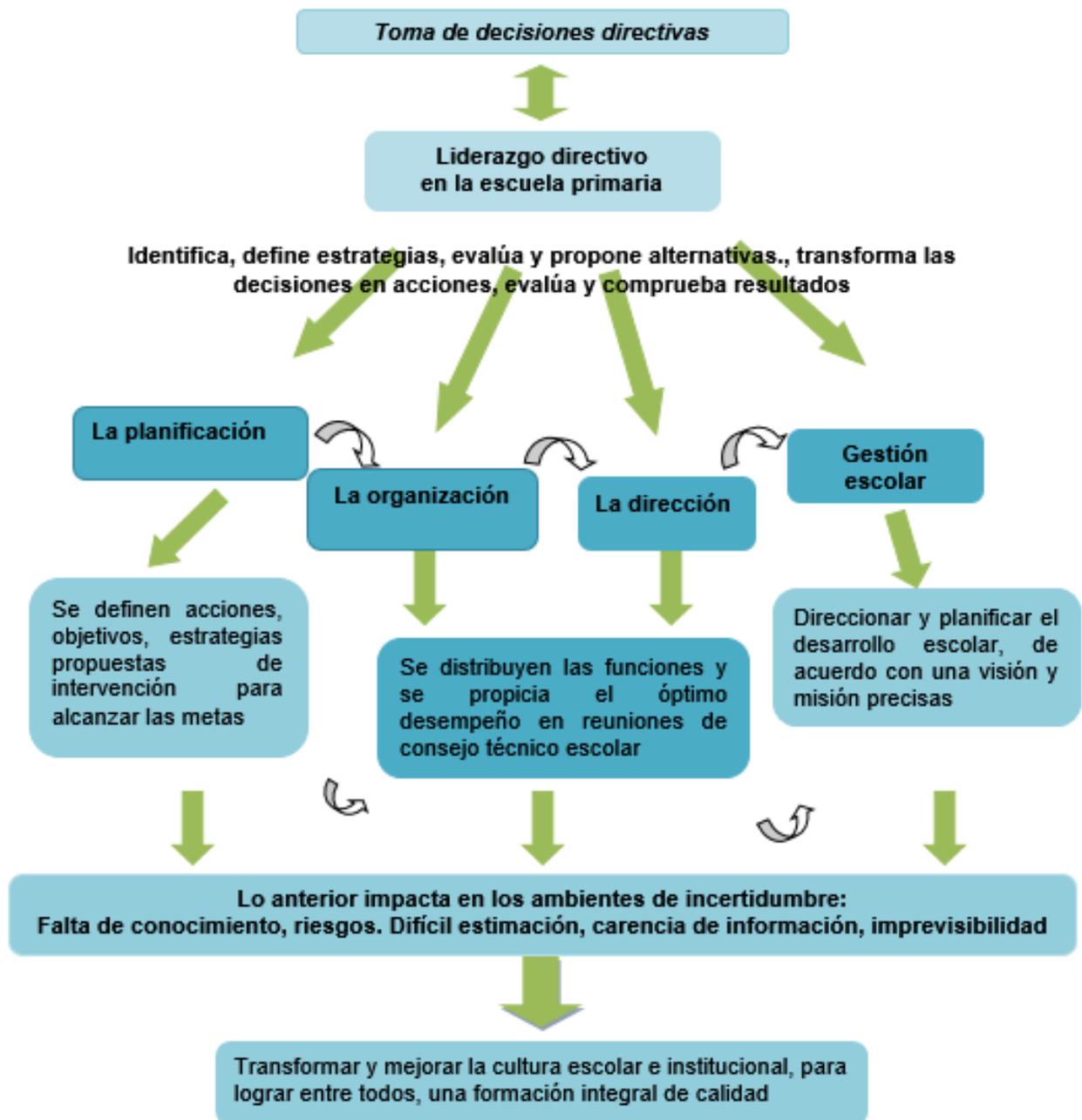


Tabla 1
Análisis ANOVA entorno a los ítems de estudio.

ITEMS		GRUPOS DE CLASIFICACIÓN					
		Genero	Puesto	Edad	Antigüedad	Nivel de Carrera	Grado Máximo de estudios
		Valores F	Valores F	Valores F	Valores F	Valores F	Valores F
A	Genero		.056	1.105	2.950	2.617	.705
B	Puesto	.271		7.249	10.086	8.037	.518
C	Edad	8.350	15.709		61.544	11.760	11.799
D	Antigüedad	2.487	24.982	60.236		16.132	7.472
E	Nivel de carrera	82.440	12.893	16.301	9.140		1.395
F	Grado máximo de estudios	.175	1.272	3.352	2.639	.456	
1	Desarrolla acciones concretas para ejecutarlas, une la palabra a la acción.	3.328	.500	2.327	1.744	.531	1.335
2	Deja primero que pasen las cosas y según como fluyan, decide.	1.620	5.527	2.679	2.352	.752	.432
3	Establece un análisis lógico de la situación y después decide.	.334	2.257	2.797	1.498	.415	.420
4	Al decidir, considera sus impulsos momentáneos, sus emociones o sentimientos.	1.279	8.157	2.372	1.066	.571	.955
5	La saturación de información le limita en su toma de decisiones.	.525	3.024	2.181	2.982	.169	1.582
6	Las decisiones que toma, presentan un compás de espera, hasta que decide implementarlas.	1.329	1.286	2.012	1.734	.415	3.470
7	Las decisiones directivas que toma en la escuela primaria, presentan un alto nivel de complejidad.	.450	.766	3.375	1.217	.301	1.180
8	Las decisiones directivas en la escuela primaria, las toma con ausencia de información, situaciones cambiantes, es decir, en ambientes de incertidumbre.	1.200	3.730	2.335	2.546	.540	1.349
9	Al tomar una decisión, se ve presionado por el tiempo.	.119	.182	.254	1.427	.582	1.396
10	Toma decisiones con suficientes elementos de información y análisis.	3.590	4.042	2.520	2.300	1.274	.304

Referencias

- Borden, A. M. (1995). *Proyecto de Formación en Gestión y administración educacional a directores de áreas educativas*. Reporte inédito del Encuentro con directores de áreas educativas. Asunción.
- Carmona Ibañez, P. (1995). La contabilización de los costes actuales y futuros de carácter medioambiental en las cuentas anuales. *Técnica Contable*, (560/561), 581.
- Chiavenato, I. (2003). *Introducción a la teoría general de la administración*. México: Editorial Mc Graw Hill.
- Cook T. D. & Reichardt Ch. S. (1986). *Métodos Cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Ediciones Morata S.A.
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (2ª ed.)*. Londres: Sage.
- Fullan & Stiegelbauer (2000). *El cambio educativo: Guía de planeación para Maestros*. Mexico: Editorial Trillas.
- García Salinero, J. (2004). Estudios Descriptivos. *NURE Investigación*, (7).
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista P. (2010). *Metodología de la investigación*. Mexico: McGraw Hill.
- Kahneman, D. & Tversky, A. (1973). The psychology of prediction. *Psychological Review*, 80(4), 237-251.
- Kast Fremont. (1979). *Administración de las organizaciones*. Editorial Mc Graw-Hill.
- Mintzberg, H. (2001). *Diseño de organizaciones eficientes*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Santesmases M. D. (1997). *Diseño y análisis de encuestas en investigación social y de mercados*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Segovia Carrillo, M. (2010). *La Supervisión Escolar y su relación con la Gestión Escolar. Un perfil deseable* (Tesis Doctoral). Victoria de Durango: Instituto Universitario Anglo Español.
- SEP (2004). *Un plan para mejorar la gestión de la escuela*. México: SEP Durango.
- Schein, E. H. (1988). *Process consultation*. Cambridge: Addison-Wesley Publishing Company.

CAPÍTULO V

CARACTERÍSTICAS DE ESCUELAS DE ALTO Y BAJO LOGRO DE CUATRO ENTIDADES DE LA REPÚBLICA MEXICANA

Alicia Rivera Morales
Brenda Gutiérrez Cervantes
Universidad Pedagógica Nacional Ajusco

Resumen

Este trabajo forma parte de un proyecto financiado por CONACYT, el cual se desarrolló en 43 escuelas secundarias, 23 de alto logro (AL) y 20 de bajo logro (BL) de cuatro entidades de la República Mexicana (CDMX, Durango, Sonora y Oaxaca Sur). Uno de los objetivos propuestos en el estudio amplio fue caracterizar las escuelas de alto y bajo logro académico de cuatro entidades federativas. Para tal fin se aplicó una lista de cotejo y un cuestionario sobre información de la escuela al director. Aquí se presentan datos preliminares sobre el tema. El análisis del primer instrumento permite observar que ambos grupos de escuelas cuentan con instalaciones y se encuentran ubicadas en contextos similares. Los datos muestran que las diferencias entre las secundarias de AL y BL se manifiestan en las formas de organización, participación de los padres de familia y el sentido de pertinencia de los profesores y estudiantes, según el dicho de los directivos encuestados.

Palabras clave: Caracterización, escuelas de alto logro, escuelas de bajo logro.

Introducción

Se ha llegado a la conclusión de que el logro de la calidad será posible si la reforma educativa no sólo se concentra en la reformulación de planes y programas de estudio, sino que englobe “una profunda reestructura en los modelos de organización y conducción de los sistemas educativos” (Toranzos, 1996) surgiendo así, la importancia de la gestión escolar.

La gestión escolar es un elemento determinante de la calidad del desempeño de las escuelas, sobre todo en la medida que se incrementa la descentralización de los procesos de decisión en los sistemas educacionales (Alvariño*, 2000). Según Flores (n.d.), la gestión escolar:

... representa uno de los componentes esenciales en la organización, supervisión y dirección de las escuelas. Ésta comprende los procesos de

dirección pedagógica y administración de recursos físicos, humanos y financieros en las escuelas. Actualmente ocupa un lugar preponderante en el diseño de las políticas de modernización e innovación de los sistemas educativos, pues se considera primordial en la creación de ambientes propicios dentro de las organizaciones educativas (pág. 2).

El concepto de calidad radica en considerar como unidad básica a la escuela, con todo lo que conlleva (estructura organizacional, gestión escolar, características, actores, historia, contexto general, sentido de misión), pero al evaluarla solamente se toma en cuenta el conocimiento de los alumnos en una prueba de reactivos. El presente documento está estructurado por: nociones teóricas, método, características de las escuelas; escuelas particulares y públicas de altos niveles de logro; clima escolar; una diferencia y conclusiones.

Nociones teóricas

Los antecedentes de las escuelas de alto y bajo logro académico comienzan con las escuelas efectivas según Bernardo F. Báez de la Fe (1994), los cuales se remontan a la década de los años 60, en Estados Unidos con estudios sobre el clima escolar y los programas masivos de intervención educativa. Para el estudio del tema, el Informe de James Coleman es de suma importancia, puesto que tuvo como propósito justificar la reforma educativa con la que se pensaba afrontar el conflicto y la desigualdad social en el país norteamericano; a su vez, buscó identificar el grado de segregación o discriminación existente en las escuelas frecuentadas por distintos grupos raciales, investigando la relación entre el rendimiento y los recursos disponibles en tales centros.

El estudio tenía una muestra de más de medio millón de alumnos y aproximadamente más de sesenta mil profesores, que pertenecían a cuatro mil escuelas de los Estados Unidos, el estudio se fundamentaba en pruebas estandarizadas de rendimiento y aptitud para los alumnos, para los profesores una encuesta sobre su historial académico y sobre su experiencia educativa.

Los resultados, publicados en 1966, era la escasa influencia que ejercían los recursos educativos sobre el rendimiento, lo que significa que el efecto status socioeconómico, gasto por alumno, la experiencia del profesorado, la existencia de laboratorio de ciencias o el número de libros en la biblioteca, tenían poca influencia sobre el rendimiento escolar de los alumnos. El resultado más significativo es el que demuestra que los estudiantes de colegios diferentes tienen menos diferencias entre sí, que aquellos que estudian en el mismo colegio.

Ante el resultado, los reformistas proyectaron un plan en dos direcciones:

1. La búsqueda de evidencia alternativa, capaz de situar en sus justos términos algo que parecía inmediato al sentido común: que la escuela influye sobre el rendimiento de sus alumnos.
2. Un análisis en profundidad de los supuestos economicistas, implícitos en el informe de Coleman y en el modelo input-output del rendimiento.

Sin embargo, existen dos trabajos que contradicen el trabajo de Coleman, uno es el de Weber de 1971 y el de Klitgaard y Hall de 1974, este último se basa en la varianza total del rendimiento, la cual no puede ser exclusivamente explicada por las diferencias entre los alumnos, utilizando indicadores de eficacia como pruebas de lectura y matemáticas, analizando datos de diversas muestras escolares en la década de los 60, este estudio no contradecía al 100% los resultados de Coleman, sino que mostraban que un número de centros optimizaba elocuentemente una vez controlado el historial del alumno.

Las escuelas efectivas tienen 11 características clave, las cuales se muestran en la tabla 1

Tabla 1
11 características clave de las escuelas efectivas

1. Liderazgo profesional:	<ul style="list-style-type: none"> • Firme y dirigido. • Enfoque participativo • Profesionista sobresaliente
2. Visión y objetivos compartidos:	<ul style="list-style-type: none"> • Unidad de propósito • Consistencia en la práctica • Colaboración y trabajo colegiado
3. Ambiente de aprendizaje:	<ul style="list-style-type: none"> • Atmósfera ordenada • Ambiente de trabajo atractivo

Continúa...

Continuación.

4. Le enseñanza y el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none">• Optimización del tiempo de aprendizaje como centro de la actividad escolar:• Énfasis académico• Enfoque en el aprovechamiento
5. Enseñanza con propósito	<ul style="list-style-type: none">• Organización eficiente• Claridad de propósitos• Práctica adaptable
6. Expectativas elevadas	<ul style="list-style-type: none">• Expectativas globales elevadas• Comunicación de expectativas• Desafío intelectual
7. Reforzamiento positivo	<ul style="list-style-type: none">• Disciplina clara y justa• Retroalimentación
8. Seguimiento de avances	<ul style="list-style-type: none">• Seguimiento de desempeño del alumno• Evaluación del funcionamiento de la escuela
9. Derechos y responsabilidades	<ul style="list-style-type: none">• Elevar la autoestima del alumno• Posiciones de responsabilidad• Control del trabajo.
10. Colaboración hogar – escuela	<ul style="list-style-type: none">• Participación de los padres en el aprendizaje de sus hijos
11. Una organización para el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none">• Formación y actualización del personal académico basadas en la escuela.

Fuente: Pam Sammons(s.d.).

Los resultados de estos trabajos de escuelas efectivas son relevantes en tanto que permiten relacionarlos con el presente estudio.

Método

El método utilizado para la caracterización de las 43 escuelas es de corte cuantitativo, según Marcelo (citado en Gómez M., 2006) la investigación cuantitativa utiliza la recolección de datos para contestar preguntas y probar hipótesis establecidas previamente, y confía en la medición numérica, el conteo y el uso de estadística para intentar establecer con exactitud patrones en una población. Por lo tanto, es común que se utilice primero para descubrir y refinar preguntas de investigación, sin que se prueben las hipótesis (Gomez M, 2006).

La información recopilada a través de estos métodos permite:

- Reportar sobre los indicadores y formar sobre la implementación de leyes y políticas públicas donde se quiere conocer porcentajes o información representativa para la totalidad de la población o una comunidad en general.

Los sujetos de esta investigación son los 43 directivos de las escuelas seleccionadas (23 de alto y 20 de bajo logro académico) a quienes se les aplicó un cuestionario, que consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir. Básicamente se consideran preguntas cerradas. Las preguntas cerradas contienen categorías fijas de respuesta que han sido delimitadas. Se presentan a los sujetos las posibilidades de respuesta y aquellos deben circunscribirse a éstas. Pueden incluir solo dos posibilidades (dicotómicas) de respuesta. En las preguntas cerradas, las categorías de respuesta son definidas a priori por el investigador, de acuerdo al problema a investigar. A veces son excluyentes, es decir que solo puede optarse por una respuesta (Gomez M, 2006). Además del cuestionario sobre la información de la escuela, se aplicó una lista de cotejo para conocer la infraestructura de la misma.

Características de las escuelas

Para este estudio se seleccionaron 43 escuelas de las modalidades general, técnica, telesecundaria para trabajadores y particular. Del total, 23 cuentan con alto nivel de logro y 20 con bajo. Para encontrar patrones recurrentes en unas y otras escuelas se presentan los datos de 39 secundarias públicas y 4 particulares de alto nivel –3 del DF y una de Sonora (Ver Tabla 1, Gráfica 1)—. En la descripción de sus características se separan las secundarias públicas de las particulares a fin de presentar las diferencias y similitudes en relación con el nivel de logro.

Como se observa en la figura 1, la mayoría de las escuelas son generales (39.5%), le siguen las ubicadas en la modalidad Técnica con el 30.2%; el 14% son telesecundarias y en menor medida las particulares y para trabajadores.

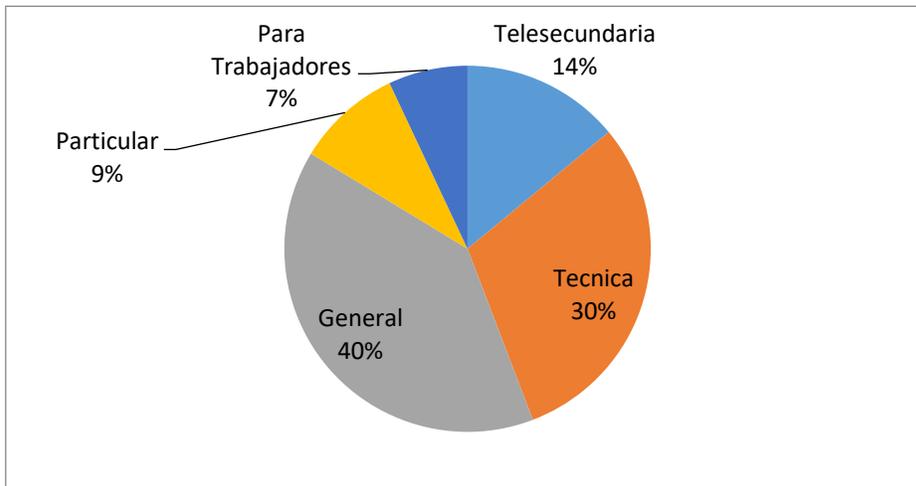


Figura 1. Porcentaje de escuelas por modalidad

En la gráfica 2 se muestra que en la Ciudad de México (CDMX) sobresale el 70% de escuelas de alto nivel de logro, ello en virtud de que se incluyeron tres escuelas particulares más.

Los datos muestran que existen pocas diferencias entre las escuelas secundarias seleccionadas para este estudio; es decir, tanto las de AL como de BL cuenta con infraestructura que incluye sala de maestros, sala de reunión para el consejo académico, rampas para personas con discapacidad, pizarrones, aulas y bancas suficientes para la demanda; así como servicios de comedor, cafetería, acceso a internet, televisión, conserje; así como biblioteca, auditorios, entre otros (ver figuras 2 y 3).

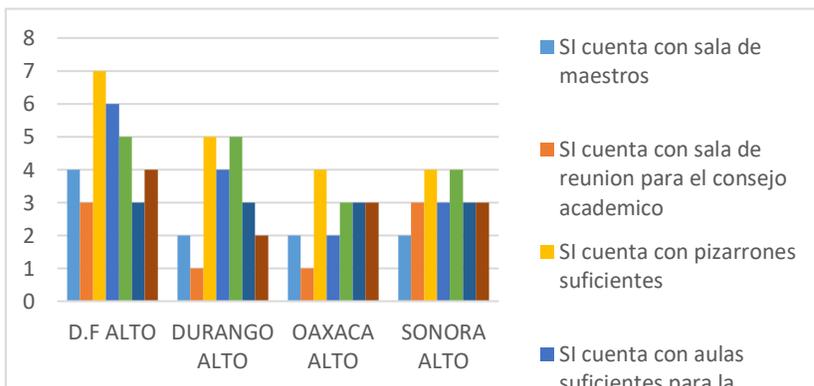


Figura 2 Infraestructura en escuelas de AL

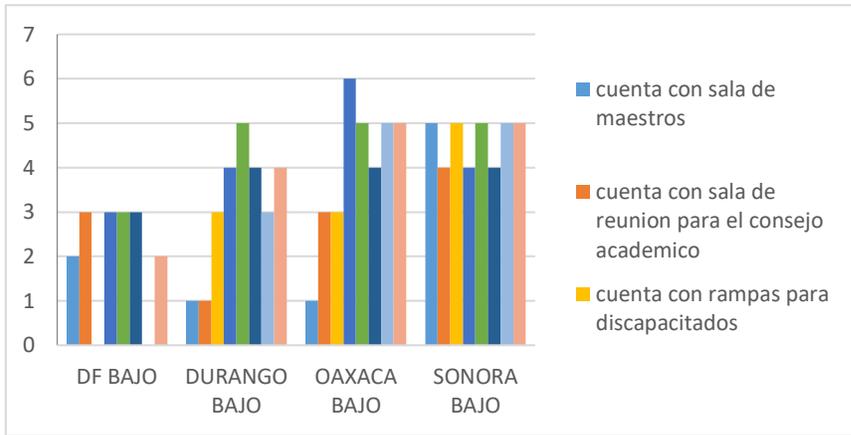


Figura 3 Infraestructura en escuela de BL

Escuelas de AL públicas y particulares de la Ciudad de México

Es interesante observar que en la comparación entre escuelas de altos niveles de logro educativo particulares y públicas existen diferencias en la infraestructura, las públicas presentan una gran demanda y por tanto carecen de suficientes aulas y bancas para su atención, así se muestra en la figura 4.

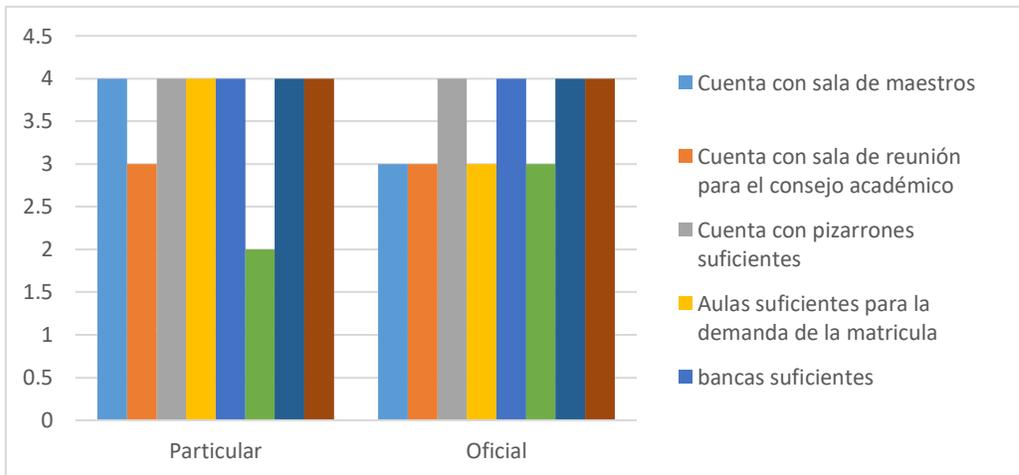


Figura 4 Infraestructura escuelas particulares y públicas de AL

También presentan diferencias en las instalaciones, mientras que la mayoría de las particulares carece de auditorio y cooperativa; pocas escuelas públicas no poseen canchas de fútbol y más de la mitad de ambos tipos de escuelas tienen canchas de básquetbol y voleibol (ver figura 5).

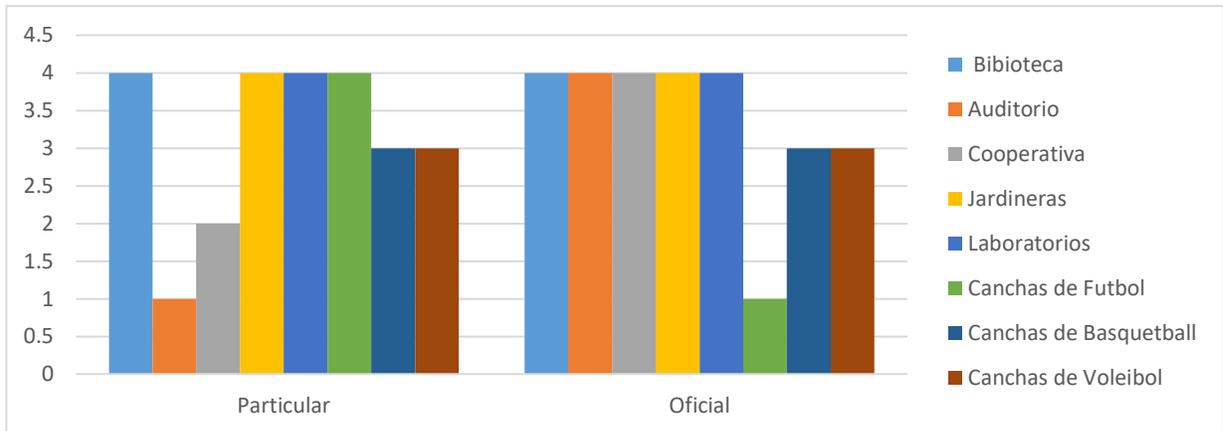


Figura 5 Instalaciones de escuelas particulares y públicas de AL

Los servicios tanto de escuelas particulares como públicas son muy similares, así se aprecia en los datos: sólo dos particulares cuentan con comedor y cafetería mientras que sólo una tiene ese servicio (ver figura 6).

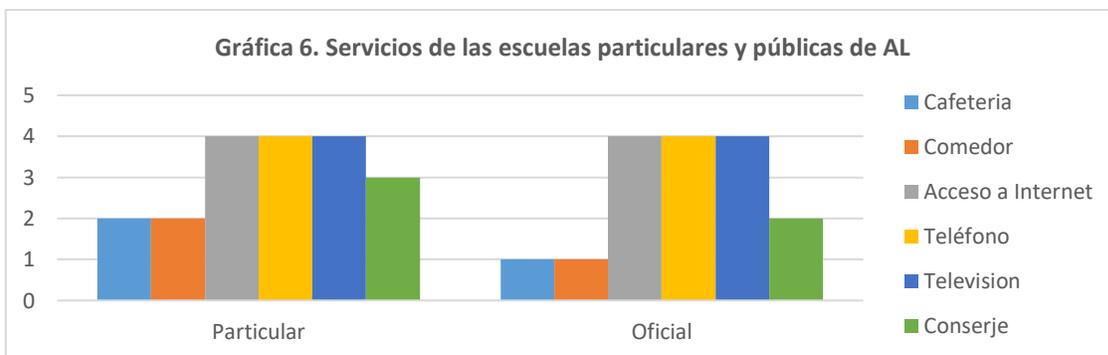


Figura 6 Servicios de las escuelas particulares y públicas de AL.

Clima escolar: Una diferencia significativa

Los resultados que emergen de la aplicación del cuestionario sobre la información de la escuela ratifican los arrojados por estudios realizados en las escuelas eficaces. Es la organización, la participación de padres de familia, apoyo mutuo entre profesores, elementos del clima escolar lo que hacen diferencias significativas entre escuelas de AL y BL, la entidad y el sector al que pertenezcan (público o privado), los resultados se muestran en la figura 7.

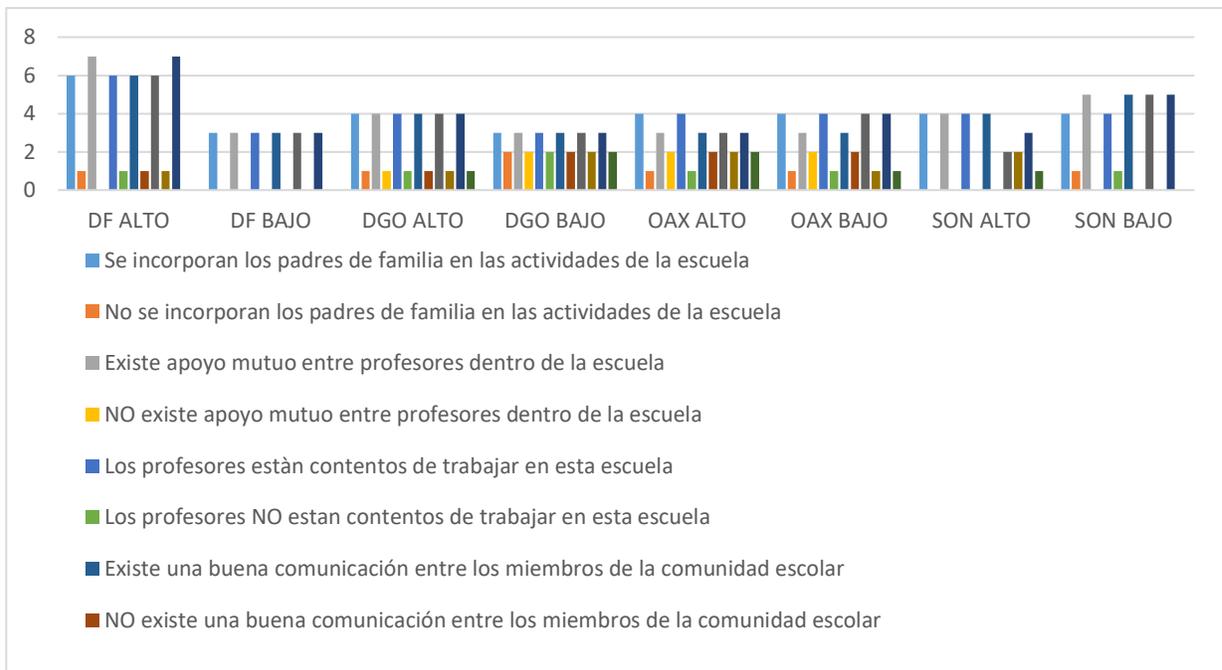


Figura 7 Elementos del clima de escuelas de AL y BL.

Conclusiones

Los datos que emergen de esta investigación permiten afirmar que la infraestructura, servicios e instalaciones influyen poco en el alto o bajo logro educativo. En el contraste entre las escuelas de altos niveles particulares y públicas se observa que tienen similares condiciones físicas y materiales.

Por otra parte, se reitera que las diferencias se ubican en la cultura escolar y en el involucramiento, apoyo mutuo y la participación de las personas adscritas a las escuelas.

Referencias

- Alvariño*, C. (2000). *Gestión escolar: un estado del arte de la literatura*. Recuperado el 5 de septiembre de 2014, de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/articles-193360_archivo6.pdf
- Báez de la Fe, B. F. (1994). El movimiento de escuelas eficaces: Implicaciones para la innovación educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, (4), 93-116.

- Flores, J. G. (n.d.). *Universidad Tangamanga, Revista Electrónica*. Recuperado el 2014 de Noviembre de 19, de LA IMPORTANCIA DE LA GESTIÓN ESCOLAR PARA EL BUEN FUNCIONAMIENTO DE LAS INSTITUCIONES.: http://www.universidadtangamanga.edu.mx/~revista/index.php?option=com_content&view=article&id=100:ejemplar-4-articulo-5&catid=38:ejemplar-4&Itemid=60
- Gomez M, M. (2006). *Introduccion a la metodologia de la investigacion cientifica*. Argentina: Brujas.
- Pam Sammons, J. H. (s.f.). *Características clave de las escuelas efectivas*. Retrieved 2013 йил 5-Julio from <http://portalsej.jalisco.gob.mx/formacion-continua-superacion-profesional/sites/portalsej.jalisco.gob.mx/formacion-continua-superacion-profesional/files/pdf/16sammonscharacteristicasclave.pdf>
- Pam Sammons, J. H. (s.f.). *Características clave de las escuelas efectivas* . Recuperado el 20 de Noviembre de 2014, de <http://www.setab.gob.mx/php/documentos/tecte13-14/16sammonscharacteristicasclave.pdf>
- Pozner, d. W. (2005). *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*. Argentina: AIQUE.
- Toranzos, L. (1996). Evaluación y calidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, (10), 63-78.

CAPÍTULO VI

RELACIÓN ENTRE LAS TRAYECTORIAS FORMATIVAS DE DIRECTIVOS Y NIVEL DE LOGRO DE LAS ESCUELAS QUE DIRIGEN

Alicia Rivera Morales
Mayra Rocha Balcázar
Universidad Pedagógica Nacional Ajusco

Resumen

El presente trabajo forma parte de un estudio más amplio realizado en escuelas de la Ciudad de México, Durango, Oaxaca y Sonora. Aquí se expone la trayectoria formativa de 60 directivos de secundarias con alto logro (AL) y Bajo Logro (BL) académico, ubicadas en las cuatro entidades mencionadas. Dichas escuelas fueron seleccionadas de acuerdo con los resultados de la prueba ENLACE. Para llevar a cabo la indagación sobre los trayectos formativos se aplicó un cuestionario mixto a los directivos seleccionados. El análisis cuantitativo permite observar diferencias importantes entre los dos grupos: Más de la mitad de los directivos de escuelas de AL presentan una formación inicial en la normal superior y universidad pública; la mayoría cuenta con grado de maestría; en los últimos cinco años han tomado más de dos cursos de actualización sobre el campo de la gestión, liderazgo y el desarrollo humano. Sobresale que la gran mayoría tanto de AL como BL cuenta con grado de maestría. Son menos quienes poseen doctorado y una ligera mayoría son de BL.

Palabras clave: Trayectoria formativa, directores, de alto y bajo académico

Introducción

En México hay pocas investigaciones que abordan las trayectorias formativas de docentes y directivos, una de las más recientes es la que emitió el INNE en 2011 “La función directiva en secundarias públicas. Matices de una tarea compleja”.

No obstante., los estudios de trayectorias ofrecen una amplia alternativa metodológica que permiten analizar la articulación entre la formación profesional y los recorridos laborales, entre actividades profesionales y laborales, así como profundizar en los aspectos que determinan la adscripción de los individuos a distintos trayectos. Asimismo, este tipo de investigaciones permiten visualizar un panorama general de las condiciones que viven los sujetos, así como la identificación de casos particulares que

caracterizan por condiciones laborales idóneas para unos o desfavorables para otros. (Jiménez, 2009)

El documento se estructura de la siguiente manera: 1) antecedentes teóricos; 2) Método; 3) Hallazgos y, 4) Conclusiones

1) Antecedentes

La formación según Ferry (1990: 50) es percibida como una función social de transmisión del saber, en un sentido de reproducción de la cultura dominante. En otra perspectiva, la formación es considerada "como un proceso de desarrollo y estructuración de la persona que lo lleva a cabo bajo el doble efecto de una maduración interna y de posibilidades de aprendizajes, de reencuentros y de experiencias."

La formación profesional es una actividad cuyo objeto es descubrir y desarrollar las aptitudes humanas para una vida activa, productiva y satisfactoria. En función de ello, es posible afirmar que la formación profesional es simultáneamente tres cosas: (Casanova, 2003: 10)

- Es una actividad de tipo educativo, que se orienta a proporcionar los conocimientos, habilidades y destrezas necesarios para desempeñarse en el mercado de trabajo, sea en un puesto determinado, una ocupación o un área profesional. Actúa a su vez de forma complementaria a las otras formas de educación, formando a las personas no sólo como trabajadores sino también como ciudadanos.
- Es una actividad vinculada a los procesos de transferencia, innovación y desarrollo de tecnología. La propia transmisión de conocimientos, habilidades y destrezas implica de por sí un tipo de transferencia tecnológica a los trabajadores y, a través de ellos, a las empresas. También, y en la medida que el conocimiento es la base fundamental de los procesos de innovación y desarrollo tecnológico, la formación profesional es una herramienta estratégica sin la cual aquellos procesos difícilmente podrían desarrollarse.

- La formación profesional es un hecho laboral y, como tal, posee un lugar indiscutible dentro de las relaciones de trabajo. Ella concita el interés creciente de gobiernos, empresarios y trabajadores, en la medida que se percibe cada vez con mayor claridad la importancia de su aporte a la distribución de las oportunidades de empleo y de trabajo en general, a la elevación de productividad y la mejora de calidad y la competitividad, al logro de condiciones apropiadas y saludables de trabajo, así como en su potencial como espacio de diálogo social a diversos niveles

La formación permanente como un proceso implica la acción profunda sobre la persona, orientada a crear condiciones para la emergencia del sentido que tiene para los sujetos el conocimiento, las relaciones e interacciones con los otros y su existencia misma. Por lo tanto, la construcción de identidades de formación permanente integra las identificaciones vinculadas al ejercicio de la profesión y (Catañeda, 2009)

La identificación vinculada al ejercicio se refleja a través de profesionalización de la función directiva es una estrategia para mejorar la calidad educativa de las instituciones. Se argumenta que no basta ser maestro para ocupar un cargo directivo, ya que la función demanda competencias técnicas diferentes al ejercicio docente y, para ello, se requiere formación (Antúnez y Villalain, en Aguilera, 2003).

Antúnez y Gairín (2000) explican la función directiva como un conjunto de tareas imprescindibles en un grupo organizado que incluye la motivación, la coordinación del equipo y la conducción del grupo de acuerdo a las decisiones que se han tomado.

Específicamente, la política sobre la profesionalización de los maestros y autoridades educativas, busca garantizar que quienes dirigen los centros escolares sean seleccionados de forma adecuada; además de estar debidamente formados. Plantea también la necesidad de que los directivos, reciban los estímulos e incentivos que merezcan en función del logro educativo de los estudiantes (SEP-SNTE, 2008).

Tal como ya se ha señalado, las funciones de los directivos escolares son variadas y complejas. Por ello, en casi todos los países se exige, o por lo menos se considera necesaria, la preparación previa de los profesores candidatos a estos puestos. Por ejemplo, en Estados Unidos, se cuenta con programas específicos que

proveen formación y entrenamiento a los aspirantes a ser directivos de escuela (Debón, 1996).

Contrario a lo anterior, en México el proceso de promoción a los puestos directivos no incluye una formación previa de los aspirantes que sea acorde a los conocimientos, habilidades y actitudes que demandan las distintas funciones directivas (Murillo, 2005). No existe una política para que los docentes que ocupen las plazas de directores, tengan como requisito, una formación profesional para la gestión de centros escolares, por el contrario, algunos pueden acceder al cargo con estudios de posgrado no relacionados con la gestión de los centros escolares.

2) Método

Esta investigación se estructuró bajo el enfoque cuantitativo ya que se basa en técnicas estructuradas para la recolección y análisis de datos. Es descriptiva porque a través de la aplicación de cuestionarios se especifican los perfiles profesionales de los directivos que forman parte de la muestra. Es una investigación comparativa porque la muestra se ha seleccionado de tal manera que se puedan identificar los elementos de contraste en las trayectorias profesionales de directivos de escuelas de alto y bajo logro académico.

El estudio se llevó a cabo en 45 escuelas secundarias ubicadas en cuatro entidades de la República Mexicana, seleccionadas de acuerdo con los puntajes de ENLACE.

Se aplicó un cuestionario que consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir (Hernández, 2006: 310), en este caso fueron las siguientes: Datos generales del directivo y centro de trabajo, estudios profesionales (grados académicos), estudios de profesionalización en la función directiva (actualización, capacitación o superación). Este instrumento fue respondido por 60 directivos de las escuelas seleccionadas; 57.7% del género masculino y 42.3% del femenino.

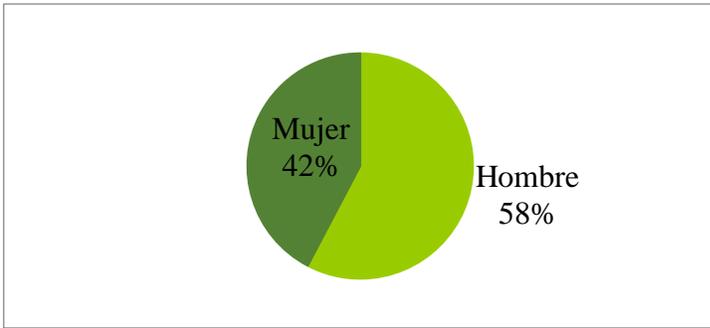


Figura 1 Género de los directivos.

El 58% de ellos es mayor a los cincuenta años de edad,

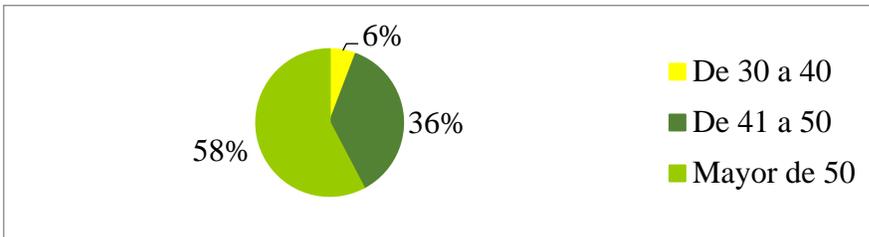


Figura 2 Edad de los directivos.

El 54% de los directivos dirige escuelas de AL

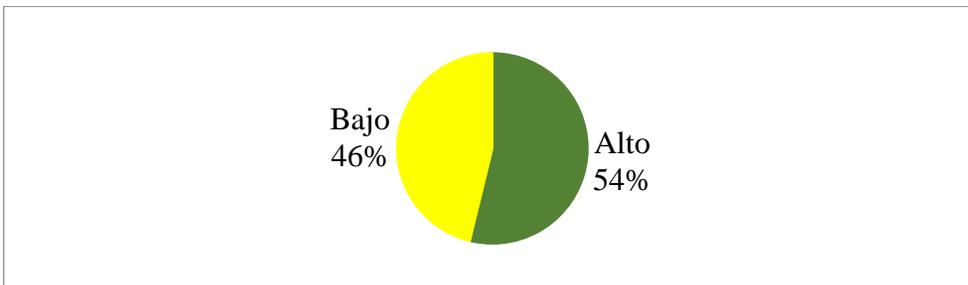


Figura 3 Logro académico del centro escolar.

3) Hallazgos

El análisis de los datos se llevó a cabo con el uso del programa SPSS a partir de las variables previamente establecidas en el instrumento aplicado. En este apartado se presentan los resultados de las trayectorias formativas de los directivos.

Tal como se ve en la gráfica 4 casi la mitad de los directivos (50.9%) tienen una formación inicial en el campo de la educación, mientras que la otra mitad (49.1%) se distribuye en disciplinas diversas (Ciencias Sociales, ingeniería, matemáticas, etc.) Lo que podría suponer que cuentan con conocimientos suficientes para abordar problemáticas educativas en sus respectivas escuelas.

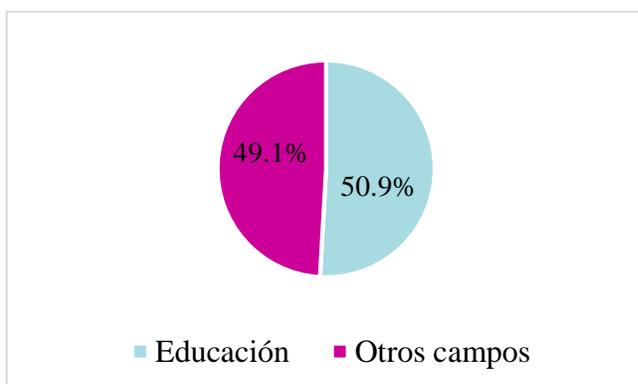


Figura 4 Área disciplinar.

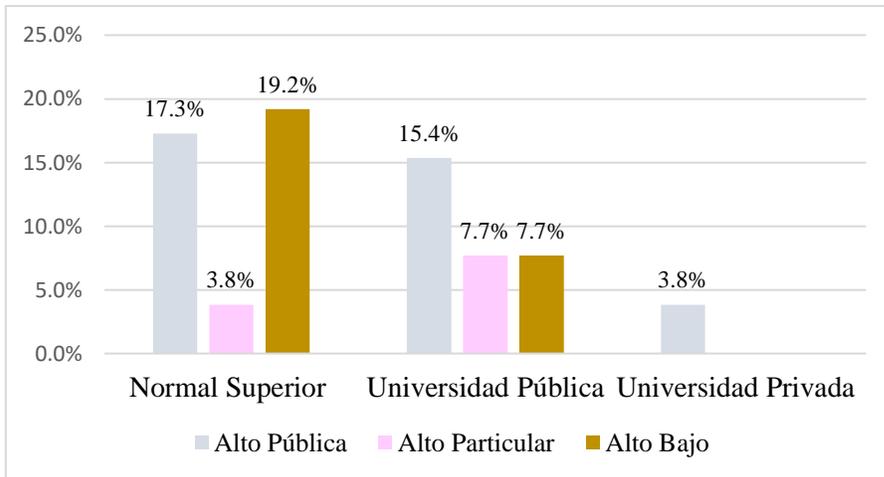


Figura 5 Formación inicial/logro.

En cuanto a la formación inicial de los directivos se observa que el 40.3% son egresados de la Normal Superior y dirigen escuelas tanto de AL (21.1) como de BL (19,2%). Por su parte, los egresados de Universidades Públicas (principalmente Autónomas) gestionan en mayor medida secundarias de AL (23.1%). Una pequeña parte 3.8% provienen de universidades privadas y lideran escuelas de AL del sector público.

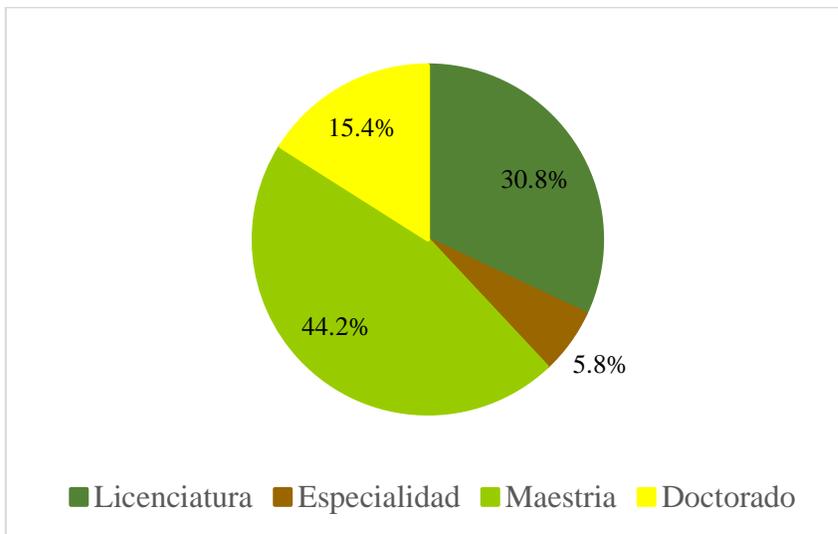


Figura 6 Grado de estudio

En lo general, los datos anteriores muestran que la mayoría de los directivos cuentan con maestría (44.2%), 30.8% con licenciatura y el 15.4% con doctorado.

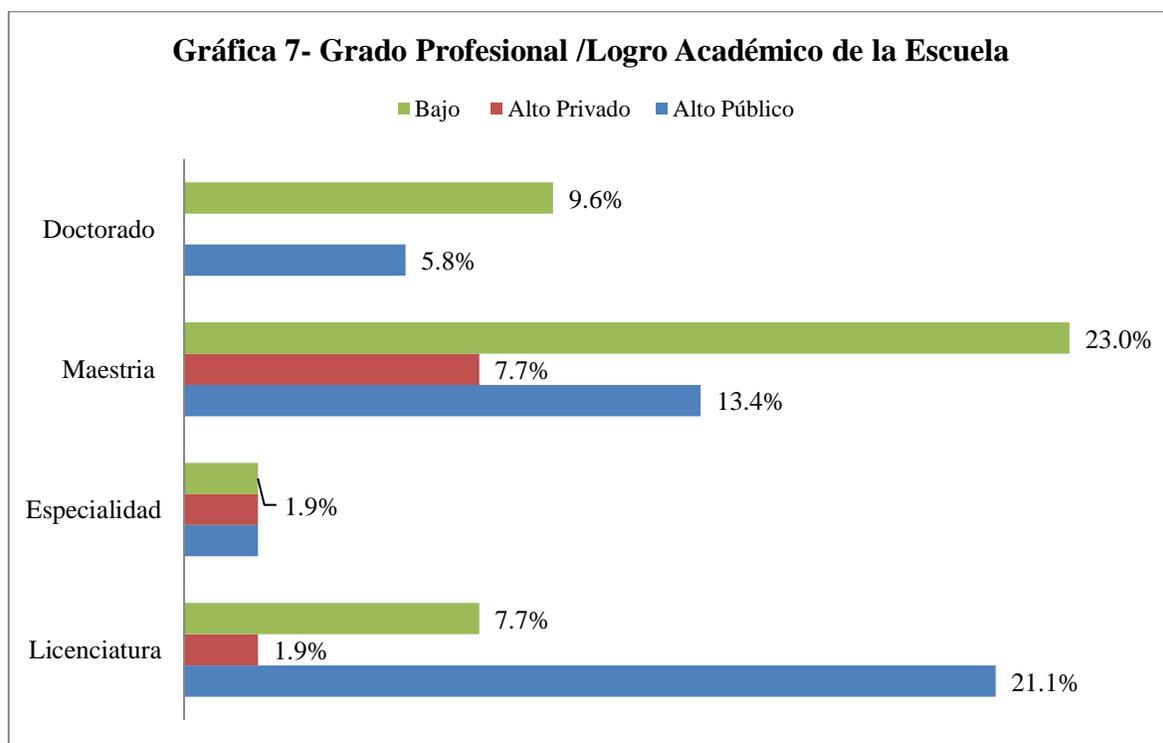


Figura 7 Grado profesional/logro académico de la escuela.

Es interesante observar que del total de quienes tienen grado de licenciatura, casi las tres cuartas partes (23%) dirigen escuelas de AL: Mientras que el 23% del total de quienes tienen grado de maestría gestionan escuelas de BL. Por su parte, los que cuentan con estudios de doctorado están insertos en el sector público tanto en escuelas de BL (9.6%) como de AL (5.8%).

Estos datos sugieren que no existe una relación significativa entre el grado académico de los directivos y los niveles de logro de las escuelas.

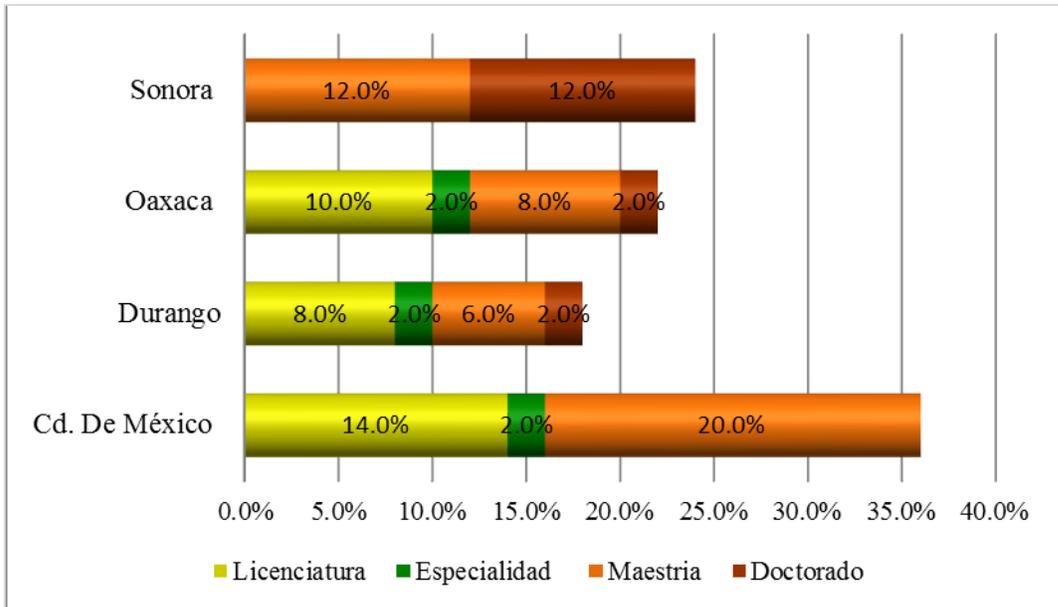


Figura 8 Escolaridad/entidad federativa.

En cuanto a la formación de directivos por Entidad Federativa destaca que los de Sonora el 12.5% tienen grado de maestría y el mismo porcentaje tienen doctorado. En la Cd. de México observamos que en su mayoría (20%) tienen maestría frente a un 14% que tienen licenciatura. En Oaxaca y Durango es más heterogéneo sobresaliendo en ambos casos el grado de licenciatura con 10% y 8% respectivamente.

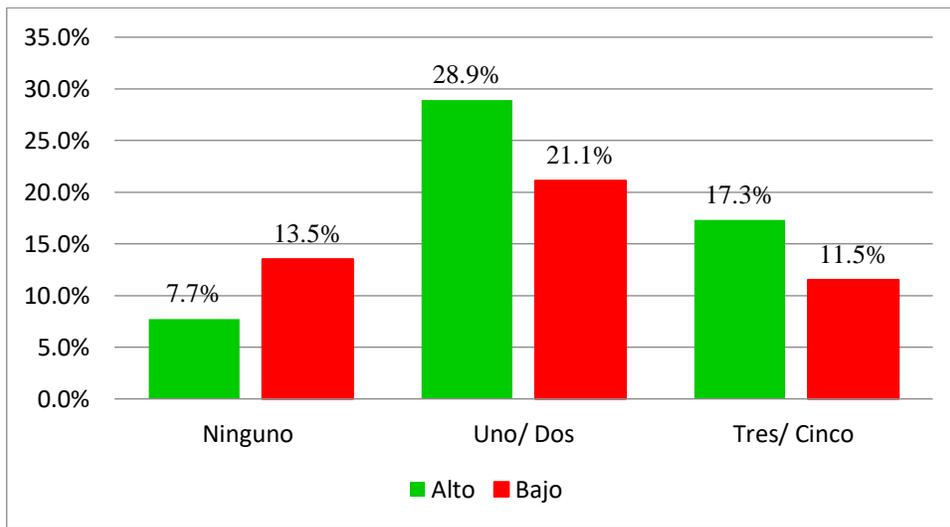


Figura 9 Cursos tomados en los últimos cinco años.

Los datos muestran que la mitad de los directores que constituyen la muestra han cursado entre uno y dos cursos en los últimos cinco años (28.9%) de escuelas de AL y (21.1%) de BL. Mientras que alrededor del 30% ha priorizado más en este aspecto al concluir entre tres y cinco cursos en el mismo lapso de tiempo. Finalmente, es evidente que un pequeño pero significativo porcentaje de los directivos de escuelas de BL (13.5%) no hayan tomado cursos.

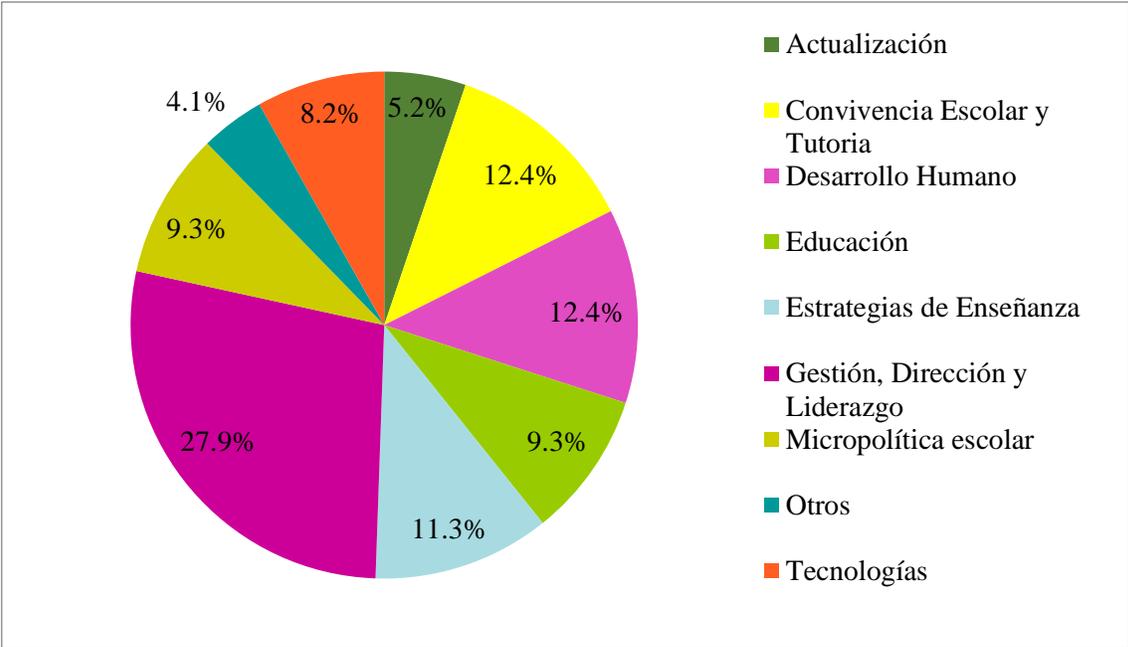


Figura 10 Cursos (área)

En lo que se refiere a la actualización, los directivos prefieren cursos relacionados con las temáticas inherentes a la función directiva tales como: gestión, dirección y liderazgo (27.9%), desarrollo humano y asuntos relacionados con la convivencia escolar (12.4% cada uno) estrategias de enseñanza (11.3%)

Conclusiones

Las conclusiones que se presentan en este apartado son preliminares ya que el estudio está en fase de culminación. No obstante, a partir de los datos se observa una ligera tendencia, entre mayor grado académico menor nivel de logro en las escuelas que estos directivos dirigen. Casi las tres cuartas partes de quienes tienen estudios de licenciatura dirigen escuelas de AL, y un porcentaje mayor de quienes tienen grado de maestría y doctorado gestionan secundarias de BL. Resalta que todos los directivos del Estado de Sonora de este estudio poseen grados arriba de maestría, mientras que los de la Cd. De México, Durango y Oaxaca en su mayoría son licenciados y maestros. Finalmente, podemos mencionar que los directivos prefieren profesionalizarse o actualizarse en temáticas relacionadas con su labor, entre los más significativos se encuentran gestión, liderazgo y gestión y los relacionados con las relaciones humanas. Llama la atención que un porcentaje importante cuenta con formación inicial en el campo de la educación y dirigen escuelas BL.

Referencias

- Aguilera, M. A. (2011). La función directiva en secundarias públicas. Matices de una tarea compleja. México: INNE. Disponible en: <http://www.inee.edu.mx/sitioinee10/Publicaciones/CuadernosdeInvestigacion/P1C143cuaderno35.pdf>
- Antúnez, S. y Gairín J. (2000) La organización escolar. Práctica y fundamentos. Barcelona, España: Grao.
- Casanova, F (2003) Formación profesional y relaciones laborales. Montevideo: CINTERFOR. Disponible en http://www.oei.es/etp/formacion_profesional_relaciones_laborales.pdf

- Debón, S. (1996). La dirección escolar en la Unión Europea y EE. UU. Hacia una mayor profesionalización
- Castañeda, A. (2009). *Trayectorias, experiencias y subjetivaciones en la formación permanente de profesores de educación básica*. México: UPN.
- Murillo, J. (2005). Una panorámica de la carrera docente en Latinoamérica. Sistemas de reconocimiento y promoción del desempeño profesional. *Revista proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*.
- SEP – SNTE (2008). Alianza por la calidad de la educación. México.

CAPÍTULO VII

PERCEPCIÓN DE LOS NIÑOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA SOBRE LA INSEGURIDAD PÚBLICA EN DURANGO

Isidro Barraza Soto
Laurencia Barraza Barraza
Centro de Actualización del Magisterio

Resumen

Este es un avance de investigación sobre las percepciones que tienen los niños sobre la inseguridad pública; pretendemos, a partir de escuchar los relatos de los niños, describir sus percepciones e inferir qué tanto influye en su formación valoral. Utilizamos un enfoque cualitativo por la flexibilidad que presenta; elegimos el estudio de casos como método porque nos permite profundizar y comparar una serie de casos. Escogimos niños de educación primaria entre los grados de 3º a 6º. Optamos por la entrevista y la observación como técnicas y usamos el cuestionario y los registros como instrumentos. Presentamos solamente los resultados del análisis de dos entrevistas, donde encontramos percepciones encontradas respecto a la violencia y el uso de términos como: extorsión, secuestro, violación como parte del lenguaje cotidiano; inferimos que puede haber afectación en la formación valoral de los infantes. Descubrimos que los niños se desenvuelven en escenarios caóticos y saturados de incertidumbre; sin embargo, el juego y la diversión son estrategias que los hacen “olvidarse” del peligro.

Palabras clave: Inseguridad pública, percepciones

Introducción

La inseguridad en México es tema de todos los días. Cantidades enormes de tinta han corrido en diferentes medios impresos que dan cuenta del tremendo lastre que está resultando para el país. Los canales de televisión y la radio, por su parte, dan cuenta de la serie de hechos delictivos que ocurren a diario. Miles de personas han desfilado por las principales calles de las ciudades más pobladas implorando por la anhelada paz para las familias.

El estado de Durango no escapa a estos hechos delictivos, por el contrario, su orografía y extensión territorial parecen ser algunos de los factores que contribuyen a

que este cáncer social haya sentado sus reales en su territorio, trayendo consigo asesinatos, secuestros, “levantones”, extorsiones, temor colectivo y otros daños colaterales a la sociedad.

Los adultos protestan, desfilan, ofrecen conferencias, denuncian, exigen irritados un alto al crimen, a la inseguridad, piden protección para ellos, para sus bienes y para sus hijos, pero... ¿alguna vez nos hemos preocupado por escuchar la voz de los niños en relación con este tema?, ¿qué es lo que ellos realmente piensan, sienten, opinan?

La inseguridad ha trastocado a las familias y en general al tejido social; sin embargo, pocos nos interesamos en preguntarnos y preguntarles a los niños cómo viven ellos este estado de cosas y sobre todo, investigar si este fenómeno ha perjudicado sus procesos de aprendizaje y enseñanza; si ha trastocado su desenvolvimiento social. Para muchos parece más que evidente que sí se han afectado estos aspectos de la vida infantil; no obstante, sería mejor dar voz a los niños para que narren con sus propias palabras sus vivencias.

En este avance de la investigación pretendemos describir las percepciones que tienen los niños de educación primaria respecto a la inseguridad pública e inferir de qué forma influye en su formación valoral.

El interés por realizar esta investigación surge porque consideramos que la violencia ha pasado a formar parte de la vida cotidiana de la sociedad, que nos hemos acostumbrado a ella y que esto influye en la formación de los niños a partir de las percepciones e ideas que se forman en torno a la convivencia social.

Referentes teóricos

Para centrar el tema de la inseguridad, acudimos al diccionario y otras fuentes, con el propósito de definir su contraparte: la seguridad pública.

De acuerdo con la Organización Internacional de Protección Civil, se entiende por seguridad pública (o seguridad de los civiles) el cumplimiento de algunas o de todas las tareas humanitarias destinadas a proteger a la población contra los peligros

de las hostilidades y de las catástrofes y a ayudarla a recuperarse de sus efectos inmediatos, así como a facilitar las condiciones necesarias para su supervivencia.

Entre algunos de los auxilios a que está obligado el Estado, en materia de seguridad, se encuentran aspectos tales como: a) ayuda para el restablecimiento y el mantenimiento del orden; b) ayuda para la preservación de los bienes esenciales para la supervivencia; c) captura y combate de animales peligrosos; y d) prestar auxilio a las poblaciones y/o pobladores cuando éstos se vean amenazados por modernos artefactos de guerra (<http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/1/377/28.pdf>).

La seguridad pública implica que los ciudadanos puedan convivir en armonía, cada uno respetando los derechos individuales del otro. El Estado es, por decreto constitucional, el garante de la seguridad pública y máximo responsable de evitar las alteraciones del orden social. Es decir, la seguridad pública es un servicio que debe ser universal para proteger la integridad física de los ciudadanos y sus bienes.

De acuerdo con las anteriores definiciones, la inseguridad pública es la ausencia de todas las garantías y derechos señalados en las mismas.

Concepto de percepción

Existen varias definiciones del concepto de percepción. De acuerdo con el planteamiento ecologista de Gibson (s/f), la percepción es un proceso simple: en el estímulo está la percepción, la cual no requiere de procesos mentales internos posteriores. Según esta teoría, el organismo sólo percibe aquello que puede aprender y que le es necesario para sobrevivir.

Si se revisa la psicología clásica de Neisser, se encuentra que la percepción es un proceso activo-constructivo, en el cual el perceptor construye un esquema informativo anticipatorio que le permite contrastar el estímulo y aceptarlo o rechazarlo.

Según Vargas (1994), una de las principales disciplinas que se ha encargado del estudio de la percepción ha sido la psicología. Generalmente este campo ha definido a la percepción

como el proceso cognitivo de la conciencia que consiste en el reconocimiento, interpretación y significación para la elaboración de juicios en torno a las

sensaciones obtenidas del ambiente físico y social, en el que intervienen otros procesos psíquicos entre los que se encuentran el aprendizaje, la memoria y la simbolización (Vargas, 1994, <http://www.uam-antropologia.info/alteridades/alt8-4-vargas.pdf>).

Ideas en torno a la violencia

La inseguridad está relacionada con el tema de la violencia; algunos estudios y reportes encontrados señalan que las personas, al convivir con la violencia diaria la asumen como algo inherente a la naturaleza humana (...) la violencia se puede prevenir reorientando a las culturas donde este tipo de problemas impera (Mandela, 2002). La consultoría Mercer (2009) realizó un estudio donde presenta las ciudades más seguras del mundo. En ellas, solamente cinco se ubican en el continente americano, asimismo, presenta las diez ciudades más inseguras, de las que cuatro están ubicadas en América y una de ellas en México.

Cascante (2011) reporta en un artículo que 12 de las 50 ciudades más inseguras del mundo se encuentran en México. Estos reportes nos hacen ver la necesidad de abordar el tema de la inseguridad como objeto de investigación.

Metodología

El enfoque mediante el cual se desarrolló la investigación fue de corte cualitativo, porque estamos realizándola en un contexto natural y estamos buscando respuestas en un mundo real (Sandín, 2003), y se utilizó como método “El estudio de casos” (Stake, 2005); buscamos analizarlo y comprenderlo. Como técnicas e instrumentos de recopilación de datos se emplearon la entrevista y la observación no participante.

Resultados

Se reportan los resultados de dos entrevistas. Una a Heidi, quien cuenta con 9 años de edad y cursa el cuarto grado de primaria. Eduardo tiene 12 años y cursa el 6º grado

en la misma escuela que la niña. Viven en una colonia de la ciudad de Durango, donde es evidente la pobreza de sus habitantes: calles sin pavimentos; pocos vehículos y casi todos de modelos antiguos; niños descalzos y mostrando las huellas del polvo en sus caras. No obstante, la colonia parece tranquila y habitada por gente pacífica.

Percepciones sobre inseguridad

Cuando a los niños se les pide que comenten lo que saben sobre la inseguridad que prevalece en la ciudad, Heidi responde que sólo escucha que “matan a la gente, que han pasado muchas cosas: accidentes, muertes”. Narra: “un día iba gran parte de la familia en una camioneta, íbamos mi abuelita, mi mamá, mi prima, mis tías y otros primitos; nos fuimos por el canal; ahí estaba una camioneta parada y tiraron unos balazos; no supimos si era a nosotros o sólo para asustarnos; mi mamá casi volteaba la camioneta”.

Eduardo afirma haber escuchado que la gente dice “que los niños ya no pueden salir ni fuera de su casa porque tienen miedo”. Al preguntarles si se asustan con las noticias que oyen en la radio y la televisión, Heydi medita y contesta que sí, pues se dicen que, si no se va la Marina de la ciudad, entonces empezarán a secuestrar niños. Eduardo contesta que a él esas noticias no le asustan porque ya está acostumbrado a escuchar sobre muertos y accidentes.

Al inquirírseles sobre si la vida que llevan es igual a la de antes de vivir este estado de inseguridad, si salen con la misma confianza a sus actividades deportivas, las respuestas son un poco diferentes. Heidi afirma que cuando sale a jugar fútbol le da miedo, pero cuando ya está jugando se le quita. Eduardo contesta que él vive como antes, porque ya está acostumbrado a eso.

Los pequeños parecen no sentir nostalgia por su vida social cuando de fiestas se trata; ambos contestan en forma similar: “mis amigos hacen fiestas igual que antes y las fiestas duran lo mismo”. Heydi señala que sus padres le recomiendan que se porte bien, que se cuide, que no salga del salón de fiesta. A Eduardo, sus padres sólo le recomiendan que no haga cosas malas, no pelear ni hacer travesuras. Respecto de la compañía familiar a las fiestas, los niños parecen vivirla de manera diferente. A la

niña la llevan su mamá y su abuelita. Eduardo va solo, porque casi todas las fiestas son en la mañana, aunque también en la noche lo dejan ir solo.

Durante el transcurso de la entrevista se dan respuestas que no concuerdan con lo que en realidad los niños sienten. Se advierten inconsistencias, contradicciones en lo que respondieron minutos antes y lo que contestan en el momento, aunque las preguntas estén muy relacionadas entre sí. Por ejemplo, al preguntárseles: ¿Cuando estás en las fiestas te acuerdas de la inseguridad y te da miedo, o te olvidas de ello y te diviertes igual que antes? La pequeña afirma que cuando no está su mamá sí le da miedo, aunque sí se divierte igual, pero piensa en regresarse pronto. Eduardo coincide y señala: “cuando no van mis padres, no me divierto igual y me dan ganas de regresarme pronto”.

Acercamientos a la violencia. Las ambivalencias

Se les pregunta si saben de algún familiar o conocido que le haya pasado algo durante los últimos años. Heidi contesta: “a mi tía la mató su esposo” ”sí, han matado a conocidos; mataron un judicial junto a un expendio que está aquí cerquita, y a un policía que vivía aquí en la esquina lo mataron hace como unos 6 meses”. Eduardo recuerda: “mataron a un primo mío que se llamaba Abel”. “Un hermano de él lo mandó matar, una noche mandó a unos señores que le hablaran a mi primo y salió de la casa; cuando salió, le dieron dos balazos en la cabeza”.

¿Ustedes sienten miedo que algo malo les pase a sus padres o abuelos cuando ellos salen a trabajar? Se les pregunta. La niña contesta que sí, porque siente que pasa algo malo cuando no regresan a la hora. Responde: “pienso que los atropellan o los matan o los secuestran”. “Mi hermano trabaja de velador”, contesta Eduardo; “debe regresar a las dos de la mañana, pero seguido regresa hasta las 8 de la noche, a veces, cuando no regresa pronto pienso que lo mataron”.

Los niños tienen temores; es evidente. Sienten el ambiente de inseguridad en el cual se desenvuelven, sin embargo, sus ojos, sus actitudes, aún sus mismas respuestas no reflejan el verdadero temor. No se les advierte pavor en sus rostros, ni en sus ojos. ¿Cuál será la razón? ¿Será que son muy niños y no dimensionan a

cabalidad este ambiente de incertidumbre? ¿Será que no recuerdan su vida antes de esta etapa de criminalidad que se respira?”. El mayor de ellos tendría apenas unos 5 años cuando este clima de violencia se empezó a sentir en toda su magnitud en la ciudad; la más pequeña tendría apenas unos 3. Quizá esa sea la razón, pues ellos afirman tener miedo, pero olvidarlo cuando están jugando, divirtiéndose.

Cuando se les pregunta si han recibido amenazas por teléfono, Eduardo responde que sí. Recuerda que una vez que estaba su primo en la casa, llamaron diciendo que estaban frente a ella y que iban a entrar a violarlos a todos, pero no les pidieron dinero. Ante la pregunta ¿qué piensan cuando ven algún hombre o mujer desconocido que anda cerca de su escuela o de su casa?, Heidi señala: “tengo miedo de que tiren balazos, pero ya van a quitar los barandales y van a poner pura barda”. Eduardo afirma no sentir temor alguno. Su tranquilidad no es simulada, es auténtica, pues en los precisos momentos en que contestan a esta pregunta, una camioneta manejada por desconocidos se acerca a la casa. Ambos niños, con toda naturalidad, asoman sus cabecitas y preguntan a quién buscan.

El aspecto de los recién llegados es de dos tipos que frisan los 25 o 30 años, pelo cortado a rape. Uno de ellos con lentes oscuros, ambos en camiseta de tirantes; no obstante, en el lugar de la entrevista se encuentra una tía de los niños, la cual tampoco muestra signos de nerviosismo.

Se les pregunta: ¿sus papás les permiten salir a fiestas, a sus juegos deportivos o a convivir con sus amigos igual que antes de que se sintiera esta inseguridad en la ciudad? La niña responde que sí, que la dejan salir igual, “aunque cuando juego fútbol mi mamá me lleva”. Eduardo parece recibir recomendaciones no relacionadas con la inseguridad, solo le dicen que se cuide, que no se atraviese.

Cuando se les inquiera sobre si les gusta asistir a balnearios y centros deportivos y si asisten con la misma confianza, los niños no parecen relacionar los problemas que en esos lugares puedan tener con la cuestión de los actos delictivos: “voy más nerviosa” contesta la niña, “porque una vez mi primo se iba a ahogar”, mientras que Eduardo responde llanamente “sí me gusta ir a los balnearios y no tengo miedo de nada”.

Se les pregunta si cuando están en su escuela se sienten tranquilos, si a la hora de recreo se divierten y sienten que aún se concentran en sus estudios. Las respuestas son muy similares. Heydi afirma divertirse igual, “ni me acuerdo de que puede haber balazos”. Eduardo contesta exactamente de la misma manera. Cuando se les pregunta si siente temor cuando van de compras a las tiendas del centro de la ciudad o a los tianguis que se establecen cerca de su colonia los niños contestan en forma un tanto diferente: Heidi contesta: “voy con mi mamá o mis abuelitos y sí me siento tranquila”; “cuando paso la calle me cuido de que no me atropellen”. Eduardo afirma no tener miedo, sin embargo, señala: “sí, volteo a ver si alguien nos sigue”.

Finalmente, a ambos niños se les cuestiona sobre sus calificaciones escolares: si han bajado, subido o se mantienen igual, comparando los tiempos en que la ciudad era más tranquila respecto de estos tiempos de inseguridad. Heydi afirma que sus calificaciones han mejorado “porque antes la escuela no me gustaba, pero ahora sí”. Eduardo también afirma estar mejor: “porque ya no me distraigo tanto”.

Reflexiones

Las declaraciones de los niños son muy significativas; muestran que la violencia es un fenómeno que está formando parte de la vida cotidiana de ellos: “Estoy acostumbrado a eso”. Esta frase muestra que no son hechos que alarmen o pongan en alerta a los niños; los sucesos familiares que narran, plantean un escenario difícil para su formación valoral; en ambos sucesos están involucrados familiares mostrando una decadencia en los principios sobre los que se fundamenta y sostiene la familia. Los niños muestran confusiones, mientras que por una parte los hechos violentos les provocan miedo, por otra, parecen acostumbrarse a ellos.

Las respuestas de los escolares describen escenarios caóticos, llenos de incertidumbre. Poco respeto por la vida. La integridad física y moral de las personas no es importante. Los ambientes inseguros son parte cotidiana en la vida de los niños.

Se advierte un adormecimiento de la consciencia, entendida ésta como la reflexión sobre los hechos para determinar lo que es correcto o no. Los referentes para contrastar se desquebrajan dejado vacíos y grandes huecos en su formación. Los

referentes son caóticos y el pensamiento y las reflexiones presentan estas características. Los niños no alcanzan a comprender a cabalidad cuáles de los hechos narrados están dentro de los parámetros socialmente aceptados.

Los niños se sienten más seguros con la presencia de un familiar adulto, con las bardas cerradas y altas en las escuelas; asocian los lugares cerrados con seguridad; es decir, con el aislamiento. El juego es uno de los distractores que hace que se olviden de las situaciones de peligro.

Al parecer, el nerviosismo que dicen tener, no les ha afectado en su desempeño escolar; los dos niños aseguran haber mejorado sus calificaciones. Las noticias que más les inquietan son las referidas al peligro que corren los infantes. Sin embargo, parecen tener sentimientos encontrados, pues les incomoda que los interrumpan en su diversión, no quieren regresar, se enojan porque se los llevan y en esto, reflejan un breve olvido sobre la inseguridad que los rodea.

Podemos concluir que extorsión, secuestro, violación y muerte son términos comunes para los niños, que han pasado a formar parte de su vida cotidiana, lo que no queda del todo claro es hasta dónde afecta sus estructuras mentales, las formas de convivencia social y qué efectos puedan tener en la formación valoral de las futuras generaciones.

Referencias

Consultoría Mercer (2009)

Díaz. L. M. (1966). *Organización Internacional de Protección Civil*. <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/1/377/28.pdf>. Localizada el 22 de marzo de 2012. Domingo 4 de mar 2007.

Gibson (s/f),

(Mandela, 2002).

Marín, N. (2012). *En México se aprende a vivir con miedo*. El Sol de Durango, domingo 19 de febrero de 2012. P. 9B

(Sandín, 2003),

Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudios de casos*. Ediciones Madrid, Morata

Vargas, M. Luz, M. (1994). Sobre el concepto de percepción. (<http://www.uam-antropologia.info/alteridades/alt8-4-vargas.pdf>).

ACERCA DE LOS COORDINADORES

Dr. Heriberto Monárrez Vásquez



Es Licenciado en Educación Primaria por la Escuela Normal Urbana Profr. Carlos A. Carrillo, Maestro en Educación Básica por la Universidad Pedagógica de Durango (UPD); Doctor en Ciencias de la Educación por el Instituto Universitario Anglo Español (IUNAES). Actualmente labora como Subdirector Académico en la escuela primaria Víctor Manuel Sánchez García en la ciudad de Durango. Es el subdirector administrativo de la Red Durango de Investigadores Educativos (ReDIE); cuenta con 17 años de experiencia frente a grupo en escuelas primarias de diferentes partes del estado. Tiene seis años de experiencia laboral en nivel superior impartiendo Cursos, Diplomados, Especialidades, Maestrías en instituciones públicas y privadas de nivel Superior, especializándose en Seminarios de Metodología de la Investigación, en Aprendizaje Significativo y en la Enseñanza Basada en el Enfoque por Competencias. Ha sido asesor metodológico de más de 30 tesis de Maestría. Ha publicado numerosos artículos en revistas además de varios capítulos de libros, el último de ellos titulado Estrategias de atención a alumnos hipoacúsicos en escuelas regulares. Autor del libro El Clima Escolar y su relación con el Liderazgo Directivo en educación básica. Como ponente y coordinador de mesas de trabajo, ha participado en diversos Coloquios, Foros y Congresos tanto locales como nacionales. Es docente a nivel superior en el IUANES, en la Universidad Interamericana para el Desarrollo (UNID) campus Durango y en la Universidad Autónoma de Durango (UAD) campus Durango, Los Mochis, Guasave y Ciudad Juárez.

M.D. Luis Alan Acuña Gamboa



Licenciado en Intervención Educativa por la Universidad Pedagógica Nacional (Chiapas, México) y Maestro en Docencia por el Instituto de Estudios de Posgrado (Chiapas, México). Actualmente es Doctorante en Estudios Regionales por la Universidad Autónoma de Chiapas (México) y egresado de la Especialidad Formación de Formadores en el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (Michoacán, México). Funge como Vocal en el Centro de Estudios e Investigaciones para el Desarrollo Docente y en la Red de Investigaciones sobre Educación en Latinoamérica (Guadalajara, México), además miembro de la Red Durango de Investigadores Educativos (ReDIE) y de la Red de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa (Argentina-Brasil). Temas de investigación: políticas públicas y calidad educativa, formación docente y de investigadores, educación para la justicia social y, educación y medios de comunicación.